

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Criança em Diferentes Contextos Educativos

**A caracterização dos fenómenos de fronteira
na passagem das crianças
do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico
A Atitude Diagnóstica na transição 1º/2º Ciclo
ESTUDO CASO**

VOLUME I

Ana Rosa Carrilho Barradas

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Évora 2008

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Criança em Diferentes Contextos Educativos

A caracterização dos fenómenos de fronteira

na passagem das crianças

do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

A Atitude Diagnóstica na transição 1º/2º Ciclo

ESTUDO CASO

VOLUME I

Ana Rosa Carrilho Barradas

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa



168 069

Évora 2008

***"O destino do homem determina-se na forma como é gerado,
no calor dos braços que se lhe estende,
na ideologia que o envolve
e na liberdade
que lhe é proporcionada para imaginar,
experimentar e pensar"***

João dos Santos

Agradecimentos

Torna-se difícil enumerar todas as pessoas que, ou com o seu conhecimento ou com o seu apoio e colaboração, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, especiais agradecimentos ao Professor Doutor Luís Barbosa, pela sua preciosa orientação, pelo incentivo, pelos conhecimentos científicos e pedagógicos e por toda a sua disponibilidade manifestada.

Agradeço também ao Conselho Executivo do Agrupamento de escolas onde desenvolvi a investigação e aos agentes de ensino constantes da amostra, pela sua inteira disponibilidade e apoio prestados.

Agradeço ainda, aos colegas do grupo de investigação da Universidade de Évora, que, sob a orientação do Professor Doutor Luís Barbosa, vêm reflectindo e aprofundando sobre a linha de investigação que sustentou este estudo, pelos indispensáveis incentivo e dedicação.

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

Finalmente, um profundo agradecimento à minha família, nomeadamente aos meus pais, pelo apoio demonstrados.

RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida na área científica das Ciências de Educação e no domínio científico da Análise de Contextos Educativos. O estudo foi desenvolvido com base num grupo de alunos de um Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre e, pretendeu estudar os fenómenos de fronteira vivenciados pelas crianças, na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

Foi nosso objectivo procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades educativas e formativas dos agentes educativos é fundamental para organizar o processo ensino / aprendizagem e para implementar cartas estratégicas de intervenção. Partindo deste pressuposto, procurámos por um lado, elaborar uma carta de sinais de forma a despistar indicadores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, considerados como manifestações normais enquadrados em atitudes de defesa e por outro, analisar os contextos do 1º e 2º Ciclos, de forma a identificar a articulação 1º/2º Ciclo e, ainda a transversalidade educativa e pedagógica.

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

Na revisão da literatura desenvolveu-se a fundamentação teórica dando-se enfoque ao desenvolvimento cognitivo das crianças e aos contextos de intervenção. Neste âmbito, procedeu-se a uma reflexão sobre a importância da caracterização dos contextos educativos e sobre a construção de uma teoria emergente da prática, explicitando-se os princípios fundantes necessários à análise dos contextos educativos que sustentam uma pedagogia de ajuda e que são expressos através de um novo modelo de escola – **A Escola Sensível e Transformacionista**. Abordou-se também, a pertinência de um diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes de ensino e ainda a construção de variáveis de análise, essenciais a um conhecimento mais alargado dos contextos educativos. Foi realizada ainda, uma reflexão sobre a utilidade da técnica do espelhamento, como veículo de mudança das práticas de intervenção dos profissionais de educação.

Assim, o estudo caso, orientado pelas questões enunciadas permitiu verificar que os agentes de ensino trabalham mais em função dos métodos, das técnicas e dos conteúdos, tendo em conta os objectivos pessoais e organizacionais. Em simultâneo, adoptam critérios pouco rigorosos e científicos na caracterização dos grupos/turma e dos actos e factos educativos/pedagógicos, não avaliando os sinais emitidos pelas crianças. Isto é, não diagnosticando as reais necessidades das crianças nem das organizações onde leccionam. As suas estratégias de intervenção são, por isso, pouco eficazes, não prevenindo os fenómenos que coexistem no processo ensino / aprendizagem.

De salientar por fim, que as conclusões extraídas são específicas desta amostra. Todavia, os resultados apresentados, ainda que não sejam generalizáveis são considerados válidos.

ABSTRACT

The characterization of the border phenomena in the transition of children from 1st to 2nd stage of Basic Education – A Diagnostic Approach in transition 1st/2nd stage – Case Study

The present research is inserted in the Education Science scientific area and in the Educational Contexts Analysis scientific domain. This study was developed taking as basis a students' group of a Schools' Group of the Portalegre district and aimed to study the border phenomena experienced by the children in the transition from the first to the second stage of basic education.

It was our purpose to try to demonstrate that the diagnosis of educational and formative needs of the educational agents is fundamental to organize the teaching – learning process and to implement strategic intervention cards. Beginning with this presupposition we searched, on the one hand, to elaborate a signs' card to mislead discomfort, partition break and encystment indicators, considered as normal reactions included in defense attitudes, and on the other hand, to analyze the contexts of first and second stages of basic education in order to identify the articulation of these stages and still the educational and pedagogic transversality.

That's why this is a case study inserted in a qualitative methodology of interpretative nature sustained by the educational acts' and facts' characterization in a systemic perspective. The methodological options and the diverse data collecting techniques permitted a data analysis and triangulation and guaranteed the internal validation of the research.

In the literature revision a theoretical grounded idea developed itself giving focus to the children's cognitive development and to the intervention contexts. In this field, was proceeded a reflection about the importance of educational contexts characterization and the construction of a theory emerged of the practice, explaining the founding principles necessary to the educational contexts analysis that support a helping pedagogy and that are expressed through a new school model - The Sensible and Transformationist School. It was also treated the pertinence of children's educational needs diagnosis and the formative needs of the teaching agents and still the variable analysis construction essential to a larger knowledge of the educational contexts. It was still made a reflection

about the utility of the mirror technique as a changing means of the intervention practices of the education professionals.

Thus, the case study, oriented by the mentioned questions permitted to verify that the education agents work more in function of the methods, techniques and contents, taking into account personal and organizational goals. Simultaneously, they adopt not very rigorous and scientific criteria to the groups/ classes and educational/ pedagogic acts' and facts' characterization, by not evaluating the signals expressed by the children. This is, not diagnosing the children's real needs or the organizations' needs where they teach at. Their intervention strategies are therefore not very efficient, by not preventing the phenomena that coexist in the teaching – learning process.

To point out finally that the conclusions extracted are specific to this sample. However, the presented results, although are not generalized, are considered valid.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	
CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	5
1- Modelos e factores de desenvolvimento	5
1.1-Desenvolvimento cognitivo	
1.1.1. O contributo da teoria de Piaget	11
1.1.2. O contributo da teoria de Vygotsky	12
1.1.3. O contributo da teoria de Wallon	13
2- As práticas educativas como contexto de desenvolvimento	15
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO	23
1- O conceito de Ensino Básico	23
2- Estrutura e composição do Ensino Básico	24
3- Finalidades e funções do Ensino Básico	26
4- Evolução da escolaridade básica	27
5- O currículo no Ensino Básico	30
6- A Necessidade de Coerência e Articulação do Ensino Básico	32
CAPÍTULO III – AS QUESTÕES QUE O ESTUDO EMPÍRICO LEVANTA	38
1- A Relação pedagógica Sustentada por uma Pedagogia de Ajuda	39
2- A Caracterização dos Contextos Educativos	42
3- Análise dos contextos educativos e os princípios fundantes	45
3.1- Princípio da reorientação perceptiva	45
3.2- Princípio da multireferencialidade partilhada	46
3.3- Princípio da multireferencialidade pedagógica – Pedagogia de ajuda	46

3.4- Princípio do Espelhamento Mediatizado	57
3.5- Princípio da Gestão Sensível e Transformacionista	58
4- O Diagnóstico de necessidades educativas	60
4.1- A organização da carta de variáveis de análise	61
5- O espelhamento como técnica para mudanças nas práticas de intervenção	64

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS	68
1- Da Investigação - Acção à Investigação - Acção/Formação	68
2- A Metodologia qualitativa	74
3- Estudo Caso	75
4- Investigação Qualitativa: características, processos e critérios	77
4.1- Características	77
4.2- Processos	78
4.3- Critérios	78
5- Etapas no processamento da Metodologia	80
5.1- Recolha de dados	80
5.1.1- A Observação	81
5.1.2- As Notas de Campo	81
5.1.3- Análise Documental	82
5.2- Análise de dados	82
6- Opções metodológicas e técnicas para a recolha de dados	83
CAPÍTULO V – CONTEXTO EM ANÁLISE	85
1- O Agrupamento	85
1.1- Contactos com o Agrupamento	86
1.2- Contactos com as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	86
1.3- Contactos com a escola do 2º/3º Ciclos do Ensino Básico	86
2- Critérios de selecção da amostra	86
3- Caracterização do contexto de intervenção	87
3.1- Caracterização da escola do 1º Ciclo do ensino básico	87

3.2- Caracterização das turmas do 4º ano	88
3.3- Caracterização da amostra	89
3.4- Caracterização dos encarregados de educação	90
3.5- Caracterização dos agentes de ensino	92
3.6- Caracterização do agrupamento	92
3.7- Caracterização da amostra	93
3.8- Caracterização dos agentes de ensino	93
4- Procedimentos e instrumentos utilizados na recolha e organização dos dados	94
4.1- Observação naturalista	94
4.2- Observação sistemática	96
4.3- Entrevista Semi-estruturada	97
4.4- Utilização da prática do espelhamento	99
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	100
1- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista – escola do 1º Ciclo	100
1.1- Categorização dos dados	100
1.2- Síntese	111
2- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista – escola do 2º Ciclo	114
2.1- Categorização dos dados	114
3- Comparação dos resultados obtidos	124
4- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação sistemática	126
4.1- Caracterização da rede de comunicações	127
4.2- Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos agentes de ensino e pelos alunos	132
4.3- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos agentes de ensino	133
4.4- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos	134
5- Tratamento dos dados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada	135
5.1- Caracterização dos dados	136

6- Tratamento dos dados obtidos por meio de espelhamento	152
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES	164
BIBLIOGRAFIA	174
LEGISLAÇÃO	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Interação estabelecida entre as componentes do Sistema Educativo	41
Figura 2 - Interação estabelecida e factores que determinam a relação pedagógica	42
Figura 3 - Interação dos vários elementos do sistema, segundo a estrutura da escola moderna	47
Figura 4 - O modelo de escola construída em função do aluno	48
Figura 5 - Matriz de sustentação das aprendizagens, segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista	50
Figura 6 - Procedimentos para a elaboração da carta de sinais	52
Figura 7 - Espiral do conhecimento humano	55
Figura 8 - Metodologia para a elaboração da carta estratégica de intervenção	56
Figura 9 - A observação enquanto sistema	65
Figura 10 - Esquema do tranfer instrumental da investigação para os contextos educativos	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Evolução do Ensino Básico Regular	25
Gráfico nº 2 - Distribuição dos alunos do Ensino Básico Regular em 2004/05	25
Gráfico nº 3 - Caracterização do acto educativo no 4º A	113
Gráfico nº 4 - Caracterização do acto educativo no 4º B	113
Gráfico nº 5 - Caracterização do acto educativo no 5º A	123
Gráfico nº 6 - Caracterização do acto educativo no 5º B	123
Gráfico nº 7 - Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos alunos e pelos agentes de ensino	132
Gráfico nº 8 - Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos agentes de ensino	133
Gráfico nº 9 - Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos	134

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino Básico Regular - Evolução do número de alunos	24
Quadro 2 - Caracterização da população escolar do 1º ciclo do ensino básico	88
Quadro 3 - Caracterização das turmas do 4º ano	89
Quadro 4 - Caracterização da amostra	89
Quadro 5 - Caracterização dos encarregados de educação, quanto à escolaridade (4º A)	90
Quadro 6 - Caracterização dos encarregados de educação, quanto à escolaridade (4º B)	90
Quadro 7 - Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (4º A)	91
Quadro 8 - Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (4º B)	91
Quadro 9 - Caracterização dos agentes de ensino	92
Quadro 10 - Caracterização das turmas do agrupamento (escola sede)	93
Quadro 11- Caracterização da amostra	93

Quadro 12 - Caracterização dos agentes de ensino	94
Quadro 13 - Categoria Afectivo - Emocional	101
Quadro 14 - Categoria Sócio – Relacional	104
Quadro 15 - Categoria Sensorial – Psicomotor	106
Quadro 16 - Categoria Intelectual – Cognitivo	109
Quadro 17 - Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na escola do 1º ciclo	112
Quadro 18 - Categoria Afectivo - Emocional	115
Quadro 19 - Categoria Sócio - Relacional	117
Quadro 20 - Categoria Sensorial - Psicomotor	119
Quadro 21 - Categoria Intelectual - Cognitivo	120
Quadro 22 - Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na escola do 2º ciclo	122
Quadro 23 – Frequência dos indicadores das necessidades diferenciadas de educação	124

Quadro 24 - Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 4º A	127
Quadro 25 - Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 4º B	128
Quadro 26 - Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 5º A	129
Quadro 27 - Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 5º B	130
Quadro 28 - Conhecimento acerca do 1º/2º ciclos	136
Quadro 29 - Continuidade educativa	140
Quadro 30 - Articulação e caracterização da relação	143
Quadro 31 - Propostas de estratégias promotoras de sucesso educativo	145
Quadro 32 - Avaliação	149

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 sustentadas 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 quais 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”.
- **Mediação afectiva.** Para Barbosa (2004) deve ser “a atitude desenvolvida pelos profissionais de educação que sentindo a necessidade de introduzir a via afectiva no domínio escolar, procuram ligar de forma adequada tanto a utilização dos juízos racionais como os de natureza intuitiva à criatividade, aceitando a imaginação e o fantástico como dimensões fundantes da aquisição do conhecimento”.
- **Necessidades Educativas.** Na opinião de Barbosa (2004) são “as que as crianças evidenciam nas situações pedagógicas e que têm a ver com induções perceptivas internas ou externas que sendo oriundas do seu meio antecedem obrigatoriamente as tipicamente pedagógicas”.
- **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”.
- **Relação pedagógica.** No entender de Barbosa (2004) é “a relação que nas organizações educativas tem por base execuções de natureza didáctica”.

- **Situação de acção educativa.** De acordo com Barbosa (2004) é “o contexto típico do Sistema de Ensino onde ocorrem as diferentes situações de ensino/aprendizagem”.
- **Situação Pedagógica.** Para Barbosa (2004) deve ser, “ o núcleo central das necessidades educativas, formativas e culturais das crianças e dos agentes de ensino, o lugar de emergência dos actos e factos educativos e pedagógicos”.
- **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”.
- **Transversalidade educativa.** Conceito introduzido por Barbosa (2004) na formação dos profissionais de educação, para destacar a ideia de que “o Sistema Educativo tem de ser pensado como um longo processo em que a influência da acção educativa sobre os seres humanos começa quando estes entram na creche e só deixa de ser exercida quando terminam um curso superior”.
- **Transversalidade relacional.** Designação enunciada por Barbosa (2004) que tenta transmitir a ideia de que “pese embora o Sistema Educativo seja pensado por níveis, o ser humano que o transcorre é sempre o mesmo, evoluindo na vida através de dois processos de dinâmica progressiva e gradual, o do seu crescimento e o do desenvolvimento que é complementar ao anterior”.
- **Sistema Educativo.”** É o regime oficial que encadeia a acção educativa e suas práticas” Barbosa (2004).

INTRODUÇÃO

A educação tem como principal objectivo o desenvolvimento global e integral do ser humano. Por isso, a educação pressupõe um conhecimento da pessoa e da sociedade em que esta está inserida e depende de um conjunto de intervenções educativas e pedagógicas que visam a construção da personalidade, de acordo com contextos sócio-culturais específicos. Nesta perspectiva, todas as intervenções são importantes e deverão convergir para a construção de um todo harmonioso e equilibrado. Este processo deve ser perspectivado no sentido do desenvolvimento dos interesses, aptidões e necessidades de cada ser que se pretende educar. Mas porque este desenvolvimento está directamente ligado com o próprio processo de crescimento, Rousseau, citado por Debesse (1999), afirma que “cada idade tem a sua perfeição, a sua espécie de maturidade que lhe é inerente. É esta perfeição e esta maturidade que o educador deve favorecer, pois o êxito da educação em cada etapa contribui para o sucesso do processo educativo como um todo” (p.9). Por isso, se alguma etapa for descuidada ou se o processo de formação sofrer alguma perturbação, a educação ficará seriamente comprometida. Esta probabilidade deverá ser considerada desde a educação de infância ao ensino superior e/ou sempre que estejamos a produzir conhecimento.

De facto, cada vez mais, faz sentido falarmos de um projecto formativo que se desenrola ao longo da vida. Projecto este que subentende um conceito de continuidade, sustentada por uma ligação entre pares e orientada por uma linha coerente entre os diferentes espaços, agentes e momentos educativos. Todavia, esta continuidade, por vezes, implica reorganizações dos indivíduos quer a nível das relações, quer a nível das atitudes e/ou comportamentos. Estes momentos são identificados como processos de transição.

As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida dos alunos, pais e agentes de ensino, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos. Tendem, pois, a estabelecer-se enquanto processo complexo e particular, como um momento provável de insucesso escolar e exclusão social mas também como espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos.

A descontinuidade entre os diversos momentos da escolarização tem sido objecto de preocupação de investigadores, de agentes de ensino e até mesmo dos governos de

vários países. Actualmente, a educação de infância é considerada a primeira, das várias etapas da educação, que um indivíduo tem que percorrer ao longo da vida. Depois desta, muitas outras se seguirão, pelo que importa fazer com que cada etapa se relacione e interligue com as anteriores e com as que se seguem. Zabalza (2004) defende mesmo que a escola deverá ser vista como uma organização onde se desenvolve um projecto formativo integrado.

Deste modo, torna-se essencial uma sistemática interacção entre os vários agentes de ensino, com o propósito de empreender valores como a solidariedade, a cooperação e o trabalho em equipa. Isto é, a existência ou não de uma continuidade, depende da cultura pessoal e profissional daqueles que exercem as acções educativas, mas também da existência ou não de condições estruturais necessárias para que esta seja viável.

Foi com esta ideia que partimos para a elaboração do presente estudo. A experiência profissional como agente de ensino, numa escola do 1º ciclo, leva-nos a considerar uma incoerência comum às várias escolas e/ou agrupamento de escolas, onde as estratégias utilizadas pelos agentes de ensino são desajustadas, na maior parte das vezes, das necessidades educativas das crianças e, em consequência disso, os fenómenos de transição espelham situações de desconforto e de quebra de partilha pelo processo de aprendizagem.

A provável explicação deve-se ao facto de os profissionais de educação não possuírem formação adequada, no sentido de organizarem a acção educativa a partir das necessidades das crianças.

Assim, o objectivo geral da nossa tese de dissertação é «procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação e formativas dos agentes de ensino é fundamental para a organização do processo ensino/aprendizagem e para a implementação de cartas estratégicas de intervenção», a fim de minimizar o impacto negativo dos fenómenos de transição/fronteira.

Para tal, procuraremos por um lado, observar os comportamentos e atitudes das crianças, na passagem do 1º Ciclo para o 2º Ciclo e, «criar uma carta de sinais, para que se evidenciem os indicadores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, considerados manifestações de atitudes de defesa» e identificar fenómenos de fronteira na problemática da articulação do 1º com o 2º Ciclo do Ensino Básico.

O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação origina, no dizer de Barbosa (2004), um conjunto de procedimentos apoiados por vários instrumentos que permitem uma recolha de sinais que, após serem identificados, serão tipificados,

categorizados e conduzirão à elaboração de uma carta estratégica de intervenção. Para este autor, a observação, a descrição e a reflexão são os fundamentos de uma pedagogia científica, tornando-se essenciais à caracterização dos fenómenos que coexistem no processo ensino/aprendizagem.

Por isso, Barbosa refere que todo o agente de ensino 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).

Através deste conjunto de competências o agente de ensino, recorrendo a uma permanente atitude de pesquisa, consegue inferir as necessidades educativas das crianças, a partir das suas manifestações, ao longo do acto educativo. A acção de inferir origina a identificação de sinais que, organizados topologicamente, desencadeiam uma carta de sinais, permitindo, elaborar o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação.

Tendo em conta este enquadramento, pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- Que sinais reveladores de necessidades educativas identifica o agente de ensino na criança?
- Que estratégias estão envolvidas no processo de transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo?
- Como avalia e quais as propostas para facilitar a transição?

Adoptando os estudos de Estrela (1994) ao considerar que “o agente de ensino para intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) ” (p.26), escolhemos a técnica da observação naturalista e da observação sistemática para a recolha de dados, pois esta técnica visa “a observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (idem, p.45). Efectivamente, a observação assume um papel determinante na caracterização da realidade educativa, na medida em que serve de ponto de partida para a descrição dos actos educativos e para a tipificação dos fenómenos educativos e pedagógicos, permitindo um diagnóstico rigoroso e a criação de cartas estratégicas de intervenção, objectivo principal no desenvolvimento da nossa tese. De salientar, a opção pelo recurso a outras técnicas que ajudar-nos-ão a

compreender melhor os fenómenos estudados e permitirão realizar a triangulação dos dados obtidos garantindo a validade interna do estudo.

A presente tese de dissertação intitulada **A caracterização dos fenómenos de fronteira na passagem das crianças do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. A Atitude Diagnóstica na transição 1º/2º Ciclo** está dividida em quatro partes. A primeira refere-se à Revisão da Literatura e faz uma abordagem aos factores que determinam o desenvolvimento da criança, apresenta os fundamentos do ensino básico e procede à definição dos princípios de um novo modelo de escola - A Escola Sensível e Transformacionista, sustentada pela construção de uma teoria emergente da prática. A segunda parte consta do estudo empírico e sustenta a metodologia utilizada, as técnicas, os instrumentos, os procedimentos para a recolha de dados, assim como, a caracterização do contexto de intervenção. Da terceira parte consta a análise e triangulação dos dados e as conclusões do estudo. A quarta e última parte da investigação, que se apresenta em Volume II, é constituída pelos anexos que servem de suporte ao estudo empírico.

De realçar por fim, que para uma melhor compreensão dos conceitos implícitos ao tema, dever-se-á consultar o glossário, onde se encontram definidos todos os termos e concepções que suportam a problemática do estudo.

CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1- Modelos e factores de desenvolvimento

Ao longo das últimas décadas têm-se desenvolvido esforços para identificar em termos contextuais, os factores que facilitam um desenvolvimento saudável da criança. Esta preocupação tem reflectido, ao longo dos anos, a evolução dos modelos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Educacional. Constatámos a evolução de um modelo centrado exclusivamente na criança, vista como um ser passivo, para um modelo transaccional, em que se passa a considerar a dinâmica do processo interactivo e se enfatizam as influências da família e da comunidade no desenvolvimento da criança. Foram vários os estudos que se realizaram neste sentido.

Trabalhos como os de Spitz citado por Shonkoff e Meisels (1990), procuram avaliar em que medida o desenvolvimento das crianças pode ser alterado, em função das características das mesmas e/ou em função das características do seu ambiente. Também Bowlby citado por Veiga (1995), fala na importância que a qualidade da vinculação, (o conceito de vinculação aparece na Psicologia da Criança e do Desenvolvimento, traduzido por John Bowlby) para designar a primeira relação afectiva do bebé humano (relação entre o bebé e a figura materna), estabelecida pela estreita relação entre a figura materna e a criança e a influência que tem no seu desenvolvimento. Bowlby foi um dos autores que estudou os efeitos da decisão materna, referindo que, quando esta privação é prolongada, pode dar lugar a importantes transtornos da personalidade que se manifestam em relações superficiais, dificuldades para controlar os impulsos e em limitações das funções intelectuais.

Mais tarde, Ainsworth citada por Veiga (1995), preocupa-se em explicar as diferenças e a especificidade das relações de vinculação e aprofunda esse conceito, analisando as características da figura materna, que podem influenciar a qualidade da relação de vinculação e as repercussões no desenvolvimento sócio - emocional da criança, isto é, pressupõe que a criança tenha competências iniciais, que se desenvolvem através da interacção com o ambiente. Ou seja, se nos primeiros tempos de vida os cuidados maternos são decisivos, essa responsabilidade de estimulação incorpora, com o tempo, outros e novos agentes alargando as fontes de interferência no

desenvolvimento. Essas interações incluem aspectos fundamentais como a organização de hábitos, a modelação de comportamentos por intervenção educativa ou então somente por imitação.

Em certas linhas de pensamento teórico é muitas vezes atribuído um grande peso à aprendizagem como motor do desenvolvimento. Por aprendizagem entende-se o conjunto das adaptações da resposta, decorrentes da prática e persistentes no tempo, envolvendo a participação de estruturas superiores de decisão. A aprendizagem dota o organismo de competências acrescidas permitindo-lhe uma aptidão de resposta generalizável dentro de certos limites. É um processo extremamente dependente dos condicionalismos externos e da interação individual com os mesmos. Os papéis relativos da maturação e da aprendizagem nas diferentes fases do desenvolvimento humano, são muito discutíveis e, muitas vezes erradamente, foram enquadrados na dicotomia excessiva hereditariedade - meio. São seguramente processos interdependentes, reciprocamente influenciáveis, e de interação específica consoante o nível de desenvolvimento.

O desenvolvimento é então, pela sua complexidade, extremamente dependente da reunião de condições favoráveis que não exercem apenas uma influência passiva, mas com as quais o organismo estabelece uma interação. A interação indivíduo - meio é bidireccional e é sugerido que o indivíduo tem um papel activo na dinâmica dessa interação. Contudo, a probabilidade associada à estimativa das transformações críticas do desenvolvimento é elevada e a sua sequência é igualmente previsível. Nesta óptica dificilmente se pode aceder ao conhecimento do desenvolvimento pela redução da complexidade a sub - sistemas simplificados e isolados e, mais dificilmente ainda se pode prognosticar o desenvolvimento sem uma imagem adequada do contexto em que ocorre.

A exaltação da componente genética do desenvolvimento, com profunda valorização do comportamento motor, traduzida numa descrição detalhada e total do desenvolvimento da criança é talvez o maior contributo de Gesell. Com a publicação de "The first five years of life" e de "Infancy and Human Growth" realça, com base em pesquisa rigorosa e sistemática, o papel do processo de maturação no desenvolvimento. A sequência de aquisições é tomada como altamente previsível, com referência a quadros cronológicos de elevada precisão. Nos seus estudos foi utilizado o registo cinematográfico como meio de análise do comportamento, sobretudo nos primeiros

tempos de vida, em que a componente motora constitui um aspecto importante do desenvolvimento.

Gesell e colaboradores caracterizaram o desenvolvimento segundo quatro dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social. Nesta perspectiva cabe um papel decisivo às maturações nervosa, muscular e hormonal no processo de desenvolvimento. Princípios como direccionalidade do desenvolvimento (céfalo - cauda e próximo - distal), da assimetria funcional, (explicativa da lateralização característica do ser humano), ou da flutuação auto-reguladora, (justificativa dos ritmos diferenciados de desenvolvimento de diferentes funções), são conceitos decisivos do legado maturacionista de Gesell e colaboradores (Gesell, 1940; Gesell, 1928; Gesell e Thompson, 1934). Gesell é, de um ponto de vista mais operacional, responsável pela produção de escalas de desenvolvimento, resultantes do seu trabalho de pesquisa na clínica de desenvolvimento infantil de Yale (o inventário para bebés e o inventário pré-escolar). Estas escalas são extremamente minuciosas e versam as quatro dimensões do comportamento já referidas.

Na perspectiva transaccional, o desenvolvimento processa-se através das interacções da criança com o meio. Essa interacção tem efeitos bidireccionais, isto é, há uma acção que implica uma transformação recíproca ao nível da criança e do meio (físico, familiar e social).

Uma abordagem diferenciada pode ser encontrada na corrente etológica do estudo do desenvolvimento. Com metodologia longamente experimentada no estudo do comportamento animal, foram desenvolvidas interessantes pesquisas por autores como Tinbergen (1951), Lorenz (1966) e, sobretudo por B. Jones e colegas (1972). Basicamente pretendeu-se a descrição exhaustiva do comportamento em situação tendencialmente natural, recorrendo a motivos centrais como a apropriação e gestão do território, o comportamento interactivo verbal ou gestual, o comportamento agressivo, o comportamento face a objectos, etc.

Algumas aplicações do método etológico têm contribuído decisivamente para o conhecimento da potencialidade educativa de materiais e equipamentos, sendo, por exemplo de grande utilidade no estudo do comportamento induzido por brinquedos ou na análise da evolução do comportamento lúdico. O método assenta em processos rigorosos de observação e, normalmente, em procedimentos exhaustivos de categorização do comportamento (Hutt e Hutt, 1974).

Numa perspectiva próxima da abordagem etológica do desenvolvimento podemos situar a “ ecologia do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1979) emergente como reacção ao reducionismo das aproximações teóricas ao desenvolvimento humano dominantes até aos anos 60. Bronfenbrenner vem alargar a perspectiva da teoria dos sistemas que conceptualizam a família como um sistema, no qual a criança está inserida e que como em qualquer sistema, as acções que afectem um dos membros, vão ter efeito nos restantes elementos, que pertencem a esse mesmo sistema.

Este autor insere a família no conceito alargado da vizinhança, comunidade e sistema institucional, privilegiando as inter - relações que se estabelecem entre esses níveis, no que respeita ao desenvolvimento da criança. Deste modo, o desenvolvimento não pode ser considerado como um factor isolado, mas deve ser analisado em diferentes momentos ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos da vida da criança e da família.

Com a sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner dá um passo em frente na conceptualização dos contextos como factores de desenvolvimento operacionalizando estes contextos, como um sistema de estruturas concêntricas, que afectam o desenvolvimento da criança de modos diferentes (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Tegethof, 1996). No modelo ecológico a criança aparece no centro do sistema, caracterizado por uma rede complexa de inter - relações através das quais o desenvolvimento se processa.

Para Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento e o comportamento, não podem ser compreendidos independentemente dos contextos em que ocorrem. Por isso, propôs o estudo da ecologia do desenvolvimento humano, através da análise do processo de acomodação mútuo e progressivo, que se estabelece entre o indivíduo em crescimento e o seu meio.

Como refere Tegethof (1996), Bronfenbrenner dá especial realce à importância da dinâmica de intersecção entre as estruturas concêntricas dispostas em torno da criança e que a vão afectar de modos diferentes, ou seja os quatro complexos meios ecológicos, que vão proporcionar uma melhor compreensão da criança, no seu contexto, no sentido de a ajudar a desenvolver todas as suas capacidades, e que são:

***Micro - sistema** - que inclui factores tais como: espaço físico, actividades desenvolvidas, papéis e relações interpessoais que caracterizam um determinado cenário em que a criança passa um período de tempo.

***Meso - sistema** - que inclui o conjunto de cenários principais em que a criança passa algum tempo e as interações que se estabelecem entre eles.

***Exo - sistema** - que é constituído pelas estruturas sociais, tais como organizações locais, centros médicos, a igreja, etc..., nos quais a criança não participa directamente, mas onde se produzem acontecimentos que vão ter efeito ao nível do macro - sistema.

***Macro - sistema** - que é constituído pelas ideologias e pelo conjunto de valores culturais e normativos, próprios de uma determinada cultura ou subcultura, onde o micro - sistema, o meso - sistema e o exo - sistema se inserem.

As relações que se estabelecem entre os diferentes níveis de sistema são recíprocas e interdependentes, de tal forma que os acontecimentos e alterações que se produzem num determinado nível vão ter consequências nos outros níveis (Tegethof, 1996).

Não esquecendo a validade e utilidade das perspectivas desenvolvimental e behaviorista, considera-se hoje que os processos de maturação e aprendizagem, não podem ser analisados isoladamente. Deste modo tem-se caminhado progressivamente para uma perspectiva mais compreensiva e abrangente, na conceptualização do desenvolvimento infantil (Tegethof, 1996).

Uma síntese teórica sobre o desenvolvimento humano não poderá esquecer ainda três influências decisivas: as de Watson, Skinner e de Bandura. Aos dois primeiros se deve a ideia de que o desenvolvimento pode ser, pelo menos parcialmente, controlado e que o tipo, o significado e o sentido do estímulo associado a uma resposta pode constituir um meio de controlo do comportamento, e portanto, uma ferramenta na direcção do desenvolvimento. Watson pressupõe que a organização do envolvimento é condição necessária para que o desenvolvimento possa seguir o rumo desejado e Skinner, sobretudo pela noção do “hábito”, estabelece a relação entre uma situação de estímulo e uma resposta particular. O estudo do desenvolvimento pode ser o estudo do efeito, ainda que complexo e não linear, do contexto de envolvimento sobre o comportamento. É notória a preocupação com o estudo do comportamento, utilizando conceitos como o de reforço, de modo a conhecer o papel e as limitações da estimulação. A concepção do organismo em desenvolvimento nestes autores é de certo modo passiva, numa aproximação filosófica ao conceito extremista de “tabula rasa” de John Locke. O organismo desenvolve-se por sobreposição progressiva de experiências. Ao propor uma abordagem social do comportamento, A. Bandura realça o papel da imitação, e em geral das interações sociais, na aprendizagem e, consequentemente, no

desenvolvimento. O comportamento individual e interactivo é uma das componentes que organizam o envolvimento e ao mesmo tempo dele dependem, não sendo por vezes possível distinguir entre estímulo, resposta e reforço, já que em cada situação particular o mesmo elemento do comportamento pode assumir diferentes funções (Bandura, 1974). O desenvolvimento do ser humano está fortemente relacionado com os modelos disponíveis e com a informação vinculada em sistemas massificados de informação (Bandura e Barab, 1971). O pensamento de Bandura considera o desenvolvimento como complexificação progressiva da rede de interações na óptica de um processo de relação recíproca.

Dois importantes contributos europeus são os de Henri Wallon e de Jean Piaget. O primeiro integra harmoniosamente a motricidade em evolução num contexto total em que são peças decisivas as emoções e a representação da acção, aqui entendida num sentido mais amplo. A razão das acções pode ser encontrada nos fundamentos biológicos dos processos maturativos mas também na carga emocional e operativa da própria acção. A valorização da função tónica no ajustamento ao envolvimento e o papel da motricidade como suporte dos processos mentais são dois dos maiores contributos deste autor (Wallon, 1966; Fonseca, 1989).

Piaget constitui uma referência no estudo da inteligência, adoptando uma abordagem genética para o seu estudo. São noções fundamentais neste autor a adaptação, entendida como função unitária com duas vertentes: a assimilação e a acomodação e a noção de esquema. O primeiro conceito valoriza a tendência evolutiva para pontos de equilíbrio, sendo o desenvolvimento visto como processo contínuo incorporando saltos qualitativos. Os estádios apresentam características gerais como a ordem de sucessão (invariante) e um carácter integrativo, expresso na ideia de inclusão das estruturas de estádios passados em estádios posteriores. Orientado para o estudo de funções mentais, Piaget propõe um conceito - chave: o de esquema, entendido como a estrutura geral da resposta (sentido motor do conceito), tem apresentado uma vitalidade digna de realce, dando origem a teorias para o problema da representação da acção.

É contributo decisivo de Piaget, muito próximo de Wallon neste aspecto, ao sublinhar a estreita dependência entre movimento e pensamento, da acção e da representação. Os seus estudos conduziram a uma proposta de sequência de estádios no desenvolvimento humano.

1.1- Desenvolvimento Cognitivo

1.1.1- O contributo da teoria de Piaget

Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo, como uma série de aquisições ou fases progressivas, qualitativamente diferentes, que se produzem pela interacção entre o indivíduo e o meio, desde o nascimento até à adolescência.

Normalmente estas fases sucedem-se pela mesma ordem, embora com variações consoante a idade, o ritmo e a rapidez do processo, assim como o ponto alcançado pelo desenvolvimento intelectual, dependem das circunstâncias ambientais, não sendo, no entanto, neste processo a criança um ser passivo, mas sim interactuante, que entende a realidade segundo a sua estrutura mental e os seus mecanismos perceptivos.

Para Piaget o desenvolvimento infantil processa-se em quatro estádios (Sensório - motor, Pré - Operatório, Operações Concretas e Operações Formais), que vão progredindo desde o estádio inicial, em que a aprendizagem se faz pela acção directa da criança sobre os objectos, até ao estádio das operações formais, em que o indivíduo passa a ter acesso à abstracção ou pensamento formal (Tegethof, 1996).

Cada estádio tem a sua estrutura ou esquema, que permite à criança agir e pensar de determinada maneira e de forma regular de acordo com o seu nível etário.

* Estádio Sensório - Motor (0 - 2 anos) - trabalho mental: estabelecimento de relações entre as acções e as modificações que elas provocam no ambiente físico; exercício de reflexos; manipulação do mundo por meio de acções. No final constância/permanência do objecto.

*Estádio Pré - Operatório (2 - 6 anos) - desenvolvimento da capacidade simbólica; desenvolvimento da linguagem; pensamento dependente das acções externas; pensamento egocêntrico.

*Estádio Operações Concretas - (7-11 anos) - capacidade de acção interna: operação. Características da operação: reversibilidade/invariância - conservação (quantidade, constância, peso, volume); capacidade de seriação/capacidade de classificação.

*Estádio Operações Formais - (11 anos...) - A operação realiza-se através da linguagem. O raciocínio é hipotético - dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções); aprofundamento do conhecimento.

A transição de um estádio a outro pressupõe condutas e maneiras de pensar diferentes, e justifica-se a partir da assimilação e da acomodação. A adaptação resultará

do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Sprinthal e Sprinthal, 1993). Ou seja, o conhecimento só é possível se for estabelecido um equilíbrio, mais ou menos estável, entre os processos de assimilação e de acomodação, o que permite que o sujeito interprete o objecto e possa actuar sobre ele.

Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por factores como a maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos implicados na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais), e equilibração (processo de auto - regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio depois de cada desequilíbrio sofrido).

No entanto, o construtivismo de Piaget é criticado por outros autores por valorizar demasiado os estádios, por tratar em separado o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral, por prestar pouca atenção à memorização e interacção social, por não valorizar o papel do adulto na aprendizagem, por colocar uma distância entre pensamento e linguagem e por dar grande importância ao pensamento lógico - matemático e ao uso de paradigmas das ciências biológicas e físicas.

1.1.2- O contributo da teoria de Vygotsky

De acordo com Vygotsky, os fenómenos psicológicos são sociais. Eles dependem da experiência, do tratamento social e do uso de instrumentos ou de signos que servem de mediadores e que vão originar a emergência dos processos psicológicos superiores. As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem para as relações entre pensamento e linguagem, para a questão cultural no processo de construção de significados e para o processo de internalização. Sendo a formação das funções psíquicas superiores uma internalização mediada pela cultura.

Para Vygotsky, o cérebro é a base biológica e as suas particularidades definem os limites e as possibilidades do desenvolvimento humano. Assim as funções psicológicas superiores (linguagem, memória...) são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o meio. Deste modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, a acções conscientes, mecanismos intencionais e dependem do processo de aprendizagem.

A mediação é uma ideia central para a compreensão das suas concepções sobre linguagem, o sistema simbólico dos grupos humanos e representa um salto quantitativo

na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização da realidade, a mediação entre sujeito, objecto e conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes têm que produzir estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos para a representação da realidade, ou seja o universo de significações que permitem construir a interpretação do mundo real. O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma actividade externa que deve ser modificada para se tornar uma actividade interna. Usa o termo função mental para se referir aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Considera que o pensamento tem origem na motivação, na necessidade, no afecto e na emoção. Logo, a interacção social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento.

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, porque produz aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da acção sobre os materiais fornecidos pela cultura, sendo este um processo que se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a actividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, incluindo a sua transformação por uma actividade mental.

Para ele, o sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais. É precisamente na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de novos conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais para o plano individual - relações intra - pessoais.

1.1.3- O contributo da teoria de Wallon

A teoria de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual depende muito mais do que de um “simples cérebro”. Esta teoria abalou as convicções de uma época, para a qual a memória era o mais importante na construção do conhecimento. Wallon foi o

primeiro a considerar que as emoções de uma criança são muito mais importantes que as necessidades do seu próprio corpo. As suas ideias baseiam-se em quatro elementos fundamentais que se interligam entre si: a afectividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

O método utilizado por Wallon é o da observação pura. Considera que esta metodologia permite conhecer a criança no seu contexto. Para ele, o estudo das emoções está ligado à origem da consciência, passando do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Opondo-se aos métodos tradicionais, Wallon coloca o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo.

Henry Wallon reconstruiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim, o desenvolvimento aparece de uma forma descontínua, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon realiza um estudo centrado na criança dentro de um determinado contexto, onde o ritmo de desenvolvimento é marcado por etapas descontínuas, por avanços e retrocessos, provocando em cada etapa uma profunda mudança nas anteriores. Nesse sentido, a passagem dos estádios de desenvolvimento não se dá de uma forma linear, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afectam o comportamento da criança.

Os conflitos que se instalam nesse processo são de origem exógena quando resultam dos desencontros entre as acções da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e de origem endógena quando resultam dos efeitos da maturação nervosa. Logo esses conflitos são impulsionadores do desenvolvimento.

Na sucessão de estádios há uma alternância entre as formas de actividades e de interesses da criança, denominada “alternância funcional”, onde cada fase predominante incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Wallon admite o organismo como condição primeira para o pensamento, pois toda a função psíquica pressupõe um comportamento orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, porque o objecto da acção mental vem do ambiente no qual o

sujeito está inserido, ou seja, de fora. Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente e sujeito a disposições internas e situações exteriores.

Wallon deixou-nos uma nova concepção de motricidade, de emotividade, de inteligência humana e, sobretudo, uma maneira original de pensar a psicologia infantil e reformular os seus problemas.

2- As práticas educativas como contexto de desenvolvimento

Tendo em conta todos estes pressupostos, poder-se-á considerar que uma das finalidades da educação será potenciar o desenvolvimento humano, dando-lhe um conteúdo e um significado social. A psicologia, hoje, parte dos fins da educação e, baseando-se nos seus conhecimentos actuais, envereda por uma intervenção efectiva no desenvolvimento do ser humano - intencionaliza o processo educativo em termos de activação do desenvolvimento psicológico de professores e alunos.

A activação do desenvolvimento psicológico é um conceito muito recente. Surgiu com a ideia de que é possível agir sobre o desenvolvimento da criança, otimizando-o e melhorando-o, quer em situações de aprendizagem normal, quer em situações educativas especiais. Ou seja, é estimular o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

É um conceito ligado à escola através de uma pedagogia centrada na criança e nas metodologias de ensino - aprendizagem que cada professor implementa. Baseia-se nos pressupostos da escola activa que coloca no centro do processo o sujeito, com as suas características, a interagir de forma dinâmica com as pessoas e os objectos de aprendizagem, a construir e interiorizar a interpretação das suas vivências.

Poderemos considerar precursores do conceito de desenvolvimento psicológico, as noções piagetianas de equilíbrio e de interiorização como mecanismos importantes no processo desenvolvimental, o conceito de conflito cognitivo de Inhelder, Sinclair e Bovet (1974) como o desequilíbrio de uma dada estrutura, provocado pelo confronto do sujeito com a possibilidade de diferentes respostas para um mesmo problema. A equilíbrio é um mecanismo proposto por Piaget para explicar como se processa o desenvolvimento das estruturas cognitivas. A interiorização é o trabalho de integração pessoal, em representação, das aquisições e transformações que o sujeito realizou na sua acção sobre os objectos. Esta operação vai permitir ao sujeito relacionar e entender a realidade. Vai permitir que haja desenvolvimento cognitivo.

O desequilíbrio provocado pelo aparecimento de algo que não se encaixa nas estruturas cognitivas que o sujeito possui gera nele o conflito cognitivo. O conflito cognitivo pode ser deliberadamente provocado pelos professores, na sala de aula, quando estes apelam à exploração de materiais, à análise de situações, à resolução de problemas. Fazendo isto, o professor está a activar o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito e a impedir a estagnação. A importância do conflito cognitivo e da dissonância que ele provoca tornou-se ponto central na explicação do desenvolvimento.

Outro factor, bastante importante é a interacção social e com ele o conflito sócio - cognitivo. Vigotsky (1978) realça a importância da interacção do sujeito com os outros no seu desenvolvimento cognitivo individual. Para ele a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino - aprendizagem. O trabalho em grupo, na sala de aula poderá permitir o confronto e a integração de diferentes pontos de vista o que não só facilitará a coordenação progressiva dos esquemas cognitivos que as crianças possuem, mas também activará a reestruturação dos mesmos. A esse respeito, Vigotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A criança desenvolve-se e aprende naturalmente desde que interaja em contextos adequados e minimamente estimulantes. Poderá, no entanto, desenvolver-se/aprender mais e melhor se for ajudada pelo professor a analisar, reflectir sobre o que fez.

A distância entre o nível de desenvolvimento que vai desde aquele que a criança atinge naturalmente quando interage com as pessoas e os objectos de aprendizagem, até ao nível de desenvolvimento que atingirá se, intencionalmente, for levada a interagir com os mesmos objectos e as mesmas pessoas, mas reflectindo, discutindo, questionando o que fazer, como fazer, o que fez, como fez, porque fez, o que aprendeu (...), é chamado por Vigotsky como zona de desenvolvimento proximal. Uma vez que a criança atinja o desenvolvimento que lhe permite o limite da zona, outra zona de desenvolvimento proximal se constrói para essa criança, e assim sucessivamente. Outro factor relevante para a educação, segundo Vygotsky é a importância da actuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto do outro, o que o seu grupo social produz.

Então, o desenvolvimento psicológico, na globalidade e o cognitivo, em particular, pode ser promovido/activado até ao seu máximo (máximo esse que pode estar sempre a

ser melhorado), de forma intencional, desde que se qualifiquem os espaços de vida em que a criança cresce e interaccua com as pessoas significativas e os objectos de aprendizagem que lhe são propiciados e desde que se promovam ocasiões de confronto de acções, de ideias, de descobertas de hipóteses de caminhos a seguir (...) entre os sujeitos. Ocasões para pensar sobre as acções e sobre o pensar. Ocasões de conflito cognitivo e/ou de conflito sócio - cognitivo.

Também Bronfenbrenner e a sua teoria da ecologia do desenvolvimento, já referida anteriormente, são de grande utilidade, na medida em que através dela se poderá estudar, o micro - sistema sala de aula ou até mesmo a escola e as mudanças que aí ocorrem, quer sejam ao nível das pessoas ou ao nível dos cenários.

Não parece então haver dúvidas, quanto à ideia de que as práticas educativas têm uma função primordial no desenvolvimento humano, e que a educação deve ser interpretada como um dos factores explicativos básicos das mudanças psicológicas que as pessoas experimentam.

Contudo essa ideia não é consensual. Existem duas linhas de pensamento a este respeito. Por um lado defende-se que educação e desenvolvimento são dois processos distintos e independentes e, que a educação não influencia directamente o desenvolvimento do indivíduo; por outro lado defende-se que a educação e desenvolvimento são processos interdependentes e, que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. “A análise dessas duas posições conduz à constatação de que se pode descobrir várias maneiras de compreender a noção de desenvolvimento, a natureza das mudanças psicológicas que se julgam como típicas e os factores que os delimitam como responsáveis pelo processo e susceptíveis de explicá-lo” (Coll et al., 1999).

Partimos então para a noção de que desenvolvimento é um processo necessário, no qual entram factores biológicos mas que ao mesmo tempo implica a participação de outras pessoas, outras formas de cultura, que se transmitem de geração em geração. Estas afirmações implicam a adopção de uma concepção de desenvolvimento humano como um processo flexível e aberto à aprendizagem. É impossível entender desenvolvimento sem determinadas aprendizagens e inversamente a capacidade para desenvolver aprendizagens depende do nível de desenvolvimento alcançado. Ou seja, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem não se esgotam nas mudanças

universais, são os processos de desenvolvimento que incorporam vários tipos de mudança.

Assim, na espécie humana que possui um grau considerável de desenvolvimento cerebral, a flexibilidade, a abertura a novas aprendizagens e, decididamente, a capacidade de adaptação ao meio e a culturas diversas são as características que mais sobressaem do comportamento e do desenvolvimento. Deve-se então partir de um foco nos estímulos - respostas para um foco no processamento da informação e em modelos de aprendizagem e cognição que enfatizem o significado e a construção de significados.

Os modelos ecológicos e socioculturais têm uma influência cada vez maior na compreensão das actividades cognitivas e sociais do indivíduo, das relações interpessoais e das competências académicas e comportamentais. Neste sentido, devemos incluir no campo de estudo e análise, não só as variáveis individuais, mas também as interações dentro do contexto imediato e as influências de sistemas mais amplos. Está aqui subjacente a ideia de desenvolvimento humano como um processo de participação em comunidade, uma concepção de que o desenvolvimento deve ser entendido como um processo cultural. As pessoas desenvolvem-se como participantes nas suas comunidades culturais. As diferentes culturas determinam de maneira decisiva os processos de desenvolvimento, por meio da organização de práticas culturais, na medida em que estruturam e organizam as acções dos indivíduos e as aprendizagens que podem ser realizadas.

Podemos definir as práticas educativas como autênticos contextos de desenvolvimento pessoal. As práticas educativas são um factor decisivo para a aquisição de cultura, para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Por meio das experiências educativas, o indivíduo torna-se um membro activo e participativo do seu grupo cultural à medida que vai (com) partilhando essa cultura. Ao mesmo tempo, as aprendizagens que adquirem são o meio para desenvolver todas as suas capacidades. Então, a educação só cumpre o seu papel quando se apoiar no nível de desenvolvimento existente para facilitar a construção de novas aprendizagens e de novas capacidades. O ponto central é saber de que forma se pode proporcionar ajudas e suportes para o desenvolvimento de indivíduos em aprendizagem.

Bruner (1983) desenvolveu um conceito que procede teoricamente dos trabalhos de Vygotsky: nas situações de interações adulto - criança, o adulto implementa “processos de suporte” que se estabelecem através da comunicação e que funcionam como apoio ou

“andaimeação”. O conceito utilizado por Bruner refere-se à necessidade da intervenção do adulto para apoio do aluno na realização de uma tarefa complexa que ele, por si só, seria incapaz de levar a cabo. O controlo da tarefa é transferido gradualmente do adulto (o apoio/“andaime”) para a criança, ou do especialista para o principiante durante o processo de ensino. Uma vez aprendida a competência ou capacidade em questão, pode então prescindir-se de tal apoio.

Assim e embora os estudos iniciais sobre o desenvolvimento cognitivo atribuam pouca importância ao social, em meados da década de setenta, começa-se a dar alguma atenção à interacção do aluno com o meio social e aos seus possíveis efeitos sobre a aquisição do conhecimento. Procurando compreender os mecanismos responsáveis pelos progressos em consequência da resolução de uma tarefa através da interacção no grupo de pares, Perret - Clermont (1978) assume que “a inteligência constrói-se na interacção social”.

Os investigadores da escola de Genebra como Doise, Mugny e Perret - Clermont com este tipo de afirmação, não põem em causa que o sujeito esteja activo na sua relação com o meio, e fiéis à tradição piagetiana, reconhecem que o conhecimento depende das estruturas surgidas das condições das próprias acções. No entanto, mostram também que a interacção social pode ter efeitos de desequilíbrio e de reestruturação cognitiva. A esta regulação pelo trabalho cognitivo, no seguimento das interacções e comportando efeito sobre a construção do conhecimento, Doise e Mugny (1981) chama o “conflito sócio - cognitivo”. Doise define o conflito sócio - cognitivo nos seguintes termos:

“O conflito sócio - cognitivo existe quando, numa única e mesma situação, várias abordagens cognitivas de um mesmo problema são produzidas socialmente. Nestas condições, o confronto destas diversas abordagens terá como resultado a sua coordenação numa nova abordagem mais complexa e mais adaptada à solução do problema do que qualquer das abordagens anteriores tomadas separadamente” (Doise, 1981).

Numa situação de interacção social estamos perante uma situação de conflito sócio - cognitivo quando o sujeito tem que se confrontar com uma perspectiva de resolução de uma tarefa diferente da sua, constituindo esta diferença o traço cognitivo do conflito. Mas, além deste lado cognitivo, o sujeito tem igualmente de conseguir gerir o aspecto social da interacção, expresso no comportamento do outro, com quem interage.

Resolver um conflito sócio - cognitivo obriga o sujeito a ultrapassar uma situação de conflito cognitivo e, ao mesmo tempo, gerir uma relação social com um parceiro com quem terá de coordenar pontos de vista com o objectivo de chegar a um consenso para resolver a tarefa, ou seja, é a tentativa de ultrapassar um desequilíbrio cognitivo inter - individual que a criança consegue resolver o seu próprio desequilíbrio cognitivo intra - individual. Com a noção de conflito sócio - cognitivo, é possível compreender a dinâmica entre o social e o individual, presente quando o sujeito se confronta com outro, em relação a uma tarefa que têm que resolver em conjunto, com os vários saberes e competências que cada um possui e acontecendo tudo isto num contexto social que não é neutro, no qual são também estabelecidas relações de poder e liderança.

Também nos Estados Unidos surgem duas áreas de investigação: uma no âmbito da aprendizagem cooperativa e outra no campo dos métodos tutoriais. Este tipo de investigação emerge porque, a vasta maioria dos alunos não tem possibilidade de escolha entre tópicos a estudar e que estão relacionados com os objectivos da aprendizagem. Os objectivos das matérias deveriam ser inseridos num conteúdo que fosse útil para a experiência de vida do aluno e para as suas necessidades e este deveria envolver-se em tarefas, em conjunto com os colegas e o professor. Para poder incrementar o processo de envolvimento, o aluno necessita de partilhar a responsabilidade de realizar experiências de aprendizagem com os seus colegas e de desenvolver com eles, oportunidades de mútua inter - ajuda. A aprendizagem cooperativa envolve grupos de alunos trabalhando em conjunto, num esforço comum, ajudando-se mutuamente a realizar uma tarefa ou um projecto. Os alunos envolvidos com outros nestes processos de aprendizagem desenvolvem sentimentos positivos acerca de si próprios, aprendem a interagir em situações sociais e revelam maior capacidade de realização. Por sua vez os métodos tutoriais implicam a existência de duas pessoas em que uma ensina ou ajuda a outra numa tarefa ou na resolução de um problema. Geralmente são utilizados os alunos mais avançados que tentam ajudar os menos avançados. Para tal é necessário que exista uma situação de ensino/aprendizagem, na qual se pretende atingir um objectivo ou uma meta e em que duas pessoas, uma com mais habilidade/conhecimentos que outra a tente ajudar.

Assim, com as alterações na conceptualização do desenvolvimento psicológico das últimas décadas, a concepção do desenvolvimento psicológico decorrente da maturação biológica foi sendo progressivamente relativizada e uma perspectiva construtivista foi

surgindo. Sabemos hoje que a mutação cognitiva é um facto (Morais, 1996). Podemos intervir no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no desenvolvimento da inteligência e de competências metacognitivas: aprender a pensar, aprender a aprender, pensar sobre o pensar.

“ O desenvolvimento psicológico é hoje considerado um fenómeno interactivo, fruto da dinâmica processual entre as potencialidades e características individuais e os contextos educacionais em que o sujeito, num processo nunca acabado de integração reestruturante das suas vivências, interactua” (Ramos, 1995). O sujeito tem, portanto, um papel activo muito importante na construção do conhecimento e na construção de si próprio.

Esta perspectiva tem muito a ver com a concepção de que o ser humano é um organismo proactivo, com motivos inatos e intrínsecos que o orientam, naturalmente, para estabelecer relações com o mundo e determinam um modo de funcionamento interactivo que favorece o desenvolvimento de potencialidades pessoais inatas. Está também ligada à progressiva valorização das múltiplas tarefas que a criança vai realizando ao longo da sua vida e que, por si só, constituem ocasião e oportunidade de desenvolvimento. A nossa sociedade é hoje essencialmente cognitiva, isto é, aprende e desenvolve-se continuamente com os novos conhecimentos e com aquilo que faz, reconstruindo-se numa aprendizagem acelerada.

Ao sabermos que o ser humano não nasce com toda “a perfeição” que potencialmente pode vir a ter, mas que, no entanto, é dotado de capacidade de atingir essa perfeição e para a desenvolver, tentamos ajudá-lo a aceder ao seu máximo e a desenvolvê-lo, qualificando os contextos educativos. Então, poderemos dizer que a finalidade da “Educação” é a activação do desenvolvimento psicológico” (Tavares, 1995). Formar pessoas preparadas para intervir de forma crítica e criativa na sociedade em construção acelerada, pessoas disponíveis para a mudança, com capacidade de aprender em cada dia com os factos novos que experienciam, com capacidade de se desenvolver, concomitantemente, com a sociedade em que interagem, são objectivos da “Educação”.

Aos agentes de ensino cabe a árdua tarefa de, através do processo de ensino/aprendizagem que implementam, promover intencionalmente o desenvolvimento dos seus alunos, para que estes se continuem a construir/desenvolver, mesmo depois de

sair da escola, intervenham na sociedade como plenos cidadãos, realizando-se nessa mesma sociedade que ajudam a construir.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO

1- O conceito de Ensino Básico

A expressão “ensino básico” designa a parte do sistema e o tempo de escolaridade destinados a promover e alcançar aquilo que foi definido como educação escolar básica, ou seja, as aprendizagens fundamentais para conseguir aquilo que o nosso tempo considera como essencial e necessário a todos.

No entender de Pires (1989), ensino básico é a base de todas as escolaridades, servindo de suporte às restantes escolaridades e sobre a qual estas se desenvolvem. Isto significa uma actividade educativa representada por dois aspectos importantes. O primeiro funda-se na ordenação da actividade educativa segundo um plano a que se chama currículo, antecipadamente sistematizado, elaborado e racionalmente organizado. O segundo baseia-se na certificação dos conhecimentos e das competências adquiridas. O primeiro aspecto tem a ver com o ensino e o segundo aspecto diz respeito à aprendizagem.

Para este autor, escolaridade é entendida como um conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condiciona o processo de ensino e pela certificação que formaliza o resultado aparente da aprendizagem realizada no decurso das actividades (p.15).

Ainda segundo o mesmo autor, o conceito de escolaridade básica surge associado ao conceito de escolaridade universal, contudo, não existe uma relação de causalidade nesta associação. Com o termo universalidade pretende-se uma escolaridade para todos, isto é, representa um intuito no sentido da democratização da escolaridade básica. O objectivo de tornar a escolaridade obrigatória universal implicou o recurso a dois instrumentos operatórios: a obrigatoriedade e a gratuitidade (idem, ibidem).

Nestes termos, e tendo em conta as crescentes exigências de aprendizagem das sociedades actuais, tem-se vindo a assistir a um aumento do tempo de obrigatoriedade de frequência escolar, sendo por isso compreensível que o 1º ciclo do ensino básico se alargue e venha a englobar também o 2º ciclo do ensino básico, formando com ele um todo coerente e articulado.

2- Estrutura e composição do Ensino Básico

Actualmente o ensino básico é obrigatório para todos, distribui-se por nove anos e compreende três ciclos: o 1º ciclo, de quatro anos, é da responsabilidade de um professor único e assegura o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do estudo do meio, das expressões plástica, dramática, musical e motora. A partir de 2005, foi incluído o ensino do inglês. O 2º ciclo, de dois anos, organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica, havendo, predominantemente, um professor por áreas;

Por fim, o 3º ciclo, de três anos, visa a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inscrição na vida.

Para uma melhor compreensão desta estrutura apresentamos o seguinte quadro, que nos mostra como foi a evolução do número de alunos matriculados nos três ciclos do ensino básico nos últimos anos, em Portugal continental.

Quadro nº1

ENSINO BÁSICO REGULAR - Evolução do número de alunos

	Continente						
	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02(a)	2002/03(a)	2003/04(a)	2004/05(b)
Ensino Básico	1120693	1104885	1093752	1098732	1060997	1091343	1036000
1ºCiclo	486744	486957	485517	471338	464697	474296	459000
2º Ciclo	255391	251161	246336	249871	251360	256306	247000
3º Ciclo	378558	366767	361899	377523	344940	360741	330000

Legenda: a) Estatísticas Preliminares; b) Projecções

Fonte: GIASE – Direcção de Serviços de Estatística

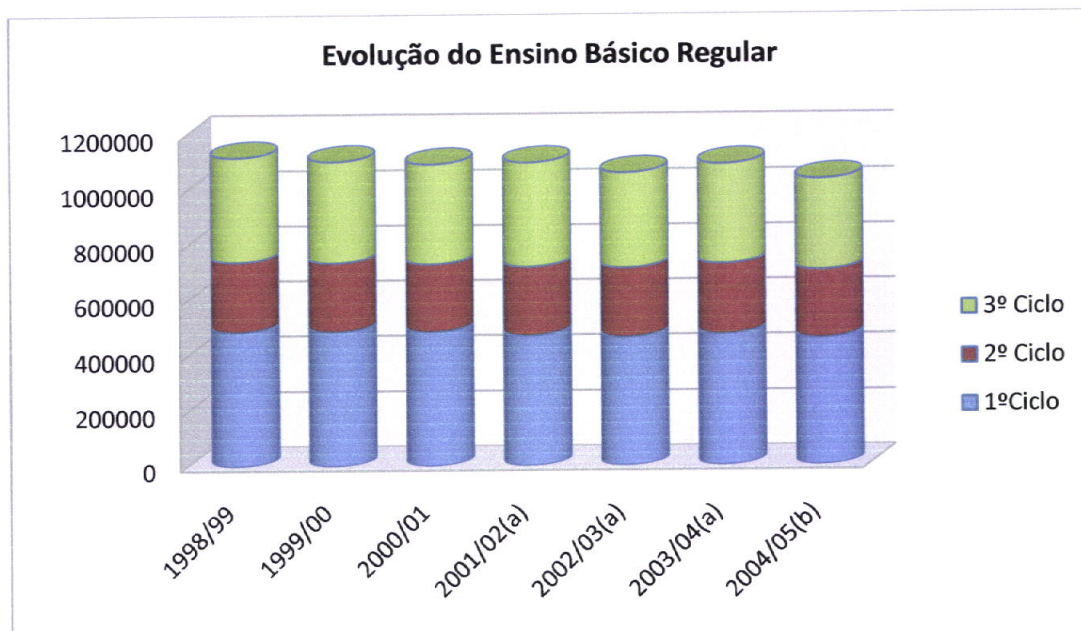


Gráfico nº1 – Evolução do ensino básico regular

Fonte: GIASE – Direcção de Serviços de Estatística

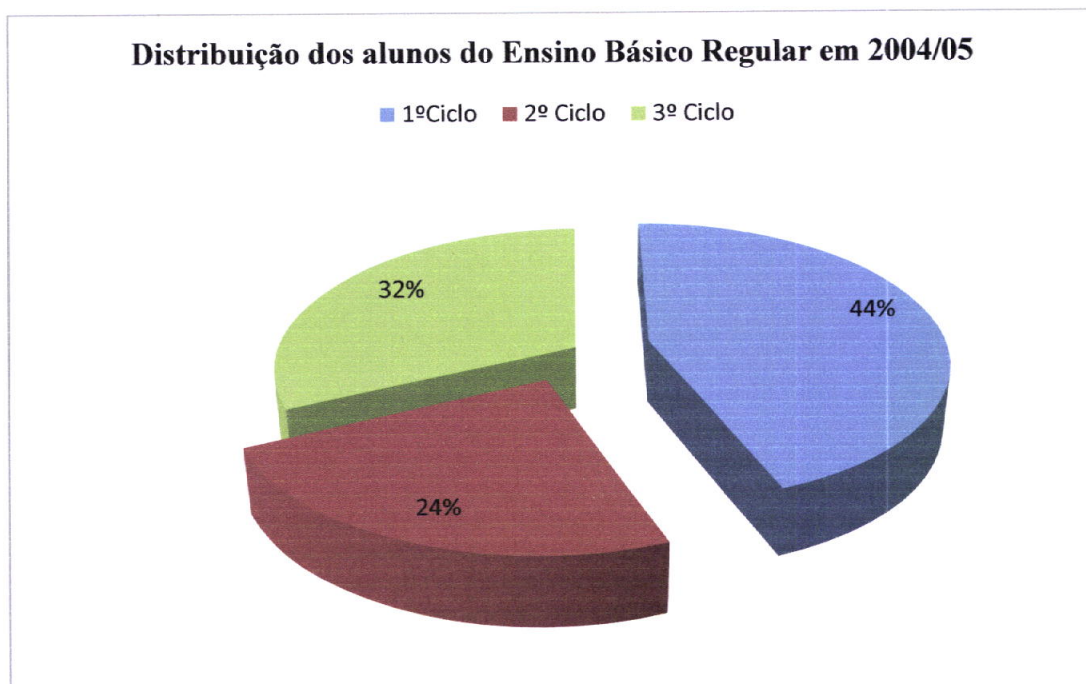


Gráfico nº 2 – Distribuição dos alunos do ensino básico regular em 2004/05

Fonte: GIASE – Direcção de Serviços de Estatística

Segundo dados do Ministério da Educação, o sector educativo foi um dos que mais reflectiu as mudanças demográficas, económicas e sociais das últimas décadas em

Portugal. Devido à quebra da natalidade, o número de alunos no ensino básico tem vindo a diminuir. Em contrapartida, o 3.º ciclo registou, pela entrada em vigor da escolaridade obrigatória de 9 anos, em 1986, um acréscimo significativo no número de alunos matriculados nos anos 80, sendo de assinalar um decréscimo na década seguinte. O aumento do número de alunos no secundário, de certo modo atenuou as perdas nos outros níveis de ensino. No entanto, razões demográficas voltam a estar na origem da inflexão observada a partir de meados da década de 90. Entre 1991 e 2003 foram encerradas 371 escolas do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, para além das 881 do ensino básico mediatizado extintas no mesmo período, devido à reorganização da rede escolar e a extinção das designadas ‘tele-escolas’. Entretanto foram criadas 79 escolas básicas integradas (24 das quais com jardim de infância) que substituem algumas das que tinham sido encerradas, e cuja distribuição não obedece a um padrão geográfico homogéneo.

3- Finalidades e funções do ensino básico

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

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

A escolaridade básica aparece como um facto social, sendo várias as justificações para explicar este facto. A explicação mais simples assume a escolaridade básica como natural. No entanto, devemos considerar que esta naturalidade é apenas uma característica do mundo industrializado/desenvolvido que depois é expedida para as sociedades mais dependentes. Assim, dever-se-á antes, associar a escolaridade básica a um investimento essencial ao progresso técnico e económico das sociedades. Actualmente, dá-se cada vez mais ênfase ao investimento na qualificação dos cidadãos, afirmando-se como uma opção estratégica na promoção do desenvolvimento sustentado. A forma como a escola é encarada e sentida pelos alunos e demais agentes educativos traduz, hoje, um novo paradigma educacional e representa, por isso, uma função técnico-funcional que convergiu com a democratização da educação.

Os objectivos do ensino básico encontram-se explicitados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Novembro, em particular nos artigos 7º e 8º. O sistema educativo português está então, organizado de acordo com a referida Lei e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar que abrange os ensinamentos básicos, secundário e superior e, ainda as actividades de enriquecimento curricular.

No que respeita ao ensino básico, esta Lei, no seu artigo 7º, alínea m) destaca como objectivo “participar no processo de informação e orientações educacionais em colaboração com as famílias” (p.174) e no artigo 8º, número dois, alude à importância da articulação entre ciclos, no sentido de uma sequencialidade que conceda a cada ciclo a função de aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa óptica de unidade do ensino básico.

4- Evolução da escolaridade básica

O carácter universal da escolaridade básica teve origem no pensamento dos enciclopedistas e iluministas do século XVII. No entanto, uma quase inexistente rede escolar capaz de dar resposta a todos e, ainda, uma falta de condições económicas e sociais levavam ao insucesso e conseqüentemente ao abandono escolar. Esta escolaridade básica resumia-se àquilo a que muitos apelidavam de “primeiras letras” e correspondia ao 1º grau do ensino primário. Com o passar do tempo, foram surgindo outras exigências/ necessidades e foi necessário alargar os conteúdos curriculares e também o período da escolaridade.

Em Portugal, a escolaridade passou a ter verdadeiramente o carácter universal após a criação da Carta Constitucional de 1826, que no seu artigo 145º, parágrafo 3º, define a instrução primária com sendo gratuita. Foi necessário o Estado impor a obrigatoriedade do ensino básico, justificando esta obrigação pela necessidade de promover o desenvolvimento pessoal, como um direito que assiste a todos os indivíduos, para que esta universalidade se tornasse mais notória.

No início do século XX os ideais republicanos influenciaram o sistema de ensino, declarando que “ o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros” (Rocha citado por Abreu e Roldão, 1989, p.45).

Assim, o Decreto de 29 de Março de 1911 vem reestruturar o ensino infantil e primário, que passa a compreender três graus:

- Elementar, de frequência obrigatória para todas as crianças com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos e com uma duração de três anos;
- Complementar, com uma duração de dois anos;
- Superior, com duração de três anos e que permite a continuação dos estudos e saídas profissionais.

Para que a escolaridade abrangesse toda a população, estava previsto uma rede escolar, com uma escola primária para cada sexo, em todas as freguesias do continente e ilhas. Contudo, as várias crises económicas e sociais da época, justificam a baixa frequência escolar. Os republicanos preocupados com esta situação passaram por um lado, a defender uma escola única, para todas as crianças independentemente do sexo e por outro, procuraram criar escolas móveis, que funcionavam nas localidades onde não existiam escolas fixas.

A Constituição de 1911, no seu artigo 3º, número 11 garantia o carácter obrigatório e gratuito ao ensino primário elementar. Em 1919, esta obrigatoriedade estendeu-se ao ensino complementar.

Mais tarde em 1926, as transformações políticas influenciaram o desenvolvimento da escolaridade obrigatória, nomeadamente os princípios do Estado Novo sobre o Ensino Primário. A Constituição de 1933 vem reforçar também estas ideias, ao libertar o Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica obrigatória. Neste âmbito, seu artigo 42º refere que “a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela”. Apesar disso, o Estado continua a centrar nas escolas primárias as suas directrizes ideológicas, com vista à formação de cidadãos cristãos, ordeiros e conformados.

Seguem-se um conjunto de medidas que irão influenciar negativamente o ensino primário durante muitos anos: termina o ensino primário superior, os programas de ensino tornam-se mais reduzidos, reduz-se também o período da obrigatoriedade, o limite de idade diminui, suspendem-se as escolas móveis, extinguem-se as associações de professores, encerram-se as escolas do magistério primário durante seis anos e diminui o nível de formação dos docentes, surgindo as chamadas regentes escolares, que possuíam apenas a 4ª classe...

Só em 1964, com a implementação do Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho, se institui legalmente o alargamento para seis anos da escolaridade obrigatória. É também

nessa década que Portugal tenta romper com o isolamento em relação à Europa, devido a pressões de organismos internacionais como a OCDE. Esta organização influenciou iniciativas com o objectivo de implementar práticas de planeamento na educação adequadas aos contextos e necessidades. As alternativas apresentadas como solução para o alargamento da escolaridade eram:

- A obrigatoriedade de frequentar o 1º ciclo liceal ou o do ciclo preparatório do ensino técnico;
- A formação de um ciclo complementar do ensino primário, em substituição do 1º ciclo do ensino secundário;
- A formação do referido ciclo concomitantemente com o 1º ciclo do ensino secundário.

Ainda em 1964 surgiu a Telescola, considerada outra opção para o cumprimento da escolaridade obrigatória e cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico. Três anos mais tarde, em 1967, com o Decreto-lei nº 47480, de 2 de Janeiro, dá-se a unificação do 1º ciclo liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional. Foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com o funcionamento a iniciar-se no ano lectivo 1968/69.

A partir de Janeiro de 1970, emergem novas tentativas para a consolidação da escolaridade obrigatória. Uma destas tentativas de reforma do Sistema Educativo, cujo projecto foi enviado às escolas, veio a ser conhecida como Lei nº 5/73 ou Reforma Veiga Simão. Esta Lei tinha como principal objectivo provocar alterações significativas no ensino básico:

- A escolaridade obrigatória passa a ser por um período de oito anos. Estes oito anos distribuíam-se por quatro anos de ensino primário e quatro anos de ensino preparatório;
- Para assegurar a escolaridade obrigatória a todos os alunos que não pudessem recorrer ao ensino directo, admitia-se a utilização dos postos da Telescola;
- Dos objectivos do Ensino Básico passaram a fazer parte, aspectos relativo à formação da personalidade (domínios físico, intelectual, moral, social...);
- Foram integradas no sistema as crianças inadaptadas, deficientes e precoces;
- O ensino preparatório apontava para a ampliação da formação do aluno, na medida em que favorecia o desenvolvimento das suas aptidões, com vista a uma via escolar ou profissional adequada à sua personalidade.

Com o 25 de Abril de 1974 e num contexto de sociedade democrática, surge uma nova visão do papel social da educação. As preocupações dos vários governos pós -25 de Abril reflectiram-se principalmente na melhoria da qualidade do ensino, na generalização do período de seis anos e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Para isso, foram definidas medidas no que diz respeito à regulamentação do acesso e frequência da escola, à ampliação da rede escolar, na transformação dos currículos, dos materiais e formas de avaliação e ainda no âmbito da formação de professores.

Em 24 de Julho de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que define os objectivos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e regulamenta as medidas que visam a melhoria da qualidade do ensino.

Nos últimos anos, o Estado tem vindo a defender uma educação de base para todos, definindo-a como um processo de formação ao longo da vida. Para a concretização destes princípios, foram organizadas medidas que entre outras, passaram pela reorganização curricular do ensino básico. Em 1998, o Decreto-lei nº 115 - A/98 aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com este documento pretende-se reconhecer uma autonomia a nível pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional a todas as escolas. Com a aprovação desta lei, prevê-se ainda a construção de projectos educativos comuns e a articulação curricular entre os vários níveis de ensino.

5- O currículo no ensino básico

Perante todas as medidas tomadas e que foram referidas anteriormente, não faz sentido conceber o currículo apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Outrora, o conceito de escola veiculava, essencialmente, a ideia de uma instituição distante, com reduzidas interações com a sua envolvente sócio-familiar, em que a figura do docente desempenhava um papel preponderante. Privilegiando o método de ensino expositivo, a avaliação de conhecimentos era orientada para o “saber-saber” - através, por exemplo, do “exame da instrução primária”.

No presente, esta instituição é perspectivada como um meio e não como um fim, um meio para um conceito mais lato de Educação onde “saber-saber” cede a sua posição ao “saber-ser”, em que o aluno passa a ser encarado como um ser humano em permanente desenvolvimento na sua componente física, cognitiva e social. Neste novo

paradigma, em que o aluno é o actor principal, a escola é uma entidade que, ao invés de pretender depositar conhecimentos, antes ensina o que fazer com tais conhecimentos. Por isso, é um ponto de convergência: recebe e emana informação, num fluxo dinâmico.

Neste contexto, esta tem de ser, cada vez mais, considerada como nóculo de uma rede que é o Sistema Educativo - sistema este que se assume, numa perspectiva de inclusão, como um território comum onde as responsabilidades de formação são, cooperativamente, partilhadas por todos os actores educativos.

Ao reconhecer-se que a escola existe, também, para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e, mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa. Reconhece-se, até, que muitas das acções e situações que ocorrem na escola geram aprendizagens que, à partida, não estavam nas nossas intenções.

De facto, a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a selecção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo são factores que estão na base do desigual sucesso escolar dos alunos. Quando se selecciona conteúdos não familiares a determinados alunos e quando se recorre a procedimentos de ensino afastados das suas experiências de vida, forçosamente estão a ser colocados em situação de desvantagem. Por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, de forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.

Associado a estas ideias que atravessam o currículo, o Estado promulga no Diário da República, Série A, nº 15, de 18 de Janeiro de 2001, o Decreto-lei nº 6/2001, onde são estabelecidos 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. De acordo com o referido Decreto-lei 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” (...).

O presente Decreto, no seu artigo 2º, ponto três, consagra “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”. Ou seja, o conceito de gestão curricular, ou o de flexibilização, tem, subjacente a ideia de que o currículo prescrito a nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares, e de cada situação, se nele intervierem os actores educativos locais. No entanto, este conceito de flexibilização do currículo não é, por vezes, completamente claro, tanto no que ele significa como no que implica.

Flexibilizar o currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, M. do Céu, 2000, p. 86). Flexibilizar o currículo significa, tal como atrás foi dito, entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas.

Sobre esta mesma temática, Barbosa (2004), 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 “personna” 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)

Corroboramos com este autor, quando refere que o agente educativo não pode actuar somente em função dos conteúdos didácticos e, principalmente, na perspectiva de que a sua intervenção se cumpre desde que submeta alguém aos seus métodos e técnicas. A este propósito, o mesmo autor salienta 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” (idem, p.173).

6- A Necessidade de Coerência e Articulação do Ensino Básico

A história de milhares de crianças e jovens envolvidos numa mudança brusca em alguma das transições entre ciclos remete-nos para uma série de questões relacionadas com a (inter) acção, a socialização e os processos de construção identitária. A mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de “começar de novo”, implicando

um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações. Tendo-se intensificado nas sociedades modernas até um estado quase contínuo, a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório no indivíduo, mas é também um terreno fértil à criação de conflitos, crises e exclusões.

Os modos de entender e de construir o “ofício de aluno” e o “sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1994) devem também ser objectivados, visto basearem os esquemas de pensamento e de acção dos estudantes. Apesar de não se poder provar que esse ofício e esse sentido são dados adquiridos e estáveis ao longo do percurso escolar, devemos supor que são fruto de negociações constantes, permanecendo particularmente abertos em momentos de indefinição como as passagens entre ciclos de ensino.

A questão da linguagem, até pelo seu papel basilar nas formas de estruturação do pensamento e da (inter) acção, pode aqui ser enfatizada (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1982; Elias, 1989; Lahire, 1998). A mudança de ciclo de ensino acarreta, muito frequentemente, alterações não apenas nos níveis de exigência mas na própria forma de tratar a linguagem. Será importante compreender os modos pelos quais os actores se autonomizam de anteriores universos linguísticos e se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações que lhes estão subjacentes e evitando abordagens demasiado estruturalistas, segundo as quais tais metamorfoses seriam impossíveis.

Peter Woods (1980), por exemplo, analisou como a transição entre ciclos é gerida pelos jovens através de múltiplas estratégias, muitas vezes com o apoio de colegas, pais e professores, e é composta por episódios com grande potencial transformador nas práticas e identidades. Ambos os processos contrariam uma concepção estática das culturas estudantis, bem como uma visão gradual e contínua das transições.

Mas o modo como professores e colegas integram, na prática, os novos alunos, levando-os a incorporar novos códigos de conduta, valores, linguagens, transcende a difusão de alguns mitos. As mudanças nos modos de gerir o tempo e o espaço, por exemplo, são fundamentais nestas transições entre ciclos, até por serem aspectos tão imbrincados na acção quotidiana que raramente chegam a ser racionalizados (Lopes, 1996).

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida em sociedade. Neste caso, a transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações. Se em sociedades primitivas essas transições ocorriam em moldes rígidos e ritualizados, a modernidade é marcada por transições mais fluidas, mas que não deixam de constituir processos significativos. Aliás, a juventude, uma construção sócio-histórica relativamente recente, projecta hoje as condições e disposições específicas que um grupo etário deve incorporar como forma de integração, conduzindo a reestruturações das práticas, identidades e redes sociais (Pais, 1993; Guerreiro e Abrantes, 2004).

A escola primária, instituição forte e estandardizada, definiu os parâmetros, ao longo de grande parte do século XX, de construção da infância, sobretudo em contextos de recursos escolares escassos (Mónica, 1978). Aos 10 anos (muitas vezes, as reprovações empurravam para os 11, 12 ou 13), deixava-se de ser criança, para assumir tarefas e responsabilidades dos adultos (Iturra, 1990) ou, no caso de um grupo crescente de populações favorecidas, ascendia-se ao ensino secundário, uma instituição com regras, códigos e linguagens bem diferentes, e que contribuiu em muito para a constituição do “universo juvenil”. O formalismo, sofrimento e (eventual) celebração implicados nos exames nacionais da 4ª classe funcionavam como “ritual de passagem” com forte carga simbólica. Estes marcos oficiais definiam os parâmetros para o término da infância e tendencial incorporação no mundo dos adultos, em alguns casos, e no emergente mundo juvenil em cada vez mais casos. Para a minoria “sobrevivente”, a entrada na faculdade, muitas vezes associada à mudança geográfica para as grandes cidades, constituía uma nova transformação identitária, com a dupla ascensão ao estatuto de adulto e a uma elite cultural.

Assim, as quatro transições principais dentro do sistema de ensino - no final dos 4º, 6º, 9º e 12º ano - parecem continuar a fornecer um enquadramento formal para o processo de (re) construção das identidades dos indivíduos, ainda que de forma mais progressiva do que noutros tempos. Ao longo destas várias transições, os indivíduos vão conquistando níveis crescentes de liberdade e independência, à custa de, em sentido

inverso, irem incorporando, de modo cada vez mais nítido e operacional, estatutos, práticas, valores e estilos de vida.

Então, qual o efeito de uma mudança abrupta, aos 10-11 anos, de uma relação (tipo “maternal”) com um professor para uma relação difusa com 8-9 professores logo na entrada do 2º ciclo, se somarmos a essa a mudança nos espaços, tempos, linguagens, avaliação? Sendo que uma parte muito substancial desta transição se joga na adaptação a um novo cenário de interação, é muito importante recuperar “criticamente” a observação apurada sobre os complexos e poderosos jogos de comunicação e poder accionados no quadro da turma e, em particular, na sala de aula.

Por exemplo, a emergência de (novos) líderes, associados a novas redes e estilos de sociabilidade, parece ter um papel fundamental. E, neste caso, os alunos repetentes, que em Portugal assumem uma proporção ainda muito significativa da população estudantil, estão numa situação privilegiada para funcionar como “modelos de referência”, visto poderem accionar um capital de experiência e, portanto, “à vontade” no novo contexto que os seus colegas novatos não dominam e no qual não podem, pois, competir.

Em Portugal, num dos poucos estudos dedicados ao tema, Ferreira (2001) debruçou-se sobre as descontinuidades verificadas entre os três ciclos que constituem hoje o ensino básico. Através de uma análise apurada da documentação oficial, o autor identifica uma desarticulação clara entre os objectivos e modos de organização do 1º e os do 2º/3º ciclos, estruturados ainda em torno da oposição tradicional entre ensino primário e secundário, e os avanços e recuos, tensões e ambiguidades, entre a criação de um ensino básico de 9 anos e a simples extensão do ensino obrigatório, cobrindo três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento claramente diferenciadas.

Se estas ambiguidades e contradições subsistem na legislação, a distância conhecida entre políticas oficiais e realidades escolares obriga-nos a ponderar o modo como se reconfiguram as culturas dos vários ciclos de ensino no nível mais quotidiano e local.

Herdeiros de uma tradição recente que distinguiu claramente o leitor primário missionário e o professor secundário erudito, será curioso analisar como os agentes de ensino dos vários ciclos (re) constróem concepções educativas e identidades profissionais, num cenário de unificação das condições materiais mas não necessariamente de estatutos simbólicos, accionando mecanismos de identificação mas também de distinção, enredando-se em complexos jogos de poder. De notar que os

agentes de ensino dos vários ciclos de ensino (1º, 2º e 3º do básico e secundário) continuam a pertencer a grupos profissionais distintos e a caracterizar-se por formações muito diferentes. E, curiosamente, a maior diferença entre a formação encontra-se entre o 2º e o 3º ciclo, aqueles cujos objectivos e lógicas formais mais se aproximam, visto que os agentes de ensino do 2º ciclo são provenientes de Escolas Superiores de Educação (ênfase na didáctica) e os do 3º ciclo são formados nas Universidades (ênfase no conhecimento disciplinar), sendo que os currículos dos cursos são completamente distintos.

Como referimos anteriormente, a história recente do 2º ciclo é, a este propósito, muito reveladora. Foi criado nos anos 70, ainda sob a égide do antigo regime, mas com o claro objectivo de servir de “plataforma giratória” do sistema de ensino e apostado em criar uma nova cultura, inspirada nas “middle-schools” anglo-saxónicas, que fundisse as culturas técnicas e académicas (Carvalho, 2001). Todavia, as pressões político-profissionais, quer antes, quer depois do 25 de Abril, foram genericamente no sentido de limitar a extensão deste ciclo e o seu carácter transformador em termos culturais, sendo este organizado por uma lógica bastante semelhante ao ensino secundário de carácter geral. Este processo conduziu a absurdos, como o facto de os jovens terem hoje, aos 10 anos, uma dezena de professores, quando inclusivamente a formação destes em escolas superiores de educação permite que esse número se reduza para metade.

Porque que razão, dentro da escolaridade básica, universal e obrigatória, cujas lógicas e finalidades foram (formalmente) unificadas há cerca de 20 anos, os primeiros quatro anos assentam em relações pedagógicas estáveis, próximas, continuadas e integradas (1 só professor para 1 turma, durante 4 anos), e os restantes cinco anos se baseiam na negação desse princípio, substituído por relações distanciadas, temporárias e fragmentadas?

Podemos, pois, supor que a cultura profissional dos agentes de ensino, além de tradicionalmente individualizada, é entrecortada por fronteiras verticais (entre ciclos de ensino) e horizontais (entre disciplinas). Estas fronteiras minam o desenvolvimento de trabalhos mais colectivos e integrados, especialmente importantes para a formação e integração dos jovens em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino. Por muito boa vontade que tenham os agentes de ensino, durante um ano, em seguir um aluno e facilitar a sua aprendizagem, quando transita para o ciclo seguinte (muitas vezes, para o ano seguinte dentro da mesma escola e ciclo), um aluno volta a ser mais

um número no sistema, mais um rosto anónimo e sem história, mais um jovem rodeado por professores desconhecidos.

A articulação entre os diversos ciclos de ensino deverá pois, obedecer a uma sequencialidade progressiva, cabendo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior na perspectiva da unidade global do ensino básico. Entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico esta articulação deve fazer-se ainda de uma forma mais estreita na promoção de uma equilibrada harmonia nos planos horizontal e vertical da organização do currículo escolar, por razões de ordem diversa:

- Pela proximidade em termos etários e ao nível das características psicológicas destes alunos (o estágio das operações formais inicia-se por volta dos 13 anos);
- Pelo carácter interdisciplinar dos saberes leccionados em ambos os ciclos (1º e 2º ciclos);
- Pela necessidade de diversificação de respostas educativas e de flexibilização curricular ao longo da escolaridade básica com vista a uma melhor adaptação às características socioculturais da população que a ela acede.

CAPÍTULO III – AS QUESTÕES QUE O ESTUDO EMPÍRICO LEVANTA

Os princípios e as orientações definidas quer pela Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), quer pelo Regime da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto Lei nº 115 - A/98) apontam, como referimos nos capítulos anteriores, para uma visão da escola como espaço comum onde cada criança, em contacto com outras de idades diferentes, possa desenvolver as aprendizagens e/ou as competências essenciais a um crescimento equilibrado e integrado.

No entanto, no decorrer da investigação verificámos que aquilo que se observa é uma desarticulação entre os vários níveis de ensino que um agrupamento vertical compreende, pelo que daremos conta ao longo do estudo empírico que:

- As crianças emitem sinais reveladores de necessidades diferenciadas de educação;
- Cada agente de ensino conhece apenas as competências essenciais a adquirir na sua disciplina e/ou nível de escolaridade, desconhecendo o que se passa nos níveis antecedentes e/ou precedentes.

Apesar de a lei em vigor consagrar um currículo flexível, que valoriza aprendizagens diversificadas e significativas e embora o espaço onde se desenrola a acção educativa seja comum, as questões que se colocam são:

- Existe uma relação causa/efeito entre o regime de ensino e o comportamento/ atitudes das crianças que motiva indisciplina, desconforto, enquistamento e, conseqüentemente insucesso escolar?
- Os agentes de ensino esquecem o “historial do aluno” e organizam a acção educativa mais em função das teorias e dos métodos, tendo em conta os objectivos pessoais e organizacionais?

Outras investigações realizadas e o presente estudo de caso possibilitam-nos afirmar que aos dez anos, as crianças são sujeitas a uma mudança de nível de ensino que até aqui estavam habituadas. Ou seja, passam de um regime de monodocência, marcadamente “protector”, para um regime de pluridocência, com grande número de docentes, de áreas disciplinares interligadas, para disciplinas separadas, assim como

uma carga horária semanal baseada quase exclusivamente em sequências de aulas, sem que a isso correspondam mais e melhores aprendizagens.

Devido a estas preocupações, ancoramos a presente tese, baseando-nos em Barbosa (2004), com o qual compartilhamos a necessidade de transformar as organizações educativas em observatórios de necessidades educativas dos alunos e formativas dos docentes. Este autor concebeu e desenvolveu um novo modelo de escola – **A Escola Sensível e Transformacionista** – projecto esse que vem promovendo com a sua equipa de investigadores da Universidade de Évora.

Urge uma efectiva articulação entre os diversos agentes de ensino, para que surjam projectos integrados onde o mais importante seja, não só as técnicas e os conteúdos, mas essencialmente a caracterização dos contextos familiares e escolares das crianças, atendendo às suas expectativas e necessidades. Esta caracterização servirá em simultâneo para diagnosticar as necessidades e motivações dos docentes, pois nem sempre estes possuem formação para este tipo de prática. Desta forma, concordamos com Barbosa (2004), quando este enfatiza que embora o sistema educativo esteja espartilhado em níveis, o ser humano (criança) que o frequenta é sempre o mesmo, devendo a acção educativa/pedagógica exercida sobre si ter em atenção que qualquer ser humano evolui na vida segundo dois processos de dinâmica progressiva: o processo de crescimento e complementarmente a este o processo de desenvolvimento. Por isso, é determinante que a acção educativa seja condicionada por aquilo que este autor designa de «Transversalidade Educativa», em que as próprias organizações educativas possam estar interligadas entre si e em que os agentes educativos funcionem em estreita relação entre pares, para que o processo de ensino seja cada vez mais próximo do desenvolvimento da criança ou do jovem (p.28).

Neste âmbito, os agentes educativos actuarão sempre com base numa prática de diagnóstico de necessidades, organizando a sua intervenção na sala de aula a partir da utilização de cartas de sinais com duas vertentes - educativas, quando se referem às crianças e formativas, quando cada educador/professor identificar as temáticas de auto-formação de acordo com aquele para quem desenvolve o seu trabalho.

1- A Relação Pedagógica Sustentada por uma Pedagogia de Ajuda

É através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo muitas as variáveis que interferem nesta relação. Relação pedagógica poderá ser definida como

um conjunto de relações institucionais, culturais e psico-sociológicas que irão influenciar bastante a interacção estabelecida entre agentes educativos, alunos e restante comunidade educativa.

Barbosa (2004), realça que o sucesso ou insucesso de todo o processo ensino/aprendizagem depende de uma boa qualidade da relação pedagógica, entendida como uma fonte de sabedoria. Neste sentido, cada agente educativo deverá “saber caracterizar a especificidade da situação pedagógica, procurando identificar a possível dimensão cultural da relação pedagógica que lhe serve de suporte” (p.86).

Como se pretende demonstrar, toda a relação pedagógica assume-se como uma rede que faz a ligação entre as várias componentes do sistema educativo. Sistema Educativo entendido como a estrutura superiormente definida que enquadra toda a actividade educativa, operacionalizado através de um conjunto de acções de natureza teórico/prática (processo ensino/aprendizagem).

Sendo:

- a) A estrutura definida superiormente pelas políticas de educação que enquadra toda a actividade educacional.
- b) Todas as acções que operacionalizam o sistema educativo.
- c) O processo que liga os actos de ensino/aprendizagem, pondo em prática os actos educativos e conseqüentemente o sistema educativo.
- d) O conjunto de factos que resultam da dinâmica interactiva das variáveis anteriores e que são emergentes das situações pedagógicas.

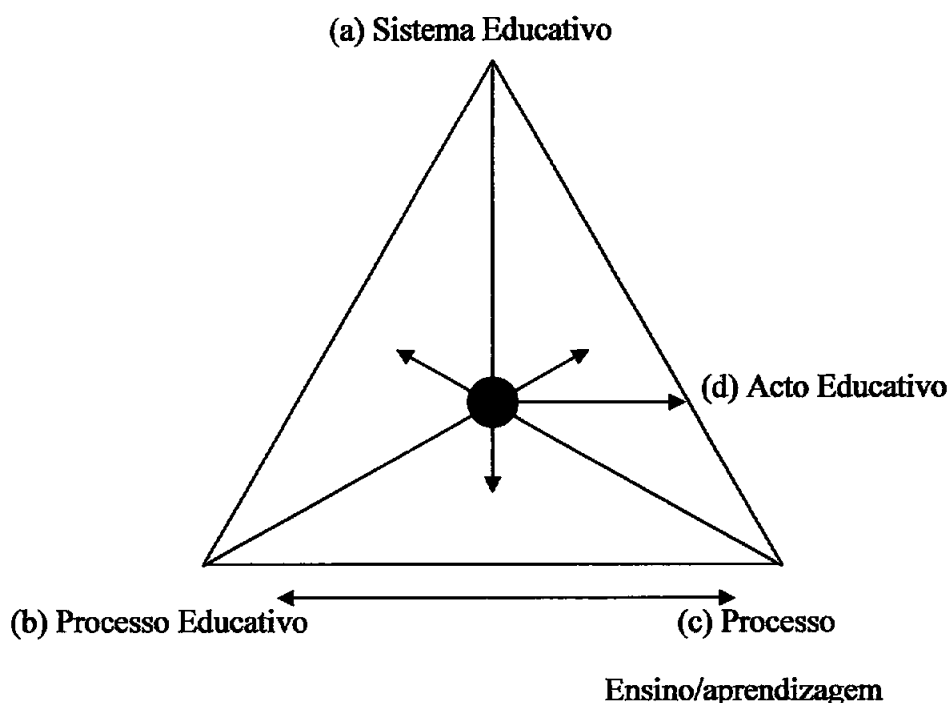


Figura 1 – Interação estabelecida entre as componentes do Sistema Educativo

Fonte: Barbosa, (2004), p.86. *A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Assim, a relação pedagógica que se constitui surge do interior da situação pedagógica e depende directamente da interacção entre o agente educativo, condicionado pela sua formação, pelo aluno e pela educação que até aí recebeu e pela cultura, que o agente que desempenha funções de tutor possui. As variáveis da figura anterior são substituídas pelas da seguinte.

Sendo:

- e) Situação resultante da dinâmica interactiva dos factos educativos/pedagógicos, onde os actos educativos se manifestam.
- f) O encarregado da educação daquele que aprende (aluno).
- g) Aquele que aprende.
- h) Agente educativo que pelas acções do ensino tenta mudar quem aprende.

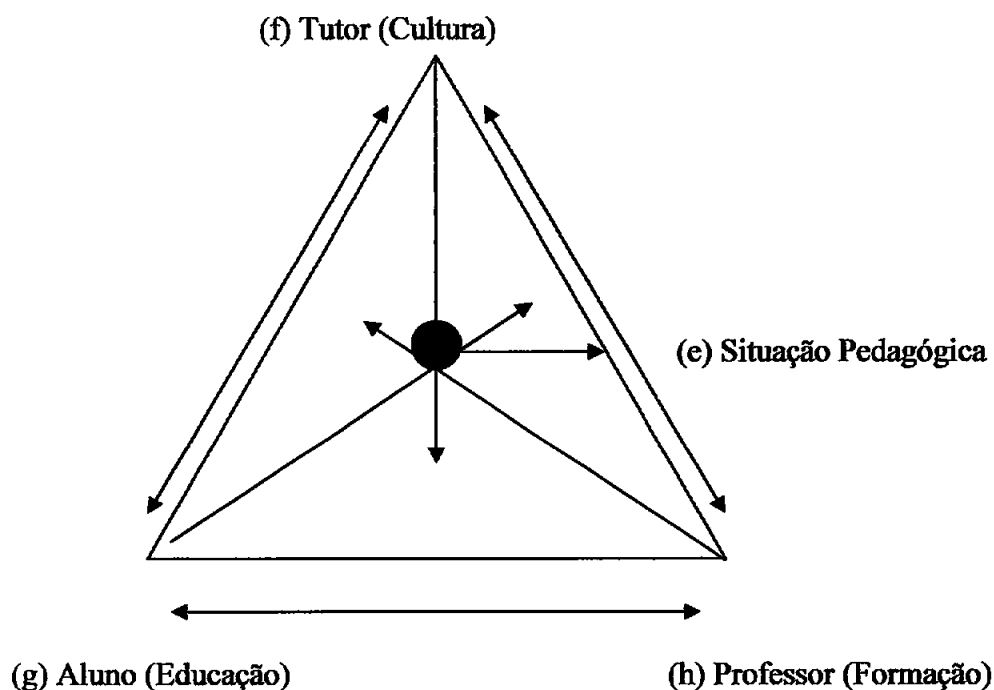


Figura 2 – Interação estabelecida e factores que determinam a relação pedagógica.

Fonte: Barbosa, (2004), p.88. *A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Face ao exposto, a relação pedagógica é uma estrutura bastante complexa que resulta da interação entre educação, formação e cultura, que cada um dos intervenientes possui ou pretende possuir.

Se cada indivíduo é um ser único, com características próprias, condicionado por uma multiplicidade de factores (biológicos, sociológicos, económicos, ...), a relação pedagógica depende directamente desses factores, na medida em que estes irão determinar a situação pedagógica onde os indivíduos interagem.

Cabe, pois, a cada agente educativo perceber os pedidos de ajuda que cada aluno formula verbalmente ou através de sinais e intervir diferenciadamente em função de cada caso. A escola de hoje impõe aos agentes educativos uma diversidade de papéis, pelo que é necessário, uma mudança na formação dos docentes que permita dar resposta a esta diversidade.

2- A Caracterização dos Contextos Educativos

Do ponto de vista do método científico, não é possível elaborar nenhum projecto sem o conhecimento da realidade a que este se refere. Na opinião de Estrela (1994), são os dados recolhidos a partir da observação dos fenómenos que permitem obter as

primeiras caracterizações do real. Aliás o autor referido considera que” uma ciência começa sempre por ser descritiva” (p.13).

Podemos então salientar que em qualquer investigação, mas particularmente, em Pedagogia, é necessário que a investigação se centre na observação e descrição de uma realidade científica, ou seja, se proceda a uma “caracterização” de situações/acções do grupo, em relação à qual devem concentrar-se instrumentos e técnicas de observação e de análise de dados.

No entender de Barbosa (2004), o termo metodologia científica designa a utilização do pensamento e técnicas científicas na forma como se interpreta a realidade, porque sugere que se recorra a constantes análises e sínteses. Deste modo, procurando sistemáticas deduções ou fazendo induções sobre o que se observa, ouve ou lê, são inferidos indicadores a partir dos dados, com os quais se podem construir hipóteses, se organizem estratégias de intervenção, se deduzam consequências, ou se verifiquem resultados.

Na análise de contextos educativos, a atitude de pesquisa deve despontar de uma apropriada relação entre as imagens visuais e as imagens mentais que, à posteriori, se vão construindo. Isto é, após uma observação cuidadosa das diversas situações pedagógicas, se reflecta e sintetize com profundidade os dados que são propostos para análise.

No entender de Bruner, citado por Barbosa (2004), a acção é um sistema que permite o desabrochar do pensamento manipulativo. Ou seja, “de uma forma de pensar, que sustentada pela observação, a exemplificação ou a experiência, vá libertando intuições, reorientando percepções e evidenciando o divergente, ou o comum, permitindo a organização de conceitos ou a sua reformulação” (p.156). A intenção do autor é que o saber se construa, fazendo com que os indivíduos passem do mero entendimento das coisas à sua compreensão.

Perante o referido, as organizações educativas deverão constituir-se em observatórios de necessidades educativas e formativas, atentas a questões como as necessidades diferenciadas dos alunos e ao facto de que as relações que se estabelecem nas diferentes organizações educativas serem pedagógicas, educativas, formativas, institucionais, mas também culturais.

Concordamos então com o autor referido, quando este salienta que os agentes educativos deverão utilizar a investigação com instrumento de uso diário,

nomeadamente na organização de cartas de sinais indicadores de diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação. Convém não esquecer, porém, a importância de se reflectir na relação estreita entre esses sinais e as estratégias que cada agente educativo desenvolve em função dos actos e/ou factos experienciados ao longo das situações pedagógicas (Barbosa, 2004).

Assim, torna-se imprescindível que todos os agentes educativos sejam bons a diagnosticar as necessidades educativas da escola, dos alunos e de outros agentes que interajam nas organizações educativas. Para tal, é necessário saber descrever, tipificar, categorizar, avaliar e diagnosticar os muitos e complexos fenómenos que ocorrem nos contextos educativos e, simultaneamente, que as instituições educativas estejam organizada como um banco de dados ao serviço de quem necessite.

É urgente que surjam agentes educativos capazes de organizar a sua acção educativa, sustentada numa caracterização da realidade, para que segundo o autor referenciado anteriormente, o saber se possa construir partindo das multivivências, tendo em conta uma permanente atitude de pesquisa.

Sensibilizados para esta mudança, que ajuda a construir uma teoria emergente da prática, pretendemos ajudar a despertar os agentes educativos para a importância de valorizar uma prática de análise contextual, recorrendo à razão mas também à intuição e imaginação.

Segundo Barbosa citado por Maximino (2004), a possibilidade de uma teoria a partir da prática assenta em dois pressupostos essenciais:

- O Homem encontra significado para a sua existência a partir do momento em que demonstra vontade em perceber o mundo;
- Recorre a uma prática sustentada por uma caracterização que emerge de uma dimensão teleológica que se assume teoria a partir da prática.

Seguindo esta linha de pensamento o saber - estar e o saber - fazer tornam o acto de descrever e tipificar a realidade, em competências de interpretação e re - interpretação do Mundo. Para que ocorra uma interpretação, é necessário que o sujeito esteja de acordo, logo o re- interpretar é já uma forma consciente de transformar o objecto em objecto/objectivado.

3- A análise de contextos educativos e os princípios fundantes

Concordamos com Barbosa (2004), quando recomenda uma escola perspectivada em função do aluno, dando especial atenção às questões de carácter biológico, cognitivo, afectivo e espiritual. Neste contexto, é enfatizada a necessidade de formar organizações educativas com base numa análise dos contextos educativos, onde o rigor científico é um instrumento essencial para uma caracterização/construção de uma nova escola mais sensível e transformadora do conhecimento. Passamos de seguida a definir os novos princípios fundantes indispensáveis na análise de contextos educativos.

3.1- Princípio da reorientação perceptiva

Perante as concepções anteriormente apresentadas, este princípio surge do pressuposto de que está por aparecer um agente educativo que trabalhe com base em adequadas caracterizações da realidade, que saiba organizar os actos educativos de forma eficaz, partindo das necessidades das crianças, a quem se destina a sua intervenção. Barbosa (2004), identifica uma tripla dimensão no enquadramento do objectivo geral que regula a sua linha de actuação, referindo ser necessário

“fazer aparecer educadores e professores capazes de organizar, gerir e intervir nas instituições educativas por forma a que nelas se instale a atitude de bem descrever os actos e os factos educativos e pedagógicos, tipificando-os rigorosamente e enquadrando-os em correspondentes nomenclaturas científicas a fim de que as estratégias de intervenção se realizem a partir de diagnósticos também eles rigorosos e científicos”. (p.168)

Assim, à luz dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, urge a necessidade de aparecer um profissional capaz de lutar por uma relação pedagógica fundada não em práticas empíricas, mas na orientação planeada e organizada com base em cartas de intervenção estratégica e que as mesmas sejam concordantes com as necessidades diagnosticadas e explicitadas pelas crianças e pelos agentes educativos.

É então fundamental que estes agentes adquiram competências que lhes facilitem uma boa articulação das dimensões macro, meso e micro sistémicas da acção educativa, ainda que os actos e os factos que a determinam se insiram em contextos fora do ensino formal. Esta óptica de acção, insere-se ao nível das análises meta compreensivas, pois sabemos que por detrás do que se diz ou faz, existem outros factores que influenciam os desempenhos de quem aprende e de quem ensina. Enfatiza-se, por isso, a necessidade de, no âmbito das Ciências da Educação, se investigar para além dos conhecimentos

formalmente construídos, a fim de se evitar a inibição da verdadeira dimensão do paradigma científico.

Em síntese o princípio da reorientação perceptiva determina que se mudem as praxes rotineiras, se conceba uma escola sustentada em novas formas de pensar e agir e perspetive um profissional reflexivo, técnico e científico. Em consequência disso, os profissionais de educação deverão ter acesso a uma formação no âmbito dos métodos e técnicas de investigação em Educação, nomeadamente, métodos e técnicas de observação, com objectivo de observar com maior rigor científico.

3.2- Princípio da multireferencialidade partilhada

Na sequência do princípio anterior em que se patenteou a necessidade do estudo da relação educativa e pedagógica nos diferentes contextos, concordamos com Barbosa (2004) quando refere que

essa tarefa é essencial para que os agentes educativos do futuro sejam profissionais com sólidas competências transversais que permitam agir com eficácia na organização dos prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de aula, quer estas sejam preventivas de inéxitos, curativas de disfuncionamentos, ou simplesmente remediativas, sabendo em decorrência dessa acção, de organizar a Creche, o Jardim-de-Infância ou a Escola como banco de dados interactivo. (p.171)

Com base nos argumentos anteriores pensamos que, num futuro próximo, os agentes educativos poderão/deverão fazer a sua formação nos espaços onde intervêm, utilizando as próprias organizações educativas como estruturas de suporte e estabelecendo parcerias com outras entidades. Para tal, dever-se-á providenciar para que estas organizações se assumam como pólos de formação, possibilitando a todos os agentes, práticas de investigação que ultrapassem a dimensão da sua tradicional formação e tornem a formação um meio para elevar a sua profissionalidade.

3.3- Princípio da multireferencialidade pedagógica – pedagogia de ajuda

Dos conteúdos anteriores advém a ideia de que a prática pedagógica é uma intervenção apoiada por um conjunto de referentes complexos que estão interligados. Neste sentido, qualquer actuação que se desenvolva em termos de acção educativa deverá ser pensada como um sistema dinâmico e interactivo. Porque, como refere Barbosa (2004), à escola têm sido atribuídas novas funções e aos agentes educativos muitas e também novas atribuições. Então, será urgente que logo desde a formação, estes agentes educativos deixem de actuar apenas em função dos conteúdos didácticos e

passem a intervir nos diversos contextos tendo em conta, a criança, enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e com características próprias e passem a olhar a escola como uma estrutura viva, considerando a relação pedagógica e a dimensão educativa que lhe está subjacente.

É necessário organizar as organizações educativas modernas segundo um sistema com cinco objectos dinâmicos que, embora com um regime de funcionamento distinto, estão em permanente interacção. Esse sistema pode desenhar-se da seguinte maneira:

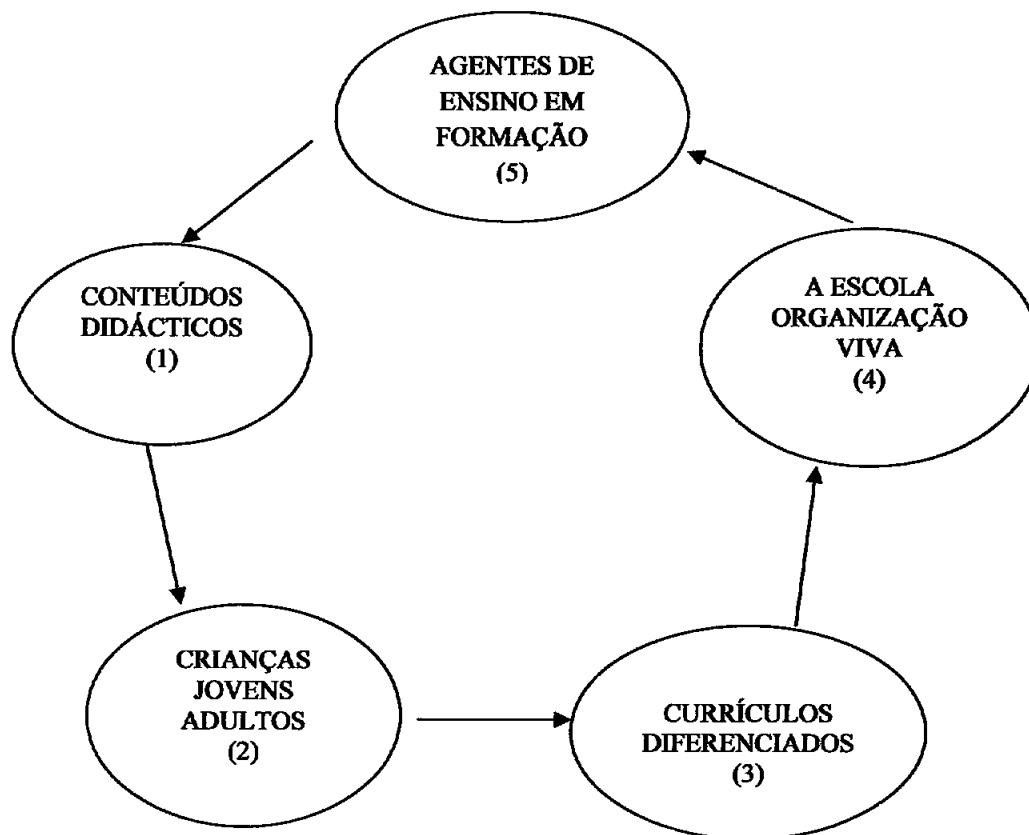


Figura 3 – Interacção dos vários elementos do sistema, segundo a estrutura da escola moderna.

Fonte: Barbosa, (2004), p.174. *A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro.* Chamusca: Edições Cosmos.

O que se pretende, de acordo com a linha de pensamento do Professor Doutor Marques Barbosa, é :

pôr em marcha uma estrutura 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 e procurando nas situações em que vivem, os recursos essenciais para teleologicamente irem percorrendo o caminho do seu próprio desenvolvimento. (p.176)

O autor citado considera que se deverá actuar sistematicamente, de acordo com o seguinte esquema:

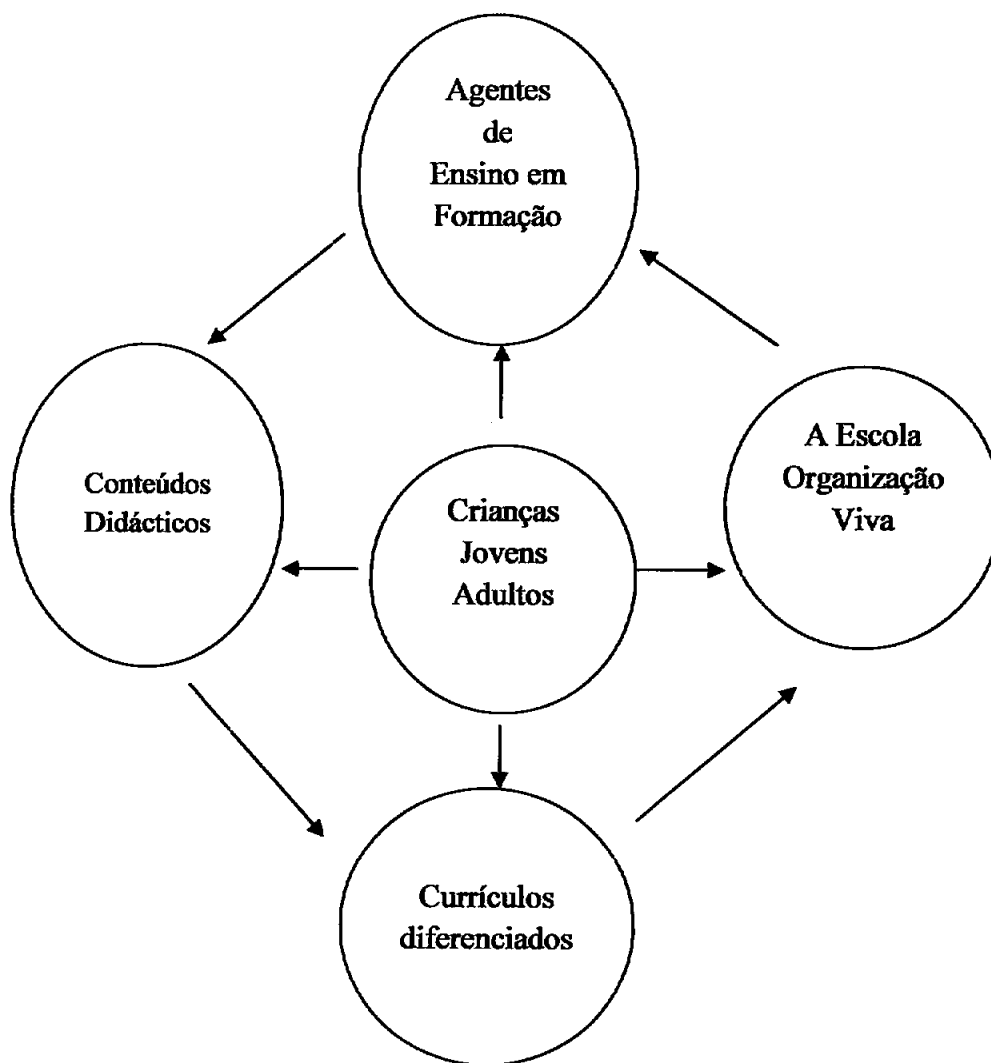


Figura 4 – O modelo de escola construída em função do aluno.

Fonte: Barbosa, (2004), p.176. *A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Desta estrutura ressalta a necessidade da escola se perspectivar na ajuda ao outro. Num primeiro momento, na ajuda à criança e ao jovem/adulto, considerados como seres com diversas necessidades e influenciados por factores de ordem biológica, cognitiva, afectiva e emocional, para de seguidamente propor uma ajuda aos agentes educativos, pois deixaram de ter apenas essa criança/jovem/adulto como objecto de estudo e vêem-se confrontados com a necessidade/responsabilidade de actuarem em múltiplos

contextos. Por fim, salienta-se a necessidade de ajudar também, os auxiliares de acção educativa e os pais a lidar com esta nova e complexa realidade.

Tendo em conta esta preocupação Barbosa (2004) refere que “embora a escola de hoje já não esteja apenas orientada para incutir na criança as competências essenciais a saber ler, escrever e contar, ainda não está aberta à descoberta permanente da criança/jovem/adulto”. Trata-se de pensar a escola como uma organização onde todos são pares que se podem e devem ajudar mutuamente.

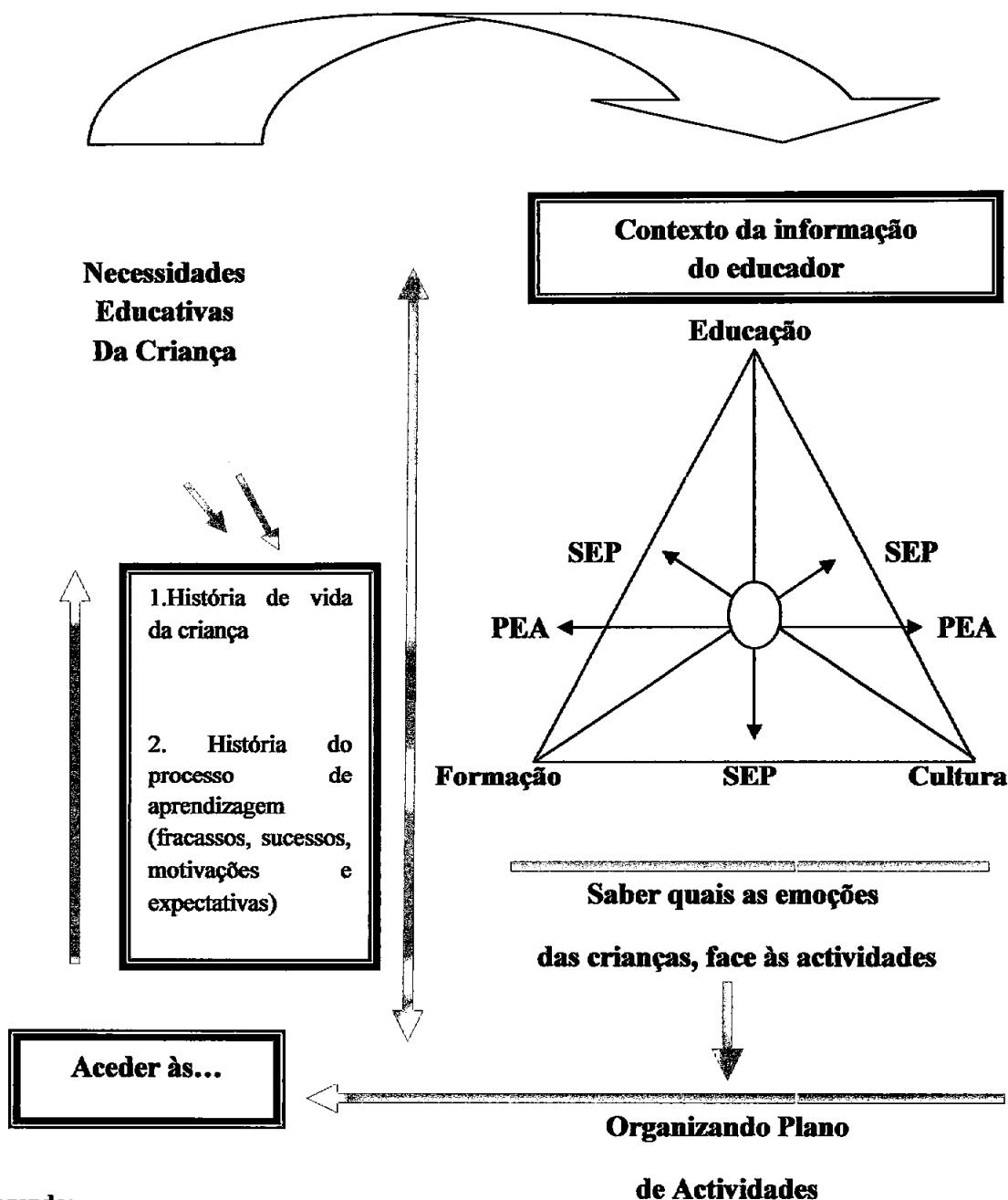
A pedagogia de ajuda que o Professor Doutor Luís Marques Barbosa defende e que vem estudando, não é apenas pensada em contexto de educação especial, quando esta ajuda é dirigida para intervenções com crianças/jovens/adultos com dificuldades, a sua implementação deverá estender-se às práticas e interacções de todos os agentes educativos e outros que desenvolvem acções no âmbito de um processo ensino/aprendizagem cada vez mais exigente.

Aproveitando e veiculando nas Ciências da Educação, os ensinamentos de outras áreas do saber, nomeadamente da medicina e enfermagem, sustenta-se que estes contribuam para o atingir mais rápido do objectivo de levar todos os agentes e as instituições educativas a organizarem-se partindo daquele que aprende, ou seja, mais importante que valorizar os factores de ensino é colocarmo-nos no lugar do aluno.

Hoje, está provado cientificamente, que qualquer tipo de aprendizagem desencadeia fenómenos de ansiedade em quem aprende, por outro lado, também é conhecido que os mecanismos cognitivos se retraem sempre que a emoção de aprender surge e, que o nosso organismo rejeita assimilar a informação, quando estes acontecimentos se processam. Então, considerando que estes factos acontecem naturalmente nos seres humanos e sendo normais as suas manifestações para as aprendizagens, logo não poderão estar ausente da sala de aula e não poderá haver nenhum aluno que os possa evitar. Concordamos pois, com o autor atrás referenciado, quando afirma que “continuar a ensinar sem tomar consciência de que estes mecanismos são o êmbolo de todas as aprendizagens é a mesma coisa que continuar a agir no interior da Escola como se o conflito não fosse o motor da sua própria dinâmica” (p.179).

Em consequência disso, ajudar quem aprende a fazê-lo e em simultâneo quem ensina a tomar consciência dessa dupla problemática, é criar uma escola sensível aos afectos, organizada com base numa pedagogia de ajuda mútua, onde o que está em causa é a construção do conhecimento. É equipar uma organização educativa onde a

informação que suporta todas as aprendizagens se explicita segundo o esquema que a seguir se apresenta:



Legenda:

PEA – Processo Ensino/Aprendizagem

SEP – Situação Educativa/Pedagógica da Criança

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

Figura 5 – Matriz de sustentação das aprendizagens, segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista.

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

A pedagogia de ajuda veicula a criação de uma atitude que Barbosa (2004) chama de “saber estar com”, que significa acompanhar o aluno no desenvolvimento das suas aprendizagens, ouvindo-o, partilhando os sucessos e insucessos e ajudando-o a descobrir as suas capacidades. Este tipo de pedagogia necessita que o perfil dos agentes educativos se altere. Daí, torna-se evidente que a formação profissional precisa de formar um agente capaz de organizar a acção educativa, partindo das necessidades de quem aprende para com elas construir cartas de sinais com indicadores das mesmas, para a elaboração de adequadas matrizes de intervenção estratégica. O que se pretende é um agente educativo que seja bom manipulador das técnicas de observação, que consiga categorizar toda a informação e que contribua para que, na organização onde actua se montem processos de observação que permitam conceber o processo ensino/aprendizagem dos alunos em conformidade com os de formação dos agentes educativos. Em suma, um profissional capaz de actuar servindo-se da investigação para melhorar o processo que a figura seguinte ilustra:

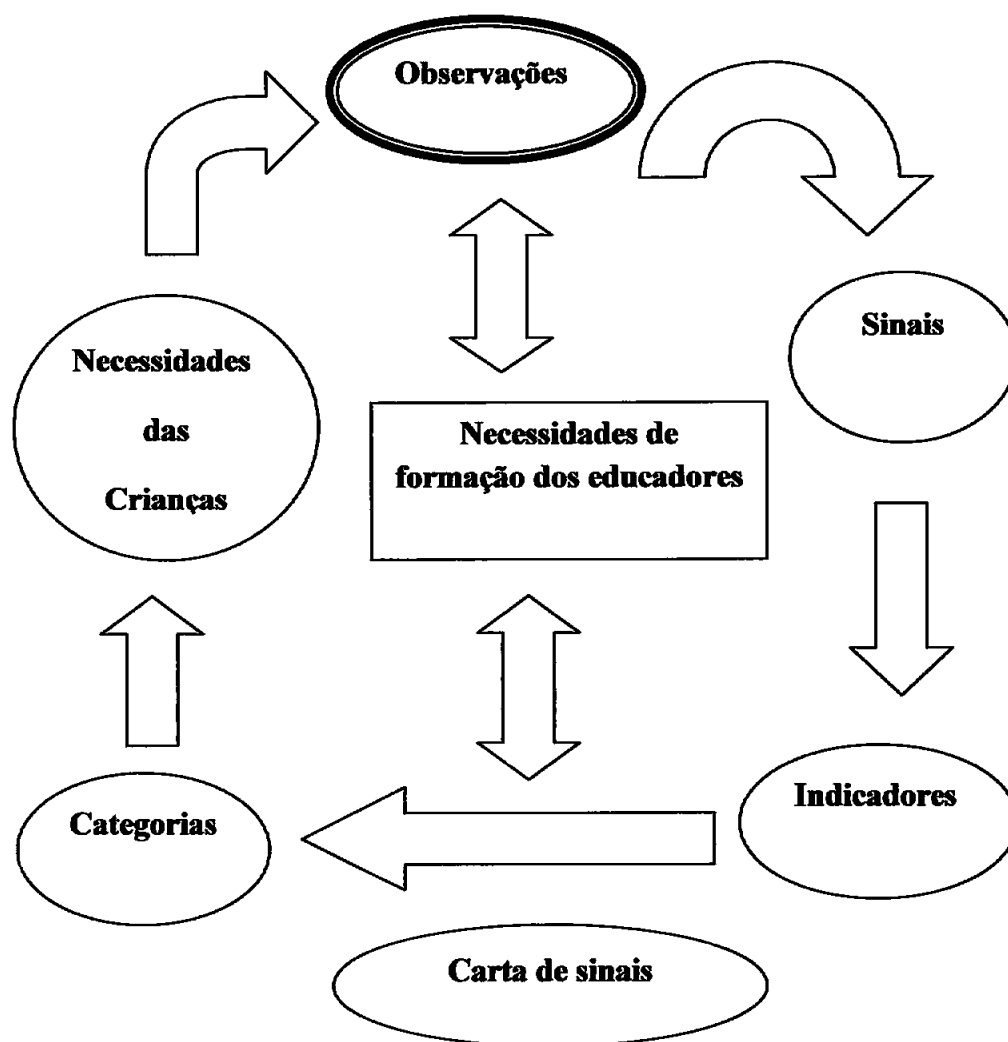


Figura 6 – Procedimentos para a elaboração da carta de sinais.

Fonte: Barbosa, (2004), p.184. *A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Um profissional com este perfil deverá possuir capacidades de reconhecer momentos fortes e fracos nas aprendizagens, ou seja, ser um agente de ensino capaz de se colocar no lugar do outro, escutando-o e observando-o sem reservas e ajudando-o a explorar as suas aptidões enquanto aprendiz. Este conceito havia sido focado por Jean Berbaum, na sua obra sobre o PADÉCA, mas Barbosa (2004) pretende ir além desta abordagem, pois considera que os agentes além de serem bons avaliadores da aprendizagem, deverão estar também implicados afectivamente com os alunos. A pedagogia de ajuda depende, segundo o autor supracitado, de duas traves mestras: “que

quem ensina possua uma boa concepção holística do homem e que se afirme no terreno um actor com elevado grau de disponibilidade mental para o outro” (p.185).

Mais do que preocupados com os resultados das aprendizagens, estes agentes de ensino terão de orientar o seu desempenho para a construção de apropriadas situações de aprendizagem e estabelecer relações de afinidade com o outro. Criar afinidade com o outro, no sentido de perceber a maneira como ele se sente em cada momento da aprendizagem, de mudar de estratégias, a fim de o aprendente experimentar novas possibilidades de actuação. É saber recriar no presente, através de imaginação, situações que possam ocorrer no futuro. Para Barbosa (2004), estas capacidades se forem treinadas, tornar-se-ão competências para a acção do ensinar e são apelidadas por ele de competências de terceira dimensão.

Do domínio e utilização destas competências, advém o facto do agente de ensino ser solidário com os sucessos dos alunos, mas principalmente com os insucessos, sem esquecer que o afecto deverá ser o elo de ligação indispensável na ajuda a quem aprende.

A Escola Sensível e Transformacionista que o Professor Doutor Luís Barbosa sustenta, sugere que o agente educativo saiba organizar o grupo, estabelecendo um diálogo adequado à ajuda. Daí que, a relação de ajuda serve para aumentar e alimentar a comunicação entre os pares.

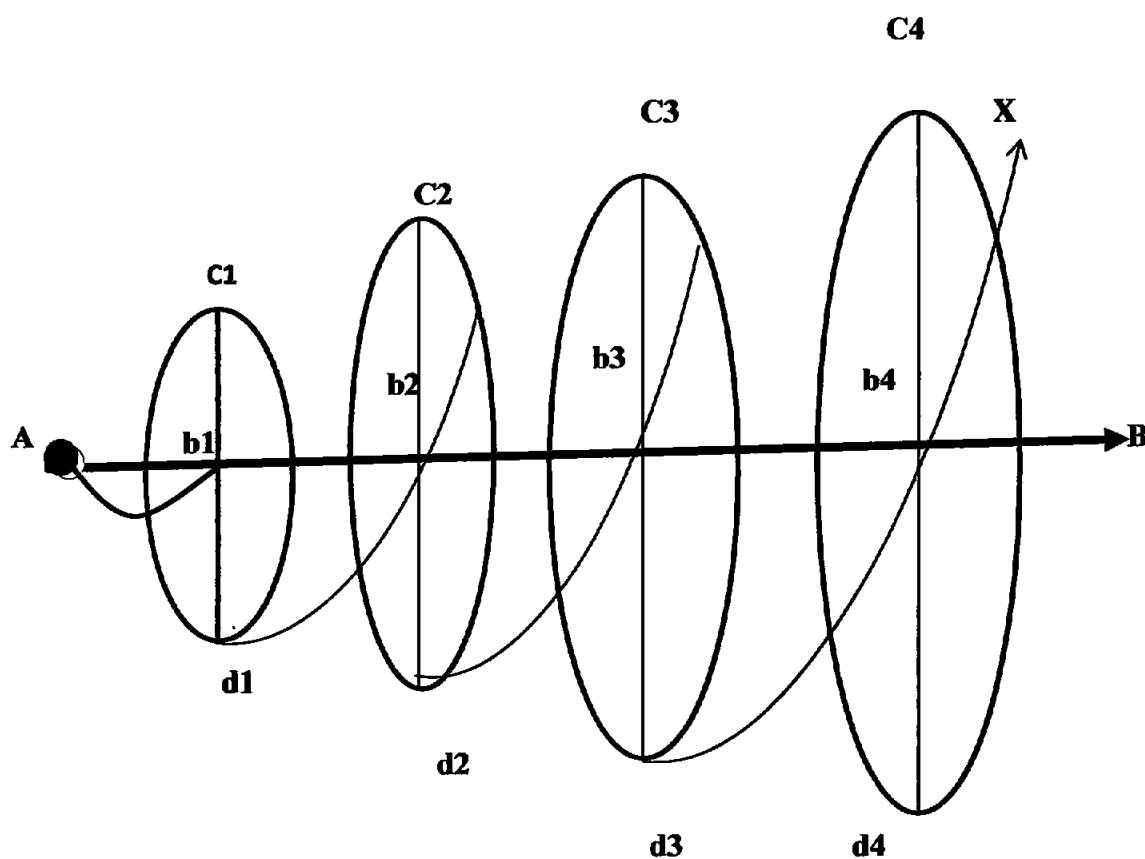
A Pedagogia de Ajuda pode então ser encarada como um sistema em que saber ensinar é uma determinação importante, ao mesmo tempo que saber organizar grupos se torna imprescindível. Sabendo de antemão que não existe uma homogeneidade nos grupos, é através das cartas de sinais que as diferenças serão explicitadas, permitindo um diagnóstico das necessidades educativas dos discentes, assim como estabelece as próprias necessidades de auto-formação dos agentes educativos. Como foi referido anteriormente, este processo exige um pensamento sistémico, com a finalidade de orientar três tipos de estratégias de intervenção:

- Curativas porque existem problemas que requerem uma solução urgente e imediata;

- Remediativas porque existem necessidades latentes que a todo o momento, podem surgir e provocar “danos” nas situações de ensino/aprendizagem;

- Preventivas porque o equilíbrio no processo ensino/aprendizagem é tanto maior quanto menor for a instabilidade registada.

Neste modelo de escola, a uns pede-se que aprendam e a outros que ensinem, mas sobretudo pede-se a ambos que se disponham permanentemente a RE-aprender ou a RE-ensinar, não apenas para assimilar e consolidar os conhecimentos, mas também passar a viver face à constante necessidade de criar novas maneiras de compreender a realidade (idem, p.192). Deste modo, o agente educativo deixa de ser um mero profissional reflexivo e passa a agente técnico-crítico, isto é, um agente que não se preocupa apenas com a sua prática e passa a ser um organizador de sínteses compreensivas das mesmas. Mais uma vez podemos afirmar que este é um modelo sistémico, na medida em que embora o aluno e o agente educativo sejam universos singulares e independentes, para o seu crescimento/desenvolvimento se efectivar, são essenciais movimentos de entrada e saída de informação que sendo realizados em diferentes momentos,” provocam a emergência de ondas de ressonância cognitiva semelhantes às ondas energéticas que caracterizam a turbulência sistémica” (Barbosa, 2004, p.193). Por ocorrência desse ondulado, gera-se uma espiral de crescimento do conhecimento (figura 7), que tendo em conta as diferenças de espaço e de tempo, faz despontar saber-fazer específicos e evita a instalação de conformismos institucionais.



Legenda:

AX– Espiral da existência do Homem

AB – Plano das finalidades do Homem (c1,b1, d1); (c2, b,d2); (c3, b3, d3); (c4, b4, d4) – círculos dos modos de existência do Homem.

Figura 7 – Espiral do conhecimento humano.

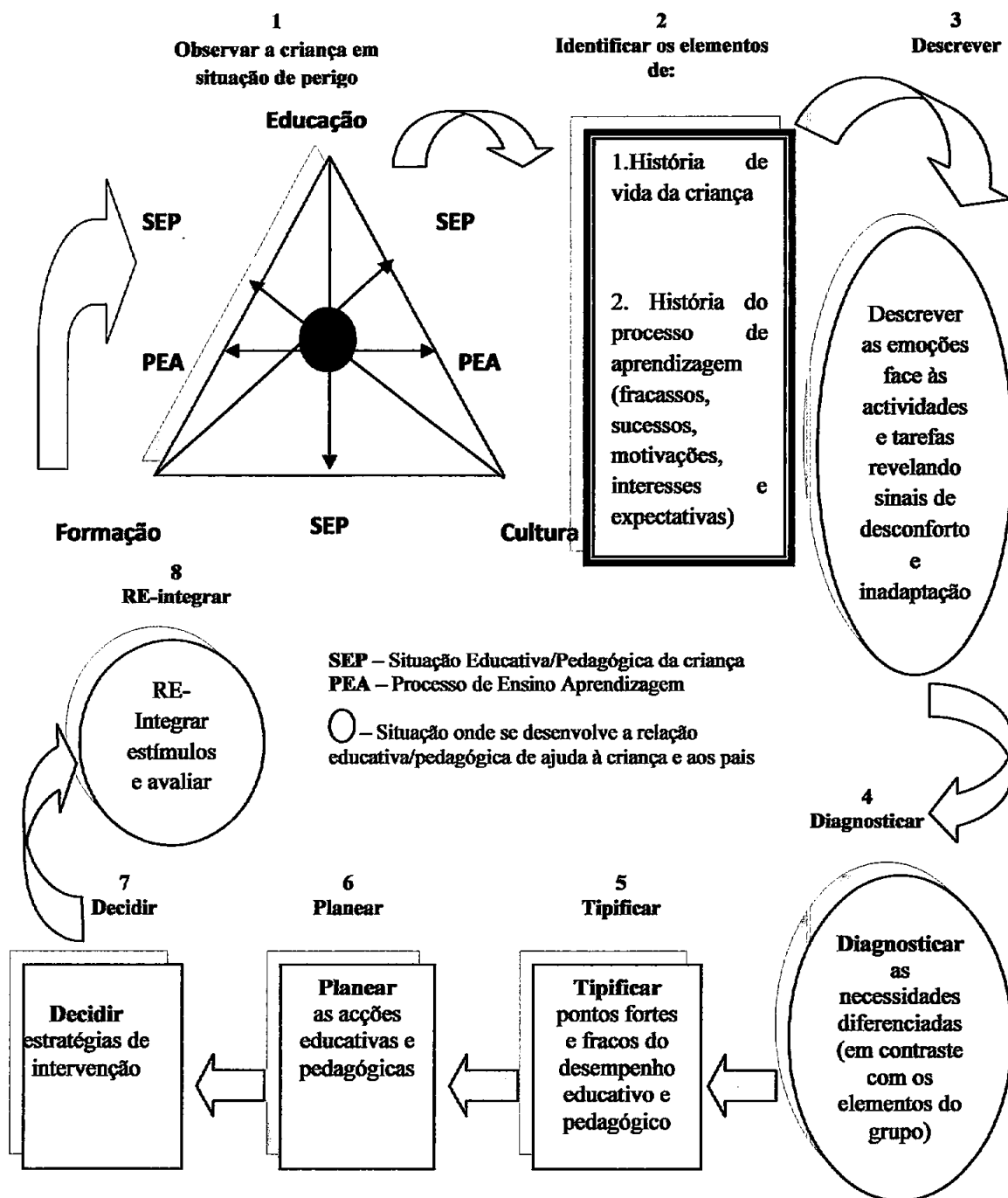
Fonte: Barbosa, (2004), p.194. A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

No âmbito de uma Pedagogia de Ajuda não se pode avaliar o sucesso das organizações educativas somente pelo sucesso das aprendizagens. O modelo que temos vindo a descrever adequa a ajuda as pessoas, às tarefas e às diversas formas de actuar, com o objectivo de compensar as formas de acção. Pactuamos com o autor quando refere que não pode existir aprendizagem sem tensão, por isso saliente-se que o modelo pode ser tensional. Importa portanto, que os agentes educativos saibam identificar essa tensão e registá-la. Como menciona Barbosa (2004):

(...) essa tensão é o indicador primeiro que urge ser capaz de registar, pois é ele que nos permite inferir dos níveis de conforto ou desconforto, prazer ou desprazer, motivação ou desmotivação segundo os quais se vai vivendo o processo de ensino/aprendizagem e

sobretudo dos níveis de quebra de partilha com que muitas vezes se está na situações pedagógicas (p.196).

O esquema que a seguir apresentamos visa explicar segundo Barbosa (2004), como aprendendo a registar os níveis padronizadores anteriormente referenciados se pode estabelecer uma apropriada carta estratégica de intervenção educativa que valide qualquer projecto educativo que se queira por em prática.



Legenda:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8: Competências gerais de desempenho do educador.

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

Fonte: Barbosa, (2004), p.197. A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

O esquema anterior permite explicitar de uma forma clara quais são as condições necessárias para que se realizem os actos de ensino e de aprendizagem, em estreita sintonia com as necessidades dos alunos e em simultâneo com as dos agentes de ensino. Este tipo de escola exige um novo modelo de aprendiz mas sobretudo apela a novo perfil de educador. Este educador deverá privilegiar o conhecimento e o afecto, interagindo pedagogicamente em organizações onde exista um único processo de aprendizagem.

3.4- Princípio do Espelhamento Mediatizado

O espelhamento é uma técnica utilizada para introduzir junto dos profissionais, práticas de reflexão sistemática, fazendo-os passar da simples descrição dos factos observados para a utilização de uma análise naturalista, tendo em vista uma análise mais crítica. É uma técnica que pode ser realizada a pares, ou em grupo, recorrendo no início à observação naturalista. Efectivamente se as observações naturalistas forem sistemáticas, o recurso ao espelhamento permite fazer uma caracterização dos fenómenos, tal qual eles ocorrem.

Deste modo, o espelhamento poderá ser uma técnica usada para investigar como cada agente de ensino realiza as suas aprendizagens e as dos outros, sendo fundamental dirigir a investigação no sentido de ajudar cada profissional a efectuar diagnósticos de necessidades educativas de forma a poderem inferir sobre formas de intervenção. Estas ideias estão próximas das de Zabalza (1994) e de Estrela (1994), quando apontam para o registo através de protocolos de observação, de entrevistas, ou até de fichas de leitura, para que se consigam sucessivas categorizações cada vez mais rigorosas cientificamente. Para Barbosa (2004), o espelhamento, pela reconstrução permanente do saber ministrado, vai fazendo emergir o saber geral. O autor refere também que é importante a preparação de um dossier técnico, onde cada um dê conta aos seus pares, da forma como foram utilizados os instrumentos de recolha de informação e ainda como foi construído e organizado aquilo a que vem chamando de «cartas de sinais de necessidades educativas, formativas e de orientação estratégica da acção educativa» (p.200).

3.5- Princípio da Gestão Sensível e Transformacionista

Este modelo de escola preconizada por Barbosa (2004) e que defendemos em tese, tem como tónica a problemática da sociopedagogia das organizações e a dimensão sociotécnica. O autor citado anteriormente identifica-se com o sociólogo Alain Meignant que defende um profissional sociólogo/psicosociólogo, que ajude as organizações a identificar e analisar os problemas, a definir os objectivos e a ensaiar os meios de acção. De facto, o Professor Doutor Luís Barbosa orientou a sua tese de doutoramento neste sentido, na medida em que, procurou demonstrar que as avaliações efectuadas às organizações educativas não deverão ser apenas de tipo inspectivas. Ou seja, concluiu que através da sociopedagogia se conseguem acções de avaliação mais funcionais na dinâmica da escola e que, recorrendo à investigação, a gestão das organizações educativas é muito mais eficiente e eficaz.

Isto porque, se com a sociopedagogia, Meignant parte da análise dos objectivos organizacionais para encontrar os problemas das organizações e Marcel Lihu sustenta na sociotecnia a necessidade da constituição de grupos de análise para rebaterem os processos e os produtos, Barbosa (2004) inova, pois considera como ponto de partida os problemas para poder chegar aos objectivos. Ao transportar estas concepções para as organizações educativas, este autor salienta que assim se poderá combater a desarticulação entre os saberes teóricos e práticos, a organização dos conteúdos programáticos e as incompatibilidades entre ensino e aprendizagem.

Segundo Barbosa (2004) é imprescindível que se introduza no quotidiano da acção educativa, uma prática de diagnóstico de necessidades e, neste sentido, cada gestor escolar deverá pensar a sua escola como um observatório de diagnóstico de necessidades educativas, formativas e culturais. Cada gestor escolar deverá ser flexível ao gerir, actuando com rigor e tendo como base uma avaliação permanente dos sistemas. Deverá saber ainda, organizar e conferir os processos de produção educativa dentro e fora das salas de aula.

O autor referido anteriormente acrescenta que os docentes e os gestores educativos deverão tornar-se rigorosos na caracterização diagnóstica dos processos de trabalho, no espelhamento de desempenhos e no aconselhamento estratégico, procurando implementar estratégias de mudança.

Os estudos que vêm sendo executados pelo Professor Doutor Luís Barbosa e por outros investigadores por ele orientados, quer a nível de mestrados, quer a nível de

doutoramentos pretendem demonstrar que os diagnósticos de necessidades educativas dos alunos, formativas dos agentes de ensino e culturais dos diversos actores que intervêm na escola, se harmonizam com a montagem de processos de formação, a decorrer em paralelo com o processo de ensino/aprendizagem.

Todas as intervenções nas organizações educativas, que têm sido objecto de investigação preconizadas pelo Professor Doutor Luís Barbosa podem comprovar, por sistemática validação entre pares, que o nível de consciência da tipicidade dos fenómenos aumenta dentro das organizações e, que os investigadores deixam de agir isoladamente, procurando intervir no seu meio de acção com o objectivo de provocar mudanças. Deste modo, podemos afirmar que a caracterização das organizações educativas é uma prática de rigor científico, sendo um bom exercício de formação de agentes de ensino, sobretudo se estes desempenham funções de gestão.

Com a introdução desta prática nas várias organizações educativas, muitos dos agentes de ensino passam a preocupar-se com as questões relacionadas com o funcionamento institucional, descentralizando a sua acção das actividades lectivas, adquirindo competências que lhes possibilitam intervir ao nível da gestão organizacional, pois, parafraseado Barbosa (2004), “o agente educativo do futuro terá de ser um profissional competente na organização dos prognósticos de suporte às estratégias de gestão das organizações onde actua...” (p. 249). Face ao exposto, estas perspectivas apontam para que as organizações educativas constituam bons observatórios de necessidades educativas dos discentes e formativas dos docentes, devendo a caracterização sistemática dos processos de ensino/aprendizagem ser realizada em paralelo com os processos de formação.

Na opinião dos técnicos da sociopedagogia, para que exista um correcto conhecimento das estruturas institucionais deverá sempre existir uma boa relação entre os dados de estrutura e os dados de funcionamento, de forma a compreender melhor todos os fenómenos vivenciados por alunos e agentes educativos.

Assim, é fundamental que, todos os projectos que a escola desenvolva estejam de acordo com os projectos de vida dos intervenientes que interagem em situações educativas e pedagógicas. É essencial também, que estes projectos sejam concebidos a partir das necessidades referenciadas anteriormente, ou seja, os mesmos deverão ser marcados por uma rigorosa caracterização, que no entender do autor referido anteriormente, passa por descrever os acontecimentos, narrando os factos, tipificando-os

enquanto actos significativos, organizar matrizes interpretivas, para por fim elaborar sínteses compreensivas dos mesmos. Todo este processo tem como objectivo a criação de um banco de dados para ensaios teóricos do conhecimento que se vai adquirindo, bem como para o registo de práticas que se vão desenvolvendo.

Nos trabalhos que tem vindo a orientar, o Professor Doutor Luís Barbosa procura ancorar ainda a caracterização à ideia chave da sociopedagogia, que é a de fazer sobressair uma relação de clientela entre quem se destina a intervir e quem aceita essa intervenção. Neste caso serão os investigadores e os colegas de trabalho ou as organizações que sentem necessidades de mudar as estruturas de funcionamento e/ou as práticas pedagógicas. Assim, sustenta-se que a intervenção sociopedagógica se constitua a partir da interacção entre dois sistemas: Si (sistema responsável pela investigação) e Sc (sistema cliente da investigação). De salientar, que o êxito desta intervenção depende directamente do tipo de relação e a forma como a mesma irá decorrer. Daí a pertinência da organização da «carta de sinais» que manifestam indicadores de necessidades.

Face ao exposto, a caracterização é um instrumento essencial, porque permite um entendimento mais intrínseco sobre os actos educativos, mas também porque através dela, se pode provocar fenómenos de mudança e até quiçá uma real autonomia das escolas.

Em suma, concordamos com Barbosa (2004) quando este afirma:

“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 para que todos os projectos, face às vicissitudes contextuais, sejam permanentemente reorientados “(p.250).

4- O diagnóstico de necessidades educativas

Tendo em conta o objecto de estudo a que nos propusemos estudar e face à complexidade curricular que sobressai em ambos os contextos educativos, consideramos que o perfil do agente de ensino terá de ser o de um técnico muitíssimo qualificado, que funcione com vista às reais necessidades do aprendente.

Perante a diversidade da população escolar, provocada por uma escolaridade obrigatória e pela massificação do ensino, as funções atribuídas hoje em dia aos agentes de ensino e a necessidade de dar resposta a solicitações diversas, são factores que exigem cada vez mais uma aquisição de competências/conhecimentos técnicos e científicos. Por isso, concordamos com Barbosa (2004), quando realça a importância do

saber observar e saber observar-se, de modo a reflectir e caracterizar a realidade, descrevendo, tipificando e categorizando todos os fenómenos que ocorrem no processo ensino/aprendizagem. Um agente de ensino que saiba organizar um correcto diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação e dirija a sua actuação de acordo com uma pedagogia de ajuda, é um agente sensibilizado na ajuda ao outro, que actua em função do desenvolvimento da criança, que assuma uma permanente atitude de pesquisa na sua prática quotidiana, que proporciona uma avaliação do sistema educativo, dos processos e dos produtos e que identifica as suas próprias necessidades de formação.

Por sua vez todo o trabalho desenvolvido nas organizações educativas deverá ser orientado em função das necessidades educativas das crianças e formativas dos educadores. Ou seja, as organizações deverão passar a funcionar, com base na elaboração de cartas de sinais que as crianças emitem, tornando-se em Observatórios de Diagnósticos de Necessidades Diferenciadas de Educação e de Formação, suportadas por estruturas sensíveis e transformacionistas (Barbosa, 2004, p.204).

4.1- A organização da carta de variáveis de análise

Em Educação, mais importante do que ensinar deverá ser aprender a promover o desenvolvimento das crianças. Neste contexto, um determinante muito importante para o desenvolvimento individual é a construção do sentido de identidade. Esta identidade está ligada com a confiança e confere sentimentos de auto-estima que representam a resiliência de cada pessoa (Gomes-Pedro, 2005).

Segundo este autor, o que importa compreender é que cada pessoa é um ser global, integrando essa globalidade o EU e a sua circunstância, representada como o conjunto de motivações ou factos que condicionam ou caracterizam essa pessoa (p.263).

Com efeito, todos os agentes de ensino terão de entender o desenvolvimento das crianças como um processo dinâmico influenciado por domínios emocionais, cognitivos, culturais e sociais que interagem num sistema de relações estabelecidas entre o EU e a realidade envolvente (Meio).

Nesta perspectiva, os profissionais deverão ter em conta todas as necessidades que suportam o processo de desenvolvimento infantil, de modo a tentar perceber se as crianças estão em situação de equilíbrio ou se pelo contrário estarão em situação de desconforto.

Shirley, citado por Zabalza (1992), enuncia as necessidades fundamentais ao desenvolvimento da personalidade infantil. Este autor distingue factores intrínsecos (sistema de necessidades) e factores extrínsecos (a família) como determinantes a esse desenvolvimento. 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 e da nossa cultura.
- Necessidade de amor.
- Necessidade de dependência.
- Necessidade de afecto.
- Necessidade de um sentimento de segurança e confiança.
- Necessidade de que se aceite a sua individualidade.
- Necessidade de progressiva independência e sentimento de autonomia.
- Necessidade de ser limitado.
- Necessidade de autoridade.
- Necessidade de disciplina.
- Necessidade de auto-respeito e 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:

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

- Criatividade.

- Regressão.

3- Sistema de valores ou consciência.

Tendo em conta os sistemas que regem o desenvolvimento integral da criança, o mais importante é procurar saber como pôr em prática de uma forma equilibrada e integrada a satisfação destas necessidades.

Em função disso, Zabalza (1992, p.51 e 52), defende que com base na reelaboração e ampliação do esquema de Combs, Kelly, Maslow e Rogers, o crescimento equilibrado de uma criança passa por esta possuir:

a) Expansividade – A criança actua de uma forma defensiva quando está perante uma nova experiência ou em situações de mudança, mas o Eu expansivo abre-se à experiência, dando-lhe recursos e fazendo com que a relação seja satisfatória.

b) Protagonismo – A criança é protagonista do seu próprio crescimento, quando o Eu se encontra em equilíbrio. A criança aceita os riscos da mudança que possam ocorrer, porque a segurança adquirida é suficiente para (re) elaborar a própria experiência.

c) Imagem positiva de si mesmo – A criança deverá possuir confiança na sua capacidade para chegar ao sucesso e/ou aos objectivos pretendidos. Isto implica o estabelecimento de níveis de aspiração e de objectivos de acordo com a realidade.

d) Independência – A criança deverá ter abertura à experiência, se flexível no que respeita à sua forma de ser e estar consigo mesmo e com os outros.

e) Capacidade de identificação grupal – Esta capacidade complementa a anterior e revela-se no desejo de cooperar e participar em experiências partilhadas com outros.

f) Capacidade de utilização da fantasia – A criança começa a possuir capacidades para compreender a realidade do quotidiano. Começa também a distinguir o real e o imaginário, a brincar com as palavras...

g) Capacidade comunicativa – A criança começa a desenvolver uma progressiva capacidade para a expressão linguística, assim como um pensamento cada vez mais complexo.

Assim, para que as crianças cresçam e se desenvolvam equilibradamente, devemos pensar a educação com qualidade, onde a interacção e a capacidade para descobrir estes sinais sejam uma permanente preocupação de todos os agentes de ensino. Daí o interesse em que se proceda à identificação, tipificação e categorização dos sinais

emitidos pelas crianças, para posteriormente se organizar a carta de variáveis de análise a que o Professor Doutor Luís Barbosa chama de “carta de sinais” factor determinante para o rigor de um diagnóstico de necessidades diferenciadas.

Ao longo do acto educativo, as crianças emitem diversos sinais. Todos eles devem ser valorizados, contudo, deveremos focar a nossa atenção nos sinais que possam revelar desconforto, quebra de partilha ou enquistamento, porque estes são indícios de que a criança não está bem, que uma necessidade não está satisfeita.

Urge por isso, o aparecimento de um agente de ensino capaz de actuar de acordo com os métodos e técnicas, mas também desperto para as reais necessidades das crianças, disposto a partilhar sentimentos, sucessos e fracassos.

5- O Espelhamento como técnica para mudanças nas práticas de intervenção

O espelhamento é uma técnica que tem como suporte metodológico a observação enquanto sistema, sendo o seu objectivo principal, a introdução, nos profissionais, de práticas de reflexão sistemáticas. Pretende-se que estes passem da simples descrição factual à análise crítica. Este trabalho pode ser desenvolvido a pares ou em grupo, mas é sempre um processo interactivo em que os espelhados evoluem da observação para a acção e desta para a avaliação, reconfigurando as experiências, de acordo com as informações que vão sendo recolhidas.

Numa primeira fase de utilização da técnica do espelhamento, o mais importante é ajudar os intervenientes a estabelecer relações de empatia e entajuda, a manter a atenção sobre determinados objectos ou variáveis de análise, a controlar as emoções e a não utilizar juízos de valor. Para tal, os espelhados, antes de efectuarem as observações, devem definir com rigor os objectivos das mesmas, isto é, devem ser 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 deve analisar os dados? Que uso se deve fazer dos dados analisados?

A resposta a estas perguntas tem como intuito ajudar os espelhados na recolha de dados apropriados para assegurar a descrição e caracterização dos fenómenos que pretendem analisar ou estudar. Normalmente, da forma como estas exigências são satisfeitas depende a resposta às seguintes questões:

- 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.

Como foi referido anteriormente segundo o entendimento do Professor Luís Barbosa, a observação deve ser utilizada como um sistema. Assim, nos seminários que desenvolveu, utilizou o seguinte esquema para mostrar como intui a observação:

A OBSERVAÇÃO ENQUANTO FENÓMENO MULTIFACETADO

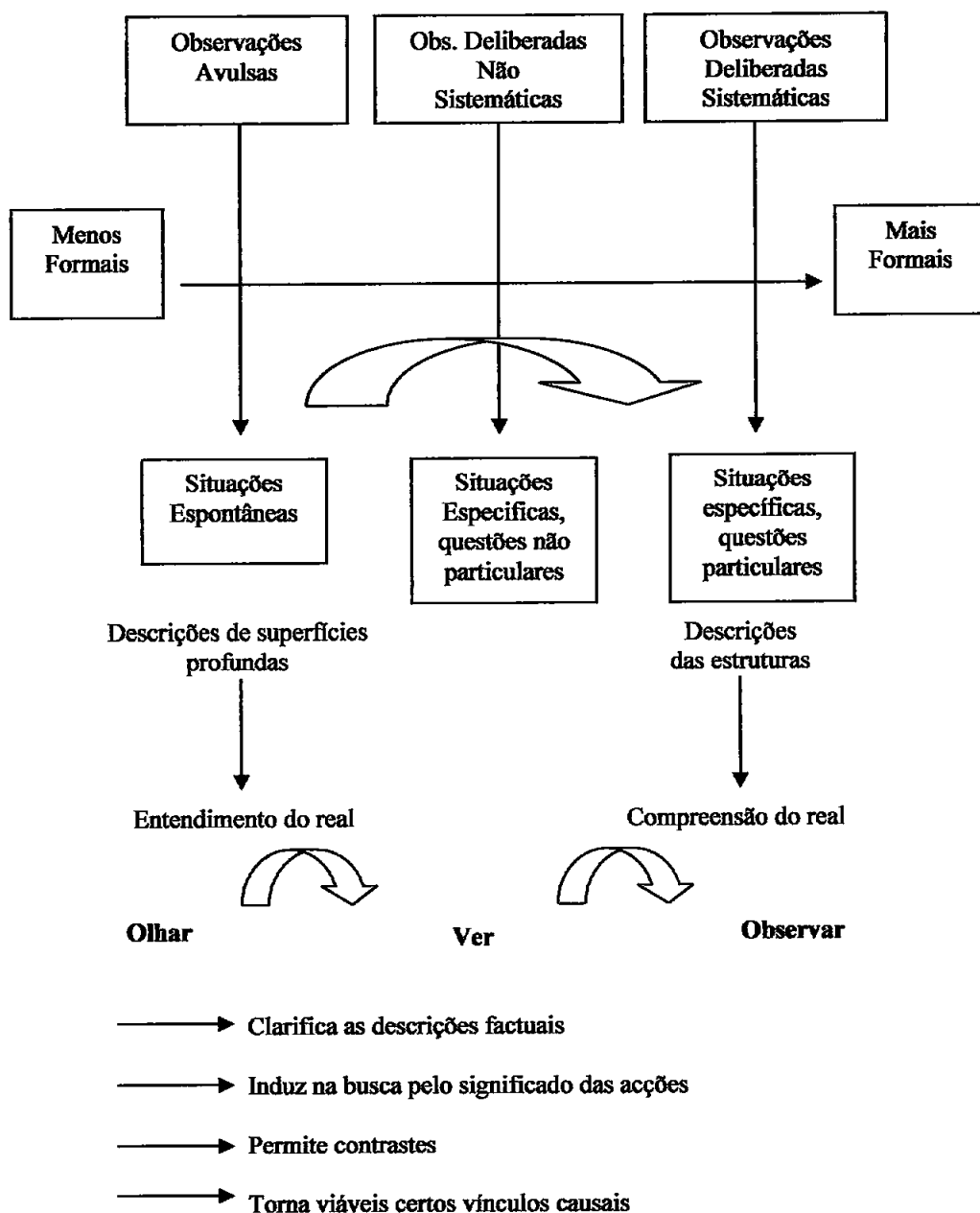


Figura 9 – A observação enquanto sistema.

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

O espelhamento é uma técnica apoiada pela observação em contexto, mas o diálogo também é fundamental na sua aplicação. O diálogo tem como objectivo provocar mudanças de comportamento, no que diz respeito aos gestos técnicos desenvolvidos entre duas pessoas. Isto é, os espelhados acabam por se reconhecer no interior das situações e estas passam a ser uma mundivivência comum. Contudo, isto pressupõe uma entrega, por vezes causadora de conflitos. Estes encontram solução na utilização de saberes teóricos e/ou práticos.

Esta técnica reivindica a presença, no início, de um observador especializado, com vista a proporcionar o enquadramento dos espelhados, que vão adquirindo com a experiência, a percepção de mais pormenores sobre aquilo que observaram. O papel do observador especializado é a de mediador das actuações dos espelhados.

O Professor Doutor Luís Barbosa, na sua obra “Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento. Do espelhamento à transcendência” (2003), destaca que esta técnica, embora tenha sido utilizada como técnica de formação em vários domínios profissionais, passou a ser aplicada também nas Ciências da Educação. De facto, este autor enfatiza as ideias naturalistas de Hegel e as fenomenológicas de Husserl, quando menciona que por um lado, o espírito dialoga com o ser e que, por outro, o pensamento é uma excelente forma de descrever a realidade (p.7).

O espelhamento tem como base uma dinâmica de interacção em que o Homem se assume mediador do conhecimento, considerando que para tal é necessário uma introspecção, num acto de olhar sobre si próprio, sem juízos de valor, nem preconceitos, para que o Eu possa emergir e complementar o Eu anterior. A intenção é segundo Barbosa (2003) que o espelhar o Eu seja um complemento do Eu anterior e, ao mesmo tempo faculta que o primeiro se universalize cada vez mais e o segundo se particularize, a fim de encontrar “o caminho da abstracção que conduz à transcendência” (p.31).

Ao longo do processo, torna-se relevante que cada espelhado exponha o seu saber, o seu saber-estar, o seu saber-fazer, para que *face to face* surjam novas ideias, práticas de acção e prováveis soluções para os problemas observados.

O espelhamento tem como principal função levar aquele que se espelha a encontrar três tipos de estratégias:

- Estratégias curativas, para quando os problemas impõem uma intervenção imediata;

- Estratégias remediativas, para quando os problemas permitem uma intervenção a médio ou longo prazo;

- Estratégias preventivas, para serem pensadas com tempo, a fim de se evitarem insucessos.

Em suma, a utilização desta técnica faz surgir um profissional técnico-crítico, capaz de (re) aprender e (re) ensinar, criando novos cenários, antecipando o futuro.

Todos os procedimentos utilizados na aplicação do espelhamento foram descritos no ponto 4.4. e a análise dos dados encontram-se no Capítulo V – Análise e triangulação dos dados, ponto 4.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

O objecto de estudo na investigação tem uma importância decisiva na escolha da metodologia a ser utilizada. Neste capítulo, são indicadas as opções metodológicas fundamentais do estudo, bem como as formas de recolha de dados.

1- Da investigação - Acção à Investigação - Acção/Formação

Na década de quarenta do século passado, o psicólogo social Kurt Lewin, descontente com o grande afastamento existente entre as investigações académicas e a necessidade de se resolverem graves problemas sociais que afligiam grupos de pessoas desfavorecidas nos EUA, promove a utilização de uma abordagem experimental nas suas investigações, relacionada com programas de acção e intervenção social (Oliveira, 2002). Este tipo de investigação, realizada pelos participantes em situações sociais com vista à melhoria das suas condições de vida, foi baptizado de Investigação - Acção.

Na década seguinte, Stephen Corey transporta a ideia de Investigação - Acção para o campo educacional. Um dos seus principais objectivos era reduzir o hiato existente entre o conhecimento académico e o conhecimento prático dos professores (Zeichner e Noffke, 2001), defendendo que o enfoque da Investigação - Acção não está na produção de conhecimento mas sim na mudança de situações educativas através da resolução de problemas práticos. Tal como refere Noffke (1997), “o foco estava no aprender, que é central para a produção de conhecimento, mas isso era complementado com uma forte ênfase no fazer” (p. 317).

Apesar dos esforços de Corey no sentido de promover a Investigação - Acção como investigação educacional válida e relevante, esta foi ridicularizada e julgada pelos *standards* académicos de investigação da altura, tendo sido facilmente desacreditada por investigadores académicos. Era notório nas críticas destes, a ideia da investigação e prática pedagógica como dimensões disjuntas, exigindo desempenhos diferentes de pessoas diferentes, com preparações diferentes. Segundo Noffke (1997), perante estas críticas e outras condicionantes, a Investigação - Acção perde a sua importância a partir da década de sessenta, sendo encarada sobretudo como um método de resolver

problemas concretos ou como uma possibilidade de formação em serviço dos professores.

Após o declínio em meados dos anos sessenta da Investigação - Acção nos EUA, surge em Inglaterra o movimento do professor como investigador num contexto de desenvolvimento curricular. Este movimento, liderado por professores, apareceu como resposta a um aumento do desinteresse dos estudantes das escolas secundárias inglesas. Desta forma, foram desenvolvidos esforços pelos professores dessas escolas a fim de se reestruturar o currículo, surgindo assim o movimento do professor como investigador. Estes trabalhos de desenvolvimento curricular, primeiramente iniciados por professores, foram mais tarde conceptualizados por académicos, tais como Stenhouse e Elliott (colaborador de Stenhouse e um dos intervenientes centrais deste movimento tanto como professor como investigador). Stenhouse (1984) foi quem pela primeira vez utilizou a expressão “professor investigador”, numa perspectiva que rejeita o currículo como algo elaborado a um nível académico ou oficial e com carácter prescrito sobre a prática do professor, perspectivando o currículo como algo que muda de acordo com a reflexão que o professor faz sobre a sua prática. Colocava-se assim os professores como intervenientes essenciais na reforma educativa. Stenhouse encara a investigação dos professores como uma disposição para examinar com sentido crítico e de forma sistemática a própria prática lectiva. O trabalho de Stenhouse recupera a ideia de Dewey (dos anos 30) do professor como profissional reflexivo, defendendo o papel fundamental que os professores têm na transformação das suas práticas através das suas próprias reflexões (Lisita *et al.*, 2001).

Nos anos oitenta, emerge nos EUA o movimento do professor como investigador. No entanto, segundo Anderson *et al.*, citados em Zeichner e Noffke (2001), este movimento não derivou do movimento iniciado por Stenhouse e Elliott na Inglaterra, nem tão pouco representa um renascimento da Investigação - Acção dos anos cinquenta. Surgiu, sim, por influência de diversos factores entre os quais se destaca: a crescente receptividade da comunidade científica em relação às metodologias qualitativas e estudos de caso, métodos característicos da investigação feita pelo professor sobre a sua prática; aumento da importância dada à Investigação - Acção nos cursos de formação de professores; e o movimento do profissional reflexivo que se gerou a partir das ideias de Schön e que reclama o conhecimento dos professores como válido. Além disso, o início do desenvolvimento de vários projectos onde estavam envolvidos professores que

investigavam a sua prática contribuiu para o surgimento da ideia de professor como investigador.

É de notar que muitos desses projectos eram desenvolvidos num formato de investigação colaborativa entre professores e investigadores universitários, não sendo portanto um processo realizado integralmente por professores. Nesta altura, a investigação sobre a prática ainda não era encarada como um processo a ser realizado por indivíduos que não eram investigadores profissionais (McTaggart, 1991, citado em Zeichner e Noffke, 2001).

Este tipo de investigação, apesar de ter tido origem em países do terceiro mundo, onde o sentimento de dominação e injustiça social é mais forte, tem sido desenvolvido em países tais como os EUA, Austrália e alguns países europeus por grupos de pessoas que, de alguma forma, sentem os mesmos problemas de dominação e opressão existentes em países do terceiro mundo (Zeichner e Noffke, 2001). Um conceito chave neste tipo de investigação é o modo como se encara a participação dos vários intervenientes. Ao contrário das investigações tradicionais, onde o investigador encara os sujeitos de forma distanciada, como objectos a investigar, na investigação participada as pessoas envolvidas no estudo assumem papéis activos, não sendo meros objectos de estudo. A investigação nestes moldes deixa de ser sobre a comunidade para ser com a comunidade. Desta forma, segundo Zeichner e Noffke (2001), a investigação participada “pretende democratizar a economia política da produção do conhecimento e dar poder aos grupos oprimidos para que tomem acções efectivas no sentido de melhorarem as condições de suas vidas” (p. 306). Nesta perspectiva, sendo a prática dos professores encarada como algo que se exerce num contexto social e político, que extravasa a sala de aula, a investigação sobre essa prática não pode ter apenas como objectivo melhorar as capacidades dos alunos e do professor na sala de aula, mas coloca o enfoque na reconstrução política da educação como prática social.

Assim, as investigações sobre a prática realizadas pelos professores, segundo esta perspectiva, devem ter a preocupação de envolver de forma activa todos aqueles que participam na investigação, no sentido da reapropriação do conhecimento e da participação social por parte daqueles que, de alguma forma, estão ligados à investigação.

Nesta linha de pensamento, o professor Luís Barbosa (2004) cria um novo paradigma e introduz o conceito de Investigação - Acção / Formação. Sobre o assunto,

refere que “através deste tipo de investigação, cada professor aprende a construir uma caracterização da acção educativa alicerçada na identificação de variáveis emergentes, em descrições dos fenómenos ocorridos, na tipificação das situações, no diagnóstico de causas, na avaliação dos processos e produtos educativos e em prognósticos interventivos” (p.257). Ao utilizar este tipo de investigação, cada agente educativo aprende a formar-se através dela e aprende a construir mecanismos de retro-alimentação dos processos de intervenção estratégica na acção educativa (Barbosa, 2004, p.257).

Esta metodologia favorece, segundo o autor anteriormente referido, uma relação estreita entre investigar, agir e formar, embora valorize uma formação a partir das necessidades educativas, formativas e culturais dos actores (idem, p. 495). O objectivo é influenciar, por um lado, a forma como os agentes educativos caracterizam as formas e os modos de aprendizagem dos seus alunos, por outro, inculcar uma reflexão sistemática sobre o próprio processo de formação. Ou seja, é inserir a investigação no seio da escola, porque através dela, o investigador aprende o sentido da verdadeira atitude de pesquisa, aprende a utilizar a investigação como um recurso quotidiano ao desenvolvimento das suas práticas, constituindo-se cada agente de ensino como mediador do conhecimento com um perfil técnico-crítico.

O esquema que a seguir se reproduz exemplifica a forma como a investigação é introduzida na escola e em simultâneo como a sua dinâmica pode influenciar tanto o desenvolvimento humano como o organizacional.

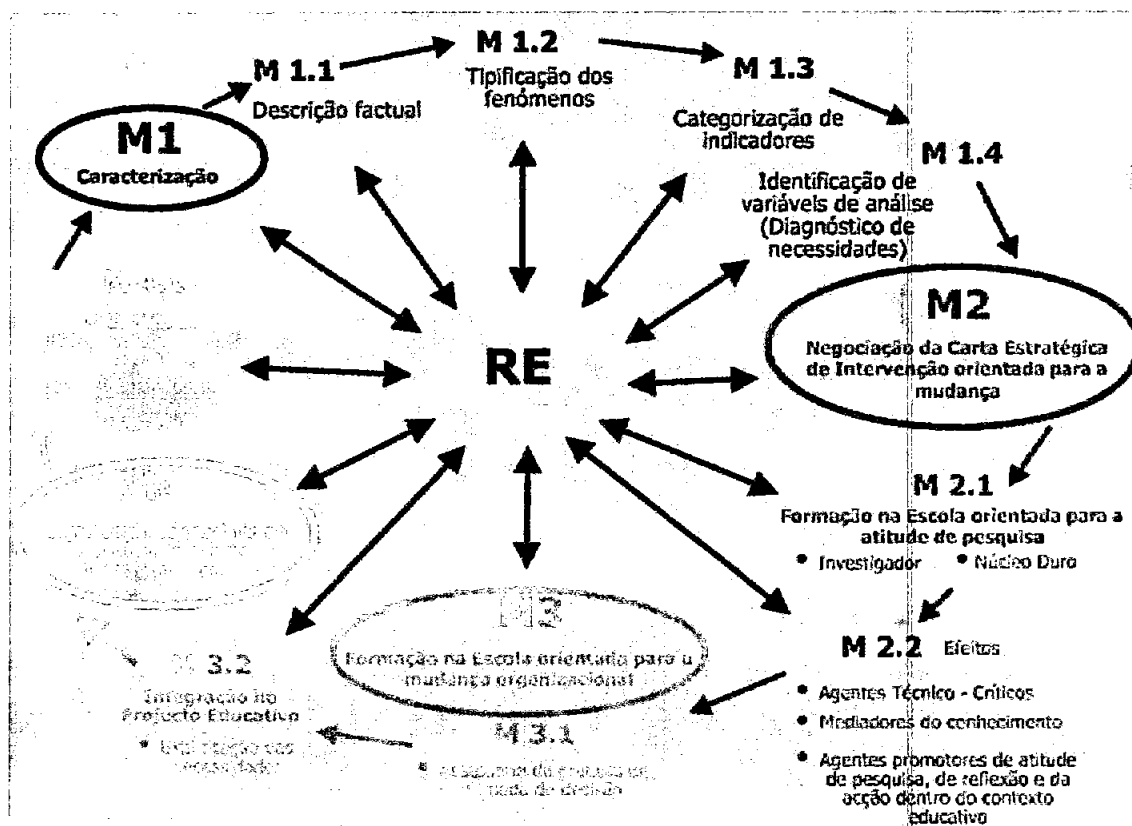


Figura 10 – Esquema do transfer instrumental da investigação para os contextos educativos.

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

Os momentos essenciais dos percursos investigativos estão representados na fig. 10 pelos pontos M1, M2, M3 e M4. Estes pontos podem ser considerados simultaneamente de chegada e de partida das fases de pesquisa. Estes momentos ligam-se de uma forma circular uns aos outros, existindo entre eles, pontos intermédios, que em sequência dão continuidade ao processo metodológico da investigação. Portanto, no seio de M1 tem-se M1.1, M1.2, M1.3 e M1.4, por seu lado 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.

Recria-se aqui a ideia que a concepção desta linha de Investigação-Ação/Formação foi concebida para desenhar aquilo que Barbosa (2004) designa por “arqueologia dos factos significativos que ocorrem nos contextos de trabalho” (p. 262).

Da leitura da figura 10 podemos inferir ainda que, M1 é a primeira fase de intervenção do investigador, sendo a sua acção estabelecida pela caracterização dos contextos onde vai actuar. 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) são tarefas típicas da caracterização. As primeiras actividades de pesquisa permitem identificar as variáveis de análise que levam à organização da carta de variáveis. Nesta carta identificam-se as disfunções que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, os disfuncionamentos ao nível das tomadas de decisão e as disrupções entre o modo de operar da Escola e as estabelecidas pelo Ministério da Educação. A apresentação desta carta visa provocar um primeiro espelhamento dos actores educativos, confrontando-os com os fenómenos conhecidos e/ou desconhecidos, levando-os a reflectir e a assumir sobre os mesmos uma atitude crítica. A intenção do investigador é fazer com que se passe à organização da carta de intervenção estratégica.

A Investigação-Acção/Formação, propriamente dita, inicia-se em M2.1. Até aqui o investigador limitou-se a caracterizar a instituição e os actores que nela interagem. A partir do momento M2, o investigador passará a interagir directamente na instituição, acompanhado por elementos do núcleo duro dos agentes educativos que trabalham na Escola. Ou seja, pretende-se que a prática de investigação se instale na Escola e seja peça essencial da dinâmica do seu projecto educativo, pois a partir daí muitas das acções poderão ser desenvolvidas por outros responsáveis institucionais e seus agentes, embora sob a supervisão técnica e científica do investigador e dos elementos da sua equipa.

Em M3 continua-se com as práticas de investigação e de formação. Renomeiam-se experiências e partindo da prática para a teoria, o investigador/formador actua deixando mesmo antever que a teoria emerge da prática. Os elementos do núcleo duro, agora também formadores, trabalham com o investigador e, porque com ele elaboraram a carta estratégica de intervenção, estão já sensibilizados para a utilização das técnicas de investigação e actuam como mediadores do conhecimento. Quanto mais à vontade se sentirem os elementos do núcleo duro no que se refere à utilização dos instrumentos e técnicas de investigação, mais se sentirão motivados para influenciar novos actores na utilização dessas práticas. Por sua vez, o investigador deverá esforçar-se junto dos gestores das organizações educativas, no sentido de os motivar para a introdução de mudanças que sejam proporcionadas pela própria investigação. É o que se indica em M3.1. De seguida, no âmbito do alargamento da investigação, o investigador deve propor novas intervenções dirigidas a novos agentes educativos, integrando agora 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 Sociotecnica.

Em 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; 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; a intenção de passar a agir em conformidade com as necessidades dos alunos, estando o agente de ensino 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 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).

2- A Metodologia qualitativa

Os métodos e técnicas de investigação em educação têm uma intencionalidade: conhecer a realidade educacional. Tendo como base o objecto de estudo, os métodos, sustentados por referentes teóricos, enquadram o plano de trabalho de investigação e sugerem os procedimentos técnicos de recolha e tratamento da informação, consistentes com os propósitos da própria investigação. Seleccionando e manejando adequadamente um método, ligado a uma reflexão teórica e flexível, constitui-se a par das técnicas de investigação, num enquadramento fundamental para o esclarecimento rigoroso do objecto de estudo - para uma compreensão mais completa e uma interpretação mais afinada de situações educacionais.

Assim, no início de uma investigação estabelece-se uma dicotomia entre o sujeito e o objecto que se pretende conhecer. O investigador assume através de uma metodologia adequada, a procura de soluções para um problema com que é confrontado. Ou seja, a investigação nasce de um problema observado ou sentido, dando lugar à selecção do assunto a ser tratado e à escolha de uma metodologia apropriada.

Dado que, de acordo com as questões colocadas, se pretende que o estudo tenha uma natureza descritiva e interpretativa, optámos por uma metodologia qualitativa. Uma investigação é de tipo qualitativo, quando o investigador tal como refere Guba e Wolf

citados por Bogdan e Biklen (1994), frequenta o local em que se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: ouve, observa, descreve e regista.

Na investigação qualitativa a prática antecede a teoria, surgindo esta após a reinterpretção dos factos. Segundo o mesmo autor, toda a investigação baseia-se numa orientação teórica. Deste modo, os investigadores do tipo qualitativo identificam-se com a abordagem fenomenológica. Este tipo de abordagem emergiu do pensamento dos filósofos Husserl e Schutz e enfatiza o subjectivo. Em sentido lato, a abordagem fenomenológica tem como enfoque o estudo de fenómenos, isto é, todo o comportamento é determinado pela nossa experiência prática.

Husserl, precursor desta teoria, citado por Cohen e Manion (1990), exorta-nos a libertarmo-nos de todas as percepções acerca do mundo e a observar mais os detalhes da vida diária. Por sua vez Schutz, também citado por Cohen e Manion (1990) considera que a forma como entendemos o comportamento dos outros depende de um processo de tipificação através do qual o investigador faz uso de conceitos para dar sentido ao que fazemos. Esses conceitos advêm da nossa experiência e é através deles que organizamos o nosso mundo diário.

Apesar de, na opinião de alguns investigadores não existir grandes diferenças entre as investigações quantitativas e qualitativas, outros há que defendem uma distinção entre elas. Presentemente admite-se que ambas se complementam em muitos aspectos. Dentro das chamadas metodologias qualitativas poderão ser utilizadas várias abordagens, embora nas investigações de tipo interpretativo o mais usual seja o estudo de caso.

3- Estudo de caso

Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou outra qualquer unidade social. O seu objectivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao investigador. É uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais

essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

O estudo de caso é, de facto, uma das metodologias privilegiadas pelos estudos qualitativos, permitindo explorar a subjectividade dos fenómenos educativos, com vista a “estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence a unidade em estudo” (Cohen e Manion, 1990. p.164).

Podemos considerar que se trata de um trabalho empírico que se baseia essencialmente no trabalho de campo e que ao estudar uma entidade, neste caso professores e alunos na sua prática, tenta tirar partido de instrumentos como a observação naturalista e participante e a documentação existente (Yin, 1989).

No dizer de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de um acontecimento/fenómeno. Este tipo de estudo tem como objectivo a compreensão da dinâmica dos comportamentos, sendo o seu objecto de análise a acção. Ainda segundo o mesmo autor as principais características do estudo de caso são:

- Proporciona uma boa base para a generalização e para a descoberta de novas interpretações;
- É extremamente rico em descrições;
- Descreve a realidade e o contexto de forma complexa e profunda;
- A linguagem utilizada é mais acessível, do que em outros tipos de investigação;
- A interpretação dos dados recolhidos está sempre relacionada com o contexto.

Dada a variedade e complexidade das propostas e situações educativas, o estudo de caso permite a descoberta de novos significados para factos que ocorrem num determinado contexto, enfatizando o conhecimento em permanente construção. Depois, à caracterização inicial, novos dados podem ser acrescentados, de acordo com os avanços do estudo ou da investigação. Ou seja, à medida que se vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas (idem). Pode dizer-se que o estudo de caso começa com a acção e contribui para o desenvolvimento da própria acção.

Os estudos de caso podem ter diversos propósitos. Como trabalhos de investigação, podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objecto de interesse. Podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente “como é” o caso

em apreço. E, finalmente, podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objecto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente (Yin, 1989).

Um estudo de caso pode seguir uma de duas perspectivas essenciais: uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objecto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente. No entanto, em ambas as circunstâncias, um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico, em que, como diz Erickson (1986), se procura encontrar algo de muito universal no mais particular.

De um modo geral, um estudo de caso começa por ter hipóteses de trabalho preliminares, que vão sendo reformuladas à medida que a investigação avança. Como refere Merriam (1988), o enquadramento teórico de um estudo é de tal modo importante que o seu valor global deriva tanto das suas propriedades intrínsecas como da forma como ele se situa em relação a estudos anteriores e expande os seus resultados.

4-Investigação Qualitativa: características, processos e critérios

4.1- Características

Apesar de Bogdan e Briklen (1994), considerar que alguns estudos de carácter qualitativo estejam desprovidos de algumas características, uma investigação de tipo qualitativo contém cinco características que a qualificam:

1- Para a investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural onde o investigador se movimenta, sendo este o seu instrumento essencial. Isto é, mais do que qualquer outra, depende de forma decisiva do investigador ou da equipa de investigação;

2- Investigação descritiva. Vai além dos factos e das aparências, apresentando com grande riqueza de pormenor, o contexto, as emoções e as interacções sociais que ligam os diversos participantes entre si;

3- Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos. Ou seja, preocupam-se essencialmente com os processos e as dinâmicas;

4- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva. Os investigadores reformulam os seus objectivos, problemáticas e instrumentos no decurso da investigação;

5- O significado e de importância vital. Nesta perspectiva, Bogdan e Bikle (1994) indicam múltiplas formas de interpretar as experiências, formas essas que estão ao nosso alcance através da nossa interacção com os outros. Insistem com ênfase na preocupação que os investigadores precisam ter em compreender o pensamento subjectivo dos participantes nos seus estudos.

4.2- Processos

Na opinião de Maximino (2004), nas metodologias de tipo qualitativo, o que importa considerar são os processos discursivos, recorrendo sempre a uma linguagem científica e de paradigma e os aspectos relacionados com os critérios de cientificidade.

4.3- Critérios

Relativamente aos critérios de cientificidade, estes devem recair sobre todos os aspectos de um processo de investigação. São considerados critérios de cientificidade, a objectividade, a fidelidade e a validade.

A objectividade é um critério científico que deve ser tido em conta nas metodologias quer qualitativas quer quantitativas. Contudo, numa investigação qualitativa em que o estudo segue a abordagem interpretativa, indutiva e exploratória, o investigador deverá desenvolver uma atitude autocrítica e ser o mais neutro possível, ao longo de todo o processo. Sobre o assunto, Erickson (1986) realça precisamente que um dos problemas das investigações qualitativas é a carga subjectiva que o investigador poderá imprimir aquando da interpretação dos dados recolhidos e analisados.

A objectividade estabelece ainda o uso de técnicas que tendem a assegurar a fidelidade. Ou seja, a fidelidade privilegia a descrição explícita tendo em conta os procedimentos e as técnicas/instrumentos de observação ou de medida.

Para acautelar o rigor dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que esta possua duas características fundamentais: a fidelidade e a validade. São estas que poderão garantir ao investigador que o resultado é o mais correcto. “ A parte referente à avaliação da tarefa concentra-se em duas características ou qualidades

de todas as técnicas de medida, ou seja, a validade e a fidelidade” (Tuckman, 2000, p. 561).

A fidelidade de um estudo científico, seja ele de cariz quantitativo ou qualitativo, está relacionada com a respeitabilidade das conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, com a possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno (Schofield, 1993; Yin, 1989; Mertens, 1998). Na prática, trata-se de verificar se os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e se têm consistência interna. Se na investigação quantitativa, este requisito se alcança com o recurso a instrumentos fiáveis e a técnicas padronizadas para a recolha de dados, num estudo de caso, a situação é distinta, porque por um lado o investigador é o principal e muitas vezes o único “instrumento” do estudo (Vieira, 1999) e, por outro, porque o “caso” em si não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1989).

Ainda assim, este autor considera que a questão da fidelidade (fiabilidade) não pode deixar de ser colocada se queremos que ao estudo seja reconhecida pertinência e valor.

No entanto, a questão mais importante que se coloca em qualquer investigação é a validade. Neste âmbito, qualquer investigador deve procurar que os dados correspondam estritamente àquilo que devem representar, de um modo efectivo e genuíno. Em termos gerais, a validade de um estudo refere o rigor ou a precisão dos resultados obtidos, ou seja, o quanto as conclusões obtidas representam e/ou explicam a realidade estudada (Punch, 1998).

Tuckman (2000, p.8) refere dois tipos de validade: validade interna e validade externa. Segundo ele, um estudo tem validade interna quando o “seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” e tem validade externa “se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares” (idem, p.8). A validade externa está directamente ligada à confiança nos resultados da investigação, a fim de ser possível generalizá-los. “A validade externa tem pouco valor sem um razoável grau de validade interna, dando confiança às nossas conclusões, antes de tentarmos generalizá-las” (idem, ibidem, p.9).

Num projecto de investigação é necessário procurar o ponto de equilíbrio entre os dois tipos de validade. Assim, o investigador deverá procurar atingir um nível satisfatório de validade interna, para que a investigação possa ser conclusiva.

Simultaneamente deverá tentar que ela se mantenha integrada na realidade em estudo, para ser representativa e generalizável, isto é, ter validade externa.

No caso concreto da investigação em Educação, segundo Postic (1979, p.57), a validade deverá ser dada pela resposta à pergunta: “ as amostras de comportamento recolhidas, serão representativas do conjunto”? Ainda no campo da Educação, e segundo o mesmo autor, as metodologias utilizadas para controlar a validade dos conceitos “ consistem quer em comparar o comportamento na aula (...), com o comportamento do professor fora da aula, avaliado por outros meios (...), quer em analisar comparativamente a mesma situação com instrumentos diferentes” (idem, p.58).

5-Etapas no processamento da Metodologia

Num quadro conceptual de investigação qualitativa, o processamento da metodologia privilegia três momentos essenciais: recolha de dados, organização e análise dos mesmos. A consecução e as estratégias utilizadas no desenvolvimento do projecto de investigação constituem uma opção face à flexibilidade do projecto e à problemática em estudo.

5. 1- Recolha de dados

O investigador não se desloca para o seio da realidade a estudar de uma forma arbitrária ou ocasional, destituída de sentido ou sem objectivo definido. Ele procura recolher informação pertinente que o ajude a construir um quadro descritivo e interpretativo sobre a problemática por ele elegida e sobre o devir próprio daquele meio. Assim escolherá as estratégias de recolha de dados que lhe pareçam mais apropriadas para persecução dos seus objectivos.

Para Bogdan e Bikle (1994), algumas investigações são baseadas unicamente numa técnica de recolha de dados, mas a maioria utiliza uma variedade de fonte de dados, cujo objectivo é estabelecer uma ligação entre a investigação qualitativa e outras formas de ciência (p.149).

Consideram-se técnicas de recolha de dados, a observação, a entrevista (inquérito oral), o questionário (inquérito escrito), as notas de campo e a análise documental, entre outras.

5. 1.1- A Observação

A observação, no parecer de Estrela (1994), a par com a análise e descrição, possibilita uma “caracterização” de fenómenos e situações (p. 12).

A observação tem como objectivo a obtenção de dados relativos a uma situação ou comportamento, porque para intervir numa realidade é necessário conhecer objectivamente essa realidade. Ainda segundo este autor, existem vários meios e formas de observação. Quando o observador participa activamente na vida do grupo fala-se de observação participante. Se a observação é realizada por uma testemunha que não se encontra directamente ligada aos acontecimentos diz-se observação ocasional. Para que ocorra uma observação sistemática é essencial existir coerência entre os processos e os produtos e que sejam utilizadas técnicas rigorosas. Segundo Medley e Mitzel, citados por Estrela (1994), devem ser elaboradas anotações sobre as observações recorrendo a sistemas de categorias e sistemas de sinais. As observações podem ainda ser naturalistas quando se investiga o comportamento dos indivíduos na sua vida diária.

Barbosa (2004) acrescenta que a observação tem como objectivo descrever e caracterizar os fenómenos para construir imagens mentais que possam representar os acontecimentos. Desta forma, a observação deverá ser entendida como um sistema, pois através da observação o investigador clarifica as descrições factuais e é levado a saber distinguir entre ver, olhar e observar, ou seja, consegue passar do entendimento à compreensão daquilo que é visto ou olhado (p.516). Isto é, através do registo de sinais, vai-se captando a realidade, apropriando-se dela.

5. 1.2- A Entrevista

A entrevista é uma fonte de informação acerca de aspectos não observáveis, que permite obter um conhecimento mais profundo de uma dada situação. É um modo de obter informação das perspectivas dos seres humanos a respeito de um assunto ou fenómeno. O êxito de uma entrevista depende de muitos factores, sendo de referir a sua preparação, a qualidade do entrevistador e o carácter do entrevistado. Ou seja, é através do empenho e das competências interpretativas do investigador que se torna possível perceber como funciona o mundo narrado pelo entrevistado.

Para Estrela (1994), a entrevista tem como objectivo principal a recolha de dados de opinião para uma melhor caracterização do processo em estudo, assim como conhecer os seus intervenientes.

Por sua vez Merriam (1988) considera as entrevistas uma fonte de informação fundamental, na medida em que facultam a compreensão do fenómeno que está a ser estudado.

Bogdan e Bikle (1994), refere que:

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente a ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p.134).

Em investigações de cariz qualitativo as entrevistas variam em relação ao grau de estruturação. Algumas podem ser estruturadas, outras semi-estruturadas e outras podem ser não estruturadas. Todavia, qualquer que seja o tipo de entrevista utilizada, o investigador deverá estar sempre atento, ouvir cuidadosamente o entrevistado e tentar não dirigir a entrevista. Uma boa entrevista, independentemente do tipo ou da estrutura, caracteriza-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem abertamente sobre os seus pontos de vista” (idem, p.136).

5. 1.3- As Notas de Campo

As Notas de Campo são os registos que o investigador produz acerca de uma entrevista ou de uma observação. Esses registos acrescentam ideias, descrevem pessoas, objectos, locais ou acontecimentos. As Notas de Campo podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados, na medida em que são o relato escrito daquilo que o investigador experienciou (Bogdan e Bikle, 1994).

5. 1.4- Análise Documental

Para a elaboração de qualquer investigação ou estudo, é fundamental existir informação preliminar quer do campo onde se vai intervir, quer dos participantes que tomam parte activa no estudo. Para tal, o investigador deve consultar todos os documentos oficiais e particulares, bem como outros estudos, que considerar necessário.

5. 2- Análise de dados

A análise dos dados é um processo de compreensão e sistematização da informação recolhida através dos instrumentos utilizados. Ela permite não só uma melhor

compreensão por parte do investigador do material recolhido, mas também uma forma de o organizar com o objectivo de responder às questões propostas.

A análise pode ser efectuada durante e/ou no final da recolha de dados. Em investigação qualitativa, um bom princípio é o de realizar uma análise mais sumária durante a recolha dos dados deixando para depois a análise final. Deste modo, a análise dos dados iniciou-se à medida que estes foram sendo recolhidos. Além disso, a reflexão obtida através de uma análise, embora que sumária, no decorrer do estudo faz parte integrante da metodologia de investigação qualitativa (Goetz e Le Compte, 1988).

6- Opções metodológicas e técnicas para a recolha de dados

Quando se inicia uma investigação, que se quer rigorosa e cientificamente consistente, algumas questões se colocam, quer quanto ao método, quer quanto aos princípios éticos subjacentes à mesma. O investigador terá de ter sempre presente que é, ele mesmo, um sujeito cheio de concepções teóricas e éticas, e que estas poderão vir a ficar impregnadas no produto do seu trabalho. Não será necessário que fique angustiado por não ser infinitamente isento, mas sim procurar controlar, evitar e minorar esses elementos de subjectividade.

Convictos desta complexidade, optámos por uma metodologia Investigação - Acção / Formação de tipo qualitativo, com uma abordagem de natureza interpretativa, valorizando a explicação e a compreensão dos dados. De facto, para concretizar este estudo, pretendeu-se obter dados ricos em pormenores descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de compreender e de interpretar os fenómenos, na sua complexidade.

Na opinião de Bogdan e Bikle (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo.

Visto que se pretende dar um forte cunho descritivo e interpretativo ao mesmo, no qual, o investigador não intervém na situação em estudo, e ainda dado ser um estudo de natureza empírica que se baseia essencialmente no trabalho de campo, ao analisar uma dada situação no seu contexto real, o estudo de caso pareceu-nos ser a metodologia mais adequada.

O presente estudo não tem como objectivo, encontrar explicações e/ou conclusões generalizáveis ou relações de causa/efeito que justifiquem os fenómenos, mas sim, uma interpretação, o mais precisa possível, dos mesmos.

De salientar ainda que optámos por utilizar, a título complementar, a via quantitativa, ao proceder ao levantamento da frequência de indicadores de análise.

Foi nossa preocupação também, incluir na presente investigação, uma diversidade de técnicas de recolha de dados, de modo a garantir a validade interna do estudo. De facto, esta questão coloca-se pois, (dada a natureza da investigação - Estudo de Caso) poder-se-á equacionar a legitimidade/objectividade do estudo. Procurámos então, recorrer a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente a observação naturalista, a observação sistemática, a entrevista semi-estruturada, a análise documental e o espelhamento dos actores da amostra. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diversos tipos, a qual proporciona a possibilidade de cruzamento de informação embora sempre que possível, se deva recorrer à triangulação dos dados, para garantir a validade interna do mesmo.

Como atrás foi referido, no presente estudo considerámos pertinente utilizar as seguintes técnicas:

- A observação naturalista, em contexto, que permitiu realizar uma carta de sinais que descrevesse os fenómenos emergentes no interior do contexto;
- A observação sistemática aos protocolos de observação naturalista, que pretendeu registar as principais formas de comunicação verbal, com objectivo de conhecer melhor a comunicação na sala de aula;
- A entrevista semi-estruturada aos docentes da amostra visou uma recolha de dados de opinião que facultaram uma melhor caracterização do processo;
- A análise documental que reflecte a observação de vários documentos escritos (actas, registos biográficos, projecto educativo, projecto curricular de turma, planos de actividades, notas de campo, etc.)
- O espelhamento aos actores da amostra que possibilitou a reconfiguração das experiências, com vista a uma pedagogia de ajuda e a consequente mudança das práticas educativas e pedagógicas.

Os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha de dados encontram-se descritos no ponto 4 do capítulo V.

CAPÍTULO V - CONTEXTO EM ANÁLISE

1-O Agrupamento

O Agrupamento de escolas e jardins-de-infância onde se desenvolveu o estudo caso é um Agrupamento Vertical, criado no ano lectivo 1998/99, segundo os pressupostos legais do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas previstos no Decreto-lei nº 115-A/98 nº 24/99, de 22 de Abril.

Este Agrupamento incorpora apenas dois estabelecimentos de educação e ensino, pois o concelho é de dimensão reduzida. A população escolar é heterogénea e engloba um universo de somente 334 alunos, aproximadamente. Existem dois jardins-de-infância, duas escolas do primeiro ciclo e uma escola do segundo e terceiro ciclos.

Em todas as escolas existem crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), apoiadas por técnicos especializados. As referidas necessidades são diferenciadas e, segundo dados amavelmente cedidas pelo Conselho Executivo, incidem maioritariamente nas dificuldades de aprendizagem. Contudo, também existem algumas crianças com problemas físicos diagnosticados.

Conforme os dados que recolhemos, o Órgão de Gestão, elabora o Projecto Educativo, na sequência de uma consulta e participação de toda a comunidade educativa, sempre sob a coordenação do Conselho Pedagógico. O Projecto Educativo tem uma vigência de três anos mas, porque novas realidades exigem novas respostas em consonância com as solicitações e adequadas às mudanças que entretanto se vão produzindo, o documento é passível de alterações e de correcções em função das necessidades e dos interesses da comunidade educativa, numa busca permanente de melhoria e aperfeiçoamento.

Depois de definido o objectivo essencial do projecto, traça-se a estratégia que leva à sua consecução, salvaguardando princípios essenciais de ampla participação nomeadamente de alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, representantes da autarquia, Centro de Saúde, Bombeiros e Associações Culturais. Também o Regulamento Interno, documento que consagra a orientação educativa da escola e o Plano de Actividades elaborados e aprovados pelos órgãos de administração e gestão do agrupamento, são elaborados para complementarem toda a

acção educativa. Estes documentos, tal como o anterior, estão sujeitos a avaliações periódicas.

1.1-Contactos com o Agrupamento

No início da investigação, contactámos o Conselho Executivo, na pessoa do seu Presidente, ao qual foi facultado os objectivos do estudo, as metodologias a utilizar e os critérios da escolha da amostra.

O Conselho Executivo apreciou a proposta e emitiu um parecer favorável, disponibilizando-se para todos os dados e documentos necessários.

1.2- Contactos com as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Como Coordenadora do Conselho de Docentes contactámos as docentes titulares das turmas onde pretendíamos desenvolver o trabalho de campo, informando-as sobre os objectivos do estudo, os instrumentos a utilizar na recolha de dados e os critérios de selecção. As docentes foram informadas também, da garantia de anonimato e de confidencialidade de todas as informações recolhidas. As mesmas mostraram-se disponíveis perante a proposta apresentada.

1.3- Contactos com a escola do 2º/3º Ciclos do Ensino Básico

Por ser um Agrupamento Vertical, facilmente contactámos os docentes do 2º Ciclo e tal como com os contactos anteriores, todos se mostraram receptivos a participar na investigação como actores essenciais ao desenvolvimento da mesma.

2- Critérios de selecção da amostra

Para Bravo (1998), a selecção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular. De facto ao escolher o “caso”, o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados. Mas, Stake (1995) adverte, “é importante ter-se presente que o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um acaso para compreender outros casos, mas para compreender o caso “ (p.4).

Por isso, a selecção da amostra é sempre intencional, “baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em vez de critérios probabilísticos, não procurando uma uniformidade, mas variações máximas” (Bravo, 1998, p.254).

Assim, considerando os objectivos do estudo e a metodologia seleccionada, a amostra dos participantes, baseou-se em critérios que passamos a enunciar. O estudo empírico reportava, numa primeira fase, para as duas turmas de 4º ano de escolaridade do Agrupamento e numa segunda fase, para as mesmas turmas, mas agora no segundo ciclo de estudos ou seja, no 5º ano de escolaridade.

Não foi possível seleccionar as turmas pois devido à reduzida dimensão da escola não existiam mais turmas nas mesmas condições. No que respeita aos docentes, considerámos relevante que estes tivessem um conhecimento abrangente sobre as crianças.

A análise dos registos biográficos dos alunos permitiu-nos caracterizar as crianças, quanto ao sexo, às necessidades educativas e a constituição dos respectivos agregados familiares. No que respeita a estes, privilegiámos os indicadores referentes às habilitações literárias e situação profissional.

Considerando os indicadores supracitados, optámos por chamar à escola do 1º Ciclo e à escola do 2º Ciclo X e Y, respectivamente, por questões de confidencialidade. Procurámos acautelar qualquer envolvimento com os grupos, de forma a diminuir as influências subjectivas na posterior análise dos dados. Neste sentido, procurámos sempre ser o mais objectivos possível e recolher o maior número possível de factos educativos/pedagógicos, para o enriquecimento do estudo.

3- Caracterização do contexto de intervenção

3.1- Caracterização da escola do 1º ciclo do ensino básico

A escola do 1º Ciclo faz parte integrante do Agrupamento, é constituída por dois edifícios. Um edifício está localizado numa freguesia do concelho e o outro na própria sede do Agrupamento. A escola localizada na freguesia é composta por duas salas de aula, uma sala destinada a biblioteca escolar, equipada por material informático e audiovisual e ainda por cantina que fornece a alimentação a todos os alunos. Na sede do Agrupamento existem quatro salas de aula onde funciona o 1º Ciclo. Todas as turmas

funcionam em regime normal, registando a escola do 1º ciclo um total de 134 crianças como se pode comprovar através do quadro seguinte:

Quadro 2

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

Ano de escolaridade	Nº. de alunos	Nº. de alunos com NEE*
1º. Ano	17	2
1º. Ano	22	0
2º. Ano	20	1
3º. Ano	19	2
4º. Ano	12	1
1º./2º Ano ¹	24	0
3º/4º Ano ¹	20	0
Total	134	6

As necessidades educativas, segundo os agentes educativos, englobam limitações de carácter prolongado e/ou provisório e manifestam-se da seguinte forma:

- Três crianças apresentam limitações a nível da saúde;
- Três crianças manifestam necessidades a nível do domínio emocional/personalidade. Estas necessidades contam com o apoio de um agente de ensino pertencente à equipa dos apoios educativos.

Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação, de apoio à família e de enriquecimento curricular e tendo presentes os princípios consignados no Despacho nº 12591/2006, a escola do 1º ciclo, após o término das actividades lectivas, oferece aos alunos, actividades de apoio ao estudo, Ensino do Inglês, Actividade Físico/Desportiva, Ensino da Música e outras Expressões Artísticas. Estas actividades decorrem no espaço da escola, nas respectivas salas de aulas.

3.2- Caracterização das turmas do 4º ano

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

¹ Turma da escola polo.

Como foi referido anteriormente, a escola do 1º ciclo é constituída por dois edifícios distintos: a escola sede e uma escola pólo. Da escola sede faz parte a turma do 4º ano A. Na escola pólo, as turmas são mistas, pelo que a turma do 4º ano B era constituída por 10 alunos de 4º ano e 10 alunos de 3º ano de escolaridade, como se pode verificar pela leitura do quadro 3.

Quadro 3

Caracterização das turmas do 4º ano

Turmas	Nº. de alunos	Nº. de alunos com NEE*
Escola sede	12	1
Escola polo	20	0
Total	32	1

3.3- Caracterização da amostra

A amostra incidu nas duas turmas de 4º ano do agrupamento, a turma do 4ºano A com 12 alunos e a turma do 4º ano B com 10 alunos. Pela leitura do quadro 4, verificamos que na turma do 4º ano A, 6 crianças são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino. Relativamente à turma do 4º ano B, 8 crianças são do sexo feminino e apenas duas são do sexo masculino.

Quadro 4

Caracterização da amostra

Turmas	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Alunos com NEE*
4º. Ano A	6	6	1
4º. Ano B	8	2	0
Total	14	8	1

A criança com necessidades educativas usufrui do acompanhamento de uma professora de apoio, pois apresenta problemas de saúde, nomeadamente ao nível motor e cognitivo.

3.4- Caracterização dos encarregados de educação

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

Quadro 5

**Caracterização dos encarregados de educação, quanto à escolaridade
(4º ano A)**

Escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	1	0
Sabe ler e escrever	1	0
1º Ciclo	4	3
2º Ciclo	4	1
3º Ciclo	2	3
12º Ano	0	5
Total	12	12

Quadro 6

**Caracterização dos encarregados de educação, quanto à escolaridade
(4º ano B)**

Escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	0	1
Sabe ler e escrever	0	0
1º Ciclo	6	0
2º Ciclo	2	4
3º Ciclo	1	5
12º Ano	1	0
Total	10	10

Pela leitura dos quadros nº 5 e 6 podemos verificar que o nível de escolaridade, dos pais/encarregados de educação dos alunos das duas turmas, é baixo. De salientar, que um pai e uma mãe não sabem ler nem escrever e que um pai, apesar de saber ler e escrever, não frequentou a escola. Dos restantes, apenas um pai da turma do 4º ano B e cinco mães da turma do 4º ano A possuem o 12º ano de escolaridade.

Quadro 7

**Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional
(4º ano A)**

Situação Profissional	Pai	Mãe
Oficial de justiça	1	0
Camionista	1	0
Cozinheiro	1	0
Guarda Nacional Republicano	2	0
Pastor	2	0
Pedreiro	3	0
Reformado	1	0
Empresário	1	0
Comerciante	0	1
Operária fabril	0	3
Doméstica	0	3
Desempregada	0	3
Ajudante de cozinha	0	1
Auxiliar	0	1
Total	12	12

Quadro 8

**Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional
(4º ano B)**

Situação Profissional	Pai	Mãe
Tractorista	1	0
Agricultor(a)	4	1
Motorista	1	0
Polícia	1	0
Pedreiro	1	0
Reformado	1	0
Curso de formação	0	1
Cabeleireira	0	2
Auxiliar fisioterapia	0	2
Doméstica	0	2
Desempregada(o)	1	1
Auxiliar de limpeza	0	1
Total	10	10

Pela leitura dos quadros nº 7 e 8 podemos verificar que a situação profissional, dos pais/encarregados de educação dos alunos das duas turmas, é heterogénea. No grupo dos pais, com maior representação surgem as profissões de agricultor e pedreiro. No grupo das mães, as profissões que apresentam maior representatividade são as de operária fabril, doméstica e desempregada. De referir ainda que apenas dois pais possuem profissões liberais.

3.5- Caracterização dos agentes de ensino

Tal como foi referido anteriormente, privilegiámos indicadores que caracterizassem os agentes de ensino quanto às idades, habilitações profissionais, funções, situação profissional e, ainda tempo e anos de serviço no estabelecimento, como se pode verificar pela leitura do quadro 9.

Quadro 9

Caracterização dos agentes de ensino

Agente de ensino	Idade	Situação profissional	Funções	Tempo de serviço	Habilitação profissional	Nº de anos no estab.
Prof. A	27	Contratada	Titular de turma	3	Licenciatura/1º ciclo	1
Prof. B	34	Contratada	Titular de turma	7	Licenciatura/variante 1º/2º ciclo	2

A leitura do quadro 9, permite constatar que os agentes de ensino são ainda contratadas tendo sido colocadas neste estabelecimento de ensino no ano em que decorreu o estudo. Podemos inferir também, que uma das titulares de turma ainda não possui muita experiência profissional pois apenas exerce funções acerca de três anos.

3.6- Caracterização do agrupamento

Conforme o referido anteriormente, o agrupamento de escolas iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1998/99. O edifício foi construído e inaugurado nessa altura, pelo que possui todas as infraestruturas necessárias ao bom funcionamento do

processo ensino/aprendizagem. O agrupamento regista um total de 278 alunos repartidos pelo pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, como se pode verificar no quadro 10.

Quadro 10

Caracterização das turmas do agrupamento (escola sede)

Turmas	Nº. de alunos	Nº. de alunos com NEE*
Pré-escolar	50	1
1º Ciclo	90	1
2º Ciclo	56	2
3º Ciclo	82	0
Total	278	4

3.7- Caracterização da amostra

A amostra incidu no grupo que foi objecto de estudo no 4º ano de escolaridade (1º ciclo), dado que pretendíamos estudar os fenómenos de fronteira experienciados por aqueles alunos. A mesma reparte-se pelas duas salas de 5º ano. De salientar, que da amostra fazem ainda parte, os alunos que haviam sido sujeitos a uma retenção no ano lectivo anterior e que foram integrados nestas turmas. Assim, como podemos verificar pela leitura do quadro 11, na turma do 5º ano A, 6 alunos são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino. Por sua vez na turma do 5º ano B, 10 alunos são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino.

Quadro 11

Caracterização da amostra

Turmas	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Alunos com NEE*
5º. Ano A	6	7	1
5º. Ano B	10	4	0
Total	16	11	1

3.8- Caracterização dos agentes de ensino

A caracterização dos agentes de ensino foi sustentada pela análise documental efectuada aos registos biográficos e visou os mesmos indicadores que privilegiámos aos

agentes de ensino do 1º ciclo do ensino básico, como podemos verificar pela leitura do quadro 12.

Quadro 12

Caracterização dos agentes de ensino

Agente de ensino	Idade	Situação profissional	Funções	Tempo de serviço	Habilitação profissional	Nº de anos no estab.
Prof. C	47	Quadro de Nomeação Definitiva	Prof. E.V.T.	23	Licenciatura	23
Prof. D	36	Quadro de Nomeação Definitiva	Prof. Língua Portuguesa e Inglês	14	Licenciatura	6

O quadro 12 permite constatar que os agentes de ensino da amostra pertencem ao quadro de nomeação definitiva, isto é, pertencem ao quadro do agrupamento. Por exercerem funções há alguns anos nesta escola, possuem algum conhecimento e experiência sobre a realidade que a caracteriza. O professor D desempenha ainda funções de Coordenadora do Departamento de Línguas.

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

Tal como foi exposto anteriormente, optámos por utilizar várias técnicas de recolha de dados que passaram por diferentes etapas 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 dos alunos na situação educativa/pedagógica, em dois contextos distintos. O nosso objectivo era acompanhar as crianças/alunos na vivência de fenómenos de fronteira, assim como, identificar as estratégias que os agentes de ensino utilizavam. Por isso, a observação naturalista decorreu em duas fases distintas:

1ª Fase – aconteceu na escola X do 1º ciclo do Ensino Básico e incluiu oito sessões (quatro no 4º A e quatro no 4º B) que decorreram de Maio a Junho de 2006, num total de 6h – 40m;

2ª Fase – aconteceu na escola Y do 2º ciclo do Ensino Básico e incluiu sete sessões (quatro no 5º A e três no 5 B) que decorreram de Outubro a Novembro de 2007, num total de 5h – 15m.

O período de tempo de cada sessão variava de acordo com a disponibilidade dos agentes de ensino e da própria autora da investigação. Foi nossa preocupação também, diversificar os momentos da acção educativa, para que fosse possível recolher um grande número de dados. No final de cada uma das sessões foi efectuada a descrição fenomenológica dos factos observados, com base não só nos comportamentos e atitudes manifestados, mas tendo em conta sempre os contextos onde estes ocorriam.

Posteriormente, a descrição objectiva das situações e dos comportamentos observados foi inserida em quadros adaptados de Estrela (1994), a que chamamos protocolos de observação (ver anexo I).

Na parte superior do quadro, aparece o número de alunos, o grau de ensino, a data da sessão, o tempo de observação e os conteúdos. Na parte inferior do quadro, faz-se referência à hora e o contexto onde a observação decorreu. Registámos também na parte inferior, as situações, os comportamentos e as atitudes das crianças e, ainda, as estratégias utilizadas pelos agentes de ensino. Na coluna lateral direita, apresentámos as inferências, as quais equivalem à interpretação do observador.

Estes protocolos foram objecto de análise e interpretação, por parte do observador, procedendo-se, de seguida, ao registo dos comportamentos observados e respectivas frequências, em grelhas adaptadas para o efeito. Assim, os comportamentos, as atitudes e/ou as situações foram enumeradas e passámos a chamar-lhes indicadores (1.1, 1.2...) que se manifestavam nas crianças A, B, C,

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

Esta grelha permitiu o registo de 168 e 186 indicadores nas turmas do 4ºA e 4ºB respectivamente. Nas turmas do 5ºA e 5º B foram registados 201 e 222 indicadores, respectivamente, os quais foram inseridos numa segunda grelha e correspondem a

necessidades diferenciadas de educação. Para Barbosa (2004) estas necessidades diferenciadas de educação, indicam a relação estabelecida entre o corpo e os objectos que o rodeiam e são uma manifestação fomentada pelos mecanismos de auto-regulação do “eu”. As necessidades inferidas no anexo II têm, ainda, como base o conceito instituído por Zabalza (1992) que defende que ao longo do seu desenvolvimento, a criança regista um conjunto de necessidades que deverão ser atendidas.

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

Para a realização desta categorização, procedemos a uma análise detalhada de todos os comportamentos, no quadro da situação educativa e pedagógica, nos contextos onde os mesmos ocorreram. Depois de finalizada a tipificação e a categorização esboçamos um quadro que nos permitisse visualizar a frequência dos indicadores das necessidades diferenciadas de educação (ver quadro 22).

Posteriormente, procurámos encontrar as formas como “as pressões” se manifestaram ao longo do acto educativo. Por isso, efectuámos uma análise minuciosa do acto educativo e inferimos um conjunto de factos, ou seja, acontecimentos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos (ver anexo IV).

Este procedimento foi suportado nos conceitos teóricos que Barbosa (2004) e Postic (1990) sustentam, ao considerarem que os actos educativos pressupõem uma relação de afinidade entre educador e educando.

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

4.2- Observação sistemática

A observação sistemática estabelece como método de notação, a que Medley e Mitzel, citados por Estrela (1994), chamaram de sistemas de sinais e que permitiu um tratamento quantitativo dos dados observados.

Assim, depois da análise dos protocolos de observação naturalista e da grelha da frequência dos indicadores, referidos no ponto 4.1, procedemos à observação sistemática da rede de comunicações estabelecidas entre o docente e os alunos, sobre 8 das 15 sessões realizadas nas escolas X e Y.

Na opinião de Estrela (1994), constrói-se a grelha de sinais, de acordo com uma análise interpretativa dos protocolos de observação naturalista, nomeadamente sobre os comportamentos que se foram sucedendo, sendo possível definir as funções da comunicação verbal na sala de aula.

A grelha por si só não tem valor científico, mas se for incluída como estratégia, possibilita uma melhor compreensão da realidade da comunicação verbal, na sala de aula. O principal objectivo da grelha de sinais foi a comunicação verbal estabelecida entre os docentes e os alunos e vice-versa.

A grelha e a legenda dos sinais utilizados na rede de comunicações foram adaptadas de Estrela (1994) e encontram-se esquematizados nos quadros 23, 24, 25 e 26 e no anexo VI. Os mesmos serviram de apoio para a interpretação da rede de comunicações, suportada por gráficos de barras que apresentaremos na terceira parte do estudo - capítulo V - Análise e triangulação dos dados.

4.3- Entrevista Semi-estruturada

Um dos aspectos característicos deste tipo de investigação é a importância da perspectiva dos agentes de ensino, a qual é captada essencialmente a partir do seu discurso. Neste sentido, a entrevista tem um papel muito importante a desempenhar, pois ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, p.134).

Em investigação qualitativa, os tipos de entrevista mais utilizados são a semi-estruturada e a não-estruturada. Nestas entrevistas, para além do entrevistador ter uma maior margem de manobra, podendo alterar, acrescentar ou suprimir algumas perguntas, o tipo de questões a formular tem um carácter aberto. Esta característica permite aos entrevistados expressarem as suas próprias compreensões nos seus próprios termos, o que facilita o entendimento das suas percepções e experiências pessoais, por parte do investigador. Neste trabalho foram usadas entrevistas semi-estruturadas, uma vez que

considerámos que a condução da entrevista seguindo um guião de perguntas daria alguma segurança, evitando a omissão de aspectos fundamentais.

A consulta do guião possibilita verificar que as entrevistas semi-estruturadas tiveram como objectivo recolher a opinião dos agentes de ensino sobre a pertinência de uma articulação entre ciclos e simultaneamente compreender a forma como os agentes de ensino percebem os sinais emitidos pelas crianças, verificando se estes têm em conta a especificidade dos actos educativos e se utilizam ou não estratégias de intervenção diferenciada (ver anexo VII).

Procurámos também, de acordo com os princípios apontados por Estrela (1994), e partindo de um guião organizado em blocos, orientar a entrevista de forma flexível, ou seja, procurámos que os entrevistados tivessem liberdade de expor as suas ideias e/ou opiniões.

O guião da entrevista serviu essencialmente para orientar os entrevistados, garantindo à entrevistadora uma diversidade de temas e um conjunto de tópicos e forneceu aos entrevistados a oportunidade de adequar o seu conteúdo. A elaboração do mesmo teve como base as indicações do autor referido anteriormente:

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

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

- A. Legitimação da entrevista e motivação;
- B. Forma como os professores do 1º Ciclo percebem o 2º Ciclo do Ensino Básico e vice-versa;
- C. Continuidade educativa;
- D. Articulação e caracterização da relação entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo;
- E. Propostas de estratégias potencialmente promotoras das condições favoráveis ao sucesso educativo;
- F. Critérios seguidos na avaliação diagnóstica dos alunos,
- G. Informações complementares.

(ver anexo VII)

As entrevistas ocorreram durante os meses de Dezembro de 2006 e Julho de 2007 e tiveram uma duração média de quarenta e cinco minutos. Foram realizadas nos

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

1- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista - escola do 1º Ciclo

Tal como referimos no final do capítulo anterior, nas turmas do 4º A e 4ºB foram seleccionados, respectivamente, 168 e 186 indicadores de necessidades diferenciadas de educação que agrupámos em quatro categorias e várias subcategorias, de acordo com os quatro níveis de desenvolvimento preconizados por Zabalza (1992) (ver anexo III).

De salientar que o desenvolvimento das crianças deve ser encarado como um processo contínuo, com avanços e recuos, através do qual as crianças vão configurando novas experiências, exercitando e explorando as suas capacidades de modo a aperfeiçoá-las.

1.1.Categorização dos dados

Categoria Afectivo – Emocional

Para Zabalza (1992), o desenvolvimento Afectivo - Emocional relaciona-se com os conteúdos do nível oréctico - expressivo e influencia as relações sociais, o crescimento pessoal das crianças e os padrões de adaptação.

Segundo o autor referenciado anteriormente, as crianças transmitem diariamente um conjunto de sinais, que correspondem a manifestações do seu próprio mundo, através de vários códigos: expressões não verbais, o seu comportamento, desenhos (Zabalza, 1992).

Actualmente, nos estabelecimentos de ensino, regista-se uma maior preocupação em criar condições para que as crianças possam libertar este tipo de reacções e emoções/sentimentos. Ou seja, os agentes de ensino demonstram cada vez mais importância pelo domínio afectivo - emocional na planificação das suas práticas pedagógicas. Este tipo de manifestações expressivas e de condutas são de fácil descodificação e estão presentes em todas as actividades realizadas em contexto escolar.

Da categoria afectivo - emocional advêm um conjunto de subcategorias que passamos a enunciar:

Quadro 13

Categoria Afectivo – Emocional

Categoria Afectivo - Emocional			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		4ºA	4ºB
<p><u>Necessidade de auto-afirmação</u> I.14- G. diz em voz alta:”já percebi, é fácil”. I.28.1- I. levanta o dedo. I.44.2- A. consegue responder correctamente.</p> <p><i>I.6- C. fala com AC. e diz que não tem assim.</i> <i>I.31- C. levanta o dedo no ar para emendar.</i> <i>I.71- F. pinta o desenho da ficha.</i></p>	<p>Reestruturar as estruturas egodinâmicas</p>	<p>37</p>	<p>37</p>
<p><u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u> I.30- LV. não sabe como resolver o exercício. I.40- N. lê o texto em voz alta. I.80.1- N. diz: “pois mas a mim não deu”.</p> <p><i>I.12- B. escreve “Disneyland” com erro.</i> <i>I.45- B. pergunta se pode utilizar as canetas para pintar.</i> <i>I.61- AC. não consegue conjugar o verbo correctamente.</i></p>	<p>Optimizar a autonomia, a confiança e a auto-confiança</p>	<p>14</p>	<p>6</p>
Totais		51	43

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas no 4ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas no 4º B.

Subcategoria: (Re) estruturar as estruturas egodinâmicas

Constatamos que esta subcategoria é a que mais indicadores de sinais apresenta, 37 na turma do 4ºA e 37 na turma do 4º B. Assim, inferimos que os comportamentos registados encontram explicação na energia que as crianças possuem. A existência de uma energia pulsional na criança encontra libertação por meio de manifestações de auto-afirmação, agressividade e em estados emocionais variáveis. Essa energia deverá ser exteriorizada de alguma forma, pelo que cabe ao agente de ensino planejar estratégias de intervenção que ajudem a eliminar a energia acumulada e a equilibrar o estado de homeostasia da criança.

Concordamos, pois, com Zabalza (1992), quando refere que mais importante que reprimir ou controlar as estruturas egodinâmicas, há que saber integrá-las e adequá-las, deixando que a própria criança aprenda a controlar a sua actividade pulsional.

Subcategoria: Optimizar a autonomia, a confiança e a auto - confiança

Nesta subcategoria foram sinalizados 14 indicadores no 4ºA e 6 no 4ºB, que considerámos como necessidade de segurança, autonomia, confiança e auto-confiança. A necessidade deduzida encontra explicação no facto de, no decorrer do desenvolvimento da sua personalidade, a criança viver uma ambivalência dialéctica. Neste grupo etário, as manifestações de insegurança e de falta de confiança, são muito comuns, porque as crianças necessitam de segurança e confiança em si para construir uma imagem positiva do seu "Eu", para que desta maneira possam enfrentar adequadamente as aprendizagens escolares. No entender 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 relacionados com a experiência vivida com a figura materna, sendo as primeiras experiências decisivas na construção da sua auto-estima e da sua identidade. De igual modo, para que se realize qualquer aprendizagem escolar e/ou outra, é necessário que os sentimentos de segurança e confiança em si possam estar desenvolvidos. Salientamos então, o papel do agente educativo, no sentido de criar espaços de livre expressão e de perspectivar actividades que promovam, estimulem e melhorem as emoções para ultrapassar este tipo de necessidade.

De acordo com Zabalza (1992), as crianças devem ter oportunidades para expressar e libertar as suas emoções e sentimentos, de modo a torná-las conscientes das

suas vivências emotivas. Ou seja, as crianças aplicam em todas as acções/actividades que realizam as suas emoções, a sua inteligência, a sua capacidade relacional.

Categoria Sócio - Relacional

O nível sócio - relacional é outro dos aspectos primordiais para um adequado desenvolvimento da criança. Ao longo dos vários ciclos da educação infantil, pretende-se estimular a personalidade da criança, enquanto “ser individual” mas também como “ser do mundo”. Desde muito cedo, a criança passa a integrar um grupo distinto do grupo familiar, mais centrado nas actividades e sujeito a normas e regras específicas.

O processo de evolução da maturação da criança centra-se em quatro forças psicológicas: a confiança básica, a autonomia, a capacidade de iniciativa e a afectividade e satisfação pelo trabalho. Nesta perspectiva, 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. Por isso, a função dos agentes educativos será a de criar um ambiente e oportunidades adequadas, no sentido de possibilitar e facilitar esse crescimento da criança.

A “educação social” e a “educação para a sociabilidade” como indica Bertin (1975, cit. por 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).

A categoria sócio - relacional conforme podemos verificar no quadro 14, está representada por apenas uma subcategoria: Recriar condutas/regras/hábitos.

Quadro 14

Categoria Sócio - Relacional

Categoria Sócio - Relacional			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		4ºA	4ºB
<p><u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u> <i>1.32.2- F. dá-lhe um empurrão.</i> <i>1.94- S. empurra-o e diz para se sentar.</i> <i>1.94.1- F. bate em S. por se estar a meter.</i></p>	<p>Controlar e modificar os padrões relacionais inadequados</p>	<p>—</p>	<p>6</p>
Totais		—	6

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas no 4ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas no 4º B.

Subcategoria: Controlar e modificar os padrões relacionais inadequados

Pela leitura do quadro 14, podemos verificar que a subcategoria controlar e modificar os padrões relacionais inadequados é a que apresenta menos indicadores de sinais, apenas 6 na turma do 4º B. Desta subcategoria inferimos como necessidade de cumprir regras na sala de aula. Apesar de não se ter verificado ao longo das observações efectuadas, actualmente registam-se cada vez mais comportamentos inadequados dentro da sala de aula, sendo necessária a intervenção do agente de ensino no sentido da resolução de conflitos. A calma, o domínio e a antecipação da situação, bem como estratégias de controlo e gestão de conflitos são indispensáveis para enfrentar situações menos agradáveis. A maneira mais positiva de resolver estes comportamentos é a de encará-los de uma forma não punitiva, procurando o agente de ensino, a justificação para o ocorrido, assinalando o que se passou de incorrecto no comportamento e aproveitando para prestar novas orientações, o mais claras e objectivas possível.

É fundamental que a criança não se sinta rejeitada, embora deva ser chamada à atenção por situações que não se devem repetir. Este quadro da situação mostra a clara necessidade de um ambiente onde se definam regras que difundam confiança e segurança, onde a ajuda ao aluno consiste em criar relações de afecto e compreensão, baseadas em regras precisas e atitudes de aceitação e não de punição.

Categoria Sensorial - Psicomotor

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

No entender de Zabalza (1992), o nível sensorial - psicomotor assenta em três temáticas que estão relacionadas entre si: o crescimento e a saúde da criança, o desenvolvimento dos recursos sensoriais e o desenvolvimento motor e psicomotor.

Segundo este autor, este nível não deve ser visto isoladamente, porque o desenvolvimento é integrado e global, logo, tem que ser simultâneo, isto é, vai avançando em paralelo com todas as dimensões ao mesmo tempo que vai interagindo com estas. Deste modo, o registo de uma dificuldade em qualquer dimensão implicará o desajustamento e o retrocesso nas restantes.

No que respeita ao domínio psicomotor, o aspecto fulcral é o esquema corporal e o desenvolvimento de todas as estruturas e funções ligadas ao corpo. É precisamente o corpo que funciona como agente de integração dos vários níveis de desenvolvimento da criança e é através dele que as suas experiências tomam significado.

Zabalza (1992) salienta ainda que a psicomotricidade e o corpo têm uma outra vertente de tipo psicodinâmico e enuncia-a como a “pulsão do movimento”, referindo o “ movimento como espaço/recurso expressivo pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasia, desejos, necessidades) da criança (p.33). Ou seja, a criança, através dos movimentos e acções, consegue libertar-se de possíveis temores ou tensões em relação ao seu corpo e/ou aos outros que lhe são próximos.

A categoria sensorial - psicomotor conforme podemos observar no quadro 15, também está representada por apenas uma subcategoria: Reajustar o ritmo escolar.

Quadro 15

Categoria Sensorial – Psicomotor

Categoria Sensorial - Psicomotor			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		4ºA	4ºB
<p><u>Necessidade de quebra de envolvimento</u></p> <p>I.8.6- A. atira a tampa da caneta ao chão, levanta-se para a pôr no lixo.</p> <p>I.23- SO. brinca com o lápis.</p> <p>I.103- N. levanta-se e vai pôr um papel no lixo.</p> <p><i>I.50.3- B. continua desconcentrado, não seguindo a leitura.</i></p> <p><i>I.86- B. levanta-se e vai outra vez junto de F.</i></p> <p><i>I.100.1- B. sai da sala a correr.</i></p>	Reajustar o ritmo escolar	35	18
<p><u>Necessidade de escapes à situação</u></p> <p>I.26- SO. remexe em todo o cabelo.</p> <p>I.71.5- A. remexe na carteira dos lápis e fala com G.</p> <p>I.105- Z. fala baixinho com LV.</p> <p><i>I.16-F. deixa cair a borracha que rola até ao corredor.</i></p> <p><i>I.34- AR. tira o relógio do pulso e mostra-o a AP.</i></p> <p><i>I.55- C. pega numa garrafa de água e balança com ela de uma mão para a outra mão.</i></p>		47	74
Totais		82	92

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas no 4ºA.

Os indicadores a *itálico* dizem respeito às observações realizadas no 4º B.

Subcategoria: Reajustar o ritmo escolar

Nesta subcategoria os indicadores apontam para dois tipos de necessidades: de quebra de envolvimento e de escapes às situações, assinalando-se um elevado número de indicadores, como se podem verificar no quadro 15.

No contexto aferimos que as crianças emitem um conjunto de sinais que entendemos ser reveladores de necessidades de quebra de envolvimento e de escapes às situações. Estas necessidades têm como provável explicação a procura de uma segurança afectiva, através de actividades que domina, face àquelas que lhe são propostas (Maximino, 2004).

As necessidades de quebra de envolvimento e de escapes às situações evidenciam atitudes reveladoras de falta de atenção/concentração, no levantar, na indiferença e nas actividades compensatórias, tais como as palhaçadas, a agitação exagerada, entre outras.

As referidas necessidades encontram explicação, como já foi referido anteriormente, numa clara manifestação face ao ritmo escolar, causador de fadiga escolar e insegurança no decurso do processo ensino/aprendizagem.

A *ajuda* à criança deverá recair na realização de movimentos para que a criança se solte progressivamente e sinta motivada para as tarefas que, devem ser diversificadas e variadas. Para tal, o agente educativo deverá envolver os alunos em aprendizagens partilhadas e aliciantes.

Categoria Intelectual - Cognitivo

O desenvolvimento intelectual da criança depende da sua estrutura genética e do desenvolvimento do seu organismo. Para que ocorra desenvolvimento, é necessário que todas as situações, conhecimentos ou informações se transformem em instrumentos novos que lhe facultem conhecer de uma forma precisa a realidade que a rodeia.

Adoptando o modelo piagetano, Zabalza (1992) refere que “as estruturas cognitivas se vão aperfeiçoando progressivamente na base da sua aplicação ao contacto/conhecimento da realidade. E esse progressivo aperfeiçoamento das estruturas faz com que as próprias operações cognitivas vão sendo cada vez mais potentes e eficazes” (p.266).

Assim podemos dizer que o progresso cognitivo advém da reorganização e da reestruturação produzidos nos esquemas prévios. Isto é, a transição de um estágio de desenvolvimento para outro, desencadeia uma reestruturação do esquema prévio.

Para o autor citado anteriormente, o processo” desenvolve-se através da acção complementar dos subprocessos (o da assimilação e da acomodação) que se produzem como fases dialécticas de regulação e adaptação da criança ao meio” (p.267). Por assimilação entende-se o momento em que a criança recebe, capta ou incorpora uma nova informação; a acomodação refere-se ao momento em que o material se integra nas estruturas prévias e essas se alteram para se adaptarem ao que está a ser recebido. Torna-se, por isso, evidente que os vários contextos educativos devam ser ricos em estímulos para que as crianças tenham acesso a um elevado desenvolvimento cognitivo.

O agente de ensino tem o dever de promover o desenvolvimento de aspectos como a linguagem (em todas as suas vertentes), o raciocínio, a relação com diversos objectos e situações, as relações com adultos e outras crianças, o acesso a ambientes variados que facilitem novas aprendizagens, para que se ampliem as estruturas inatas de cada criança. Cada agente educativo tem também como responsabilidade, 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.

Esta categoria apresenta duas subcategorias: Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço e Optimizar a inteligência discursiva, como se pode verificar no quadro 16.

Quadro 16

Categoria Intelectual - Cognitivo

Categoria Intelectual - Cognitivo			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		4ºA	4ºB
<p><u>Necessidade de apoio do professor</u></p> <p>L15.1- RR. pergunta como se faz a prova real.</p> <p>L27- RR. esclarece uma dúvida com a professora.</p> <p>L48- N. levanta-se para mostrar a ficha à professora.</p> <p><i>I.14- B. ainda não percebeu como se escreve a palavra.</i></p> <p><i>I.30- B. volta a escrever com erros.</i></p> <p><i>I.110.1- F. também está atrasado e pede à professora para repetir.</i></p>	Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço	14	13
<p><u>Necessidade de expressar conhecimentos</u></p> <p>L11- SO. responde uma pergunta da professora.</p> <p>L42.2- R. continua a leitura onde J. parou.</p> <p>L66.1- LV. sentado no seu lugar, põe o dedo no ar.</p> <p><i>I.15- AP. soletra em voz alta a palavra.</i></p> <p><i>I.33- C. levanta-se e vai junto da professora para mostra o que já fez.</i></p> <p><i>I.51- S. lê a seguir.</i></p>	Optimizar a inteligência discursiva	21	32
Totais		35	45

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas no 4ºA.

Os indicadores a *itálico* dizem respeito às observações realizadas no 4º B.

Subcategoria: Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço

Relativamente à primeira subcategoria optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço foram identificados 14 indicadores na turma do 4ºA e 13 na turma do 4º B que entendemos ser necessidade de apoio do professor. Neste quadro de situação, estas necessidades encontram explicação, numa manifestação clara de sentimentos de insegurança face às actividades escolares propostas.

Neste âmbito, num contexto de ensino aprendizagem, os agentes de ensino, enquanto mediadores do conhecimento, deverão assumir nas suas práticas pedagógicas uma *pedagogia de ajuda*, onde predomine a aceitação, o apreço pelos outros e os afectos. Este tipo de pedagogia permite a verdadeira construção do conhecimento e não a valorização dos exercícios de superação de dificuldades ou obstáculos. O mais importante é tornar a escola uma instituição orientada para os afectos, onde os sucessos e os fracassos sejam a ponte para a compreensão das motivações e expectativas que fazem parte de toda a actividade escolar (Barbosa, 2004).

Subcategoria: Optimizar a inteligência discursiva

Nesta subcategoria inferimos como necessidade de expressar conhecimentos na turma do 4ºA 21 indicadores e na turma do 4º B 32 indicadores. Estes indicadores permitem-nos concluir que as crianças respondem aos incentivos e estímulos 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 primordial na aprendizagem do aluno. O docente deve proporcionar incentivos e motivações de forma a cativar o interesse e empenho do aluno. Ou seja, o docente deve adoptar um estilo motivador que vá ao encontro das necessidades dos alunos.

A *pedagogia de ajuda* ao aluno dirige-se aos agentes de ensino, no sentido de serem criadas situações que propiciem momentos onde o discurso oral seja enriquecedor, com vista ao desenvolvimento intelectual - cognitivo de quem aprende, ao mesmo tempo que serve como reforço positivo e como base de uma autonomia e auto - confiança, essenciais na formação da personalidade da criança.

1.2. Síntese

Concordamos com Zabalza (1992), quando alude a que o desenvolvimento das crianças se efectua como um todo. Desse todo fazem parte os níveis afectivo, sensorial, social, psicomotor e cognitivo que interagem em simultâneo e cujo eixo fundamental da dinâmica nas variadas experiências, é o Eu e todas as relações que este estabelece com a realidade envolvente.

Para este autor, aliás, a criança aparece “como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial, juntamente com a família” (p.47). Isto é, a criança é um ser com características próprias que lhe possibilitam desenvolver capacidades e potencialidades, mas ao mesmo tempo apresenta um conjunto de necessidades que são intrínsecas ao seu desenvolvimento.

Ao agente de ensino compete desenvolver a personalidade já formada, tomando sempre em consideração as dimensões interiorizadas, diagnosticando os diversos fenómenos que existem nos contextos ensino aprendizagem, de modo a incrementar estratégias ajustadas às reais necessidades de cada criança ou grupo.

Da análise aos dados apresentados, podemos inferir que, ao longo do processo ensino aprendizagem, as crianças emitem sinais que indiciam necessidades diferenciadas de educação e que estes são, na maior parte das vezes, ignorados pelos docentes, quer no decorrer da acção pedagógica, quer na planificação. Ou seja, os agentes de ensino não organizam a acção educativa e pedagógica com base num diagnóstico de necessidades educativas e as estratégias de intervenção não são, por isso, as adequadas às necessidades de desenvolvimento das crianças, transformando o trabalho em massificador e rotineiro.

Após a identificação, tipificação e categorização das necessidades apuradas, procedemos a uma análise minuciosa do acto educativo e inferimos um conjunto de factos, isto é, acontecimentos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos. Os mesmos reflectem sinais de desconforto, dado que mostraram uma inadaptação face à situação; sinais de quebra de partilha, manifestando-se como uma ausência de acção ou mesmo passividade ante as propostas do agente de ensino e, ainda sinais de enquistamento como manifestação extrema de desconforto. Vejamos então o quadro síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos nas duas turmas do 1º Ciclo (ver anexos V e VI).

Quadro 17

Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na escola do 1º Ciclo

TIPIFICAÇÃO	FACTOS	Totais 4ºA	Totais 4ºB
CONFORTO	F1; F2; F4; F6; F11; F14; F15; F16; F17; F23; F26; F33; F34; F37; F39; F43; F44; F45; F47; F53; F59; F62; F63; F64; F65; F70; F75; F76.	28	
CONFORTO	F12; F19; F22; F28; F31; F33; F35; F36; F40; F43; F44; F45; F46; F47; F51; F57; F60.		17
DESCONFORTO	F3; F5; F7; F8; F9; F12; F18; F19; F20; F21; F22; F25; F27; F28; F31; F32; F35; F38; F40; F41; F42; F49; F50; F51; F52; F54; F58; F60; F66; F68; F71; F72; F73;	33	
DESCONFORTO	F1; F3; F4; F5; F7; F8; F9; F10; F11; F13; F14; F16; F17; F18; F20; F21; F23; F24; F25; F26; F27; F29; F32; F38; F41; F42; F49; F50; F52; F53; F54; F55; F56; F58; F59.		35
QUEBRA DE PARTILHA	F10; F13; F24; F29; F30; F36; F46; F48; F55; F56; F57; F61; F67; F69; F74.	15	
QUEBRA DE PARTILHA	F2; F6; F15; F30; F34; F37; F39; F48; F61; F62; F63.		11
ENQUISTAMENTO		0	
ENQUISTAMENTO			0
TOTAIS		76	63

Pela leitura do quadro 17, podemos verificar que, no 4º ano A, dos 76 factos inferidos, 48 são indicadores de situações de insatisfação, que se reproduz no gráfico nº 3, da seguinte forma:

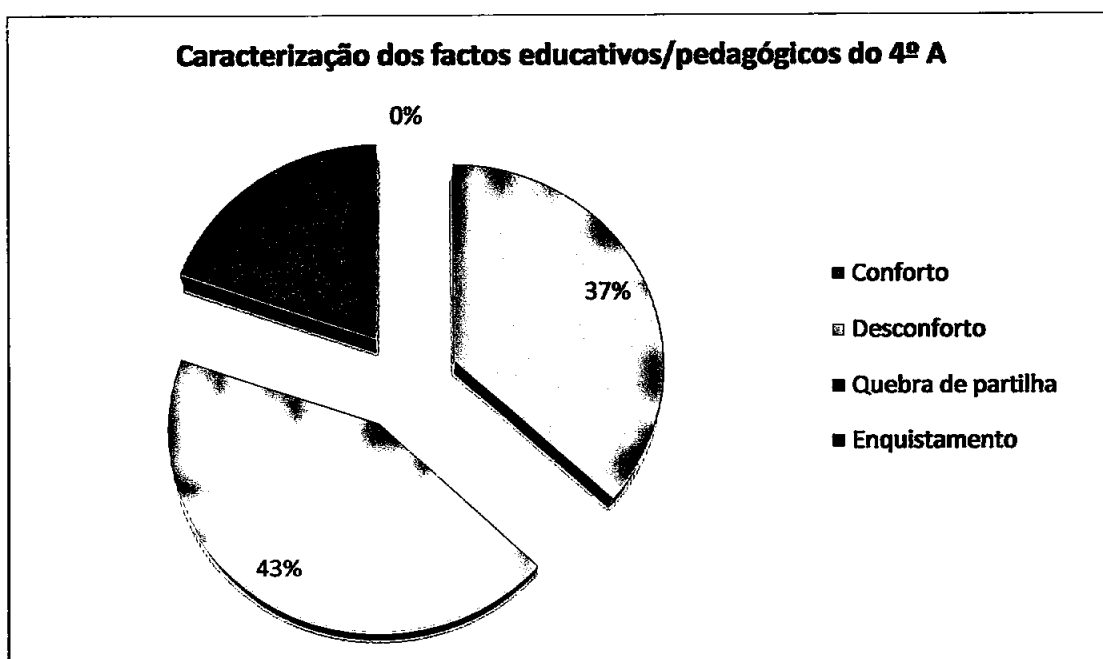


Gráfico nº3 – Caracterização do acto educativo no 4º A.

Em relação ao 4º B, foram inferidos 63 factos educativos e pedagógicos, 46 dos quais são indicadores de sinais manifestos de insatisfação, como indica o gráfico nº4 que a seguir se apresenta.

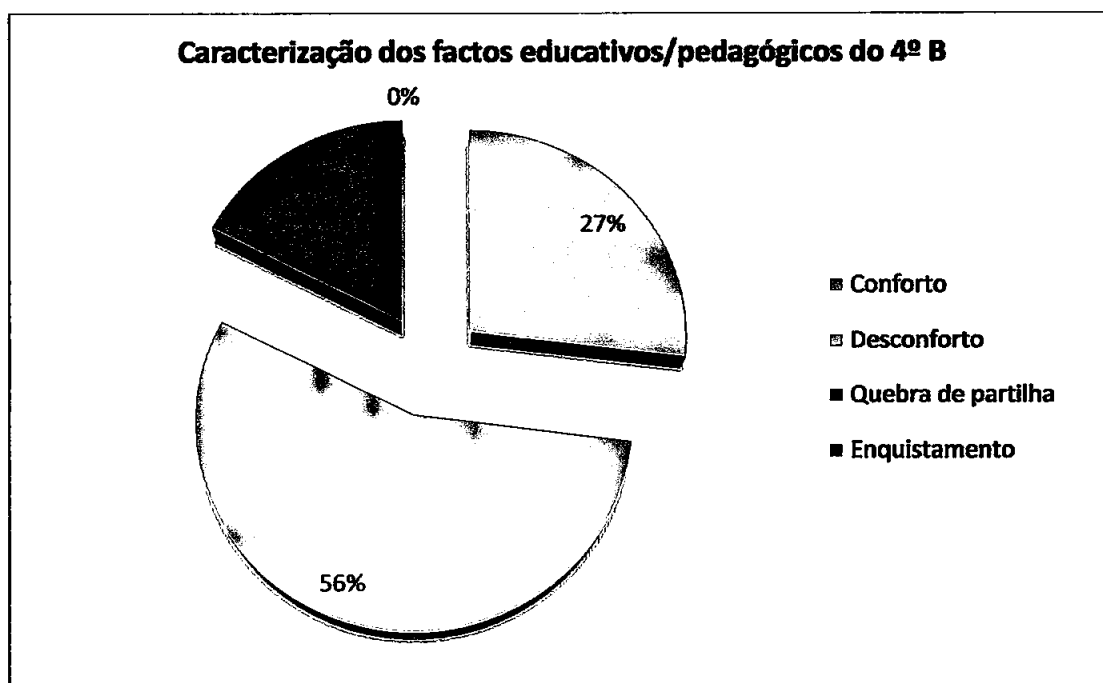


Gráfico nº4 – Caracterização do acto educativo no 4º B.

Pela leitura destes dois gráficos, facilmente podemos identificar em que termos ocorre a situação de aprendizagem nas turmas do 4º ano de escolaridade. Isto é, no período em que decorreram as observações naturalistas na turma do 4ºA, 63% dos factos revelam sinais evidentes de desconforto e apenas 37% indicam sinais de conforto; por sua vez, na turma do 4º B, 73% são factos que indicam desconforto e apenas 27% indicam sinais de situações de conforto. Ou seja, durante o tempo que permanecem na escola, nem sempre as crianças encontram momentos de satisfação das suas necessidades, pelo contrário, passam grande parte do tempo em situação desconfortável.

2- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista – escola do 2º Ciclo

Comparemos agora o que sucede quando as mesmas crianças transitam para um novo contexto - 2º Ciclo do Ensino Básico. Tal como referimos no final do capítulo anterior, foram seleccionados 201 indicadores na turma do 5º A e 222 indicadores na turma do 5º B. Estes indiciam necessidades diferenciadas de educação (ver anexo III e quadro 21).

Uma vez mais devemos referir que o desenvolvimento das crianças não ocorre por etapas ou fases, deverá ser antes encarado como um processo contínuo, com avanços e recuos, ao longo do qual as crianças vão explorando e aperfeiçoando novas possibilidades de acção. Por isso, agrupámos as necessidades inferidas na escola do 2º Ciclo, nas mesmas categorias e subcategorias que utilizámos na escola do 1º Ciclo.

2.1.Categorização dos dados

Categoria Afectivo – Emocional

Depois de analisados os dados, verificamos que nesta categoria emergiam as seguintes subcategorias: **Reestruturar as estruturas egodinâmicas e Optimizar a autonomia, a confiança e a auto-confiança.**

Quadro 18

Categoria Afectivo - Emocional

Categoria Afectivo - Emocional			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		5ºA	5ºB
<p><u>Necessidade de auto-afirmação</u></p> <p>I.21- L.T. responde sem pedir autorização I.101- N. diz que já terminou.</p> <p><i>I.7- C. e A.P. perguntam à professora se o seu trabalho está bonito.</i> <i>I.16- B. diz que terminou e vai entregar o cartão à professora.</i></p>	<p>Reestruturar as estruturas egodinâmicas</p>	<p>34</p>	<p>46</p>
<p><u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u></p> <p>I.9- Z. diz que se esqueceu de trazer o livro. I.73.3- G. pergunta onde deve sublinhar.</p> <p><i>I.102- F. pede para repetir qual é a página.</i> <i>I.168.1- B. não consegue agarrar a bola.</i></p>	<p>Optimizar a autonomia, a confiança e a auto-confiança</p>	<p>11</p>	<p>14</p>
Totais		45	60

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 5ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 5º B.

Subcategoria: (Re) estruturar as estruturas egodinâmicas

Relativamente a esta subcategoria, foram registados 34 e 46 indicadores que permitem-nos afirmar que, as crianças continuam a necessitar de exprimir as suas emoções, dúvidas e ansiedades. No quadro da situação estas necessidades traduzem-se numa inadaptação ao novo ritmo escolar e, por vezes até, em fadiga escolar. A ajuda ao

aluno consiste em o agente de ensino tentar tornar as aulas menos expositivas, logo mais práticas e atractivas, introduzindo estratégias de libertação da energia acumulada, nomeadamente pequenas paragens, para restabelecer o equilíbrio.

Subcategoria: Optimizar a autonomia, a confiança e a auto - confiança

Os indicadores de sinais emitidos pelas crianças (11 na turma do 5º A e 12 na turma do 5º B), possibilitam concluir que, embora não sejam valores muito elevados, também no 2º Ciclo, as crianças necessitam sentir-se seguras e confiantes, para que possam encarar as aprendizagens e o novo contexto escolar adequadamente, desenvolvendo os correctos processos de autonomia. A *ajuda* deverá ser no sentido de criar estratégias de actuação que perspectivem o conhecimento técnico e científico dos vários domínios, para que possa ultrapassar essas necessidades.

Categoria Sócio - Relacional

Esta categoria está representada também por duas subcategorias: **Necessidade de cumprir regras e rotinas** e **Necessidade de estabelecer relações de ajuda**, como se pode observar no quadro 19.

Quadro 19

Categoria Sócio - Relacional

Categoria Sócio - Relacional			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		5ºA	5ºB
<p><u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u></p> <p><i>I.114- A.C. bate em F. e diz para estar sossegado.</i></p> <p><i>I.180- A.P. e A.R. empurram-se.</i></p>	Controlar e modificar os padrões relacionais inadequados	-	8
<p><u>Necessidade de estabelecer relações de ajuda</u></p> <p>L91.1- Todos os alunos ficam à espera.</p> <p><i>I.173.1- A.P. ajuda-o a levantar-se.</i></p> <p><i>I.181.4- A.R. cai e A.P. ajuda-a a levantar-se.</i></p>	Reforçar o mundo das relações (Nós)	1	3
Totais		1	11

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 5ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 5º B.

Subcategoria: Controlar e modificar padrões relacionais inadequados

Pela leitura do quadro 19 verificamos que, tal como havia sido referenciado no contexto do 1º Ciclo, também no novo contexto, as turmas não apresentaram sinais preocupantes que inferimos como necessidade cumprir regras e rotinas. No contexto, encontra explicação o facto de que nos dois contextos existia um clima bastante controlado em que as actividades estavam planeadas e dirigidas, facultando aos alunos

poucos momentos para o não cumprimento de regras. Ou seja, a organização do processo ensino/aprendizagem decorre de uma forma pouco participada onde não existia diálogo para a escolha das actividades.

A *ajuda* ao aluno consiste em criar um clima relacional de afecto e segurança, definindo-se regras e atitudes de aceitação e não de punição.

Subcategoria: Reforçar o mundo das relações (Nós)

Esta subcategoria está relacionada com a relação que é estabelecida entre os elementos de um grupo de iguais. Este tipo de relação propicia laços de amizade e de confiança, padrões de aceitação, na tentativa de fortalecer a união e identidade do grupo. Assim, as necessidades apuradas nesta subcategoria vêm reforçar esta dinâmica, nomeadamente no melhorar dos valores de confiança e segurança da criança em relação aos seus pares.

Neste quadro a *ajuda* situa ao nível da criação/reforço de laços de amizade e companheirismo e da realização de trabalhos de grupo que fortaleçam a identidade grupal.

Categoria Sensorial - Psicomotor

Esta categoria apresenta apenas uma subcategoria, mas é aquela que evidencia uma frequência mais elevada de indicadores, como se pode conferir pela leitura do quadro 20.

No contexto verificou-se que frequentemente as crianças emitem sinais que concluímos ser necessidade de quebra de envolvimento e/ou escapes à situação. Estas necessidades aludem a uma procura sistemática de segurança afectiva, com recurso a actividades que domina melhor em vez de outra que lhe são propostas. Tal como anteriormente havia sido referenciado relativamente ao contexto de 1º Ciclo, também no contexto de 2º Ciclo, esta procura é suportada por atitudes que revelam falta de atenção/concentração, por alguma inércia ou passividade e ainda pelo recurso a atitudes compensatórias como sejam brincar, uma certa agitação...

As necessidades apuradas surgem, uma vez mais, como resultado de uma manifesta inadaptação ao novo ritmo escolar, o que provoca fadiga escolar e até insegurança.

A *ajuda* visa encontrar estratégias mais interessantes e enriquecedoras que possam ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos, nomeadamente o recurso a

actividades que estimulem a criatividade e imaginação e que estejam viradas para o aspecto prático da vida.

Quadro 20

Categoria Sensorial - Psicomotor

Categoria Sensorial - Psicomotor			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		5ºA	5ºB
<p><u>Necessidade de quebra de envolvimento</u></p> <p>I.59- Z. tira a carteira dos lápis da mochila.</p> <p>L104- N. senta-se sobre os joelhos, todo inclinado sobre a mesa.</p> <p><i>I.12- F. levanta-se e vai junto de A.C.</i></p> <p><i>I.107-A.R. levanta-se e vai pôr uma pastilha elástica no lixo.</i></p>	Reajustar o ritmo escolar	14	19
<p><u>Necessidade de escapes à situação</u></p> <p>L4.3- RA. vira-se para trás e dá-lhe uma caneta.</p> <p>L38.1- N. olha para o ar.</p> <p><i>I.29- V. atira uma caneta para o chão.</i></p> <p><i>I.104- M. olha para o livro, mas brinca com uma tesoura.</i></p>		56	64
Totais		70	83

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 5ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 5ºB.

Categoria Intelectual - Cognitivo

A categoria Intelectual - Cognitivo apresenta igualmente duas subcategorias: Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço e optimizar a inteligência discursiva e cujos indicadores constam do quadro 21.

Quadro 21

Categoria Intelectual - Cognitivo

Categoria Intelectual - Cognitivo			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência dos Indicadores	
		5ºA	5ºB
<p><u>Necessidade de apoio do professor</u></p> <p>I.26- N. não sabe responder.</p> <p>I.70- R.F. pede para repetir o número da página.</p> <p><i>I.111- A.B. não sabe onde ia a leitura.</i></p> <p><i>I.129- M. chama a professora para tirar uma dúvida.</i></p>	<p>Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço</p>	<p>20</p>	<p>12</p>
<p><u>Necessidade de expressar conhecimentos</u></p> <p>I.22- N. lê o parágrafo seguinte.</p> <p>I.97- C. dá um exemplo.</p> <p><i>I.17.2- B. começa a recortar o trabalho.</i></p> <p><i>I.110- F. responde correctamente.</i></p>	<p>Optimizar a inteligência discursiva</p>	<p>65</p>	<p>56</p>
Totais		85	68

Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 5ºA.

Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 5ºB.

Subcategoria: Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço

Relativamente a esta subcategoria, foram identificados sinais que concluímos ser reveladores de necessidade do apoio do agente de ensino. No quadro da situação e como explicação para a sua existência referimo-nos uma vez mais à falta de segurança que os alunos sentem face ao novo ritmo escolar e ainda em relação ao predomínio da relação pedagógica. Para Postic (1984), a relação pedagógica é constituída pelo trabalho escolar definido nos programas nacionais e, actualmente, pelo conjunto de competências essenciais estabelecidas para cada ano de escolaridade.

Uma vez mais consideramos que a *ajuda* aos alunos deverá ser orientada para uma prática pedagógica que tenha em conta os afectos e que os processos de aprendizagem proporcionem exercícios de superação de dificuldades, em que o mais importante seja a construção do conhecimento.

Subcategoria: Optimizar a inteligência discursiva

Esta subcategoria é uma das que expressa uma das frequências mais elevada (65 indicadores na turma do 5º A e 56 indicadores na turma do 5ºB). Estes permitem-nos deduzir que as crianças sentem necessidade de expressar conhecimentos como resposta aos estímulos lançados pelos agentes de ensino. Uma vez mais deverá ser referenciados que a motivação é um aspecto essencial para a aprendizagem. Assim, neste quadro de situação, os agentes de ensino deverão ser o veículo de acção para a aplicação de estratégias motivadoras.

A *ajuda* ao aluno dirige-se para a operacionalização de estratégias que visem o desenvolvimento intelectual - cognitivo de quem aprende e o reforço positivo para alcançar uma verdadeira autonomia, auto-estima e confiança, fundamentais na formação da personalidade da criança.

De seguida passamos a analisar os factos que operacionalizam o acto educativo e pedagógico na escola do 2º Ciclo (ver anexo V e VI).

Quadro 22

Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na escola do 2º Ciclo

TIPIFICAÇÃO	FACTOS	Totais 5ºA	Totais 5ºB
CONFORTO	F9; F12; F14; F17; F21; F24; F26; F28; F29; F31; F36; F38; F40; F41; F43; F45; F46; F48; F51; F52; F53; F60; F61; F62; F65; F68; F70; F71; F72; F75; F76; F78; F80; F82; F85; F86; F87; F90; F93; F94; F95; F96; F99; F105.	44	
CONFORTO	F1; F5; F7; F13; F18; F21; F23; F28; F31; F33; F36; F37; F38; F39; F40; F42; F44; F54; F56; F58; F59; F61; F64; F65; F74; F75; F76; F77; F80; F83; F86; F88; F93; F94; F95.		35
DESCONFORTO	F1; F2; F3; F4; F6; F7; F8; F10; F11; F13; F15; F16; F18; F20; F22; F25; F30; F32; F33; F34; F35; F37; F42; F44; F47; F49; F50; F54; F55; F58; F59; F66; F67; F69; F73; F74; F77; F81; F83; F84; F89; F92; F98; F100; F101; F103; F104.	47	
DESCONFORTO	F3; F4; F8; F9; F11; F15; F16; F19; F20; F22; F24; F27; F29; F30; F32; F34; F35; F41; F45; F46; F48; F50; F51; F52; F55; F60; F62; F63; F66; F67; F69; F70; F71; F78; F79; F82; F84; F85; F87; F89; F90; F91; F92; F96; F97; F98.		46
QUEBRA DE PARTILHA	F5; F19; F23; F27; F39; F56; F57; F63; F64; F79; F88; F91; F97; F102.	14	
QUEBRA DE PARTILHA	F2; F6; F10; F12; F14; F17; F25; F26; F43; F47; F49; F53; F57; F68; F72; F73; F81.		17
ENQUISTAMENTO		0	
ENQUISTAMENTO			0
TOTAIS		105	98

Da leitura do quadro 22, verificamos que, no 5º A, dos 105 factos inferidos, 61 são indicadores de situações desconfortáveis, conforme o gráfico nº5 a seguir apresenta.

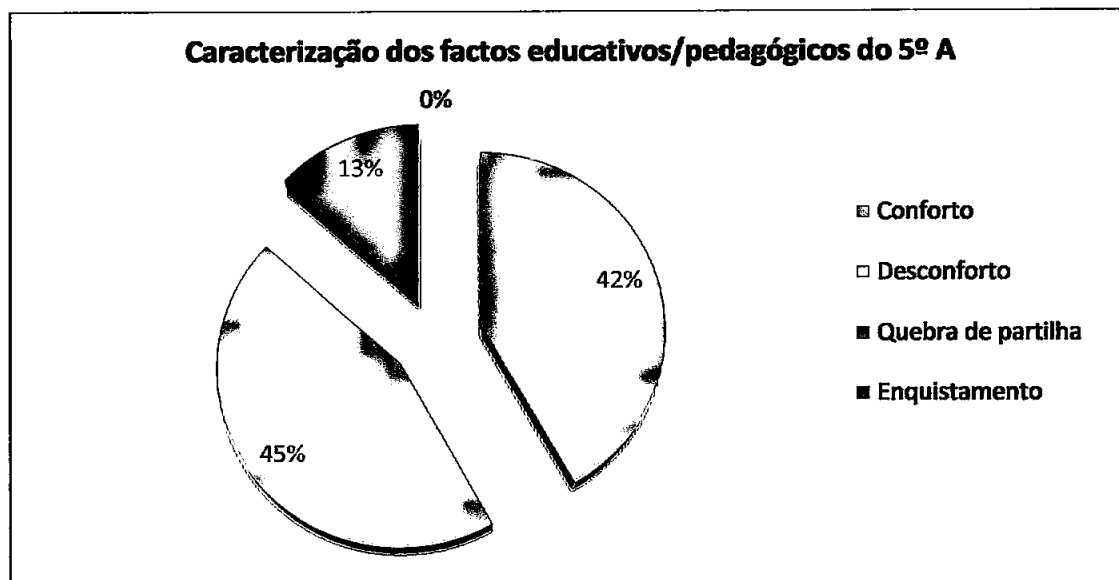


Gráfico nº5 – Caracterização do acto educativo no 5º A.

Comparativamente no 5ºB, foram inferidos 98 factos educativos e pedagógicos, 53 dos quais apontam sinais evidentes de situações desconfortáveis, conforme o gráfico nº6 apresenta.

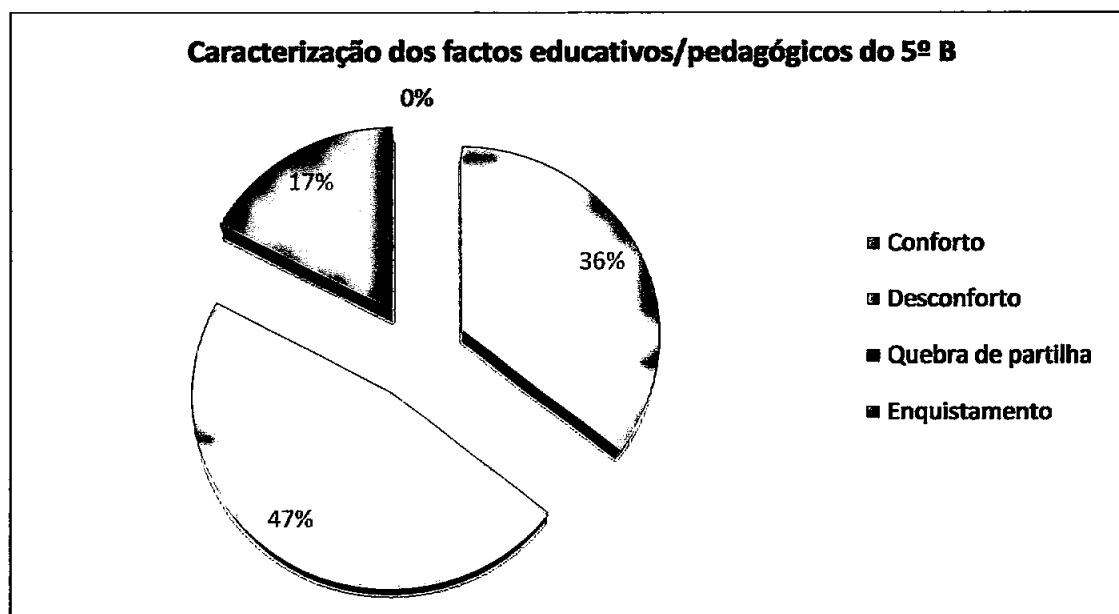


Gráfico nº6 – Caracterização do acto educativo no 5º B.

Estes dois gráficos identificam de uma forma clara e objectiva, a situação que se passa nas duas turmas do 5º ano de escolaridade. Isto é, no período em que aconteceram as observações naturalistas no 5ºA, apesar de 42% dos factos revelarem sinais de conforto, deve ser referido que 58% é uma frequência elevada indiciadora de situações de desconforto e de *stress*; por sua vez, no 5ºB, 64% são factos que mostram sinais reveladores de situações desconfortáveis e *stressantes* e 36% registam situações de conforto.

Deste modo, verifica-se que as situações desconfortáveis recaem sobre os mesmos alunos e representam, por si só, uma inadaptação ao ritmo escolar e carência de um diagnóstico rigoroso de necessidades diferenciadas de educação.

3-Comparação dos resultados obtidos

Quadro 23

Frequência dos indicadores das necessidades diferenciadas de educação

Necessidades diferenciadas de Educação	Totais 4ºA	Totais 4ºB	Totais 5ºA	Totais 5ºB
Necessidade de auto-afirmação	37	37	34	46
Necessidade de confiança e auto-confiança	14	6	11	14
Necessidade de cumprir regras e rotinas	–	6	–	8
Necessidade de estabelecer relações de ajuda	–	–	1	3
Necessidade de quebra de envolvimento	35	18	14	19
Necessidade de escapes à situação	47	74	56	64
Necessidade de apoio do professor	14	13	20	12
Necessidade de expressar conhecimentos	21	32	65	56
TOTAIS	168	186	201	222

Os resultados apresentados no quadro 23, permitem-nos aferir que as necessidades emitidas pelas crianças que frequentam a escola do 1º Ciclo e as necessidades das crianças que frequentam o 2º Ciclo são idênticas.

A necessidade que mais se destaca pela frequência de indicadores é a de escapes à situação, no que respeita aos dois contextos. A explicação incide, como já aludimos anteriormente, na necessidade que as crianças têm de segurança afectiva, recorrendo a actividades em que se sentem mais à vontade, em vez daquelas que lhe são propostas. Essa necessidade exprime-se através de diferentes atitudes e, ao longo das sessões, revelaram ser falta de atenção/concentração, alguma passividade e/ou atitudes compensatórias.

A necessidade de auto-afirmação aparece também com uma frequência muito elevada nos dois contextos, sendo ligeiramente superior na turma do 5ºB. Nas duas situações de aprendizagem, as atitudes registadas encontram explicação na energia retida que as crianças possuem e que, é muito controlada durante a estadia em contexto escolar. Estas manifestações ocorrem devido a uma inadaptação face ao ritmo escolar. Relembramos que a exposição de conteúdos é demasiado extensa, não existindo espaço para actividades mais práticas e motivadoras. Isto reflecte uma discrepância entre as estratégias que os agentes de ensino propõem e as reais necessidades dos alunos e uma descontinuidade em termos de projectos de formação.

De salientar ainda a necessidade de expressar conhecimentos que apresenta indicadores elevados, nomeadamente nas turmas de 5º ano. Esta situação poderá encontrar explicação na necessidade que as crianças têm de demonstrar o saber adquirido. Na escola do 2º Ciclo as actividades de sala de aula são ainda mais dirigidas que no contexto 1º Ciclo, pelo que as crianças não têm oportunidade de exprimir opiniões nem de fazer escolhas. Os sinais emitidos são, uma vez mais, resultado de sentimentos de insegurança face ao ritmo e funcionamento do novo contexto escolar. Urge, por isso, o aparecimento de agentes de ensino que sejam mediadores do conhecimento, conscientes de que os fracassos podem ser “trampolins” para o sucesso. Em simultâneo, é urgente que a escola passe a ser um espaço, onde predomine o afecto e a aceitação pelos outros e onde se valorize uma melhor compreensão das motivações e expectativas que caracterizam o processo ensino aprendizagem.

Face ao exposto, parece-nos evidente que as crianças ao transitarem ao 2º Ciclo continuam a ser sujeitas a situações de desconforto, como consequência da não satisfação das suas necessidades. Consideramos que, estes fenómenos se devem:

- À ausência de diagnósticos de necessidades diferenciadas e na discrepância entre as estratégias utilizadas pelos agentes de ensino e as necessidades emitidas pelas crianças;

- À descontinuidade existente entre as organizações e ritmos de trabalho. A experiência profissional da investigadora permite-lhe considerar que esta descontinuidade advém de uma formação inadequada e de um desconhecimento dos profissionais sobre o que se passa em cada nível de ensino;

- À tipologia da relação em ambos os ciclos ser predominantemente pedagógica. Esta relação é determinada por todo o trabalho realizado em sala de aula, tendo sempre em conta os objectivos e competências implementadas por deliberação superior. Na maior parte da vezes as crianças não têm espaço para expressar as suas necessidades, pois o agente de ensino adopta uma posição dominante.

4- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação sistemática
















Relembramos que a observação sistemática realizada aos protocolos de observação naturalista apontou para o registo das principais formas de comunicação verbal estabelecidas entre o professor e os alunos, em contexto de sala de aula e a mesma recaiu sobre quatro das oito sessões efectuadas no 4ºA e 4º B, e sobre quatro das oito sessões efectuadas no 5ºA e 5º B.

Este conjunto de dados, para além da possível triangulação com os dados recolhidos no ponto anterior, permitiu identificar a diferenciação do ensino, de acordo com as necessidades educativas de cada aluno e, em simultâneo comparar o tipo de comunicações emitidas quer pelos agentes de ensino, quer pelos alunos, fornecendo-nos uma perspectiva sobre o tipo de ensino proporcionado (ver quadros 24, 25, 26 e 27).

4.1.Caracterização da rede de comunicações

Quadro 24
















Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 4ºA

Sinais	A	C	G	I	J	LV	N	RR	R	SO	Z	SA	Totais
	5	2	2	1	1	2	6	1	3	2	1	2	28
	0	3	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	8
	1	3	1	1	1	0	3	2	0	3	0	0	15
	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	6
	1	3	1	1	1	0	3	0	0	3	0	1	14
	1	1	0	0	0	0	2	0	1	3	0	0	8
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	1	4	2	2	2	2	2	3	4	1	0	30
	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	7
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	4
	1	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	7
	3	1	1	2	0	1	0	2	0	5	1	0	16
	3	1	1	2	1	3	1	1	1	4	3	4	25

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 25
















Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 4ºB

Sinais	AC	AP	AR	BE	B	C	F	I	S	V	Totais
	4	3	1	5	8	3	10	2	8	2	46
	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
	2	1	1	1	3	3	0	1	1	1	14
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	2	2	0	4	6	3	4	8	1	30
	0	0	0	0	4	0	4	0	0	2	10
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	1	0	0	4	1	0	1	1	0	9
	2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	5
	0	2	1	1	4	2	3	1	2	1	17

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 26
















Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 5ºA

Sinais	A	C	G	J	LT	M	N	RA	RF	RR	SA	SO	Z	Totais
	0	0	2	0	0	0	7	0	0	2	0	1	2	14
	1	1	0	0	0	0	3	0	1	0	1	1	0	8
	2	3	1	1	0	1	4	1	1	1	0	0	2	17
	0	1	1	1	0	1	2	1	1	0	0	1	0	9
	3	1	5	3	0	1	12	1	5	3	0	8	1	43
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	2	0	0	0	4	7	0	0	0	0	4	0	18
	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	4
	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	5
	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	5	0	12

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 27

Caracterização da rede de comunicações verbais na turma do 5ºB

Sinais	AB	AC	AP	AR	BE	B	C	F	I	M	N	T	S	V	Totais
	1	1	1	3	0	5	0	3	4	5	0	3	4	2	32
	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	5
	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	5
	1	0	1	1	0	4	1	3	0	0	0	0	0	0	11
	4	2	3	3	1	6	4	8	2	3	0	3	2	2	43
	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	0	1	1	1	0	1	1	2	0	0	1	0	0	0	8
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	3	1	0	2	4	2	5	0	0	0	1	4	2	24
	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	21
	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	1	1	1	0	2	2	1	3	2	0	1	0	1	15

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).

As frequências dos sinais registados nos quadros anteriores, permitem-nos efectuar uma leitura na vertical sobre o tipo de comunicação emitida por cada aluno e, na horizontal, permite-nos compreender como funciona a dinâmica da comunicação na sala de aula.

Apesar de se registar uma heterogeneidade de dados entre os valores que dizem respeito aos alunos (leitura vertical), os resultados obtidos quer na vertical, quer na horizontal apresentam aspectos comuns:

- Quer no contexto de 1º Ciclo, quer no contexto de 2º Ciclo, todas as situações observadas incidiram sobre aulas direccionadas ou para a realização de trabalho prático ou então para a sistematização de conhecimentos.

- Apesar da diferença de contextos, os valores são idênticos.

- Em todas as situações observadas, podemos comprovar que neste nível etário os alunos já possuem alguma autonomia na realização do trabalho proposto, sendo a participação dos docentes menos activa, facto que será objecto de reflexão mais à frente.

- As situações de ruído e de comunicação clandestina registam uma frequência bastante elevada em todas as turmas e indicam-nos momentos em que os alunos estavam desatentos e desconcentrados ao que se passava na aula. São manifestações visíveis de desconforto, situações que provocam quebras de envolvimento ou escapes à situação proposta pelo agente de ensino. Ainda que as situações observadas sejam bastante díspares (ciclos e turmas diferentes, regimes de docência e organização da acção educativa também diversa), os resultados manifestam uma certa homogeneidade, o que permite deduzir que as estratégias utilizadas não vão ao encontro das necessidades educativas dos alunos. De salientar, no entanto, que nas situações observadas, os docentes quase não utilizaram a repressão como estratégia para colmatar o ruído ou as comunicações clandestinas.

- As comunicações espontâneas apresentam um número bastante reduzido, o que nos leva a depreender que os alunos não têm possibilidade de exprimir as suas ideias, desejos ou necessidades, isto é, a comunicação verbal ainda é muito da responsabilidade do docente, ainda que esta não seja visível.

Ainda neste âmbito, vejamos agora como se distribuem os fenómenos de comunicação verbal utilizados pelos diferentes intervenientes na sala de aula e qual a sua tipologia, que, de acordo com os seguintes gráficos passamos a analisar.

4.2.Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos agentes de ensino e pelos alunos

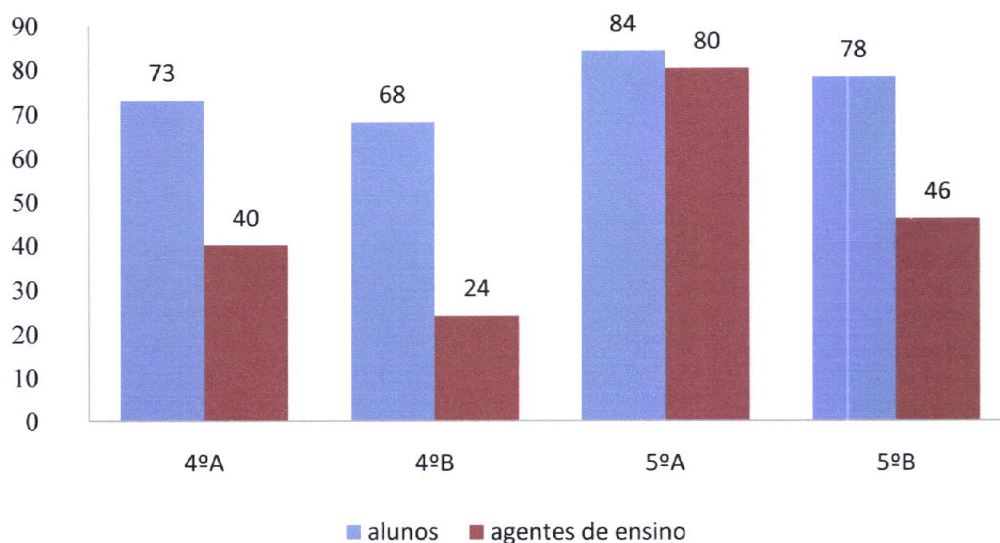


Gráfico nº7 – Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos alunos e pelos agentes de ensino.

Como se pode verificar, as comunicações na sala de aula são maioritariamente estabelecidas pelos alunos. Contudo, deve ser focado que as aulas observadas eram direccionadas para actividades de sistematização de conhecimentos, em que o papel do docente é menos activo e preponderante e simultaneamente neste tipo de situação, os alunos são mais autónomos e independentes no desempenho das tarefas, o que os leva a comunicarem mais. Deve ser salientado ainda que, apesar de os alunos registarem situações de comunicação superiores aos agentes de ensino, constata-se que estas situações dizem respeito a comunicações clandestinas e a situações de ruído e não comunicações espontâneas ou comunicações que contribuam para o enriquecimento da acção educativa, são antes resposta a uma inadaptação ao ritmo escolar e/ou fadiga escolar. Constata-se ainda que os agentes de ensino não modificam as estratégias para prevenir ou remediar estes sinais de desconforto e quebra de partilha (ver Anexos IV e V).

Seguidamente passamos a analisar os tipos de comunicação utilizados pelos agentes de ensino.

4.3.Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos agentes e ensino

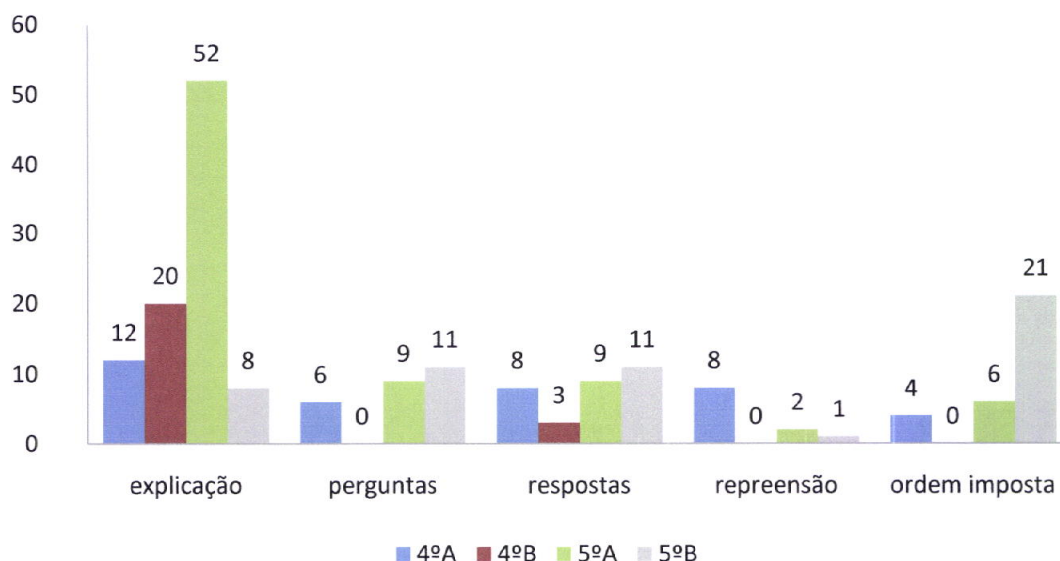


Gráfico n°8 – Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos agentes de ensino.

Os dados do gráfico n° 8 demonstram que, a explicação é, das comunicações emitidas pelos agentes de ensino, aquela que apresenta uma frequência mais elevada. Em qualquer dos níveis referenciados, os papéis estão muito bem definidos, isto é, aquele que ensina, explica/pergunta e impõe ordens, por sua vez aquele que aprende responde e executa as ordens. Daí que, podemos inferir que o ensino é ainda do tipo tradicional, em que a figura do agente de ensino domina toda a acção educativa recorrendo este, quase sempre, a estratégias pouco interessantes e motivadoras. Torna-se ainda pertinente sublinhar que as explicações/exposições são efectuadas, quase sempre, para o grande grupo, o que demonstra que os agentes de ensino não têm em atenção as necessidades diferenciadas de cada aluno.

Sustentamos aqui a emergência de uma pedagogia sensível ao outro, concebida para partilhar os sucessos e os insucessos, ou seja, é indispensável que os agentes de ensino orientem e organizem as suas práticas no sentido da valorização das experiências e saberes dos alunos e que introduzam o afecto como uma variável essencial ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

4.4.Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos

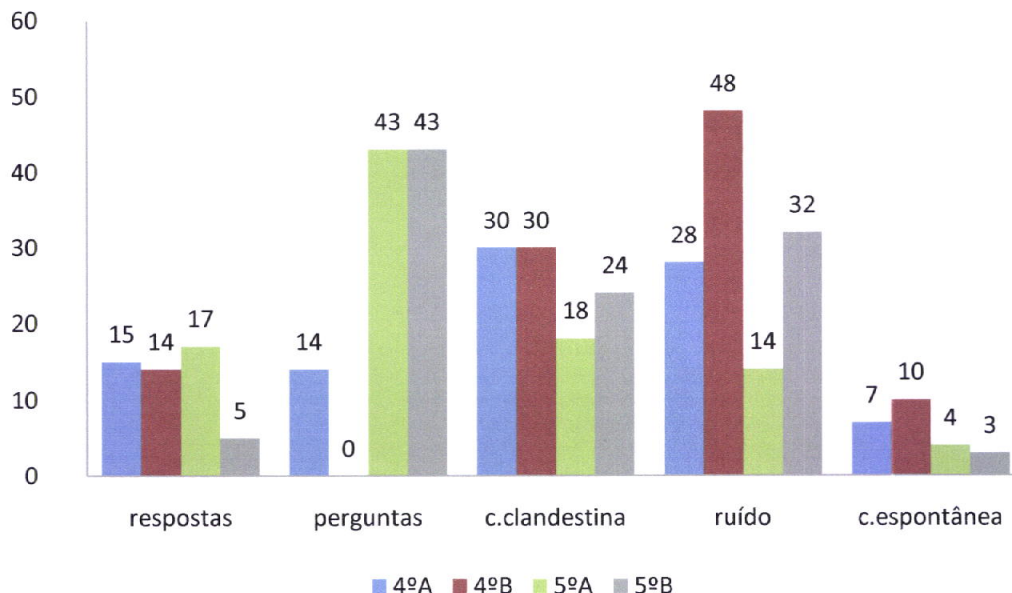


Gráfico n°9 – Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos.

A análise ao gráfico n°9 permite-nos comprovar que em todas as turmas observadas, como já havia sido referido anteriormente, as comunicações verbais estabelecidas pelos alunos registam valores bastante elevados no que diz respeito à comunicação clandestina e a situações de ruído. Por outro lado, as comunicações de tipo pergunta/resposta também evidenciam uma frequência bastante elevada, motivada por uma relação pedagógica dominante em que os agentes de ensino possuem e transmitem “o saber” aos aprendentes. Estes limitam-se a responder ou a esclarecer dúvidas.

De salientar ainda, as diferenças significativas em relação aos valores apresentados pelas comunicações espontâneas que permitem inferir que os alunos não expressam as suas ideias e opiniões, isto é, não usam adequadamente as possibilidades de comunicar para estabelecer inter-relações entre pares.

Face ao exposto levantamos as seguintes questões:

- «As estratégias utilizadas pelos agentes de ensino serão as adequadas às necessidades dos alunos?»

- «Poderão estas situações ser evitadas se existir uma adequada articulação entre ciclos?»

Concordamos com Barbosa (2004), quando defende que a acção educativa deve ser condicionada pelo conceito de Transversalidade educativa e pedagógica.

Transversalidade educativa e pedagógica entendida como uma necessidade de articulação entre os vários níveis ou ciclos de ensino, porque, embora os níveis/ciclos de ensino sejam vários e diferentes, o aluno que os percorre é sempre o mesmo e encontra-se sujeito a dois processos complementares (crescimento e desenvolvimento).

5- Tratamento dos dados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada

Recordemos que, para a presente investigação, a entrevista foi um meio utilizado com o objectivo de verificar a opinião dos agentes de ensino sobre a articulação entre o 1º e o 2º Ciclos, assim como verificar se estes optimizavam ou não estratégias de intervenção diferenciadas. De salientar que os entrevistados A e B são docentes do 1º Ciclo a leccionarem na escola X e os entrevistados C e D são docentes do 2º Ciclo a leccionarem na escola Y.

Após a realização das entrevistas, toda a informação foi analisada e reunida em cinco categorias: **CI- Conhecimento acerca do 1º/2º Ciclos, CII- Continuidade Educativa, CIII- Articulação e caracterização da relação, CIV- Propostas de Estratégias promotoras de sucesso educativo e CV- Avaliação.** A cada uma destas categorias correspondeu uma sequência de subcategorias com vários indicadores, através dos quais se procedeu à análise que seguidamente passamos a descrever e que permitirão fazer o cruzamento com os dados obtidos nas observações naturalistas realizadas em ambas as escolas.

5.1- Categorização dos dados

Quadro 28

Conhecimento acerca do 1º/2º Ciclos

Categorias	Subcategorias	Entrevistados				Freq. Subcat.	Totais
		A	B	C	D		
CI – Conhecimento acerca do 1º/2º Ciclos	Importância do 1º/2º Ciclos: -É importante. -É muito importante.	X		X		2	4
			X		X	2	
	Contactos entre ciclos: - Foram reduzidos. - Contactos com os colegas. - Contacto diário e directo com a dinamizadora da actividade de enriquecimento curricular. - Não teve nenhum contacto.	X X		X		1 2	5
					X	1	
			X			1	
	Programas: - Não conhece o programa. - Como professora desconhece o programa. Como mãe conhece alguns conteúdos. -Conhece vagamente. Conhece o de Português e de Francês.	X		X	X	1 2	4
			X			1	
	Importância do seu conteúdo: - É de grande importância. - Aprofunda conhecimentos. - É a base de tudo. - É mais exigente.	X X	X	X	X	4 1 1 1	7
				X		1	
			X			1	
	A monodocência é um factor facilitador das aprendizagens: - É um factor de proximidade afectiva. -Exige um relacionamento e proximidade Prof./aluno. - Maior conhecimento sobre o aluno. - O prof. do 1º Ciclo não é só prof.	X X	X	X		3 1 2 1	7
				X	X	2	
				X		1	
	Totais						27

CI: Conhecimento acerca do 1º/2º Ciclos

A categoria CI é composta por 27 indicadores que se encontram divididos pelas cinco subcategorias referenciadas no quadro 28.

Subcategoria: Importância do 1º/2º Ciclos

Da primeira subcategoria fazem parte 4 indicadores. Na opinião de todos os agentes de ensino, os dois ciclos de ensino são muito importantes para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem das crianças. Por um lado, os agentes de ensino do 1º Ciclo, em relação ao 2º Ciclo, referem que “ (...) é uma continuidade e aprofundamento dos conhecimentos que as crianças adquiriram ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico”, “ (...) as crianças começam uma nova fase das suas vidas. Deixam de ter um só professor, passam a ter mais responsabilidade e ganham mais autonomia”.

Por outro, os agentes de ensino do 2º Ciclo salientam que “ (...) o 1º Ciclo é a base de tudo: da maneira de estar, da maneira de ler e escrever, de desenvolver o raciocínio. Que quem dá essa preparação são os professores do 1º Ciclo, os do 2º Ciclo apenas continuam” e ainda, “ que é no 1º Ciclo que as crianças aprendem a ler, a escrever, a contar, para posteriormente aplicarem esses conhecimentos. É nesse ciclo que, começam também a adquirir regras a ter em conta no espaço da sala de aula”.

Subcategoria: Contactos entre ciclos

No que concerne a esta subcategoria todos os agentes de ensino afirmaram que os contactos entre ciclos restringem-se a contactos informais entre colegas. Embora todos os entrevistados desempenhem as suas práticas num mesmo espaço comum (Agrupamento de Escolas), ao nível do 1º Ciclo” (...) os contactos com o 2º Ciclo foram inexistentes ou reduzidos. Resumiram-se a algumas conversas com colegas que ministravam as aulas de Enriquecimento Curricular”. No 2º Ciclo “o contacto é diário e especialmente como Coordenadora do Departamento de Línguas também houve contacto directo com a dinamizadora da actividade de enriquecimento curricular - Ensino do Inglês (2º, 3º e 4º anos de escolaridade) ”. (...) Nesses contactos fala-se sobre actividades, fazem-se comentários sobre dificuldades e sobre trabalhos realizados”.

Subcategoria: Programas

Relativamente a esta subcategoria os agentes de ensino revelaram desconhecer o programa do ciclo que o precede ou o que o antecede. Um refere “ (...) como professora apenas tem conhecimento de alguns conteúdos do programa do 1º ciclo, mas vai tendo algum contacto directo porque também tem uma filha no 1º ciclo e tem necessidade de a apoiar” e outro “ (...) como professora desconhece o programa do 1º Ciclo. Na altura em que os filhos passaram por lá conhecia bem alguns conteúdos, mas, entretanto, registaram-se muitas mudanças”. Apenas um refere conhecer vagamente o programa de 2º Ciclo, embora destaque o programa de Português e Francês, por serem áreas da sua formação inicial.

Subcategoria: Importância do seu conteúdo

Sobre o grau de importância que atribuem ao conteúdo dos dois programas, os agentes de ensino, apesar de conhecerem apenas o programa do seu ciclo de ensino, atribuem muita importância aos conteúdos do programa que desconhecem. Uma docente do 1º Ciclo salienta que este “ (...) aprofunda os conteúdos do 1º Ciclo, dando oportunidades aos alunos de desenvolverem as aprendizagens e de consolidarem alguns conhecimentos já adquiridos”. Outra menciona que “ (...) o programa de 2º Ciclo é mais exigente e surge no sentido de tornar as crianças mais autónomas, pois têm que trabalhar mais sozinhas, sem ajuda do professor”.

Subcategoria: A monodocência é um factor facilitador das aprendizagens

No que respeita a esta subcategoria a opinião de todos os agentes de ensino também foi unânime em afirmar que a monodocência é um factor de proximidade afectiva e facilitador das aprendizagens. Isto porque consideram que “ (...) o professor do 1º Ciclo não é só professor, é pai, mãe, enfermeiro, confidente e, (...) exige um maior relacionamento e aproximação aluno/professor”, ou porque “ (...) assim as crianças estão mais à vontade com o docente e este terá um maior conhecimento das capacidades/dificuldades dos alunos”, ou ainda porque “ (...) pessoalmente consideram que a professora do 1º Ciclo é mais uma amiga com quem as crianças podem contar porque passam muitas horas com ela, todos os dias e a pouco e pouco vão ganhando uma empatia muito grande e também confiança”.

Síntese

Sobre esta categoria importa realçar que todos os agentes de ensino emitiram opiniões bastante convergentes em relação às várias questões apresentadas. Na prática, verifica-se que apesar de não existirem barreiras físicas, ou seja, ainda que todos exerçam a sua prática pedagógica num mesmo espaço físico, não se conhecem uns aos outros. Não existem momentos para conhecer os programas dos vários níveis de ensino, não existindo articulação entre esses mesmos programas. A troca de informação e de experiências sobre o percurso escolar dos alunos limita-se a meras conversas entre colegas.

Este facto vem reforçar os dados obtidos por meio das observações naturalistas em ambos os ciclos. Constata-se que não existe uma cultura de agrupamento, pois os diferentes agentes educativos trabalham cada um para o seu nível, preocupados com as competências de cada ciclo e não em função das necessidades das crianças. Acrescenta-se ainda que, os agentes de ensino de qualquer dos ciclos referenciados, também não possuem formação adequada que oriente a sua prática para diagnosticar as reais necessidades das crianças.

Perante esta realidade, colocamos as seguintes questões:

- «Será que com uma articulação entre ciclos os vários agentes educativos teriam maior conhecimento sobre os programas?»

- «Será que uma articulação entre ciclos é factor facilitador do conhecimento das necessidades dos alunos?»

- «Se existisse uma maior sequência nas aprendizagens e na forma como os conteúdos são ministrados, os alunos teriam mais sucesso?»

Tal como Barbosa (2004) defende, salientamos a urgência em formar agentes de ensino capazes de funcionar em regime de estreita relação entre pares, que actuem em equipa, para que todo o processo ensino/aprendizagem seja próximo do desenvolvimento das crianças.

Quadro 29

Continuidade Educativa

Categorias	Subcategorias	Entrevistados				Freq. Subcat.	Totais
		A	B	C	D		
CII – Continuidade Educativa	Atividades e/ou conteúdos do 1º Ciclo:					2	
	- Os conteúdos ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática.	X	X			1	
	-Muitas actividades e alguns conteúdos.				X	1	
	-Mas com as respectivas adaptações à faixa etária dos alunos.			X		1	
	- Leitura, a escrita e o raciocínio.			X		1	6
	- Pintar ou desenhar, a noção de espaço, a utilização das cores...						
	Competências:	X		X		2	
	- Boa interpretação.	X		X		2	
	- Produção de textos.	X				1	
	- Oralidade.	X		X		2	
	- Bom raciocínio.			X		1	
	- Organização do espaço.						
	- Bom ambiente em casa.		X			1	
	- Boa relação com os colegas e professor.		X			1	12
	- Hábitos de estudo e de trabalho.		X		X	2	
	Áreas privilegiadas:						
	- Todas as áreas são privilegiadas.	X		X	X	3	
- As áreas da Língua Portuguesa e da Matemática.	X	X	X		3	6	
Transição monodocência/pluridocência:							
- Não é fácil.	X				1		
- É importante o relacionamento com outros professores.	X				1		
- Na monodocência os alunos são como filhos.		X			1		
- Na pluridocência a atitude é mais fria.		X			1		
-As duas são importantes e precisas.							
- A monodocência não é possível no 2º Ciclo.			X		1	6	
				X	1		
Totais						30	

CII: Continuidade Educativa

A categoria **CII** é composta por 30 indicadores que se encontram divididos pelas quatro subcategorias referenciadas no quadro 29.

Subcategoria: Actividades e/ou conteúdos do 1º Ciclo reveladores da continuidade para o 2º Ciclo

Sobre as actividades e/ou conteúdos ministrados no 1º Ciclo que poderão ser reveladores da continuidade para o 2º Ciclo, as respostas dos agentes de ensino foram um pouco mais diversificadas, no entanto, focalizam-se em torno das áreas da Língua Portuguesa e da Matemática. Vejamos as suas opiniões:” (...) a maioria das actividades realizadas no 1º Ciclo poderiam ter continuidade no 2º Ciclo”, “ (...) essencialmente os conteúdos a nível da área da Língua Portuguesa e da Matemática”, porque” (...) o mais importante é a leitura, a escrita e o raciocínio, aparentemente pode não parecer, mas determinam a forma como interpretam as ordens que lhes são dadas”,” (...) mas com as respectivas adaptações à faixa etária dos alunos”.

Subcategoria: Competências essenciais para que os alunos tenham sucesso educativo

Esta subcategoria é constituída por 12 indicadores. O conceito de competências essenciais, atribuído pelos agentes de ensino da amostra, permite-nos verificar que não tem o mesmo significado para todos. Para uns “ (...) baseiam-se numa boa interpretação/produção de textos, no desenvolvimento da oralidade, num bom raciocínio”, para outros “ (...) é necessário antes de mais, um bom ambiente em casa, uma boa relação com os colegas e professor. Depois é também muito importante a criança possuir hábitos e métodos de estudo e de trabalho”.

Subcategoria: Áreas privilegiadas para garantir uma continuidade com o 2º Ciclo

Relativamente a esta subcategoria todos os agentes de ensino referiram que todas as áreas são privilegiadas para garantir essa continuidade, mas salientam a área da Língua Portuguesa e da Matemática como as mais importantes.

Subcategoria: Transição monodocência/pluridocência

Sobre este conceito as opiniões também divergem um pouco, existindo uma demarcação entre os agentes de ensino do 1º Ciclo em relação aos do 2º Ciclo. Assim, enquanto os primeiros referem “ (...) que ao nível do 1º Ciclo o professor não tem à sua frente alunos, tem sim filhos e trata-os de uma forma carinhosa, senta-os ao colo e ouve-os quando eles precisam. No 2º Ciclo, os professores assumem atitudes mais frias. Os professores entram na sala e dão a sua aula, sem se envolverem com os alunos de uma forma afectiva”, demonstrando que (...) essa transição, ao início, pode não ser fácil”. Os segundos destacam que” (...) a monodocência é muito importante para a continuidade educativa mas numa certa altura. Depois a pluridocência também é muito importante. Se calhar não faz sentido, porque as crianças também precisam de outras coisas, têm necessidades diferentes”, “ (...) ao nível do 1º ciclo é importante e concordam com a monodocência, mas ao nível do 2º ciclo consideram não ser possível”.

Síntese

Relativamente a esta categoria importa relacioná-la com os resultados obtidos na categoria anterior. Ou seja, na prática, os agentes de ensino desconhecem os programas (e conseqüentemente os conteúdos) dos ciclos que os antecedem e/ou precedem e, mesmo reconhecendo que não existe articulação entre ciclos, ao observarmos e analisarmos os dados presentes no quadro 28, verificamos que para os agentes de ensino as actividades relacionadas com as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática poderão ser reveladoras de continuidade com o 2º Ciclo. Verificamos ainda que estes conseguem referenciar algumas competências que consideram essenciais para que os alunos possam ter sucesso educativo. No entanto, cruzando os dados com os obtidos por meio das observações naturalistas e das observações sistemáticas (ver anexo I e anexo VI), podemos inferir que os agentes de ensino utilizam, quase sempre, o mesmo tipo de estratégias, muitas vezes rotineiras e pouco interessantes e motivadoras, facto que justifica os sinais de desconforto e de quebra de partilha emitidos pelos alunos.

Podemos comprovar, uma vez mais, como é imprescindível uma articulação entre ciclos de ensino próximos, de modo a que a transição que todos consideram importante não ocorra de uma forma brusca e bem delimitada no tempo.

CIII: Articulação e caracterização da relação

Como se pode observar no quadro 30, a terceira categoria subdivide-se em apenas duas subcategorias: **importância de uma articulação efectiva entre os dois ciclos e actividades que facilitem essa articulação** com 7 e 5 indicadores, respectivamente, perfazendo um total de 12 indicadores.

Quadro 30

Articulação e caracterização da relação

Categorias	Subcategorias	Entrevistados				Freq. Subcat.	Totais
		A	B	C	D		
CIII – Articulação e caracterização da relação	Grau de importância: - É sempre importante. - Deveria existir uma maior que a que existe. - Os professores de 2º Ciclo teriam muito a aprender com os professores de 1º Ciclo, isto a nível da relação professor/aluno e vice-versa. - Nada pode ser estanque. - Dá-se uma passagem de testemunho. - Há uma troca de informação, de conhecimentos entre docentes.	X		X	X	3	7
		X				1	
			X			1	
				X		1	
					X	1	
						2	
						1	
	Actividades tenham facilitado essa articulação: - No âmbito das comemorações do dia Mundial da Criança. - Actividades de um Projecto chamado Eco- Escolas, no âmbito da Área de Projecto dos alunos de 5º ano. - Nenhuma actividade específica. - A articulação não é tanto ao nível de actividades mas sim ao nível de informação relativa aos alunos.	X	X			1	5
				X		1	
					X	1	
Totais						12	

Subcategoria: Grau de importância

Em relação a esta subcategoria, a maioria dos agentes de ensino salientou que a articulação é muito importante e que deveria existir mais do que a que existe. Um agente de ensino do 1º Ciclo pensa mesmo que “ (...) os professores de 2º Ciclo teriam

muito a aprender com os professores de 1º Ciclo, isto a nível da relação professor/aluno e vice-versa”.

De facto, “ (...) nada pode ser estanque. Pelo menos no final do 4º ano, quando os alunos saem e vão para o 5º ano, (...) os professores do 2º Ciclo precisam saber as dificuldades que os alunos têm, os seus gostos, para poderem valorizar e/ou ajudar”, isto é, “ (...) dá-se uma passagem de testemunho. Há uma troca de informação, de conhecimentos entre docentes”.

Subcategoria: Actividades que tenham facilitado essa articulação

Sobre esta subcategoria ressalta mais vez o facto de que, embora todos os agentes de ensino exerçam a sua actividade pedagógica num mesmo espaço comum, não mencionem nenhuma actividade ou apenas mencionem uma ou duas actividades que tenham participado. A articulação não poderá ser apenas e só uma simples troca de informação sobre os alunos, num determinado momento. A articulação deverá ser permanente e em relação a todos os aspectos relacionados com a vida escolar dos alunos.

Síntese

No que concerne a esta categoria destacamos a importância de uma efectiva articulação entre o 1º e o 2º Ciclo. Porque, tal como foi referido anteriormente, ainda que os agentes de ensino mencionem a importância desta articulação, na prática este conceito ainda não está enraizado nas suas práticas pedagógicas. Todos exercem funções num agrupamento, onde existe um Plano Anual de Actividades comum, mas a participação nessas actividades é ainda muito restrita.

Salientamos que o Ministério da Educação, através de legislação própria, determina que a articulação entre os diversos ciclos deve ser progressiva e que cabe a cada ciclo a função de aprofundar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade.

CIV: Propostas de Estratégias promotoras de sucesso educativo

Pela leitura do quadro 31, podemos verificar que a quarta categoria subdivide-se em três subcategorias: **Papel dos professores de 1º Ciclo**, **Funções dos professores de 2º Ciclo** e **Papel dos pais** com 5, 6 e 7 indicadores, respectivamente, perfazendo um total de 18 indicadores.

Quadro 31

Propostas de Estratégias promotoras de sucesso educativo

Categorias	Subcategorias	Entrevistados				Freq. Subcat.	Totais
		A	B	C	D		
CIV – Propostas de Estratégias promotoras de sucesso educativo	Papel dos professores do 1º Ciclo:						
	- Os professores do 1º Ciclo deveriam ser mais colaborantes.	X				1	
	- Os professores do 1º ciclo devem ensinar as crianças a serem autónomas.		X			1	
	- Os professores do 1º Ciclo até ajudam o processo de transição.			X		1	
	- Não se fazem reuniões, não existem actas, há apenas contactos informais.			X		1	5
	- Os professores do 1º ciclo devem transmitir toda a informação que achem pertinente e útil.				X	1	
	Funções dos professores de 2º Ciclo:						
	- O papel dos professores do 2º ciclo deve ser idêntico.						
	- Os professores do 2º ciclo deverão ser mais conhecedores da realidade de cada aluno.	X				1	
	- Deverão estar mais próximos, mantendo uma relação afectiva mais verdadeira.		X			1	
	- Os professores do 2º Ciclo deverão contactar com os professores do 1º Ciclo.		X			1	
	- No final do 4º ano deverão existir contactos para que no 5º ano se possa fazer uma boa avaliação diagnóstica.			X		1	
	- Os professores do 2º ciclo devem explicar, logo no início do ano lectivo, o funcionamento e as respectivas diferenças que há entre o 1º e o 2º ciclo.			X		1	5
	Papel dos pais						
- Deveriam ter uma participação mais activa no processo educativo dos seus filhos.	X	X		X	3		
- Os pais fazem cada vez mais.							
- Estão mais informados sobre a vida escolar dos seus filhos.				X	1		
- Têm consciência que os alunos sentem medo desse processo de transição e tentam ajudá-los.			X		1		
-Mas há sempre aqueles que não querem saber, que não se preocupam.			X		1	8	
			X		1		
Totais						18	

Subcategoria: Papel dos professores do 1º Ciclo

Sobre esta subcategoria os agentes de ensino sublinharam que “ (...) os professores do 1º Ciclo até ajudam o processo de transição”, mas “ (...) não se fazem reuniões, não existem actas, há apenas contactos informais”. Ou seja, “ (...) os professores do 1º Ciclo deveriam ser mais colaborantes”, “ (...) devem transmitir toda a informação que achem pertinente e útil” e “ (...) devem ensinar as crianças a serem autónomas”.

Subcategoria: Funções dos professores do 2º Ciclo

Relativamente a esta subcategoria os agentes de ensino expressaram opiniões mais divergentes. Para uns “ (...) o papel dos professores do 2º ciclo deve ser idêntico”, mas “ (...) deverão ser mais conhecedores da realidade de cada aluno e estar mais próximos, mantendo uma relação afectiva mais verdadeira”. Para outros “ (...) os professores do 2º Ciclo deverão contactar com os professores do 1º Ciclo”, nomeadamente “ (...) no final do 4º ano deverão existir contactos para que no 5º ano se possa fazer uma boa avaliação diagnóstica”. Isto é, “ (...) os professores do 2º ciclo devem explicar, logo no início do ano lectivo, o funcionamento e as respectivas diferenças que há entre o 1º e o 2º ciclo”.

Subcategoria: Papel dos pais

Também sobre esta subcategoria os agentes de ensino emitiram opiniões diversas, embora todos considerem que estes deveriam participar mais na vida escolar dos seus educandos. Vejamos o que disseram: “ (...) os pais deveriam ter uma participação mais activa no processo educativo dos seus filhos”. Todavia, consideram que actualmente “ (...) apesar de haver sempre aqueles que não querem saber, que não se preocupam, os pais fazem cada vez mais. Estão mais informados sobre a vida escolar dos seus filhos. Têm consciência que os alunos sentem medo desse processo de transição e tentam ajudá-los”.

Síntese

No que diz respeito a esta categoria destacamos que as estratégias potencialmente promotoras das condições favoráveis ao sucesso educativo e que facilitem a transição entre ciclos propostas pelos agentes de ensino são muito vagas. O resultado dos dados de opinião dos entrevistados indicam-nos, como podemos verificar pela leitura do quadro 30, que os professores do 1º Ciclo deverão transmitir toda a informação que se

considere pertinente e útil, nomeadamente no final do 4º ano para que se possa fazer uma adequada avaliação diagnóstica. Contudo, como foi referido anteriormente e reforçado nesta categoria, não existem reuniões formais, o que existe são meras conversas entre colegas.

Face ao exposto levantamos as seguintes questões:

- «Estarão os agentes de ensino conscientes das necessidades dos alunos?»
- «Ou estarão apenas preocupados em obter alguma informação para a avaliação diagnóstica?»

Na prática verificamos, uma vez mais, que os agentes de ensino não receberam, quer a nível da formação inicial, quer a nível da formação contínua, orientações para que a sua prática pedagógica seja desenvolvida em função as necessidades das crianças.

Deste modo, acreditamos e defendemos a urgência de agentes de ensino que, em vez de estar preocupados com os produtos das aprendizagens, se empenhem na construção de apropriadas situações de aprendizagem. Isto é, possam ser bons caracterizadores da realidade educativa, que saibam descrever os actos educativos, que tipifiquem os fenómenos educativos e pedagógicos emergentes e latentes, enquadrando-os num rigoroso diagnóstico, este sim potencialmente promotor de sucesso.

Trata-se no dizer de Barbosa (2004), de montar na escola uma estrutura onde todos se ajudem mutuamente, onde se crie uma atitude que o autor chama de “saber estar com”.

Ainda sobre esta categoria convém referir que os agentes de ensino aludem a uma necessidade de “ (...) ser mais conhecedores da realidade de cada aluno e estar mais próximos, mantendo uma relação afectiva mais verdadeira”. Constataram assim, tal como nós já o havíamos feito, a importância de colocar o afecto dentro das organizações educativas e da necessidade de se ser solidário nos sucessos, mas sobretudo nos insucessos, partilhando emoções.

Por último, mas não menos importante, o papel que os pais devem desempenhar na ajuda ao processo de transição e ao sucesso dos alunos. Parece óbvio que este deva ser o mais participativo possível. Actualmente, verifica-se que muitos pais estão cada vez mais informados, mas ainda que aparentemente tenham consciência sobre o processo ensino/ aprendizagem dos seus educandos, parece evidente que, como refere Barbosa (2004), ” em consequência da crescente desarticulação familiar, são muitos os pais que manifestam poucas ideias sobre o desenvolvimento dos seus filhos” (p.33).

Assim, as propostas vão no sentido de insistir para que quer a família quer os agentes de ensino passem a olhar para a criança como um ser global e não apenas como um objecto de aprendizagem.

Os agentes de ensino deverão ainda ajudar os pais na descoberta dos seus próprios filhos, ou seja promovam a descoberta de uma outra dimensão na relação entre pais e filhos.

CV: Avaliação

O quadro 32 mostra-nos que a quinta e última categoria subdivide-se em três subcategorias: **Critérios de avaliação, Competências e Possíveis Dificuldades no 2º Ciclo** com 4, 4 e 2 indicadores, respectivamente, perfazendo um total de 10 indicadores.

Quadro 32

Avaliação

Categorias	Subcategorias	Entrevistados				Freq. Subcat.	Totais
		A	B	C	D		
CV – Avaliação	Critérios de avaliação: - Os relacionados com o atingir ou não das competências de final de ciclo, o percurso escolar dos alunos e a questão da idade. - Os utilizados foram os definidos em Conselho de Docentes. - Os critérios utilizados na sua disciplina estão relacionados com a utilização e organização do espaço, com a utilização adequada e correcta das cores, conhecimento de proporções... - Sendo a sua área a Língua Portuguesa faz sempre uma avaliação a nível de leitura e escrita de textos e também como é a sua compreensão oral e escrita.	X				1	4
			X			1	
				X		1	
					X	1	
	Competências: - As competências a nível da Língua Portuguesa, como a oralidade, a leitura e escrita e produção de textos. - São competências ao nível da interpretação de textos, da leitura e escrita e do raciocínio. - São as competências essenciais relacionadas com a Língua Portuguesa e Matemática.	X	X	X	X	4	4
	Possíveis Dificuldades no 2º Ciclo: - Essas dificuldades serão ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. - Serão ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na correcção ortográfica.	X				1	2
		X			1		
Totais							10

Subcategoria: Critérios de avaliação

Os critérios adoptados pelos agentes de ensino na avaliação dos alunos são diversificados, na medida em que os ciclos de ensino são também diferentes. Assim enquanto ao nível do 1º Ciclo “ (...) os critérios utilizados foram os definidos em Conselho de Docentes” e são “os relacionados com o atingir ou não das competências de final de ciclo, o percurso escolar dos alunos e a questão da idade”. Ao nível do 2º Ciclo, os agentes de ensino da amostra referiram-se especificamente aos critérios de avaliação utilizados nas suas áreas ou disciplinas. “ (...) Os critérios que são utilizados

na sua disciplina estão relacionados com a utilização e organização do espaço, com a utilização adequada e correcta das cores, conhecimento de proporções...” ou “ (...) sendo a sua área a Língua Portuguesa faz sempre uma avaliação para perceber como estão os alunos a nível de leitura e escrita de textos e também como é a sua compreensão oral e escrita”.

Subcategoria: Competências

Por sua vez no que diz respeito às competências essenciais que melhor facilitem a adaptação ao 2º Ciclo todos os agentes de ensino afirmaram que são competências relacionadas com as principais áreas curriculares disciplinares, nomeadamente as competências relacionadas com a Língua Portuguesa. Todos os agentes de ensino frisaram a emergência na criação de condições para que os alunos desenvolvam a oralidade, a produção de textos, a leitura e interpretação e o raciocínio, competências essas que irão possibilitar o bom desempenho escolar em qualquer dos ciclos de ensino.

Subcategoria: Possíveis Dificuldades no 2º Ciclo

Observando o quadro 32, constatamos que os dois agentes de ensino do 1º Ciclo referem que provavelmente os alunos irão apresentar dificuldades de aprendizagem ao nível das áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, pois eram aí que se situavam as dificuldades quando estes se encontravam no 4º ano de escolaridade.” (...) Essas dificuldades serão ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na correcção ortográfica” e “ (...) essas dificuldades serão ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, por serem áreas em que apresentaram mais dificuldades, no 1º Ciclo”.

Síntese

Relativamente a esta categoria, é para todos, evidente a importância que o processo de avaliação adquire na vida escolar de qualquer aprendente. Na opinião de Sousa (1997), o principal objectivo da avaliação deverá ser “detectar quais as áreas de desenvolvimento da criança em que não houve evolução ou em que esta foi menos significativa, para se proceder de imediato a reformulações programáticas que proporcionem a necessária recuperação” (p.24).

Perante aquilo que o autor supracitado defende, parece-nos fundamental que a caracterização do grupo/turma que se realiza no início do ano deva abranger todas as crianças, mas tendo em conta a individualidade e necessidades específicas de cada uma.

Para além de valorizar uma caracterização inicial, Barbosa (2004) reforça a ideia, ao sustentar que os agentes de ensino deverão caracterizar com rigor, todos os actos e factos pedagógicos que são vivenciados ao longo do processo ensino/aprendizagem, identificando os sinais emitidos pelas crianças/alunos. Este tipo de caracterização exige, da parte dos agentes de ensino uma permanente atitude de pesquisa, para colmatar as necessidades específicas inferidas, pois reivindica o recurso a uma observação cuidada e sistemática aos sinais emitidos pelas crianças e uma reflexão rigorosa sobre os mesmos.

Estão, por isso, justificadas todas as matrizes criadas a partir dos protocolos de observação naturalista, que foram realizados nos dois contextos e que tipificam o acto educativo (rever anexos II e IV).

Na prática, após a leitura dos projectos curriculares de turma, verificámos que a caracterização realizada pelos agentes de ensino da amostra não seguiu estes critérios, na medida em que foi efectuada de uma forma generalista, estando apenas sinalizadas as crianças com necessidades diferenciadas de educação de carácter patológico. Por outro lado, ao analisar as opiniões dos agentes de ensino obtidas através das entrevistas semi-estruturadas verificámos que estes dão alguma atenção a uma avaliação inicial (avaliação diagnóstica) mas dão primazia a critérios de avaliação e a competências no âmbito de apenas duas áreas curriculares e que esta preocupação com a avaliação não é sistemática nem visa obter respostas para os comportamentos reveladores de fortes necessidades educativas, observados em sala de aula (rever anexo I e VI).

Na opinião de Sousa (1997) a avaliação inicial ou diagnóstica, permite descobrir o perfil de desenvolvimento do aluno, mas é imprescindível uma avaliação sistemática pois permite testar a eficácia da actuação do aluno, relacionando o perfil obtido com o da avaliação inicial. Por via disso, é a avaliação sistemática que possibilita uma adequação das actividades programadas às necessidades educativas dos alunos.

Poderemos então referir que o diagnóstico de necessidades educativas realizado pelos agentes de ensino não é rigoroso nem científico e que as estratégias utilizadas não alcançaram os sucessos porque as crianças continuaram a emitir sinais de desconforto, nos vários momentos da avaliação.

Dos dados obtidos podemos inferir ainda que no momento de transição, os sinais de indicadores de desconforto se mantêm, facto que vem demonstrar uma vez mais que a existência de uma descontinuidade entre os dois níveis de ensino e a ineficácia do diagnóstico de necessidades educativas elaborado.

6- Tratamento dos dados obtidos por meio de espelhamento

Recordemos que, com a técnica do espelhamento, desejávamos que os agentes de ensino da amostra contactassem com as sínteses, assim como com os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e, ainda tomassem conhecimento sobre a forma como foi elaborada a carta de sinais. De referir que apenas quatro dos seis docentes envolvidos se mostraram disponíveis, para ser confrontados com as sínteses das sessões.

Foi então explicada a forma como organizámos a carta de sinais, conceito defendido por Barbosa (2004), que a identifica como um esquema onde estão organizados e assinalados todos os sinais observados, de forma a despistar indicadores de necessidades diferenciadas de educação, que apontam situações de desconforto, quebra de partilha e enquistamento no acto educativo. A referida carta tem como objectivo proceder a uma caracterização dos comportamentos enquanto manifestações de atitudes de defesa e não os comportamentos que justificam as necessidades de cariz patológico.

A carta de sinais mostrada aos agentes de ensino foi construída a partir dos indicadores inferidos dos protocolos de observação naturalista, realizados nos dois contextos escolares, aproximando-nos dos quatro níveis de desenvolvimento, preconizados por Zabalza (1992) (ver anexo III) e permitiu identificar as necessidades educativas individuais, assim como verificar qual ou quais as categorias que assinalaram maior ou menor número de indicadores.

O espelhamento visou então, apenas, uma análise crítica e a reconfiguração das experiências. Deste modo, os espelhados puderam reavivar na memória todos os fenómenos observados, tendo os mesmos tomado consciência sobre determinados objectos e/ou variáveis de análise. Através de um diálogo aberto e sem qualquer juízo de valor, demonstrámos que as técnicas referenciadas são um meio primordial para a mudança nas práticas pedagógicas. O espelhamento assume-se como uma técnica que suporta um conjunto de dados essenciais para a organização de adequadas cartas

estratégias de intervenção, cujos princípios estão configurados numa *pedagogia de ajuda* ao outro. Assim, foi apresentada a seguinte “carta de sinais”:

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 4ºA

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTAIS			
			A	C	G	I	J	L	N	R	R	S		Z	S	A
Afectivo- Emocional	<u>Necessidade de auto-afirmação</u>	I.1; I.6; I.8.2; I.8.3; I.8.7; I.14; I.28.1; I.30.1; I.40; I.42; I.44.2; I.53; I.53.1; I.57; I.66; I.66.1; I.68; I.71.3; I.71.7; I.75; I.75.1; I.80.1; I.89; I.90; I.96; I.97; I.97.2; I.97.3; I.98; I.99.1; I.102.1; I.103.4; I.105.2; I.110; I.111; I.112; I.113;	9	1	3	2	2	2	1	6	2	2	7	1	1	37
	<u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u>	I.8; I.8.1; I.13; I.15.4; I.30.2; I.38.1; I.46; I.52; I.62; I.70; I.79; I.80; I.86; I.96.1;	2	0	5	1	0	3	2	0	0	0	1	0	0	14
Sócio- Relacional	<u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u>															0

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTAIS		
			A	C	G	I	J	L	N	R	R	S		O	Z
Sensorial- Psicomotor	<u>Necessidade de quebra de envolvimento</u>	I.8.4; I.8.5; I.8.6; I.9; I.9.1; I.9.2; I.15.3; I.20; I.21; I.22; I.23; I.25; I.34; I.36; I.38; I.42.1; I.43; I.45; I.47; I.54; I.56; I.58; I.63; I.69; I.71.6; I.74; I.81; I.83; I.85.1; I.93; I.94; I.99; I.103; I.103.2; I.105.1;	1	0	1	1	2	0	5	0	1	1	3	1	35
			1												
	<u>Necessidade de escapes à situação</u>	I.2; I.4; I.7; I.16; I.17; I.19; I.24; I.26; I.29; I.32; I.33; I.35; I.37; I.39; I.50; I.51; I.55; I.59; I.61; I.71.1; I.71.2; I.71.4; I.71.5; I.76; I.77;	1	1	6	1	0	2	6	3	2	9	2	0	47
			5												
Intelectual- Cognitivo	<u>Necessidade de apoio do professor</u>	I.3; I.10; I.15.1; I.15.2; I.27; I.28; I.28.2; I.30; I.41; I.48; I.71; I.73; I.78; I.88;	0	0	0	0	0	2	3	2	0	3	0	4	14
	<u>Necessidade de expressar conhecimentos</u>	I.5; I.11; I.12; I.15; I.18; I.28.3; I.31; I.42.2; I.44; I.44.1; I.49; I.60; I.64; I.65; I.67; I.72; I.84; I.95; I.100; I.104; I.114;	3	1	1	1	0	2	2	3	1	5	1	1	21

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 4ºB

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTAIS	
			A C	A P	A R	A E	B	B	C	F	I	S		V
Afetivo- Emocional	<u>Necessidade de auto-afirmação</u>	I.1.2; I.6; I.10; I.12.1; I.17; I.23.1; I.31; I.43; I.48; I.61.3; I.61.6; I.66; I.67; I.70; I.71; I.74; I.77; I.81; I.82; I.87; I.91; I.92; I.94.4; I.98; I.108; I.109; I.114; I.115; I.115.1; I.116; I.119; I.120; I.121; I.126.1; I.135; I.136; I.137;	4	3	0	0	0	8	5	9	0	6	2	37
	<u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u>	I.21; I.42; I.45; I.61.7; I.88; I.94.3;	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	6
Sócio-Relacional	<u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u>	I.32.2; I.94; I.94.1; I.94.2; I.107; I.127;	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	6

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTAIS		
			A C	A P	A R	A E	B	B E	C	F	I	S		V	
Sensorial- Psicomotor	<u>Necessidade de quebra de envolvimento</u>	I.11; I.28; I.29; I.32.1; I.44; I.50.1; I.50.3; I.50.4; I.58.1; I.64; I.69; I.73.1; I.83; I.83.1; I.86; I.100; I.100.1; I.133.1;	0	2	0	0	8	2	3	0	3	0	3	0	18
	<u>Necessidade de escapes à situação</u>	I.2; I.3; I.4; I.5; I.8; I.9; I.13; I.16; I.18; I.19; I.20; I.22; I.24; I.26; I.27; I.32; I.34; I.35; I.36; I.37; I.38; I.39.1; I.40; I.41; I.46.1; I.46.2; I.46.3; I.46.4; I.49; I.53; I.54; I.55; I.56; I.57; I.58; I.63; I.65; I.68; I.71.1; I.72; I.73; I.76; I.78; I.80; I.85; I.89; I.93; I.96; I.101; I.102; I.103; I.104; I.105; I.106; I.106.1; I.108.1; I.108.2; I.108.3; I.110;	3	4	3	0	15	13	20	6	7	3	74		
Intelectual- Cognitivo	<u>Necessidade de apoio do professor</u>	I.7.1; I.12; I.14; I.23; I.30; I.39; I.61; I.61.2; I.61.5; I.62; I.110.1; I.112; I.113;	1	0	0	0	6	0	3	0	2	1	13		
	<u>Necessidade de expressar conhecimentos</u>	I.1; I.1.1; I.7; I.15; I.25; I.33; I.46; I.47; I.47.1; I.50; I.50.2; I.51; I.51.1; I.52; I.59; I.60; I.61.1; I.61.4; I.62.1; I.74.1; I.75; I.79; I.79.1; I.79.2; I.84; I.90; I.95; I.97; I.99; I.123; I.128; I.129;	3	8	2	0	4	7	3	3	2	0	32		

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 5ºA

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS													TOTALS
			A	C	G	J	L	M	N	R	R	R	S	S	Z	
			A	C	G	J	L	M	N	R	R	R	S	S	Z	
Afetivo- Emocional	<u>Necessidade de auto-afirmação</u>	I.8; I.15; I.17; I.21; I.33; I.34; I.51; I.55; I.58; I.63; I.68; I.84; I.87; I.89; I.94; I.96; I.101; I.102.2; I.102.3; I.109; I.110.1; I.116; I.118; I.118.1; I.118.2; I.119; I.119.1; I.126.4; I.134; I.135; I.149; I.152; I.153; I.156;	6	1	3	0	2	2	9	1	0	3	3	1	34	
	<u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u>	I.9; I.13; I.34; I.52; I.73.3; I.76; I.77; I.93; I.102.1; I.111; I.155.1;	1	1	2	0	0	0	2	1	0	0	3	1	11	
Sócio-Relacional	<u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u>														0	
	<u>Necessidade de estabelecer relações de ajuda</u>	I.91.1-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS													TOTALS	
			A	C	G	J	L	M	N	R	R	R	S	S	Z		
Sensorial- Psicomotor	<u>Necessidade de quebra de envolvimento</u>	I.10; I.10.1; I.59; I.61; I.72; I.92; I.100; I.104; I.112; I.121.2; I.132; I.137; I.141; I.148;	3	1	1	0	1	1	1	3	0	1	1	0	0	2	14
	<u>Necessidade de escapes à situação</u>	I.2; I.3; I.4; I.4.1; I.4.2; I.4.3; I.5; I.6; I.7; I.18; I.19; I.23; I.25; I.25.1; I.28; I.30; I.35; I.37; I.38; I.38.1; I.40; I.41; I.42; I.49; I.56; I.60; I.64; I.66; I.78; I.79.2; I.82.1; I.83; I.85; I.86; I.88; I.90; I.98; I.110; I.113; I.114; I.120; I.122; I.124; I.126.2; I.126.3; I.127; I.130; I.133; I.138; I.139;	5	3	3	0	3	4	4	1	3	3	1	2	6	6	56
Intellectual- Cognitivo	<u>Necessidade de apoio do professor</u>	I.11; I.11.1; I.11.2; I.26; I.29; I.45; I.62; I.65; I.69; I.70; I.70.1; I.73.1; I.81; I.91; I.99; I.110.2; I.117.1; I.123; I.126.1; I.150;	1	2	0	0	0	1	6	0	3	0	4	3	0	20	
	<u>Necessidade de expressar conhecimentos</u>	I.1; I.12; I.14; I.16; I.20; I.22; I.24; I.27; I.31; I.32; I.36; I.39; I.43; I.44; I.46; I.47; I.48; I.50; I.53; I.54; I.57; I.67; I.71; I.73; I.73.2; I.73.4; I.74; I.75; I.79; I.79.1; I.80; I.82; I.82.2; I.82.3; I.95; I.97; I.97.1; I.102; I.103; I.105; I.105.1; I.105.2; I.106;	6	7	4	4	4	3	8	3	8	3	5	4	6	3	65

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 5ºB

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTALS				
			A	A	A	B	C	F	I	M	N	T		S	V		
			B	C	P	R	E	B	C	F	I	M		N	T	S	V
Afectivo- Emocional	<u>Necessidade de auto-afirmação</u>	I.7; I.10; I.16.1; I.23; I.24; I.29.2; I.30; I.32; I.36.1; I.46; I.50; I.54; I.57; I.66; I.79; I.94; I.98.1; I.101; I.103; I.113; I.118; I.123; I.133; I.139; I.141; I.146; I.148; I.149; I.55; I.156; I.160; I.161.1; I.162; I.166; I.167; I.168; I.171; I.172; I.174; I.175; I.178; I.178.1; I.181.1; I.181.6; I.181.7; I.185;	3	2	6	2	2	7	5	6	4	2	0	4	0	3	46
	<u>Necessidade de confiança e auto-confiança</u>	I.15; I.30.1; I.49; I.51; I.68; I.71.1; I.71.2; I.86; I.102; I.117; I.168.1; I.173; I.177; I.181.2;	0	1	1	0	2	6	0	3	0	0	0	0	0	1	14
Sócio-Relacional	<u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u>	I.14; I.163; I.176; I.180; I.182; I.182.1; I.184; I.186;	0	2	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	8
	<u>Necessidade de estabelecer relações de ajuda</u>	I.173.1; I.177.1; I.181.4;	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

PARTE III -ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS
CAPÍTULO VI -ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS										TOTAIS					
			A	A	A	A	B	C	F	I	M	N		T	S	V		
			A	A	A	A	B	C	F	I	M	N		T	S	V		
Sensorial- Psicomotor	<u>Necessidade de quebra de envolvimento</u>	I.3; I.3.1; I.5; I.6; I.8; I.12; I.23.2; I.27; I.34; I.47; I.48; I.63; I.73; I.77; I.100; I.107; I.128; I.131; I.134;	0	1	0	2	0	5	1	3	2	3	0	0	0	1	1	19
	<u>Necessidade de escapes à situação</u>	I.4; I.4.1; I.9; I.13; I.14.1; I.17.1; I.18; I.19; I.20; I.21; I.22; I.23.1; I.25; I.26; I.28; I.29; I.29.1; I.31; I.33; I.35; I.37; I.38; I.39; I.43; I.44; I.45; I.45.1; I.45.2; I.45.3; I.45.4; I.55; I.56; I.59; I.61; I.65; I.74; I.80; I.82; I.83; I.84; I.85; I.87; I.88; I.90; I.91; I.96; I.97; I.99; I.101.1; I.104; I.106; I.108;	3	2	2	3	0	2	1	5	8	6	5	0	5	7	6	64
Itelectual- Cognitivo	<u>Necessidade de apoio do professor</u>	I.60; I.75; I.89; I.111; I.129; I.130; I.135; I.140; I.143; I.144; I.158; I.178.2;	2	0	1	1	0	1	0	1	3	1	0	0	0	2	0	12
	<u>Necessidade de expressar conhecimentos</u>	I.1; I.2; I.11; I.11.1; I.16; I.17; I.17.2; I.36; I.40; I.40.1; I.41; I.42; I.52; I.53; I.58; I.62; I.64; I.67; I.69; I.70; I.71; I.72; I.76; I.78; I.81; I.92; I.93; I.95; I.98; I.105; I.109; I.110; I.112; I.114; I.	4	2	6	2	0	0	1	9	0	4	3	0	3	1	2	56

Tendo em conta os propósitos anteriores, procurámos elaborar uma matriz com base em dois objectivos específicos: por um lado, identificar a forma como os agentes de ensino espelhados revêem os actos educativos e por outro, que permitisse uma triangulação com os dados obtidos, quer através dos protocolos de observação, quer através das entrevistas semi-estruturadas. Assim, sustentámos essa matriz sobre três questões (ver Anexo IX).

- Em que medida os agentes de ensino se lembraram dos factos?
- Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?
- Os agentes de ensino rejeitaram os factos?

Após terem sido colocadas estas questões, foi criado um espaço que permitisse aos agentes de ensino identificarem as causas dos fenómenos descritos, bem como formularem propostas de alterações às situações analisadas.

Em relação à primeira questão, (Em que medida os agentes de ensino se lembraram dos factos?), dos quatro agentes de ensino espelhados, dois recordaram os factos e dois apenas conseguiram recordar alguns factos e estratégias utilizadas. A docente A referiu que as situações que apresentaram maior frequência são de difícil resolução, dependendo de vários factores, como a família, questões sociais por exemplo. Por sua vez a docente B referiu que todas as situações são recorrentes e inerentes ao próprio sistema de ensino. Por sua vez, ao nível do 2º Ciclo, enquanto uma das docentes reconheceu haver problemas, embora na sua área não tenha muitas “queixas”, a docente B referiu que não ficou surpreendida, pois este tipo de situações é todos os dias referido pelos colegas, quer em reuniões, quer em ocasiões menos formais.

Estas opiniões vêm reforçar aquilo que inferimos ao longo do estudo empírico, ou seja, embora os agentes de ensino reconheçam que as crianças possuem necessidades educativas diferenciadas, a sua acção não contempla um diagnóstico dessas necessidades. Este facto terá como provável causa a inadequada formação existente.

No que diz respeito à questão, (Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?), foi necessário recordar alguns factos, pois todas as docentes haviam apagado da sua memória a maioria dos factos registados. Foi feita a reconfiguração de algumas situações e as docentes compreenderam melhor os fenómenos. Aliás, foi um momento determinante, porque ao efectuar uma análise mais detalhada e crítica acerca da forma como se organizam as práticas, compreendeu-se a pertinência de uma maior

flexibilidade no currículo e a continuidade pedagógica em termos de ciclos de escolaridade.

Relativamente à última questão, (Os agentes de ensino rejeitaram os factos?), nenhum dos agentes de ensino rejeitou os factos apresentados.

A docente A afirmou que embora possua pouca experiência profissional, elabora as suas planificações de acordo com as normas do ministério. Por sua vez a docente B afirmou que sempre foi sua preocupação fazer uma diferenciação dentro do grupo-turma, mas que esta questão é muito difícil de implementar na prática, porque as turmas são cada vez mais complexas. As duas docentes do 2º Ciclo revelaram-se preocupadas pelos factos, mas referiram que estes têm causas muito diversas e complexas e na opinião de uma, ao longo da sua carreira sempre existiram problemas e sempre há-de existir.

Estes dados permitem-nos entender que, apesar das situações apresentadas serem do conhecimento dos agentes de ensino, estes continuam a executar a sua prática pedagógica mais em função dos objectivos e das competências determinadas superiormente, do que em função das necessidades educativas dos alunos.

Em relação às causas destes fenómenos, os agentes de ensino apontaram problemas dos domínios micro, meso e macro sistémicos, nomeadamente, questões relacionadas com as famílias, com a formação/organização do grupo-turma, com a inadequada formação dos agentes de ensino.

Verificámos assim, que os agentes de ensino possuem as mesmas preocupações que nos moveram na elaboração da presente investigação, quando referem que não possuem formação adequada para elaborarem um diagnóstico de necessidades que seja eficiente e eficaz, assim como quando mencionam a pertinência de uma maior articulação/continuidade entre ciclos. De facto, é urgente que quer na formação inicial, quer na formação contínua, surja uma reflexão contextualizada sobre estes temas. Os agentes de ensino propõem exactamente mais e mais adequada formação.

Tendo em conta tudo o que foi mencionado, defendemos tal como Barbosa (2004), que a formação deve ajudar o formando a alterar as suas práticas de intervenção, a conhecer-se melhor e conseqüentemente a conhecer o outro, mas sobretudo ajudá-lo a descobrir que mais importante que aprender e ensinar é partilhar conhecimentos, porque a finalidade é formar agentes de ensino que sejam mediadores do próprio conhecimento.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

Este capítulo tem como objectivo correlacionar as conclusões que foram organizadas a partir do cruzamento e triangulação dos dados recolhidos e interpretados ao longo do estudo empírico. Pretende-se ainda, levantar um conjunto de questões que foram emergindo da própria investigação e que poderão ser objecto de sugestões ou até constituir matéria para outras investigações.

Recordamos que o nosso objectivo era «procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação e formativas dos agentes de ensino é fundamental para a organização do processo ensino/aprendizagem e para a implementação de cartas estratégicas de intervenção», a fim de minimizar o impacto negativo dos fenómenos de fronteira, nomeadamente na transição do 1º para o 2º Ciclo. Para tal, utilizámos várias técnicas de recolha de dados que nos permitiram reunir informação que, depois de ser sido devidamente cruzada e triangulada, facultou a apresentação das conclusões.

O estudo está ancorado, como já dissemos anteriormente, em Barbosa e na sua linha de investigação que divulga um novo modelo de escola: “ **A Escola Sensível e Transformacionista**”, cujo propósito fundamental é o diagnóstico de necessidades diferenciadas das crianças e formativas dos agentes de ensino. Este diagnóstico, quando sustentado por uma carta de sinais indicadores de necessidades e reveladores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, (reconhecidos como manifestações de atitudes defesa), aponta para a construção de adequadas cartas estratégicas de intervenção.

1- Conhecimento acerca do 1º/2º Ciclos

Relembremos a primeira questão: Que sinais reveladores de necessidades educativas identifica o agente de ensino na criança?

Segundo os agentes de ensino inquiridos por meio de entrevistas semi-estruturadas (ver quadro 27 e anexo VIII), não existe um conhecimento acerca nem dos programas nem dos conteúdos dos ciclos que os antecedem ou dos que precedem.

Perante esta constatação, podemos inferir que os agentes de ensino não organizaram a sua acção educativa com base num diagnóstico de necessidades educativas e que as

estratégias não foram ajustadas às necessidades das crianças. Em qualquer faixa etária, a criança apresenta um conjunto de necessidades a nível pessoal, que são próprias do seu desenvolvimento e que se manifestam em grupo ou de forma individual. Estas necessidades convergem 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. Por isso, os agentes de ensino, ao conhecerem apenas a realidade própria do seu ciclo de ensino, não articulam conhecimentos, conteúdos e necessidades, utilizando, quase sempre, o mesmo tipo de estratégias, muitas vezes rotineiras e pouco interessantes e motivadoras, facto que nos parece justificar os sinais de desconforto e de quebra de partilha emitidos pelos alunos.

Este tipo de situação resulta da inadequada formação inicial e contínua que os agentes de ensino foram sujeitos, mas também da falta de uma cultura profissional que oriente a acção educativa para as necessidades das crianças.

Assim, podemos concluir que as estratégias de intervenção utilizadas pelos agentes de ensino, não foram pensadas a partir das necessidades efectivas dos alunos e, em simultâneo colocar as seguintes questões:

- «Será que uma articulação entre ciclos é factor facilitador do conhecimento das necessidades dos alunos?»

- «Estarão os agentes de ensino sensibilizados para as necessidades latentes resultantes do acto educativo?»

Este tipo de situação resulta de uma desajustada interpretação dos sinais emitidos pelas crianças, originando uma caracterização incipiente e pouco rigorosa. Neste sentido, justifica-se a preocupação de Barbosa (2004), ao defender a emergência de profissionais que sejam bons caracterizadores da realidade educativa, porque o recurso à caracterização implica a utilização de métodos e técnicas que permitem detectar vários fenómenos pedagógicos.

Os agentes de ensino da amostra salientam que apenas conhecem a realidade do ciclo de ensino onde desenvolvem a sua actividade, verifica-se por isso, uma total desarticulação entre conteúdos, interesses/motivações e necessidades. Perante esta evidência, a caracterização vai ao encontro das necessidades da organização escolar, mas é pouco científica.

No quadro das situações que analisámos, reconhecemos um conjunto de acontecimentos que operacionalizam o acto educativo. Estes factos reflectem sinais de desconforto, pois revelam uma inadaptação face à situação; sinais de quebra de partilha,

na medida em que evidenciam uma ausência de acção perante o proposto pelo agente de ensino (ver anexo III).

Através da leitura dos gráficos nºs 3, 4, 5 e 6 podemos concluir que os alunos, a maior parte do tempo que passam na escola, o fazem em situação stressante, sintomas resultantes de uma inadaptação ao acto educativo, traduzindo-se em quebra de envolvimento. Pela análise dos dados foi possível inferir que ao longo do processo ensino/aprendizagem, houve um conjunto de sinais indicadores de necessidades educativas que foram muitas vezes ignorados pelos agentes educativos, ao longo da sua acção educativa e pedagógica, estando estes apenas preocupados com os conteúdos e com o cumprimento dos programas.

No que respeita às necessidades inferidas a partir dos protocolos de observação naturalista, realizados nas escolas X e Y, as quais visaram a descrição fenomenológica dos factos observados, tendo em conta 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, escapes à situação e auto-afirmação (rever quadro 22 e capítulo V).

Note-se também, os sinais reveladores de necessidades diferenciadas que a observação sistemática, através da rede de comunicação verbal, permitiu assinalar (rever quadros 23, 24, 25 e 26 e anexo VI). De destacar ainda, as percentagens verificadas a partir do gráfico nº 9: “Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos”, que nos permitem concluir, uma vez mais, que os agentes de ensino não organizam a acção educativa em função de um diagnóstico de necessidades.

A recolha destes dados, a análise e triangulação comprovam, uma vez mais que os agentes de ensino, não caracterizam com rigor as suas turmas, apresentando um conhecimento restrito dos alunos e da sua realidade. Daí, podemos concluir que o cerne do problema passa, obrigatoriamente, pela existência de uma caracterização dos actos e factos pedagógicos/educativos, que seja sustentada por uma observação organizada e por uma reflexão rigorosa, a fim de se intervir adequadamente.

As conclusões apresentadas permitem-nos afirmar que, urge alterar a forma como se determina e organiza quer a formação inicial, quer a formação complementar, de modo a que sejam criadas condições contextualizadas de uma verdadeira pedagogia de ajuda ao outro e para que surjam equipas especializadas em trabalhar a pares.

Em conformidade com a ineficácia da formação que é ministrada, julgamos importante referir que embora considerando as dificuldades enunciadas, é necessário modificar

comportamentos e atitudes, porque existem condições em termos de espaço físico para que se efectue uma verdadeira articulação entre ciclos. Ao mesmo tempo, os agentes de ensino deverão combater “a apatia” e a rotina, tentando superar as dificuldades. Para tal, terão de adoptar uma permanente atitude de pesquisa, disponibilizando-se interiormente para a mudança e para a sistemática actualização, tão necessária hoje em dia.

Concordamos, por isso com Barbosa (2004), quando diz que o perfil do novo agente de ensino terá de ser o de um profissional habilitado para a organização dos prognósticos de suporte às suas estratégias de intervenção, para que possa prevenir os fracassos, “curar” os disfuncionamentos, ou simplesmente remediar os insucessos (p.249). Segundo esta perspectiva, os agentes de ensino deixarão de ser apenas aqueles que ensinam, para passar também a aprender, aceitando que se aprende até morrer.

2- Continuidade educativa/articulação e caracterização da relação

Passemos de seguida à segunda questão: Que estratégias estão envolvidas no processo de transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo? Com a resposta a esta questão, pretendíamos conhecer as estratégias e os procedimentos que os agentes de ensino utilizam no quotidiano para que a transição de ciclos não ocorra de uma forma brusca e sem significado.

A resposta à questão alude, uma vez mais, para a inexistência de uma continuidade educativa. Ou seja, os profissionais de educação reconhecem os benefícios da articulação entre ciclos para uma melhor caracterização da relação pedagógica, mas na prática esta não se realiza. O Ministério da Educação, através de legislação própria, determina que a articulação entre os diversos ciclos deva ser progressiva, cabendo a cada ciclo a função de aprofundar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade.

De facto, por um lado, os agentes de ensino exercem funções num agrupamento, onde existe um Plano Anual de Actividades comum, mas a participação nessas actividades é ainda muito restrita, estando o conceito de articulação pouco enraizado nas suas práticas pedagógicas. Por outro, na prática ainda se verifica muito individualismo nas relações entre iguais, isto é, a entreajuda entre colegas, é muito incipiente, não se trocam informações, nem se complementam práticas e atitudes.

Situemo-nos, novamente, no registo das frequências dos indicadores de necessidades educativas (ver anexo II e quadro 22). Através da análise dos dados verificamos que as crianças emitem, ao longo do processo ensino/aprendizagem, um

conjunto de sinais que, na maior parte das vezes, são ignorados pelos agentes de ensino, por estes desconhecerem as suas reais necessidades.

Reportemo-nos agora às necessidades inferidas a partir dos protocolos de observação naturalista realizados quer na escola do 1º ciclo, quer na escola do 2º ciclo, cujos indicadores apresentaram as frequências mais elevadas: Necessidade de auto-afirmação, Necessidade de escapes à situação, Necessidade de expressar conhecimentos e Necessidade de quebra de envolvimento. Estas, assim como as outras não mencionadas aqui, são necessidades inerentes ao próprio desenvolvimento das crianças e surgem com maior ou menor frequência, quer individualmente, quer entre grupo de iguais. As frequências assinaladas e referenciadas anteriormente resultam, assim, da não satisfação dessas mesmas necessidades e repercurtem-se, conseqüentemente, em actos e factos educativos e pedagógicos desajustados e promotores de insucesso e conflito (rever anexo III).

3- Estratégias de intervenção

Passemos à terceira e última pergunta: «Como avalia e quais as propostas para facilitar a transição?»

Relativamente às estratégias de intervenção verificou-se que os agentes de ensino ainda não estão atentos aos sinais emitidos pelas crianças ou têm dificuldades em corrigir os insucessos, prosseguindo a sua acção educativa sem delinear estratégias preventivas ou correctivas. Consideram que essas dificuldades são de difícil resolução, ou seja, a solução não depende da sua intervenção.

Se compararmos os dados obtidos na escola do 1º Ciclo com os da escola do 2º Ciclo (ver anexo III), verifica-se que os sinais se mantêm e os factos educativos e pedagógicos continuam a manifestar situações de desconforto e de insatisfação. Isto permite-nos concluir que as crianças, embora em contextos diferentes e na presença de outros agentes de ensino, manifestam equitativamente as mesmas necessidades, ainda que as causas possam ser diferentes, como referimos no Capítulo VI - Análise e Triangulação dos dados. Porém, é nossa convicção que estes disfuncionamentos ocorrem devido a:

- A uma caracterização incipiente e pouco rigorosa, o que resulta conseqüentemente em diagnósticos de necessidades educativas, também pouco rigorosos.

- À ausência de uma transversalidade educativa, no que diz respeito à organização e ritmos de trabalho, à planificação da prática educativa, às regras e aos conteúdos programáticos.

Em conjunto com estes factores condicionantes do acto educativo, parece-nos importante focar ainda, as condições de enquadramento organizacional a nível dos sistemas micro, meso e macro, que são também responsáveis pelo que sucede nos estabelecimentos de ensino.

No sentido de dar resposta à terceira questão da investigação, triangulámos os dados recolhidos na entrevista semi-estruturada, com os dados recolhidos através dos protocolos de observação, com os dados da observação sistemática e, ainda com os dados recolhidos através do espelhamento (ver anexos II, V, VI, VIII e IX), o que permitiu mais uma vez concluir que a caracterização dos alunos é pouco rigorosa, na medida em que os agentes de ensino efectuem essa caracterização de uma forma generalista, estando apenas sinalizadas as crianças com necessidades diferenciadas de educação de carácter patológico. Por outro lado, verificámos ainda que os agentes de ensino dão alguma atenção a uma avaliação inicial (avaliação diagnóstica) mas dão primazia a critérios de avaliação e a competências no âmbito de apenas duas áreas curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) e que esta preocupação com a avaliação não é sistemática nem visa obter respostas para os comportamentos reveladores de fortes necessidades educativas, observados em sala de aula. Ou seja, os agentes de ensino utilizam na sua prática diária, uma avaliação contínua de forma a intervir nas necessidades educativas, planear, reformular as acções e orientar as estratégias. No entanto, apesar dos momentos de avaliação assinalados, verificou-se que os agentes de ensino não estiveram atentos aos sinais de desconforto registados no decorrer do processo ensino/aprendizagem e seguiram com a sua planificação. Isto é, a avaliação não contribuiu para reestruturar as acções.

Através da observação sistemática realizada podemos concluir que, embora a comunicação verbal estabelecida na sala de aula seja maioritariamente da responsabilidade dos alunos, estas situações dizem respeito a comunicações clandestinas e a situações de ruído e não comunicações espontâneas ou comunicações que contribuam para o enriquecimento da acção educativa, são antes resposta a uma inadaptação ao ritmo escolar e/ou fadiga escolar. Constata-se ainda que os agentes de ensino não modificam as estratégias para prevenir ou remediar estes sinais de desconforto e quebra de partilha (ver anexos IV e V).

A observação sistemática também permitiu verificar que as estratégias adoptadas pelos agentes de ensino não são planeadas a partir das necessidades educativas. A confirmar esta evidência estão as elevadas percentagens registadas no gráfico nº 9, relativamente à comunicação clandestina e às situações de ruído, verificando-se uma quebra de envolvimento e/ou escapes à situação. Assim, mais uma vez se verifica que os agentes de ensino não caracterizam com rigor os factos educativos e pedagógicos, estando os alunos sujeitos a uma acção demasiado controlada, não existindo uma relação de empatia e diálogo sustentada numa pedagogia de ajuda, com vista ao entendimento das causas destes sinais e no sentido de encontrar estratégias adequadas.

Ainda que os agentes de ensino da amostra afirmem que planificam em função dos interesses e necessidades dos alunos, constata-se que essa planificação apresenta uma forte tendência, como referimos anteriormente, sobre os conteúdos e objectivos organizacionais e pessoais. Confirma-o a análise documental efectuada aos projectos curriculares de turma, que apresentam uma caracterização incipiente da escola, do meio e dos seus actores. A análise realizada permitiu concluir também que as avaliações de diagnóstico e formativas contemplam apenas os objectivos e conteúdos do programa, não atendendo à individualidade de cada aluno.

Relativamente aos tipos de comunicação estabelecidos pelos agentes de ensino (gráfico 8), podemos concluir que em qualquer dos níveis referenciados, os papéis estão muito bem definidos, isto é, aquele que ensina, explica/pergunta e impõe ordens, por sua vez aquele que aprende responde e executa as ordens. Daí que, podemos inferir que o ensino é ainda do tipo tradicional, em que a figura do agente de ensino domina toda a acção educativa recorrendo este, quase sempre, a estratégias pouco interessantes e motivadoras. Torna-se ainda pertinente sublinhar que as explicações/exposições são efectuadas, quase sempre, para o grande grupo, o que demonstra que os agentes de ensino não têm em atenção as necessidades diferenciadas de cada aluno.

Ao longo do estudo empírico foi, assim, possível verificar que existem disfunções entre as estratégias que os agentes de ensino apresentam e as necessidades manifestadas pelas crianças. Como é evidente, se estes não conseguem identificar os actos e factos educativos e pedagógicos, não podem, nem descrevê-los, nem tipificá-los. Daí que, o diagnóstico seja pouco consistente e não seja de acordo com as necessidades das crianças.

Deste modo, tal como referimos anteriormente, é importante que, na formação inicial e na formação complementar, as prioridades sejam estabelecidas, no sentido do

aperfeiçoamento das práticas educativas e pedagógicas, se beneficie o trabalho de equipa, orientando os profissionais de educação para uma atitude reflexiva dos actos educativos e pedagógicos, levando-os a assumir-se como agentes técnico-críticos, tendo em conta uma postura de ajuda ao outro.

Esta necessidade de uma formação complementar foi sentida e referida pelos agentes de ensino da amostra, quando espelhados com os resultados obtidos no âmbito da investigação (ver anexo IX). Os mesmos revelaram-se “preocupadas pelos factos”, mas referiram que “estes têm causas muito diversas e complexas e, embora se procure fazer uma diferenciação dentro do grupo-turma, esta questão é muito difícil de implementar na prática, porque as turmas são cada vez mais complexas”.

Estas afirmações vêm reforçar a pertinência deste estudo e, em simultâneo, vêm confirmar que o diagnóstico de necessidades educativas das crianças é essencial quer em contexto de 1º Ciclo, quer em contexto de 2º Ciclo.

Relembremos que o estudo pretendia verificar os fenómenos de fronteira num determinado grupo de crianças. Os resultados obtidos, quer por meio de observação naturalista, quer por meio de observação sistemática, permitiu concluir que aqueles revelam descontinuidade e a acção educativa não resultou progressiva e coerente. Verificou-se assim, que a transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo implica para a criança uma mudança de contexto, de tipo de ensino, uma mudança institucional e, ainda, uma mudança de atitudes e comportamentos que exigem muita confiança, alguma segurança e bastante maturidade.

Os dados recolhidos mostraram que, perante a não satisfação das necessidades educativas, as crianças emitem sinais de desconforto e desprazer pelo acto educativo e, quando sujeitas às mudanças que caracterizam as transições, os fenómenos mantêm a frequência, revelando que não existe troca de informação e continuidade no processo ensino/aprendizagem.

Sublinhe-se aqui, mais uma vez, a importância de uma articulação entre os vários níveis de ensino, com vista à criação de um contexto educativo único, onde as práticas sejam transversais, mas ajustadas às necessidades de cada um.

Assim, de acordo com as questões enunciadas na Introdução, este estudo caso, permitiu demonstrar o seguinte:

- A transversalidade educativa entre os níveis de ensino estudados é inexistente, isto é, não existe continuidade educativa na transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo;

- Os agentes de ensino, quase sempre, orientam a sua acção educativa mais em função das teorias, dos métodos e das técnicas, tendo mais em conta os objectivos organizacionais e pessoais;

- Os agentes da amostra assumem uma postura pouco apoiada em critérios científicos e rigorosos, face aos sinais emitidos pelas crianças/alunos, na caracterização dos mesmos.

Refira-se que, as conclusões apresentadas, só foram possíveis devido à diversidade de instrumentos e técnicas de recolha de dados que permitiram, uma triangulação dos mesmos, de modo a validar toda a investigação. De facto, o presente Estudo de Caso, considerando a singularidade dos fenómenos estudados, não permite a generalização dos resultados e das conclusões deduzidas. Porém, a existência de outras investigações similares, suportadas por metodologias mais passíveis de generalização e com diferentes amostras, poderão extrair novas conclusões.

Ancorámos o nosso estudo atendendo ao novo modelo de escola – A Escola Sensível e Transformacionista - preconizado pelo Professor Luís Barbosa que, com uma nova linha de formação a investigação-acção/formação tem por objectivo criar nas organizações escolares uma permanente atitude de pesquisa, com o intuito de caracterizar, com rigor, a realidade educativa e pedagógica. Salientamos o carácter inovador das propostas defendidas pelo Professor Doutor Luís Barbosa que, como dissemos ao longo da Revisão da Literatura, introduziu o conceito de «Pedagogia de Ajuda» e definiu os princípios da «Escola Sensível e Transformacionista» que reforçamos, persuadidos de que os mesmos ajudam a perspectivar a educação como um processo científico.

Para findarmos as conclusões, gostaríamos de realçar que a processologia utilizada surgiu através de uma auto-avaliação permanente que caracterizou toda a fase empírica e pressupôs diversos momentos de negociação entre os actores da investigação, com vista a uma (re) interpretação dos fenómenos, orientada para a pedagogia de ajuda.

Neste contexto e tendo em conta tudo o referido anteriormente, 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. Ambiciona-se assim, perspectivar um novo modelo de formação, em que os agentes de ensino, partindo da identificação de variáveis, construam cartas de variáveis de análise, e elaborem estratégias de intervenção, em função de um diagnóstico das disfunções do acto educativo. Todas estas acções/estratégias passarão a fazer parte de um banco de

dados, que todas as organizações educativas terão ao seu dispor, quer na elaboração dos projectos educativos, quer na implementação dos planos de formação dos profissionais de educação.

Destacamos que estes ideais são defendidos pelo Professor Doutor Luís Barbosa e pela sua equipa de investigadores que se afirmam na prática, como mediadores de conhecimento e, desenvolvem com sucesso este novo modelo de formação: “Investigação-Acção/Formação”, com o objectivo de criar nas organizações uma permanente atitude de pesquisa. Foi por nos revermos nestes ideais e por sentirmos que estas causas também são nossas que nos envolvemos neste árduo trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. e Roldão, M. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In Pires, L., Abreu, I. Mourão, C., Rau, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bandura, A. e Barab, P.G. (1971). Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5, 244-255.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
- Barbosa, L. (1997). *Pensar a escola e os seus actores*. Mem Martins: Associação de professores de Sintra.
- Barbosa, L. (1999). *Ciências da educação e fundamentos de gestão*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista: análise da acção educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2002). *Ensaio sobre o desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L. (2003). *Ensaio sobre a fenomenologia do conhecimento; do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações «Universidade de Évora».

- Barbosa, L. (2004). *A escola sensível e transformacionista: uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bergeron, M. (1982). *O desenvolvimento psicológico da criança* (2ª ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blurton J. N. (1972). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. S. Paulo: Liv. Pioneira Ed.
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1982, 1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Bowlby, J. (1958/1976). A Natureza da ligação da criança com a mãe. In Soczka (org.), *As Ligações Infantis*: Bertrand.
- Bravo, Mª Pilar Colás.; Eisman, Leonor Buendia. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª Ed. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bryman, A. e Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Carvalho, L. M. (2001). *A oficina do colectivo*. Lisboa: Educa.

- Clímaco, M. C. (1997). A avaliação do funcionamento das escolas, questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1). *Inovação n° 10*, 207-240.
- Cohen, L. Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editora La Murralla.
- Coll, C. (org.) (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Debesse, M. (1999). *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leituras, Lda.
- Delmine, R. e Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Doise, W. e Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: PUF.
- Elias, N. (1989, 1994). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta.
- Erickson, F. (1986). *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe. Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento Humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. *CRSE-A gestão do sistema escolar*, 55-195. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 5, 23-48. Braga: UM.
- Freire, J. (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos alunos e Formativas dos Professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gameiro, F. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gesell, A. (1928a). *Infancy and Human growth*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. e Thompson, D. (1934). *Infant Behavior: its genesis and growth*. New York: McGraw-Hill.
- Gesell, A. (1940b). *The first five years of life*. New York: McGraw-Hill.
- Ghiglione, R. e Matalon B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, Lda.
- Goetz, P e LeCompte. (1988). *Etnografia y Diseno Cualitativo en Investigacion Educativa*. Madrid.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um Sentido de Coerência na Criança*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Gomes, R. (1994). *A construção da identidade da escola e a formação de professores*. *Cadernos PEPT 2000 n.º 2*, 99-113. Lisboa: ME.
- Guerreiro, M. D., e Abrantes, P. (2004). *Transições incertas: os jovens face ao trabalho e à família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

- Henriques, M., Carvalhinhos, M. e Ferraz, M. (1988). *Medidas que possibilitem o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: GEP-ME.
- Hutt, S. J. e Hutt, C. (1974). *Observação directa e medida do comportamento*. S. Paulo: EPU.
- Inhelder, B., Sinclair, H. e Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structure de la connaissance*. Paris: PUF.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em vila ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Lahire, B. (1998, 2002). *Homem plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, M. (1987). *Formação de professores para a escola de massas*. (Dissertação de Mestrado). Braga: UM.
- Lisita, V., R., D. e Lipovetsky, N. (2001). Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível? In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 107-127). Campinas: Papirus.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lorenz, K. (1966). *On Agression*. London: Methuen.
- Maximino, M.P. (2004). *O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em contexto de Supervisão Pedagógica. A Transversalidade educativa e pedagógica*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Variante em Supervisão Pedagógica, não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- M.E. (1990). *Ensino básico – programa do 1º Ciclo*. Algueirão: Editorial ME.

- Merriam, B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. : San Francisco, Jasley-Bass Publishers.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: GIS / Editorial Presença.
- Montagner, H. (1978). *L'enfant et la communication*. Paris: Stock.
- Morais, M. F. (1996). *Inteligência e treino cognitivo: um desafio aos educadores*. Braga: S.H.O.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal and political dimensions of action research. In M. Apple (Ed.), *Review of research in Education*, 22, 305-345.
- Oliveira, P. (2002). *A investigação do professor, do matemático e do aluno: uma discussão epistemológica* (tese de mestrado). Lisboa: DEFCUL.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Perrenoud, P. (1994, 1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perret-Clermont, A.N. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários* (4ª Ed.). Porto: Edições ASA.

Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramos, L. A. (1995). O papel da Psicologia na promoção do desenvolvimento humano. In *Viva a ciência "94"*. Viseu: Departamento Cultural do I.S.P.V., p.253-256.

Roldão, M. do Céu (2000). "O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular", *Revista de Educação*, Vol. IX, nº1, 2000, pp. 81-89.

Santos, J. et al. (s/d). *A educação da criança*. Lisboa: Livros Horizonte Piaget.

Savater, F. (1997). *O valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Schofield, J.W. (1993). *Increasing the generalizability of qualitative research*. In Hammersley, Martin (Ed) *Educational Research: Current Issues*. London: The Open Unisersity Press. 91-114.

Shonkoff, J. P. e Meisels, S. J. (1990). Early Childhood Intervention. The Evolution of a Concept. In S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.

Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolariedade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthal, N. A. e Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tavares, J. e al. (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDINE, p.41-64.

Tegethof, I. (1996). *Interações Mãe – Criança e Estimulação Cognitiva*. Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado na Área da Psicologia Educacional, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. London: Oxford University Press.

Tuckman, T. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (1989). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Veiga, M. E. (1995). *Intervenção Precoce e Avaliação – Estudo Introdutório*. Labirintos, 1, Porto: O Fio de Ariana.

Verdasca, J. (1995). *Instrumentos de diagnóstico e de planeamento em educação*. Évora: Publicações UE.

Vieira, A. B. (1983). *Etologia e ciências humanas*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, pp. 2, 8, 9, 11.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: M. A. Harvard University Press.

Wallon, H. (1966). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia.

Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Woods, P. (1980). The development of pupil strategies. In P. Woods (Org.), *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp. 11-28). London: Croom Helm.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2004). *Práticas educativas en la educación infantil. Infância e Educação- Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K e Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.298-330), Washington, DC.: AERA

LEGISLAÇÃO

Decreto de 29 de Março de 1911, do Ministério do Interior (Diário do Governo n.º 73, de 30/03/1911). Reorganiza os serviços da instrução primária.

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo n.º 160 - I Série de 09/07/1964). Amplia o período de escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro de 1967, do Ministério da Educação Nacional. Procede à unificação do 1º Ciclo liceal com o ciclo preparatório do ensino profissional, criando-se o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro de 1973, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo n.º 231 - I Série de 02/10/1973). Reestrutura os cursos de educação básica para adultos.

Decreto – Lei n.º 5 /73 – 25/07/1973 – Ministério de Educação Nacional. Determina a reforma Veiga Simão.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro de 1979, da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação (Diário da República n.º 300 – I Série (11.º Suplemento) de 31/12/1979). Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto – Lei n.º 115 – 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) – (Republicado e renumerado pela Lei nº 49/2005). 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.