

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO DOMÍNIO DO  
DESENVOLVIMENTO GLOBAL NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AGRUPAMENTO  
TEIP E NÃO TEIP**

MARIA DE LURDES PINTO DUARTE

PORTO – 2013

MARIA DE LURDES PINTO DUARTE

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO DOMÍNIO DO  
DESENVOLVIMENTO GLOBAL NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AGRUPAMENTO  
TEIP E NÃO TEIP**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa,  
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações,  
sob a orientação do Doutor Joaquim Ramalho.

### **Notas Prévias**

1. Foi adotado o Novo Acordo Ortográfico.
2. Foram adotadas as normas da APA (American Psychological Association) no que se refere a citações e referências bibliográficas.

## Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo, averiguar se existem diferenças nas práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em agrupamentos TEIP e Não TEIP.

O trabalho é constituído por nove partes. A primeira é a introdução do mesmo. Na segunda parte aborda-se a origem, formação e classificação dos agrupamentos de escolas, TEIP e Não TEIP, através do Despacho 147-B/ME/96, do Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, Despacho Normativo n.º 55/2008, Decreto-Lei n.º 115-A/98. A terceira parte apresenta os processos de desenvolvimento, nas idades compreendidas entre os seis e os doze anos de idade, segundo a perspetiva de alguns autores. Designam-se assim os vários domínios do desenvolvimento, cognitivo (Piaget e Vygotsky), da personalidade, emocional/afetivo (Freud, Wallon e Goleman), pessoal/social/relacional (Erickson), moral (Kohlberg e Selman) e comportamental (Skinner e Thorndike). Já na quarta parte, avalia-se a importância da escola e da família, assim como do seu papel no desenvolvimento dos alunos, e da relação destes. A quinta parte aborda as práticas educativas, no que ao papel do professor na sala de aula diz respeito, assim como os conteúdos e competências a serem adquiridas pelos alunos, através da perceção das mesmas. A sexta parte apresenta um estudo empírico, de carácter quantitativo e qualitativo, cuja a informação foi recolhida através do “Questionário Sobre Práticas Educativas”, elaborado para o efeito e administrado a quarenta professores de um agrupamento TEIP, e quarenta professores de um agrupamento Não TEIP, ambos com o mesmo nível de ensino, pertencentes ao mesmo concelho do norte do país, com o intuito de comparar-se os resultados obtidos. O questionário é assim constituído por algumas questões sociodemográficas, por um grupo de uma questão aberta, e por um outro de questões fechadas, tendo-se procedido à análise das respostas através do estudo diferencial: quantitativo (SPSS) e qualitativo (análise de conteúdo).

Os resultados permitem concluir, que os professores inquiridos do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos dois agrupamentos, não revelaram diferenças significativas nas suas práticas educativas. Na sétima e oitava parte, apresenta-se respetivamente os resultados e a discussão dos mesmos. Na nona e última parte, reflete-se sobre os resultados e eventuais implicações destes, para a reorganização escolar do sistema educativo atual.

## Summary

The main objective of this research is to examine whether there are differences in the educational practice of teachers in Primary School, in a TEIP group or in a non TEIP group.

The research is divided into nine parts, the first is the introduction. In the second part, the origin, formation and classification of groups of schools is discussed: TEIP group and non TEIP group. By Dispatch 147-B/ME/96, 73/SEAE/SEEI/96 Joint Order, Order n. ° 55/2008, Decree-Law no. 115-A/98. The third part presents the processes of development between the ages of six and twelve years of age, according to the perspective of some authors. Designating the various domains of cognitive development: cognitive (Piaget and Vygotsky), personality, emotional/affective (Freud, Wallon and Goleman), personal/social/relational (Erickson), moral (Kohlberg, Selman), behavioral (Skinner and Thorndike). In the fourth part, we evaluate the importance of school and family, as well as its role in the development of students, and their relationships. In the fifth part, the educational practices in relation to the role of the teacher in the classroom are addressed, content and skills to be acquired by the students and their perception in relation to their educational practices. The sixth part presents an empirical study of quantitative and qualitative character. The information was collected through the "Questionnaire on Educational Practices," prepared for the purpose and administered to a group of forty teachers TEIP ,and forty teachers from a non TEIP group , both with the same level of education, from the same county in the north of the country. This was done in the north of the country, in order to compare the results obtained. The questionnaire consists of some socio demographic questions, a group of open questions, and the other of closed questions. The quantitative (SPSS) and qualitative (content analysis) were used to analyze the responses.

The results indicate that teachers from the two Primary School groups questioned, revealed no significant differences in their educational practices. In the seventh and eighth part, the results are the same. In the ninth and final part reflects on the possible implications of these results for the reorganization of the school education system today.

## Résumé

Ce travail a pour principal objectif déterminer s'il existe des différences dans les pratiques éducatives des enseignants de l'École Primaire, dans les groupes scolaires TEIP (Territoire d'Intervention Prioritaire) et Non TEIP.

Le travail se compose de neuf parties. La première est l'introduction du même. La deuxième partie aborde l'origine, la formation et le classement des groupes scolaires, TEIP et Non TEIP à travers la Dépêche 147-B/ME/96, de l'Arrêté Conjoint 73/SEAE/SEEI/96, l'Arrêté Normatif n. ° 55/2008 et le Décret-Loi n°. 115-A/98. La troisième partie présente les processus de développement, entre les âges de six et douze ans, selon la perspective de quelques auteurs. Ainsi se désignent les différents domaines du développement, cognitif (Piaget et Vygotsky), de la personnalité, émotionnel/affectif (Freud, Wallon et Goleman), personnel/social/relationnel (Erickson), moral (Kohlberg, Selman) et comportemental (Skinner et Thorndike). La quatrième partie évalue l'importance de l'école et de la famille, ainsi que leur rôle dans le développement des élèves et de leur relation. La cinquième partie aborde les pratiques éducatives, en ce qui concerne le rôle de l'enseignant dans la classe, ainsi que les contenus et les compétences devant être acquises par les élèves, à travers la perception des mêmes. La sixième partie présente une étude empirique de caractère quantitatif et qualitatif, dont l'information a été recueillie à travers le «Questionnaire sur les Pratiques Éducatives», construit pour cet effet et administré à quarante enseignants d'un groupe scolaire TEIP et à quarante enseignants d'un groupe scolaire Non TEIP, du même niveau d'enseignement, de la même municipalité du nord du pays, afin de comparer les résultats obtenus. Le questionnaire se compose ainsi de quelques questions sociodémographiques, d'un groupe avec une question ouverte, et d'un autre avec des questions fermées, l'analyse des réponses a été réalisée ayant recours à l'étude différentielle: quantitative (SPSS) et qualitative (analyse de contenu).

Les résultats permettent de conclure que les enseignants des Écoles Primaires interrogés, des deux groupes scolaires, n'ont pas révélé de différences significatives dans leurs pratiques éducatives. La septième et la huitième partie présentent, respectivement, les résultats et la discussion des mêmes. La neuvième, et dernière partie, est la réflexion, sur les résultats et leurs éventuelles implications pour la réorganisation scolaire du système éducatif actuel.

## **Agradecimentos**

No final deste percurso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho. Assim, expresso um agradecimento muito especial...

*Ao Doutor Joaquim Ramalho, pela disponibilidade demonstrada, pelos ensinamentos e conselhos pertinentes.*

*Aos agrupamentos de escola, particularmente aos seus diretores, pela disponibilidade e oportunidade.*

*A todos os professores que participaram, contribuindo assim para a realização deste trabalho.*

*A todos os colegas de trabalho, que durante esta caminhada se mostraram disponíveis para trocas de horário.*

*A todos os professores e colegas de curso com quem me cruzei e partilhei conhecimentos e experiências inesquecíveis.*

*Ao Mestre Néilson Lima Santos, um agradecimento muito especial, por todos os ensinamentos.*

*A Doutora Isabel Silva, muito obrigada pela simpatia, pela ajuda e disponibilidade sempre presente.*

*Aos funcionários da biblioteca da universidade, especialmente ao Humberto e a Rosa Maria pela ajuda disponibilizada.*

*Ao meu pai e a minha mãe por tudo que me proporcionaram na vida.*

*Aos meus irmãos, pela ajuda prestada, em especial a minha irmã Fátima, uma pessoa muito especial.*

*A Lena, por estar sempre pronta para ajudar.*

*A família do meu companheiro em especial a sua mãe pela imprescindível ajuda desde o início, sem a sua disponibilidade nada disto se concretizava.*

*Ao meu companheiro, ouvinte das minhas inquietações, alegrias e tristezas, pelo apoio e compreensão, pelo carinho, pela segurança e pela estabilidade emocional indispensável para o desenvolvimento deste trabalho.*

... A todos, muito obrigada!

### Aos Professores

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O Professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

### Às Crianças

Sois melhores que todas as baladas  
Que jamais foram cantadas ou faladas  
Pois sois poemas vivos  
E todos os outros já morreram.

H. W. Longfellow

# Índice

1. Introdução.....	1
2. Agrupamentos de Escolas: Território Escolar de Intervenção Prioritária (TEIP) e Não TEIP.....	5
2.1. Território Escolar de Intervenção Prioritária.....	5
2.1.1. Quadro legal da criação dos TEIP.....	5
2.1.2 – TEIP 2.....	6
2.1.3 – TEIP 3.....	7
2.2. Não TEIP ou Território Escolar de Intervenção Não Prioritária.....	8
3. Processo de desenvolvimento entre idades compreendidas dos 6 aos 12 Anos.....	9
3.1. Diferentes processos de desenvolvimento segundo a perspetiva de alguns autores.....	9
3.1.1. Desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vygotsky.....	11
3.1.2. Desenvolvimento da personalidade e emocional/afetivo: Freud, Wallon e Goleman.....	15
3.1.3. Desenvolvimento pessoal/social/relacional: Erickson.....	18
3.1.4. Desenvolvimento moral: Kohlberg e Selman.....	20
3.1.5. Análise do comportamento: Skinner e Thorndike.....	24
4. Escola e Família: A importância no desenvolvimento.....	29
4.1. O papel da família no desenvolvimento.....	29
4.2. O papel da escola no desenvolvimento.....	30
4.3. A relação família e escola.....	31
5. Práticas Educativas.....	33
5.1. O papel do professor na sala de aula.....	34
5.2. Conteúdos e competências a serem adquiridas pelo aluno.....	35
5.3. Perceções dos professores face às práticas educativas.....	39
6. Estudo Empírico.....	41
6.1. Especificidades do projeto.....	41
6.2. Objetivos, questões e variáveis.....	41
6.3. Metodologia.....	43
6.3.1. Amostra.....	43
6.3.2. Material.....	44
6.3.3. Procedimento.....	45

7. Resultados.....	47
8. Discussão dos Resultados.....	52
8.1. Estudo qualitativo .....	52
8.2. Estudo quantitativo .....	55
9. Considerações Finais .....	58
10. Referências Bibliográficas.....	60

Anexos:

Anexo I – Questionário Sobre Práticas Educativas.

(L. Duarte, 2012).

## **Abreviaturas e siglas utilizadas**

ME – Ministério da Educação

PE – Projeto Educativo

SEAE – Secretaria de Estado da Administração Educativa

SEEI – Secretaria de Estado da Educação e Inovação

TEIP – Território Escolar de Intervenção Prioritária

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Índice de Figuras**

<i>Figura 1</i> – Práticas de desenvolvimento inadequadas e práticas de desenvolvimento adequadas no ensino fundamental .....	34
---	----

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – As principais perspectivas sobre o desenvolvimento humano .....	26
Quadro 2 – Pontos de referência do desenvolvimento: uma visão holística .....	37
Quadro 3 – Principais desenvolvimentos no Ensino Fundamental .....	40

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra (n=80) .....	44
Tabela 2 – Estratégias/atividades mais relevantes implementadas para o desenvolvimento dos alunos .....	47
Tabela 3 – Diversificação de estratégias/atividades pedagógicas .....	48
Tabela 4 – Avaliação do grau de importância do desenvolvimento global dos alunos em função do tipo de agrupamento.....	48
Tabela 5 – Identificação do grau de frequência do perfil do aluno no contexto educativo .....	49
Tabela 6 – Frequência do perfil do aluno no contexto educativo de acordo com o respectivo domínio de desenvolvimento .....	50
Tabela 7 – Identificação do grau de perfil do professor na sua prática educativa.....	51
Tabela 8 – Identificação do processo de desenvolvimento mais trabalho com os alunos na prática educativa em sala de aula .....	51

## **1. INTRODUÇÃO**

A função da escola e das práticas educativas dos professores, são constantemente alvo de questionamento no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar como ponto fundamental na formação e desenvolvimento do indivíduo. Nessa discussão sobre a educação, um dos fatores observados é a formação dos professores e suas práticas de ensino. A prática educativa não é simplesmente uma mudança de comportamentos, mas segundo Cunha (2004) a prática educativa só acontece de fato quando é analisada a vida quotidiana dos educandos: “O existir na vida quotidiana é estar continuamente em interação com os outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o quotidiano”. Refere ainda que:

“Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto também está indicado na relação professor-aluno.”

A constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo publicado em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) foi o primeiro e ainda vigente, apesar de já reformulado, que estipula, no artigo 1.º âmbito e definição, “favorecer o desenvolvimento global da personalidade” e no artigo 2.º dos princípios gerais, a “educação promove o desenvolvimento”. São objetivos do ensino básico explícitos no artigo 7.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;

- d) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- e) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- f) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O ensino básico prossegue, portanto, (...) objetivos gerais:

- a) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionam uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- b) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Relativamente ao primeiro objetivo geral enunciado, que pode-se considerar como a *dimensão pessoal* da formação, indicam-se os seguintes:

- a) Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade;
- b) Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança;
- c) Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentam:
  - a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados;
  - a experimentação e autoavaliação apoiada desses interesses e aptidões.
- d) Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.

A *dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais* constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica:

- a) Incentivar a aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita.

Finalmente, a *dimensão para a cidadania* considerará a necessidade de:

- a) Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio afetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Os objetivos enunciados devem entender-se como objetivos de desenvolvimento (...). Reconhecendo, porém como obviamente se impõe, a existência de distintas etapas psicopedagógicas, (...) haverá que adequar o nível de prossecução dos objetivos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, caraterísticos das diferentes fases (Ministério da Educação, 2006).

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento (...), ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem *ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*.

As aprendizagens significativas (...) constroem-se quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e cívica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento.

O que concerne aos domínios do currículo integra os princípios orientadores que propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo (Ministério da Educação, 2006).

Com o objetivo de impulsionar “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho 147-B/ME/96) foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, designados de TEIP. Falar do desenvolvimento (cognitivo, emocional, pessoal, moral, comportamental) do ser humano é percorrer as etapas de uma longa evolução que começa com o nascimento, alcançando perfis significativos no final da adolescência, mas que se prolonga ao longo de toda a vida do indivíduo.

Neste sentido, a educação busca modelar o comportamento, as atitudes, os saberes e os valores dos membros de uma determinada sociedade. Segundo Schneuwly (1995) “o desenvolvimento no período escolar só é possível graças ao ensino.”

A função da escola e mais especificamente dos professores nas suas práticas educativas, é a formação e o desenvolvimento de indivíduos. Assim, a sala de aula deve ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma que a atividade seja rica e ajude a

favorecer cada uma das potencialidades das crianças. Segundo Lopes, 2005 (citando João de Deus) “Educar consiste em aproveitar... as forças individuais, nas suas tendências e inclinações tão completa e ordenadamente que nenhuma dela se perca, ou se prejudique nenhuma.” Couvaneiro (2007) afirma: “Educar é, em todos os momentos, ajudar e desenvolver valores, consolidar convicções, permitir a formulação de critérios, acarinhar opções e estimular a tomada de decisão.”

O desafio de educar é complexo, e somente poderá vencer esse desafio, aqueles que estão realmente preocupados com as suas práticas educativas. Entendidas como parte do contexto de desenvolvimento, as práticas educativas (na família, na escola, na atividade diária ou no tempo livre, entre outros.) possibilitam às crianças observarem e incorporarem-se em modelos de atividade, papéis e relações progressivamente mais complexos, conjuntamente com a orientação direta dos outros mais experientes, permitindo a prática futura de forma autónoma. Dessa maneira, as crianças podem aprender e adquirir os conhecimentos, e as habilidades imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

A educação deste ponto de vista, é um fenómeno verdadeiramente complexo, o seu impacto no desenvolvimento das pessoas, obriga a considerar a globalidade das práticas educativas que estejam imersas.

Neste sentido, surgem então, duas grandes questões:

- Existirá diferenças nas práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre agrupamentos TEIP e Não TEIP, no que diz respeito ao desenvolvimento global dos alunos?
- Que estratégias/atividades implementadas nas salas de aula, permitem o desenvolvimento dos alunos?

Procura-se assim responder a todas estas questões, através do estudo empírico.

## **2. AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: TERRITÓRIO ESCOLAR DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP) E NÃO TEIP**

### **2.1. Território Escolar de Intervenção Prioritária**

#### **2.1.1. Quadro legal da criação dos TEIP**

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96.

O Despacho 147-B/ME/96 consagra a possibilidade de associação dos estabelecimentos de educação, com vista à constituição de TEIP, nos quais serão desenvolvidos projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa, e a promoção da inovação. Estes permitem assim, a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, e uma vontade de descentralização e partilha do poder, no processo educativo.

O Projeto Educativo (PE) surge como uma ferramenta essencial à constituição dos TEIP, assumindo “um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades” (Barbieri, 2003). O mesmo autor refere ainda que “O Projeto Educativo TEIP é um instrumento de planeamento organizacional, que vai definir a política educativa do território, assumindo-se como o documento que traduz a autonomia do estabelecimento de ensino.”

O principal objetivo desta medida educativa, segundo Costa, Sousa e Mendes (2000): “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar).”

O objetivo deste programa, como refere Silva (1998) é “atingir o sucesso escolar e educativo para promover a igualdade de acesso de todos os alunos, através da criação de uma rede interna e externa de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes. Por isso, as escolas passam a ser unidades de um determinado Território Educativo, com capacidades para gerir a sua autonomia.”

São ainda estabelecidos quatro objetivos centrais dos TEIP no Despacho 147-B/ME/96:

1. “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;

2. “Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”;
3. “A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa”;
4. “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 define as escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997, integrariam o projeto TEIP. Nos termos do n.º 1, do artigo 64º – A do Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: “A promoção do sucesso educativo dos alunos, integrados em meios particularmente desfavorecidos, em especial, de jovens em riscos de exclusão social e escolar, constitui objetivo das escolas prioritárias, cuja identificação e respetiva regulamentação são fixadas por despacho do membro do Governo, responsável pela área da educação.”

### **2.1.2 – TEIP 2**

O TEIP, designado posteriormente de TEIP 1, foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano letivo de 2006/2007, e visava a apropriação por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos, rebatizado agora de TEIP 2. Esta passa assim, por três fases complementares.

Na 1.ª fase, de TEIP 2, foi dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Durante esses anos letivos e até 2009, adotaram-se todas estas medidas excecionais por forma a combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e ainda o abandono escolar.

Já em 2008 o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP 2, através do Despacho Normativo n.º 55/2008, que visava entre outros, promover o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares (2.ª fase). Esta medida abrangia todas as escolas ou agrupamentos, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados através da análise dos indicadores de resultados do sistema educativo, bem como dos indicadores sociais dos territórios em

que as escolas se inserem, e ainda dos estabelecimentos de ensino já incluídos no primeiro programa TEIP.

Mais tarde foi lançado, novamente um alargamento do TEIP 2 (3.ª fase) que pretendia integrar um novo conjunto de agrupamentos de escolas e escolas ainda não integradas, cumprindo-se assim a meta das “100 TEIP’s”, fixada pelo Ministério da Educação.

O Despacho Normativo n.º 55/2008, define as normas orientadoras para a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contrato-programa, a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação, para a promoção e apoio ao desenvolvimento dos PE que neste contexto, visassem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa e a integração comunitária.

O TEIP 2 promove a territorialização das políticas educativas, segundo os critérios de prioridade e discriminação positiva. Pretende-se que estes estimulem a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços para à criação de escolas e territórios, com fortes condições geradoras de sucesso escolar e educativo, para os alunos.

A sua criação assenta numa afirmação clara, da dupla função da escola, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo, uma condição básica para a equidade social, bem como uma instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

O Programa TEIP 2 visa a consecução, dos seguintes objetivos centrais:

1. “Melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos”;
2. “Combate ao abandono escolar, e às saídas precoces do sistema educativo”;
3. “Criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”.

### **2.1.3 – TEIP 3**

O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP 3), foi criado pelo Despacho Normativo do Ministério da Educação, de 25 de setembro de 2012, surgindo na sequência do Programa TEIP 2 e de outras

medidas de apoio às populações mais carenciadas, e como resposta às necessidades e expectativas dos alunos. Retoma desta forma, o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

A partir do ano letivo de 2012/2013 foi assim relançado o TEIP 3, concretizando-se o alargamento do Programa, a mais alguns agrupamentos de escolas.

O Programa TEIP 3 visa a obtenção, dos seguintes objetivos centrais:

1. “Melhorar a qualidade das aprendizagens, visando o sucesso educativo dos alunos”;
2. “Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo”;
3. “Criação de condições para a orientação educativa, e a transição qualificada da escola para a vida ativa”;
4. “Promoção versus articulação entre a escola, parceiros sociais e as instituições de formação, presentes no território educativo”.

## **2.2. Não TEIP ou Território Escolar de Intervenção Não Prioritária**

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio menciona no artigo 5.º, que um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ciclo ou mais níveis de ensino, com um projeto pedagógico comum, visando à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos, abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento dos estabelecimentos, e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram, e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

Já no artigo 6.º, menciona-se os princípios gerais sobre os agrupamentos de escolas. No primeiro ponto, a constituição de um agrupamento de escolas considera entre outros critérios, à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, (...) e à reorganização da rede educativa.

### **3. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO ENTRE IDADES COMPREENDIDAS DOS 6 AOS 12 ANOS**

Complexo, desafiante e em permanente evolução. O processo de desenvolvimento, sendo o resultado de múltiplos fatores – psicológicos, biológicos, sociais e culturais – tem início no momento da conceção, e evolui ao longo de todo o ciclo de vida (Tavares, et. al., 2007).

Neste sentido, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que “Algumas influências no desenvolvimento originam-se principalmente da *hereditariedade*, características pessoais inatas ou congênicas herdadas dos pais biológicos. Outras influências provêm, em grande parte, do *ambiente* interno e externo (...).”

Tavares e Alarcão (2002) referem ainda que “o *desenvolvimento humano* pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante (...), através de diferentes estádios de diferenciação.”

Em cada idade e estágio de desenvolvimento, as crianças precisam de um aconselhamento contínuo por parte dos adultos, para se acomodarem e assimilarem os efeitos da mudança constante (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste período escolar as crianças, destacam-se nos seguintes desenvolvimentos: (a) o crescimento diminui; (b) a força e as competências atléticas progredem; (c) problemas respiratórios são frequentes, mas em geral, a saúde é melhor do que em qualquer outro período do ciclo de vida; (d) diminuição do egocentrismo. As crianças começam assim a ter um pensamento lógico mas concreto; (e) progressos ao nível da memória e da linguagem; (f) ganhos cognitivos permitem às crianças beneficiar da escolaridade formal; (g) algumas revelam necessidades educativas especiais e outras manifestam grandes potencialidades; (h) o autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima; (i) a co regulação reflete a mudança gradual do controlo da criança, para os pais; (j) os pares assumem uma importância central (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

#### **3.1. Diferentes processos de desenvolvimento segundo a perspetiva de alguns autores**

Considerar-se-á separadamente os domínios do desenvolvimento humano: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento personalidade, emocional/afetivo;

desenvolvimento pessoal/social/relacional; desenvolvimento moral e desenvolvimento comportamental. No entanto a realidade destes domínios estão inter-relacionados (Diamond, 2007). Realçando que, uma criança é mais do que um feixe de partes isoladas, e o seu desenvolvimento é um processo unificado (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Segundo, Papalia, Olds e Feldman (2009) “O desenvolvimento normal inclui uma ampla gama de diferenças individuais, dentro dos processos gerais que as crianças seguem enquanto se desenvolvem. As características da família, o género, a classe social, a raça/etnia e a presença ou a ausência de deficiências físicas, metais ou emocionais – todos estes afetam a maneira como a criança se desenvolve, dentro dos processos universais do amadurecimento humano.”

O desenvolvimento na infância é uma parte fundamental, do curso de vida da mesma. Enquanto as pessoas viverem, elas terão potencial para mudar (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Deste modo, refere Woolfolk (2000) que “o desenvolvimento acontece segundo alguns princípios gerais, designadamente:

1. As pessoas desenvolvem-se em ritmos diferentes;
2. O desenvolvimento é relativamente ordenado;
3. O desenvolvimento acontece de forma gradual.”

É relevante expor o significado de estágio, visto que vários autores têm vindo a implementar este conceito nas suas teorias, embora cada um o designe de maneira diferente, nomeadamente Piaget, Vygotsky, Freud, entre outros.

Assim neste sentido, os estádios de crescimento são períodos fundamentais de mudança, cada criança atravessa períodos de reorganização profunda seguidos por períodos de integração, durante os quais um novo estágio é alcançado e as mudanças assimiladas. Os estádios definem-se em função do sistema de pensamento e da idade modal. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) “Cada estágio de desenvolvimento têm as seguintes características:

1. É qualitativamente diferente do estágio precedente;
2. Representa um sistema de organização novo e mais compreensivo;
3. Ocorre de acordo com uma sequência invariante;
4. Está relacionado com a idade, dentro de limites gerais.”

Tavares, et. al., (2007):

“Atualmente, considera-se cada estágio de desenvolvimento é uma estrutura com características próprias, para uma adaptação melhor do sujeito ao meio, ordenada segundo uma sequência padronizada (embora adaptável a cada sujeito) e segundo uma evolução integrativa, já que as estruturas adquiridas num estágio dependem da forma como o estágio anterior é vivenciado, sendo integradas no seguinte. Do mesmo modo, considera-se que os estádios não são estanques, podendo ser encontradas características de um estágio no anterior e no seguinte.”

Salienta-se que o conceito de períodos de desenvolvimento, adotado ao longo de todo o trabalho é arbitrário. As divisões referidas por idades são aproximadas, e também arbitrárias.

A intenção deste estudo é fundamentada nos postulados teóricos, assentes nos seguintes autores: Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon, Goleman, Erickson, Kohlberg, Selman, Skinner e Thorndike, entre muitos outros. Como escreve Woolfolk (2000) “Nenhuma teoria sobre o desenvolvimento humano é aceite universalmente e nenhuma explica todas as facetas do desenvolvimento.” Papalia, Olds e Feldman (2009) reforçam essa ideia, referindo “Nenhuma teoria do desenvolvimento é universalmente aceite e nenhuma perspectiva teórica explica todas as facetas do desenvolvimento.” Os mesmos autores referem ainda que “As teorias sobre o desenvolvimento diferem em duas questões básicas: o caráter ativo ou passivo do desenvolvimento e a existência de estádios de desenvolvimento.”

Nos pontos seguintes, respetivamente (3.1.1 a 3.1.5) expõe-se os domínios do desenvolvimento, dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à luz dos respetivos teóricos.

### **3.1.1. Desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vygotsky**

Piaget via o desenvolvimento a partir do organismo, como produto do esforço das crianças para entender e atuar no seu mundo. Sugeriu que o desenvolvimento cognitivo, começa com uma capacidade inata para adaptar-se ao ambiente (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Descreveu ainda o desenvolvimento cognitivo como aquele que ocorre em quatro estádios qualitativamente diferentes, que representam padrões universais do desenvolvimento.

Os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget são nomeadamente: i) Sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); ii) Intuitivo ou Pré-operatório (dos 2 aos 7

anos); iii) Operações concretas (dos 7 aos 11 anos); iv) Operações formais (dos 11 à idade adulta). Em cada um dos estádios, a mente da criança desenvolve um novo modo de operação.

Papalia, Olds e Feldman (2009) “Da infância à adolescência, as operações mentais se desenvolvem da aprendizagem que se baseia em simples atividade sensorial e motora para o pensamento lógico e abstrato.”

Sprinthall e Sprinthall (1993) “É fundamental que as crianças possuem experiência e de tempo suficiente em cada estágio para interiorizar essa experiência antes de poderem prosseguir para o estágio seguinte. Deste modo é de salientar que cada estágio é um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente.”

O crescimento cognitivo em todos os estádios de desenvolvimento ocorre através de três processos inter-relacionados; *organização, adaptação e equilíbrio*.

Neste sentido, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que:

“A **organização** é a tendência para criar estruturas cognitivas progressivamente complexas (...). Essas estruturas, chamadas de esquemas, são padrões organizados de comportamentos que uma pessoa usa para pensar sobre uma situação e atuar nela.

A **adaptação** é a forma como a criança lida com novas informações considerando o que ela já sabe. A adaptação envolve duas fases: (1) **assimilação** – receber novas informações e incorporá-las às estruturas cognitivas existentes – e (2) **acomodação** – modificar as próprias estruturas cognitivas para incluir novas informações.

A **equilíbrio** – um empenho constante em buscar um equilíbrio estável – reage a passagem de assimilação para a acomodação.”

A maior preocupação do corpo docente, é compreender a essência do estágio das operações concretas. Tavares, et. al., (2007) “a criança em idade escolar (entre os 6-7 e 11-12 anos) encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto – *estádio das operações concretas*. O pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais. Deste modo, o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo.”

Sprinthall e Sprinthall (1993) argumentam que “neste estágio, as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas. Ao abandonarem o pensamento mágico, fantasias e amigos imaginários tornaram-se concretas. As crianças dos sete aos

onze anos de idade situam-se geralmente no estágio das operações concretas, em que o pensamento concreto reina. Sendo a sua capacidade de compreender o mundo agora mais lógica.”

Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que “por volta dos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas, quando são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). Agora, as crianças são capazes de pensar logicamente porque conseguem levar em conta vários aspetos de uma situação. Contudo, seu raciocínio ainda é limitado a situações reais no aqui e agora.”

A escola ajusta-se de muitas formas, ao estágio cognitivo dos alunos. A prática educativa utilizada pelo professor na sala de aula, possui relevância significativa. Sempre que a escola dá ênfase as competências e atividades, sejam elas contar, classificar e manipular, o desenvolvimento cognitivo será estimulado. O desenvolvimento cognitivo depende da ação, sendo que a ação produz desenvolvimento. Neste sentido, as crianças precisam de ocupar-se com atividades apropriadas e experiências de aprendizagem ativas, visando a promoção do desenvolvimento cognitivo. Piaget reclama assim uma escola ativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Tavares, et. al., (2007) reclama a sua existência, referindo que “é facilmente perceptível a capacidade cognitiva das crianças no período escolar, já que diariamente se encontram ativas no desempenho das suas tarefas.”

O foco central de Vygotsky (1978) é o complexo social, cultural e histórico do qual uma criança faz parte. Para compreender-se o desenvolvimento cognitivo é preciso olhar para os processos sociais, de onde é originado o pensamento de uma criança. Segundo Vygotsky, as crianças aprendem através da interação social. Papalia, Olds e Feldman (2009) reforçam esta ideia, dizendo “Vygotsky concentrou-se nos processos sociais e culturais que guiam o desenvolvimento cognitivo das crianças. (...) As crianças, dizia Vygotsky, aprendem por intermédio da interação social.”

Elas adquirem habilidades cognitivas, como parte da sua indução a um modo de vida. As atividades partilhadas ajudam as crianças a interiorizar, os modos de pensamento e comportamento das suas sociedades, e a torná-los seus. Neste sentido, segundo Kail (2004) “O desenvolvimento é influenciado pelos ambientes imediatos e mais remotos que costumam influenciar uns aos outros.”

Vygotsky (1978), interessava-se por compreender as origens do conhecimento das crianças. Segundo ele, o processo de aprendizagem da criança sobre novas aprendizagens cognitivas, é orientada por um adulto, o qual modela e estrutura as experiências de aprendizagens das crianças. A teoria de Vygotsky enfatiza o papel dos pais, e de outros adultos, na transmissão da cultura para a geração seguinte (Kail, 2004).

De acordo com Vygotsky, os adultos e os colegas (ou pares mais desenvolvidos) devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem de uma criança, até que ela possa aprender e internalizar o aprendido. Essa orientação é muito eficaz, para ajudar as crianças a atravessarem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a lacuna entre o que elas já são capazes de fazer, e o que estas não estão totalmente prontas para fazer sozinhas. As crianças na ZDP para uma determinada tarefa, quase podem realizá-la sozinhas, mas não totalmente. No entanto com a orientação correta, elas podem realizá-la com êxito. Durante esse trabalho em conjunto, a responsabilidade pela direção e pela monitorização da aprendizagem, passa gradualmente para a criança. Vygotsky julgava que a chave desse processo interativo, está na linguagem que o adulto usa para descrever ou enquadrar a tarefa. Papalia, Olds e Feldman (2009) mencionam que “Vygotsky deu ênfase especial à linguagem – não apenas uma expressão de conhecimento e pensamento, mas como um meio essencial para aprender e pensar sobre o mundo.”

De um modo geral, uma importante contribuição da perspetiva contextual tem sido a sua ênfase, sobre a componente social do desenvolvimento.

Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que:

“Segundo Vygotsky, as crianças aprendem através da interação social. (...) analisa como práticas culturais específicas, a interação social com adultos, influenciam o desenvolvimento das crianças. A Zona de Desenvolvimento Proximal termo utilizado por Vygotsky para a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com auxílio.”

Alguns dos seus seguidores, aplicam a metáfora dos “andaimes” – apoio temporário para ajudar uma criança a dominar uma tarefa. Deste modo, Papalia, Olds e Feldman (2009) realçam “servir de andaime é fornecer o suporte temporário que pais, professores, entre outros, dão a uma criança para fazer uma tarefa, até que ela possa fazê-la sozinha.”

Pode-se então concluir que, a teoria sociocultural de Vygotsky, assim como a teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo, enfatizam a aliciação ativa das crianças

nos seus ambientes. Porém, enquanto Piaget descrevia a mente sozinha absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, por seu lado, Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo colaborativo.

Neste contexto Bee (2003) refere “Vygotsky difere de Piaget, num ponto essencial: estava convencido de que as formas complexas de pensamento têm suas origens em interações sociais e não na exploração individual de cada criança, conforme proposto por Piaget.”

### **3.1.2. Desenvolvimento da personalidade e emocional/afetivo: Freud, Wallon e Goleman**

Freud acreditava, que as pessoas nascem com mecanismos que devem ser redirecionados, a fim de que seja possível viver em sociedade. Propôs desta forma, três partes hipotéticas da personalidade – o id, o ego e o superego – que se desenvolvem no início da vida (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Sugeriu que a personalidade forma-se mediante conflitos inconscientes, entre as pulsões inatas do id, e as exigências da vida civilizada. Estes conflitos ocorrem em uma sequência invariável, de cinco estágios maturacionais do desenvolvimento.

Freud considerou os três primeiros estágios, em três estádios cruciais para o desenvolvimento da personalidade, desde o nascimento até aos 6 anos: i) Estádio oral (do nascimento até aos 12 - 18 meses); ii) Estádio anal (dos 12 - 18 meses aos 3 anos); iii) Estádio fálico (dos 3 aos 6 anos). Freud sugeriu ainda que segue-se o período de latência (dos 6 à puberdade), e por fim o estádio genital (da puberdade à idade adulta).

Segundo, Sprinthall e Sprinthall (1993) “todos os três estádios, oral (da dependência), anal (da independência) e fálico (identidade) voltam e são trabalhados para formar e preparar um adulto em pleno funcionamento. Podemos viver e trabalhar produtivamente um objeto humano simples, mas profundo.”

Relativamente ao período de latência, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que “A fase de latência da terceira infância é um período de relativa tranquilidade emocional e intelectual e de exploração social. Eles redirecionam suas energias sexuais para outras atividades, como trabalhos escolares, desenvolvimento de habilidades, relacionamentos e passatempos.”

A personalidade adulta é influenciada, em larga medida pelas experiências emocionais durante a infância. As interações entre a criança e os adultos significativos

(...) determinarão se o adulto será ou não capaz, de funcionar eficazmente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As práticas educativas utilizadas pelos professores na sala de aula, devem ser adequadas e positivas, para levarem a criança que se irá tornar num adulto, numa personalidade equilibrada e em pleno funcionamento. Por sua vez, as inadequadas ou negativas, darão lugar a uma personalidade perturbada. A pessoa pode funcionar adequadamente mas ter deficiências relevantes (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) “A personalidade desenvolve-se no contexto de relações emocionais.”

Wallon analisa o desenvolvimento humano, numa perspetiva diferencial dialética e socio emotiva, em interação entre a natureza e a cultura, baseando-se essencialmente na emoção, lugar da convergência entre o corpo e o espírito. Este propôs seis estádios de desenvolvimento, respetivamente: i) estádio de impulsividade motora (0 a 2 meses); ii) estádio emocional (os 6 e os 8 meses); iii) estádio sensório-motor e projetivo (1 - 3 anos); iv) estádio do personalismo (3 - 6 anos); v) estádio categorial (6 - 11 anos); vi) estádio da puberdade e da adolescência (11 - 15 ou 16 anos).

De acordo com o estádio categorial (6 - 11 anos), Tavares e Alarcão (2005) referem que:

“Este estádio manifesta-se sobretudo pelo desperecimento progressivo do sincretismo, pela entrada em ação da autodisciplina mental e pelo aparecimento do pensamento categorial propriamente dito. Começa também um certo domínio do tempo (...). Que se afinam os mecanismos da representação, em ordem a uma melhor explicação e compreensão do real.”

No que se refere a, Oliveira e Oliveira (1999):

“A criança sente-se mais pacificada socio afetivamente (coincide com o estádio de latência de Freud), o que lhe permite maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, surgindo o pensamento categorial que permite comparações, distinções, etc., além de uma maior capacidade de representação e de um certo domínio do tempo que permite programar e contemporizar.”

As situações partilhadas culturalmente, são enfatizadas por Wallon (Oliveira, 2000), sendo os seus parceiros mais experientes os elementos propulsores do desenvolvimento. Portanto, as experiências do dia-a-dia exercem um papel

preponderante na construção e complexidade do pensamento, nas relações afetivas e na construção da personalidade do sujeito (Dessen & Junior, 2005).

Goleman apresenta cinco níveis da competência emocional: 1) autoconhecimento emocional: conhecimento que o ser humano tem de si próprio, incluindo o dos seus sentimentos e intuição; auto consciência; 2) controlo emocional: capacidade de gerir as emoções, canalizando-as para uma manifestação adequada a cada situação; 3) auto motivação: direcionar emoções para a prossecução de objetivos estabelecidos; ser capaz de colocar os sentimentos ao seu serviço; 4) empatia: reconhecer as emoções no outro e saber colocar-se no seu lugar; compreender o outro para uma melhor gestão das relações; 5) relacionamentos pessoais: aptidão e facilidade de relacionamento; está associado em parte com a capacidade empática.

A pedra basilar da inteligência emocional é a auto consciência, isto é, reconhecer a presença de um sentimento na altura em que ocorre. As emoções orientam a nossa navegação pelas nossas deliberações, como alerta Goleman (1995), ao defender que “a chave para tomar boas decisões pessoais é ouvir os sentimentos.”

Emoções e sentimentos são vivências afetivas fundamentais. Tanto as agradáveis como as desagradáveis, são necessárias para o desenvolvimento equilibrado da personalidade infantil (Arribas, 2004).

Aos 7 ou 8 anos, as crianças costumam ter internalizado a vergonha e o orgulho (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Essas emoções dependem em si, da consciência das implicações de suas ações, e do tipo de socialização que as crianças receberam, afetando a sua opinião de si mesmas (Harter, 1996). As crianças também tornam-se capazes, de verbalizar emoções conflitantes. Por volta dos 10 anos, a criança compreende e é capaz de perceber uma mistura de emoções, inclusive expressões de ambivalência (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Nem todas as crianças são igualmente hábeis na leitura das emoções, ou das intenções dos outros (Goleman, 1995). Essas diferenças na verdade, são muito significativas no desenvolvimento social global e na competência social da criança. À medida que o tempo passa, as crianças apercebem-se de seus próprios sentimentos, e dos sentimentos das outras pessoas. Controlam assim melhor a sua expressão emocional, em diversas situações sociais e sabem responder à perturbação emocional dos outros (Sanni, Mumme & Campos, 1998).

A tarefa da escola torna-se assim, explicitamente um agente da sociedade com a missão de garantir, que as crianças aprendem estas lições essenciais para a vida. Este

vasto desígnio exige, que se aproveitem todas as oportunidades dentro e fora das aulas, para ajudar os alunos a transformarem momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. Assim no processo educativo, uma das metas a alcançar é a do equilíbrio e do controle emocional (Arribas, 2004).

Reforçando esta ideia do controle emocional, Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que “um dos aspetos do crescimento emocional é o controle de emoções negativas.” As crianças aprendem facilmente o que as enfurece, amedronta ou entristece, bem como as outras pessoas reagem à demonstração dessas emoções, aprendendo a adaptar o seu comportamento, em conformidade com as mesmas. Aprendem igualmente a diferença entre ter uma emoção, e expressá-la.

Tudo isto funciona melhor, quando as lições ministradas na escola se coordenam com o ambiente da casa das crianças. Neste sentido um clima familiar sereno, tranquilo, de aceitação incondicional, com os afetos sentidos e manifestados de maneira adequada, constituem um marco apropriado para o desenvolvimento de uma personalidade saudável e equilibrada.

### **3.1.3. Desenvolvimento pessoal/social/relacional: Erickson**

O desenvolvimento pessoal/social/relacional do ser humano é traçado por etapas de um longo percurso, que começa com o nascimento, atinge significância na adolescência, e prolonga-se ao longo da sua existência. Papalia, Olds e Feldman (2009) referem “Enquanto Freud sustentou que as experiências da infância moldam permanentemente a personalidade. Erickson afirmou que o desenvolvimento do ego ocorre durante toda a vida.”

A criança é um ser social e necessita da presença de outros seres humanos, para efetivar suas possibilidades como pessoa (Arribas, 2004). No seu percurso de desenvolvimento social, são vários os agentes que exercem influência sobre ela como: a família, a escola, os grupos de iguais, a sociedade em geral, os meios de comunicação, entre outros. Papalia, Olds e Feldman (2006) reforçam que “A personalidade é influenciada pela sociedade e desenvolve-se através de uma série de crises<sup>1</sup>.” Relativamente a escola esta oferece uma oportunidade única de experiência social,

---

<sup>1</sup> Erickson posteriormente abandonou o termo “crise” e passou a usar, em vez disso, “tendências conflitantes ou concorrentes” (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

proporcionando a aprendizagem de técnicas eficazes de vida em grupo para estabelecer, satisfazer ou modificar motivos sociais, atitudes, opiniões, etc.

Vinton (2004) refere ainda:

“Na idade escolar, a criança está começando a adaptar-se mais socialmente e vai se integrando com as pessoas progressivamente. Suas habilidades sociais – dividir e cuidar, aprendendo a ser sensível com os outros – estão se desenvolvendo. Ela está se tornando menos impulsiva, mais apta a ouvir, tendo mais consideração, e a aprender a ser paciente, não interrompendo as pessoas quando não lhe dão atenção.”

Neste contexto Erickson, refere que o desenvolvimento continuava ao longo da vida, dando especial significado segundo, Sprinthall e Sprinthall (1993): i) infância (do nascimento até aos seis anos); ii) segunda infância (dos seis aos doze anos); iii) adolescência (dos doze aos anos do ensino superior).

A teoria de Erickson sobre o desenvolvimento psicossocial, abrange oito estágios durante o curso de vida. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009): “1) Confiança *versus* desconfiança básicas (do nascimento aos 12 - 18 meses); 2) Autonomia *versus* vergonha e dúvida (dos 12 - 18 meses aos 3 anos); 3) Iniciativa *versus* culpa (dos 3 aos 6 anos); 4) Construtividade *versus* inferioridade (dos 6 anos à puberdade); 5) Identidade *versus* confusão de identidade (da puberdade à fase dos 18 anos); 6) Intimidade *versus* isolamento (dos 18 aos 40 anos); 7) Generatividade *versus* estagnação (maturidade); 8) Integridade *versus* desespero (3ª idade).”

Por sua vez, Tavares, et. al., (2007) considera que “no período escolar é a vivência do conflito psicossocial *indústria versus inferioridade*. Esta é uma fase de grande atividade, onde as crianças investem as suas capacidades em vários contextos e são recompensadas pelos seus esforços.”

Menciona-se que cada estágio do desenvolvimento pessoal caracteriza-se por determinados aspetos que podem ser afetados, quer de forma positiva e/ou negativa. Como referem Papalia, Olds e Feldman (2009) “Cada estágio requer o equilíbrio de um traço positivo e um correspondente negativo. Embora a qualidade positiva deva predominar, algum grau da negativa é também necessário.” A resposta bem-sucedida de cada estágio é o desenvolvimento de uma “virtude” ou força particular.

Erickson refere que o desenvolvimento pessoal e emocional se vira para o exterior, durante os anos correspondentes ao 1.º (...) ciclo do ensino básico (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As crianças ao irem para a escola vão para um mundo novo, onde o contexto da sala de aula passa a ser o seu meio de desenvolvimento pessoal. Do ponto de vista pessoal, este fato proporciona um período de estabilidade emocional considerável. Nestas idades, as crianças estão muito interessadas em aprender, novas competências que lhe são ensinadas. A um nível concreto e funcional é “divertido” decifrar letras, aprender a escrever, somar e subtrair (...). Não há qualquer necessidade de ensinar às crianças desta idade, a importância da aprendizagem destas competências (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para além das muitas competências norteadas pela escola neste período, a criança também desenvolve um sentido geral, de mestria pessoal. É vasto o número de novas atividades e jogos, que as crianças desta idade aprendem. É nesta altura que a necessidade de a criança formatar, e adquirir ativamente as múltiplas competências, afeta ao máximo o seu sentido de mestria pessoal. De fato, os professores primários (...) estão numa posição particularmente estratégica, para realçar atividades que podem nutrir e nalguns casos restituir, o sentido de mestria (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O desenvolvimento pessoal no período dos seis aos doze anos, ocorre sobretudo na escola, pois as crianças passam a maior parte do seu tempo na mesma, do que em outro qualquer lugar. A sala de aula constitui assim, uma influência altamente determinante no seu processo de desenvolvimento.

Os professores ao colocarem a tónica no “fazer” em vez de no “ouvir”, como defendia Piaget, promovem uma escola ativa para o aluno, favorecendo o sentido de desenvolvimento pessoal deste. Para Erickson, entre os seis e os doze anos, a criança está pronta para a aprendizagem ativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Como professores, estes devem facilitar e não prejudicar o desenvolvimento pessoal saudável dos alunos. Não nos devemos preocupar em criar alunos calados, arrumados, ordenados e delicados. Este tipo de objetivo não dá oportunidade da mestria pessoal (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Kail (2004) “ênfatisa os desafios lançados pela formação da confiança, da autonomia, da iniciativa, da produtividade e da identidade.”

### **3.1.4. Desenvolvimento moral: Kohlberg e Selman**

A mais significativa e influente teoria de investigação sobre a formação dos valores, derivou do trabalho de Kohlberg. Depois de ter conduzido uma série de estudos

com crianças, Kohlberg chegou à conclusão de que o desenvolvimento moral, ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independente da cultura, do meio social, do continente ou do país a que o indivíduo pertence. O caráter moral surge assim, de acordo com uma série de estádios de desenvolvimento.

Neste sentido, os estádios relativos ao desenvolvimento moral e à formação dos valores, são semelhantes aos estádios referentes a outros domínios do desenvolvimento, anteriormente referidos. Cada estágio é qualitativamente distinto. O desenvolvimento processa-se de um nível mais simples para outro mais complexo, sendo invariável a sequência dos estádios. Esta depende da interação entre a criança e o meio ambiente. Seguidamente analisam-se em pormenor os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg, e as definições dos seis estádios, que foram agrupados em três categorias globais: pré-convencional (1 e 2), convencional (3 e 4) e pós-convencional (5 e 6).

Segundo Sprinthall e Collins (1994) “Os estádios pré-convencionais (1 e 2) eram sempre os dominantes por volta dos 10 anos, independente do meio de proveniência.” Desta forma, estes debruçaram-se na análise destes estádios pré-convencionais. No estágio pré-convencional: os valores morais assentam em acontecimentos externos, quase físicos, nas más ações, ou em necessidades praticamente físicas, em vez de nas pessoas ou em padrões (Sprinthall & Collins, 1994).

Estádio 1, orientação para a obediência e para o castigo; deferência egocêntrica para com o poder ou prestígio superior, ou uma tendência para evitar problemas; responsabilidades objetiva.

Estádio 2, orientação ingenuamente egoísta; as ações corretas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades individuais e ocasionalmente as dos outros; consciência de que o significado das coisas depende das necessidades e perspetivas de cada pessoa; igualitarismo ingénuo e orientação para as trocas e para a reciprocidade (Sprinthall & Collins, 1994).

De referir que estes níveis são sistemas que descrevem como os indivíduos processam e raciocinam, sobre questões relativas ao domínio moral e dos valores.

Tavares, et. al., (2007) dizem que “O desenvolvimento moral refere-se principalmente às razões que baseiam a decisão de cada sujeito, não existindo respostas certas ou erradas mas níveis de raciocínio que representam o processo de pensamento do sujeito.”

Por seu lado, Dessen e Júnior (2005) referem que “O desenvolvimento moral infantil depende de uma complexa inter-relação entre fatores de ordem familiar, social,

educacional e cultural, além de processos cognitivos, afetivos e motivacionais que permeiam as experiências de socialização às quais a criança é exposta.”

Sprinthall e Sprinthall (1993) “No caso das crianças, mesmo que sejamos capazes de ativar conflitos emocionais mais fortes, ... temos ainda de concluir que o comportamento moral é essencialmente definido por fatores situacionais, incluindo a oportunidade.”

Uma forma de constatar os diferentes níveis de complexidade envolvidos nos juízos de cada estágio é examinando, e comparando os diferentes padrões de resposta que associam-se aos níveis pré-convencional (Estádio I e II), convencional (Estádios III e IV) e pós-convencional (Estádios V e VI).

Há ainda um aspeto muito importante a lembrar sobre o conceito de desenvolvimento. Para qualificar uma mudança como desenvolvimento, esta só pode ter uma direção: para cima. Uma mudança de desenvolvimento só poderá ocorrer de um estágio mais baixo, para um mais elevado.

Cada estágio é “melhor” do que o precedente; estádios mais elevados tomam em consideração uma perspetiva cada vez mais abrangente, representam um pensamento mais completo e abstrato, contém mais empatia pessoal e “resolvem” os problemas sociais com base em princípios (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De acordo com os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se no Estádio I e II (mistura). Como refere, Bee (2003) “O raciocínio pré-convencional (estádios 1 e 2) é dominante no ensino fundamental (...).”

De um ponto de vista educacional, é bom lembrar que podemos levar os alunos (...) a fazer afirmações mecânicas, que soem como o mais alto nível de desenvolvimento moral. Da mesma forma na sala de aula, há necessidade de harmonizar o nível de debate com o estágio de desenvolvimento dos alunos. As evidências obtidas pelas investigações sustentam esta ideia. Todas as crianças foram capazes de compreender e representar corretamente todos os estádios abaixo do seu, tão bem como os do seu próprio nível. Algumas crianças conseguiram compreender espontaneamente, e explicar o pensamento de um estágio acima do seu próprio nível. Quase nenhuma foi capaz de entender e traduzir o pensamento, de dois ou mais estádios acima do seu nível (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A prática educativa utilizada pelos professores em sala de aula, tem ou pode ter influência no estágio de desenvolvimento moral. (...) sendo que algumas técnicas

especiais na sala de aula, podem ainda afetar o nível de maturidade moral dos alunos. É também possível que os alunos da escola primária ganhem uma perceção das razões subjacentes às ações. Tais debates ajudarão os alunos a ficar conscientes de uma série de razões, para as normas e ajudá-los-ão a comparar estas ideias (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Howard Kirschenbaum (1992) “Os jovens (...) ser expostos à transmissão de valores por adultos que se importam com eles: membros da família, professores e a comunidade.”

Ensinar para promover o desenvolvimento moral, deve ser tido como um processo lento e complexo. Por um lado podemos acelerar o desenvolvimento moral, para além dos limites estabelecidos pelos conceitos de estágio. Por outro lado não podemos ficar passivamente à espera, a rezar para que as questões de valores apareçam (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O estudo realizado por Selman, acerca do desenvolvimento da capacidade para assumir diferentes perspetivas sociais, centra-se num tipo específico de experiência social, na qual esta capacidade poderá ser posta em prática nomeadamente, na compreensão das atitudes das outras pessoas.

Desta forma Selman desenvolveu um modelo de cinco estádios, para descrever o desenvolvimento da tomada de perspetiva. Segundo Woolfolk (2000) “o primeiro estágio: tomada de perspetiva indiferenciada (dos 3 aos 6 anos); o segundo estágio: tomada de perspetiva sócio reflexiva (dos 5 aos 9 anos); o terceiro estágio: tomada de perspetiva auto reflexiva (dos 7 aos 12 anos); o quarto estágio: tomada de perspetiva de terceiros (dos 10 aos 15 anos); o quinto estágio: tomada de perspetiva social (dos 14 anos à adulto).”

O mesmo autor considera, ainda que “as crianças podem se colocar no lugar da outra pessoa e ver seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos a partir da perspetiva dela. Elas também reconhecem que os outros podem fazer o mesmo.”

Por seu lado, Cole e Cole (2003), faz a seguinte divisão: “Nível 0 (aproximadamente dos 3 aos 7 anos): perspetiva egocêntrica ou indiferenciada; Nível 1 (aproximadamente dos 4 aos 9 anos): perspetiva subjetivas ou diferenciadas; Nível 2 (aproximadamente dos 6 aos 12 anos): perspetiva auto reflexiva ou recíproca; Nível 3 (aproximadamente dos 9 aos 15 anos): terceira pessoa ou perspetiva mútua; Nível 4

(aproximadamente dos 12 anos à idade adulta): perspectiva societária ou em profundidade.”

Relativamente ao nível 2, a criança consegue enxergar seus próprios pensamentos e sentimentos, pela perspectiva de outra pessoa.

Kail (2004) refere ainda que “as crianças quando chegam ao ensino fundamental, sabem que as perspectivas diferem porque as pessoas têm acesso a informações diferentes. (...) Como as crianças são capazes de adotar a perspectiva do outro e ver em si mesma com os olhos deles, as interações sociais são mais fáceis, e os conflitos podem ser resolvidos quando surgem.”

### **3.1.5. Análise do comportamento: Skinner e Thorndike**

A criança em idade escolar esta ainda numa etapa muito influenciável, de modo que ainda se podem imprimir os seus padrões de comportamentos, sobretudo pela observação de outras pessoas, principalmente com as que convivem na escola e na comunidade. Questionando-se as outras crianças, e os próprios adultos que as rodeiam, tenta-se perceber o porquê daqueles comportamentos. No sentido de melhor entender-se os comportamentos das crianças, expõem-se de seguida os princípios destes dois autores: Skinner e Thorndike.

Skinner formulou os princípios do condicionamento operante. Este descobriu que um organismo tende a repetir uma resposta que tenha sido reforçada, por consequências desejáveis, e abolirá uma resposta que tenha sido punida.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009):

“O reforço é o processo pelo qual um comportamento é reforçado, aumentando a probabilidade de o comportamento ser repetido. Punição é o processo pelo qual um comportamento é enfraquecido, diminuindo a probabilidade de se repetir.”

O reforço pode ser positivo ou negativo. O reforço positivo consiste em dar uma recompensa, já por outro lado o reforço negativo consiste em removê-la. O reforço negativo por vezes é confundido com a punição, no entanto, são coisas diferentes. Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que “A punição suprime um comportamento causando um evento aversivo ou retirando um evento positivo. O reforço negativo encoraja a repetição de um comportamento removendo um evento aversivo.”

Tavares, et. al., (2007) “(...) o comportamento muda de acordo com as suas consequências imediatas. As consequências agradáveis fortaleceriam o comportamento, as consequências desagradáveis enfraqueceriam o comportamento (para Skinner, o reforço é o principal “motor” de aprendizagem, em contraste com a punição).”

Assim, o reforço é mais eficaz quando ele vem imediatamente após um comportamento, senão acabará extinto e voltará ao inicial. Podemos então concluir, que a modificação do comportamento é uma forma de condicionamento operante, utilizada para eliminar um comportamento indesejado.

Sprinthall e Sprinthall (1993) mencionam que “Skinner baseia-se numa perspetiva do comportamento totalmente ligada ao meio. É o meio que causa as mudanças no comportamento, porque as consequências da resposta influenciam a ação futura e porque estas consequências ocorrem no meio exterior.” Kail (2004) reforça a ideia, dizendo “O desenvolvimento é determinado principalmente pelo meio ambiente da criança.”

Tudo o que a pessoa faz ou pode fazer no futuro, é um resultado direto da sua história única de reforços e punições, como já foi mencionado anteriormente. Kail (2004) “O condicionamento operante de Skinner enfatiza o papel do reforço e da punição.” Esta é basicamente a “melodia principal” de Skinner.

O conhecimento aprofundado de Skinner é essencial para o professor. Skinner acreditava que as suas técnicas funcionavam na sala de aula, da mesma forma que funcionavam nos confins assépticos da caixa de Skinner (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Consequentemente a arte de ensinar segundo Skinner, deve incluir a identificação dos acontecimentos que reforçam cada aluno, e proporcionar as condições ideais que dão a cada um a oportunidade de receberem reforço, após terem dado as respostas desejadas e mostras de progressos. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) “O comportamento pode ser modificado, de um modo previsível, através do condicionamento clássico ou operante, usando o reforço e a punição.”

Thorndike ligou o comportamento aos reflexos físicos, demonstrando que os estímulos que ocorrem depois de um comportamento, têm influência em comportamentos futuros.

Através das suas experiências, Thorndike elaborou a sua primeira teoria, que consiste na aprendizagem. Criou também três leis fundamentais da aprendizagem, que Sprinthall e Sprinthall (1993) designaram: “(...) (a lei da prontidão, a lei do exercício, e

a lei do efeito) e muitas leis subordinadas.” Por sua vez, Tavares et. al., (2007) enunciou: “a lei do efeito, a lei do exercício ou frequência e a lei de maturidade específica.”

Thorndike considerava que a aprendizagem deriva de um processo de tentativa e erro e identificava-a com a acumulação de conexões, entre estímulos e respostas.

Neste sentido segundo Macedo, Petty e Passos (2005) “desenvolvimento e aprendizagem expressão, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior.”

Nas páginas seguintes apresentam-se, as principais perspetivas sobre o desenvolvimento humano (quadro 1), analisadas ao longo do trabalho.

*Quadro 1 – As principais perspetivas sobre o desenvolvimento humano*

<b>Desenvolvimento</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Estádio</b>	<b>Crenças Básicas</b>
<i>Cognitivo</i>	Piaget	Operações Concretas (dos 7 aos 11 anos)	Mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a infância e a adolescência. Criança pode resolver problemas logicamente quando enfocam o aqui e agora, mas não é capaz de pensar em termos abstratos (Papalia, Olds & Feldman, 2006).
		Pensamento operatório concreto (dos 7 aos 11 anos)	A criança entende e aplica operações lógicas a experiências desde que estejam centradas no aqui e no agora (Kail, 2004).
	Vygotsky		O contexto socio cultural da criança tem importante impacto sobre o desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2006).
<i>Personalidade e Emocional/Afetivo</i>	Freud	Latência (7 anos à puberdade)	Desenvolvimentos dos mecanismos de defesa do ego (Bee, 2003).
		Latência (6 anos à puberdade)	Época relativamente calma entre fases mais turbulentas. O comportamento é controlado por poderosos impulsos inconscientes (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

	Wallon	Estádio categorial (6-11 anos)	Desaparecimento progressivo do sincretismo, pela entrada em ação da autodisciplina mental e pelo aparecimento do pensamento categorial propriamente dito (Tavares & Alarcão, 2005).
	Goleman		Emoções e sentimentos são vivências afetivas fundamentais. Tanto as agradáveis como as desagradáveis são necessárias para o desenvolvimento equilibrado da personalidade infantil (Arribas, 2004).
Pessoal/Social/Relacional	Erickson	Mestria <i>versus</i> inferioridade: competência	O desenvolvimento pessoal se vira para o exterior durante os anos correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico (Sprinthall & Sprinthall, 1993)
		Mestria <i>versus</i> inferioridade (6 anos à puberdade)	A criança deve aprender competências da cultura ou enfrenta sentimentos de incompetência. Virtude: competência (Papalia, Olds & Feldman, 2001).
		Diligência (competência) <i>versus</i> inferioridade: de 6 a 12 anos	Absorver todas as habilidades e normas básicas de cultura, incluindo habilidades na escola e no uso de instrumentos (Bee, 2003).
		Produtividade (competência) <i>versus</i> inferioridade (6 anos à adolescência)	Adquirir habilidades básicas e trabalhar com os outros (Kail, 2004)
		Produtividade <i>versus</i> inferioridade (6 anos à puberdade)	Criança deve aprender habilidades da cultura ou enfrentar sentimentos de incompetência. Virtude: Habilidades (Papalia, Olds & Feldman, 2006).
		Iniciativa <i>versus</i> inferioridade	As crianças necessitam aprender habilidades valorizadas em sua sociedade (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

<i>Moral</i>	Kohlberg	Estádio pré-convencional	Estádio 1: Orientação para a obediência e para o castigo. Estádio 2: Orientação ingenuamente egoísta. (Sprinthall & Collins, 1994).
		Nível - Moralidade pré-convencional	Estádio 1: Orientação para a punição e para a obediência. Estádio 2: Individualismo, propósito e instrumental e troca. Acha que a amizade se baseia na confiança recíproca (Bee, 2003).
	Selman	Tomada de perspectiva auto reflexiva (dos 7 aos 12 anos)	As crianças podem se colocar no lugar da outra pessoa e ver seus próprios sentimentos e comportamentos a partir da perspectiva dela. Elas também reconhecem que os outros podem fazer o mesmo (Woolfolk, 2000).
		Nível 2 (Aproximadamente dos 6 aos 12 anos): Perspetiva auto reflexiva ou recíproca.	A criança agora consegue enxergar seus próprios pensamentos e sentimentos pela perspectiva da outra pessoa (Cole & Cole, 2003).
<i>Comportamental</i>	Skinner	Reforço	Numa perspetiva do comportamento totalmente ligada ao meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As pessoas são reativas; o ambiente controla o comportamento (Papalia, Olds & Feldman, 2006).
	Thorndike	Aprendizagem gradual	A aprendizagem ocorre por um processo de tentativa e erro e identificava-a com uma acumulação de conexões entre estímulos e respostas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

---

#### **4. ESCOLA E FAMÍLIA: A IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO**

As duas principais influências no processo de desenvolvimento – a família e a escola (Woolfolk, 2000).

A família no que concerne aos pais tem cada vez mais um papel ativo, e uma relação próxima (pais-alunos-professores) nas escolas onde estas estudam e desenvolvem-se. É muito importante que exista uma relação de confiança entre a família e a escola (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

É externamente importante que ocorra uma associação, nomeadamente entre a escola e a família, criando laços à comunidade operante, com o intuito de proteger os domínios do desenvolvimento das crianças. Dessen e Júnior (2005) reforçam ainda esta ideia, salientado “Pensar em desenvolvimento humano, significa pensar no estabelecimento de relações que o indivíduo mantém com seus contextos proximais – isto é, a família, estudos, e sua comunidade.” Zenhas (2010) também coloca a tónica em mais uma das principais influências, a comunidade, neste sentido refere que “os três atores – escola, família e comunidade – têm os mesmos objetivos relativamente aos alunos: desenvolvimento integral enquanto cidadão e o seu sucesso académico e educativo.”

##### **4.1. O papel da família no desenvolvimento**

A família, (...) possui um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento (Kreppner, 2003).

Partindo da ideia básica de que o ambiente familiar tem uma influência fundamental no desenvolvimento da personalidade e do carácter da criança, estrutura-se a dinâmica das relações familiares e sua influência, no processo de desenvolvimento infante-juvenil.

Um dos pontos principais desta relação, diz respeito ao papel da família no desenvolvimento salutar de seus filhos.

Escreve Knobel (1992, p.19):

“A família é um dos grupos primários e naturais de nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interação familiar, que é prévia e social (porém determinada pelo meio ambiente), configura-se bem precocemente a personalidade, determinando-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta. Por isso, muitos fenómenos sociais

podem ser compreendidos analisando as características da família. Muitas das reações individuais que determinam modelos de relacionamentos também podem ser esclarecidas e explicadas, de acordo com a configuração familiar do sujeito e da sociedade da qual faz parte.”

A família é o primeiro espaço vital, o arcabouço das relações humanas. Sprinthall e Collins (1994) referem:

“A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais. Estas aquisições exercem uma grande influência na nossa personalidade. As experiências posteriores podem igualmente afetar-nos de uma forma bastante poderosa.”

Existe uma necessidade imprescindível da família, como organismo no qual nasce, cresce, evolui, amadurece e morre o ser humano. A criança necessita do seu grupo familiar para sobreviver, possibilitando o desenvolvimento em todas as etapas do seu crescimento, permitindo assim adquirir diversas habilidades.

Uma criança em desenvolvimento tem a necessidade por meio de suas relações com os seus progenitores, de ver-se confirmada pelo que faz, pelo seu desempenho e suas aquisições ao longo do seu quotidiano.

Não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar. Os pais são “mestres naturais dos filhos” (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

#### **4.2. O papel da escola no desenvolvimento**

Na atualidade ninguém mais contesta a importância fundamental da escola para a formação do aluno, não só pelo papel imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, como também pelo importante papel que ela representa, na influência da formação da personalidade, na conduta e na aquisição da condição de cidadania com o exercício dos direitos e deveres, de cada um e de todos (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

Os anos medianos da infância, dos 6 aos 11 anos, são também dominados os anos escolares. A escola é a experiência central durante esta época – ponto central para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Apesar de a família nomeadamente os pais, ainda terem uma real importância, o grupo de colegas e amigos torna-se mais influente do que era antes. Tanto quanto o

aspecto social, as crianças desenvolvem-se física, cognitiva e emocionalmente através do contato com outras crianças.

Relativamente a família Goleman (1995) escreveu que “Uma vez que a vida familiar já não oferece a muitas crianças um apoio firme na vida, é para as escolas que as comunidades se voltam em busca de corretivos para as deficiências das crianças na área das competências sociais e emocionais.”

A escola torna-se uma experiência formadora magistral, (...) que afeta todos os aspetos do desenvolvimento. Na escola, as crianças obtêm conhecimento e competência social, desenvolvem os seus corpos e mentes e preparam-se para a vida adulta (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

A função da escola é *educar*, isto é, “colocar para fora” o potencial do indivíduo e oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento dessas potencialidades. *Ensinar é*, colocar “signos para dentro” do indivíduo (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006). Acrescenta Woolfolk (2000) “A primeira e a mais importante tarefa do professor é educar.”

Assim à escola confere-se de importância vital no processo de desenvolvimento, pelo fato de ela ter a característica de oferecer uma simulação da vida.

Na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no artigo 47.º, desenvolvimento curricular, o ponto 1 menciona “A organização curricular da educação terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento (...), cognitivo, afetivo, (...), social e moral dos alunos.”

### **4.3. A relação família e escola**

A Família e a Escola, adquirem ênfase no exame dos reflexos da estrutura e dinâmica das relações familiares, com reflexos próprios no processo de desenvolvimento da criança. A compreensão deste processo de desenvolvimento infanto-juvenil e dos seus desvios, transforma-se no grande desafio para todos os profissionais ligados à educação, sobretudo para as famílias (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

A sua relação é evidenciada quando a criança entra no ensino fundamental, expondo os ensinamentos adquiridos na família e junta os adquiridos na escola, como refere Soifer (1983, p.23):

“Os primeiros anos de vida de ensino cabem totalmente aos pais, ao passo que corresponde às crianças a função de aprender. A partir da entrada na escola fundamental, os filhos começam a trazer ensinamentos obtidos na escola, que transmitem aos pais.”

Evidentemente quando a criança chega a escola, levando consigo aspetos constitucionais e vivências familiares, o ambiente escolar tornar-se-á uma peça fundamental no seu desenvolvimento. Esses três elementos – aspetos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar – constituem o tripé do processo educacional.

Quando ocorre o ingresso na vida escolar, os alunos apresentam uma série de características endógenas como sejam, o seu saber, os valores, habilidades, modelos, identificações e um psiquismo organizado, de acordo com a união dos fatores biológicos e psicossociais, destacando-se principalmente o domínio/influência dos pais, bem como dos irmãos, colegas e professores.

A relação da criança com o conhecimento, é inicialmente desenvolvida por uma educação informal (da família), e posteriormente pela escola/educação. Segundo Baltazar, Moretti e Balthazar (2006) “Além dos pais, a escola pode contribuir, de alguma maneira na constituição da personalidade dos alunos, considerando-se os diversos elementos inseridos nos relacionamentos interpessoais que acontecem na escola (...).”

Salienta-se que a relação do aluno com a escola é afetada pela importância que os pais dão a ela, assim como os seus estudos e às relações destes com os colegas. Sacristán (1999) refere que “A escola precisa da família, não apenas para envolvê-la no seu modelo educativo mas também para enriquecê-lo somando estímulos. Escola e pais são recursos dentro de uma comunidade que, juntos, não esgotam todas as suas possibilidades, as suas fontes de informação, etc.”

## **5. PRÁTICAS EDUCATIVAS**

As práticas educativas são o ponto principal, entre a cultura e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Neste sentido, Salvador, Mestres, Goni e Gallart (1999) referem “As práticas educativas têm a função fundamental de gerar e de criar desenvolvimento. (...) é preciso que as práticas educativas completem duas condições essenciais. Em primeiro lugar, (...) devem basear-se no nível de desenvolvimento efetivo já existente na pessoa. Já em segundo lugar, as pessoas mais experientes que atuam na qualidade de agentes educativos nessas práticas, devem pôr em funcionamento e assegurar uma série de processos e de mecanismos, de ajuda que façam com que a pessoa em desenvolvimento avance progressivamente na construção de novas aprendizagens e de novas capacidades.”

As práticas educativas como foi referido anteriormente, transformam-se num ponto básico entre a cultura e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Mediante determinadas atividades e práticas educativas, as culturas ajudam os indivíduos a captar novas aprendizagens específicas, e com essas a ter acesso a certas capacidades e competências. A educação é uma das peça-chave no processo de desenvolvimento, sem a qual o desenvolvimento e o crescimento humano não seriam possíveis.

Neste sentido pode afirmar-se, que a tarefa educativa é tripla: por um lado, criar um contexto rico em objetos, situações e relações nas quais os alunos possam usar a sua tendência à ação, à manipulação, à exploração e à brincadeira para formar em esquemas de ação e descoberta da realidade mais imediata, e suas propriedades; por outro lado possibilitar a aquisição de conhecimentos e esquemas mentais ligados a objetos, situações, cenários e histórias concretas; finalmente elaborarem com esses conhecimentos outros de nível superior, mais abstrato e cada vez mais desligado dos objetos concretos, embora estreitamente relacionado com eles (Paniagua & Palácios, 2007).

Assim na página seguinte, apresentam-se algumas práticas de desenvolvimento inadequadas que fazem parte da rotina das escolas de ensino fundamental, que promovem o afastamento das crianças do mundo real. Por outro lado apresentam-se também algumas práticas de desenvolvimento adequadas, que reconhecem as necessidades das crianças em explorar o mundo que as rodeia (Figura 1).

<b>Práticas de desenvolvimento inadequadas</b>	<b>Práticas de desenvolvimento adequadas</b>
Ambiente artificial na sala de aula.	Sala de aula aberta ao mundo real (literalmente e figurativamente).
Ênfase excessiva em leitura, escrita e matemática.	Leitura e escrita e matemática estão relacionadas às descobertas do mundo real.
Livros didático, folhas de exercício, livros de exercícios.	Materiais autênticos de aprendizagem que são normalmente parte do mundo real (internet, literatura, materiais de arte, ferramentas científicas, artefactos históricos, etc.).
Programas de ensino previamente estabelecidos.	Exploração do mundo por parte dos alunos, com orientação do professor.
Programas de aprendizagem baseados em fatos.	Aprendizagem baseada em encontros com o mundo real, resultando em ideias, insights, revelações, reflexões, observações, etc.

Figura 1: Práticas de desenvolvimento inadequadas e práticas de desenvolvimento adequadas no ensino fundamental (Adaptado de Armstrong, 2008).

### 5.1. O papel do professor na sala de aula

Todas as crianças entram para a escola com um determinado potencial de desenvolvimento. Esse desenvolvimento ocorre nos domínios cognitivo, personalidade e emocional/afetivo, pessoal/social/relacional, moral e comportamental.

Perspetivando-se os alunos em termos do seu desenvolvimento pode obter-se uma imagem do funcionamento atual e do seu potencial para desenvolverem sistemas mais complexos de pensamento, de desenvolvimento do eu e de julgamento de valores. O fato de esse crescimento ocorrer ou não depende de um ajustamento adequado entre o estado atual e o nível para o qual se dirige. Deste modo, Salvador, Mestres, Goni e Gallart (1999) referiram que “A educação gera e cria desenvolvimento, se partir do nível de desenvolvimento do indivíduo.”

O papel do professor é planejar e criar um ambiente de aprendizagem em todas as áreas disciplinares, de forma a estimular o processo natural de desenvolvimento. Cada criança traz consigo um desejo natural de aprender, traduzida numa necessidade inata de crescer. Evidentemente que devido às experiências anteriores, este desejo pode não ser tão evidente em alguns dos alunos como o é em outros, estes mais abertamente desejosos em aprender, mas todos têm esse potencial. Designa-se este processo de acomodação, a necessidade em aprender mais acerca do mundo e descobrir as melhores maneiras de resolver os problemas. Segundo Kohlberg, o discurso e o comportamento moral nem sempre andam de mãos dadas, sendo por isso que o processo quotidiano do

desenvolvimento gradual é tao importante. Não é possível assim acelerar este processo; a aceleração conduz muitas vezes à memorização superficial.

Deste modo, os objetivos e estratégias de ensino visam promover o potencial de desenvolvimento de cada criança, através da sequência que vai do pensamento menos complexo para o pensamento de ordem superior, o desenvolvimento do eu e o julgamento de valor. Aprender mais sobre as crianças, conduz à descoberta do seu potencial de aprendizagem. Aprender mais acerca das suas próprias atitudes, e dos estádios em que se encontram conduz à descoberta do seu próprio potencial (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O professor como maestro da aula depende muito de si, e daquilo que dela resulta. Este desenvolve gradualmente níveis superiores de complexidade como indivíduo, podendo também dominar cada vez mais a arte de ensinar.

O processo de ajustamento e desajustamento requer uma capacidade substancial de envolvimento, naquilo que Arthur Cruikshank chama ensino reflexivo. O ensino não pode assim ser reduzido, a uma série de movimentos automáticos. O ensino reflexivo representa a capacidade em analisar um processo naquilo que se está a fazer, e simultaneamente exercer um impacto sobre as crianças. Por vezes isto é denominado de decisão, no próprio momento.

Um dos principais objetivos da educação é a preparação da transferência daquilo que aprendem na sala de aula, para as situações futuras. Segundo Feinstein e Bynner (2004) “As experiências dos primeiros anos escolares são críticas, para o estabelecimento da base para o futuro sucesso na escola e na vida adulta.” É, contudo mais tarde que as vantagens se tornam mais notórias.

A transferência é a chave para a aprendizagem na sala de aula. Existe transferência quando a aprendizagem da tarefa **A** influencia a aprendizagem da tarefa **B**. A transferência poderá ser positiva ou negativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

## **5.2. Conteúdos e competências a serem adquiridas pelo aluno**

De acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define aí o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento (...) ciclo do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino, e ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. As competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas

que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e não disciplinares. De referir que o termo “competência” adota uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que podem ser entendida como saber *em ação* ou *em uso*.

Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promoção e desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes, que viabiliza a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares do aluno.

As competências formuladas não devem por isso, ser entendidas como objetivos *acabados e fechados* em cada etapa, mas sim como referências governamentais para o trabalho dos professores. Apoia-se assim a escolha das oportunidades e experiências educativas, proporcionado a todos os alunos condições para o seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

As competências concebidas como saberes em uso, são necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, promovidas gradualmente ao longo da educação básica.

Competências gerais a serem adquiridas pelos alunos, devendo ser capazes de:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- (6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;

- (10) Realizar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Ministério da Educação, 2009).

Em cada uma das competências gerais, um conjunto de ações relativas à prática docente, reconhecem-se essenciais para um adequado desenvolvimento dessas mesmas competências, nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

No quadro 2, apresentam-se os principais pontos de referência do desenvolvimento dos alunos em idades que compreendem os quatro anos de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre 5 – 6 anos; 7 – 8 anos e ainda dos 9 – 11 anos de idade.

Quadro 2 – *Pontos de referência do desenvolvimento: uma visão holística*

<b>Idade</b>	<b>Desenvolvimentos cognitivos</b>	<b>Desenvolvimentos emocionais</b>	<b>Desenvolvimentos sociais</b>	<b>Desenvolvimentos do “eu”/Gênero/Identidade</b>	<b>Desenvolvimentos morais</b>
5 - 6 anos	A teoria da mente amadurece: a criança pode distinguir aparência fantasia realidade.  A dimensão da memória se estende para dois dígitos.  O desenvolvimento da meta memória possibilita a elaboração de estratégias.  Automatização, codificação, generalização e construção de estratégias começam a se tornar mais eficientes.  A criança pode contar mentalmente.	O negativismo a diminui. A criança reconhece orgulho e vergonha nos outros, mas não em si mesma.	Os padrões sociais de bullying e de vitimização podem ser estabelecidos.	A percepção de competência está se desenvolvendo. A auto conceção une vários aspetos do “eu”, principalmente termos positivos. A estabilidade do género é alcançada.	O raciocínio moral está se tornando menos inflexível.

7 - 8 anos	<p>O estágio das ações concretas começa.</p> <p>A criança demonstra melhor compreensão de causa e efeito, classificação, inferência transitiva, inclusão de classe, raciocínio indutivo e conservação.</p> <p>O processamento de mais de uma tarefa ao mesmo tempo se torna mais fácil.</p> <p>A criança brinca de jogos com regras formais.</p> <p>A criança pode solucionar problemas complexos utilizando a ação.</p>	<p>A criança é consciente de seu próprio orgulho ou vergonha.</p>	<p>A brincadeira de luta é comum nos meninos, como uma maneira de manipular por dominação.</p>	<p>A auto conceção é mais equilibrada e realista. O seno de auto estima se torna explícito.</p>	<p>O raciocínio moral se torna cada vez mais flexível. A criança acredita que a punição deve levar em conta a intenção.</p> <p>O comportamento empático e social aumenta.</p> <p>A agressão, especialmente a do tipo hostil, diminui.</p>
9 - 11 anos	<p>A capacidade para analisar múltiplas perspetivas aumenta.</p> <p>As estratégias de memória melhoram.</p>	<p>A compreensão e regularização aumenta.</p> <p>A criança entende melhor a diferença entre a culpa e a vergonha.</p>	<p>Pais e criança compartilham a regularização da conduta.</p> <p>Os conflitos entre irmãos ajudam no desenvolvimento de habilidades para solução de conflitos.</p> <p>As amizades se tornam mais íntimas.</p>	<p>A imagem corporal se torna progressivamente importante, especialmente para meninas.</p> <p>A auto estima pode diminuir.</p>	<p>O raciocínio moral é progressivamente guiado pelo senso de justiça.</p> <p>A criança quer ser “boa” e manter ordem social.</p> <p>A agressão muda de evidente para aparente.</p> <p>Nota: As capacidades mostradas dentro de uma faixa etária se desenvolvem, em média, em algum momento durante aquele espaço de tempo.</p>

### **5.3. Perceções dos professores face às práticas educativas**

Os professores proporcionam as condições para uma aprendizagem na sala de aula, não só através do que dizem, mas também através do que fazem.

O lado pessoal do ensino envolve as atitudes do professor em três áreas gerais: (i) atitudes face ao ensino e à aprendizagem; (ii) atitudes face aos alunos; (iii) atitudes face a si próprio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As atitudes dos professores face à aprendizagem, frequentemente confluem na crença de que o conhecimento é a verdade, a partir desta crença, os professores esperam que os alunos procurem a única resposta correta para os problemas colocados na sala de aula. Hunt descobriu, que o nível conceptual dos professores influencia o modo como ensinam. Professores de nível conceptual baixo tendem a ser mais autoritários, do que os professores em níveis mais altos, sendo que os primeiros propendem também a usar um único método de ensino com todos os alunos.

Verifica-se que as atitudes dos professores face aos alunos influenciam o seu estilo de ensino. A classe social do aluno, a raça, o temperamento, o sexo, o rendimento académico ou mesmo o fato de ser criado numa família monoparental, são alguns dos fatores que influenciam o seu comportamento.

As atitudes dos professores face a si próprio, são também muito importantes. Os professores não podem estar isentos de valores, na sua interação com os alunos. Devem assim esforçar-se por incorporarem no seu ensino, um genuíno modelo desenvolvimentista, concebido para promoção do crescimento do aluno, tanto no domínio das competências nas disciplinas académicas, como também dos valores necessários para o exercício de cidadania futuro, numa sociedade democrática. Alimentando a sua própria capacidade para o ensino reflexivo, os professores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os professores que põem à prova os seus métodos, tendem a dominar e aumentar sistematicamente o seu repertório de estratégias, demonstrando sem qualquer dúvida um processo de desenvolvimento.

No quadro 3 apresenta-se os principais desenvolvimentos ao nível cognitivo, ao nível da personalidade e emocional/afetivo, ao nível do pessoal/social/relacional, ao nível moral e ainda ao nível comportamental no ensino fundamental.

Quadro 3 – Principais desenvolvimentos no Ensino Fundamental

<b>Desenvolvimento</b>	<b>Principais Características</b>
<i>Cognitivo</i>	<p>O egocentrismo diminui. As crianças começam a pensar logicamente, mas de maneira concreta; As habilidades da memória e da linguagem melhoram; Os ganhos cognitivos permitem que as crianças se beneficiam da educação formal; Algumas crianças apresentam competências ou dificuldades especiais de aprendizagem formal (Papalia, Olds &amp; Feldman, 2009).</p>
<i>Personalidade e Emocional/Afetivo</i>	<p>Papel sexual extremamente estereotipado, imitação de modelos do mesmo sexo; Senso global de auto valor; As autodefinições começam a incluir qualidades mais internas e mais complexas (Bee, 2003).</p>
<i>Pessoal/Social/Relacional</i>	<p>A auto percepção torna-se mais complexa, afetando a autoestima; O compartilhamento de regras reflete a passagem gradual do controle dos pais para a criança; A turma de amigos assume importância central (Papalia, Olds &amp; Feldman, 2009).</p> <p>Grupos do mesmo sexo; Amizades duradouras aparecem regularmente (Bee, 2003).</p>
<i>Moral</i>	<p>Acha que a amizade se baseia na confiança recíproca; As descrições dos outros começam a enfatizar traços ou qualidades; Distingue bom menino/boa menina (Bee, 2003).</p>
<i>Comportamental</i>	<p>Atingem um patamar onde o que é certo parece claramente distinto do que é errado, sem a ambiguidade e os frequentes conflitos que complexificam esta distinção na adolescência (Tavares, et. al., 2007).</p>

## **6. ESTUDO EMPÍRICO**

O presente estudo empírico funda-se num caso, efetuado no âmbito da avaliação da representação/perceção do impacto das práticas educativas dos professores, no desenvolvimento dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para esta avaliação, foi essencial proceder-se à construção de um material original, adequado e adaptado às especificidades do aludido das práticas educativas no domínio do desenvolvimento global dos alunos, que pretendia-se avaliar.

Num primeiro momento, irão descrever-se as principais características das práticas educativas, para posteriormente apresenta-se os objetivos, as questões de investigação e as variáveis que orientam esta investigação. Será concretizada uma amostra do estudo, bem como os principais parâmetros conceptuais e metodológicos subjacentes à conceção do material.

Assim sendo, serão divulgados os resultados da análise dos dados recolhidos junto dos participantes, resultados esses que refletem a sua avaliação relativamente às suas práticas educativas no desenvolvimento dos alunos.

Por fim, será feita a discussão dos resultados obtidos nesta investigação.

### **6.1. Especificidades do projeto**

O projeto foi organizado em torno de uma metodologia formativa, ancorada à uma relação de cooperação/parceria entre agrupamentos.

Como primeiro objetivo geral, esta intervenção formativa pretendia avaliar as representações/perceções dos professores das suas práticas educativas, no domínio do desenvolvimento global para depois concretizar o seu segundo objetivo geral, isto é, avaliar os impactos das práticas educativas no desenvolvimento no domínio da expressão pessoal, aspetos comportamentais e sociais/relacionais dos alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

### **6.2. Objetivos, questões e variáveis**

Para este estudo empírico foi delineado o seguinte objetivo geral: *Avaliar as práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no domínio do desenvolvimento global dos alunos, nos agrupamentos TEIP e Não TEIP.* Assim a variável dependente do estudo, por outras palavras, aquilo que pretende-se conhecer é a

perceção e opinião dos participantes (professores), relativamente as suas práticas educativas no domínio do desenvolvimento global dos alunos.

A informação foi recolhida através de um questionário – “Questionário Sobre Práticas Educativas” (Lurdes Duarte, 2012), com os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar quais as estratégias/atividades mais utilizadas pelos professores, para o desenvolvimento global dos alunos;
- (ii) Na perspetiva do professor, qual dos domínios do desenvolvimento global dos alunos possui maior importância;
- (iii) Analisar se existem diferenças, estatisticamente significativas ao nível da frequência de perfil dos alunos em contexto educativo;
- (iv) Verificar se existem diferenças, ao nível do perfil do professor na sua prática educativa;
- (v) Na perspetiva do professor, quais dos domínios de desenvolvimento do aluno é o mais trabalhado.

Os professores são os agentes educativos melhor posicionados, para que ocorram mudanças significativas nas crianças do 1.º Ciclo, no que refere-se aos domínios do seu desenvolvimento global. Neste sentido é fundamental perceber, quais são as práticas educativas utilizadas nas escolas, especificamente na sala de aula, que visam a promoção do seu desenvolvimento. Entendidas como contexto de desenvolvimento, “as práticas educativas possibilitam que as crianças observem, e incorporem-se a modelos de atividades, papéis e relações progressivamente mais complexas, conjuntamente ou com a orientação direta de outros mais experientes, e que as pratiquem mais adiante, de maneira autónoma. Dessa maneira, as crianças podem aprender e adquirir os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para o seu desenvolvimento” (Salvador, Mestres, Goni & Gallart, 1999). Como profissionais de educação, estes assistem diariamente a essas múltiplas mudanças. Sabendo assim que os professores são os agentes educativos melhor posicionados para que ocorram desenvolvimentos significativos, é necessário estes serem profissionais totalmente conscientes das suas práticas educativas.

Atendendo ao exposto, considera-se que os objetivos deste estudo são de crucial importância para a perceção das práticas educativas, utilizadas pelos professores no domínio do desenvolvimento (cognitivo, emocional/afetivo, pessoal/social/relacional, moral e comportamental) global dos alunos, em função de cada tipo de agrupamento (TEIP *versus* Não TEIP).

### **6.3. Metodologia**

#### **6.3.1. Amostra**

No presente estudo, a amostra é constituída por dois grupos. Um grupo compreende quarenta professores do agrupamento TEIP, e o outro grupo compreende quarenta professores do agrupamento Não TEIP, ambos do mesmo nível de ensino, que estiveram a lecionar durante o ano letivo 2012/2013.

Como se pode constatar na tabela 1, existe uma predominância do sexo feminino (76,3%), com uma maior representatividade da faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade (35,3%). No que concerne aos anos de serviço, é visível que os participantes maioritariamente possuem entre os 16 a 25 anos de serviço (41,5%). Relativamente a categoria profissional, a maioria da amostra cerca de 55,0% dizem respeito a professores titulares, seguido dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular com 28,8%, e por fim com apenas 10,0% os professores de assessoria e 6,3% os professores de educação especial. Em relação a situação profissional, a maioria da amostra cerca de 57,5%, são do quadro de escola. No que diz respeito às habilitações literárias, salienta-se que a licenciatura representa a maioria do nível de habilitações dos professores com 61,3%, seguidas pelas pós-graduações com 26,3%, sendo que apenas 6,3% possuem bacharelato, tendo a mesma percentagem os indivíduos com mestrado.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra (n=80)

Variáveis		N	%
Sexo	Feminino	61	76,3
	Masculino	19	26,8
Idade	Até 30 anos	15	18,9
	31 a 40 anos	27	33,9
	41 a 50 anos	28	35,3
	≥ 51 anos	10	12,6
Anos de Serviço	Até 5 anos	22	27,6
	6 a 15 anos	15	18,9
	16 a 25 anos	33	41,5
	≥ 25 anos	10	21,6
Agrupamento de Escolas	TEIP	40	50,0
	Não TEIP	40	50,0
Categoria Profissional	Professor Titular	44	55,0
	Professor de Assessoria	8	10,0
	Professor de Educação Especial	5	6,3
	Professor das AEC`S	23	28,8
Situação Profissional	Contratado	27	33,8
	Quadro de Escola	46	57,5
	Quadro de Zona Pedagógica	7	8,8
Habilitações	Bacharelato	5	6,3
	Licenciatura	49	61,3
	Pós-graduação	21	26,3
	Mestrado	5	6,3
	Doutoramento	0	0,0

### 6.3.2. Material

Almeida e Freire (2008) referem que “podemos afirmar que processo de construção de um [instrumento] começa pela definição do que se vai avaliar, para o que se vai avaliar e junto de quem vai decorrer tal avaliação, p.137”, assim melhor se compreende a necessidade de proceder à construção, de um instrumento adaptado à investigação.

A investigação teve início com a recolha de informação e a revisão bibliográfica, a fim de definir o tema, operacionalizar os constructos em estudo, definir os objetivos que se pretendem ver atingidos, as características da investigação e a definição do plano de investigação. Por fim a elaboração e redação dos itens, em função do tipo de amostra a selecionar.

Contou-se com a análise de um painel de peritos, de acordo com o que é recomendado pela literatura (Almeida & Freire, 2008), dado o conhecimento específico que possuem da realidade que se pretende avaliar (Ghiglione & Matalon, 2006).

Em suma, para a concretização deste estudo, existiu a necessidade em construir um instrumento original e específico – Questionário Sobre Práticas Educativas (Lurdes Duarte, 2012).

Este questionário foi elaborado em três partes, sendo a primeira composta por questões de caracterização sociodemográfica da amostra, com 7 itens (sexo, idade, anos de serviço, agrupamento de escolas, categoria profissional, situação profissional, habilitações) que avaliam as características individuais dos participantes. O questionário apresenta depois, uma questão de resposta aberta tendo sido solicitado aos participantes que respondessem a essa mesma questão, descrevendo as três estratégias/atividades que melhor representam na sua opinião, uma correta implementação para o desenvolvimento dos alunos. A terceira parte, contém 45 itens, agrupados em 4 subescalas: “*Importância do grau de desenvolvimento*” com 5 itens, que varia entre “Nada importante” e “Muito importante”. A segunda subescala “*Frequência de perfil*”, com 25 itens, que varia entre “Nada frequente” e “Muito frequente”. A terceira subescala “*Perfil do professor*”, com 5 itens, que varia entre “Discordo completamente” e “Concordo completamente”. Por fim a quarta subescala “*Desenvolvimento mais trabalhado*”, com 5 itens, que varia entre “Nunca trabalhado” e “Sempre trabalhado”. Todos respondidos numa escala de tipo Likert, de 4 pontos.

### **6.3.3. Procedimento**

Inicialmente foi estabelecido um contacto pessoal e escrito com as direções dos agrupamentos, na figura dos seus diretores, a sua autorização e colaboração para a administração dos questionários.

Depois de definida a população alvo do estudo, foi distribuído o questionário a oitenta professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois agrupamentos de escolas do distrito do Porto, um TEIP e outro Não TEIP, respetivamente quarenta do agrupamento TEIP e quarenta do agrupamento Não TEIP. Estes questionários foram assim distribuídos, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2012. Os professores prontificaram-se em responder ao questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.188) fizeram de forma voluntária, tendo sido garantido o seu completo anonimato.

Este foi administrado de forma individual e presencial, a todos os professores das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos respetivos agrupamentos. Antes do preenchimento do questionário, foram-lhes fornecidas as indicações para o seu correto preenchimento, bem com clarificadas todas as dúvidas que iam surgindo. Foi ainda construída uma grelha de observação, com o propósito de anotar os comentários e observações dos participantes, durante o preenchimento do questionário. O tempo médio de resposta variou entre os dez e os vinte minutos.

Após a receção dos mesmos, procedeu-se à sua verificação e constatou-se que todos estavam preenchidos na íntegra.

Procedeu-se por fim ao tratamento da informação, sendo que os dados quantitativos obtidos foram inseridos e tratados estatisticamente no programa SPSS (versão 21.0), e os dados qualitativos foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008).

## 7. RESULTADOS

Na tabela 2 pode-se observar que a maioria dos participantes, quer do TEIP e Não TEIP, referem que a diversificação das estratégias/atividades pedagógicas é o ponto mais relevante para o desenvolvimento dos alunos, respetivamente (36) no TEIP e (37) no Não TEIP, seguido do trabalho individual no agrupamento TEIP (13), e do trabalho de grupo no agrupamento Não TEIP (17).

Tabela 2 – *Estratégias/atividades mais relevantes implementadas para o desenvolvimento dos alunos*

Agrupamento TEIP	f	Agrupamento Não TEIP	f
Diversificação de estratégias/atividades pedagógicas	36	Diversificação de estratégias/atividades pedagógicas	37
Reforço positivo	10	Reforço positivo	16
Trabalho de grupo	12	Trabalho de grupo	17
Trabalho individual	13	Trabalho individual	15
Implementação de regras de comportamento	6	Implementação de regras de comportamental	2
Outros: Compensação por competência (1); Responsabilidade (1); Criatividade (1); Participação nas atividades (1); Interação (1); Relação professor-aluno (1); Raciocínio (1); Apoio sempre que necessário (1); Participação e empenho (2).	10	Outros: Demonstrar exercícios com professora (1); Responsabilidade (1); Implementação do modelo MEM (1); Aprender (1); Sistema de recompensa (1); Amizade e confiança (1); Sentido de humor (1); Língua Portuguesa (1); Matemática; Estudo do Meio (1).	9
Total	87	Total	96

Na tabela 3 verifica-se que a maioria dos participantes quer do TEIP e Não TEIP, referem que as atividades lúdicas, pesquisa, experimentais são o mais relevante para o desenvolvimento dos alunos, no TEIP (16) e no Não TEIP (24). Seguem-se os jogos didáticos, no agrupamento TEIP (9) e no Não TEIP (8). A utilização das TIC'S e da avaliação formativa, obtiveram o mesmo número de respostas em ambos os agrupamentos, respetivamente (6) e (2), assim como, o debate/comunicações no TEIP (3) e no Não TEIP (4). Constata-se ainda que alguns participantes, nomeadamente no TEIP consideram relevante a leitura/escrita (5) e a esquematização das matérias/conteúdos (3). Por oposição os participantes do Não TEIP, referem a música (4).

Tabela 3 – Diversificação de estratégias/atividades pedagógicas

Agrupamento TEIP	f	Agrupamento Não TEIP	f
Atividades lúdicas, pesquisa, experimentais	16	Atividades lúdicas, pesquisa, experimentais	24
Jogos didáticos/interativos	9	Jogos didáticos/interativos	8
Leitura/Escrita	5	Leitura/Escrita	0
Utilização das TIC`S	6	Utilização das TIC`S	6
Avaliação formativa	2	Avaliação formativa	2
Esquematização das matérias/conteúdos	3	Esquematização das matérias/conteúdos	0
Debate/comunicações	3	Debate/comunicações	4
Música	0	Música	4
Outros: Fichas de trabalho (1); Pausa de atividades (1); Separação por eixos de nível (1); Adaptação das estratégias (1); Inúmeros recursos (1); Situações (1); Explicações (1).	7	Outros: Explicações (1); Ficha de trabalho (1); Eixos de nível (1).	3
Total	51	Total	51

Na tabela 4 pode-se observar que os participantes quer do TEIP e Não TEIP, no que concerne ao grau de importância no desenvolvimento global dos alunos, não evidenciam diferenças significativas, dado que o seu nível de significância ser de  $p > 0,05$ .

Tabela 4 – Avaliação do grau de importância no desenvolvimento global dos alunos em função do tipo de agrupamento

Itens	Tipo de Agrupamento				Teste t-Student		
	TEIP n=40		Não TEIP n=40				
	M	DP	M	DP	gl	t	p
1	3,78	0,620	3,73	0,716	78	0,333	0,739
2	3,68	0,526	3,78	0,577	78	0,700	0,420
3	3,78	0,577	3,68	0,730	78	0,680	0,499
4	3,45	0,639	3,45	0,904	78	0,000	1,000
5	3,75	0,588	3,75	0,707	78	0,000	1,000

Legenda: Item1 – Cognitivo; Item2 – Emocional/Afetivo; Item3 – Pessoal/Social/Relacional; Item4 – Moral; Item5 – Comportamental.

Na tabela 5 evidencia-se que os participantes quer do TEIP e Não TEIP, relativamente ao grau de frequência do perfil do aluno em contexto educativo, não denotam diferenças significativas, dado que o resultado do nível de significância ser de  $p > 0,05$ .

Tabela 5 – Identificação do grau de frequência do perfil do aluno no contexto educativo

Itens	Tipo de Agrupamento				<i>Teste t-Student</i>		
	TEIP		Não TEIP				
	n=40		n=40		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	3,20	0,564	3,08	0,616	78	0,947	0,347
2	3,15	0,662	3,25	0,494	78	-0,766	0,446
3	3,35	0,622	3,23	0,577	78	0,932	0,354
4	3,10	0,496	3,00	0,453	78	0,941	0,349
5	2,78	0,768	2,68	0,572	78	0,661	0,511
6	2,95	0,504	2,88	0,516	78	0,658	0,516
7	2,80	0,758	2,60	0,709	78	1,219	0,227
8	2,80	0,648	2,60	0,744	78	1,281	0,204
9	3,10	0,545	2,90	0,545	78	1,640	0,105
10	2,50	0,599	2,65	0,580	78	-1,138	0,259
11	3,20	0,608	3,05	0,815	78	0,933	0,354
12	2,93	0,616	2,85	0,622	78	0,542	0,589
13	2,73	0,640	2,83	0,594	78	-0,724	0,471
14	2,93	0,616	2,98	0,733	78	-0,330	0,742
15	2,73	0,679	2,75	0,630	78	-0,171	0,865
16	2,78	0,620	2,83	0,501	78	-0,397	0,692
17	2,43	0,675	2,68	0,616	78	-1,731	0,087
18	2,48	0,554	2,70	0,608	78	-1,730	0,088
19	2,98	0,423	2,93	0,526	78	0,469	0,641
20	2,45	0,876	2,33	0,829	78	0,656	0,514
21	2,98	0,530	2,90	0,632	78	0,575	0,567
22	3,13	0,516	3,03	0,480	78	0,898	0,372
23	2,23	0,698	2,23	0,768	78	0,000	1,000
24	2,23	0,577	2,30	0,758	78	-0,498	0,620
25	2,93	0,474	2,95	0,714	78	-0,184	0,854

Legenda: Item 1 – Acompanhamento dos conteúdos; Item 2 – Aceita/acata as ordens que lhe são dadas; Item 3 – Relaciona-se com os colegas; Item 4 – É compreensivo; Item 5 – Interrompe oportunamente; Item 6 – Percebe um novo conteúdo dado/abordado; Item 7 – Possui um bom raciocínio; Item 8 – Reage quando é chamado atenção; Item 9 – Expressa a sua afetividade; Item 10 – Fala na sua vez; Item 11 – Facilmente faz amizades; Item 12 – Trabalha em grupo; Item 13 – Demonstra facilidade compreensão; Item 14 – Aceita mudanças na rotina; Item 15 – Assume as suas responsabilidades; Item 16 – É preocupado com os outros; Item 17 – Está sempre atento; Item 18 – Possui iniciativa própria nos conteúdos; Item 19 – Comunica/responde quando é solicitado; Item 20 – Instabilidade emocional/humor; Item 21 – Hábitos/espírito de entreatajuda; Item 22 – É cooperante; Item 23 – Possui atitudes compulsivas; Item 24 – Não faz barulho; Item 25 – É participativo.

Na tabela 6 verifica-se que os participantes quer do TEIP e Não TEIP, relativamente ao perfil do aluno no contexto educativo de acordo com o respetivo domínio de desenvolvimento, não revelam diferenças significativas, dado o nível de significância  $p > 0,05$ .

Tabela 6 – Frequência do perfil do aluno no contexto educativo de acordo com o respetivo domínio de desenvolvimento

Itens	Tipo de Agrupamento				Teste <i>t-Student</i>		
	TEIP		Não TEIP				
	n=40		n=40		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	14,15	2,237	14,08	2,212	78	0,151	0,881
2	14,38	1,547	13,78	2,236	78	1,396	0,167
3	15,58	1,893	15,05	2,459	78	1,070	0,288
4	14,18	1,752	14,15	2,082	78	0,058	0,954
5	12,53	2,160	13,10	2,098	78	-1,208	0,231

Legenda: Item 1 – Cognitivo: 1. Acompanhamento dos conteúdos (1); 2. Percebe um novo conteúdo dado/abordado (6); 3. Possui um bom raciocínio (7); 4. Demonstra facilidade de compreensão (13); 5. Possui iniciativa própria nos conteúdos (18).

Item 2 – Emocional/Afetivo: 1. É compreensivo (4); 2. Relaciona-se com os colegas (8); 3. Expressa a sua afetividade (9); 4. Instabilidade emocional/humor (20); 5. É participativo (25).

Item 3 – Pessoal/Social/Relacional: 1. Relaciona-se com os colegas (3); 2. Facilmente faz amizades (11); 3. Trabalha em grupo (12); 4. Hábitos/espírito de entreajuda (21); 5. É cooperante (22).

Item 4 – Moral: 1. Interrompe oportunamente (5); 2. Aceita mudanças na rotina (14); 3. Assume as suas responsabilidades (15); 4. É preocupado com os outros (16); 5. Comunica/responde quando é solicitado (19).

Item 5 – Comportamental: 1. Aceita/acata as ordens que lhe são dadas (2); 2. Fala na sua vez (10); 3. Está sempre atento (17); 4. Possui atitudes compulsivas (23); 5. Não faz barulho (24).

Na tabela 7 mostra-se que os participantes quer do TEIP e Não TEIP, relativamente ao grau de perfil do professor na sua prática educativa, não evidenciam diferenças significativas, dado o nível de significância  $p > 0,05$ .

Tabela 7 – Identificação do grau de perfil do professor na sua prática educativa

Itens	Tipo de Agrupamento				Teste <i>t-Student</i>		
	TEIP		Não TEIP				
	n=40		n=40		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	3,68	0,474	3,54	0,679	78	1,145	0,256
2	3,50	0,506	3,45	0,639	78	0,388	0,699
3	2,93	0,572	3,03	0,62	78	-0,750	0,456
4	3,08	0,694	3,08	0,764	78	0,000	1,000
5	3,53	0,554	3,50	0,751	78	0,169	0,866

Legenda: Item 1 – Tenho as competências necessárias para ajudar os alunos a desenvolver-se  
 Item 2 – Consigo adaptar os materiais/atividades necessárias necessários para o desenvolvimento dos alunos  
 Item 3 – Necessito de mais formação sobre os diferentes processos de desenvolvimento dos alunos  
 Item 4 – Na minha escola, é realizado trabalho em equipa (professor, pais e alunos) visando um melhor desenvolvimento  
 Item 5 – Sinto que a minha anterior experiência profissional, me ajuda na minha prática educativa

Na tabela 8 exhibe-se os resultados dos participantes quer do TEIP e Não TEIP, relativamente ao processo de desenvolvimento mais trabalhado com os alunos na prática educativa em sala de aula, constatando-se que não existem diferenças significativas, dado o resultado do nível de significância  $p > 0,05$ .

Tabela 8 – Identificação do processo de desenvolvimento mais trabalhado com os alunos na prática educativa em sala de aula

Itens	Tipo de Agrupamento				Teste <i>t-Student</i>		
	TEIP		Não TEIP				
	n=40		n=40		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	3,90	0,379	3,8	0,405	78	1,140	0,258
2	3,60	0,496	3,48	0,554	78	1,063	0,291
3	3,70	0,464	3,55	0,552	78	1,315	0,192
4	3,50	0,506	3,35	0,700	78	1,098	0,275
5	3,78	0,423	3,80	0,405	78	-0,270	0,788

Legenda: Item 1 – Cognitivo; Item 2 – Emocional/Afetivo; Item 3 – Pessoal/Social/Relacional; Item 4 – Moral; Item 5 – Comportamental.

## **8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O fato da amostra ser constituída por oitenta professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quarenta de um agrupamento TEIP e os restantes quarenta de um agrupamento Não TEIP, justifica-se por ser uma amostra intencional. Apoiando-se na perspetiva de Almeida e Freire (2003) designou-se a amostra intencional, dado que os sujeitos estudados foram escolhidos previamente no sentido de constituir-se um grupo, que representasse particularmente os fenómenos que se pretendiam estudar.

A implementação do estudo implicou necessariamente a análise e discussão dos resultados obtidos, e conseqüentemente as conclusões que do mesmo se retiraram. Esta análise de resultados permite ainda tecer, algumas considerações generalistas sobre o estudo em si mesmo, os objetivos inicialmente definidos e sobre os resultados obtidos. Finalmente procura-se fazer neste ponto, uma interligação entre os resultados obtidos, e a revisão de literatura efetuada.

Os resultados obtidos pela análise de conteúdos, bem como pelo tratamento estatístico, são apresentados a seguir em dois pontos distintos: (i) estudo qualitativo e (ii) estudo quantitativo, respetivamente num estudo diferencial (TEIP *versus* Não TEIP).

### **8.1. Estudo qualitativo**

Depois de ter sido feito o levantamento das respostas dadas, à questão aberta do Questionário Sobre Práticas Educativas, registando e agrupando em categorias, e tendo por base os pressupostos da análise de conteúdo, apresenta-se neste ponto os resultados obtidos nas tabelas 2 e 3, anteriormente expostos no ponto 7 do presente trabalho.

Apresenta-se de seguida, a discussão entre estes resultados e os resultados de outros estudos, no que concerne aos resultados qualitativos que nos permitem comparar as opiniões dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (agrupamento TEIP e Não TEIP) no que as respetivas práticas educativas dizem respeito.

Neste sentido, seguidamente analisa-se o seguinte objetivo:

Relativamente ao primeiro objetivo, passa por *identificar as três estratégias/atividades mais relevantes que os professores costumam implementar para o desenvolvimento dos alunos* (tabela 2). Os resultados permitem observar cinco categorias principais, nomeadamente, a diversificação de estratégias/atividades

pedagógicas; o reforço positivo; o trabalho de grupo; o trabalho individual; a implementação de regras de comportamento.

De acordo com a categoria da diversificação de estratégias/atividades pedagógicas, referida pelos professores em ambos os agrupamentos, verifica-se que este fato parece encontrar fundamentos na preocupação dos vários autores que se debruçam sobre esta temática. Sá e Varela (2004); Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) referem que “a necessidade de proporcionar às crianças uma diversidade de estratégias (...).”

Na categoria do reforço positivo, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem “o reforço positivo consiste em dar uma recompensa, como elogios.”

Relativamente a categoria do trabalho de grupo e trabalho individual, vai de encontro com as ideias de Arribas (2004) “a atividade coletiva possibilita um enriquecimento entre todos os componentes do grupo, por se tratar de um estável e que possui níveis próximos, tanto de informação quanto de desenvolvimento.” Já na categoria do trabalho individual, o mesmo autor refere “a atividade individual proporciona às crianças o desenvolvimento, das potencialidades intelectuais, afetivas e sociais que possui ao inicia-la, tendo em vista seus próprios interesses.”

Por fim na categoria da implementação de regras de comportamento, Sprinthall e Sprinthall (1993) estes evidenciam que “O comportamento não é resultado de uma causa única, mas sim de causas múltiplas.”

No que concerne a grande categoria da *diversificação de estratégias/atividades pedagógicas* (tabela 3), considerou-se relevante, subdividir em subcategorias, designadamente em: atividades lúdicas, pesquisa, experimentais, jogos didáticos/interativos, leitura/escrita, utilização das TIC`S, avaliação formativa, esquematização das matérias/conteúdos, debate/comunicação e música.

Denota-se que a subcategoria leitura/escrita, e a esquematização das matérias/conteúdos foram referidas pelos professores do agrupamento TEIP, já no que refere-se a subcategoria música esta fora apenas referida pelos professores do agrupamento Não TEIP.

A análise das subcategorias de acordo com o estudo de alguns autores, vai de encontro com os resultados do presente estudo. Na subcategoria das atividades lúdicas, pesquisa, experimentais de Negrine (1994) comprovam que “As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral, indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança.” Deste modo Neto (2003) refere

que “A atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. (...) A programação das atividades lúdicas e a participação adequada do adulto originam ganhos nas crianças envolvidas, tanto nas competências lúdicas, como também no domínio do desenvolvimento global. (...) são cada vez mais evidentes as vantagens da atividade lúdica nos domínios do comportamento físico, social, emocional e cognitivo.”

No que respeita a pesquisa de Demo (2003) este refere que “a base da educação escolar é a pesquisa (...)” Relativamente as atividades experimentais Moreira (2006, p. 145), reforça a ideia dizendo que “No Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que, as atividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia, é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor.” No 1.º Ciclo começar com experiências simples, a partir de curiosidades ou de questões que preocupam os alunos (*In Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001)

Na subcategoria jogos didáticos/interativos, Conrado (2011) afirma que “(...) jogos didáticos, softwares educativos favorecem o desenvolvimento.” Já Neto (2003) salienta que “Ao jogar, a criança também revela as suas múltiplas capacidades. Atividade primordial durante a infância, o jogo estimula e solicita as diferentes facetas do desenvolvimento.”

Na subcategoria a utilização das TIC’S, os estudos de Papert (1998) e Haugland (1992) permitiram demonstrar que “os computadores têm um impacto extraordinário no desenvolvimento da criança, desde que as atividades desenvolvidas no computador sejam adjuvantes aos principais objetivos programáticos.”

Na subcategoria a avaliação formativa, Fernandes (2005) considera “A avaliação formativa, ao ter como objetivos centrais a melhoria das aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos.”

Na subcategoria debate/comunicações, Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que “Na sala de aula, há necessidade de harmonizar o nível de debate com o estágio de desenvolvimento dos alunos.”

Na subcategoria leitura/escrita, referida pelos professores do agrupamento TEIP, Armstrong (2008) evidencia que “O ensino de leitura, escrita (...) é parte essencial da iniciação da criança do ensino fundamental ao mundo social.” Neste sentido Papalia,

Olds & Feldman (2009) referem “A capacidade de ler e escrever abre a porta para um mundo mais amplo.”

Relativamente a subcategoria, referida pelos professores do agrupamento Não TEIP, a música, os estudos de Arribas (2004) referem que “a música é a mais espiritual de todas as artes e tem como finalidade comover a alma por meio da combinação dos sons de uma forma agradável.” Neste sentido Pocinho (1999) destaca que “Através da música e dos elementos sonoros (ritmo, melodia, intensidade, andamento, timbre dos instrumentos), o homem consegue exprimir sentimentos e ideias que as palavras definem vagamente.”

## **8.2. Estudo quantitativo**

Relativamente ao levantamento das respostas dadas às questões fechadas do Questionário Sobre Práticas Educativas, estas foram analisadas tendo por base os pressupostos do programa do SPSS, para cada um dos itens respondidos na escala, realizando-se posteriormente o teste t-student. Apresentam-se neste ponto os resultados obtidos na tabela 4 a 8, apresentados anteriormente no ponto 7 do presente trabalho.

O presente estudo incide particularmente, sobre as práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em dois tipos de agrupamentos TEIP e Não TEIP, no que concerne aos domínios do desenvolvimento global dos alunos (cognitivo, emocional, pessoal, moral, comportamental), pretendendo-se assim verificar se existiam diferenças significativas entre os referidos agrupamentos.

Neste sentido analisaram-se os seguintes objetivos:

Relativamente ao segundo objetivo, no qual pretendeu-se *avaliar o grau de importância do desenvolvimento global dos alunos em função do tipo de agrupamento TEIP e Não TEIP*, bem como verificar se existiam diferenças significativas entre os dois tipos de agrupamento (tabela 4). Verificou-se que não existem diferenças significativas entre os professores, no que se refere ao tipo de agrupamento. Segundo os estudos de Sprinthall e Sprinthall (1993) “O papel do professor é planear o ambiente de aprendizagem em todas as áreas disciplinares, de forma a estimular o processo natural de desenvolvimento.” Neste sentido todos os domínios de desenvolvimento tem o seu grau de importância não havendo diferenças entre eles, o estudo vai assim de encontro aos estudos do autor. O mesmo autor refere ainda que “O objetivo para o professor é claro – nomeadamente promover o desenvolvimento dos alunos.”

No que concerne ao terceiro objetivo, no qual pretendeu-se *identificar o grau de frequência do perfil do aluno em contexto educativo em função do tipo de agrupamento TEIP e Não TEIP*, e assim constatar se existiam diferenças significativas entre os dois tipos de agrupamento (tabela 5). Constatou-se porém que não existem diferenças significativas, entre os professores do agrupamento TEIP e do agrupamento Não TEIP. Sprinthall e Sprinthall (1993) no seu estudo menciona que “como professores devemos facilitar e não prejudicar o desenvolvimento saudável nos alunos. Não nos devemos preocupar em criar alunos calados, arrumados, ordenados e delicados.” Neste sentido todas as características dos alunos possuem a sua importância, não havendo discrepâncias entre as mesmas.

Em relação a frequência do perfil do aluno no contexto educativo, de acordo com o respetivo domínio do desenvolvimento (cognitivo, emocional/afetivo, pessoal/social/relacional, moral, comportamental) em função do tipo de agrupamento TEIP e Não TEIP, pretendeu-se apurar se existiam diferenças significativas entre ambos os agrupamentos (tabela 6). Através da análise estatística verificou-se que não existem diferenças significativas, entre os professores do agrupamento TEIP e Não TEIP.

Em relação ao quarto objetivo, pretendeu-se *identificar o grau de perfil do professor na sua prática educativa em função do tipo de agrupamento TEIP e Não TEIP*, e então investigar se existem diferenças significativas entre os dois tipos de agrupamento (tabela 7). Como pode-se constatar, não existem diferenças significativas entre os professores do agrupamento TEIP e Não TEIP. Conforme refere Sprinthall e Sprinthall (1993) “As práticas educativas utilizadas pelos professores em sala de aula devem ser adequadas e positivas, para levarem a criança que se irá tornar num adulto, em uma personalidade equilibrada e em pleno funcionamento.” Salienta-se ainda que “as atitudes dos professores face a si próprios são também importantes.” Paniagua e Palácios (2007) corroboram que “O estilo do educador abrange aspetos tao diversos como a criatividade, o ardor e o senso de humor.” Vieira (2003) defende que “os professores necessitam de formação continuada que lhes permita adotar, adaptar e alterar as suas práticas pedagógicas.”

No quinto objetivo, no qual pretendeu-se *identificar o processo de desenvolvimento mais trabalhado com os alunos na prática educativa na sala de aula em função do tipo de agrupamento TEIP e Não TEIP*, assim como o apuramento de eventuais diferenças significativas, entre ambos os agrupamentos (tabela 8). Verificou-

se que não existem diferenças significativas, entre os professores de ambos os agrupamentos.

Deste modo constatou-se, que todos os domínios de desenvolvimento são trabalhados com os alunos de igual modo, pelo professor na sua prática educativa, independentemente do tipo de agrupamento (TEIP e Não TEIP). Como menciona Sprinthall e Sprinthall (1993) “a sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento.” O mesmo autor refere ainda que “(...) os vários estádios de desenvolvimento não são independentes uns dos outros.” Neste sentido, Arribas (2004) refere ainda que “A sala de aula deve ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma que a atividade seja rica e ajude a favorecer cada uma das potencialidades.”

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação apresenta duas partes distintas, numa primeira fase uma revisão bibliográfica com os constructos devidamente fundamentados, permitindo seleccionar um conjunto de referentes, assumidos como organizadores e analisadores das práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao processo de desenvolvimento dos alunos. Num segundo momento, uma descrição aprofundada de um estudo empírico no qual foram apresentados e descritos os resultados da referida prática educativa, tendo subjacente os aludidos referentes conceptuais.

Consubstanciando foram analisados e sistematizados alguns constructos importantes e necessários para o contexto escolar, estes intimamente associados às especificidades das práticas educativas, as quais estiveram na origem do estudo empírico.

Ao longo deste trabalho, foram abordados segundo a perspetiva de alguns autores temas como os tipos de agrupamento (TEIP e Não TEIP), a educação ao nível dos domínios do desenvolvimento designadamente cognitivo, personalidade, emocional/afetivo, pessoal/social/relacional, moral e comportamental.

Esta investigação permitiu alcançar o objetivo de averiguar se existiam, diferenças significativas relativamente as práticas educativas, no que concerne aos domínios do desenvolvimento global dos alunos nos diferentes tipos de agrupamentos (TEIP e Não TEIP).

Para tal houve a necessidade em construir-se um questionário original e específico, adequado à realidade a avaliar. O objetivo passou por captar as perceções e opiniões dos participantes, avaliando assim as suas práticas educativas.

Os resultados quantitativos evidenciaram, que a prática educativa dos participantes é a mesma independentemente do tipo de agrupamento, quer seja TEIP ou Não TEIP. Isto levou a uma grande interrogação, será que justifica-se a existência e constituição dos agrupamentos TEIP, pelos resultados obtidos por esta amostra não.

Já a nível qualitativo este estudo incidiu, sobre as estratégias/atividades mais relevantes para o desenvolvimento dos alunos.

Verificou-se que as diferenças significativas encontradas no agrupamento TEIP *versus* Não TEIP foram a leitura/escrita, a esquematização das matérias/conteúdos e por fim a música.

O fato de os TEIP representarem uma inovação “coloca a escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas e os níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes & Gonçalves, 2000).

Para ajudar a compreender a complexidade do desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1999) evidencia que “ é imprescindível considerar as interações, os padrões que se estabelecem no tempo e as influências mútuas que ocorrem nos diversos ambientes onde a pessoa se encontra inserida, sejam elas diretas ou indiretas retratando os contextos micro (família, escola, grupo de amigos, vizinhança) e macro (sistemas de crenças e valores culturais das relações interpessoais.”

Quanto às limitações deste estudo assinala-se a dimensão da amostra, que revelou algumas dificuldades na interpretação dos resultados obtidos, o nível da sua significância. Por certo com uma amostra de maior dimensão, tal tarefa seria facilitada.

Seria importante que no futuro fossem implementadas mais investigações acerca das práticas educativas, permitindo compreender até que ponto é relevante esta designação, bem como a constituição dos agrupamentos TEIP. Nesse estudo uma amostra maior seria essencial, para que as conclusões tivessem uma maior fundamentação.

## **10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Arantes, V. (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Armstrong, T. (2008). *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Arribas, T. (2004). *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Baltazar, J.; Moretti, L. & Balthazar, M. (2006). *Família e escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Artes & Ciência.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, 43-75.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bremner, J. (1994). *Infancy*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editora.
- Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. & Martín, E. (2004). *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/Refletir/Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Craig, G. & Baucum, D. (2002). *Human development*. New Jersey: Prentice Hall.
- DeHart, G.; Sroufe, L. & Cooper, R. (2000). *Child Development: Its Nature and Course*. Boston: McGraw-Hill.
- Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Desse, M. & Júnior, Á. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.

- Díez, D. (1999). *Educrea: La creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidade Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Escada, A. (2004). *Emoções*. Porto: Raridade.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M.; Gonçalves, J. (2000). Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular, *in Território Educativo de Intervenção Prioritária: construção “ecológico” de Ação Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 45-82.
- Flavell, J.; Miller, O. & Miller, S. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fonseca, V. (2006). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Foulin, J-N. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gesell, A. (1996). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2009). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Golse, B. (1998). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hernández, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. Coedición: Tafor-Narcea.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huong, N. (1998). *La formation des attitudes: Freud et Wallon*. Press Universitaires de France.
- Kail, R. (2004). *A criança*. São Paulo: Prentice Hall.

- Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M.; Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. (2005). *Caracterizar a Ação Educativa para ensinar a partir do Aluno*. Edições Cosmos.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teorias, Dados e Implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Macedo, L.; Petty, A. & Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2009). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Moll, L. (1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moraes, F. (2002). *Trabalhando com a Educação Infantil*. Canoas: Editora ULBRA.
- Moreira, P. (2001). *Ser professor: competências básicas...2: diferenciação emocional, cognitiva e comportamental autoconceito e autoestima*. Porto: Porto Editora.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Propil.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação*. Porto: Livpsic.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar. II Professor – Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Olson, D. & Torrance, N. (2000). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Paniagua, G. & Palácios, J. (2007). *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2006). *A Child's World: Infancy Through Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestanha, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pires, E. (1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Pocinho, M. (1999). *A música na relação mãe-bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pontecorvo, C.; Ajello, A. & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Riley, D.; Juan, R.; Klinkner, J. & Ramminger, A. (2008). *Social and emotion development: connecting science and practice in early childhood settings*. Naeyc: Redleaf Press.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Salvador, C.; Mestres, M.; Goni, J. & Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Santos, P. (2007). *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Slater, A. & Bremner, G. (2004). *Uma introdução à Psicologia Desenvolvimental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2004). *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Sroufe, L.; Cooper, R. & DeHart, G. (1996). *Child development: its nature and course*. New York: McGraw-Hill.

- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Vinton, E. (2004). *Como estabelecer limites*. São Paulo: M. Books do Brasil Editores Ltda.
- Vygotsky, L. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zabala, A. (2001). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série, n.º 102. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro – Normas orientadoras para a constituição dos TEIP da 2ª geração. Diário da República, II Série, n.º 206. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto – Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária. Diário da República, II Série, n.º 177. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro – Define os agrupamentos de escolas que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária. Diário da República, II Série, n.º 204. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 188/97 de 4 de agosto – Redefine os agrupamentos de escolas que se constituem territórios educativos de intervenção prioritária para o ano letivo 1997-1998 e, condições em que se desenvolvem os respetivos projetos. Diário da República, II Série, n.º 178. Lisboa: Ministério da Educação.
- LBSE (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1slip/1986/10/23700/30673081.pdf>

**ANEXO 1**  
**QUESTIONÁRIO SOBRE**  
**PRÁTICAS EDUCATIVAS**  
**(L. DUARTE, 2012)**

## QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Lurdes Duarte, 2012

lurdes\_pduarte@hotmail.com

Com este questionário anónimo e confidencial, dirigido a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que avalie as suas práticas educativas, no domínio do desenvolvimento global (cognitivo, emocional, pessoal, moral, comportamental) dos alunos.

Assim sendo, por favor responda às questões apresentadas ou assinale com uma cruz (x) a alternativa de resposta, que melhor corresponde à sua opinião.

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

### 1 – Dados sociodemográficos.

Assinale com **X** a opção adequada:

<b>Agrupamento de Escolas:</b> TEIP <input type="checkbox"/>	Não TEIP <input type="checkbox"/>		
<b>Professor Titular de Turma:</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>		
<b>Professor de Assessoria:</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>		
<b>Professor de Educação Especial:</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>		
<b>Professor das AEC`S (Atividades de Enriquecimento Curricular):</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>		
Outra situação: _____ Qual? _____			
<b>Professor:</b> Contratado <input type="checkbox"/>	Quadro de Escola <input type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>	
<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	<b>Tempo de Serviço (anos)</b> _____
<b>Habilitações literárias:</b>			
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Pós-graduação <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Doutoramento <input type="checkbox"/>	Outras <input type="checkbox"/>	Quais? _____	

2 - No que se refere, à sua sala de aula ou grupo de trabalho, indique as três estratégias/atividades mais relevantes que costuma implementar para o desenvolvimento dos alunos.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**3 – No 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se/procura-se o desenvolvimento global dos alunos.**

<b>Escala de Resposta:</b>	A	B	C	D
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante

Da lista de itens que se segue, assinale com **X** o grau de importância de cada um, na escala de A a D.

1. Cognitivo	A	B	C	D
2. Emocional/Afetivo	A	B	C	D
3. Pessoal/Social/Relacional	A	B	C	D
4. Moral	A	B	C	D
5. Comportamental	A	B	C	D

**4 – Identifique a frequência de perfil, dos alunos em contexto educativo.**

<b>Escala de Resposta:</b>	A	B	C	D
	Nada frequente	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente

Da lista de itens que se segue, assinale com **X** o grau de frequência de cada um, na escala de A a D.

1. Acompanhamento dos conteúdos;	A	B	C	D
2. Aceita/acata as ordens que lhe são dadas;	A	B	C	D
3. Relaciona-se com os colegas;	A	B	C	D
4. É compreensivo;	A	B	C	D
5. Interrompe oportunamente;	A	B	C	D
6. Percebe um novo conteúdo dado/abordado;	A	B	C	D
7. Possui um bom raciocínio;	A	B	C	D
8. Reage quando é chamado atenção;	A	B	C	D
9. Expressa a sua afetividade;	A	B	C	D
10. Fala na sua vez;	A	B	C	D
11. Facilmente faz amizades;	A	B	C	D
12. Trabalha em grupo;	A	B	C	D
13. Demonstra facilidade de compreensão;	A	B	C	D
14. Aceita mudanças na rotina;	A	B	C	D
15. Assume as suas responsabilidades;	A	B	C	D
16. É preocupado com os outros;	A	B	C	D
17. Está sempre atento;	A	B	C	D
18. Possui iniciativa própria nos conteúdos;	A	B	C	D
19. Comunica/responde quando é solicitado;	A	B	C	D
20. Instabilidade emocional/humor;	A	B	C	D
21. Hábitos/espírito de entajuda;	A	B	C	D
22. É cooperante;	A	B	C	D
23. Possui atitudes compulsivas;	A	B	C	D
24. Não faz barulho;	A	B	C	D
25. É participativo.	A	B	C	D

**5 - Pretendemos identificar o perfil do professor, na sua prática educativa.**

<b>Escala de</b>	A	B	C	D
<b>Resposta:</b>	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

Com base na sua experiência/perceção assinale com uma **X**, o grau de concordância de cada item, numa escala de A a D.

1. Tenho as competências necessárias para ajudar os alunos a desenvolver-se.	A	B	C	D
2. Consigo adaptar os materiais/atividades necessários para o desenvolvimento dos alunos.	A	B	C	D
3. Necessito de mais formação sobre os diferentes processos de desenvolvimento dos alunos.	A	B	C	D
4. Na minha escola, é realizado trabalho em equipa (professor, pais e alunos) visando um melhor desenvolvimento.	A	B	C	D
5. Sinto que a minha anterior experiência profissional, me ajuda na minha prática educativa.	A	B	C	D

**6 – Na sua opinião e na sua prática educativa em sala de aula, qual dos seguintes processos de desenvolvimento é mais trabalhado/abordado.**

<b>Escala de</b>	A	B	C	D
<b>Resposta:</b>	Nunca trabalhado	Pouco trabalhado	Trabalhado	Sempre trabalhado

Da lista de itens que se segue, assinale com **X** o grau com que trabalha os diferentes processos de desenvolvimento:

1. Cognitivo	A	B	C	D
2. Emocional/Afetivo	A	B	C	D
3. Pessoal/Social/Relacional	A	B	C	D
4. Moral	A	B	C	D
5. Comportamental	A	B	C	D

**Por favor, verifique se respondeu a tudo.  
Muito obrigado.**