



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
1998

Paula Ângela Coelho Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia
Henriques dos Santos da Escola: Parâmetros de Qualidade em
Educação



**Paula Ângela Coelho Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia
Henriques dos Santos da Escola: Parâmetros de Qualidade em
 Educação**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

O trabalho que agora apresento não teria acontecido sem a colaboração e apoio de algumas Pessoas a quem quero expressar o meu reconhecimento:

À Doutora Gabriela Portugal, pela presença autêntica, sabedora, disponível, aceitante, empática; por toda a Implicação e Bem-Estar Emocional no processo de elaboração deste trabalho.

Às minhas queridas colegas e amigas, Catarina Lourenço, Ana Paula Aveleira e Isabel Lopes, pelo apoio, amizade, partilha, riqueza e sabedoria na discussão de ideias.

A colegas e professores que tive neste mestrado, em especial ao Doutor José Tavares, pela *referência fundacional*.

Às crianças, professores, e auxiliares de acção educativa das escolas onde decorreu a investigação, pela disponibilidade com que nos acolheram e abriram as portas das suas escolas.

Ao Daniel Peixoto e Rigoberto Correia, pela disponibilidade, pelos preciosos ensinamentos na área da Informática... e pela presença amiga.

Ao Mário Caramujo, pela disponibilidade amiga, mestria e sensibilidade na recolha de imagens em vídeo.

Ao Doutor Linhares de Castro e à Doutora Rosa Costa, pela compreensão sempre demonstrada.

Ao Instituto de Inovação Educacional, pelo suporte que o financiamento concedido representou.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio e compreensão em tantos momentos difíceis.

Ao meu irmão, pelos ensinamentos na área da informática, enquadrados na sua grande riqueza humana.

Aos meus pais: sem o vosso apoio, carinho e compreensão, não teria sido possível.

Ao meu marido, pelo apoio, pela partilha e pelos momentos que este trabalho nos *desviou*.

Sem **nós**, não acontecia...

A todos nós:

Que sejamos capazes

de viver

as vias para

a verdadeira Humanidade.

«O sonho de criar pessoas mais *auto-otimizadas* que são amáveis, capazes de amar e tão preocupadas com o bem-estar do Outro como com o seu próprio, é uma realidade que começa a tomar forma.

Afinal , quem é que quer viver com pessoas em quem não se pode confiar? Os maiores problemas são os de cariz essencialmente humano: como vivermos uns com os outros num estado de fraternal cooperação e amor.

O que tememos, não é a bomba atómica, mas as pessoas que possam usá-la. O nosso maior medo não é que possamos morrer, mas que possamos morrer sem nunca termos tido a oportunidade de realizar os nossos sonhos.

Precisamos de metas pelas quais lutar - ideias daquilo em que gostaríamos que nós e as nossas crianças nos tornássemos.»

Optimizando o Desenvolvimento Humano
Lugo (1994: 168)

O principal objectivo desta dissertação é reflectir sobre eventuais conexões entre o modo - mais implicado ou menos implicado - como a criança no 1º Ciclo do Ensino Básico experiencia as tarefas que tem em mãos e as atitudes e acções do professor responsável pelo contexto educativo em que ela está inserida. Procura-se ainda iluminar outras características contextuais - nomeadamente, equipamento para actividades de motricidade global, actividades criativas, actividades de raciocínio e linguagem, rotinas e cuidados pessoais, desenvolvimento social e mobiliário e equipamento para crianças - que poderão *fazer a diferença* neste âmbito.

Subjacente, está o pressuposto de que a Implicação do aluno nas tarefas que lhe são propostas é um parâmetro de qualidade do contexto educativo em causa.

No primeiro capítulo, reflectimos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, no enquadramento das perspectivas que para nós assumem maior significado.

Assim, começamos por salientar os conceitos inerentes à narrativa ecológica, estabelecendo alguns pressupostos basilares para o entendimento das questões em análise.

Apresentamos o contributo de alguns autores no que refere às relações entre desenvolvimento emocional e aprendizagem, e às teorias da Inteligência Emocional e Multipolaridade Cerebral.

No segundo capítulo, analisam-se os pressupostos que valorizamos quando falamos de qualidade do contexto educativo. Começamos por reflectir sobre a capacidade que o professor tem (ou não) de comunicar empaticamente com o aluno. Depois, discutem-se algumas variáveis que, do ponto de vista valorizado neste trabalho, são determinantes na ecologia da escola.

A referência fundamental neste capítulo, é a Educação Experiencial, explicitada através das narrativas de Rogers e Gendlin e operacionalizada no projecto *Experiential Education*, em que a Implicação da criança é apresentada como *variável de processo* e o Diálogo Experiencial e outras componentes do contexto (como materiais disponíveis e oportunidades de acção), como *variáveis de tratamento*.

No estudo empírico, tomaram-se como unidades de estudo, quatro diferentes contextos educativos, em termos de dimensão, situação sócio-geográfica e tipo sócio-económico de população abrangida. Procurou-se manter como constante, o nível de escolaridade dos alunos/sujeitos do estudo.

Procurou-se caracterizar os sujeitos do estudo - crianças e professores - segundo os instrumentos utilizados - *Escala de Implicação de Leuven* para a escola do 1º ciclo do ensino básico (versão francesa, que traduzimos) e *Escala de Diálogo Experiencial* - no âmbito das variáveis *Implicação* e *Diálogo Experiencial*. Também os contextos educativos foram caracterizados - segundo a *Escala de Avaliação de Contextos de Educação de Infância, 1º CEB* - em termos das características ecológicas que evidenciavam.

Aplicaram-se algumas técnicas de análise estatística, procurando-se obter uma mais clarificada análise dos dados.

Reflectindo sobre os resultados obtidos, inferiram-se possíveis relações entre as diversas variáveis e levantaram-se algumas hipóteses de trabalho no âmbito da Activação do Desenvolvimento Psicológico.

abstract

The main goal of this thesis is to reflect upon eventual connections between the way - more involved or less involved - the child at the elementary school experiences the tasks he/she carries on, and the attitudes and actions of the teacher responsible for the educational context he/she is in. Furthermore, we intend to illuminate other context characteristics - namely, equipment for gross motor activities, creative activities, language-reasoning activities, personal care routines, social development and furnishings and display for children - that can possibly make the difference in this matter.

The student's involvement on the tasks that are being proposed to him/her as a parameter of quality of the educational context, is the rationale we have for this study.

On first chapter, we reflected upon the process of human learning and development, in the framework of the perspectives we believe are more significant.

So, we started by uplighting the concepts that are innerent to the ecological perspective, stablishing some rationales for the understanding of the subjects we want to analyse.

We present some authors' contributes in what refers to the relations between emotional development and learning, and to the theories of emotional intelligence and brain multipolarity.

On second chapter, we analyse the rationales we value when we talk about quality in the educational context. We begin by reflecting upon the capacity the teacher has (or hasn't) of communicating empatically with the student. Then, we discuss some variables that, by the point of vue that has led us across this work, are determinant to the school's ecology.

The fundamental reference at this chapter, is the Experiential Education, explained by the theories of Rogers and Gendlin and applied on the project *Experiential Education*, where the child's involvement is presented as the process variable, and the experiential dialogue and other context components (as available materials and opportunities for action), as treatment variables.

On the empirical study, we took as study unities, four different educational contexts, in terms of dimension, social-geographic situation and social-economic type of population. We intend to maintain stable the students' schooling level.

We intend to characterize the children and teachers by applying the instruments *Leuven Involvement Scale for Elementary School* (french version, which we translated) and *Experiential Dialogue Scale*. The educational contexts were characterized in terms of the ecological characteristics they exhibit.

We applied some data analysis techniques, in order to obtain a more clarified analysis of the data.

Reflecting upon the results, we've infer possible relations between the several variables and raised some work hypothesis on the field of Psychological Development *Activation*.

ÍNDICE

Nota introdutória	11
INTRODUÇÃO	12
I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
Capítulo 1 - O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano	18
1.1. Perspectiva ecológica	22
1.2. Desenvolvimento emocional e aprendizagem	25
1.3. O contributo das neurociências	32
1.3.1. A inteligência emocional e a educação das emoções	32
1.3.2. A multipolaridade cerebral e o processo de ensino-aprendizagem	43
1.4. Do <i>estado de fluxo</i> ao desenvolvimento	50
Capítulo 2 - A qualidade do contexto educativo	59
2.1. O professor e a comunicação empática	61
2.2. Ecologia da escola e sala de aula	67
2.3. Em busca da qualidade: a Educação Experiencial	77
2.3.1. Os contributos de Rogers e Gendlin	78
2.3.2. O projecto inovador EXE	87
2.3.3. Implicação e qualidade do contexto educativo	90
II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	99
Capítulo 3 - Metodologia	100
3.1. Objectivos e procedimentos gerais	101
3.2. Instrumentos de avaliação	106
3.2.1. Escala de Implicação de Leuven (LBS-L)	106
3.2.2. Escala de Diálogo Experiencial	109
3.2.3. Escala de Avaliação de Contextos de Educação de Infância - 1º Ciclo do Ensino Básico	112

3.3. A amostra	114
Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos dados	117
4.1. Apresentação dos dados	118
4.1.1. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto A	118
4.1.2. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto B	125
4.1.3. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto C	130
4.1.4. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto D	134
4.2. Análise comparativa dos contextos do estudo, à luz dos dados obtidos em cada uma das variáveis	139
4.3. Conclusões do estudo	147
Capítulo 5 - Conclusões gerais e implicações para o processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico	153
BIBLIOGRAFIA	159

ANEXOS¹

Anexo 1: Le schema de categorisation pour l'évaluation de l'implication à l'école élémentaire LBS - L (original).

Anexo 2: Le schema de categorisation pour l'évaluation de l'implication à l'école élémentaire LBS - L (tradução).

Anexo 3: Escala de Diálogo Experiencial.

Anexo 4: Escala de Avaliação de Contextos de Educação de Infância - 1º Ciclo do Ensino Básico (EACEI - 1º CEB).

Anexo 5: Protocolos dos excertos das observações que fundamentam a atribuição de níveis de Implicação com a LBS - L.

Anexo 6: Protocolos dos excertos das observações que fundamentam a atribuição de níveis de Diálogo Experiencial.

Anexo 7: Escala EACEI - 1º CEB aplicada ao contexto do estudo designado por A.

Anexo 8: Escala EACEI - 1º CEB aplicada ao contexto do estudo designado por B.

Anexo 9: Escala EACEI - 1º CEB aplicada ao contexto do estudo designado por C.

Anexo 10: Escala EACEI - 1º CEB aplicada ao contexto do estudo designado por D.

¹ Consultar brochura complementar.

Nota Introdutória

O estudo que apresentamos contou com alguns momentos de trabalho em parceria com Catarina Lourenço, também aluna deste mestrado a elaborar dissertação:

? A preparação da recolha de dados - análise e selecção dos instrumentos e meios de registo a utilizar, tempo de observação, planificação das observações, escolha dos contextos a observar e definição dos critérios para selecção dos sujeitos do estudo;

? A recolha de dados nos contextos em que decorreu o estudo;

? A selecção dos meios de tratamento e análise dos dados.

Ainda, houve alguns momentos de reflexão conjunta sobre os dados obtidos.

INTRODUÇÃO

No âmbito da actividade profissional que desenvolvo no Centro de Área Educativa de Coimbra (CAE) - Sector Técnico-Pedagógico/Unidade de Intervenção nos Apoios Educativos, encontro-me envolvida *num* projecto de promoção de ***Escola Inclusiva*** nas escolas daquela Área Educativa. Pretende-se promover práticas pedagógicas tendentes a criar um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de **todo e qualquer** aluno da escola, não *independentemente*, mas antes **atendendo** às circunstâncias momentâneas, intrínsecas e extrínsecas em que *ele* se encontra.

Assim,

- ? Acreditando que uma Escola Inclusiva é potencialmente promotora do desenvolvimento máximo das capacidades de todo e qualquer um dos alunos, bem como do crescimento pessoal e técnico dos docentes e Auxiliares de Acção Educativa (AAE) que nela intervêm;
- ? Sabendo que a construção do conhecimento pedagógico passa pela análise da própria prática pedagógica, pela reflexão e (eventual) reformulação de conceitos e acções, bem como pelas oportunidades de *interacção verdadeira* com outros profissionais, pela exposição a diferentes perspectivas, sua análise, reflexão, experimentação, extracção de conclusões, conjugação com o prévio conhecimento e conseqüente mudança conceptual e de desempenho;
- ? Tomando conhecimento, nas aulas da disciplina de *Observação, Avaliação e Intervenção em Contextos de Infância* deste Mestrado, dos conceitos inerentes à designação de **EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL** - concepção em que encontrei *confirmação e forma de expressão* de convicções, enquanto pessoa profissional de educação,

decidi enveredar por este estudo, como meio de investigação e formação pessoal, mas também como meio de enriquecimento do acompanhamento técnico-pedagógico a outros docentes, no âmbito da actividade profissional no CAE de Coimbra.

Sendo o objectivo principal deste trabalho, reflectir sobre a Implicação da criança nas tarefas propostas no meio educativo formal e possíveis relações com outras variáveis contextuais, nomeadamente, *Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola e Sala de Aula*, e acreditando que:

1. A Implicação é um parâmetro de qualidade de predominante importância em contextos de educação de infância;
2. Uma *Pessoa implicada* é alguém que mobiliza na experiência que vive, toda a sua energia disponível, o potencial máximo das suas capacidades momentâneas; alguém que, sabendo-se compreendido e aceite na sua realidade pessoal (pelo adulto dinamizador do processo), liberta os seus sentimentos, permitindo-se assim elaborar sobre eles, e (re)estruturá-los em harmonia consigo próprio e com o seu meio envolvente (social e físico); alguém que potencialmente se tornará num ser emancipado, isto é, um ser consciente de si próprio e do Outro, na sua dimensão mais pessoal e humana, receptivo ao meio em que vive, capaz de o perceber (ou de procurar meios para o fazer), um ser com potencialidades para desempenhar um papel enriquecedor para si enquanto Pessoa, e (consequentemente) para a Comunidade; alguém que, embebido na Cultura que lhe é legada, é capaz de CRIAR, ao viver com Verdade, Autenticidade, Consciência de Si e do Outro - exercendo, em cada pequeno gesto, a sua Pessoa e Humanidade, na mais lata acepção da palavra;
3. A implicação do sujeito em desenvolvimento depende, em larga medida, da atitude (experiencial) do adulto/professor responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem;
4. O desenvolvimento do Homem acontece numa *realidade sistémica*, isto é, o sujeito em desenvolvimento é dinâmico, influencia e é influenciado por todos os componentes dos sistemas sociais em que inscreve a sua acção, directa ou indirectamente,

procurar-se-á perceber, no universo deste estudo:

- ? Que *níveis de implicação* apresentam os alunos no decorrer de um período de observação, considerado representativo da realidade/escola em que vivem?

- ? Que níveis de *diálogo experiencial* apresenta o adulto/professor nesse período?
- ? Que valores (indicadores de qualidade, segundo o instrumento de avaliação utilizado) alcançam outras *variáveis contextuais* nos contextos em que se realizou o estudo?

Ao nível da **formação da investigadora**, pretende-se desenvolver competências de observação e análise de contextos educativos (formais - 1º CEB), em ordem a habilitá-la a:

- ? Identificar **indicadores de implicação** nas crianças/alunos (nas tarefas educativas formais que lhes são propostas);
- ? Identificar, no contexto do estudo, **factores facilitadores da implicação** das crianças.

Por forma a responder aos vários objectivos já enunciados, dividiu-se o trabalho em duas partes. Na primeira parte, pretende-se fundamentar teoricamente o trabalho de investigação empírica que se apresenta na segunda parte.

No primeiro capítulo, é abordado o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, relevando-se as narrativas que se consideram mais pertinentes à temática em análise: as perspectivas ecológica e de *life-span*; o desenvolvimento emocional, com especial incidência nas *teorias de vinculação*. Dá-se depois um *espaço* considerável para análise do contributo das neurociências, no enquadramento das teorias da Inteligência Emocional e da Multipolaridade Cerebral.

O capítulo termina com algumas reflexões sobre aquilo que Csikszentmihayli (1979), designa por *estado de fluxo*, enquanto condição óptima para o desenvolvimento e aprendizagem de nível profundo.

No segundo capítulo, o tema é a qualidade do contexto educativo. Começa-se enquadrando a componente do professor e da comunicação que protagoniza e que se pretende empática; analisa-se em seguida o papel de outras componentes do contexto educativo, numa perspectiva ecológica/sistémica.

A Educação Experiencial é então explorada nas suas componentes consideradas mais relevantes à realização deste trabalho: fundamentada em Rogers e Gendlin, cujas perspectivas se apresentam, encontrando-se plenamente aplicada no projecto EXE (*Experiential Education*), que se caracteriza. Esta primeira parte do trabalho finaliza com a abordagem de questões relacionadas com as duas variáveis de processo deste modelo conceptual: o Bem-Estar Sócio-Emocional e a Implicação da criança, com especial relevância para a segunda, por ser aquela em que incide este estudo.

Na segunda parte, descreve-se o estudo de campo, realizado em quatro turmas de três escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em três diferentes comunidades, envolvendo quatro professores e um total de catorze crianças/sujeitos. Descreve-se a metodologia seguida - procedimentos metodológicos e instrumentos de observação, análise e recolha de dados e, finalmente, apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação, procurando-se abrir pistas de trabalho fecundo, para um maior aprofundamento das questões em análise.

Em síntese, pretende-se com este estudo exploratório:

Adquirir capacidades no âmbito da utilização dos instrumentos de observação e análise dos contextos educativos;

Perceber a importância da capacidade do adulto dialogar experiencialmente com a criança - isto é, estabelecer contacto com os significados vividos pela criança, emocional e cognitivamente - no alcançar do estado de implicação, entendido como o estado óptimo para a aprendizagem de nível profundo;

Reflectir sobre os aspectos qualitativos do estado de implicação, e sobre os indicadores de tal estado;

Reflectir sobre a possível influência de aspectos qualitativos dos contextos educativos (eleito um instrumento de análise e síntese de algumas dessas componentes) no estado de Implicação evidenciado pela criança.

I PARTE

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

O Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

«(...) - Não - disse o príncipezinho. - Ando à procura de amigos. O que é que *estar preso* quer dizer?

(...) - Quer dizer que se está ligado a alguém, que se criaram laços com alguém.

- Laços?

- Sim, laços - disse a raposa. - Ora vê: por enquanto, para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a outras cem mil raposas. Mas, se tu me prenderes a ti, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo...

- (...) se tu me prenderes a ti, a minha vida fica cheia de Sol. Fico a conhecer uns passos diferentes de todos os outros passos. Os outros passos fazem-me fugir para debaixo da terra. Os teus hão-de chamar-me para fora da toca, como uma música. E depois, olha! Estás a ver, ali adiante, aqueles campos de trigo? Eu não como pão, e por isso o trigo não me serve para nada. Os campos de trigo não me fazem lembrar de nada. E é uma triste coisa! Mas os teus cabelos são da cor do ouro. Então, quando eu estiver presa a ti, vai ser maravilhoso! Como o trigo é dourado, há-de fazer-me lembrar de ti. E hei-de gostar do barulho do vento a bater no trigo... (...)

- Por favor... Prende-me a ti! (...)

- Vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos... (...)

- Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

(...) - Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que está preso a ti. Tu és responsável pela tua rosa...

O Príncipezinho, Antoine de Saint-Exupéry, 1946.

No campo da Educação, houve sempre uma grande preocupação em distinguir entre *meras aprendizagens rotineiras* e *realmente aprender* algo (torná-lo seu, ser capaz de o integrar, aplicar e criativamente elaborar a partir dele).

Prediz-se que *aprender realmente*, resultará em mudanças de comportamento observáveis, enquanto que *meras aprendizagens rotineiras* resultarão em pequenas (ou *diferentes*) mudanças de comportamento. A profundidade do processo de aprendizagem dependerá do grau da motivação interna do indivíduo, do seu modo de *tomar em conta* os novos materiais, da sua aplicação de si próprio naquilo que aprende, do seu genuíno *agarrar* dos significados. Percebe-se que a diferença entre as duas instâncias se refere a *uma certa participação dos sentimentos do indivíduo no processo de aprendizagem*.

Numa matriz de Educação baseada em *constructos pessoais*, o conhecimento, seja em que esfera fôr, nunca é final. Há sempre muitas formas diferentes de definir as coisas, muitos pontos de vista possíveis. A validação aparece simultaneamente como uma afirmação de construções de significado existentes, e um desafio a futuras construções. O que interessa é a viabilidade dos constructos actuais, em termos práticos, pessoais e sociais. A perspectiva de Salmon (cit. Greenhalgh, 1994: 22) parece essencial ao enquadramento deste estudo:

Como membros de uma sociedade, cada um de nós tem de adquirir uma compreensão manuseável do nosso mundo social. É a psicologia que construímos que nos permite definirmo-nos na relação com outros, que subjaz aos nossos procedimentos momentâneos, às nossas transacções sociais, e governa as posições que assumimos, os projectos que desenvolvemos no decurso das nossas vidas. Desde o princípio da vida, as interpretações - os significados que se acorda atribuir às coisas - são oferecidas e trocadas entre os bebés e os seus prestadores de cuidados... Um sistema pessoal de significado tem de ser forjado por forma a ser viável, durável para a vida, e no entanto permanecer aberto, não fechado. Nesta psicologia, a Educação é a interface sistemática entre sistemas pessoais de constructos. Esta visão de aprendizagem formal põe tanta ênfase nos constructos pessoais dos alunos como nos dos professores - e assim são ambos aprendizes. Os nossos sistemas pessoais de constructos compreendem, na mais lata acepção da palavra, o que cada um de nós sabe... Representam as possibilidades de acção, as escolhas que podemos fazer. Dão

corpo às dimensões do significado que dão forma à nossa experiência. O tipo de interpretação que colhemos dos eventos. Uma vez que nenhum de nós pode saber seja o que fôr do mundo, a não ser através dos significados disponíveis para nós, as dimensões que construímos - os nossos constructos - são crucialmente importantes.

Assim, as crianças precisam de construir a sua compreensão do currículo a partir da sua própria e real experiência. A compreensão acontece, não através de uma série de passos adicionais, mas através de significativas mudanças de posição, de ângulo de abordagem, mudanças na perspectiva global através da qual as coisas são vistas. É uma questão de *reconstrução imaginativa, ou reconstrução da experiência*, segundo Kelly e Dewey, respectivamente (cit. Greenhalgh, 1994: 22-23).

Citados por Greenhalgh (1994: 23-27), são vários os contributos que defendem e enriquecem esta perspectiva:

Crescemos como seres adaptáveis, capazes de lidar com uma larga variedade de circunstâncias, porque o nosso sentido de significado da vida se torna mais consolidado. Os significados são aprendidos no contexto de relações e circunstâncias específicas, e podemos não conseguir ver de imediato como transferi-las para contextos aparentemente diferentes (Marris, 1986).

A atenção é focalizada no auto-desenvolvimento como um processo, que pode ser distorcido ou bloqueado, ou assistido, mas não substituído... [uma pessoa] constrói a sua experiência, e portanto ajuda a determinar o que será a sua experiência, e o que aprenderá dela (Blackham, 1978).

Piaget desenvolveu a noção de que uma criança, para compreender algo, tem de construí-lo por si própria, tem de reinventá-lo. A capacidade de aprendizagem de cada indivíduo está dependente da capacidade de simbolizar - a base para a compreensão da linguagem e do número - e do desenvolvimento de suficiente autonomia para correr riscos exploratórios, inventivos, necessários ao seu próprio pensamento. O nível de funcionamento das capacidades de

simbolização e autonomia está relacionado com o desenvolvimento emocional. Piaget concebe o desenvolvimento intelectual como evoluindo do jogo entre assimilação e acomodação. A assimilação depende de uma estrutura organizativa interna suficientemente desenvolvida - nas dimensões cognitiva e emocional - para incorporar experiência.

Dockar-Drusdale (1990: 162) distingue entre *realização*, *simbolização* e *conceptualização da experiência*, referindo-se respectivamente às capacidades de experienciar dentro de si próprio, armazenar *o produto* dentro de si próprio, e usar palavras para compreender a experiência. *A experiência deve ser realizada e simbolizada antes de poder ser conceptualizada.*

A aprendizagem será um processo de contínuo reordenamento de percepções e conhecimento, em ordem a refinar o sentido que extraímos das nossas experiências. As qualidades que experienciamos nos outros, e que tomamos, consciente e inconscientemente, têm um significativo impacto sobre as nossas capacidades de aprendizes. As capacidades internas da pessoa desenvolvem-se através de um processo largamente inconsciente de exploração da sua relação com o mundo externo, representado pelas pessoas significativas para essa pessoa.

1.1. Perspectiva Ecológica

Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida. Assim inicia Portugal, G. (1992: 33), a explanação da perspectiva ecológica de desenvolvimento humano segundo Urie Bronfenbrenner, salientando a inevitabilidade de se considerar o quadro interactivo entre o sujeito e o seu ambiente, em qualquer tentativa de explicar o comportamento e desenvolvimento humano - numa perspectiva de valorização do *processo* e não tanto do seu resultado final.

De facto, colocando o sujeito em desenvolvimento no centro de círculos concêntricos e intercomunicantes representativos dos diversos níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico, salienta-se: a interacção mútua e progressiva entre um sujeito dinâmico, em

desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra, e os diversos contextos em que está inserido; a reciprocidade ou mútua interacção entre o sujeito e o mundo; a relevância para o processo de desenvolvimento, não só dos contextos mais imediatos ao sujeito (aqueles com cujos elementos ele estabelece contacto face-a-face), mas também dos que lhe estão mais afastados - o desenvolvimento das capacidades humanas depende largamente de contextos mais latos, sociais e institucionais.

Nesta narrativa, a *transição ecológica* - acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em função de modificações no meio ou nos papéis e acções dele próprio (por exemplo, as etapas do ciclo vital) - é o elemento base no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo sua consequência e instigador. Processo através do qual *o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico* (Portugal, 1992: 42).

Continuando nesta perspectiva, e pensando num contexto educativo de jovens membros da sociedade humana, ele deve ser constituído de tal forma que permita à criança observar e participar em actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, sob supervisão de pessoas que possuam conhecimentos e capacidades ainda não adquiridos pela criança, e com os quais ela tenha oportunidade de estabelecer uma relação afectiva positiva. Esta relação constituirá o *fluido* onde a criança, utilizando as oportunidades para a acção, recursos e encorajamento oferecidos, exercitará e desenvolverá as capacidades recentemente adquiridas. Em suma, o potencial de desenvolvimento de um contexto depende do modo como terceiros presentes no contexto apoiam ou minam as actividades dos que interagem com a criança.

Ainda, o potencial de desenvolvimento de um contexto para um sujeito, depende da natureza e número de interconexões entre esse e outros contextos, envolvendo a criança e as pessoas responsáveis pelo apoio ao seu desenvolvimento, podendo assumir várias formas, nomeadamente, participação em actividades conjuntas, comunicação recíproca e informação disponível num contexto sobre o outro.

Tavares (1996), no enquadramento das narrativas de *life-span* e ecológica, explica que o Homem vai passando por diferentes patamares, etapas ou estádios de desenvolvimento em que as distintas dimensões da sua personalidade - biológica, psicológica, social ou situacional - se configuram de modos especificamente diversificados mas sem deixarem de estar todas presentes em cada uma dessas fases ou etapas. Nesta construção da sua personalidade, mobiliza todas as suas energias conscientes e inconscientes, que acolhem e configuram as suas relações com os outros.

Subjacente a esta tese, está a perspectiva que Rogers (cit. Tavares, 1996: 73) designou por *tendência para a realização*. *Biólogos, neurofisiologistas e outros cientistas, incluindo os psicólogos, têm provas que contribuem para uma conclusão: existe em cada organismo, a todos os níveis, uma corrente subjacente de movimento, dirigida para uma realização completa e construtiva das suas possibilidades inerentes. Existe, no Homem, uma tendência natural que aponta para um desenvolvimento completo. O termo mais frequentemente utilizado para defini-la é o de 'tendência de realização' e está presente em todos os organismos vivos. É com fundamento nela que o contacto centrado na pessoa se processa.*

Uma abordagem ecológica procura integrar e compreender a experiência interna e as suas relações com o mundo, nos níveis intrapessoal, interpessoal, de grupo e institucional. Na perspectiva do desenvolvimento individual, uma abordagem ecológica é similar à ideia de Bowlby (cit. Tavares, 1996) dos *padrões desenvolvimentais*: quando nasce, o bebé dispõe de um conjunto de padrões potencialmente abertos para ele, progredindo na vida ao longo de *um* em função da interacção que, enquanto indivíduo que *actualmente* é, estabelece com o ambiente em que *actualmente* está.

A procura de uma conceptualização mais holística destas questões, decorre de um crescente reconhecimento não de uma *causa e efeito*, mas de um *processo*, ou do impacto da interacção. *As dinâmicas da vida são tais que toda a experiência, atitude e pensamento de todo o indivíduo está constantemente a mudar em relação com o jogo das forças psicológicas e ambientais sobre cada e todo o indivíduo* (Axline, cit. Greenhalgh, 1994: 10).

1.2. Desenvolvimento emocional e aprendizagem

Vários autores, dos quais se destacam Mary Ainsworth, Bowlby e Mary Main, procuraram algumas respostas à complexidade na área do estabelecimento de relações interpessoais promotoras de desenvolvimento, mais especificamente, da *Relação de Vinculação* - entendida como uma relação afectiva mútua, que acontece numa díade (uma criança e um adulto que privilegiadamente lhe presta cuidados), nos primeiros tempos de vida do ser humano, e resulta em estabelecimento de *vínculo afectivo* - e quais as suas implicações na criação e formação da personalidade, como a dimensão que o ser adquire/constrói e o torna capaz de se relacionar com verdade, de se envolver em relações interpessoais plenas, verdadeiras, investidas e produtivas, para o próprio e para o Outro.

Dos seus trabalhos, adquirem especial significado os seguintes conceitos:

O ser humano só se transforma em Pessoa através do estabelecimento de vínculos afectivos com outra(s) Pessoa(s). É no contexto da *matriz relacional* que construímos com o *material* recolhido nas interacções com aquele(s) que cuida(m) de nós nos primeiros tempos de vida, que nos vamos conhecendo e conhecendo o mundo - os outros e as coisas.

Toda a relação de vinculação é única, e é condição necessária para o reconhecer da própria singularidade e identidade pessoal; é a fundação para o conhecimento que o indivíduo vai construindo sobre si próprio e sobre o mundo.

Os principais factores que determinarão a qualidade da relação de vinculação, serão: *a qualidade* dos cuidados proporcionados pela figura de vinculação e *o modo* como são experienciados pela criança.

Bowlby (cit. Soares, 1996) defende que há uma significativa relação entre a qualidade das experiências de vinculação durante a infância e a adolescência, e a capacidade de estabelecer relações afectivas na adultez. Essa qualidade seria crítica no desenvolvimento de um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e no Outro, na construção de uma imagem positiva ou

negativa de si próprio e do Outro, e na competência de exploração do Mundo - relacional e das *coisas*, dos eventos físicos, etc.

Em suma, no contexto da relação de vinculação, os indivíduos vão construindo modelos internos sobre si próprios e sobre as suas figuras de vinculação - modelos constituídos por expectativas e crenças que guiarão e orientarão o seu comportamento noutras relações; assim, tenderá a perpetuar-se a qualidade da vinculação (Soares, 1996).

Os *modelos* assim elaborados vão como que *colorir* o modo como o indivíduo compreende as situações relevantes para a vinculação (Soares, 1996: 5).

Ainda segundo Bowlby (op. cit.), são estes *modelos representacionais* da vinculação que permitem à criança *antecipar* os acontecimentos do mundo externo, e planear e orientar o seu comportamento.

Ele considera também que estes modelos têm tendência a resistir à mudança, havendo portanto tendência a - se as condições ambientais permanecerem estáveis - continuidade ou estabilidade da organização interna da vinculação.

Porém, o ciclo pode quebrar-se! A investigação e a experiência clínica evidenciam que o envolvimento numa relação emocionalmente significativa, que se constitua como uma *experiência emocional correctiva*, pode resultar em mudança. Ainsworth (cit. Soares, 1996), diz que se as mudanças ambientais ocorridas influenciarem a organização da vinculação, ou se alterarem a natureza da interacção da criança com a figura de vinculação, ou se fizerem mudar a percepção que a criança tinha da responsividade e acessibilidade dessa figura, então ocorrerá mudança.

Na relação de vinculação, como em qualquer outra, o fulcro é a comunicação, com o próprio e com o outro:

Quanto mais coerente fôr a nossa comunicação com alguém em quem confiamos, mais capazes somos de nos apoiar nela para nos compreendermos (...). Por outro lado, quanto mais adequadamente processarmos internamente as nossas experiências, mais capazes seremos de comunicá-las a outro de forma que ele possa compreender. A questão

não é só saber se nos sentimos livres para comunicar as nossas emoções abertamente, mas também se conhecemos os nossos sentimentos e o que os está a provocar. A palavra-chave é segurança. Sem segurança que o Outro compreenda e responda de modo apoiante, a comunicação está bloqueada, com o correspondente bloqueio na comunicação interna (Bowlby, cit. Soares, 1996: 22).

Também Daniel Stern (cit. Goleman, 1997) se debruçou sobre o *sincronismo entre mãe e filho* como experiência que permite à criança construir *previsibilidade face à qualidade de relações que pode esperar da vida*.

De facto, todas as trocas entre pais e filhos têm uma *legendagem emocional*, e é com base nas repetições dessas mensagens ao longo dos anos que a criança constrói o núcleo das suas perspectivas e capacidades emocionais. São essas experiências que dão à criança as lições emocionais básicas a respeito do seu grau de segurança no mundo, de quão eficaz tem o direito de se sentir e da medida em que pode contar com os outros. Erik Erikson formula a questão em termos de a criança sentir uma *confiança básica*, ou uma *desconfiança básica* - será essa a sua *fortaleza* (ou não), a partir da qual *sairá* para explorar o mundo, dando e recebendo...

Durante os primeiros quatro anos de vida, as formas-chave de aprendizagem - sobretudo da emocional - ocorrem mais facilmente do que noutras fases posteriores. Neste período, o cérebro da criança cresce até atingir cerca de dois terços do seu volume definitivo, evoluindo também em complexidade a um ritmo mais rápido do que em qualquer outro período da vida. O impacto das aprendizagens nesta fase da vida é profundo, apesar de não determinista, isto é, pode de certa forma ser *remediado* (se negativo) por experiências posteriores.

No âmbito da educação, as inferências a retirar são muitas, se atendermos a este efeito reparador de experiências posteriores, e se soubermos que:

Uma criança que não consegue fixar a atenção, que é desconfiada em vez de confiante, triste ou zangada em vez de optimista, destrutiva em vez de respeitadora, uma criança que esteja constantemente dominada pela ansiedade, preocupada com fantasias aterradoras e se sinta de um modo geral infeliz consigo mesma - essa criança tem muito

poucas oportunidades, quanto mais oportunidades iguais, de reclamar como suas as possibilidades que o mundo oferece (Goleman, 1997: 218).

As perspectivas de Maslow e Erikson (cit. Greenhalgh, 1994: 26), assumem crucial importância no entendimento que se procura relativamente à construção que uma criança faz da sua própria experiência:

Quando Erikson propõe uma noção de *tarefas desenvolvimentais*, começa com o conceito da necessidade de resolver o conflito entre *confiança básica* e *desconfiança*. As crianças precisam de desenvolver um sentimento de segurança emocional e confiar em outros para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. Se não formos capazes de estabelecer constructos pessoais que possam alimentar formas de significado e identidade, encontraremos pouco significado na aprendizagem, e resistir-lhe-emos. Se uma parte do papel do professor é promover o acesso à aprendizagem àqueles para quem ela é difícil, esse papel exige também que se trabalhe no sentido de desenvolver identidades e constructos pessoais significativos.

Maslow propõe uma hierarquização das necessidades de desenvolvimento do ser humano, e sugere que apenas quando as necessidades de um determinado ponto da hierarquia tiverem sido satisfeitas, poderemos progredir para satisfazer as necessidades de um nível mais elevado. As pessoas atingirão o seu potencial (máximo) quando adquirirem as capacidades representadas no topo da hierarquia. Analisando o quadro I, em que se representa a pirâmide de Maslow, vemos que o fulcro do processo de desenvolvimento, o *alimento* para a mudança evolutiva, será o envolvimento em relações interpessoais positivas, confirmantes do valor positivo do ser humano, fecundas.

Quadro I: Hierarquia das necessidades humanas segundo Maslow

Necessidades de auto-actualização	? Desenvolver talentos
	? Realização pessoal
	? Ganhar reconhecimento e respeito
	? Beneficiar outros

Necessidades de auto-estima	? Respeito próprio
	? Confiança em si próprio
	? Autonomia
	? Conhecer os próprios talentos

Necessidades sociais/de filiação/ de pertença	? Amizade/Companheirismo
	? Identidade de grupo
	? Auto-expressão
	? Ser compreendido
	? Preocupar-se (com outros)

Necessidades de segurança	? Segurança
	? Previsibilidade
	? Segurança contra perigo ou ameaças

Necessidades fisiológicas	? Comida
	? Abrigo
	? Calor/conforto
	? Dormir

O domínio dos sentimentos, das nossas experiências subjectivas, pode facilitar ou inibir o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na realidade, a afectividade é tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir (Portugal, 1995).

De facto, as crianças e jovens que se encontram em sofrimento emocional, dificilmente se disponibilizam para a aprendizagem, e dão muitas vezes a impressão de estarem *encalhados*, como que *congelados* nas suas dificuldades. Ajudando-as a fortalecer os seus recursos interiores, a restaurar ou construir a sua *fortaleza interior*, ajudamo-las a tornarem-se mais auto-conscientes, autónomas e abertas à aprendizagem.

Este processo pode ser simbolizado pelo começo da Primavera, um tempo em que têm lugar processos naturais, orgânicos, que alimentam o crescimento e geram recursos para fazer face ao próximo Inverno. Pensando metaforicamente, a preocupação não é o jardim plantado com plantas anuais, mas os jardins de plantas perenes, cuidadas com respeito pela sua própria vida orgânica (Greenhalgh, 1994: 2).

Atribui-se aos sentimentos um papel vital no desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que é através do nosso mundo emocional, subjectivo, que desenvolvemos os nossos constructos pessoais e significados da realidade exterior, e que atribuímos sentido às nossas relações e, eventualmente, ao nosso lugar no mundo.

Aos professores exige-se que compreendam os sentimentos (os seus e os dos alunos) e assumam as responsabilidades consequentes - que considerem a experiência subjectiva e sintetizem essa compreensão na sua prática pedagógica. Contudo, não pode meramente esperar-se que a mudança emocional aconteça, só por si. O desenvolvimento é ajudado se forem oferecidas oportunidades apropriadas para trabalhar os assuntos (emocionais) a um nível interno, e encontrar resoluções pessoalmente significativas.

Para estarmos abertos à aprendizagem e sermos capazes de aprender efectivamente, precisamos de nos sentir seguros e aceites - o que requer uma medida de relativa dependência do professor ou outro adulto-chave; podemos permitir que ocorra alguma forma de dependência em

relações e contextos em que experienciamos confiança. A dependência é uma pré-condição para a independência, para as explorações envolvidas na aprendizagem autónoma.

1.3. O contributo das neurociências

1.3.1. A inteligência emocional e a educação das emoções

O casal Damásio, neuropsicólogos portugueses a trabalhar nos Estados Unidos da América, está a virar do avesso a nossa compreensão do mais precioso e misterioso dos nossos órgãos... As suas descobertas conduziram-nos a construir a mais espantosa das teorias da Razão pura: *O organismo tem certas razões às quais a Razão tem, absolutamente, de levar em consideração.*

Para os Damásio, não existe Razão no estado puro. Não existe corte entre o corpo e o espírito. O Homem é um todo. As relações entre o mundo das emoções e o do conhecimento ou da tomada de decisões, são decisivamente importantes. Podemos sintetizar, *grosso modo*, as suas teorias assim: *Pensamos com o corpo; as emoções são literalmente corporalizadas.*

Damásio (cit. Bernex, 1996: 18) explica: *Quando somos confrontados com escolhas, o que acontece? Fazemos uma espécie de análise dos custos e dos benefícios, vemos todas as opções, pegamos num lápis e começamos a calcular. Que acontecerá se eu fizer assim ou assado? Se utilizar apenas este método - mesmo para tomar uma decisão muito simples - há tantas possibilidades, tantos resultados intermédios, que para decidir se aceita ou não jantar comigo esta noite, necessitaria pelo menos de uma hora. Ora, é provável que possa responder ao meu convite sim ou não, em apenas alguns instantes. Porquê? Penso que somos talvez ajudados pelas emoções. Se, no decurso da nossa vida, tivermos aprendido o que é ou não bom para nós, o que é apropriado hoje e no futuro, é possível que tenhamos desenvolvido uma espécie de guia automático. Chamei este mecanismo de marcador somático. É ele que ajuda a eliminar as opções más ou que nos empurra para uma escolha com consequências benéficas.*

A dicotomia emocional/racional aproxima-se da distinção popular entre coração e cabeça; *saber, no coração*, que uma coisa está certa, é uma ordem de convicção diferente - por vezes uma espécie de *certeza profunda* - do que pensá-la com a mente racional. Há um gradiente constante no *ratio* do controlo emocional/racional sobre a mente; quanto mais intenso é o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional. Trata-se de um *arranjo* que parece decorrer de milénios de vantagem evolutiva em deixar as emoções e as intuições guiarem as nossas respostas instantâneas em situações em que a nossa vida corre perigo, e em que fazer uma pausa para pensar poderia revelar-se fatal.

Se a razão não é emocional, não é razoável. Não poderíamos ser razoáveis sem os movimentos interiores que também constituem a nossa humanidade. A emoção é um movimento que nasce no nosso íntimo e fala ao meio que nos envolve, uma sensação que nos diz quem nós somos e nos põe em relação com o mundo.

As emoções colorem a vida e desenham-lhe os contornos. Dão-nos o nosso sentimento de existência no mundo. Guiam-nos, lembrando-nos o que amamos e o que detestamos. Individualizam-nos ao conferir-nos a consciência de quem somos.

A vida humana alimenta-se tanto de sentido, de significados, como de pão. O papel das emoções é assinalar os eventos significativos para o indivíduo e motivar os comportamentos que permitem gerar esses eventos.

É através da partilha das emoções que podemos sentir a proximidade de outros. A única forma de não transmitir aos outros as nossas frustrações, terrores ou desesperos, é partilhá-las. A partilha é o símbolo do laço. Uma relação cria-se e mantém-se através da partilha de emoções.

As duas mentes, a emocional e a racional, funcionam na maioria das vezes em perfeita harmonia, combinando os seus dois modos diferentes de saber para nos guiar através do mundo. Normalmente, há um delicado equilíbrio e coordenação entre as mentes racional e emocional, em que a emoção se alimenta e ao mesmo tempo informa as operações da mente racional, e esta refina, e por vezes veta, as contribuições da emoção. No entanto, as mentes emocional e racional são faculdades semi-independentes, reflectindo cada uma delas, como veremos, o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados, no interior do cérebro. Mas quando as paixões crescem a

balança desequilibra-se: é a mente emocional que assume o controlo, avassalando a mente racional.

A imprecisão emocional do cérebro nestes momentos é agravada pelo facto de muitas recordações emocionalmente poderosas datarem dos primeiros anos de vida, das relações entre a criança e os que dela cuidavam. Isto é especialmente verdade no caso de acontecimentos traumáticos, como maus tratos ou abandono puro e simples. Durante este primeiro período de vida, as outras estruturas do cérebro, particularmente o hipocampo, que é essencial para as memórias narrativas, e o neocórtex, sede do pensamento racional, não estão ainda plenamente desenvolvidas. Na memória, a amígdala e o hipocampo trabalham lado a lado; cada um deles armazena e recupera a sua própria informação de uma forma independente. Enquanto o hipocampo regista a informação, a amígdala, que se desenvolve muito rapidamente no cérebro da criança, está já quase completamente formada por altura do nascimento.

LeDoux (cit. Goleman, 1997: 39-43) volta-se para o papel da amígdala na infância para apoiar a tese da relação de vinculação: as interações nos primeiros anos de vida estabelecem um conjunto de lições emocionais baseadas nas harmonias e percalços dos contactos entre as crianças e os encarregados de cuidar dela. Estas lições são tão potentes e no entanto tão difíceis de compreender do ponto de vista do adulto, porque, pensa LeDoux, ficam armazenadas na amígdala sob a forma de *projectos* esboçados e inarticulados de vida social. Uma vez que estas primeiras memórias emocionais se estabelecem numa altura em que a criança não tem ainda palavras para descrever a sua experiência, quando são *disparadas* numa fase posterior da vida, não existe um conjunto correspondente de pensamentos articulados a respeito da resposta emocional que nos domina. Uma das razões por que podemos ficar tão surpreendidos pelas nossas explosões emocionais, é, portanto, o facto de elas datarem de uma altura das nossas vidas em que tudo era *estranho* e não tínhamos ainda palavras para compreender os acontecimentos. Podemos ter as caóticas sensações, mas não as palavras para as recordações que as formatam.

Contudo, verificou-se também que as lições emocionais da infância podem alterar este padrão de funcionamento de resposta à vida - podem amplificar ou atenuar uma predisposição

inata. Efectivamente, a enorme plasticidade do cérebro durante a infância permite, através de lições emocionais com um impacto duradouro, abrir e modelar caminhos neuronais que alteram o que estava pré-determinado - no caso de crianças excessivamente tímidas - por uma amígdala sobreexcitável.

Essas lições emocionais passarão por interacção com uma mãe² que, oferecendo ao seu filho uma *base segura*, em termos afectivos e físicos, propõe-lhe no entanto experiências desafiadoras, que ela sabe de antemão seguras, mas que estão um pouquinho além do que a criança já experienciou até esse momento. Estas mães clarificam à criança a relação entre as suas capacidades/possibilidades de exploração e as exigências do mundo que a rodeia, ajudando a manter um equilíbrio ao mesmo tempo seguro e desafiante entre os dois componentes. É neste jogo contínuo de incerteza/risco - sucesso (com alguns pequenos insucessos a temperar), e sempre no contexto de uma *segura base emocional*, isto é, sabendo que os *seus* adultos (os que constituem o seu contexto relacional mais próximo) a amam, estão dispostos a ajudá-la e ajudarão, que a criança adquire a segurança, a *confiança básica* que eventualmente lhe faltava no seu material genético, contrariando até certo ponto o padrão inato de relação com a vida.

Na *dança* do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões do momento-a-momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo - ou impedindo - o próprio pensamento. Do mesmo modo, o cérebro pensante desempenha um papel decisório nas nossas emoções, excepto naqueles momentos em que as emoções fogem a todo o controlo e o cérebro emocional reina como senhor absoluto.

Num certo sentido, possuímos dois cérebros, duas mentes, e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional.

A inteligência emocional terá a ver com a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir

empatia e de ter esperança. Ao contrário do QI, com os seus cem anos de história de investigação com centenas de milhar de pessoas, a inteligência emocional é um conceito novo. Ninguém sabe dizer exactamente por quanta da variabilidade que se verifica de pessoa para pessoa no curso da vida ela é responsável. Mas os dados existentes sugerem que ela pode ser uma influência tão poderosa ou por vezes ainda mais poderosa que o QI.

Nas investigações dos últimos anos salientam-se os psicólogos Salovey e Sternberg (cit. Goleman, 1997). Reafirmando a importância crucial da inteligência pessoal ou emocional, Salovey redefine as inteligências pessoais de Gardner, considerando cinco domínios principais na categorização dessas capacidades:

Conhecer as nossas próprias emoções - ser capaz de controlar momento a momento as sensações é uma capacidade crucial para a introspecção psicológica e o autoconhecimento. Ser capaz de reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer - a autoconsciência - é a pedra-base da inteligência emocional. Em contraste, a incapacidade de reconhecer as nossas próprias emoções, deixa-nos à mercê delas.

Gerir as emoções - do autoconhecimento nasce a capacidade de lidar com as sensações de modo apropriado. O domínio desta capacidade ajuda as pessoas a viver situações difíceis de um modo mais adaptado à sua própria realidade, intra e interpessoal, e apresenta portanto mais probabilidades de uma *resolução saudável*, isto é, mais consentânea com a *individualidade social* do sujeito. Por oposição, a pessoa que não possui esta capacidade, está constantemente em sensação de angústia, incapaz de encontrar um equilíbrio entre o seu mundo interior e o meio envolvente.

Motivarmo-nos a nós mesmos - as pessoas que possuem a capacidade de ***mobilizar*** as emoções ao serviço de um objectivo tendem a ser mais produtivas e eficazes em todas as vertentes da vida. Podem concentrar a atenção, automotivando-se, agindo com competência e criatividade; atingem o seu máximo ao serem capazes de entrar em *estado de fluxo*, caracterizado por uma total atenção, entrega, mobilização de todas as capacidades actuais no desempenho em causa, atingindo elevada qualidade.

² Mãe/Pai ou substituto.

Reconhecer as emoções dos outros - ou empatia, a mais fundamental das aptidões interpessoais, que nasce também da autoconsciência; consiste na sensibilidade aos sinais sociais que indicam o que os outros necessitam ou desejam, ainda que, por vezes o *próprio outro* não os envie conscientemente.

Gerir relacionamentos - em grande medida, constitui a aptidão para gerir as emoções dos outros. As pessoas que possuem estas capacidades têm grande sucesso em situações de interacção com terceiros; elas estão na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal.

As pessoas diferem nas suas capacidades/níveis de aptidão em cada um destes domínios. Sendo a base desse *nível* atingido, neuronal, a notável plasticidade do cérebro, capaz de aprendizagem constante, permite alterar as capacidades originais, através de aprendizagem (social).

O *design* do cérebro implica que *muitas vezes temos pouco ou nenhum controlo sobre quando somos invadidos pela emoção, ou sobre qual será essa emoção.*

Quando as emoções dominam a concentração, invadem a *memória de trabalho* - (segundo cognitivistas) capacidade de conservar na memória todas as informações pertinentes à tarefa em mãos. Na vida mental, esta é uma função executiva por excelência, possibilitando todos os outros esforços intelectuais, desde dizer uma frase a decifrar a mais complexa das proposições lógicas. O córtex pré-frontal executa a memória de trabalho - e é também nele que se situam as emoções e os sentimentos. Quando os circuitos límbicos que convergem no córtex pré-frontal estão sob o domínio de uma *aflição emocional*, um dos efeitos verifica-se ao nível da memória do trabalho - não conseguimos pensar correctamente.

Controlar as emoções perturbadoras é a chave para o bem-estar emocional, sabendo que os extremos - emoções que se manifestam durante demasiado tempo ou com demasiada intensidade - minam a nossa estabilidade.

Na medida em que as nossas emoções embaraçam ou favorecem a nossa capacidade de pensar e planear, de resolver problemas, etc., definem os limites da nossa capacidade para utilizar as nossas aptidões mentais inatas, e condicionam assim o nosso desempenho na vida. Na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo ou prazer naquilo que fazemos - ou até por um grau óptimo de ansiedade - as nossas emoções propulsionam-nos para a realização dos nossos objectivos.

Assim, a inteligência emocional é uma *aptidão mestra*, uma capacidade que afecta profundamente todas as outras faculdades, facilitando-as ou comprometendo-as.

Goleman (1997), propõe pegar no currículo da *Ciência do Eu* como uma área de aprendizagem que importa generalizar, perspectivando-o como fundamental ao desenvolvimento harmonioso do ser humano. Na Ciência do Eu, os conteúdos curriculares são os sentimentos, os dos próprios intervenientes e os que surgem das relações interpessoais em presença. Os assuntos tratados são as questões reais do dia-a-dia emocional dos alunos; as estratégias incluem usar as tensões ou eventuais traumas como tópico do dia...

Todos os alunos teriam oportunidade de trabalhar na escola as *matérias* de Inteligência Emocional, e esse tratamento seria feito pelos professores comuns, que para o efeito teriam formação nos seus cursos de base. A Inteligência Emocional seria, pois, considerada uma área fundamental da aprendizagem de qualquer criança, sobre a qual todo o educador deveria ter conhecimento sério.

São os seguintes os principais componentes do **currículo da Ciência do Eu** (Goleman, 1997: 323-324) :

- ? *Autoconsciência*: observar-se a si mesmo e reconhecer os próprios sentimentos; construir um vocabulário para os sentimentos; conhecer a relação entre pensamentos, sentimentos e reacções.
- ? *Tomada de decisões pessoais*: examinar as suas próprias acções e reconhecer as suas consequências; saber se é o pensamento ou o sentimento que estão a governar uma acção; aplicar este conhecimento a questões como o sexo e a droga.

- ? *Gerir os sentimentos*: controlar a autoconversa de modo a detectar as mensagens negativas, como as autodepreciações; compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a dor que provoca a ira); descobrir maneiras de lidar com os medos e as ansiedades, a ira e a tristeza.
- ? *Lidar com o stress*: aprender o valor do exercício, da fantasia orientada, dos métodos de relaxação.
- ? *Empatia*: compreender os sentimentos e preocupações dos outros, e ver as coisas do seu ponto de vista; ponderar as diferenças no modo como as pessoas sentem.
- ? *Comunicações*: falar a respeito de sentimentos de uma forma eficaz - tornar-se um bom ouvinte e um bom fazedor de perguntas; distinguir entre aquilo que alguém diz ou faz e as próprias reacções ou juízos sobre o que é dito ou feito.
- ? *Abertura*: valorizar a franqueza e imprimir confiança numa relação; saber quando pode com segurança falar a respeito dos seus próprios sentimentos íntimos.
- ? *Introspecção*: identificar padrões na sua vida emocional e reacções; reconhecer padrões equivalentes nos outros.
- ? *Auto-aceitação*: ter orgulho e ver-se a si mesmo a uma luz positiva; reconhecer os seus pontos fortes e fracos; ser capaz de rir de si mesmo.
- ? *Responsabilidade pessoal*: assumir responsabilidade; reconhecer as consequências das suas decisões e acções, aceitar os seus próprios sentimentos e estados de espírito, cumprir os compromissos assumidos (por exemplo, estudar).
- ? *Assertividade*: expôr os seus sentimentos e preocupações sem ira nem passividade.
- ? *Dinâmica de grupo*: cooperação, saber como e quando liderar, ou quando seguir.
- ? *Resolução de conflitos*: como confrontar lealmente as outras crianças, os pais, os professores; o *modelo ganha/ganha* (ganham ambos os *contendores*) para a negociação de compromissos.

O Consórcio W. T. Grant (cit. Goleman, 1997: 321-322) propõe uma combinação cujas premissas podem ajudar a nortear uma intervenção educativa preocupada com a promoção da inteligência emocional:

Capacidades Emocionais

- ? Identificar e rotular sentimentos
- ? Expressar sentimentos
- ? Avaliar a intensidade dos sentimentos
- ? Gerir sentimentos
- ? Adiar a recompensa
- ? Controlar impulsos
- ? Reduzir o *stress*
- ? Saber a diferença entre sentimentos e acções

Aptidões Cognitivas

- ? *Autoconversa* - conduzir um diálogo interior como uma maneira de lidar com um tema ou um desafio ou reforçar o próprio comportamento
- ? Ler e interpretar indicações sociais - por exemplo, reconhecer as influências sociais no comportamento e ver-se a si mesmo na perspectiva mais vasta da comunidade
- ? Utilizar passos para a resolução de problemas e a tomada de decisões - por exemplo, controlar impulsos, definir objectivos, identificar acções alternativas, antecipar consequências
- ? Compreender o ponto de vista dos outros
- ? Compreender as normas comportamentais (o que é e o que não é comportamento aceitável)
- ? Construir uma atitude positiva face à vida
- ? Autoconsciência - por exemplo, criar expectativas realistas a respeito de si mesmo

Capacidades Comportamentais

- ? Não-verbais - comunicar por contacto visual, expressividade facial, tom de voz, gestos, etc.
- ? Verbais - fazer pedidos claros, responder eficazmente às críticas, resistir às influências negativas, ouvir os outros, ajudar os outros, participar em grupos positivos.

O formato ideal dos programas de literacia emocional, é: iniciarem-se o mais precocemente possível, serem adequados à idade dos alunos, estarem inseridos na vida escolar de

forma natural e autêntica, e serem, a um tempo, promotores e resultado da articulação entre a escola, a família e a comunidade.

Considerando-se o papel idealmente compensatório da escola, isto é, perspectivando-se a escola como uma estrutura responsável por colmatar falhas que os jovens cidadãos possam ter nas outras esferas da sua vida (família, comunidade), a ela se atribui a responsabilidade de garantir que os alunos aprendam essas lições essenciais para a vida. Ela transformar-se-ia numa comunidade que se preocupa, um lugar onde o estudante se sentiria respeitado na sua unidade e unicidade, acarinhado, e ligado aos colegas, aos professores e à própria escola.

A formação dos professores assume aqui uma importância fundamental, pois cada vez que interage com um aluno, está a dar uma lição *de facto* de competência emocional (ou falta dela). Deverá ser capaz de aproveitar qualquer oportunidade na vida escolar para ajudar os alunos a transformarem momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. Outra possibilidade, será abrir cursos de literacia emocional aos pais e, idealmente, à comunidade; desse modo, as relações interpessoais em que todos nos envolveríamos seriam cada vez mais *emocionalmente inteligentes...*

A cidadania, a vivência democrática, assenta no desenvolvimento do carácter - afinal, o corpo de capacidades que a inteligência emocional representa. Amitai Etzioni, teórico da Universidade de Washington D.C. (cit. Goleman, 1997: 307), formula que o carácter *é a musculatura psicológica que a conduta moral exige*, e reforça o papel central das escolas na promoção do carácter, inculcando a autodisciplina e a empatia, condições para o verdadeiro empenho nos valores morais e cívicos. O filósofo John Dewey (op. cit.) salientou a necessidade de o desenvolvimento moral acontecer em situações concretas, autênticas, plenas de significado para os aprendizes.

Outra *pedra de toque* do desenvolvimento do carácter será a pessoa ser capaz de motivar-se e guiar-se a si mesma; outra aptidão emocional básica, a que noutros tempos se

chamava *força de vontade*, será a capacidade de adiar a recompensa, e controlar e canalizar os impulsos para agir - para podermos proceder bem com os outros.

Ultrapassar o egoísmo e os impulsos, abre caminho à empatia - ao altruísmo, à compaixão. Ver as coisas do ponto de vista dos outros quebra os preconceitos, os estereótipos - gera a tolerância e a aceitação das diferenças. Estas capacidades são fundamentais nas nossas sociedades cada vez mais diversas, crescentemente pluralistas; permitem às pessoas enriquecerem-se ao viverem umas com as outras em respeito mútuo, criando a possibilidade de um discurso público produtivo. Estas são as artes básicas da democracia; neste sentido, a literacia emocional anda a par com a educação do carácter, do desenvolvimento moral e da cidadania.

1.3.2. A multipolaridade cerebral e o processo de ensino-aprendizagem

Sendo a aprendizagem muito mais uma questão de recepção do que de transmissão, aprender não dependerá de como são transmitidas as informações, mas sim, de *como são recebidas* pelo aprendiz (Miranda, 1997).

Para entender o processo de ensino-aprendizagem será fundamental entender como funcionam os mecanismos de recepção e emissão do sistema nervoso central (SNC) do Homem e dos mecanismos periféricos desse sistema.

Devido às *diferenças de polaridade cerebral dominante*, o modo específico como cada um de nós aprende será peculiar. O modo específico como cada um de nós transmite será peculiar. O modo específico como cada um de nós interpreta o que é transmitido e o que é recebido será peculiar.

Cada um de nós aprenderá melhor conhecendo, compreendendo e administrando os nossos melhores sistemas de recepção e aprendizagem, ao mesmo tempo que identificamos, acedemos e desenvolvemos os nossos sistemas secundários para aprender a aprender de uma forma global e holística, utilizando todos os nossos sensores.

Qualquer professor ensinará melhor identificando os sistemas de recepção preferidos pelos seus aprendizes, ao mesmo tempo que conhece, compreende e administra os seus melhores sistemas de transmissão (e recepção de feed-back), identificando, acedendo e desenvolvendo os seus sistemas secundários para aprender a ensinar de uma forma global e holística, utilizando todos os seus sensores e transmissores (Miranda, 1997: 113).

Segundo Miranda (1997), a aprendizagem ocorrerá através de diferentes *pólos*: o Corporal/Visceral, o Preventivo/Organizacional, o Emotivo/Relacional, o Cinestésico, o Analítico/Factual e o Intuitivo/Conceptual.

As coisas mais elementares e vitais que o Homem aprendeu ao longo de toda a sua evolução estão armazenadas no pólo Corporal/Visceral. Por mais que ele se desenvolva como ente racional e pensante, continuará a aprender através das suas aptidões viscerais. E não se esquecerá das coisas que aprendeu através desse pólo...

A aprendizagem através do pólo visceral é eminentemente táctil; baseada em experiência individual marcante vivida na prática: o fogo queima, a água molha.

É um conhecimento referendado pela certeza. Certeza tão fortemente arraigada que pode passar (geneticamente?) de geração para geração, criando os arquétipos capazes de dispensar a experiência individual prática.

A aprendizagem através do pólo preventivo/organizacional é fundamentalmente visual, baseada na observação das coisas e das experiências vividas ou relatadas por outros.

A maior limitação do pólo organizacional é a sua reduzida percepção holística. *Este* aprendiz aprende melhor vendo do que ouvindo. Atento aos detalhes que podem ser captados pelos olhos, tende a perder a visão do todo, de nível espacial. É o leitor por excelência, captando e conservando informações obtidas através de textos e imagens sequenciais, quadros, gráficos e tabelas.

É autodidacta - tem uma superior capacidade de aprender sem a interacção com um professor. Aliás, se existe um professor para o aprendiz preventivo/organizacional, ele deverá transmitir informações sequencialmente, de forma organizada e ordenada, *limpa* (com voz pausada e clara) e, de preferência, amparada por textos escritos, figuras e gestos explicativos. Gestos bruscos ou desconectados da informação transmitida, modulação vocal dramatizada, aproximação ou contacto físico inibirão a apreensão de informações pelo aprendiz. A música de fundo pode ajudar, se o ritmo for sequencial e organizado; nada de melodias que inspirem divagações.

A sala de aula tradicionalmente organizada - mesas simetricamente distribuídas umas atrás das outras, desencorajando a interacção, orientando a atenção dos alunos para o quadro negro à frente, sem enfeites distractores - responde à necessidade de organização e disciplina do aprendiz preventivo/organizacional. O professor que, numa sala deste tipo, não se cinge ao lugar que lhe é destinado - a sóbria e austera secretária - mas prefere circular pela sala, interagindo e aproximando-se fisicamente dos alunos, é mais emotivo/relacional.

A aprendizagem através do pólo emotivo/relacional é essencialmente sensitiva, baseada na confiança e na empatia do aluno face ao professor e aos conteúdos em estudo.

Este tipo de aprendizagem só ocorre se existe um professor, um companheiro de estudos, imagens ou histórias que *toquem* o coração e os sentimentos do aprendiz. Ele precisa do apoio da paralinguagem, aprendendo confortavelmente através de gravações sonoras nas quais os aspectos suprasegmentais da linguagem - velocidade, entoação, ritmo, modulação - sejam bem explorados.

As actividades interactivas com o grupo, e a música romântica (apelativa à divagação) são vigorosos coadjuvantes do processo de aprendizagem do aprendiz emotivo/relacional.

Através das suas aptidões preventivo/organizacionais e emotivo/relacionais, o Homem movimenta todas as suas acções conscientes. Estas aptidões são, pois, cruciais à utilização efectiva do que aprendemos, por sua vez essencial à consolidação do conhecimento adquirido.

Também o aprendiz cinestésico aprende melhor através da interacção com o professor e com os colegas; o isolamento pode mesmo neutralizar a sua capacidade de aprendizagem. A organização em círculo dos alunos na sala de aula favorece a aprendizagem predominante por estas aptidões.

A sua aptidão autodidacta pode ser explorada no cinema (ou através da televisão assistida em grupo), com visitas a exposições, feiras, museus. A leitura de poesias e romances vai de encontro à sua aptidão predominante, sendo os textos técnicos em livros, fracos promotores da aprendizagem destes alunos.

A aprendizagem através do pólo analítico/factual é essencialmente arquitectural, construída geometricamente a partir da apreciação e análise de factos e dados, apresentados mais visual do que auditivamente. As figuras ou imagens usadas deverão retratar a realidade. As metáforas, ilustrações de conceitos, informações carregadas de emoção - apelos à imaginação - não funcionam, não porque *este* aprendiz não saiba imaginar, mas porque não confia nesse critério.

O seu raciocínio é crítico por excelência, propenso a duvidar daquilo que não constatou. Demonstrações, provas e experiências práticas são essenciais ao seu processo de aprendizagem; ele só especula através delas; as hipóteses que formula movimentam-se uma a uma ou em grupos, isto é, testa-as metodicamente antes de gerar outras.

O aprendiz analítico/factual, se estuda ou trabalha em grupo - com pares ou professor - exige (e tira dessa situação excelentes resultados) um relacionamento frio, formal e objectivo, sem divagações sociais.

A música será contraproducente se agitada, fantasiosa ou romântica; de qualquer modo, como coadjuvante, é pouco significativa.

O sujeito que realiza a sua aprendizagem essencialmente através deste pólo não se interessa pelos detalhes da informação, mas pelo quadro global. A aprendizagem que ocorre é eminentemente holística e especulativa.

O aprendiz capta a informação através da linguagem escrita ou falada, e particularmente através de imagens metafóricas, figuras ou ilustrações representativas de ideias ou conceitos, mais do que propriamente de *coisas*.

O aprendiz intuitivo/conceptual necessita de processar as informações que recebe *passeando* a sua imaginação *à volta* delas, estabelecendo inter-relações globais; sempre que um texto lido contenha informação digna de processamento, ele interromperá a leitura, fechará os olhos e ficará a pensar sobre ele durante alguns instantes ou durante muito tempo, antes de retomar a leitura.

Um instrutor sequencial, discorrendo sem interrupções sobre qualquer assunto, proporcionaria uma situação (que poderia ser) de aprendizagem deficitária para *este* aprendiz, eventualmente irritante. Ao ouvir uma informação que deseja processar, será interrompido ou atrapalhado pela continuidade da prelecção. Por isso, apesar essencialmente *auditivo*, o aprendiz intuitivo/conceptual aprenderá muito melhor sózinho - é um autodidacta por excelência; a não ser que o instrutor esteja totalmente sintonizado com o seu processo de aprendizagem. A música, especialmente a que é capaz de induzir *viagens na imaginação*, multiplica a sua capacidade de aprendizagem.

Quando todos os pólos de aptidões funcionam em conjunto no processo de comunicação, o ser humano maximiza o seu desempenho social, a capacidade de estabelecer sintonia e de se relacionar em profundidade com indivíduos dominantes em qualquer pólo de aptidões e com grupos heterogéneos.

Todas as aptidões cerebrais estão envolvidas na comunicação. A comunicação eficaz tem como objectivo promover o entendimento e a aceitação de ideias e propostas. *É um processo circular que se inicia com a emissão de uma mensagem e só se completa quando produz uma resposta positiva, consubstanciada numa acção do receptor, passando pelos*

processos de recepção (ouvir, ver ou ler a mensagem), entendimento, aprovação e reacção positiva. Mas o cérebro humano descarta como irrelevantes, 99% de toda a informação recebida. As dificuldades, os ruídos de comunicação e aprendizagem derivam desse facto (Miranda, 1997: 129-131).

A capacidade de comunicar mais eficazmente com pessoas de diferentes pólos de aptidões cerebrais dominantes e sistemas de comunicação preferidos, pode ser activada/promovida, sempre respeitando a premissa da autenticidade nas relações interpessoais. A compreensão e a valorização das diferenças individuais inerentes ao conceito da multipolaridade cerebral traduzem-se na construção de um real e sincero interesse pelas pessoas, desenvolvendo atitudes que serão expressas em comportamentos sinceros e espontâneos. Entrar em sintonia será assim um procedimento natural e inerente ao *correcto* e esperado desempenho social de todos os indivíduos.

À luz do conceito de multipolaridade cerebral, não existe certo ou errado nos processos de análise ambiental e comunicações. Cada ser humano é único e distinto dos outros - a sua forma de interpretar o ambiente, os comportamentos das pessoas e as mensagens que recebe, é a única que faz sentido para ele.

Quando compreendemos e valorizamos a nossa própria forma de ver o Mundo - quando adquirimos e desenvolvemos capacidade de *metacognição*, e simultaneamente compreendemos e valorizamos a forma como o Outro vê o Mundo, criamos as condições básicas para a plena sintonia de mentes e corações, essencial ao trabalho em equipa. Claro, para haver sintonia, o sujeito tem de conhecer *com o quê sintonizar*, isto é, exige-se uma exposição clara e aberta do modo como cada um dos elementos do grupo vê e interpreta o mundo.

A partir do momento em que a sintonia é estabelecida, rompem-se as barreiras de comunicação e criam-se pontes para o intercâmbio de visões e conceitos interpretados dentro dos sistemas dominantes de cada elemento do grupo. A optimização dos resultados passa então a depender da distribuição objectiva dos papéis a ser desempenhados por cada um dos participantes, da percepção da sua interdependência enquanto *prestadores de serviços* e

clientes uns dos outros ao longo de uma corrente de processos de trabalho, da compreensão pelos prestadores, das necessidades específicas dos seus clientes, e do desempenho de tarefas individuais que assegurem o atendimento eficaz dessas necessidades.

A **reciprocidade** é a chave do trabalho em equipa, e se estamos simplesmente à espera que o outro tome a iniciativa de fazer o que precisamos, *a melhor reciprocidade que podemos provavelmente esperar, é que o outro seja recíproco*: provavelmente, ficará à espera que tomemos a iniciativa de fazer o que ele precisa...

De acordo com Miranda (1997), o êxito escolar tem essencialmente a ver com uma aptidão constituída por componentes de cariz social e emocional: conhecer *como* aprender. São esses componentes:

1. **Confiança** - sensação de controlo e domínio do próprio corpo, comportamento e mundo; a criança sente que, muito provavelmente, será bem sucedida nas suas iniciativas, e que poderá contar com a ajuda dos adultos.
2. **Curiosidade** - a criança sente que descobrir coisas é positivo, e conduz ao prazer.
3. **Intencionalidade** - o desejo e a capacidade de produzir impacto nos outros e no mundo, e esforçar-se por isso com persistência. Relaciona-se com a sensação de ser competente, eficaz.
4. **Autocontrolo** - a capacidade de modular e controlar as próprias acções de modos adequados à sua idade; sensação de controlo interior.
5. **Capacidade de relacionar-se** - saber lidar com os outros com base numa sensação de ser compreendido e compreender.
6. **Capacidade de comunicar** - desejo e habilidade de trocar verbalmente ideias, sentimentos e conceitos com outras pessoas. Relaciona-se com ter confiança nos outros e prazer em relacionar-se com eles.
7. **Cooperação** - Capacidade de equilibrar as próprias necessidades com as dos outros, funcionando em grupo.

A aquisição destas capacidades depende largamente das experiências de interacção que são proporcionadas à criança pelos adultos que constituem os contextos sociais em que ela vive até chegar à escola.

1.4. Do Estado de Fluxo ao Desenvolvimento

Mihaly Csikszentmihayli (1979) chama ao tipo de desempenho óptimo em que a excelência se consegue sem esforço, *fluxo*.

Ser capaz de entrar em estado de fluxo é inteligência emocional no seu melhor; o fluxo representa possivelmente o máximo em matéria de dominar as emoções ao serviço do desempenho e da aprendizagem. No fluxo, as emoções não são apenas contidas e controladas; são positivadas, energizadas e alinhadas com a tarefa entre mãos (Goleman, 1997: 112).

Um compositor descreve momentos em que o seu trabalho *corre* o melhor possível:

Sentimo-nos num tal estado de êxtase que é como se nós próprios não existíssemos. Tenho experimentado esta sensação vezes sem conta. As minhas mãos parecem funcionar independentemente de mim e é como se eu nada tivesse a ver com o que se está a passar. Limito-me a ficar ali sentado, num estado de espanto e reverência. E a música flui por si mesma (Goleman, 1997: 111).

É uma experiência gloriosa: a característica específica do fluxo é uma alegria espontânea, um êxtase. Fazendo-nos sentir tão bem, o fluxo é inerentemente gratificante. É um estado em que as pessoas ficam absolutamente absorvas no que estão a fazer, dando à tarefa uma atenção indivisa, em que a consciência se funde completamente com as acções. Na realidade, pensar sobre o que está a acontecer interrompe o fluxo - o simples pensamento *Isto está a correr-me maravilhosamente*, pode quebrar a sensação. A atenção torna-se tão focalizada que a pessoa só tem consciência da estreita gama de percepção relacionada com a tarefa imediata, perdendo a noção do espaço e do tempo.

É um estado de *auto-esquecimento* - o oposto de *ruminação* e de preocupação. As pessoas em *estado de fluxo* estão tão absortas no que estão a fazer, que perdem toda a consciência de si mesmas, dos pequenos problemas do dia-a-dia: a saúde, as contas por pagar, e mesmo o estar ou não a ter um bom desempenho na tarefa presente - o simples prazer do acto em si mesmo é que as motiva. Neste sentido, os momentos de fluxo são despojados de *Ego* .

A qualidade da atenção no *estado de fluxo* é descontraída, mas intensamente focada. É uma concentração muito diferente da que ocorre quando, cansados ou aborrecidos, somos *obrigados* a prestar atenção, ou quando pensamentos intrusivos como a ansiedade ou a ira assediam a nossa mente - *sequestros emocionais*, durante os quais os impulsos límbicos dominam o resto do cérebro. Estes, são incompatíveis com a graça, o prazer e a eficácia espontâneos que caracterizam o *estado de fluxo*.

Quando se questionaram pessoas sobre o que lhes acontecia durante o estado de *fluxo*, a primeira coisa que mencionavam, era a concentração, ou *implicação*, que é descrita como uma imersão total na acção. Não se está a pensar sobre ir fazer algo, está-se a fazê-lo, e enquanto se faz, não se está consciente de alternativas, nem se está consciente de outros problemas. Há um filtrar quase automático de estímulos irrelevantes.

Como algumas pessoas descreviam, a memória tornava-se, no experienciar dessa actividade, *muito de curto termo*. Recordava-se até apenas uns segundos antes e está-se a pensar apenas uns poucos minutos à frente do que está a acontecer, sendo um tipo de *implicação concentrada numa actividade*, que é o primeiro sinal de uma actividade interessante, intrinsecamente recompensadora.

Há geralmente um sentimento de controlo da situação. Sente-se que se está a influenciar o que quer que esteja a acontecer, e é claro que o *feed-back* nos diz isso; e no entanto, paradoxalmente, este sentimento de controle vai ao acaso, como uma espécie de *perca de Ego*, ou falta de um pessoal *importar-se com* os resultados. Mais tarde, quando se reflecte no que se sente, formula-se: *Oh! Eu fiz! Eu consegui!* Mas enquanto se está a fazer, devido ao focalizar da atenção, não se está preocupado com a própria *performance*.

Não há *acção intencional* para agradar ao observador ou ao *Ego*. Na verdade, algumas pessoas descrevem-na como uma transcendência, como uma imersão no meio envolvente, como uma união com a actividade, ou com o processo. É como ser transportado para fora dali, e no entanto estar no controle da direcção do *fluxo*.

Paradoxalmente, as pessoas em *estado de fluxo* são exímias no controlo do que fazem nesse momento, ocorrendo uma perfeita sintonia entre as capacidades que mobilizam e as exigências da tarefa.

De facto, *as pessoas parecem concentrar-se melhor quando as exigências que lhes são feitas são maiores do que o habitual, e são capazes de dar mais do que o habitual. Se a exigência é demasiado baixa, aborrecem-se; se é excessiva, ficam ansiosas. O fluxo acontece nessa delicada zona entre o tédio e a ansiedade* (Csikszentmihayli, cit. Goleman, 1997: 113).

Pode representar-se graficamente a situação em que ocorre estado de fluxo, como segue:

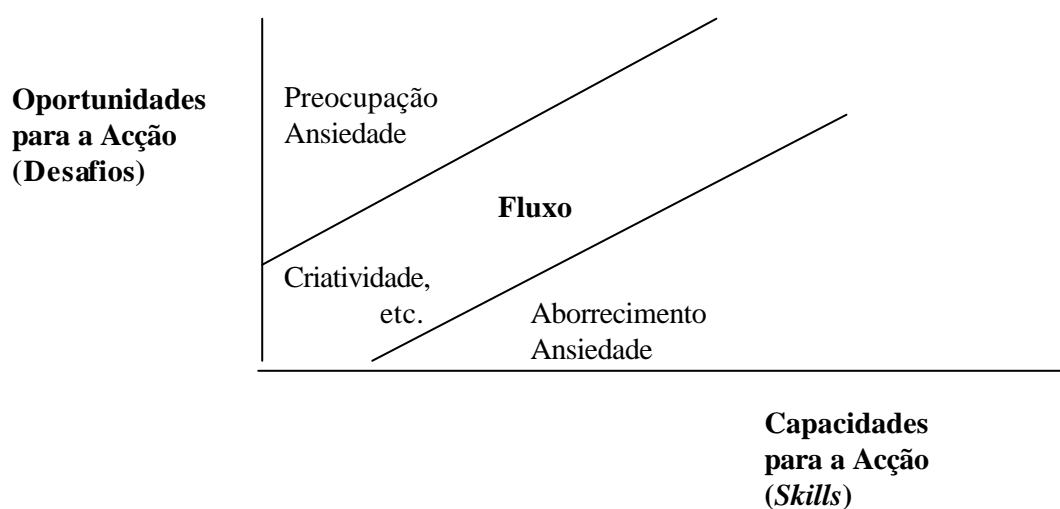


Figura 1: Modelo do Estado de Fluxo³ (Csikszentmihayli, 1979)

Quando as oportunidades de acção são percebidas pelo agente como fora do alcance das suas capacidades, o *stress* resultante é experienciado como preocupação. Quando o *ratio* de

³ Este gráfico pretende apenas ajudar a conceptualizar, por uma *grosseira* visualização, a zona de equilíbrio óptimo entre desafios e *skills*, onde se situa a ocorrência do estado de *flow*.

capacidades é mais alto, a experiência é aborrecimento; quando este *ratio* se torna demasiado elevado, o estado de aborrecimento deriva também em ansiedade. O estado de *fluxo* é sentido quando as oportunidades para a acção estão em equilíbrio com os *skills* do agente (actuante). A experiência é então intrinsecamente recompensadora.

A *zona de fluxo* e de desempenho óptimo parece ser um oásis de eficiência cortical - há um gasto mínimo de energia mental, uma diminuição da excitação cortical, em resultado da entrega a actividades que, sem esforço, captam e prendem a atenção. Este estado de *maior acalmia cerebral* resulta e permite, em simultâneo, do desempenho **optimizado** da tarefa que exige o nível **máximo** de capacidades já dominadas. Parece haver um ciclo de retroalimentação à entrada da zona de fluxo: ficar suficientemente calmo e concentrado, pode exigir um esforço considerável, alguma disciplina; porém, uma vez alcançada, a concentração adquire uma força própria, proporcionando alívio da turbulência emocional e permitindo a sensação de realização sem esforço. Daí a impressão, quando se observa alguém em estado de fluxo, de que a mais difícil e exigente tarefa, é fácil. O responsável por essa impressão, é o estado de *controlo* perfeito em que a excitação e a inibição dos circuitos neuronais estão sintonizadas com as exigências momentâneas, *libertando* a pessoa para operar no limite máximo das suas capacidades físicas ou mentais com o mínimo dispêndio de energia mental.

Considerando que o estado de fluxo ocorre quando o sujeito se sente intrinsecamente desafiado a desempenhar uma tarefa no nível máximo das suas capacidades momentâneas pertinentes a esse desempenho, e sabendo que o próprio desempenho eleva a pessoa para um nível cada vez mais alto de capacidade, então os educadores deverão preocupar-se em proporcionar contextos de aprendizagem que ofereçam aos educandos situações desafiadoras - nem demasiado fáceis ou entediantes, nem demasiado difíceis ou desencadeadoras de angústia.

A auto-motivação ocorre se é proporcionada ao aprendiz a oportunidade para uma sintonia óptima entre as suas capacidades actuais e as exigências da tarefa proposta, o que aliás está na linha de pensamento de Vygotsky.

No âmbito da Educação, é fundamental atender a esta *tendência* para uma determinada área, este *gosto natural* que todos devemos aprender a identificar em nós próprios e, no caso dos educadores, nos educandos. Será a partir dessa *natural apetência*, prazer no desempenho de uma determinada actividade, que poderemos - se depararmos com situações *sintonizadamente* desafiadoras - não só desenvolver de forma crescente as capacidades inerentes a esse desempenho específico, mas também desenvolver uma atitude positiva face à aprendizagem, um gosto e uma curiosidade que potenciarão o nosso desempenho mesmo noutras áreas.

Ajudar crianças a adquirir *skills* para enfrentar desafios cada vez mais complexos, implicaria ajudá-las a atingir *fluxo*, e esta ajuda mudaria com a idade da criança. Seria fazer coincidir as tarefas propostas com o nível de *skills* da criança nesse momento, que é o que faz um bom professor, e desenvolver nela *skills* que enfrentarão os desafios que se sabe que a sociedade lhe apresentará, num curso normal.

Howard Gardner (cit. Goleman, 1997: 115-116), autor da teoria das inteligências múltiplas, acredita que o fluxo e os estados positivos que o tipificam constituem o *fluido* do contexto educativo saudável, em que são oferecidas aos educandos - a cada educando - oportunidades de desempenho de tarefas intrinsecamente recompensadoras:

Deveríamos usar os estados positivos das crianças para atraí-las para a aprendizagem nos domínios onde podem desenvolver competências. O fluxo é um estado interior que significa que a criança está envolvida numa tarefa que é a certa para ela. Todos temos de encontrar qualquer coisa de que gostemos e agarrarmo-nos a ela. É quando os miúdos estão aborrecidos na escola que se metem em lutas e arranjam problemas, e quando estão assoberbados por um desafio excessivo que se tornam ansiosos a respeito do trabalho escolar. Aprendemos sempre melhor quando se trata de qualquer coisa que nos interessa e temos prazer em fazer. A esperança é que quando as crianças obtiverem fluxo com o aprender, se sintam tentadas a aceitar desafios em novas áreas. Refere ainda que a experiência parece sugerir ser efectivamente isso que acontece. Considera ainda que, se em estado de fluxo, crianças que atingiram um nível mais baixo em testes de realização comuns,

alcançam um mais alto nível de desempenho nessa tarefa, do que outras crianças, com resultados mais elevados nos mesmos testes, mas que não experimentam fluxo nesse desempenho.

Nesta perspectiva, *perseguir o fluxo através da aprendizagem* será uma maneira muito mais natural, humana e eficaz de mobilizar as emoções ao serviço da Educação. Atingir o domínio de uma qualquer competência ou corpo de conhecimentos deveria idealmente acontecer de forma natural - o aprendiz, ao ser exposto a um variado leque de situações de aprendizagem, sentir-se-ia atraído pelas *mais certas* para ele; ao desempenhá-las, atingindo o estado de fluxo e o prazer inerente, sentir-se-ia auto-motivado para continuar a entregar-se a esse tipo de actividades, num crescendo de capacidades optimizadas, resultantes do próprio desempenho em fluxo; desenvolveria também uma atitude positiva, uma receptividade a propostas noutras áreas de actividade, crente na possibilidade de, também aí, atingir fluxo, uma experiência já familiar mas sempre nova, *inebriante*.

Esta capacidade de canalizar as emoções no sentido da descoberta de vias para chegar ao fluxo e assim obter um sempre optimizado desempenho, insere-se no constructo que compreende a capacidade de canalizar as emoções para um objectivo produtivo, como uma *aptidão-mestra* na vida.

Síntese do capítulo 1

No capítulo que agora termina, abordaram-se as perspectivas que nos pareceram mais enriquecedoras e pertinentes no que refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A aprendizagem e desenvolvimento humano será um processo dinâmico, de contínuo reordenamento de percepções e conhecimento, refinando crescentemente o sentido que extraímos das nossas experiências. As capacidades internas da pessoa desenvolvem-se através de um processo largamente inconsciente da exploração da sua relação com o mundo externo, adquirindo aqui um importante impacto, as qualidades que experiencia nas pessoas que são para si significativas.

Salienta-se a ideia da interacção mútua e progressiva entre o sujeito em desenvolvimento e os vários contextos, do mais imediato ao mais afastado, em que decorre a sua existência; da reciprocidade das acções do sujeito e das várias componentes contextuais; da importância das relações intercontextuais, como meio de passagem da comunicação necessária ao crescimento e desenvolvimento do indivíduo e portanto, à evolução dos contextos. À *transição ecológica*, é atribuído um papel crucial na construção da personalidade humana, em que as distintas dimensões da personalidade - biológica, psicológica, social ou situacional - se configuram de modos especificamente diversificados, mas constituindo uma unidade e unicidade que caracterizam afinal o que entendemos por Pessoa.

Acreditamos que o ser humano só se transforma em Pessoa através do estabelecimento de vínculos afectivos com outra(s) Pessoa(s). É no contexto da matriz relacional que construímos com o material recolhido nas interacções com os que cuidam de nós nos primeiros tempos de vida, que nos vamos conhecendo e conhecendo o mundo - que vamos aferindo o nosso valor relativo, e o valor dos outros e das coisas, o que podemos esperar, e o que esperam de nós, portanto, o que *devemos dar*.

A afectividade ganha um peso crescente no entendimento do ser humano: *ela é tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, (...) tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir* (Portugal, 1995).

Ganha estatuto de *motor* da humanidade, e também de *reserva*, de fortaleza (interior) que permite crescer, libertar, viver...

As neurociências vêm lançar luz sobre a posição relativa da emoção e da razão no desenvolvimento humano.

A teoria da *Inteligência Emocional*, vista como uma *aptidão mestra*, uma capacidade que afecta profundamente todas as outras faculdades, facilitando-as ou comprometendo-as, é analisada na perspectiva da pertinência que assume no contexto educativo, propondo-se até a inclusão do tema *Educação das Emoções* nos currículos escolares.

Também a teoria da *Multipolaridade Cerebral* vem concorrer para clarificar as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Situa na *recepção* da informação o *momento* crucial da aprendizagem, salientando a necessidade de o professor conhecer os sistemas de recepção e aprendizagem preferidos por cada *aprendiz*, bem como os seus próprios, por forma a organizar os processos que, de uma forma global e holística, respondam à unicidade de cada pessoa envolvida.

Respeitando a premissa da autenticidade nas relações interpessoais, poderemos compreender e valorizar as diferenças individuais inerentes ao conceito de multipolaridade cerebral. Como ideias cruciais, salientamos:

?Cada ser humano é único e distinto dos outros, e a forma que tem de interpretar o ambiente, os comportamentos das pessoas e as mensagens que recebe, é a única que faz sentido para ele;

?Quando compreendemos e valorizamos a nossa própria forma de ver o mundo, e simultaneamente compreendemos e valorizamos a forma como o outro vê o mundo, criamos as condições básicas para a plena sintonia de mentes e corações, essencial à plena evolução humana.

Finalmente, debate-se o conceito de *estado de fluxo*, e o seu lugar no processo de desenvolvimento humano. Um estado em que a pessoa fica absolutamente absorta na tarefa que tem em mãos, dando-lhe uma atenção indivisa, em que a consciência se funde completamente com as acções; como características específicas, um funcionamento no limiar máximo de capacidades adquiridas até ao momento, e uma alegria espontânea, um êxtase - por isso, inerentemente gratificante. O fluxo representa possivelmente o máximo em matéria de dominar as emoções ao serviço do desempenho e da aprendizagem; no fluxo, as emoções são positivizadas, energizadas e alinhadas com a tarefa em mãos.

Em seguida, analisar-se-ão os aspectos que nos parecem essenciais num contexto educativo promotor de aprendizagem e desenvolvimento plenos, desembocando no modelo de Educação Experiencial e no projecto EXE (*Experiential Education*), fonte determinante para a realização deste trabalho. Finalizaremos com a análise do conceito de Implicação, crucial neste contexto.

CAPÍTULO 2

A qualidade do contexto educativo

« A amizade é uma filigrana de encontros. (...) O encontro é (...) um momento em que compreendemos algo de nós próprios e do mundo (...) sentimos que a outra pessoa nos ajuda a caminhar na direcção correcta (...) mesmo que sejamos diferentes (...). Antes, o outro deve ser um pouco diferente. No encontro, essa diversidade é preciosa, (...) dá uma nova perspectiva. (...) O encontro é fazer um pedaço de estrada em conjunto, em direcção à própria identidade, em direcção à descoberta daquilo que, para cada um, é a coisa mais importante. (...) O outro está connosco, não por interesse ou por cálculo, mas porque é essa a sua natureza, porque deve percorrer aquela estrada.

(...) É um momento de autenticidade, porque é o aparecimento de um sentido. É o ordenamento da multiplicidade, do desordenado. Os pequenos passos são diferenciações. Nós diferenciamo-nos interiormente (...). A autenticidade é o momento de síntese, que ordena, que hierarquiza. (...). Embora surja num instante, e dure apenas um instante, abarca a diversidade caótica da nossa vida e dá-lhe ordem, confere-lhe significado. Autêntico é aquilo que não necessita explicações, aquilo que está bem por si só, tal como é.

(...) A revelação de um amigo não é um ensinamento. É um chegar juntos à mesma conclusão, a partir de pontos de vista diferentes. É uma convergência na verdade. (...)

No encontro conheço-me a mim próprio conhecendo o amigo. (...) Descobrimos a nossa diversidade, a nossa absoluta especificidade, enquanto descobrimos a sua. (...)

O amigo (...) não nos engana, fala-nos com verdade. E nós acompanhamo-lo com imparcialidade, compreensivos e lúcidos. Desta maneira, os fantasmas, o teatro, desvanecem-se. A sua experiência tem o *pathos* do sentimento e a lucidez da razão. Por isso enriquecemos e crescemos, tanto afectivamente, como intelectualmente.»

A Amizade, F. Alberoni, 1991.

No presente capítulo, analisar-se-á a qualidade dos contextos educativos, situando-se a análise em torno de algumas das suas componentes fundamentais: a empatia protagonizada pelo professor e diversos parâmetros da ecologia da sala de aula.

Num segundo *momento*, explanam-se e analisam-se os principais conceitos presentes no movimento de Educação Experiencial, apresentando-se também o projecto inovador EXE (*Experiential Education*), no seio do qual foram criados os instrumentos de observação e análise utilizados neste trabalho (à excepção da Escala de Avaliação de Contextos de Educação de Infância - 1º CEB).

Finaliza-se este capítulo com uma análise mais detalhada sobre algumas questões inerentes ao conceito de implicação e à aplicação da escala criada no projecto EXE para observar e avaliar sujeitos quanto ao grau de implicação que experienciam em meio educativo formal.

2.1. O professor e a comunicação empática

Nos últimos anos e de certo modo em reacção contra o behaviorismo, *aparece uma certa renovação humanista, na qual a mediação afectiva adquire um papel importante* (Pinho, 1988). É uma nova orientação, que parte de conceitos como desenvolvimento, auto-realização, diálogo, etc., *procurando reabilitar o papel da experiência pessoal. (...)*

O formador (...) deve perceber e aceitar o Outro como um ser independente, livre, com os seus pontos de vista e as suas esperanças. É ele que se propõe o caminho a seguir. O formador escuta-o e interroga-se sobre o sentido do seu modo de avançar e sobre o processo seguido por este indivíduo que, como ele, é um ser em contínua evolução (Pinho, 1988: 46). Um dos elementos fundamentais neste processo é a capacidade de sentir empatia, sintonizar emocionalmente, registar os sentimentos alheios, centrarmo-nos nos outros. Esta capacidade de saber como os outros se sentem desempenha um importante papel numa vasta gama de áreas da vida, em que as relações interpessoais são a pedra de toque. Naturalmente, na relação pedagógica é fundamental.

A qualidade da relação pedagógica depende mais da **comunicação** do que de qualquer outra coisa.

A habilidade de comunicar o que pensamos e sentimos, seja a que nível fôr, é o que cria a individualidade de cada pessoa. A habilidade de compreender a comunicação das outras pessoas, é o que cria a relação da pessoa com o mundo.

Não existe comunicação, se

o emissor fala e o receptor visado não *ouve* ou não entende.

O **objectivo** da comunicação **não é atingido**, se

o receptor entende, mas não concorda.

A comunicação é **mal sucedida**, se

o receptor concorda, mas não faz aquilo que o emissor pretendia que ele fizesse.

Contudo, para o sucesso da comunicação é essencial que o emissor considere, ao longo do processo, as percepções, verdades e emoções do seu interlocutor, a sua dominância cerebral e os seus sistemas de representação preferidos.

De facto, *a maior dificuldade potencial inerente ao processo de comunicação reside no facto de que cada um de nós está, rigorosa e sistematicamente, preso às suas próprias ideias. Isso é natural e humano, mas a comunicação entre nós estará bloqueada se nenhum de nós abrir concessões.* O que sugere uma regra de ouro em comunicação interpessoal: *Se quer obter o interesse e adesão de alguém para os seus pontos de vista, coloque-os de maneira que o outro seja capaz de entender e aceitar.* Ou, em linguagem científica, derivada da análise das aptidões cerebrais e sistemas de comunicação preferidos, *se quer que alguém entre em sintonia consigo, comece por entrar em sintonia com ele (ou ela).*

Estudos realizados na área da neurolinguística (cit. Miranda, 1997) demonstraram que apenas 7% da interpretação que fazemos das coisas que nos são ditas face a face dependem da percepção da linguagem (palavras, frases, enunciados), contra 38% da interpretação da

paralinguagem (entoação, timbre, ritmo... afinal, a *qualidade emocional* da fala) e 55% da interpretação da linguagem corporal.

A linguagem corporal e a paralinguagem deverão a sua maior credibilidade, ao facto de serem sistemas de comunicação muito mais antigos e arraigados na mente humana.

Assim como o modo de expressão da mente racional se constitui pelas palavras, o modo de expressão *favorito* das emoções é não-verbal. Raramente as emoções das pessoas se traduzem por palavras; a **verdade emocional** do que se comunica reside no *modo como se diz* qualquer coisa, e *não no que se diz*. Uma ideia básica da investigação em comunicação é que pelo menos 90% de uma mensagem emocional é não verbal. E estamos novamente no mundo da empatia...

A empatia nasce da autoconsciência - quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções e, portanto, capazes de as reconhecer e assumir, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros. A chave para intuir os sentimentos dos outros está na capacidade de ler os canais não-verbais: o tom da voz, o silêncio eloquente, os gestos, a expressão facial, a postura física e outros. As mensagens emocionais transmitidas através destes canais, se em contradição com o significado *puro* das palavras que a acompanham, são normalmente inconscientes, escapam à vigilância e controlo da consciência sobre as manifestações do Ego. São também, quase sempre, captadas inconscientemente, sem que o receptor dê uma atenção específica à sua natureza, mas recebendo-as tacitamente e respondendo-lhes. A sintonia das respostas depende da habilidade do receptor nesse desempenho - habilidade essa (na sua maior parte) tacitamente aprendida.

Em cada encontro social que temos, emitimos sinais emocionais que afectam quem se encontra connosco.

Na verdade, transmitimos e captamos estados de espírito uns dos outros: quando duas pessoas interagem, dá-se uma *transferência* do estado de espírito, no sentido da emocionalmente mais expressiva para a mais passiva.

A inteligência emocional inclui gerir esta troca: a habilidade social de controlar os sinais que emitimos tornam-nos pessoas capazes de ajudar os outros a acalmar os seus sentimentos. Nesta *transmissão mágica*, copiamos os estados de espírito que vemos exibidos por outra pessoa, através de uma mímica motora inconsciente da expressão facial, dos gestos, do tom da voz e de outros indicadores não-verbais de emoção; através desta *imitação*, uma pessoa recria em si mesma o estado de espírito de outra.

O grau de ligação emocional de dois interlocutores espelha-se na reciprocidade dos seus movimentos físicos enquanto interagem - por exemplo, quando a mãe dá de comer ao bebé e ambos abrem a boca em sincronia, para receber o alimento. Esse sincronismo parece facilitar a emissão e recepção de estados emocionais, positivos ou negativos.

De um modo geral, um alto nível de sincronismo entre duas pessoas, significa que elas gostam uma da outra. Transpondo para o contexto educativo, também o sincronismo entre educadores e educandos indica o grau de ligação que os une. Através de estudos efectuados em salas de aula (cit. Goleman, 1997), verificou-se que, quanto mais sincronizados estavam os movimentos do professor e dos alunos, mais amistosos, felizes, entusiasmados e à vontade eles se sentiam na relação que os unia.

Em suma, a coordenação dos estados de espírito é a versão adulta da *sintonização* entre mãe e filho, a essência do relacionamento. O modo como as pessoas conseguem este *sincronismo emocional* será uma determinante da eficácia interpessoal.

A capacidade de se sintonizar facilmente com os estados de espírito dos outros, ou de influenciar os outros com o seu, permite prever boas interações ao nível emocional. Do mesmo modo, são previsíveis problemas de relacionamento nas pessoas com dificuldade em receber ou transmitir emoções - os outros tendem a sentir-se pouco à vontade com elas, embora não saibam identificar porquê.

A função do professor é, em última instância, educar os alunos, e nesse processo ele é frequentemente a primeira pessoa a reconhecer as capacidades e problemas dos alunos - afinal, a primeira pessoa a identificar a unicidade de cada aluno.

O professor efectivo reunirá três características essenciais: será **amigável, tolerante e compreensivo** (Locke, 1995).

Um comportamento **amigável** convida os alunos a aproximar-se, a partilhar preocupações pessoais, eventuais problemas; um professor que tem um sorriso pronto para toda a gente, e que parece gostar de ensinar, torna-se popular entre os alunos, e facilmente aceita.

Um professor **tolerante ou aceitante** está disponível para a diferença - pode compreender que na sua turma existem diferentes níveis, estilos e combinações de capacidades de aprendizagem, não só ao nível do grupo, mas do indivíduo. Essa compreensão capacita-o para construir um meio de aprendizagem nutriente, que oferece boas oportunidades de exploração, não só do conhecimento, mas também dos próprios problemas e preocupações pessoais do aprendiz (que tem assim um meio para a sua resolução interna). Sabe que as respostas para os problemas não são de todo tão importantes como os meios ou processos de chegar até elas.

A **compreensão (empática)** no professor traduz-se num *conhecimento consciente* das capacidades, interesses e atitudes dos seus alunos. Um professor efectivo sabe que os alunos não são todos idênticos - pelo contrário, as suas diferentes histórias pessoais diferenciam-nos radicalmente. Ao determinar as necessidades e capacidades individuais presentes, e dinamizando contextos de aprendizagem que lhes possam responder, o professor está a ajudar os alunos a atingir o seu desenvolvimento potencial máximo, ajudando-os a tornar-se pessoas em plenitude.

Assim, um dos papéis essenciais do professor efectivo, é o de **comunicador** - ser capaz de desenvolver relações interpessoais harmoniosas entre os participantes nos contextos de aprendizagem. A chave para o desempenho desse papel, é aprender a usar técnicas de comunicação no sentido de devolver a mensagem para que o emissor possa certificar-se de que foi compreendido - escutar, reflectir, clarificar, questionar, interpretar e reforçar. Por exemplo, um

professor capaz de escutar atenta e genuinamente, sem fazer juízos de valor, pode ajudar um aluno a resolver um problema discutindo com ele várias alternativas - oferecendo-lhe a possibilidade de analisar e explorar várias opções, de uma forma livre e isenta de juízos de valor.

A aprendizagem é facilitada quando decorre num meio em que ao aprendiz são dadas provas de que o seu valor e contributo como indivíduo no processo educativo, são esperados, apreciados e respeitados. Nesse contexto, a auto-descoberta é encorajada, e o professor reconhece a ambiguidade como uma via para explorar alternativas potencialmente fecundas. Vê como forças potencialmente construtivas, a confrontação e as diferenças de opinião, promovendo um meio em que todos (e cada um) se sentem suficientemente libertos para expôr os seus pontos de vista, e em que lhes são oferecidos meios para, autónoma mas cooperativamente (se fôr caso disso) explorar as vias que se lhes deparam como possíveis soluções.

Através de um bom uso das técnicas de comunicação, o professor pode criar um ambiente conducente ao pleno desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos. Comunicação efectiva liberta o indivíduo, disponibiliza-o, otimizando o emprego do tempo e energia humana nos processos de aprendizagem. Boa comunicação baseia-se no respeito mútuo; gera aceitação na criança. Educadores bons comunicadores relevam o positivo, comunicando aceitação, confiança, apreço e reconhecimento do empenho da criança.

2.2. Ecologia da escola e sala de aula

As escolas são as primeiras instituições que experienciamos. Muitas das assumpções que as pessoas fazem, acerca da natureza do trabalho e autoridade, acerca de relações formais e linguagem formal, derivam das suas experiências da escola.

Mas as opiniões acerca da escola formam-se muito antes de pela primeira vez entrarmos nelas. Baseiam-se na antecipação que o indivíduo faz, expectativa da família, e assumpções colectivas na comunidade (face à escola).

Dos sinais rodoviários avisando da proximidade de uma escola, às passarelas especiais, aos campos de jogos ou recreios, as escolas têm indiscutivelmente uma presença física distintiva.

A forma como estão construídas, se são velhas ou novas, faz revelações quanto aos seus objectivos e à forma como os vêm (ou não) atingindo. Toda a comunidade ou sociedade se expressa no estado das paredes, dos caixilhos das janelas, dos átrios.

Um visitante a uma cidade ou subúrbio, julgá-los-á automaticamente pela sua aparência. Um visitante a uma escola será assim também afectado pela sua aparência, mesmo havendo uma tendência para assumir que todas as escolas são parecidas... Prontamente fazemos juízos acerca da beleza ou feiura de uma cidade ou vila. E sabemos que as aparências têm os seus efeitos (pensemos na experiência que designaram *de Pigmalião*).

Os arquitectos estão conscientes de que os seus edifícios afectam os que viverão neles, de que as diferenças nos espaços e nas cores podem ter influências psicológicas definidas. Mas tais análises dos efeitos dos edifícios raramente são aplicadas às escolas. A arquitectura das escolas é mais frequentemente discutida em termos dos usos que são feitos de diferentes tipos de espaços, do que em termos dos efeitos do espaço nos seus *habitantes* (Cullingford, 1991).

No entanto, as crianças são profundamente afectadas pelas *atmosferas*. Respondem imediatamente a certos tipos de tempo (atmosférico), como o vento. São também sensíveis à aparência física, tendo locais favoritos e sítios que prefeririam evitar. Estão conscientes das diferenças na aparência das salas de aula e também do uso feito dos produtos do seu trabalho. Gostam de decorações que sejam esteticamente agradáveis: um desejo raramente satisfeito (Cullingford, 1991).

O problema para as crianças é que a aparência de muitas escolas está baseada em rotinas bem intencionadas. As paredes podem estar decoradas (se estiverem) com produtos comprados para o efeito, ou feitos pelo professor, ou com produtos do trabalho da criança; na maior parte dos casos, mesmo quando se trata de trabalhos da criança, não passam de decorações. Nem são vistos de perto, nem lembrados. Na verdade, as crianças não estão

conscientes do que está exposto nas paredes, para além de saberem onde está o seu próprio trabalho. O *recobrir* paredes que, de outra forma, podiam ter um aspecto desmazelado ou degradado, tem assim um efeito puramente decorativo; é um efeito, apesar de tudo.

As escolas têm fundamentalmente três tipos de espaços com que lidar: o átrio, o corredor e a sala de aula. Cada um é um tipo de espaço, diferenciado dos outros pelo possível uso que a criança faz dele.

Em todas estas áreas, as crianças passam uma significativa proporção de tempo *esperando que alguma coisa aconteça...* Esperam pela próxima questão ou instrução. Esperam antes de começar o seu trabalho ou antes de arrumar os materiais. É difícil calcular a exacta quantidade de tempo que elas passam entre actividades. Em algumas escolas a funcionar em horário normal, calculou-se (Cullingford, 1991) que mais de $\frac{3}{4}$ (três quartos) do tempo da criança era passado à espera de alguma coisa.

A noção de *tempo de tarefa* dá alguma indicação da diferença entre *actividade* e *tempo de espera*. Mas *tempo de tarefa* mede apenas o trabalho *ostensivo*, assinalando a actividade visível de ler e escrever. Não calcula a diferença entre copiar ou *regurgitar* material e explorar um novo conceito. Mesmo a esse nível, o tempo que as crianças passam absorvidas no trabalho é preocupantemente baixo.

O sistema mais ideal não pode exigir completa concentração durante todo o tempo. Isso não é esperado na vida activa/trabalho adulta, e mesmo num laboratório o labor de permanente trabalho intelectual não pode ser mantido hora após hora.

Há muitos momentos, tanto dentro como fora da sala de aula, em que as crianças estão a conversar, ou a observar, ou simplesmente a fazer *nada*. A incrível pouca quantidade de trabalho que uma criança produz após uma manhã na sua mesa escolar, é mais provavelmente um mínimo para manter o professor satisfeito ou pelo menos um sinal de que está a fazer algo, do que um resultado de funcionamento no *limiar de desenvolvimento proximal* (segundo conceito Vygotskiano).

As crianças cedo se consciencializam da distinção entre algo que as absorve completamente, e rotinas mais mecânicas.

Involuntariamente, as escolas encorajam esta distinção: ordenar um elevado número de pessoas em espaços pequenos ao mesmo tempo, fazer a chamada, arrumar (*hora de arrumar*), distribuir materiais, e controlar o movimento de um lugar para o outro, cria uma necessidade de quietude, rotina, espera. E no entanto as escolas só podem funcionar se houver alguma medida de ordem, e isso significa os rituais de espera...

A maioria das esperas acontecem na sala de aula, antes, durante ou após uma tarefa. Pode assumir a forma de conversar com um colega, vaguear pela sala, ficar de pé a uma mesa, ou apenas ficar sentado a olhar... Tudo isto acontece num meio em que as crianças passam mais de metade do tempo das suas vidas *actuais*.

O aspecto geral da sala de aula em termos dos recursos que oferece, e o cuidado tido com o que se expõe nas paredes provoca uma distinta impressão nas crianças. Simboliza a atenção prestada à qualidade da aprendizagem.

Tal como esperam um claro sentido de ordem, as crianças esperam também um meio ambiente confortável. As variações entre as salas de aula não são grandes, dada a escassez de recursos disponíveis; mas para as crianças são significativos.

Nas suas próprias casas, elas procuram tornar os seus quartos confortáveis, um sítio onde seja agradável estar, com materiais que elas possam associar a prazer. Elas falam desses sítios em que gostam de estar, e dos sítios que acham tristes, sombrios. As crianças reparam em negligência e feiura na escola, tal como lucidamente observam a qualidade do meio em que vivem.

As crianças na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico reparam no esforço, ou falta dele, com que se procura tornar agradável aquilo que as rodeia. Gostam de experienciar na sala de aula um sentimento de conforto, de um tapete confortável, mesmo que esteja restrito a um canto. Gostam de salas com muita luz e côr. Apreciam ter o seu próprio trabalho exposto - para que

quem passa, possa ver. E gostam de ter as paredes decoradas, com materiais significativos para si, não necessariamente apenas os seus trabalhos. Corredores monótonos e salas de aula insípidas simbolizam indiferença e falta de interesse.

Se as paredes estivessem nuas, seria bastante maçador...

(Enunciado de criança, cit. Cullingford, 1991)

As crianças sentem forte e consistentemente a necessidade de privacidade e espaço pessoal, a sensação acolhedora de um meio ambiente familiar, e a segurança de uma *base/lar* em que elas sabem onde podem encontrar tudo. Muito deste sentido de localização está associado à escola do 1º CEB (por oposição à do 2º CEB e seguintes) e a um particular tipo de trabalho.

Segundo os resultados do estudo desenvolvido por Cullingford (1991), baseado essencialmente na inquirição da opinião das próprias crianças, tanto no 1º como no 2º CEB, as preocupações são as mesmas: a necessidade de privacidade e segurança, e o desejo de ambiente acolhedor. Para muitas crianças, os seus locais favoritos na escola são os que lhe oferecem alívio à *lufa-lufa* da vida escolar, seja na sala de aula ou noutra sítio qualquer.

Para muitas crianças, as escolas podem ser lugares assustadores, mas também incluem momentos de alegria e conforto, momentos agradáveis, amizades e um seguro sentido de objectivo, de meta a atingir.

As crianças extraem prazer daqueles momentos em que estão implicadas numa actividade de que gostam e que partilham com outros. Gostam dos momentos em que estão livres da angústia de novas exigências de professores, exames e outros alunos. Contudo, tal como temem empreender tarefas que não compreendem, também estão conscientes de quanto apreciam momentos de intensa absorção no trabalho - que assim se torna intrinsecamente recompensador.

As virtudes das escolas derivam dos prazeres da amizade; os seus terrores, da solidão e do isolamento. Toda a escola é um novo desafio à capacidade da criança fazer amigos. Há muitas

crianças para quem a rotina da escola inclui uma medida regular do medo - medo do sentimento de falhanço e humilhação na sua dimensão interpessoal.

As crianças aceitam a instituição-escola e compreendem como funciona, bem como têm uma clara noção da sua utilidade; mas sabem também que a escola tem tanto potencial para fazer sentir mal como para fazer sentir bem...

Infere-se que algumas condições podem intensificar a vulnerabilidade e os problemas, e por isso podem ser chamados de *factores de risco*, enquanto outras têm *efeitos benéficos ou protectores*.

Werner e Smith (cit. Keogh 1996) definiram *factores de risco* como *eventos casuais biológicos ou psicossociais que aumentam a probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos*, e *factores de protecção* como *aqueles que modificam (melhoram, beneficiam) a reacção de uma pessoa a uma situação que em circunstâncias usuais conduziriam a resultados de má adaptação*. Um grande número de investigadores (cit. Keogh, 1996) identificou factores da criança, da família e da comunidade, que servem as funções de risco ou de protecção. Estes incluem estatuto biológico, saúde mental materna, tamanho e estabilidade da família, adequação de e acesso a serviços (Garmezy et. al., 1984; Masten et. al., 1988; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1992). Na escola, os factores de protecção parecem ter sobretudo a ver com as qualidades atitudinais do professor.

As capacidades do adulto para promover eficazmente o desenvolvimento emocional das crianças, dependem do modo como o compreende e de como aplica esse conhecimento para dinamizar as relações interpessoais, as salas de aula, e o mundo mais lato da escola ou outra organização.

Assim, *a principal preocupação na formação de professores deveria incidir na organização do material a ser ensinado, e no processo, que se refere ao conjunto de relações no seio do qual a aprendizagem acontece* (Hall e Hall, cit. Grenhalgh, 1994).

É que educar implica dominar o conteúdo, compreender os processos, a sua dinâmica interna e os seus percursos, os diferentes actores ou autores e as suas competências e limitações, os recursos humanos e materiais para os utilizar de um modo adequado. O conteúdo é o conhecimento sobre as matérias, os assuntos, as actividades, os contextos, os processos, os sentimentos, as motivações, os recursos humanos e materiais, as finalidades, os objectivos; tudo conjugado num verdadeiro *projecto*.

A qualidade constitui, nos nossos dias, um grande desafio à educação, pois, como diz Ishikawa, em 'qualidade total à maneira japonesa', *a qualidade começa com educação e termina com educação* (Drugg e Ortiz, cit. Tavares, 1996: 103).

A qualidade total não é um programa mas um processo complexo, que exige atenção constante, renovação na crença da excelência, desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e profissionais para a sua realização.

As escolas e salas de aula não são apenas edifícios e recreios, mas sim complexos e muito variados sistemas sociais, que podem converter-se em espaços de fortalecimento do *Eu* ou de construção de resiliência, ou não.

Algumas escolas e salas de aula são refúgios seguros para crianças de lares ou comunidades disruptivos ou ameaçadores. Em contraste, outras escolas podem intensificar problemas e aumentar a vulnerabilidade de crianças já vulneráveis.

Efectivamente, as experiências sociais e intelectuais da escolaridade podem ser influências activadoras, facilitadoras ou protectoras para muitas crianças com problemas de desenvolvimento ou aprendizagem. As crianças passam a maior parte do seu tempo escolar em salas de aula, e é aí que ocorre a maioria das experiências sociais e educacionais nestes contextos, cruciais na construção da *fortaleza interior* com que vão enfrentar os desafios da Vida e, em última instância, tornar-se Pessoas participando de forma plena na Cultura desta espécie a que chamámos *Humana*...

É razoável hipotetizar também, que as exigências instrucionais e o conteúdo do currículo interagem com as experiências mais importantes das crianças, os seus interesses, competências e limitações, conduzindo em alguns casos a um bom *encaixe*, noutros resultando em problemas.

Speece (cit. Keogh, 1996) estudou o impacto dos ambientes da sala de aula e dos programas instrucionais em crianças *vulneráveis*.

Ela apela para uma séria consideração da ecologia da sala de aula no estudo dos efeitos escolares. Diz que crianças na mesma sala de aula experienciam diferentes programas educacionais, e estão expostas a diferentes conteúdos e a diferente instrução, sendo factores cruciais o encaixe alcançado entre os factores intrínsecos de cada criança e a forma como lhe são apresentados os *conteúdos educacionais*.

Adicionalmente às *variações instrucionais*, as salas de aula diferem dramaticamente nos modos como estão organizadas no uso do tempo, do espaço e dos recursos.

Doyle (cit. Keogh, 1996) registou que a gestão e as questões instrucionais estão estreitamente sintonizadas, sendo necessário pelo menos um nível mínimo de ordem para que a instrução ocorra, devendo as lições ser suficientemente bem construídas para cativar e manter a atenção do aluno. Doyle deixou claro que a gestão não é apenas manter a disciplina, antes inclui a quantidade e organização do espaço físico, o número e distribuição de indivíduos nesse espaço, os materiais e recursos disponíveis, a organização das actividades de aprendizagem na sala de aula, e o tempo e a duração das componentes instrucionais.

Loughlin (cit. Keogh, 1996) sugeriu que a organização do espaço e a disposição dos materiais na sala de aula, estão associadas com o comportamento dos alunos, porque influenciam os padrões circulação na sala, o uso dos materiais, e a quantidade de tempo gasto em actividades específicas.

Também, estes investigadores registaram também promoção dos comportamentos positivos dos professores como um resultado da reorganização da sala de aula.

Claramente, uma grande quantidade de literatura demonstra que o professor tem efeitos muito importantes nas aquisições que o aluno faz/não faz (Brophy e Good, cit. Keogh, 1996), e que uma eficaz instrução envolve as decisões do professor acerca de como as salas de aula são organizadas, de como a instrução é apresentada, e as metas e expectativas do professor acerca da *performance* dos alunos.

Obviamente, existem diferenças entre os professores, no seu conhecimento dos assuntos, na adequação das suas práticas instrucionais, no modo como organizam as salas de aula e os *programas*, e nos seus atributos e competências pessoais. Estas diferenças constituir-se-ão como influências protectoras ou de risco.

A literatura sobre expectativa e atribuição é particularmente importante quando o foco é a criança em risco. Numa série de estudos observacionais, Burstein e Keogh, Siegel, e Wilcoxon (cit. Keogh, 1996) mostraram que o tempo instrucional não é igualmente dividido entre as crianças de uma sala de aula. A frequência de interações entre professores e alunos, e a natureza dessa interação, está em parte relacionada com as crenças do professor acerca do potencial da criança para a aprendizagem.

Grupos inteiros de crianças podem estar em *risco incrementado*, por os professores terem baixas expectativas da sua *performance*, devido a factores étnicos ou culturais.

Crianças individuais podem estar em risco incrementado por as suas características pessoais e estilos de comportamento serem discrepantes das crenças e expectativas do professor.

Numerosos estudos (cit. Keogh, 1996), indicam claramente que a forma e a estrutura organizacionais por si só não previram, prevêm ou alguma vez previrão os resultados que os alunos obtêm. Pelo contrário, o comportamento do professor pode ter efeitos práticos e significativos sobre as aquisições dos alunos.

As dimensões entre as quais os professores variam (e que aparecem relacionadas com os resultados atingidos pelos alunos) são, entre outras coisas, o modo (a) como utilizam o tempo na sala de aula, (b) como gerem as actividades na sala de aula, (c) como seleccionam e *desenham* as tarefas de aprendizagem na sala de aula, (d) quão activamente ensinam e comunicam com os

alunos acerca das tarefas de aprendizagem na sala de aula, e (e) as expectativas e padrões académicos que têm para si próprios, os seus pares, as suas turmas e os alunos individualmente.

As metas da instrução têm mudado, à medida que a ênfase derivou da perícia em *skills* e estratégias, para o domínio e aplicação de processos em contextos sociais.

Os educadores vêem agora que os alunos devem aprender activamente a construir o significado através da conversação, em vez de passivamente receberem o conhecimento através de uma *conduta*.

A técnica de PBL (*Problem Based Learning*, ou Aprendizagem Baseada na Resolução de Problema) é uma excelente aplicação deste corolário: aos aprendizes, organizados em grupos ou equipas de trabalho, é apresentado um problema que constitui em simultâneo uma oportunidade de aplicação dos conhecimentos e capacidades mais recentemente adquiridos, e um desafio à descoberta de conhecimentos e capacidades ainda não dominados, mas (quase) ao seu alcance. É através de um processo grupal de exposição ao problema, seguido de *brainstorming*, selecção da ideia mais válida (esta *validade* depende do ajuste da ideia gerada na fase anterior, ao mais elevado conhecimento prévio já dominado sobre o assunto) e verificação da sua aplicabilidade à resolução do problema *em mãos*, que nasce o conhecimento.

Em muitos casos, as acções instrucionais dos professores mudaram já de um modelo *de transmissão* para um *transaccional*, em resultado desta diferente concepção do processo de aquisição do conhecimento.

As formas de organização da sala de aula tornaram-se mais flexíveis, com os alunos envolvidos numa variedade de actividades numa atmosfera de *workshop*. Os professores envolveram os alunos em discussões, muito mais num modo de conversação do dia-a-dia, do que numa convencional *recitação* de sala de aula.

Grandes mudanças ocorreram na avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, derivando-se de testes referenciados à norma e ao critério, para avaliação da *performance*, incluindo utilização de meios como *portfolios*.

Em termos de aplicação prática, acreditamos que apenas ocorrerá promoção das aquisições, se os educadores virem as metas, as suas próprias acções instrucionais e a avaliação, como componentes interrelacionadas num sistema.

2.3. Em busca da qualidade - a Educação Experiencial

No contexto dos princípios e práticas de **Educação para Todos - Escola Inclusiva - a Educação Experiencial** assume pleno significado.

Na verdade, quando se defende que a escola mobilizará todos os recursos pertinentes à resposta adequada às necessidades de origem intrínseca e extrínseca de toda e qualquer criança da comunidade em que se insere, tem-se como pressupostos que:

- ? *Dar resposta às necessidades de uma criança*, implica criar condições para que ela potencie, em cada momento da sua *experiência profissional de aluna*, as suas capacidades, isto é, implica criar condições para a plena **mobilização e optimização das suas capacidades momentâneas**, a partir de um profundo conhecimento da própria criança - do seu **actual** perfil *psico-neuro-biológico*;
- ? Se atenderá às *circunstâncias* que envolvem e caracterizam a sua vida - sejam elas a Família, a Escola, o grupo social, os valores e crenças da cultura em que está inserida, ou outras;
- ? O professor, com as suas características e competências é um factor-chave na qualidade não só do contexto mais restrito *escola* (em que as relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno constituem o *fluido onde tudo acontece*, e onde merecem também atenção a estrutura organizacional, a gestão curricular, o próprio espaço físico e disposição dos materiais, a dinâmica de acção promovida, etc), mas também na mediação entre os outros contextos de vida da criança (família-centro de saúde, por exemplo).

Uma tal concepção de *Escola* vê-se confirmada na conceptualização de **Educação Experiencial**, que se passa a abordar.

2.3.1. Os contributos de Rogers e Gendlin

A noção *experiencial* refere-se a um movimento em Psicologia, do qual os psicólogos humanistas **Carl Rogers** e **Eugene Gendlin** são expoentes, e que tem as suas raízes no fim dos anos 60. Este movimento manifesta-se na atenção dedicada à (eventual) alienação do indivíduo, e ao processo potencialmente reconstituente que pode revestir a acção educativa; emprega conceitos que apelam ao processo experiencial, e às relações entre esse processo e os aspectos/conteúdos da *personalidade*.

Esse processo é operacionalizado em termos de uma intervenção psicológica *experiencial e centrada no cliente/utente*, isto é, é o cliente ou utente da intervenção quem tem o poder no processo de intervenção, quem se auto-analisa no contexto presente, selecciona prioridades ou áreas prioritárias de intervenção, decide formas de acção, implementa-as, avalia-as, eventualmente reformula-as... Em todo o processo, *depende* (a independência e autonomia pressupõem sempre algum grau e tipo de dependência...) do suporte do terapeuta/educador - que, sendo autêntico e genuíno, acreditando incondicionalmente no valor positivo do utente/educando, se envolve com ele numa relação empática, que constitui o *fluido* onde tudo irá acontecer. Os conceitos psicanalíticos são um dos pilares da intervenção. No domínio cognitivo, o modelo EXE (*Experiential Education*) está imbuído da abordagem construtivista, integrando também fortemente o contributo *Vygotskyano*.

No presente quadro referencial, Rogers constituiu uma referência *fundacional*. **Gendlin** ajuda a transpôr estas descobertas para o campo da Educação, começando por esclarecer que as ideias de Rogers **não são teorias**, expostas à eventual questionação de qualquer um; são, sim, **descobertas**, porque resultantes de dados de observação *objectiva*, reflectidos, conectados e verbalizados pelo próprio participante-observador (Rogers) nos eventos que lhes serviram de contexto.

Uma vez que a construção individual de significado é tão vital para a capacidade de aprendizagem, não é surpreendente que Rogers (cit. Greenhalgh, 1994), que também vê a personalidade como um *processo de tornar-se em*, faça as seguintes afirmações acerca de ensinar e aprender:

- ? Não podemos ensinar outra pessoa directamente, podemos apenas facilitar a sua aprendizagem;
- ? *Aprendizagem significativa* acontece apenas com aquelas coisas que a pessoa percebe como estando envolvidas na manutenção ou na promoção da estrutura do *Self*;
- ? Há resistência à aprendizagem significativa, uma vez que a personalidade se protege; se a pessoa vê que a aprendizagem vai exigir uma reorganização do *Self*, não abrirá as fronteiras da personalidade para incluir novos comportamentos enquanto não sentir que é seguro fazê-lo, e que esses novos comportamentos são do seu próprio interesse;
- ? A situação que mais eficazmente promoverá aprendizagem efectiva, será uma em que qualquer ameaça para o *Self* do aprendiz é reduzida a um mínimo, e na qual a aprendizagem é facilitada.

Neste quadro referencial, é possível seleccionar algumas **atitudes promotoras de crescimento emocional e aprendizagem**:

No contexto educativo, a atitude e qualidade de interacção do adulto tem um significativo impacto sobre o envolvimento e resposta da criança. Na interacção com a criança, o professor poderá de facto relacionar-se com os seus sentimentos - tomando as suas comunicações com seriedade, livre de juízos de valor, empaticamente. As conclusões da observação e relação de Rogers com os seus *clientes* e alunos, apesar de se referirem à relação terapêutica, assumem no contexto educativo e noutras relações de prestação de ajuda e suporte para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, uma enorme pertinência.

Rogers (cit. Greenhalgh, 1994), afirma que, se puder ser criado um certo tipo de relação, baseada em atitudes (do adulto/professor) tais, que façam a criança/aluno sentir que confiam nela e a compreendem, a criança/aprendiz *descobrirá no interior de si própria a capacidade de usar essa relação para crescer, e a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão.*

As características-chave desta atitude facilitadora são: genuinidade ou autenticidade; apreço, aceitação e confiança incondicionais, e compreensão empática. Ainda: *é o modo como as atitudes e procedimentos do terapeuta são percebidas pelo cliente, que faz a diferença para o cliente, e... é esta percepção que é crucial* (Rogers, cit. Greenhalgh, 1994).

Transpondo para a relação pedagógica, Rogers (cit. Greenhalgh, 1994), argumenta que, na medida em que um professor estabeleça uma relação baseada nestes princípios, os aprendizes são capacitados para potencialmente adquirirem mais capacidade de iniciativa, serem mais originais, mais auto-disciplinados e menos ansiosos.

As atitudes que provocam a mudança e o crescimento pessoal, e incrementam as relações, não são misteriosas, mesmo pensando que podem ser difíceis de alcançar. Uma é o desejo de 'habitar' no mundo percebido do outro; uma vontade de penetrar no mundo privado do outro, e percebê-lo como se fosse o seu próprio (mundo privado). Quanto mais ocorre uma tal compreensão profunda, mais tensões se libertam, frescos 'insights' ocorrem, e a comunicação torna-se possível. Outra atitude facilitadora, é a valorização e respeito, e o importar-se com a outra pessoa. Quanto mais isto existe, mais o indivíduo ganha em auto-estima, e se posiciona face aos outros de um modo mais responsável e responsivo. Finalmente, genuinidade e ausência de 'fachada' num dos lados, provoca autenticidade no outro, e torna-se possível um 'encontro genuíno' (Rogers, cit. Greenhalgh, 1994).

Genuinidade e Auto-Consciência

Quando o cliente sente que o terapeuta escuta os seus sentimentos de uma forma aceitante, torna-se capaz de se aceitar a si próprio - ouvir e aceitar a raiva, o medo, a ternura, a coragem que está a experienciar.

Quando o cliente vê o terapeuta apreciando e valorizando mesmo os aspectos escondidos e horríveis que foram expressos, ele experiencia um apreço, um gostar de si próprio.

Ao experienciar o terapeuta sendo real, o cliente torna-se capaz de abandonar *fachadas*, de mais abertamente *ser* o que experiencia dentro de si próprio (Rogers, cit. Greenhalgh, 1994).

Abandona, além disso, uma posição de urgência em tratar uma *agenda* previamente estabelecida, sem atender à realidade momentânea que viria a surgir no decurso da interacção - o que não é aceitável ou viável, numa relação que se pretende de ajuda.

Rogers (cit. Greenhalgh, 1994), enuncia: *A capacidade de o prestador de ajuda ser genuíno e aceitante, e se relacionar empaticamente, depende da medida em que ele for capaz de ser genuíno, aceitante e empático face a si próprio, isto é, face ao seu mundo interno.*

A auto-consciência é, pois, uma condição crucial. *Quanto mais eu desejo simplesmente ser eu próprio... e quanto mais tenho vontade de compreender e aceitar as realidades em mim próprio e na outra pessoa, mais radical parece a mudança.* Diz ainda, de si próprio: *O grau no qual eu consigo criar relações que facilitam o crescimento de outros como pessoas separadas, é uma medida do crescimento que eu adquirir para mim próprio.*

A auto-consciência do impacto dos próprios sentimentos sobre a dinâmica de uma situação, é de fundamental importância.

Referindo-se a esta capacidade, Higgins (cit. Greenhalgh, 1994), reafirma a necessidade, para que ocorra mudança, da auto-consciência do prestador de ajuda, das suas próprias acções emocionais/comportamentais, e do seu efeito sobre a dinâmica da relação em presença, reconhece-a como sendo um dos mais poderosos meios ao alcance do terapeuta, e declara não haver razão para que o seu uso fique confinado à psicoterapia.

De facto, um adulto com esta capacidade torna-se mais capaz de ajudar a criança a experienciar outras perspectivas sobre o seu mundo interno. Este processo gradualmente ajuda a criança a usar um mais lato e flexível leque de assumpções e respostas nas suas relações.

Assim, em síntese, ser **autêntico ou genuíno** nas relações com os alunos, implica que o professor seja basicamente ele próprio em todas as interacções, **sem** lugar ao desempenho de um papel *mais ou menos conveniente* numa ou outra situação. Este professor conhece-se a si

próprio, não nega o seu *Self*, e é capaz de comunicar esta auto-consciência a outros. Conhece, aceita e comunica os seus sentimentos de alegria, felicidade ou prazer, como os seus sentimentos de raiva, ou desapontamento; expressa-os com clareza, no momento em que os experiencia, clarificando a sua motivação. Desta forma, o professor serve também de modelo aos alunos - eles podem assim aprender um meio honesto de expressar fúria, zanga, ansiedade, hostilidade ou medo, bem como emoções mais agradáveis.

Comunicando um *Sentimento de Crença na Criança*

Para possibilitar o desenvolvimento e a internalização da força do *Ego*, é preciso que a criança experiencie, na interacção com os adultos significativos para si, um sentimento de confiança, de crença deles em si.

Se queremos que uma criança caminhe no sentido da autonomia, ela terá de acreditar que autonomia é possível, para que ela **seja** possível.

Um professor que comunica um sentimento de crença na criança, assume uma atitude que mostra consistentemente um sentir de confiança na natural capacidade regenerativa da *psyche*, em ordem a manter a saúde mental, no momento certo para cada criança. O professor pode comunicar isto, estando emocionalmente ao lado da criança, apoiando, construindo expectativas, sem pressionar.

Em situações de distúrbio emocional, é necessário que alguém **guarde** esta crença para a criança, na esperança de que os outros adultos-chave na vida dela e ela própria, renovem essa fé para si próprios.

Olhar de uma forma incondicionalmente positiva em Educação, significa que o professor aceita os alunos totalmente, sem condições ou juízos de valor. Responde aos alunos e a cada um, confirmando-os no seu valor enquanto Pessoas, independentemente do seu comportamento ou outras características que possam ser menos agradáveis ou socialmente aceites.

O professor exerce esta capacidade escutando activamente e demonstrando sincero carinho não possessivo, aceita as imperfeições do aluno no contexto de que os defeitos são parte da condição humana do indivíduo que é o aluno.

Rogers (cit. Greenhalgh, 1994), afirma que ser visto pelo professor numa perspectiva incondicionalmente positiva, facilita o desenvolvimento de sentimentos, razão, emoções e intelecto.

Quando os alunos sentem que confiam neles para tomar decisões responsáveis, tendem a escolher o seu próprio comportamento a partir de uma motivação intrínseca, para além das expectativas até aí construídas à sua volta, com base em aspectos superficiais, fúteis, eventualmente negativos. Começam a mudar o seu mundo - reescrevem a sua história pessoal.

Será importante clarificar que *olhar positivo incondicional* sobre o aluno não é o mesmo que encorajar qualquer tipo de comportamento que ele possa ter. Significa antes ver a Pessoa - e assinalar e apreciar incondicionalmente o seu valor intrínseco - separadamente do seu comportamento. Aliás, esta capacidade aparece conjugada com o que já foi dito sobre empatia e autenticidade - o aluno sabe, *primeiro*, que o professor o vê como Pessoa com valor, que confia nele, na sua força positiva; *depois*, o professor partilha com ele os sentimentos que lhe despertam os comportamentos que o aluno assume; pode assim consciencializar-se deles, analisá-los, e eventualmente empreender mudança...

Experienciando empatia

Rogers (cit. Locke, 1995: 34), define a **empatia** como a capacidade de *compreender o mundo privado do aluno, e de comunicar alguns fragmentos significativos dessa compreensão. Sentir o mundo íntimo do aluno de significados privados, pessoais, como se fossem nossos, mas sem nunca perderem a qualidade de “como se fossem”. Sentir a sua confusão ou a sua timidez, como a sua raiva, ou o seu sentimento de ser tratado injustamente, como se fosse nosso, e comunicá-lo ao próprio.*

Este tipo de relação serve de *fluido* para o aluno aprender, mudar, se desenvolver. Quando o mundo do aluno se torna claro para o professor, e ele é capaz de o transmitir ao aluno, que sente essa compreensão, torna-se possível que o aluno permita ao professor entrar mais no seu mundo experiencial; o professor poderá assim ser capaz de ajudar o aluno a explorar sentimentos dos quais o próprio aluno pode nem estar ainda consciente, mas que afectam o seu

estado emocional e, inerentemente, a sua razão. A compreensão empática, sensitivamente acurada, não avaliadora ou ajuízadora, e clara e autenticamente comunicada, revela-se incrivelmente libertadora.

Vejamos algumas mensagens de Gendlin (1964: 100-148):

*Rogers vê sempre o mais básico e adaptativo aspecto da personalidade, como consistindo directamente de ‘experienciar’. O que nós introjectamos dos outros, são constructos, juízos (conclusões **sem** o processo de chegar até elas), apreciações, que nós empregamos ‘em vez do experienciar’. Num ‘ajuste óptimo’, não substituímos estes juízos por outros juízos. Em vez disso, baseamos as avaliações e o comportamento directamente na experiência.*

Na minha opinião, estas adições básicas de Rogers derivam directamente da sua descoberta prática de que, paralelamente às defesas, conceitos e constructos do indivíduo, podemos responder directamente aos dados experienciados ou sentidos, com que no momento se confronta. Esta dimensão directamente experienciada, mais básica e concretamente, é o ser humano, e através desta ‘dimensão directamente experienciada’, pode ocorrer um processo de mudança positivo e correctivo, podendo daí resultar uma personalidade muito mais adaptativa e construtiva.

‘Experienciar’ é essencialmente uma interacção entre sentimento e símbolos (atenção, palavras, eventos), tal como a vida corporal é uma interacção entre corpo e ambiente. Na sua natureza básica, o processo de vida física é interacção. Por exemplo, o corpo consiste em células que são processos de interacção envolvendo o ambiente (oxigénio e partículas de comida). Se aplicarmos este conceito de interacção ao ‘experienciar’, podemos ver que tem uma interacção de sentimentos e eventos/símbolos (‘eventos’, aqui, inclui ruídos verbais, comportamentos dos outros, ocorrências externas - qualquer coisa que possa ‘interagir com sentir’).

Um ponto decisivo na análise de Gendlin, é a reflexão na *qualidade da experiência*. A experiência pode ser vivida de dois modos: em processo, ou ligado/preso à estrutura. *Em processo*, significa *estar em contacto* com o *fluxo* de sentimentos que resultam de subtis interações com uma miríade de elementos da situação. Um comportamento *ligado à estrutura*, é o protagonizado pela pessoa que age segundo padrões rígidos, '*totalidades congeladas*', como lhes chama Gendlin. Este modo de funcionamento é caracterizado por **distância** entre sentimento e comportamento, **superficialidade** (o comportamento resulta de uma estrutura padronizada, sem ligação com os eventos vividos no momento, e supostamente desencadeadores de sentimentos), e por **inércia** (continua o mesmo, repete-se em muitas situações, sem nunca mudar).

A ideia de *interacção* não exclui que o processo se rege por leis próprias, isto é, a experiência não pode ser *moldada* ao desejo de alguém. O que o sujeito *realmente sente*, é ditado pelo seu fluxo de experiências, que continuamente se modifica, se actualiza, pelo contacto com o previamente existente no indivíduo.

Atendendo a estes vários contributos, podemos então definir como *abordagem experiencial* em Educação, uma contínua orientação para a realidade dos *significados fisicamente sentidos*, que constituem o último *material* de eventos psicológicos.

Esta orientação é possível, por o Homem ser capaz não só de atender intimamente ao seu experienciar, mas também de usar esse fluxo para compreender outros.

A prática e teoria experienciais baseiam-se na competência fundamental de investigadores e professores que consiste em estabelecer contacto com o que *vai na mente* de outra pessoa. É uma constante tentativa para focalizar nos sentimentos, percepções e significados sentidos ou cognições do Outro, e tentar reconstruir ou recriar esses conteúdos ao nível do próprio experienciar do sujeito.

Na perspectiva experiencial, *desenvolvimento* é **aprendizagem em profundidade**, e é um processo dinâmico.

2.3.2. O projecto inovador EXE (*Experiential Education*)

Em Maio de 1976, um grupo de doze educadores de infância e dois consultores educacionais flamengos, iniciou uma série de sessões onde pretendiam reflectir criticamente sobre a sua prática. A abordagem era experiencial, isto é, analisavam a sua prática a partir da reconstrução do que significava para uma criança pequena participar naquele contexto educacional.

Gradualmente, foram identificando fraquezas e reformulando formas de acção no sentido de abrir à criança mais oportunidades de acção no sentido do desenvolvimento; gradualmente também, foram percebendo que estavam a afastar-se das práticas correntes de Educação de Infância; e assim nascia uma nova atitude pedagógica, que integra, em constante interacção, as componentes de prática reflectida, formação, investigação e divulgação.

Do contínuo cruzar dessas componentes resultou, em 1979, o *esquema do templo*, que oferece uma imagem da conjugação dos factores-chave no EXE:

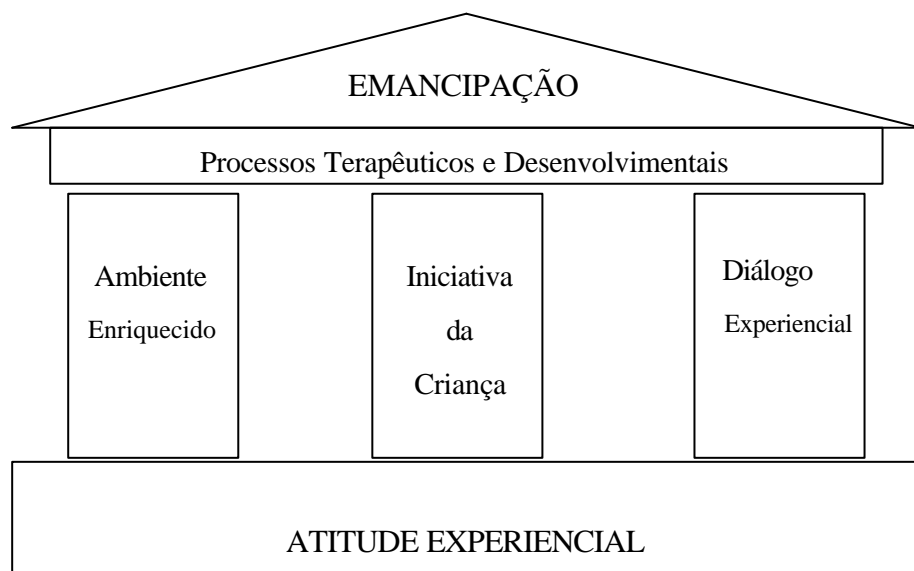


Figura 2: O Esquema do Templo (Laevers, 1997).

Os sete conceitos conectados neste esquema, *dizem-nos*:

- ? O alicerce do modelo é a atitude experiencial do professor/educador, isto é, a intenção do professor em tomar como referência a experiência da criança;
- ? Podem então aplicar -se os três princípios que guiam qualquer decisão prática: o estímulo da **iniciativa da criança**, incluindo o estabelecer (com o grupo de crianças) de um conjunto de regras que garantam a organização de sala de aula necessária a um harmonioso funcionamento, e uma margem de liberdade individual a todas as crianças, e não apenas às mais fortes ou assertivas; a constante mobilização do professor, funcionando como um mediador de cultura, no sentido de **enriquecer o ambiente educacional** com novos materiais, actividades e oportunidades de as crianças explorarem a realidade; o terceiro princípio, **diálogo experiencial**, requer do professor sensibilidade às necessidades emocionais e desenvolvimentais da criança, e respeito à interacção entre o professor e as crianças, crucial ao estabelecimento de boas relações, ao suporte aos sentimentos emocionais e à estimulação da acção;
- ? Estes princípios servem duas categorias de processos, que abrangem as mudanças procuradas pelo professor - **mudanças terapêuticas**, quando as crianças são ajudadas a lidar com problemas emocionais, e **mudanças desenvolvimentais**, quando são criadas novas estruturas mentais;
- ? O resultado da Educação Experiencial é uma Pessoa emancipada: alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de Criação - respeitando o Homem, a Natureza, o mundo físico ...

De acordo com Laevers (1997), para definir a qualidade de um contexto educacional, podemos considerar três diferentes tipos de variáveis:

?As variáveis de *tratamento* (no sentido de *como é tratada* a criança ou jovem educando) - espera-se, por exemplo, um ambiente de sala de aula enriquecido, contendo suficientes suportes à intervenção educativa (auxiliares de acção educativa, por exemplo), uma boa diversidade de actividades disponíveis, um professor motivado e empático;

?As metas ou o impacto da educação no vasto leque de atitudes e competências que se pretende desenvolver. Pode verificar-se se ocorreram mudanças desenvolvimentais na capacidade linguística ou matemática da criança, se está mais confiante, socialmente mais competente e se demonstra mais capacidade de iniciativa, etc.,

?As variáveis de processo, cuja conceptualização mobilizou essencialmente os investigadores e educadores do EXE - neste âmbito, foram identificados dois critérios como indicadores conclusivos de qualidade da acção educativa, independentemente do contexto em que são encontrados: o bem-estar emocional e a implicação.

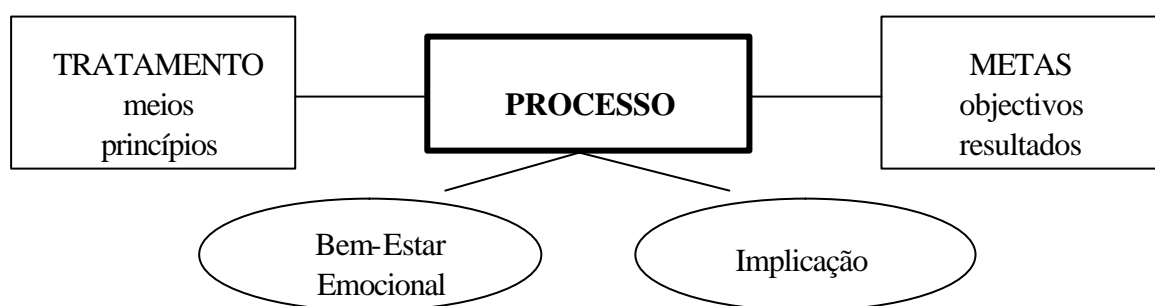


Figura 3: Bem-Estar Emocional e Implicação como variáveis de processo .

O *bem-estar emocional* diz respeito ao sentimento de *sentir-se em casa* (a criança), ser ela própria, manter-se em contacto consigo própria, e ter as suas necessidades emocionais (atenção, reconhecimento, competência) satisfeitas; a *implicação*, diz respeito a um estado especial caracterizado por concentração, experiência intensa, motivação intrínseca, um fluxo de energia e um alto nível de satisfação conectados com a satisfação plena do ímpeto exploratório.

O bem-estar emocional pode ser visto como um pré-requisito para a Implicação, isto é, se as crianças não se sentem bem, à vontade no contexto, se não podem realmente ser elas próprias e manter-se *em contacto* com os seus sentimentos, não pode ocorrer elevada implicação. Como tal, merece ser prestada muita atenção ao criar de um bom clima no grupo, relações positivas entre as crianças e entre o adulto e cada criança, e à criação de condições para a *livre expressão* (com a pessoa ou pessoas que a criança escolher) dos eventos emocionais que a criança vive.

2.3.3. Implicação e qualidade do contexto educativo

Quando insiste no estatuto predominante da Implicação como parâmetro de qualidade, entre outros critérios, Laevers (1995: 16) tem uma série de argumentos em mente.

A implicação está na junção de uma vasta variedade de forças

A implicação revela como está o meio educacional a afectar a criança. A Implicação diz-lo no momento, no local, ali. É um indicador bastante simples, resultante de um complexo processo de interacção entre uma miríade de factores actuantes no prestador de cuidados, na infraestrutura, no grupo e no indivíduo.

Em certa medida, ela contém mesmo a outra *variável de processo* crucial (*o bem estar emocional*), na medida em que a maioria das crianças pequenas não mostrará muita Implicação quando esta condição de *se sentirem em casa no contexto educativo formal*, não estiver a ser satisfeita.

Claro, a implicação não substitui todas as outras dimensões de qualidade. Mas até certo ponto, amplifica-as, expressa-as, e por isso é um perfeito e fácil ponto de partida para posteriores análises. Podemos compará-la com encontrar a ponta certa de um novelo de lã.

A implicação é, em si mesma, reflexo de intensa vida mental

O conceito de implicação refere-se a um *muito precioso* estado da mente no indivíduo. Está dependente de muito importantes características tais como: *significação* (qualidade de ser significativo), total mobilização de capacidades, um natural fluxo de energia, alto nível de satisfação, etc... Pensamos que esta combinação de factores motivacionais e mentais é uma boa síntese do que é geralmente visto como uma condição perfeita para provocar aprendizagem de nível profundo (Laevers, 1994c: 17).

Aliás, o conceito de implicação é apoiado por uma grande tradição teórica na qual a motivação intrínseca é sublinhada e pela abordagem construtivista, que revela a importância da exploração activa.

A implicação não está limitada a um só tipo de actividade

Devido ao carácter formal da Implicação - refere-se à intensidade do processo de experienciar - está aberta a uma vasta variedade de actividades.

Qualquer conteúdo ou tema que tenha significado para a criança e satisfaça o seu íntimo sentir, qualquer coisa que possa captar a atenção e a energia mental de uma pessoa e provocar um investimento de capacidades num modo orgânico e alimentado pelo ímpeto exploratório, pode ser o *invólucro* para a Implicação.

Consequentemente, não há tipo de actividade que não possa ser acompanhada por implicação. A arte da educação não é exactamente fazer com que isto aconteça?

Em síntese, implicação é uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida por concentração e persistência, e é caracterizada por: motivação, interesse e fascínio; abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto ao nível cognitivo como ao nível sensorial; satisfação profunda e um forte fluxo de energia ao nível físico e mental que são determinadas pelo ímpeto exploratório e pelo padrão individual de necessidades desenvolvimentais, e pelos esquemas fundamentais reflectindo o nível de desenvolvimento actual. Em resultado, de tudo isto, ocorre o desenvolvimento.

A origem da satisfação presente na *actividade implicada* é uma intrincada rede de factores que podem sintetizar-se no **ímpeto exploratório**, a necessidade básica de obter uma cada vez mais esclarecida perspectiva da realidade.

Há outras experiências intensas, também motivadas por (outras) necessidades básicas, que constituem diferentes tipos de implicação. A chamada *implicação funcional* procura responder à necessidade, por exemplo, de reconhecimento social ou necessidades materialistas. A

implicação pode também ser *emocional*, como acontece por exemplo quando alguém é profundamente levado por uma situação muito triste ou muito alegre.

Pode acontecer que as três diferentes formas de implicação coincidam num determinado momento ou situação. Mas do ponto de vista do desenvolvimento, o tipo de implicação intrinsecamente motivada é a mais crucial.

Uma pessoa *implicada* está *fascinada*, *dá-se completamente*, está totalmente absorvida pelas suas actividades; encontra-se num *estado especial* caracterizado por concentração, experiência intensa, motivação intrínseca, um fluxo de energia e um alto nível de satisfação conectado com o pleno atendimento ao ímpeto exploratório. Uma *pessoa totalmente implicada* opera no limiar máximo das suas capacidades, ou *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky) ao explorar a realidade, mobilizando, de um modo eficiente, toda a energia mental de que dispõe no momento. Uma pessoa não se implica em actividades que sejam demasiado fáceis, ou que exijam estruturas muito mais desenvolvidas do que as que já adquiriu.

Acredita-se que este tipo de actividade *radical* conduz (gradual ou repentinamente) a mudança nos *esquemas fundamentais* (ou *fundacionais*, resultantes do experienciar até aí vivido, e *fluido* que acolhe o vivido presente). Pensamos que este processo é pré-determinado e unidireccional (irreversível - ao alcançar-se um limiar, não é possível regredir): as pessoas agem, após algum tempo, se as circunstâncias se mantiverem, num nível mais elevado, isto é, num *modo mais diferenciado*. O seu *agarrar* da realidade torna-se mais abrangente e subtil. Pode dizer-se que as interacções potenciais entre *símbolos* (tudo o que usamos para representar a realidade - externa e interna, incluindo *expressão de sentimentos vividos*) e experiência, evoluíram. Estas pessoas podem *estar em processo* com novas, mais complexas propriedades da realidade, podem *desfrutar* a vida num nível mais elevado...

O carácter pré-determinado do desenvolvimento - a crença de que **todas** as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva, uma apetência *inata* para a descoberta e exploração da realidade, e uma capacidade para a auto-reestruturação com base nos dados colhidos na interação com o mundo - não significa que as crianças podem crescer por si próprias;

a manutenção de intensa actividade requer a mais alta *competência educacional* do adulto; a Implicação aqui referida não tem nada a ver com o entusiasmo facilmente obtido pelo *entertainer*.

A advocacia da implicação não significa que tenhamos de estar constantemente num estado de intensa exploração:

? Deve haver espaço para o conforto e aconchego, a partilha de sentimentos e o mero divertimento;

? Deve haver espaço para sonhar e apenas vaguear...

Mas ao mesmo tempo tem de se perceber que um sistema educacional que apenas oferece oportunidades para este tipo de experiência, sem promover momentos de plena concentração e alegria da descoberta de coisas ao mesmo tempo, não está a educar crianças de um modo adequado. O EXE quer ambas: um bom clima na turma e Implicação dentro e fora das interacções sociais.

Neste momento, parece que o padrão estabelecido pelas turmas EXE em termos de nível de Implicação, não conduz de forma alguma a mais baixos níveis de interacções, pelo contrário. Não estamos ainda a enfrentar a situação em que temos de aconselhar os professores a fazer menos em termos de estimulação da Implicação, e fazer mais para promover interacções nas quais outras necessidades para além do ímpeto exploratório são respondidas. As próprias crianças, geralmente, encontram o equilíbrio orgânico entre a alegria da actividade concentrada (social ou solitária), e a satisfação das necessidades sócio-emocionais.

Uma vez estabelecida a orientação experiencial (que toma como ponto de referência a experiência da criança), e tendo como uma das primeiras preocupações, a prevenção de problemas emocionais e a (eventual) restauração da auto-estima e saúde mental, o *professor experiencial* intervém observando três princípios básicos:

1. **Estimular a iniciativa da criança** - inclui o estabelecer (em colaboração com as próprias crianças) de um conjunto de regras de funcionamento do grupo no espaço comum, por forma a assegurar a tranquilidade e organização essenciais a uma optimizada utilização do

espaço e materiais, bem como uma margem máxima de liberdade individual a toda e qualquer criança do grupo (e não apenas às mais bem adaptadas) relativamente à possibilidade de poder experimentar, julgar, escolher actividades e expressar ideias.

2. **Enriquecer o ambiente** em que decorre o processo de Educação Experiencial - o professor está constantemente mobilizado para enriquecer o ambiente educacional, trazendo novos e *desafiadores* materiais e actividades de todos os tipos, oferecendo oportunidades para explorar a realidade - certificando-se de que **todas** as crianças do grupo têm oportunidades para *experienciar* no limite das suas capacidades, sentindo-se motivadas a mobilizar toda a energia mental disponível na(s) actividade(s) que lhe são propostas - e funcionando como um mediador de cultura (humana), actualizando continuamente a informação ao dispôr do grupo.

3. Protagonizar *um diálogo experiencial* - o professor empenhar-se-á totalmente no estabelecimento de uma *boa relação* com a criança - oferecerá suporte incondicional aos *sentimentos emocionais* da criança (motivados por qualquer que seja o desencadeador, dentro ou fora do contexto educativo formal) - e na disponibilização interior (da criança) necessária à estimulação da acção; as *chaves* para este desempenho, são a **aceitação**, a **empatia** e a **autenticidade**. A criança sentir-se-á compreendida real e plenamente, e encontrará nas interacções com o professor, oportunidades para expressar o seu íntimo sentir e pensar, e assim, *distanciando-se de si própria*, elaborar sobre ele e perspectivá-lo num nível (já) mais elevado de funcionamento.

No intuito de ajudar o professor a organizar a sua acção, podem equacionar-se dez pontos de acção que têm uma particular influência nas *variáveis de processo* cruciais (implicação e bem-estar emocional):

1. Reorganizar a sala de aula em *cantos/áreas* apelativas;
2. Verificar o conteúdo dos *cantos* e substituir materiais não-atractivos por outros mais apelativos;
3. Introduzir novos e não-convencionais materiais e actividades;
4. Observar as crianças, descobrir os seus interesses e encontrar actividades que vão ao encontro dessas orientações;

5. Apoiar actividades contínuas através de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras;
6. Alargar as possibilidades de livre iniciativa e apoiá-las com regras claras e acordos;
7. Explorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças, e tentar melhorá-la;
8. Introduzir actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo do comportamento, sentimentos e valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e levar a cabo intervenções facilitadoras da sua expressão (emocional);
10. Identificar crianças com necessidades desenvolvimentais *especiais* e levar a cabo intervenções que gerem Implicação no seio da área problemática.

O conjunto das componentes materiais e humanas da escola e sala de aula, e as conexões que o professor promove entre elas, serão pois, outras variáveis importantes a considerar na definição de qualidade do contexto educativo formal.

Síntese do capítulo 2

Na avaliação da qualidade de um contexto educativo, o indicador mais revelador será a comunicação. A forma como comunicamos o que pensamos e sentimos é o que cria a individualidade de cada um de nós e a forma como compreendemos a comunicação das outras pessoas, é o que cria a nossa relação com o mundo.

Na verdade, o fulcro da existência humana é a comunicação. Na acção educativa, as implicações são obviamente vastas e cruciais, assumindo especial relevância a comunicação empática do professor/educador, como condição essencial para que ocorra, efectivamente, a libertação que possibilita a aprendizagem, e a mediação dos conteúdos e acções de aprendizagem.

Sabendo que a empatia nasce da autoconsciência - quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções (e como tal, mais capazes de as reconhecer e assumir), mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros - e que as mensagens emocionais (que verdadeiramente traduzem o íntimo da pessoa) passam essencialmente através dos canais não verbais

(paralinguagem, gestos, posturas...), poderemos *partir para a aventura* da comunicação um pouco mais fortes.

Muitos outros aspectos há a considerar no contexto educativo: dinâmicas internas, materiais, aparência, formas de interacção com o meio envolvente e com as famílias dos alunos, estrutura espacial, elementos de conforto, oportunidades de interacção social, mas também de privacidade aos seus *habitantes*, entre outros. A compreensão da natureza multifacetada dos elementos e dos processos envolvidos na aprendizagem, capacita o professor a promover o acesso a ela.

Conjugando muitos dos factores que consideramos indiscutivelmente associados à qualidade, aparece-nos a Educação Experiencial - via para a construção da Escola Inclusiva, numa sociedade democrática, rica porque diversa, mais justa.

Rogers e Gendlin são os autores que procurámos para enquadrar o modelo de Educação Experiencial. Salvaguardando que a personalidade é um processo de *tornar-se em*, que não se pode ensinar outra pessoa directamente, pode (apenas) facilitar-se a sua aprendizagem, que a aprendizagem significativa acontece com coisas que o aprendiz percebe como estando envolvidas na manutenção ou promoção do seu *Self*, sentindo-as como pertinentes, sem estarem tão distantes do seu corpo de conhecimentos, que poderiam constituir uma ameaça, torna-se possível identificar algumas componentes da atitude promotora de crescimento emocional e aprendizagem. As características-chave desta atitude, são a autenticidade, a aceitação e apreço incondicionais, e a compreensão empática.

Também, é o modo como as atitudes e procedimentos do professor são percebidos pela criança, que faz a diferença: que faz a criança sentir que confiam verdadeiramente nela e a compreendem, permitindo-lhe descobrir no interior de si própria a capacidade de usar essa relação para crescer e se desenvolver.

O projecto inovador *Experiential Education* surge como um invólucro destes conceitos. Funda-se na atitude experiencial do professor, através da implementação de três princípios fundamentais - contínuo enriquecimento do ambiente educativo com novos e pertinentes

materiais e oportunidades de acção; promoção e estímulo da iniciativa da criança, através de propostas de acção ao nível do seu actual limiar de capacidades, portanto estimulantes, não entediantes nem geradoras de ansiedade; protagonismo de *diálogo experiencial* pelo adulto, contactando o corpo de *significados vividos* da criança, que assim se sente de facto compreendida e aceite, numa via para a autoconsciência e o autoconhecimento..

Nestas condições, ocorrem processos terapêuticos e desenvolvimentais que, permitindo à criança a libertação emocional regeneradora e equilibrante, a disponibiliza para o desenvolvimento e a aprendizagem, enquanto ser autónomo, emancipado (e emocionalmente *ligado* - parece um paradoxo, mas só com um grau ideal de *ligação* nos podemos *soltar*...).

Finalmente, analisam-se os conceitos de *bem-estar emocional* e *implicação* (este último, com mais profundidade, por ser o que se estudará no trabalho de campo).

O bem-estar emocional pode ser visto como um pré-requisito para a experiência de *Implicação*: se a criança não se sente bem, se não tem satisfeitas as suas necessidades emocionais (atenção, reconhecimento, competência...), se não se sente à-vontade no contexto, se não pode ser realmente ela própria e se não pode manter-se em contacto com os seus sentimentos, então não pode ocorrer *Implicação*. Esta é um estado especial caracterizado por concentração, experiência intensa, motivação intrínseca, um fluxo de energia e um alto nível de satisfação, conectados com a satisfação plena do ímpeto exploratório. Afirma-se assim a *implicação* enquanto parâmetro de qualidade de um contexto educativo.

Passar-se-á de seguida a descrever o trabalho de campo, nas suas várias componentes e momentos.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3
Metodología

O estudo empírico que se apresenta seguidamente foi realizado no contexto da actividade profissional da mestranda no Centro de Área Educativa de Coimbra - Unidade de Intervenção nos Apoios Educativos. A meta estabelecida é a construção gradual da Escola Inclusiva, porque capaz de acolher com o mesmo nível qualitativo todo e qualquer aluno da sua área de abrangência, enriquecendo-se na diversidade, na vivência democrática, na promoção da cidadania dos seus habitantes, alunos e professores.

Nesta perspectiva, analisar-se-ão as variáveis Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola e Sala de Aula, por se considerarem variáveis cruciais num contexto educativo de qualidade, potencialmente Inclusivo. Examinar-se-ão possíveis relações entre as diversas variáveis num mesmo contexto, e entre os quatro contextos estudados, em função dos valores encontrados para cada uma das variáveis.

No enquadramento da literatura revista nos capítulos anteriores, será de esperar que os níveis de Implicação encontrados num determinado contexto, sejam tanto mais elevados, quanto mais elevados forem os níveis de Diálogo Experiencial e as pontuações das várias componentes da Ecologia da Escola e Sala de Aula, encontrados no mesmo contexto.

3.1. Objectivos e procedimentos gerais

Na vida de uma criança, há muitos contextos importantes: a Família (nuclear e extensa), o grupo social (amigos, vizinhos, conhecidos), o grupo religioso, o conjunto de serviços a que acede (equipa do Centro de Saúde, por exemplo), estabelecimentos comerciais (padaria, mercearia, loja de brinquedos, de roupas...), associações de carácter recreativo e formativo ou ocupacional (filarmónica, grupo de danças, A.T.L., aulas de Judo, Música, Informática, etc.), e outros. Apesar de ser dedicada alguma atenção à sua (eventual) influência na Implicação dos alunos nas tarefas escolares, centrou-se este estudo nas componentes do contexto da sala de aula (e algumas da escola).

Conscientes da alta selectividade da mente humana, que se traduz numa alta probabilidade de, ao *olharem* para um mesmo objecto ou situação, duas pessoas verem diferentes

coisas (dependendo muito da *história pessoal e bagagem cultural* de cada uma delas), procurou-se reduzir ao mínimo esta *subjectividade*:

? Seleccionando instrumentos de recolha de dados (de observação) em função dos critérios *validade e fidedignidade*, que se considerou preencherem;

? Fazendo um minucioso estudo antecipatório dos instrumentos de recolha e organização dos dados, por forma a clarificar e operacionalizar *o quê e como* observar;

? Revendo a formação dos observadores, isto é, verificando a sua capacidade de fazerem registos descritivos, separar os detalhes relevantes dos triviais, fazer anotações organizadas (devidamente identificadas no tempo, espaço e intervenientes);

? Utilizando *métodos de confrontação* dos dados obtidos, comparando (1) o que se esperava encontrar com o que *se encontrou*, (2) as ideias/inferências iniciais com as posteriores, (3) as primeiras anotações com as que foram surgindo ao longo do estudo. A existência de discrepâncias apontou vias para a questionação da validade das observações e/ou procedimentos metodológicos;

? Preparando-se mentalmente para o trabalho, (re)aprendendo a concentrar-se durante a observação, (re)educando os sentidos para se centrarem nos aspectos relevantes.

A observação directa ocupa um lugar privilegiado na investigação em Educação. Possibilita um contacto pessoal e estreito do investigador com o fenómeno pesquisado, o que aumenta a assertividade das observações; permite que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, que apreenda a sua particular *visão do mundo*, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias acções.

Porém, existem algumas opiniões sobre desvantagens do contacto directo e (eventualmente) prolongado do investigador com a situação pesquisada: supostamente provocaria alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. Guba e Lincoln (cit. Kudke, 1986: 27), *contra-argumentam* que as alterações provocadas no ambiente pesquisado, são em geral muito menores do que se pensa; apoiando-se em Reinharz (op. cit., p. 27), justificam que os ambientes sociais são relativamente **estáveis**, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças alvitradas. Sugerem ainda, como meio de obviar a possível

subjectividade no olhar do observador, as confrontações já referidas, entre produtos actuais e passados, ao longo do processo de observação. A partir da própria experiência - enquanto observadores e observados - e reflexão, concluiu-se pela validade e fiabilidade deste procedimento de recolha de dados.

Atendendo ao tipo de problema e ao propósito do estudo, às exigências dos próprios instrumentos de observação, e sabendo que, quanto mais curto fôr o período de observação, maior será a probabilidade de conclusões apressadas (o que compromete a validade do estudo), e que, por outro lado, um longo período de permanência em campo, por si só, não garante validade, tomaram-se decisões.

Atendendo a que:

? Se pretendia estudar, com uma certa intensidade, num curto espaço de tempo, uma situação/contexto educativo *natural*;

? Importava identificar, nessa situação, os processos interactivos que a configuravam;

? A tomada de decisões - com base em *descobertas* e conseqüente gerar de novas e fecundas hipóteses - tendentes a melhorar a qualidade dos contextos educativos, constitui a meta máxima que porventura se alcançará,

decidiu-se que se aplicaria, na análise e tratamento dos dados, o método *Estudo de Casos*.

Assim, com base numa rica e intensa descrição dos eventos em presença, analisou-se detalhadamente a situação, os sujeitos, as conexões. Os próprios instrumentos de recolha alertam o possível utilizador para a necessidade de analisar qualitativamente os dados, de os reflectir, de *ler nas entrelinhas*, de os considerar essencialmente como orientadores da acção/investigação.

Procurou-se abordar a realidade mediante uma análise detalhada dos seus elementos e da interacção que se produz entre eles e o seu contexto, para chegar, mediante um processo de síntese, à busca do significado e à tomada de decisões sobre o caso.

Mais precisamente, empregou-se o *Estudo de Casos Observacional*, uma vez que a técnica de recolha de dados foi a observação participante, e o foco do estudo, a componente *turma* da instituição-escolar.

A recolha de dados fez-se em quatro turmas do 1º CEB, em três diferentes escolas de duas Direcções Regionais de Educação, seleccionadas em função da disponibilidade expressa para participar *neste* projecto e do conhecimento prévio que a investigadora tinha delas, que assegurava oferecerem dados muito diferentes entre si, no que refere às variáveis em estudo, proporcionando uma interessante diversidade de material para análise e reflexão. Os momentos e a frequência da recolha dos dados dependeram das exigências dos próprios instrumentos utilizados, bem como da dinâmica que se encontrou em cada uma das turmas; também as limitações de tempo não foram alheias à decisão final sobre quando observar.

Considerou-se imperativo decidir quanto ao **grau de participação** que a observadora teria no contexto observado. Segundo Denzin (op.cit., p.28), a observação participante é *uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista, a participação e a observação directa e a introspecção*.

Atendendo à posição das observadoras junto de alguns dos professores do contexto do estudo (elementos de um serviço de coordenação, hierarquicamente superior - CAE), e principalmente, à especificidade dos dados a recolher, considerou-se que o papel a assumir durante a observação, deveria ser o de **participante como observador**; segundo Junker (op. cit., p. 28), *o investigador neste papel não oculta totalmente as suas actividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objectivos do seu trabalho ao pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado*.

A assumpção deste papel coloca óbvios dilemas éticos; considerando, porém, a utilização restrita dos dados e a perspectiva de crítica construtiva com que se abordaram as escolas, concluiu-se ser possível e adequado enveredar por esta via.

Quanto às **formas de registo das observações**, optou-se pelo escrito e pelo audio-visual (registo em vídeo), combinados. O registo escrito *in loco*, no momento dos eventos, garante a tradução do impacto que tiveram no observador; a observação e posterior registo a partir das gravações áudio-visuais, permitem um certo distanciamento dos eventos observados, bem como facilitam o registo em si, nem sempre realizável no contexto, por limitações de tempo ou outras interferências momentâneas. A conjugação das duas formas pareceu-nos ideal para os propósitos do estudo.

Os registos foram feitos em períodos de uma hora, no decorrer de um dia normal de actividades. A selecção dos episódios a pontuar foi feita com base na exigência dos próprios instrumentos de avaliação e na relevância dos acontecimentos em presença para a avaliação da variável em estudo:

?No caso da Implicação, um episódio constitui dois minutos de observação, devendo respeitar-se um intervalo de cinco minutos entre cada episódio; isto resulta em oito episódios num período de uma hora;

?Quanto ao Diálogo Experiencial, foram seleccionados em cada contexto os momentos que, no período de observação, se revelaram mais reveladores;

?A caracterização dos contextos quanto à Ecologia, tal como é conceptualizada neste trabalho, foi feita com base em dados de observação complementados com alguns de opinião (questões específicas postas aos professores) e outros resultantes da análise de alguns documentos facultados pelos docentes dos contextos (por exemplo, jornais da escola, álbuns de fotografias da turma).

3.2. Instrumentos de avaliação

A opção pelos instrumentos de observação e avaliação apresentados, fundamentou-se na pertinência da informação que permitiam recolher e analisar. Também a sua positiva aplicabilidade e disponibilidade/acessibilidade pesaram na selecção.

3.2.1. Escala de Implicação de Leuven (LBS-L)

Para observar e avaliar o nível de implicação das crianças/sujeitos do estudo, utilizámos a Escala de Implicação de Leuven para a *Escola Elementar* (1º Ciclo do Ensino Básico). A versão a que tivemos acesso (anexo 1), está em língua francesa; traduzimo-la (anexo 2) e procedemos à sua aplicação.

No âmbito do trabalho de investigação e prática aplicada sobre Educação Experiencial, desenvolvido no *Centre for Early Childhood and Primary Education - K. U. Leuven, Bélgica*, em que Ferre Laevers é um eminente elemento, dos esforços feitos para operacionalizar a variável *implicação* (um dos eixos centrais da teoria experiencial), resultou a construção de um instrumento: a LBS-K ou LIS - Escala de Implicação de Leuven⁴, a partir da qual foi construída a versão para a *Escola Elementar*, utilizada neste estudo.

É uma escala de pontuação do estado (de implicação ou não) da criança na tarefa, com 7 níveis. Estes, definem um *continuum* que começa em total falta de actividade (nível 1), e vai até à máxima implicação na actividade (nível 5); intermédios, estão os níveis 2, 3, 3', 4' e 4.

O nível 1 pode identificar-se por um olhar sonhador, manifestação de uma muito grande tendência para a distração, ausência da tarefa, diversão com futilidades ou acções diversas da tarefa.

O nível 2 corresponde a um estado desligado da actividade em cerca de 50% do tempo de observação; a actividade é frequentemente interrompida, a criança sonha acordada, diverte-se

⁴ A sigla *LBS-K* refere-se à versão da escala em língua flamenga, enquanto que a *LIS* é a sua correspondente, em língua inglesa.

com futilidades, conversa (temas parasitas à tarefa); os seus movimentos são lentos, estereotipados, retarda a acção, não progride na execução da tarefa.

A atribuição de um nível 3 significa que a criança dedica alguma atenção e actividade à tarefa, mas fá-lo por rotina. Os seus movimentos são imprecisos, indolentes, a sua mímica é neutra, a concentração mínima; parece estar em modo de *piloto automático*.

Um nível 3' indica alguma fonte de motivação, embora extrínseca. Existe algum controle sobre si própria, vontade de executar e atitude de trabalho, bem como necessidade de actividade. Os sinais exteriores - mímica e atitude - evidenciam uma experiência negativa: tensão, frustração, mal-estar e resistência (aos impulsos íntimos). Distrai-se com garatuja, desenho... Tem dificuldade em concentrar-se, podendo observar-se curtas interrupções ou ausências. Há persistência, mas por dever. Se o professor propõe uma actividade qualquer, a criança levanta-se ou põe o dedo no ar, desejando ser escolhida para a executar; se não é seleccionada, o seu entusiasmo desaparece de imediato.

O nível 4', apesar de ter também fonte de motivação extrínseca, difere substancialmente do anterior. A mímica e atitude da criança reflectem uma experiência positiva. Os movimentos são enérgicos e bastante rápidos, há actividade intensa, uma expressão positiva, persistência, grande atenção, entusiasmo.

Os níveis 4 e 5 diferem grandemente de todos os anteriores: a motivação que move a criança é intrínseca, elementos da situação dominam o seu interesse, tem necessidade de explorar. É persistente, concentrada, precisa, investe energia na acção, o seu tempo de reacção é rápido, evidencia poderosa satisfação, é criativa e, principalmente, está fascinada, imersa na actividade que experiencia. O que diferencia os subníveis 4 e 5, é a duração destes sinais de Implicação: 50 a 75% de duração no nível 4, e a totalidade no nível 5.

São possíveis vários procedimentos no uso da LIS, mas uma das fórmulas mais usadas, é a atribuição de uma pontuação para cada 2 ou 3 minutos de observação. Crucial neste procedimento, é a definição da actividade para a qual deve ser determinado o nível de Implicação.

Avaliar o nível de implicação **não** é um processo *racional-linear*. Um uniforme/seguro processo de avaliação, é **largamente intuitivo**. É um processo de *reconstruir o experienciar*. Nele, podem distinguir-se várias *fases*:

a) **Uma mente aberta** - a observadora procurou manter, desde o início, a *mente aberta*: tendo sempre pronta a **capacidade de se pôr na posição da criança**, ou seja, estando preparada para ver e sentir ou experienciar; atendendo a determinados *sinais* ou comportamentos, foram seleccionados aspectos da realidade e activados os canais de recepção pertinentes;

b) **Observação e experiência** - Os estímulos que atingem o observador através destes canais, formam a base para uma compreensão empática da criança. Instantaneamente evocam uma *imagem (Gestalt)*; inclui, para além dos *inputs* visuais, as sensações, o experienciar da pessoa *observada* nessa particular situação. De certa forma, *tornamo-nos na criança* que faz medições, escreve as descobertas do grupo num projecto... Este *activo ver e ouvir*, significa, afinal, permitir ao Outro *entrar em nós!*

c) **Avaliando o nível de implicação** - Todas estas *percepções* se reflectem em ordem a poder avaliar-se o nível de implicação; nesta fase, a observadora questiona-se: *Qual o valor/ intensidade (de 1a 5) com que pontuo esta actividade, se esta é uma experiência da criança?*

d) **Justificação** - nesta fase, a observadora volta a a) e b) para analisar o que aconteceu implicitamente durante a formação da *sua* imagem da criança; fica assim consciente dos elementos que determinaram a *sua* representação da criança, em particular dos sinais que de alguma forma a *impressionaram*: *aquele sentimento surgiu quando a criança fez aquele particular movimento com o braço...* Esta fase é essencial para esclarecer certas coisas; procurou distinguir-se se houve sinais valorizados que, no entanto, foram fugazes, ou se houve outros, importantes, em que não se reparou, talvez *cega* pelos valores pessoais, ideias pré-concebidas...

3.2.2. Escala de Diálogo Experiencial

Na abordagem experiencial, o estilo de intervenção adulta perspectiva-se abrangendo três dimensões: *a estimulação* (a capacidade que o adulto tem de promover a implicação da criança nas actividades), *a sensibilidade* (a capacidade que o adulto tem de *dialogar experiencialmente* com a criança) e *a autonomia* (trata-se do grau de liberdade que o adulto

permite à criança no sentido de esta experimentar, fazer juízos, escolher actividades e expressar ideias; respeita ainda ao modo como o adulto lida com os conflitos, regras e questões comportamentais).

A **sensibilidade** e a **estimulação** são as dimensões estudadas neste trabalho; incluem elementos de empatia, sinceridade, aceitação e autenticidade.

Manifestam-se na forma como o adulto:

? é sensível aos sentimentos e bem-estar emocional da criança focalizando-se as observações na responsividade do adulto perante as necessidades da criança, nomeadamente:

Necessidade de respeito - dar à criança o sentido de valorização e igualdade;

Necessidade de atenção - escutar a criança, conhecer a importância da necessidade de atenção;

Necessidade de segurança - reconhecer e responder às incertezas e inseguranças da criança;

Necessidade de afecto - responder à criança com calor e afeição;

Necessidade de valorização - dar à criança encorajamento, elogio e apoio.

? *experiencia* o estilo e nível cognitivo da criança, medeia a informação, introduz actividades estimulantes da acção, pensamento e comunicação, e intervém de uma forma que promove na criança o desenrolar do ímpeto exploratório, bem como um eficaz *tratamento dos dados* que recolhe nas suas interacções com o Mundo.

Utilizou-se para a observação a ***Escala de Diálogo Experiencial Adulto-Criança***, traduzida do original por Gabriela Portugal, 1996 (ver anexo 3), onde são descritas as características do adulto em cada nível, bem como os efeitos que produzem na criança).

São considerados 4 níveis de diálogo, em que a classificação/**nível 1** representa um estilo ***totalmente não facilitador*** :

? O adulto tem um tom negativo, é frio e distante, não respeita a criança, critica-a e rejeita-a, não é empático relativamente às suas necessidades e preocupações, não escuta ou não responde à criança;

(...) E o **nível 4**, um estilo *totalmente facilitador*:

? O adulto tem um tom positivo, é caloroso e demonstra afecto, coloca-se ao mesmo nível da criança, respeita-a e valoriza-a, encoraja-a e elogia-a, é empático relativamente às suas necessidades e preocupações, escuta-a e responde-lhe em consonância, e encoraja-a a confiar.

A qualidade das interacções entre professor e criança é perspectivada como um *continuum*, variando entre uma **completa negação das experiências da criança** (Nível 1), e uma **plena consciência das experiências da criança** (Nível 4), por parte do adulto.

A atitude do professor face à criança é ajuizada por **interacções** e/ou **fragmentos de discussões** entre ambos. Esse juízo tem como questões organizadoras:

1. Como responde o professor (à criança)?
2. Como experiencia a criança a intervenção do professor?

Uma pontuação de nível 1, atribuir-se-á a um professor que ralhe à criança, lhe chame a atenção para as suas acções, punindo-a ou ameaçando-a; demonstra irritação face à criança, *amachucando-a* com a sua intervenção. A criança sente-se rejeitada, recusada, repreendida, criticada. Não sente apreço ou aceitação. Encontra negativismo no educador face aos seus sentimentos e à sua pessoa.

Um nível 2 corresponde a um comportamento em que o educador não presta atenção ao que a criança comunica. Quando reage de alguma forma à expressão da criança, passa ao lado dos sentimentos e significados presentes na expressão da criança. Esta, sente-se decepcionada, privada, incompreendida; a sua tentativa de querer fazer parte é entravada pelo educador, que perturba a sua actividade.

O nível 3 representa uma acção em que o educador, apesar de prestar uma certa atenção à expressão da criança, passa ao lado do essencial da sua informação, instruindo ou moralizando, impondo a sua própria ideia. A experiência de uma certa atenção ou disponibilidade de escuta, satisfaz a criança apenas superficialmente; o sentimento de ser realmente compreendida não está presente. A intervenção do educador não a encoraja a continuar a exploração das suas experiências. O educador representa um obstáculo, também à sua comunicação.

Um educador pontuado com nível 4, foi aceitante e compreendeu verdadeiramente a criança. Está concentrado na criança, atende às suas actuais experiências, interesses, desejos ou necessidades. Disponível para a conversação autêntica, o educador acompanha e encoraja a criança nas suas experiências e expressão do vivido. A criança, sente-se compreendida e incondicionalmente aceite enquanto pessoa, confirmada nas suas potencialidades. Experimenta a intervenção do educador como um estímulo, um convite à livre expressão de si mesma.

3.2.3. Escala de Avaliação de Contextos de Educação de Infância - 1º Ciclo do Ensino Básico (EACEI - 1º CEB)

Para proceder à avaliação de algumas (outras) dimensões presentes no sistema escola/sala de aula, utilizou-se uma adaptação da ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*), de Harms e Clifford, (1980), realizada por um grupo de trabalho em que estava inserida a mestranda, no âmbito da disciplina de *Avaliação, Observação e Intervenção em Contextos de Educação de Infância*, na parte curricular deste Mestrado.

Aqui se apresentam as informações e procedimentos essenciais à sua aplicação (para consultar a totalidade da EACEI - 1º CEB, ver anexo 4).

Instruções para o Uso da Escala de Avaliação de Contextos de Infância - 1º Ciclo do Ensino Básico

A EACEI - 1º CEB permite traçar uma imagem completa dos ambientes criados para crianças e adultos que partilham um espaço de Educação de Infância no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Ambiente*, tal como está definido nesta escala, inclui: uso do espaço, materiais e experiências para promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, gestão do tempo (diária), e supervisão oferecida.

As sete áreas abrangidas em subescalas separadas:

A escala é composta por trinta e três *items*, organizados em sete áreas, nomeadamente:

1. Rotinas de Cuidados Pessoais (para Crianças)

Todas as rotinas associadas com o conforto, a saúde e o bem-estar das crianças: por exemplo, condições sanitárias e de higiene, e refeições.

2. Mobiliário e Equipamento para as Crianças

Modo como o mobiliário e equipamento estão organizados e cuidados em ordem a estarem disponíveis, em bom estado, e de tal forma organizados/ dispostos no espaço, que a criança possa deles tirar o melhor partido, em termos de promoção das aprendizagens, e de conforto e bem-estar no espaço educativo.

3. Experiências de Linguagem e Raciocínio

Uso de materiais, actividades e interacções - com o professor e com os pares - para ajudar as crianças a aprender a comunicar os seus pensamentos, intenções e acções por palavras, e a usar relações básicas e/ou mais complexas no seu pensamento, tais como relações de tamanho, causa e efeito, tempo, espaço, formulação de hipóteses explicativas para problemas que **realmente** se lhe deparem, passos em sequências de crescente complexidade.

4.Actividades de Motricidade Fina e Global

Aquelas que se relacionam com a utilização dos músculos *pequenos* ou *finos*, por exemplo, Expressão Plástica, Escrita, etc; porque apelam à coordenação óculo-motora, podem também designar-se por *actividades finas perceptivo-motoras*. Esta subescala inclui também as actividades de motricidade global, ou seja, essencialmente as actividades de *Expressão Físico-Motora* (tal como são actualmente designadas no sistema educativo português - 1º CEB).

5.Actividades Criativas

Actividades e materiais tais como os usados em Expressão Plástica, Construção com blocos ou outros materiais (de tamanhos e formas de encaixe variáveis), Jogo Dramático, Expressão Musical, etc, são flexíveis, abertos, não têm **uma resposta certa**, única, permitem por isso divergência de pensamento, e uma larga variedade de usos construtivos. As actividades criativas reflectem as capacidades específicas e interesses das crianças.

6.Desenvolvimento Social

Promovendo o desenvolvimento, nas crianças, de uma boa imagem de si próprias e dos outros, e ajudando-as a estabelecer *skills* de interacção.

7.Necessidades do Adulto

Providenciando espaço e equipamento para os adultos-chave na educação de infância - os professores, os pais e também, embora numa menor amplitude, os auxiliares de acção educativa. Os elementos da *equipa adulta* da escola têm necessidades de conforto pessoal, e necessidades profissionais, que precisam ver respondidas para poderem desempenhar com eficácia o seu papel de educar e ensinar.

3.3. A amostra.

Os contextos onde se realizou este estudo são três escolas do 1º CEB bastante distintas entre si:

Uma delas, com uma das mais elevadas populações do distrito de Coimbra (254 alunos, em 13 turmas, das quais duas constituíram *a amostra*), oferece um vasto leque de respostas educativas, nomeadamente no âmbito do atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais - 29 alunos, 11,4% da população da escola - contando também com um numeroso corpo docente - treze titulares de turma e sete *professores de apoio* (três dos quais especializados em Educação Especial - Problemas de Cognição).

Funciona na escola uma *Sala de Apoio frequentada por* alunos com Graves Problemas de Cognição, resultante de um protocolo estabelecido entre a APPACDM - Coimbra e a DREC/CAE Coimbra. Consiste em assegurar a estes alunos a vivência da escolaridade na Escola regular/pública, com o apoio *logístico* (transportes, almoços) e de reabilitação (terapias) da APPACDM.

Uma activa Associação de Pais contribui para o enriquecimento da escola ao nível das dinâmicas (especialmente as não-lectivas).

Situa-se num bairro no coração da cidade de Coimbra, abrangendo uma zona residencial que se pode considerar de nível sócio-económico médio-alto. Devido às respostas - de cariz pedagógico e ocupacional - que oferece, é procurada por pais de fora da sua área de abrangência.

Correndo o risco de fazer afirmações infundadas (ou *apenas* fundadas nas percepções empíricas da investigadora), supõe-se importante referir o clima relacional que se adivinha, se sente no ar, nas palavras, nas atitudes - clima de alegria, familiaridade, harmonia, tranquilidade...clima *de bairrinho*? Seja como fôr, é agradável entrar na escola, conversar com as Pessoas, observar as expressões faciais... E esta é, na perspectiva do presente estudo, uma *impressão* indiscutivelmente importante...

A segunda, uma pequena escola numa aldeia rural do concelho de Coimbra, com um total de onze alunos, dos quais um com graves Necessidades Educativas Especiais, para uma professora titular de turma, uma professora da Equipa de Educação Especial durante duas manhãs por semana e uma Auxiliar de Acção Educativa.

Esta escola integra um Conselho Escolar (grupo dos docentes de várias escolas que se agrupam por afinidades que eles próprios definem) muito activo e dinâmico, profundamente envolvido na vida das comunidades em que intervém - comunidades rurais, com alguma componente de *dormitório* de Coimbra, mas com uma vivência comunitária fortemente marcada, vincada nas vidas dos seus habitantes. O Conselho Escolar participa, por exemplo, na Feira Antiga Anual das várias aldeias, podendo ver-se no álbum de fotografias da turma, os professores trajados com vestuário da época e lugares, perfeitamente integrados no evento.

A terceira, uma escola da Região Norte, com cerca de 80 alunos, agrupados em quatro espaços diferenciados pelo nível de autonomia nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas, conta com a actividade de sete docentes. Frequentam-na crianças da classe média, média-alta (algumas) e média-baixa (muitas).

A escola insere-se numa zona altamente industrializada - o que explica uma grande preocupação de alunos e professores: a Poluição Ambiental e o seu envolvente projecto - a Educação Ambiental da comunidade escolar e extra-escolar.

A descrição e avaliação dos sujeitos do estudo será feita em relação a variáveis referentes:

?Às crianças seleccionadas - implicação; designam-se pela letra atribuída a cada contexto e por números pares (A2, A4, B2, B4, C2, D2 e D4) os alunos cujos professores nos indicaram como estando a ter resultados de aprendizagem inferiores; por números ímpares (A1, A3, B1, B3, C1, D1 e D3), aqueles que os respectivos professores indicaram com melhores resultados de aprendizagem;

?Aos professores - diálogo experiencial;

?Aos contextos - Rotinas de Cuidados Pessoais (para Crianças), Mobiliário e Equipamento para as Crianças, Experiências de Linguagem e Raciocínio, Actividades de Motricidade Fina e Global, Actividades Criativas, Desenvolvimento Social e Necessidades do Adulto.

Não são utilizados outros elementos de descrição e avaliação dos contextos em estudo, por se considerar que poderiam possibilitar a identificação das realidades em causa.

CAPÍTULO 4

Apresentação e discussão dos dados

4.1. Apresentação dos dados

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos no estudo, segundo os parâmetros considerados pertinentes.

Propõe-se a representação gráfica que se considera oferecer uma mais clara perspectiva dos resultados.

4.1.1. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto A

Os protocolos das observações em que fundamentámos a atribuição de níveis de implicação aos sujeitos do estudo, podem ser consultados no anexo 5.

Apresentamos de seguida a representação gráfica das respectivas sínteses, no que refere ao contexto A.

IMPLICAÇÃO A1, A2, A3 e A4

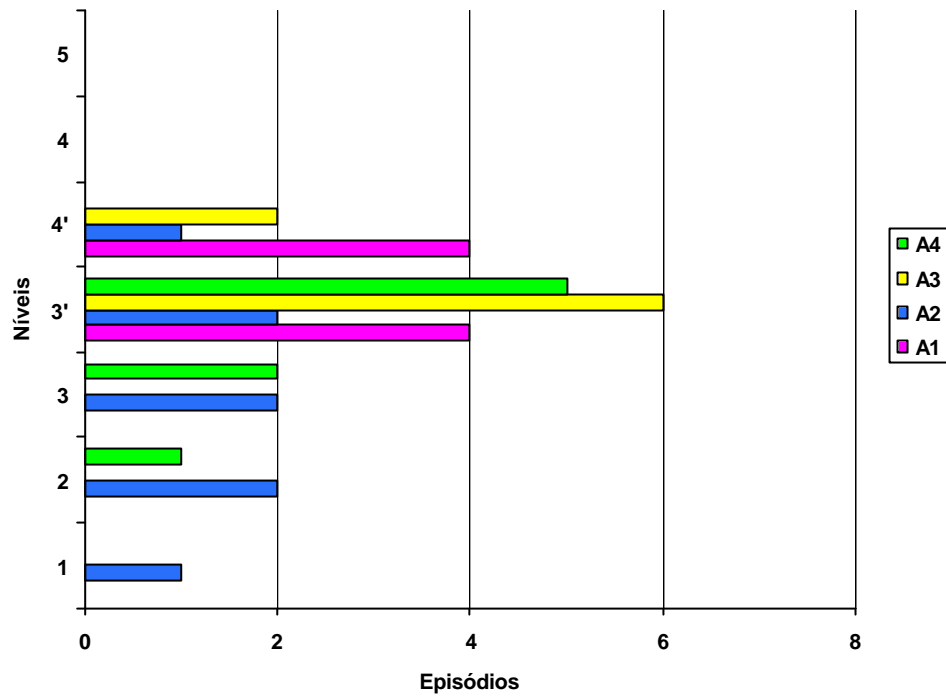


Gráfico 1: Implicação no contexto A - sujeitos A1, A2, A3 e A4.

A1 apresenta nível 4' de Implicação em quatro episódios, e nível 3' nos outros quatro episódios registados.

A2 apresenta nível 4' de Implicação num episódio, nível 3' em dois episódios, nível 3 em dois episódios, nível 2 em dois episódios e nível 1 num episódio.

A3 apresenta nível 4' de Implicação em dois episódios e nível 3' em seis episódios.

A4 apresenta nível 3' de Implicação em cinco episódios, nível 3 em dois episódios e nível 2 num episódio.

Os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para a variável Implicação nos sujeitos do contexto A, são apresentados no quadro VI.

Quadro VI - Valores do 1º quartil, 3º quartil, média, moda, mediana e leque⁵ para a variável Implicação nos sujeitos do contexto A

Implicação - A1, A2, A3 e A4							
Sujeitos	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
A1	3'	4'	4'	Não tem	4'	3' - 4'	8
A2	2	3'	3	2, 3 e 3'	3	1 - 4'	8
A3	3'	4'	3'	3'	3'	3' - 4'	8
A4	3	3'	3'	3'	3'	2 - 3'	8

Da análise do quadro VI, podemos verificar que os níveis de implicação mais frequentes, são os médios (3' e 4'), havendo no entanto também a registrar uma ocorrência de nível 1 e outra de nível 2, como mínimos obtidos por dois dos sujeitos do estudo.

Pode também ver-se que os valores obtidos por A1 e A3 são de um modo geral mais elevados do que os pontuados por A2 e A4.

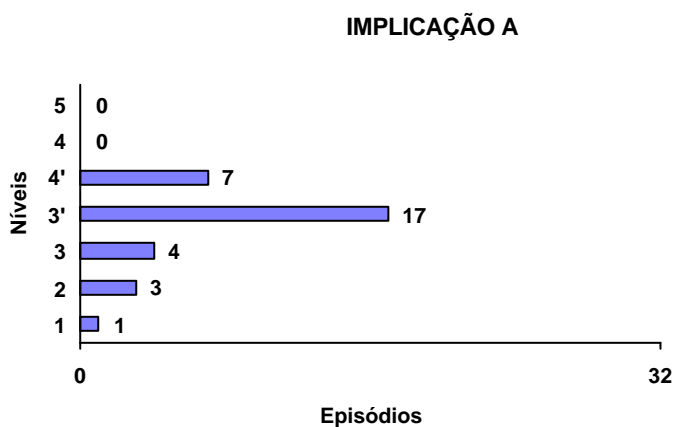


Gráfico 6: Somatório dos níveis de Implicação encontrados nos sujeitos do estudo no contexto A

⁵ No sentido de tornar possível a realização dos cálculos necessários à obtenção das medidas de tendência central, neste e nos outros contextos do estudo, foram atribuídos valores absolutos a cada um dos níveis de

Os quatro alunos observados atingem o nível 4' em sete episódios, o nível 3' em dezassete episódios, o nível 3 em quatro episódios, o nível 2 em três episódios e o nível 1 num episódio. Verifica-se que o nível de implicação que ocorre com maior frequência é o 3', correspondente a um estado caracterizado por: persistência na tarefa por dever, aplicando o sujeito alguns *subterfúgios* para conseguir manter alguma atenção, nomeadamente, garatuja, faz desenhos *aleatórios*, brinca com a roupa ou qualquer outra coisa que lhe permita alhear-se com discrição, procura a auto-estimulação pelos balanceamentos... Quando há alguma proposta ou questão colocada pelo professor, o aluno propõe-se rapidamente responder, levantando-se ou levantando o dedo, ansioso por uma oportunidade para fazer algo, decrescendo imediatamente o *entusiasmo forçado* se não é seleccionado. O aluno suspira, evidenciando na sua atitude uma experiência negativa, essencialmente frustrante.

Os níveis mais altos de Implicação, o 4 e o 5, não ocorrem nunca durante o período de observação - trinta e dois episódios.

No anexo 6 podem encontrar-se os protocolos das observações que estão na base da atribuição dos níveis de diálogo experiencial aos professores dos quatro contextos do estudo.

Apresenta-se de seguida a respectiva representação gráfica, no que refere ao contexto A.

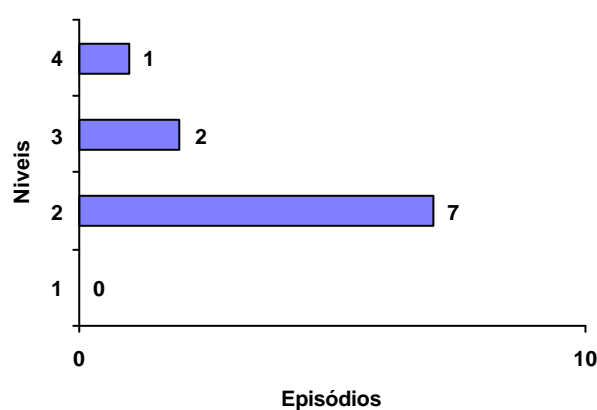


Gráfico 3: Diálogo Experiencial no contexto A

Implicação propostos pela escala utilizada; os resultados absolutos foram depois *reconvertidos* aos níveis da escala que representavam.

Ao professor deste contexto atribui-se o nível 4 de Diálogo Experiencial num episódio, o nível 3 em dois episódios e o nível 2 em sete episódios. Verifica-se que, na totalidade de dez episódios, o nível de Diálogo Experiencial que mais frequentemente ocorre é o 2, o que corresponde a um adulto que não presta verdadeiramente atenção ao que a criança comunica; **se** reage de alguma forma à expressão da criança, *passa ao lado* dos sentimentos e expressões mais significativos nessa expressão da criança. Ocorrem algumas tentativas de moralizar/instruir.

Os sentimentos dominantes numa criança em interacção com um adulto deste tipo, serão a decepção, a privação, a incompreensão. A sua tentativa de querer fazer parte, pertencer à vida do grupo, é entravada; pode ser perturbada na sua actividade pelo adulto.

Em seguida, apresentamos em síntese, através de um quadro e graficamente, os resultados obtidos no contexto A no parâmetro *ecologia da escola e sala de aula*, podendo o respectivo protocolo consultar-se no anexo 7.

Quadro II: Ecologia da Escola e Sala de Aula - Contexto A

Categorias	Máximo possível (Pontos -100%)	Pontuação (Pontos - % aprox.)
? Rotinas de cuidados pessoais	28	8 - 29%
? Mobiliário e equipamento p/ Crianças	42	9 - 21%
? Experiências de Linguagem e Raciocínio	28	8 - 29%
? Actividades de Motricidade Fina e Global	42	21 - 50%
? Actividades Criativas	28	4 - 14%
? Desenvolvimento Social	42	13 - 31%
? Necessidades do Adulto	28	12 - 43%

Na categoria *Rotinas de Cuidados Pessoais*, o contexto A somou 8 pontos, em *Mobiliário e Equipamento p/ Crianças*, 9 pontos; em *Experiências de Linguagem e Raciocínio*, 8 pontos; em *Actividades de Motricidade Fina e Global*, 21 pontos; em

Actividades Criativas, 4 pontos; em *Desenvolvimento Social*, 13 pontos e em *Necessidades do Adulto*, o contexto A somou 12 pontos.

A EACEI - 1º CEB propõe a representação gráfica dos resultados de um modo que resulta num *Perfil do Ambiente da Escola e Sala de Aula*, em que os pontos que constituem os vértices do perfil são as pontuações atribuídas em cada uma das sete subescalas ou componentes do ambiente da escola e sala de aula:

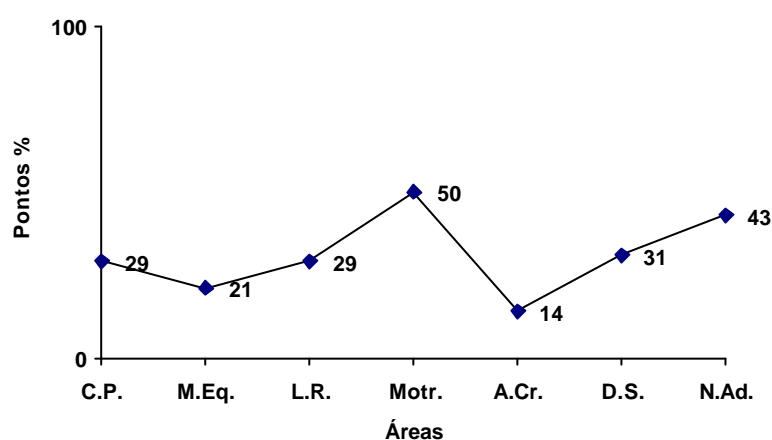


Gráfico 4: Perfil do Ambiente da Escola e Sala de Aula - Contexto A

O perfil evidencia como áreas relativamente mais fortes, a motricidade (recorda-se que estas actividades não são desenvolvidas pela professora da turma, mas por monitores que vão à escola especificamente para esse efeito) e a resposta às necessidades do adulto; as outras componentes consideradas apresentam valores percentuais bastante baixos, ficando evidente a distância que os separa da suposta excelência, pelo menos segundo os critérios da escala usada. Pela negativa, salienta-se a fraqueza das oportunidades de realizar actividades criativas.

4.1.2. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto B

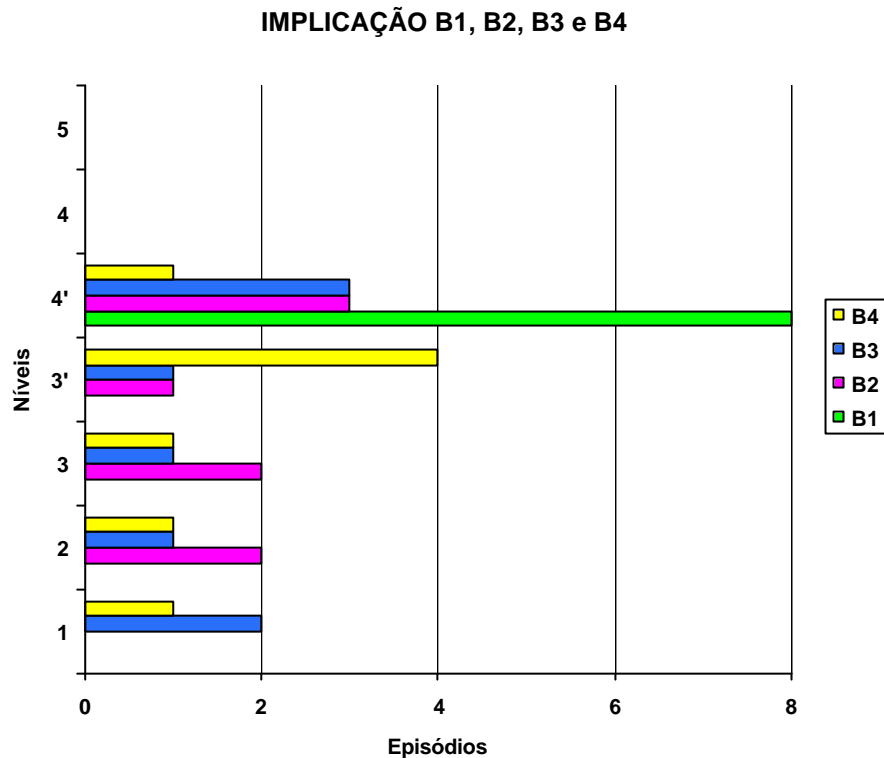


Gráfico 5: Implicação no contexto B - sujeitos B1, B2, B3 e B4

B1 apresenta nível 4' de Implicação nos oito episódios.

B2 apresenta nível 4' de Implicação em três episódios, 3' num, 3 em dois, e nível 2 em dois episódios.

B3 apresenta nível 4' de Implicação em três episódios, cada um dos níveis 3', 3 e 2 são atingidos uma vez, sendo o nível 1 atribuído duas vezes.

B4 apresenta nível 4' de Implicação num episódio, 3' em quatro, 3 num, 2 noutro, e 1 noutro.

No quadro VII, são apresentados os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para a variável Implicação nos sujeitos do contexto B.

Quadro VII - Valores do 1º quartil, 3º quartil, média, moda, mediana e leque para a variável Implicação nos sujeitos do contexto B

Implicação - B1, B2, B3 e B4							
Sujeitos	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
B1	4'	4'	4'	Não tem	4'	4' - 4'	8
B2	3	4'	3'	4'	3'	2 - 4'	8
B3	2	4'	3	4'	3'	1 - 4'	8
B4	3	3'	3	3'	3'	1 - 4'	8

Analisando este quadro, pode concluir-se que, apesar de os valores mais frequentes serem os médios da escala - 3' e 4' - dois dos quatro sujeitos apresentam níveis mínimos de 1 (correspondendo a 100% de *desprendimento*, ausência face à tarefa), e um dos sujeitos apresenta um mínimo de implicação de nível 2, correspondendo a 50% de *desprendimento* face à tarefa.

B1 atinge pontuações claramente superiores às dos seus pares.

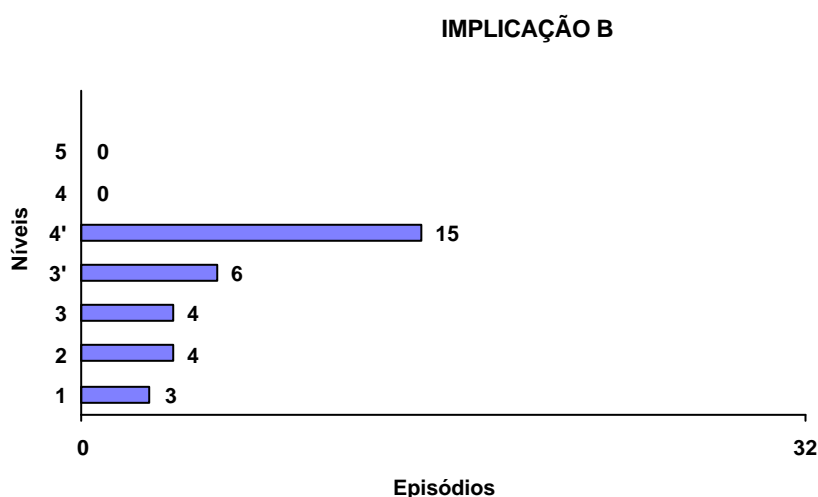


Gráfico 2: Somatório dos níveis de Implicação encontrados nos sujeitos do estudo no contexto B.

Os quatro alunos observados no contexto B atingem o nível 4' em quinze episódios, o nível 3' em seis episódios, o nível 3 em quatro episódios, o nível 2 em quatro episódios e o nível 1 é atingido em três episódios. Os dois níveis mais elevados de Implicação - 4 e 5, os únicos em que ocorre a qualidade de *fascínio* indiciadora de *estado de fluxo* - não são nunca demonstrados pelos alunos deste contexto durante o período de observação - trinta e dois episódios. O nível que ocorre com mais frequência, é o 4', correspondendo a um estado de actividade intensa, em que *exibe* uma expressão positiva, dedica grande atenção, persistência e entusiasmo à tarefa em mãos, os seus movimentos são enérgicos e bastante rápidos; enfim, a sua mímica e atitude reflectem uma experiência positiva.

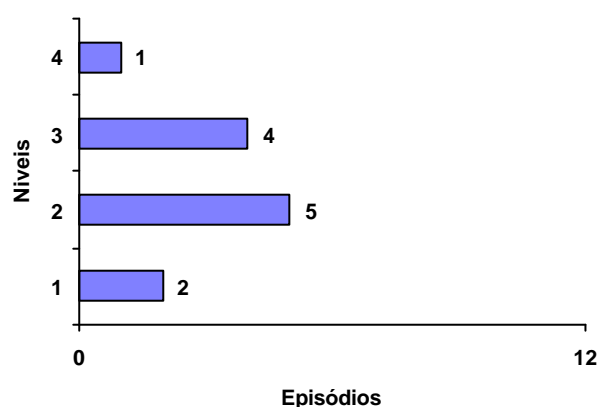


Gráfico 7: Diálogo Experiencial no contexto B

Ao professor deste contexto atribui-se o nível 4 de Diálogo Experiencial num episódio, o nível 3 em quatro episódios, o nível 2 em cinco episódios e o nível 1 em dois episódios. Verifica-se que o nível de Diálogo Experiencial mais frequentemente apresentado pelo professor é o 2, logo seguido do 3, somando nove de um total de doze episódios; qualitativamente, pode considerar-se que este professor, como aliás o do contexto A, não presta verdadeiramente atenção ao que a criança comunica; **se** reage de alguma forma à sua comunicação, ignora os sentimentos e expressões cruciais nessa expressão da criança. Verificam-se muitas iniciativas de moralizar ou

instruir a criança pelos valores próprios da professora. A decepção, a privação e a incompreensão são os sentimentos dominantes na criança sujeita à interacção com um adulto deste tipo, podendo mesmo ser perturbada pelo adulto na actividade que desenvolve.

No anexo 8 pode consultar-se o protocolo com os dados que permitiram pontuar o contexto B em termos do seu *potencial ecológico*, segundo a EACEI - 1º CEB. Apresentamos aqui a respectiva síntese, em quadro e gráfico.

Quadro III: Ecologia da Escola e Sala de Aula - Contexto B

Categorias	Máximo possível (Pontos -100%)	Pontuação (Pontos - % aprox.)
? Rotinas de cuidados pessoais	28	8 - 29%
? Mobiliário e equipamento p/ Crianças	42	8 - 19%
? Experiências de Linguagem e Raciocínio	28	8 - 29%
? Actividades de Motricidade Fina e Global	42	19 - 45%
? Actividades Criativas	28	5 - 18%
? Desenvolvimento Social	42	14 - 33%
? Necessidades do Adulto	28	12 - 43%

Na categoria *Rotinas de Cuidados Pessoais* o contexto B somou 8 pontos, em *Mobiliário e Equipamento p/ Crianças*, 8 pontos; em *Experiências de Linguagem e Raciocínio*, 8 pontos; em *Actividades de Motricidade Fina e Global*, 19 pontos; em *Actividades Criativas*, 5 pontos; em *Desenvolvimento Social*, 14 pontos e em *Necessidades do Adulto*, o contexto B somou 12 pontos.

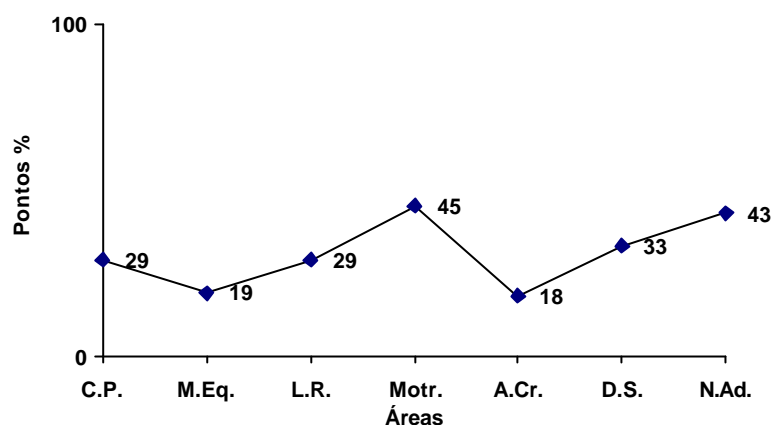


Gráfico 8: Perfil do Ambiente da Escola e Sala de Aula - Contexto B

Através da análise do *perfil*, pode verificar-se que, no contexto B, a área mais forte ou mais rica em termos de oportunidades de experiências potencialmente desenvolventes, é a das actividades de motricidade global e fina (apesar de atingir apenas uma pontuação de 45%). A área de *necessidades do adulto* constitui a segunda área relativamente mais forte, embora muito haja a fazer neste âmbito, uma vez que se atingem apenas os 43%. Especialmente preocupantes neste contexto, são as baixas pontuações obtidas nas áreas relacionadas com as actividades promotoras do desenvolvimento da Linguagem e Raciocínio e das Aptidões Sociais.

4.1.3. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto C

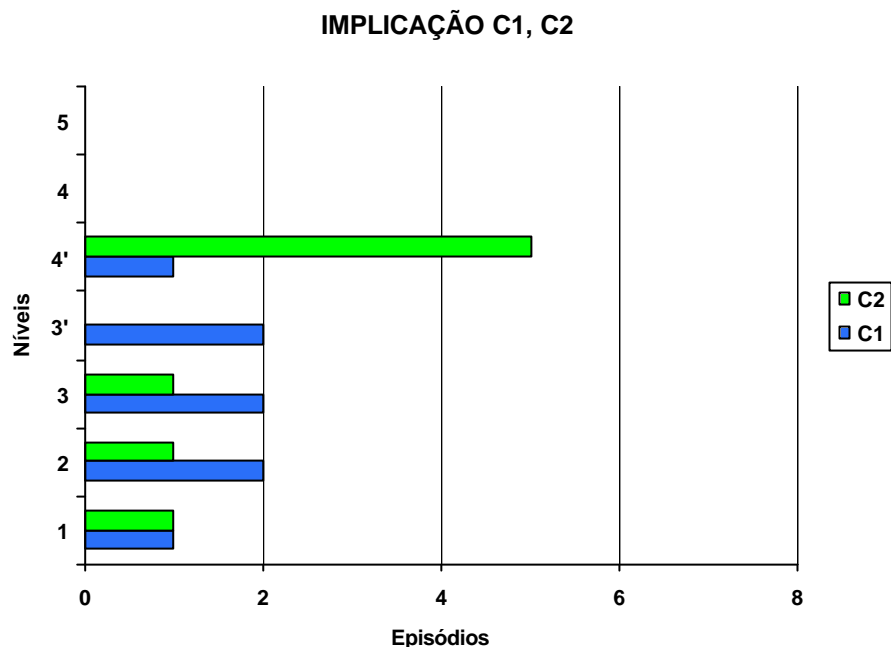


Gráfico 9: Implicação - contexto C - sujeitos C1 e C2

C1 apresenta nível 4' de Implicação num episódio, nível 3' em dois episódios, nível 3 em dois episódios, nível 2 em dois episódios e nível 1 num episódio.

C2 apresenta nível 4' de Implicação em cinco episódios, nível 3 num episódio, nível 2 num episódio e nível 1 também num episódio.

Os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para a variável Implicação nos sujeitos do contexto C, são apresentados no quadro VIII.

Quadro VIII - Valores do 1º quartil, 3º quartil, média, moda, mediana e leque para a variável Implicação nos sujeitos do contexto C

Implicação - C1 e C2							
Sujeitos	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
C1	2	3'	3	2, 3 e 3'	3	1 - 4'	8
C2	3	4'	3'	4'	4'	1 - 4'	8

Em C, ambos os sujeitos do estudo atingem o mínimo possível de Implicação (nível 1), sendo no entanto mais frequentes os valores médios.

O sujeito designado por C2 pontua níveis mais elevados de implicação do que C1.

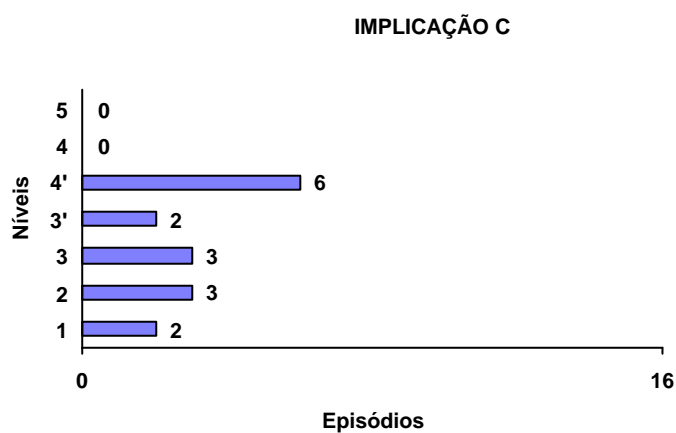


Gráfico 10: Somatório dos níveis de Implicação encontrados nos sujeitos do estudo no contexto C

Os dois alunos observados atingem o nível 4' em seis episódios, o nível 3' em dois episódios, o nível 3 em três episódios, o nível 2 em três episódios e o nível 1 em dois episódios. Num total de dezasseis episódios, os dois níveis mais altos de Implicação - 4 e 5 - não são nunca atingidos, sendo o nível 4' o mais frequentemente atribuído (seis episódios).



Gráfico 11: Diálogo Experiencial no contexto C

Ao professor deste contexto atribui-se o nível 3 de Diálogo Experiencial na totalidade dos episódios (oito) do período de observação. Corresponde esta qualificação a um adulto/educador que, prestando uma certa atenção à comunicação da criança, não responde, contudo, ao essencial da sua expressão; desvaloriza a experiência da criança, afastando-se dela e impondo a sua própria perspectiva, instruindo ou moralizando.

A intervenção deste adulto representa um obstáculo para a criança: oferecendo alguma atenção e disponibilidade de escuta, apenas consegue na criança uma satisfação superficial; sem a segurança de se saber realmente compreendida, a criança não sente o suporte necessário à continuação das suas experiências exploratórias.

Os dados resultantes da aplicação da EACEI - 1º CEB ao presente contexto podem encontrar-se no anexo 9. Apresentamos a respectiva síntese, no quadro IV e gráfico 12.

Quadro IV: Ecologia da Escola e Sala de Aula - Contexto C

Categorias	Máximo possível (Pontos -100%)	Pontuação (Pontos - % aprox.)
? Rotinas de cuidados pessoais	28	19 - 68%
? Mobiliário e equipamento p/ Crianças	42	22 - 52%
? Experiências de Linguagem e Raciocínio	28	18 - 64%
? Actividades de Motricidade Fina e Global	42	22 - 52%
? Actividades Criativas	28	13 - 46%
? Desenvolvimento Social	42	26 - 62%
? Necessidades do Adulto	28	12 - 43%

Na categoria *Rotinas de Cuidados Pessoais* o contexto C somou 19 pontos, em *Mobiliário e Equipamento p/ Crianças*, 22 pontos; em *Experiências de Linguagem e Raciocínio*, 18 pontos; em *Actividades de Motricidade Fina e Global*, 22 pontos; em *Actividades Criativas*, 13 pontos; em *Desenvolvimento Social*, 26 pontos e em *Necessidades do Adulto*, o contexto C somou 12 pontos.

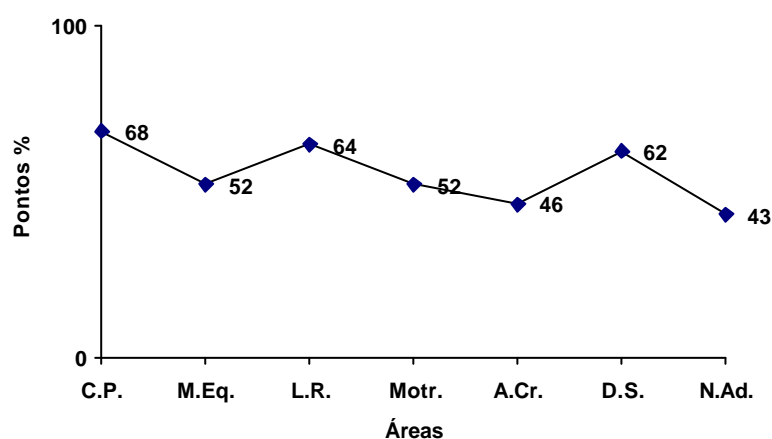


Gráfico 12: Perfil do Ambiente da Escola e Sala de Aula - Contexto C

Os valores obtidos por C nas diversas componentes contextuais consideradas podem considerar-se médios e bastante homogêneos entre si. Os valores máximos são atingidos pelas áreas de Rotinas e Cuidados Pessoais, Experiências de Linguagem e Raciocínio, e Desenvolvimento Social.

4.1.4. Níveis de implicação, diálogo experiencial e pontuações em ecologia da escola e sala de aula no contexto D

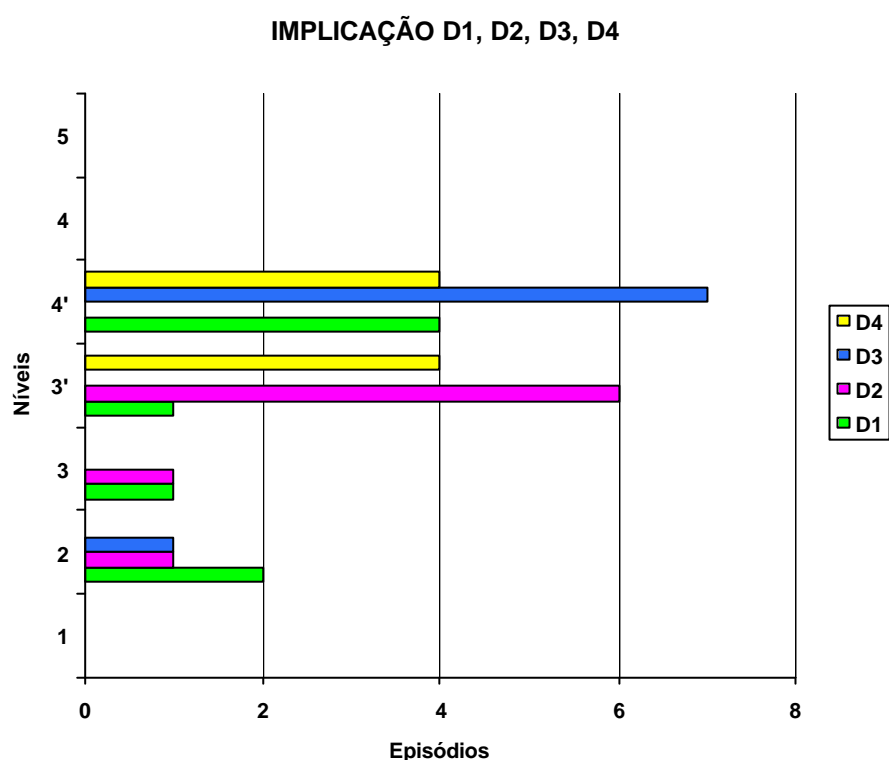


Gráfico 13: Implicação - contexto D - sujeitos D1, D2, D3 e D4

D1 apresenta nível 4' de Implicação em quatro episódios, nível 3' num, nível 3 num e nível 2 em dois episódios.

D2 apresenta nível 3' de Implicação em seis episódios, nível 3 num episódio e nível 2 noutro episódio.

D3 apresenta nível 4' de Implicação em sete episódios e nível 2 num episódio.

D4 apresenta nível 4' de Implicação em quatro episódios e nível 3' em quatro episódios.

No quadro IX, são apresentados os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para a variável implicação nos sujeitos do contexto D.

Quadro IX - Valores do 1º quartil, 3º quartil, moda, mediana e leque para a variável Implicação nos sujeitos do contexto D

Implicação - D1, D2, D3 e D4							
Sujeitos	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
D1	3	4'	3'	4'	4'	2 - 4'	8
D2	3'	3'	3'	3'	3'	2 - 3'	8
D3	4'	4'	4'	4'	4'	2 - 4'	8
D4	3'	4'	4'	Não tem	4'	3' - 4'	8

No contexto D, não surge nunca o nível 1, atingindo três dos sujeitos, como mínimo de implicação, o nível 2. Também aqui, o máximo de Implicação observado não ultrapassa o nível 4', faltando portanto a característica *fascínio* no estado experienciado pela criança.

D3 e D4 atingem os valores mais elevados deste conjunto de dados.

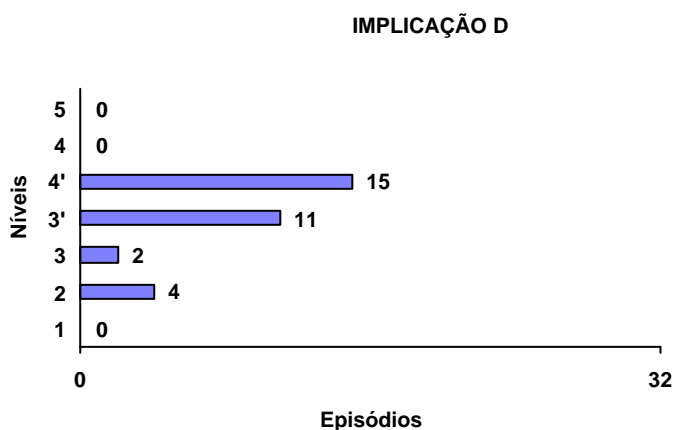


Gráfico 14: Somatório dos níveis de Implicação encontrados nos sujeitos do estudo no contexto D

Os quatro alunos observados atingem o nível 4' em quinze episódios, o nível 3' em onze episódios, o nível 3 em dois episódios e o nível 2 em quatro episódios. Num total de trinta e dois episódios, o nível 4' surge como o mais frequentemente atingido, sendo a frequência de ocorrência do nível 3' muito próxima.

Também neste contexto, não se verifica nunca a ocorrência dos dois níveis mais altos de implicação, para a atribuição dos quais se considerou condição essencial a observação de indicadores de *fascínio* pela actividade desenvolvida, do *estado de fluxo*, como lhe chama Csikszentmihayli (1979), que obedece a uma motivação de origem intrínseca.

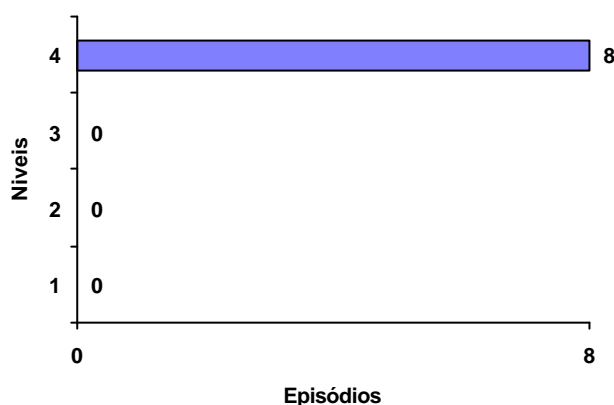


Gráfico 15: Diálogo Experiencial no contexto D

Ao *professor* deste contexto atribui-se o nível 4 de Diálogo Experiencial - o nível máximo da escala - em todos os episódios (oito) do período de observação. Esta classificação diz-nos que *o adulto* responsável por este contexto está efectivamente disponível para a criança, acompanhando-a nas suas experiências e encorajando a sua expressão através de uma atitude de genuíno interesse, aceitação e compreensão do actual estado da criança - as suas necessidades, interesses, desejos. A criança, sentindo-se compreendida e aceite como pessoa, tem a *base segura* que lhe permite aventurar-se *nos terrenos* da aventura da descoberta, de si mesma e do mundo...

Tendo aplicado a EACEI - 1º CEB a este contexto, obtivemos os dados que podem ser consultados no anexo 10. Apresentamos no quadro V e gráfico 16, a respectiva síntese.

Quadro V: Ecologia da Escola e Sala de Aula - Contexto D

Categorias	Máximo possível (Pontos -100%)	Pontuação (Pontos - % aprox.)
? Rotinas de cuidados pessoais	28	27 - 96%
? Mobiliário e equipamento p/ Crianças	42	31 - 74%
? Experiências de Linguagem e Raciocínio	28	28 - 100%
? Actividades de Motricidade Fina e Global	42	38 - 90%
? Actividades Criativas	28	26 - 93%
? Desenvolvimento Social	42	38 - 90%
? Necessidades do Adulto	28	24 - 86%

Na categoria *Rotinas de Cuidados Pessoais* o contexto D somou 27 pontos, em *Mobiliário e Equipamento p/ Crianças*, 31 pontos; em *Experiências de Linguagem e Raciocínio*, 28 pontos; em *Actividades de Motricidade Fina e Global*, 38 pontos; em *Actividades Criativas*, 26 pontos; em *Desenvolvimento Social*, 38 pontos e em *Necessidades do Adulto*, o contexto D somou 24 pontos.

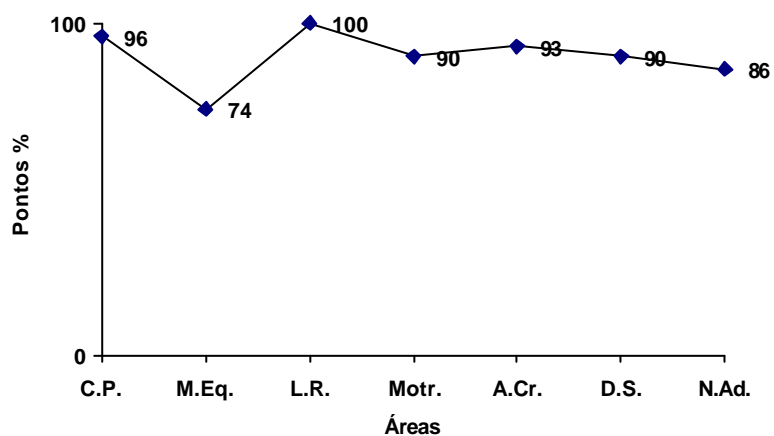


Gráfico 16: Perfil do Ambiente da Escola e Sala de Aula - Contexto D

O perfil traçado em D evidencia um contexto educativo com uma elevada potencialidade em termos de promoção do desenvolvimento de todos os elementos que nele vivem, adultos e

crianças. Os valores são todos bastante elevados, atingindo mesmo os 100% a área das experiências de Linguagem e Raciocínio.

4.2. Análise comparativa dos contextos do estudo, à luz dos dados obtidos em cada uma das variáveis

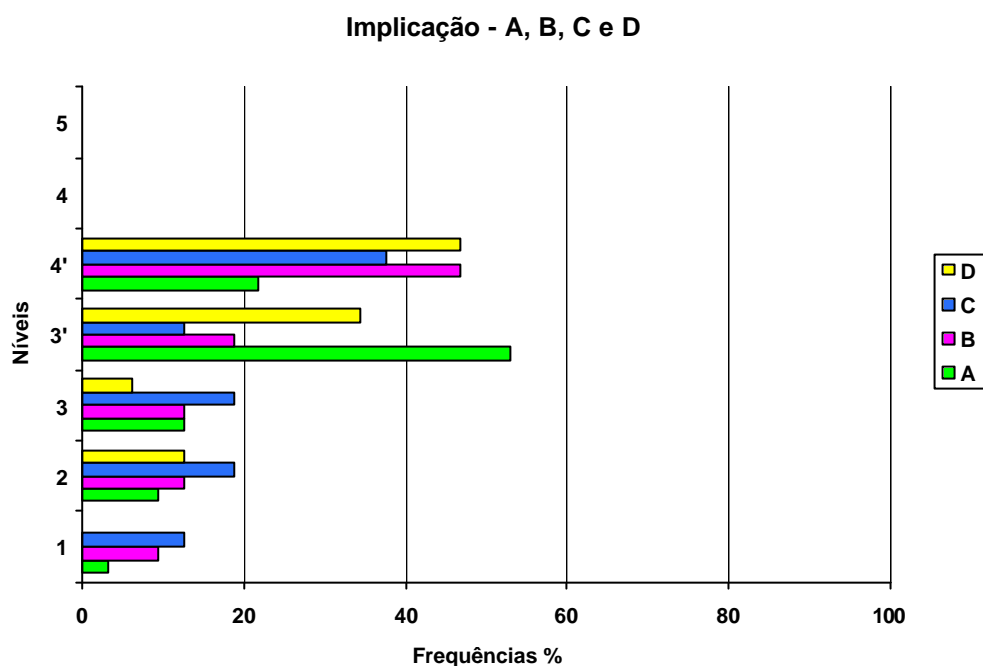


Gráfico 17: Frequências (valores percentuais) do somatório das pontuações obtidas na variável Implicação em cada contexto do estudo.

Da análise comparativa dos dados obtidos na variável *Implicação* nos diferentes contextos em estudo, pode ver-se que:

? Os níveis mais altos de implicação atingidos durante os períodos de observação determinados para o estudo (3' e 4', correspondendo a um tipo de implicação cuja motivação é extrínseca ao sujeito), estão presentes em todos os contextos, atingindo a frequência máxima em B e D - releva-se o facto de haver em cada um destes contextos uma criança que está quase permanentemente *bastante implicada*, apesar de não parecer *fascinada* com a actividade que desenvolve;

? Nos contextos A, B e D, em cerca de 65 a 80% dos episódios, os sujeitos apresentaram indicadores dos níveis 4' e 3' da escala (correspondentes a estados de actividade em que a motivação que guia o sujeito é ainda de origem extrínseca, havendo no entanto alguma vontade e atitude de trabalho; em 4', há mesmo diversão, animação e um bom nível de energia devotada à actividade - cf. anexo 2), enquanto que em C as frequências estão mais equitativamente distribuídas pelos níveis 4', 3', 3, 2 e 1 (apesar de a frequência com que se registou nível 4' - 38% - ser muito superior às outras - 13%, 19%, 19% e 13%, respectivamente);

? O contexto D é o único onde não surge nunca o nível 1 de implicação;

? Apesar de se esperar que os alunos designados por números ímpares (indicados pelos respectivos professores como estando a obter melhores resultados de aprendizagem - cf. p.115), viessem a alcançar níveis de implicação mais elevados, apenas no contexto A isso se verificou; em B, apenas B1 correspondeu a essa expectativa; em C, sucedeu o contrário; em D, apenas os resultados de D3 coincidiram com este *resultado esperado*.

? Em nenhum dos contextos foi observada uma situação passível de pontuar com os níveis 4 ou 5 da escala utilizada - os únicos onde ocorre o fascínio, a plena entrega à actividade experienciada, obedecendo a criança assim implicada a uma fonte de motivação intrínseca, constituindo-se o experienciar da actividade na sua própria recompensa.

No quadro X, são apresentados os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para o somatório dos valores encontrados para a variável Implicação nos sujeitos de todos os contextos.

Quadro X - Valores do 1º quartil, 3º quartil, média, moda, mediana e leque para a variável Implicação no somatório das pontuações dos sujeitos de A, B, C e D

Implicação - ? A, ? B, ? C e ? D							
Somatório Implicação	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
? A	3'	3'	3'	3'	3'	1 - 4'	32
? B	3	4'	3'	4'	3'	1 - 4'	32
? C	2	4'	3	4'	3'	1 - 4'	16
? D	3'	4'	3'	4'	3'	2 - 4'	32

Analisando este quadro, podemos concluir que no contexto D se encontram os níveis mais elevados de implicação nas medidas de tendência central consideradas. Vemos, no entanto, que o valor mais frequente (moda) em B, C e D, é o mesmo (4'), sendo o que se verifica em A, 3'. Também se pode ver que os valores da mediana são os mesmos para os quatro contextos: 3'. Todos os contextos, excepto C, atingem já no 1º quartil, valores médios (significa que apenas uma percentagem inferior a 25 % do período de observação equivale a valores baixos de implicação), enquanto que no 3º quartil, quase todos (excepto A) já estavam no seu máximo, 4'; sabendo que a mediana de todos os contextos é 3', concluímos que em pelo menos metade dos episódios do período de observação, os sujeitos do estudo apresentaram níveis de implicação iguais ou superiores a 3', e que em B, C e D pelo menos um quarto dos episódios correspondeu ao nível 4' da escala de implicação.

Representando graficamente (valores percentuais) as frequências com que cada professor pontuou os níveis de Diálogo Experiencial propostos pela escala utilizada, pode clarificar-se a sua posição relativa no que refere à capacidade de dialogar experiencialmente, tal como é entendida no âmbito deste estudo:

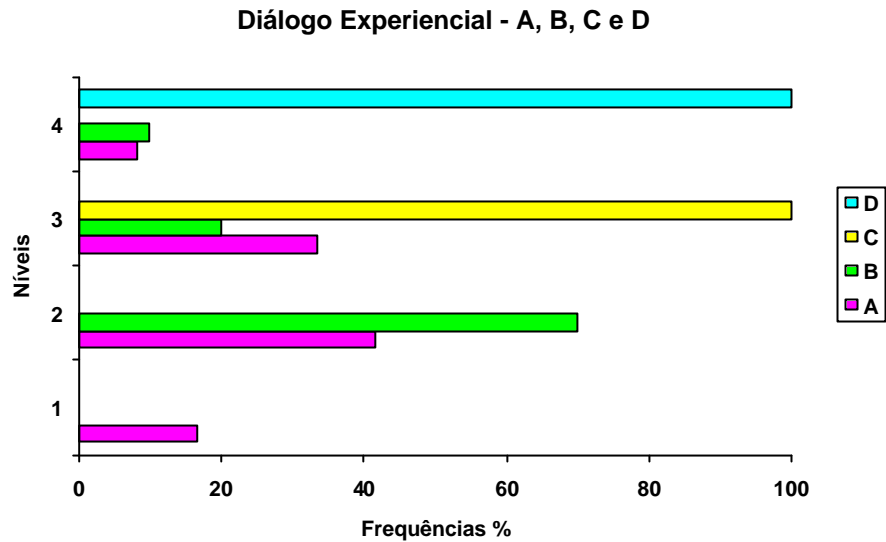


Gráfico 18: Frequências (valores percentuais) das pontuações obtidas por cada professor/contexto na variável Diálogo Experiencial.

Da análise deste quadro, a conclusão mais imediata será, talvez, que o professor do contexto D pontua nível 4 (nível máximo, o mais facilitador do desenvolvimento e aprendizagem da criança) da escala de diálogo experiencial em 100% das ocorrências.

Quanto ao professor do contexto C, pontua nível 3 na totalidade dos episódios (também facilitador, mas representando atitudes e acções de um adulto que não consegue descentrar-se de si próprio, da sua *agenda* pré-estabelecida, que não está portanto verdadeiramente atento e disponível ao vivido da criança, nem pronto a ajudá-la a avançar a partir do limiar de capacidades em que efectivamente está no momento actual). Poderá constituir um indicador interessante, do ponto de vista de uma possível intervenção promotora de *boas* práticas pedagógicas, que o professor de C não tenha conseguido, ao longo de todo o período de observação, *libertar-se* e atender de facto à criança...

Os professores de A e B, apesar de contrastarem com C pelo facto de conseguirem pontuar no nível 4 (embora de uma forma ténue), apresentam uma elevada percentagem de ocorrências na metade inferior dos níveis propostos pela escala - níveis 1 e 2, representantes de acções e atitudes muito condicionantes do desenvolvimento e aprendizagem da criança, até mesmo *cerceadoras* da sua actividade e iniciativa. O professor de A, atinge cerca de 50% de episódios

nos níveis 1 e 2 (42% neste último). O professor de B, apesar de não pontuar nunca no nível 1, apresenta 70% de ocorrências no nível 2.

No quadro XI, são apresentados os valores do 1º e 3º quartis, média, moda, mediana, máximo e mínimo para a variável Diálogo Experiencial nos sujeitos dos vários contextos.

Quadro XI - Valores do 1º quartil, 3º quartil, média, moda, mediana e leque para a variável Diálogo Experiencial nos sujeitos/professores de A, B, C e D

DIÁLOGO EXPERIENCIAL - A, B, C e D							
Sujeitos/ Contextos	1º Q	3º Q	Média	Moda	Mediana	Leque	Total Episódios
A	2	3	2	2	2	1 - 4	12
B	2	3	2	2	2	2 - 4	10
C	3	3	3	Não tem	3	3 - 3	8
D	4	4	4	Não tem	4	4 - 4	8

Na variável Diálogo Experiencial, em dois contextos (A e B), os professores apresentam como nível mais frequente, o 2. Os de C e D, por sua vez, não apresentam qualquer variação: os níveis de Diálogo Experiencial são constantes. No caso de D, sempre nível máximo; em C, nível um pouco mais baixo (3), mas bastante positivo enquanto facilitador do desenvolvimento da criança.

Apenas em A, o professor apresenta nível 1, mínimo possível em Diálogo Experiencial; em B, o nível mínimo é 2.

A leitura dos valores do 1º e 3º quartis, conjugados com os da média e moda, clarifica a predominância de valores médios-baixos (2) em A e B.

Quanto à Ecologia da Escola e Sala de Aula, a forma de representação proposta pela EACEI - 1º CEB pode constituir um meio de clarificação da análise dos dados e respectivas inferências:

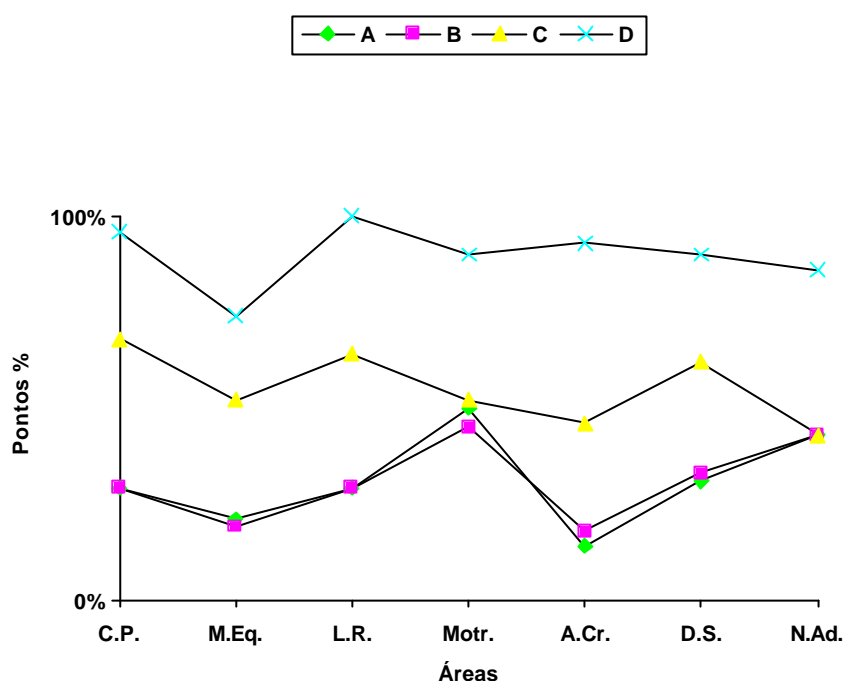


Gráfico 19: Áreas relativamente fortes e relativamente fracas dos ambientes dos diversos contextos do estudo e comparação entre os vários contextos.

Pode verificar-se que o perfil mais elevado é o do contexto D, enquanto o mais baixo é o de A. Os contextos C e B surgem como o segundo e terceiro mais elevados, respectivamente. Salientam-se as pontuações obtidas pelo contexto D, com níveis próximos dos 100% em várias categorias - portanto, a excelência, do ponto de vista do instrumento utilizado.

Pela negativa, destacam-se os contextos A e B, com pontuações muito baixas em todas as categorias consideradas, mas especialmente nas actividades criativas e no mobiliário e equipamento para crianças. Pode inferir-se o pouco valor que é atribuído à acção criativa do aprendiz naqueles contextos educativos, bem como o pouco investimento feito ao nível da dotação do contexto com mobiliário e equipamento que tornaria o espaço não só mais confortável e atraente, mas também mais funcional e adaptado à função educativa que se propõe concretizar.

No capítulo segundo deste trabalho, referiu-se a importância que têm estes aspectos do contexto educativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que neles vivem. Os níveis mais altos pontuados por A e B, são os da área das actividades de motricidade - recorde-se que as de motricidade global (pontuações que justificam estes *picos* no perfil) são desenvolvidas com as crianças por monitores exteriores à escola.

Quanto ao contexto C, com valores médios em quase todas as categorias, apresenta também valores claramente mais baixos na área das actividades criativas e de motricidade. Também o mobiliário e equipamento para crianças pontua bastante baixo; no entanto, apesar dos valores coincidentes, considera-se que a diferença entre o contexto C e os contextos A e B neste parâmetro, é muito grande, não sendo porém completamente apreensível pela utilização da escala. Em C é prestada muita atenção à criação de um espaço acolhedor, muito próximo da realidade comunitária em que a escola está inserida, embora com um cariz fortemente *escolar*.

Ainda no contexto C, as pontuações mais elevadas nas áreas de linguagem e raciocínio e desenvolvimento social traduzem bem a preocupação patente em todas as actividades que nos foi dado observar, e que são relatadas nos protocolos para atribuição dos níveis de implicação e diálogo experiencial (anexos 5 e 6), especialmente com as actividades de cariz mais intelectual.

A coincidência das (baixas) pontuações obtidas na área das necessidades do adulto pelos contextos A B e C alerta para a pouca importância dada à autoformação, à prática reflectida em equipa, à construção de um contexto de trabalho que possa responder às necessidades de formação contínua dos docentes.

Pelo contrário, em D, essa é claramente uma área muito investida pelos docentes do contexto, atingindo valores próximos da excelência. Qualquer conversa com qualquer dos docentes do contexto confirma isso mesmo: passa uma perspectiva de educação bem reflectida em equipa, construída a par e passo com a prática e a investigação teórica. Uma importante parte do horário de trabalho daqueles docentes é investido na auto-formação, em equipa, no espaço da escola.

Neste estudo, situado em quatro diferentes contextos educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico procurou-se, iluminando algumas componentes ou variáveis, encontrar indícios (ou indicadores):

?Do estado de mente e de espírito dos pequenos *aprendizes* em processo de crescimento e desenvolvimento;

?Da qualidade relacional presente nos diálogos do professor;

?Da qualidade ecológica das diversas componentes (de cariz mais estrutural mas também ao nível das dinâmicas) dos contextos.

Tratando-se da primeira vez que utilizámos os instrumentos apresentados para enquadrar a observação e análise dessas variáveis ou componentes da vida humana no contexto educativo formal, a sua utilização pura e simples constituiu só por si um desafio, exigindo a identificação e reconhecimento de atitudes, acções, posturas, olhares, frases, objectos, dinâmicas, espaços, que revelaram (ou não) o que se procurava.

Depois, numa mais arrojada tentativa, procurou-se lançar alguma luz sobre possíveis conexões entre os resultados obtidos nas diversas variáveis.

Assim, verificou-se que:

No contexto D, os valores obtidos em diálogo experiencial e ecologia da escola e sala de aula são claramente superiores aos dos outros contextos. Porém, apesar de um pouco mais elevados, e principalmente, mais constantes do que nos outros contextos, os valores em implicação nos sujeitos desse contexto não são tão superiores quanto se poderia esperar. Também aqui não ocorreu nunca implicação de nível 4 ou 5, em que está presente o *fascínio* característico de total entrega à experiência em curso, em que a **motivação intrínseca** é a diferença fundamental relativamente a todos os outros níveis - considerando, como já afirmámos antes, que, do ponto de vista do desenvolvimento, este é o tipo de implicação mais crucial (cf. p.91). Contudo, convém salientar que é o único contexto onde não foi nunca atribuído o nível 1 de implicação.

Em C, também marcadamente superior a A e B, em termos de níveis atingidos em diálogo experiencial e ecologia da escola e sala de aula, os níveis de implicação, embora um pouco mais elevados, não representam uma diferença qualitativa tão forte quanto era esperado.

Em A e B, com níveis tão baixos em diálogo experiencial e ecologia da escola e sala de aula, as crianças em estudo conseguiram surpreendentes níveis de implicação!

O resultado final é essencialmente composto de dúvidas, interrogações que apontam para além do que foi feito... Na eterna procura do que é que *faz mexer* a Humanidade, de quais as importâncias relativas das diversas dimensões da sua existência, do seu Ser...

4.3. Conclusões do estudo

Neste estudo, os resultados não confirmaram tão plenamente como se esperava as hipóteses formuladas, embora não as tenham infirmado. Ou seja, os níveis de Implicação dos alunos inseridos nos contextos educativos em que o professor atingiu níveis de Diálogo Experiencial mais elevados e em que as pontuações obtidas pela aplicação da EACEI - 1º CEB (ecologia da escola e sala de aula) foram mais elevadas, dizíamos, os níveis de implicação dos sujeitos do estudo nesses contextos não foram tão marcadamente diferenciados (superiores) face aos alunos dos contextos que obtiveram pontuações mais baixas nessas variáveis. Porquê? Encontramos várias ordens de possíveis respostas ou vias de respostas:

A capacidade de o educando se implicar pode estar dependente de outros factores, não dependendo (apenas) do diálogo experiencial e da ecologia da escola e sala de aula - outras componentes, outras variáveis da sua vida não consideradas neste estudo, terão concerteza um peso considerável nessa capacidade.

Talvez o estudo da implicação do aluno em tarefas em que ele precise de aplicar capacidades pertinentes ao cidadão actual (por exemplo, a consciência ecológica de si próprio no sistema social em que se insere ou a capacidade de analisar e criticar construtivamente os actos sociais que se desenrolam ante si), possa elucidar-nos também sobre a riqueza potencial de um contexto educativo na formação do cidadão de hoje.

Apesar de sabermos que esta é uma componente fundamental no contexto D, o período em que decorreu a observação em que baseámos este estudo, não contemplou os momentos específicos em que aos alunos são exigidas essas capacidades, ao mesmo tempo que se lhes oferece a oportunidade de as desenvolver. Naturalmente, uma vez adquiridas, elas estão presentes na pessoa que é o educando, em todos os actos da sua vida; e pudemos reconhecê-las, durante o período de observação, nas situações de trabalho cooperativo, na liberdade responsável com que vivem em grupo... Mas talvez não tenhamos sabido *agarrar* esse dado através do instrumento que utilizámos para avaliar a Implicação.

Sobretudo, talvez haja ainda uma discrepância, nos contextos do estudo, entre os níveis de diálogo experiencial, as componentes estruturais avaliadas pela EACEI - 1º CEB, e as tarefas de facto proporcionadas/permitidas aos alunos. As actividades observadas são obrigatórias. A escola não deixa de ser uma imposição, mesmo em D. A criança está sujeita a uma pressão contínua, dos pares, dos professores, dos pais... Talvez tenhamos estado diante de uma implicação de tipo mais *funcional*, de que nos fala Laevers (1995), em que interesses mais materialistas, uma necessidade de reconhecimento social, um aceitar da escola enquanto *dever a cumprir*, guiam a actividade da criança.

Talvez uma implicação de tipo *intrínseco* (Laevers, 1995) seja mais facilmente observável em contextos de Educação Pré-Escolar, numa idade em que a criança está ainda mais liberta de pressões sociais e culturais, que estimulam a sua perícia na *arte do parecer*...

E talvez a implicação do aluno não deva ser avaliada apenas pela observação do investigador. A investigação demonstrou (Cullingford, 1991) que a perspectiva expressa pelo próprio sujeito-criança sobre o que sente e pensa em determinado momento da sua actividade escolar, é indevidamente menosprezada na investigação em infância.

Existe também a possibilidade de alargar o estudo a um maior número de sujeitos, e controlar outras variáveis, nomeadamente, perfil emocional ou tipo de experiências extra-escolares. Não podemos esquecer que a implicação é o resultado de um conjunto de circunstâncias dependentes da criança, do adulto e do contexto. Por exemplo, crianças de lares

estáveis, sem pressões emocionais significativas, podem mais facilmente manter intacto o ímpeto exploratório essencial à entrega a experiências capazes de as arrebatam e absorver plenamente a sua energia.

Em *Inteligência Emocional*, Daniel Goleman explica que as pessoas *se defendem* em situações adversas, isto é (com base no pensamento de J. Bowlby e D. W. Winnicott), que *as crianças emocionalmente saudáveis aprendem a acalmar-se a si próprias, tratando-se a si mesmas como os pais as tratam, o que as deixa menos vulneráveis às comoções do cérebro emocional* (op. cit., p.77), e portanto mais capazes de se automotivarem para o desempenho que lhe é oferecido no seu real e actual contexto de vida/escola. Neste caso, podemos supôr que as experiências de vida da criança no contexto familiar têm sido ou foram positivas, fortalecendo-a, constituindo a *experiência equilibradora* que liberta a criança o suficiente para que ela possa automotivar-se, mobilizando a sua actual capacidade para o desempenho que lhe é pedido, apesar da falta de atractividade ou valor intrínseco da tarefa proposta, da pobreza do contexto nas categorias que se considerou contribuir para a formação do indivíduo emancipado, e da baixa capacidade de dialogar experiencialmente evidenciada pela professora.

Questionamo-nos relativamente à validade das observações e interpretações dos indicadores procurados para avaliar o nível de implicação das crianças do estudo. Parece-nos que uma investigação que tem como objecto a Pessoa, não deveria prescindir da opinião do próprio sujeito, da sua perspectiva sobre a temática em estudo.

Esta parece uma via fecunda para futuras investigações: a criação de meios válidos para aceder à metacognição do sujeito/criança *avaliado* em termos de nível de implicação; uma forma ou formas que permitam ao sujeito do estudo exprimir o que pensa e o que sente quando desempenha a tarefa que *tem em mãos*.

No fundo, isto constituiria um acesso mais directo ao íntimo da criança; apesar da expressividade dos sinais não verbais, e de se considerar que o investigador deverá tê-los em conta na apreensão das diversas manifestações do *Self* e *Supra-Self*. De facto, a comunicação

verbal do sujeito sobre a sua experiência parece-nos um dado insubstituível em qualquer estudo que pretenda alcançar algum nível de compreensão face ao vivido desse sujeito.

Cullingford (1991) apresenta algumas conclusões do estudo que desenvolveu procurando apreender os *insights* das crianças sobre a escola e o seu objectivo. Relevando um natural desejo de aprender aliado a uma noção do que é esperado delas, ele afirma que os *insights* das crianças sobre a natureza da escolaridade são reveladores e devem ser tomados em conta por todos quantos se preocupam com a questão, a qualquer nível. As suas perspectivas claras e articuladas podem dar-nos frescas imagens de como é estar na escola, e de quão bem estão as escolas a funcionar.

As crianças revelam que têm a capacidade e honestidade de equacionar necessárias à análise do que experienciam. Apresentam juízos consistentes e provas do que afirmam. Dever-se-ão tomar em conta as suas perspectivas, pois elas sabem, melhor que ninguém, quais os estilos de professor melhor sucedidos, que técnicas de aprendizagem extraem o melhor de si, e no que consiste a identidade da escola.

Cullingford (1991) analisa: *A aprendizagem depende da capacidade das crianças se concentrarem e prestarem atenção - é o que habitualmente se pensa. No entanto, as crianças deste estudo disseram que não sentem que as exigências que lhes são feitas exijam uma particular atenção do tipo auto-dirigida. É como se alguma das motivações-chave para a aprendizagem - o desejo de compreender e relacionar o conhecimento com a experiência pessoal - estivesse a ser deixada fora do processo.*

(...) Ouvindo realmente as crianças, poderemos adquirir consciência das suas reais capacidades, e do facto de haver um enorme potencial que não está ainda a ser utilizado pelas crianças, por falta de oportunidade. Falando com as crianças, percebemos que também elas estão conscientes disto.

Talvez estas descobertas expliquem a capacidade das crianças do nosso estudo se auto-motivarem, mesmo quando os níveis de diálogo experiencial eram mais baixos, ou quando as

características do contexto educativo em que decorria a sua escolaridade não eram nem medianamente ecológicas, pelo menos *do ponto de vista* do instrumento utilizado no estudo...

Pensamos que, através deste estudo, se infere a necessidade de os docentes estabelecerem um tempo e um espaço para a sua auto-formação, com componentes de prática reflectida e investigação teórica, numa metodologia de trabalho em equipa. Numa crescente auto-valorização profissional. Esta parece-nos uma área de investimento fundamental, que terá de partir dos próprios interessados, mas que poderá/deverá ser accionada pelas estruturas de coordenação. Através destas práticas, poder-se-á reconstruir a auto-imagem do professor, cujo actual negativismo se reflecte no pouco cuidado que parecem dedicar os docentes dos nossos contextos A e B ao arranjo da escola, da própria sala de aula onde passam tão grande parte do seu tempo diário!

Esta questão deveria, a nosso ver, ser debatida logo nos cursos de formação inicial, alertando o futuro professor para os perigos do adormecimento, da apatia, da quase *alienação* na profissão... Fundamental, porém, será a implementação de dinâmicas que possibilitem o trabalho em equipa, talvez com alguma espécie de supervisão; a ligação da prática com a investigação, a par e passo; o possibilitar do acesso à informação, independentemente do local em que o docente está a exercer as suas funções.

Parece, pois, haver algumas possibilidades de estudos exploratórios em aberto. A sua concretização contribuiria, decerto, para o enriquecimento da intervenção educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 5

Conclusões gerais e implicações para o processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico

«O importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu Saber.
(...) E para aprender com o Outro é preciso entrar em relação com ele.»

O Falar das Letras, João dos Santos, 1983.

Implicação, Diálogo Experiencial, Ecologia da Escola...Componentes possíveis de uma ideia mais vasta, a Educação Experiencial. O que se procura? A descoberta de vias mais fecundas para o desenvolvimento do ser humano - via para um Homem autêntico, são, íntegro.

Uma Pessoa, capaz de autoconhecer-se e construir-se. Numa constante mas tranquila procura do Amor - pela Vida, por todas as coisas. Numa existência unificadora, em si e no Outro, emitindo à sua volta uma onda intercomunicante. Fluido de mensagens que são, desde o início, o cerne da própria Humanidade: a um tempo o meio que gera a criação, a sua causa, a sua motivação e o seu efeito. Num ciclo imparável. Mesmo quando parece que tudo se desmorona ou que o mal ganha inexoravelmente terreno, sempre há um raio de luz, sempre uma centelha de Vida a brotar...

Os construtores da Educação Experiencial parecem ter esta motivação: oferecer ao pequeno ou jovem Homem um meio em que ele possa descobrir-se, descobrir o Outro e, naturalmente, (intrinsecamente motivado e liberto) desejar o conhecimento, ao mesmo tempo que acede a ele, imerso num fascínio automotivador e recompensador em si próprio.

Deste modo, cada um pode crescer e desenvolver-se à sua própria medida, e participar, com as suas capacidades (que compreendem também as *tradicionais* incapacidades) e os seus sonhos na Criação humana.

Escola Inclusiva...não é isto que procuramos, quando fazemos (por vezes tão patéticas) tentativas e projectos para a construir? Uma escola - um Mundo, afinal - onde cada um possa viver em pleno a sua individualidade e desse modo libertar a sua necessidade de relação, de construir o Social que nos caracteriza, em interacção intensa, verdadeira, assumida, com Pessoas, e todo o mundo vivo e não vivo... E onde o Homem assim amparado possa apropriar-se do Conhecimento que já é, e que deixa de ser nesse momento, porque modificado pela individualidade do sujeito a quem acaba de revelar-se... E que assim participa na grande obra da criação humana.

Como representantes da humanidade, temos um grande objectivo: viver em plenitude connosco próprios e com o Mundo, e assim participar, inevitavelmente, na construção de um Mundo Sempre Novo, em renovação em cada acto de revelação, acto presente imediatamente passado, e base para futuro... Impossível de permanecer face à força (positiva, creio) impulsionadora presente em cada um de nós, mas exigente de condições para se revelar e exercer.

Os parâmetros que enquadram a actual vida quotidiana são instáveis, estão em constante evolução e requerem de cada um uma constante adaptação dos seus raciocínios, dos seus parâmetros de referências e dos seus comportamentos. Os papéis e as atitudes não podem ser aprendidos e adquiridos de uma vez por todas; a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são processos que ocorrem durante toda a vida do indivíduo.

Nesta nova sociedade comunicante, *que aprende e se desenvolve de um modo diferente* (Tavares, 1996: 21), torna-se fundamental redescobrir a importância do pensamento e dos seus processos, e as novas acções educativas.

O educador será capaz, não só de facilitar o acesso, indicar as vias para aceder à informação em constante mutação, mas principalmente, deverá saber interagir com o educando de tal forma que o confirme nas suas potencialidades - sendo autêntico, disponível, empático, encorajando-o a descobrir-se e a construir-se enquanto Pessoa, ser humano na mais lata acepção.

Este educando poderá identificar as suas próprias capacidades de procura do conhecimento, de descoberta das coisas. Receberá encorajamento para continuar as suas experiências, alimento ao ímpeto exploratório inato a todos nós, mas que se revela em plenitude apenas em circunstâncias de meio envolvente favoráveis. Neste meio, as pessoas, nomeadamente os educadores, são o eixo fundamental.

Nesta perspectiva, a utilização da escala de diálogo experiencial, de implicação e de ecologia da escola e sala de aula, bem como de outros materiais que as completam (a que acedemos neste estudo) na própria prática pedagógica dos educadores/professores, na auto-formação através de reflexão sobre a prática, individualmente e em equipa, será, concerteza, um factor decisivo.

Os resultados obtidos neste estudo indicam que não será apenas deste factor - o educador, pessoa, profissional de educação - que dependerá a capacidade de entrega dos educandos às tarefas que encontram na escola. Felizmente, podemos contar com a capacidade de resiliência; felizmente, a escola não é a única valência importante na vida de uma criança. Em muitos casos, as experiências na família e noutros grupos sociais em que a criança vive, aparecem como valores compensatórios de uma experiência menos enriquecedora na escola.

Porém, a nosso ver, a escola deverá incondicionalmente assumir-se como essa valência compensatória na vida de qualquer criança, preenchendo eventuais lacunas, garantindo a equidade. Analisará os seus valores, as suas atitudes e práticas, reflectirá no papel que desempenha, comparando-o com o estatuto que lhe é atribuído. Identificará a intervenção específica que está a ter junto de cada educando no momento específico que ele está a viver, e otimizará essa acção, no sentido do pleno desenvolvimento. Assumindo-se como a estrutura que a Humanidade criou para, por excelência, socializar os seus elementos - em constante diálogo com todas as instâncias que compõem as suas vidas: a Família, a Comunidade, os Valores, os Saberes em constante mutação. Formando pessoas livres e responsáveis na sua dimensão social e individual. Praticando uma educação que respeite e valorize as características individuais dos educandos, que os oriente no sentido de descobertas e vivências, ligando os conhecimentos à vida do quotidiano e promovendo constantemente capacidades. Promovendo a aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais. Porque a educação constitui um meio para o exercício da cidadania - torna acessíveis ao indivíduo os meios de compreensão das situações, de análise, de síntese, de apreciação, de crítica...

Também as componentes mais estruturais da escola desempenham um papel de relevo na formação da Pessoa, do cidadão. Elas podem surgir como entraves, elementos neutros ou facilitadores do crescimento e aprendizagem das pessoas que nelas vivem. As decisões quanto à sua organização não poderão ser deixadas ao acaso, terão de ser reflectidas e conscientemente tomadas, sob pena de não ser optimizado o seu contributo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conclusão, uma ideia me aparece cada vez mais nítida: é na linguagem, em comunicação, através do conhecimento de mim própria, dos meus conteúdos e dos meus processos, da minha história, mas também do conhecimento do Outro, da sua história e da história do mundo, que me vou esclarecendo, que vou construindo a minha compreensão da realidade e a minha própria posição/intervenção nela.

E isto acontece-me num movimento em espiral: é um repegar de coisas já vividas, já pensadas, já sentidas - por mim, pelo Outro, pelo mundo - que se configuram e reconfiguram nas circunstâncias actuais... Assumindo versões enriquecidas e enriquecedoras, para mim e para os outros, se vividas num contexto de comunicação plena, aceitação de mim e do outro, autenticidade...

Para mim, educadora, esta ideia faz todo o sentido em Educação, é plena de implicações para acções educativas potencialmente fecundas...

BIBLIOGRAFIA

ALBERONI, F. (1991). *A Amizade*. Lisboa: Bertrand.

ALMEIDA, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In *Capacitar a escola para o sucesso - Orientações para a prática educativa*, 59-110. V. N. Gaia: EDIPSICO.

ARNAL, J. e col. (1994). *Investigación educativa, fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

BERNEX, R., (1996). António Damásio: Le Cerveau à la Recherche de l'Âme. In *Science & Vie*, Édition Spéciale, 16 - 21.

BOGARD, G. (1993). *Para uma educação socializadora dos adultos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).

BREDEKAMP, S., Edit. (1991). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. Washington, DC: NAEYC.

BRUCE, T. (1996). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.

CARSON, T. (1995), Reflective Practice and a Reconceptualization of Teacher Education. In WIDEEN, M.; GRIMMETT, P. (Edit.) *Changing Times in Teacher Education - Restructuring or Reconceptualization?*. London: The Falmer Press, 151-162.

CHANGEUX, J-P. (1991). *O Homem Neuronal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

CSIKSZENTMIHAYLI, M. (1979). The Concept of Flow. In SUTTON-SMITH, B.. *Play and Learning*. New York: Gardner Press, Inc., XII-335.

CULLINGFORD, C. (1991). *The Inner World of the School*. London: Cassell.

CULLINGFORD, C. (1990). *The Nature of Learning*. London: Cassell.

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA -1º Ciclo do Ensino Básico. Adaptação do original de HARMS, T. e CLIFFORD, R. (1980). Autores da adaptação: Catarina Vaz Lourenço, Leonor Cravid d'Oliveira, José Domingos Calelessa e Paula Coelho Santos.

ESCALA DE DIÁLOGO EXPERIENCIAL. Traduzida e adaptada por Gabriela Portugal, do original *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Centrum Voor Ervaringsgericht Onderwijs.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FILLIOZAT, I. (1997). *L'intelligence du coeur*. Paris: J. C. Lattès.

- GENDLIN, E. (1964). A Theory of Personality Change. In WORCHEL, P. e BYRNE, D. (Edit.). *Personality Change*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 100-148.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOOD, T. (1983). Classroom Research: A Decade of Progress. In *Educational Psychologist*, Vol. 18, nº 3, 127-144.
- GREENHALGH, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. London: Routledge.
- GRIMMETT, P. (1995), Reconceptualizing Teacher Education: Preparing Teachers for Revitalized Schools, In WIDEEN, M.; GRIMMETT, P. (Edit.) *Changing Times in Teacher Education - Restructuring or Reconceptualization?*. London: The Falmer Press, 202-225.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HILL, M.; LAYBOURN, A.; BORLAND, M. (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. In *Children & Society*, Vol. 10, Number 2, June 1996, 129 - 144.
- Integrating Students with Special needs into Mainstream Schools*. Paris: Head of Publications Service, OECD, 1995.
- KEOGH, B., SPEECE, D., (1996). Learning Disabilities within the Context of Schooling. In KEOGH, B., SPEECE, D. (Edit.). *Research on Classroom Ecologies - Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-14.
- LAEVERS, F. (1986), *The Concept of Experience and Research on Teacher Thinking*. Texto não publicado.
- LAEVERS, F. (1994 a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LBS-YC). Manual and Video-tape*. Leuven: Centrum Voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- LAEVERS, F. (1994 b). *Le Schema de Categorisation pour l'Evaluation de l'Implication à l'École Elementaire (LBS-L)*. Leuven: Centrum Voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- LAEVERS, F. (1994 c). *The Innovative Project Experiential Education. 1976 - 1994*. Leuven: Centre for Experiential Education/Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- LAEVERS, F. (1995), *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE.
- LAEVERS, F. (1996 a). The Concept of Involvement and the Leuven Involvement Scale. An analysis of critical reflections. In LAEVERS, F. (Edit.), *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE Report, Vol. 10, 67-81.
- LAEVERS, F. (1996 b). *The Quality of Early Childhood Education. What we can learn from practice and Research in Flanders*. Centre for Early Childhood and Primary Education - K. U. Leuven.

- LAEVERS, F.; VAN SANDEN, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- LOCKE, D. (1995), *Psychological Techniques for Teachers*. Washington, D. C.: Taylor & Francis, Ltd.
- LUDKE, M.; MARLI, A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: E.P.U..
- LUGO, J. O. (1994), *Human Development*, in *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 2, 166-168, Corsini, R. J. (Edit.), USA: John Wiley & Sons.
- LUÍS, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interação educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação - Psicologia da Educação. Universidade do Minho, obra não publicada.
- MAHON, A.; GLENDINNING, K.; CRAIG, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. In *Children & Society*, Vol. 10, Number 2, June 1996, 145 - 154.
- MALPIQUE, M.; LEITE, E. - Divisão da Educação Pré-Escolar M. E. (1984). Para uma troca de saberes. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração, Cidadania/Documento orientador das políticas do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MIRANDA, R. (1997). *Além da Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Campus.
- MORROW, V.; RICHARDS, M. (1996). The Etics of Social Research with Children: An Overview. In *Children & Society*, Vol. 10, Number 2, June 1996, 90 - 105.
- PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. (1995). *Effective Early Learning. An action Plan for Change. Intern Report*. Worcester: Worcester College of Higher Education.
- PINHO, VENTURA, L. (1988). *Empatia do Professor e Mobilização do aluno*. Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento não publicada.
- PINHO, VENTURA, L. (1991). Comunicação Afectiva e Relacional Professor-Aluno. A Empatia na relação Educativa Escolar. In *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, 4 (3), 83-97. Universidade do Minho.
- PORTER, G. (1995). Organization of Schooling: Achieving Access and Quality through Inclusion, In TEDESCO, J. (Edit.). *Prospects - Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXV, nº 2, Junho 1995, 299 - 311.
- PORTUGAL, GABRIELA (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Ed. CIDInE.

- PORTUGAL, GABRIELA (1995). *Experienciação da creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Universidade de Aveiro. *Dissertação de doutoramento não publicada*.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBELO, D.; Diniz, M. A. - Divisão de Educação Pré-Escolar M. E. (1989). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ROGERS, C. (1977). *A Pessoa como Centro*. São Paulo: E.P.U...
- ROGERS, C. (1977). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- ROGERS, C. (1979). *Poder Pessoal*. Lisboa: Moraes.
- ROGERS, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (?). *O Príncipezinho*. Lisboa: Caravela.
- SALGADO, L. (1997). Educação para Todos. Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In *Cadernos PEPT 2000 - Programa Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- SANTOS, João dos (1983). *Ensaio sobre Educação II - O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SIMÕES, C. (1996). Formação de Professores e Investigação. In Simões, C. (Edit.). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 150-165.
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- SOARES, I. (1996). Vinculação: Questões Teóricas, Investigação e Implicações Clínicas. In *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71. Lisboa: Associação Portuguesa de Psiquiatria da Infância e da Adolescência.
- TAVARES, J. (1992). A mobilização dos mecanismos conscientes e inconscientes na construção do conhecimento e na invenção científica e tecnológica. Um exemplo: J. Lacan. In *Cadernos CIDInE 4*. Aveiro: CIDInE, 5-13.
- TAVARES, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J.; PINHO, L. e col. (1995). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Tipave.
- TAVARES, J.; PORTUGAL, G. e col. (Ed.) (1996). *A criança e o adolescente com dificuldades educativas especiais. Que escola para a sua autonomia e integração?* Aveiro: Tipave.

TAVARES, JOSÉ (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TRINDADE, V. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1993). *Conjunto de Materiais para Formação de Professores - Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional M. E..

WANG, M. (1995). School Perspectives, Serving Students with Special Needs: Equity and Access, In TEDESCO, J. (Edit.), *Prospects - Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXV, nº 2, Junho 1995, 287 - 299.

W.S. DE GRAVE, H.; SCHMIDT, H.G. (1996). Problem Based Learning: Cognitive and metacognitive process during problem analysis. In *Instructional Science* 24: 321-341.