



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

*Relatório de Estágio
da Prática de Ensino
Supervisionada*

Liliana Isabel Alves Cardina

Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico

outubro de 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

*Relatório de Estágio
da Prática de Ensino
Supervisionada*

Liliana Isabel Alves Cardina

Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico

Professora Doutora Carla Nobre Ravasco

outubro de 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório Final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada apresentado ao Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto para o cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Carla Nobre Ravasco, professora da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto.

Liliana Isabel Alves Cardina

Agradecimentos

Para que fosse possível a realização deste trabalho agradeço à Professora Cooperante Maria Celeste Gonçalves pela sua disponibilidade, colaboração, simpatia, ajuda e os saberes que comigo partilhou.

À Professora Doutora Carla Nobre Ravasco pela disponibilidade, profissionalismo, simpatia, ajuda, rigor e esforço acrescido que revelou para comigo.

Ao Professor Doutor Carlos Manuel Francisco pelo apoio, disponibilidade e orientação dada na prática pedagógica.

Aos professores do Mestrado que se mostraram disponíveis a ajudar nas dúvidas, receios e angustias sentidas.

À Santa Casa da Misericórdia do Sabugal que me apoio na realização deste estágio e que, sempre que necessário, me facultou material pedagógico e tecnológico para a realização das regências.

Aos meus pais Guida e José e à minha irmã Elisabete, por todo o amor, paciência e apoio prestado em todos os sentidos.

Às minhas colegas Cristina, Sandra C. e Sandra B. pelo incentivo e partilha mútuo.

Às “minhas” crianças que durante este período estiveram privadas da minha presença e pelo cansaço que às vezes sentiram da minha parte.

A todos os alunos da turma nº3 da EB1 do Sabugal que participaram neste trabalho o meu agradecimento.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Resumo

O presente trabalho de investigação, intitulado “*Da emergência de uma Infância de Direitos à urgência de consolidação de uma Educação mais diferenciada e justa*” realiza-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto.

O principal objetivo deste trabalho é “dar voz” às necessidades das crianças com capacidades acima da média, como sendo um direito que se lhes assiste, numa Educação mais justa e diferenciada. Os objetivos específicos são compreender o que se passa dentro das salas de aula do 1.º CEB, nomeadamente como o professor gere a diversidade dos ritmos de aprendizagem, reconhecendo a individualidade de cada aluno; compreender os alunos como sujeitos de direitos, produtores da sua cultura e, contribuir para uma reflexão desse direito, como meio de (re)construção de uma Educação Diferenciada que está atenta à diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Ritmos de Aprendizagem, Capacidades Acima da Média

Abstract

This research report paper entitled “From the emergence of Children Rights to the need of consolidation of Education in primary schools – The Urgency of differentiated classrooms” takes place in the Masters in Early Childhood Education and Primary School in Schools, Polytechnic Institute of Guarda – School of Education, Communication and Sport.

The main objective of this work is to “give voice” to the needs of children with abilities above the average, as a right that assists them in a more fair and differentiated education. The specific objectives are to understand what goes on inside the classroom in primary school, including how the teacher manages the learning patterns of diversity, recognizes the individuality of each student; understanding students as individuals with rights, producers of their culture; and contributing to a reflection of this right as a means of (re)construction of a differentiated education that is attentive to diversity in the teaching – learning process.

Key-words: Education, Learning Rhythms, Abilities Above Average

Lista de Siglas Utilizadas

1º CEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

DRE – Direção Regional de Educação

EDP – Energias de Portugal

GNR – Guarda Nacional Republicana

IC – Itinerário Complementar

IP – Itinerário Principal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SCMS – Santa Casa da Misericórdia do Sabugal

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Mapa de Portugal – Região Centro – Guarda – Sabugal	10
Figura 2 – Fotografias do edifício da EB1 do Sabugal	14

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1 – Percentagem de alunos da turma nº3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	15
Gráfico 2 – Estrutura familiar dos pais dos alunos da turma nº3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	16
Gráfico 3 – Nível de Escolaridade dos pais dos alunos da turma nº3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	17
Gráfico 4 – Profissões dos Pais dos alunos da turma nº3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	18
Gráfico 5 – Ocupação de Tempos Livres dos alunos da turma nº3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	19

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1 – Evolução da População Residente entre 1900 e 2001	12
Quadro 2 – Taxa de Analfabetismo (%) de Portugal	12

Quadro 3 – Indicadores de perigo dos alunos da turma nº 3 do 2º Ano do 1º CEB do Sabugal	17
Quadro 4 – 1ª Matriz da Ficha de Matemática	68
Quadro 5 – Resultados da 1ª Avaliação em Matemática	69
Quadro 6 – 1ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa	70
Quadro 7 – Resultados da 1ª Avaliação em Língua Portuguesa	71
Quadro 8 – 2ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa	72
Quadro 9 – Resultados da 2ª Avaliação em Língua Portuguesa	73
Quadro 10 – 2ª Matriz da Ficha de Matemática	74
Quadro 11 – Resultados da 2ª Avaliação em Matemática	75
Quadro 12 – 3ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa	76
Quadro 13 – Resultados da 3ª Avaliação em Língua Portuguesa	77
Quadro 14 – 3ª Matriz da Ficha de Matemática	78
Quadro 15 – Resultados da 3ª Avaliação em Matemática	79

Índice Geral

	Pág.
Introdução	1
Parte I	6
Capítulo 1 – Contexto: Enquadramento Institucional, os Espaços e os Sujeitos	7
1.1 Enquadramento Institucional – Organização e Administração Escolar	7
1.2 Caracterização do Meio Escolar	9
1.2.1 Caracterização geográfica e sócio económica do Sabugal	9
1.3 Caracterização da Escola EB1 do Sabugal	13
1.3.1 Caracterização Organizativa	13
1.3.2. Caracterização Física/Material	13
1.3.3 Caracterização Humana	14
1.3.4 Caracterização do Meio Envolverte	14
1.3.5 Caracterização da Turma nº 3	15
Parte II	20
Capítulo 2 – Descrição do Processo de Prática de Ensino Pedagógica – Reflexão da Prática Pedagógica	21
2.1 Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada (PES)	22
2.2 O porquê da Observação	23
2.3 As Regências - uma perspetiva do trabalho conjunto entre professores e alunos	24
2.4 Análise de desempenho e relacionamento com o meio escolar	25
2.5 Análise do Contributo da Prática Pedagógica	26
2.6 Dificuldades e Estratégias a adotar e/ou a aprofundar na formação	27
2.7 Reflexão Final / Avaliação	27
Parte III	30

Capítulo 3 – Aprofundamento do tema e respetiva resposta – “Da emergência de uma Infância de Direitos à urgência de consolidação de uma Educação mais diferenciada e justa”	31
3.1 Infância e Direitos	31
3.2 Educação e Direitos – a escola como rampa de libertação, participação e exercício da cidadania	37
3.3 Educação Diferenciada no respeito pelos diferentes Ritmos de Aprendizagem no Ensino Básico	44
3.4 Estratégias / Implicações Educacionais – que acompanhamento para os alunos com capacidades acima da média?	48
3.5 O Papel do Professor na perspectiva de uma Escola Inclusiva	56
Conclusão	60
Bibliografia	63
Webgrafia	65
Anexos	

Introdução

Numa sociedade globalizada e em transição de paradigmas, onde assistimos cada vez mais a uma massificação de culturas, onde as grandes potências tentam impor aos países em desenvolvimento a sua cultura, onde estão a ocorrer transformações profundas, perde-se a identidade e os valores. A sociedade atual caracteriza-se por se encontrar emersa em constantes e sucessivas crises: violência, intolerância, guerras, ódio. É nesta “desordem” que crescem as nossas crianças; em contextos multiculturais marcados pela mudança social que, embora possa representar uma oportunidade, pode também favorecer situações de grande injustiça. Numa sociedade em crise e em constante mudança, é no confronto de problemas que se cresce, que se regenera e que os indivíduos se tornam seres mais fortes. Há que adaptar e transformar o nosso perfil, refletir sobre os nossos atos, ser otimista, aumentar os nossos conhecimentos para que se possa construir uma sociedade melhor, mais justa e onde os estereótipos não sejam contemplados.

A educação é um pilar indispensável para a construção de um novo paradigma civilizacional. Não se trata de uma educação que se resume à simples transmissão de conhecimentos, mas antes, uma educação que se preocupa com a formação da consciência humana, isto é, uma educação para os valores.

Cabe-nos a nós, educadores e professores, empenhar-nos nesta luta diária, de transmitir às nossas crianças a segurança e as competências de que necessitam para enfrentar este novo mundo. Temos, necessariamente, de nos adaptar às novas realidades e ao mundo global em que vivemos e é a escola que deverá ser um espaço de mudança autónomo. O 1º Ciclo de Ensino Básico¹ é a primeira etapa de escolaridade gratuita e obrigatória. Até então as crianças não são obrigadas a frequentar creche e jardim de infância. A lei de Bases do Sistema Educativo estabelece “o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses»”. (Ministério da Educação, 1998:15) A lei de bases define também um conjunto de objectivos gerais que podemos consultar no programa de 1ºCEB e que, naturalmente, devem ser tidos em conta para que se possam formar seres humanos responsáveis e capazes. Para tal, é necessário um longo caminho no qual a criança será o centro do processo de ensino

¹ Doravante 1º CEB

aprendizagem, ou seja, é um sujeito ativo que constrói o seu conhecimento (tal como advoga o construtivismo Piagetiano que nos remete para a Escola Nova, com Adolphe Ferrière nos finais do séc. XIX, início do séc. XX). É com a Escola Nova que se dá a Revolução Copernicana da Educação, em que a criança deixa de ser um ser passivo para passar a adotar um papel ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Subjacente a qualquer prática pedagógica, não pode deixar de se referir três dos princípios fundamentais em educação: do “simples” para o “complexo”, do “conhecido” para o “desconhecido” e do “próximo” para o “afastado”. Tendo como base estes princípios o professor deverá ir ao encontro das características do grupo de alunos, de forma a promover não só experiências de aprendizagem significativas, mas também um desenvolvimento total, global e integral em todas as dimensões. Os alunos deverão, portanto, ter acesso a um leque diversificado de experiências que lhes permitam realizar aprendizagens ativas, diversificadas, significativas, integradas e socializadoras. Quando referimos aprendizagens ativas, e concordando com o Ministério da Educação (1998: 29, 30), referimo-nos às aprendizagens em que os alunos têm a possibilidade de vivenciar situações estimulantes, exploratórias e a sua conseqüente descoberta de novos caminhos, novos conhecimentos – concepções alternativas. As atividades serão significativas se forem ao encontro de cada um, à sua história pessoal, aos seus interesses e necessidades, adaptadas a cada criança e ao grupo em questão. Do mesmo modo, devem ser diversificadas nos recursos materiais e em técnicas utilizadas pelos professores, permitindo que os alunos tenham acesso a uma diversidade de conteúdos e promovendo contextos em que possam existir trocas de conhecimentos. As aprendizagens devem ainda ser integradas, isto é, com sentido para a cultura de cada aluno. A diversidade de culturas leva ao conhecimento de novas descobertas na medida que promovem valores sociais e morais de forma autónoma e democrática.

Todos estes princípios implicam professores empenhados em criar estratégias diferenciadas para as suas práticas pedagógicas. Diferenciadas, porque cada criança tem o seu ritmo e necessidades próprias, devendo respeitar-se a individualidade de cada um, indo ao encontro dos seus saberes, das suas culturas, das suas vivências, num clima de escola “pela” e “para” a vida.

A Prática de Ensino Supervisionada é um momento indispensável de formação de professores, que aspira muni-los de capacidades e competências na área de docência

do curso que frequentam. Podemos dizer que, como preconiza Santos (2004: 20 citado por Francisco, 2006: 20), “através do estágio pedagógico o professor estagiário explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos, promovendo a ligação da teoria à prática”.

No presente trabalho, a questão que colocamos relaciona-se com os direitos das crianças perante a necessidade de dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem no 1.º CEB. Nas salas de aula há toda uma diversidade de alunos, com características muito distintas entre si, fora do padrão dito “normal”. Como é que o professor gere toda esta diversidade? A inquietação surge quando verificamos que em sala de aula existem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem; os alunos abaixo da média são identificados e encaminhados para o respectivo apoio; alunos médios estão dentro do padrão e com eles não existe qualquer problema; alunos que apresentam um desenvolvimento acima da média têm o reconhecimento por parte do professor mas não se lhes proporciona nada mais. Não são proporcionadas as oportunidades para que estes alunos desenvolvam todo o seu potencial, as suas capacidades. Daí a importância de abordarmos nesta problemática, de se reconhecer como sendo um direito. Falar nos diferentes ritmos de aprendizagem e nas crianças que têm capacidades acima da média implica promover um adequado atendimento educativo.

Trata-se, igualmente, do respeito por estes alunos, do reconhecimento dos seus direitos como princípio democrático da igualdade de oportunidades. Ou seja, devem proporcionar-se a todos os alunos os mesmos direitos de acesso a um ensino de qualidade para que possam desenvolver as suas competências, independentemente da sua situação financeira, familiar, das características físicas, intelectuais, raça ou religião. A Educação é um direito de todos, e para se atingir este objectivo tem de ser diferenciada. “Uma escola e uma sociedade que assumam a diversidade enriquecem-se com a diferença e tornam-se mais justas ao responderem às necessidades efectivas de cada sujeito.” (Miranda, 2010: 67). A importância da inserção de todos num programa educacional flexível numa “educação para todos” como referido na Declaração de

Salamanca². É fundamental que seja promovida a diferenciação pedagógica que contribua para a inclusão.

² Documento Mundial que visa a inclusão social de crianças com necessidades educativas especiais. Promove um movimento global que preconiza a educação inclusiva, no qual, todas as

Em que medida a Organização da Escola actual atende às especificidades e interesses dos seus alunos, no exercício da cidadania? E a legislação? Será que a Escola enquanto organização pública, local de relações de sociabilidade entre os grupos socioculturais, desenvolve políticas e práticas de uma efectiva inclusão dos alunos? É necessário refletir criticamente nas escolas e na sociedade de forma a promover a mudança. E é isso que fazemos neste trabalho

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Pré Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico. Teve como parceiros na sua realização a turma nº3 do 2º Ano de Escolaridade da Escola Básica nº 1 (EB1) do Sabugal, no período compreendido entre o dia vinte e cinco de fevereiro e o dia vinte e dois de junho, do presente ano lectivo. Procurou-se interpretar, explicar e refletir sobre o meio envolvente da turma nº3 de 2º ano de escolaridade, sobre o grupo de alunos e sobre a prática pedagógica desenvolvida. O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos distintos mas interligados entre si.

O Capítulo um faz a caracterização do contexto: enquadramento institucional, os espaços e os sujeitos. Trata-se, no essencial, de apresentar o enquadramento institucional, as principais características do meio envolvente onde se insere a EB1 do Sabugal, mais concretamente a turma nº3 do segundo ano de escolaridade.

Uma vez feita a caracterização do meio onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), o Capítulo dois orienta-se para uma parte mais prática, ou seja, a descrição do Processo da PES, no qual se faz uma descrição mais pormenorizada de todo o processo desenvolvido ao longo das regências, apresenta uma reflexão final/avaliação do que foi a PES, não só no que concerne à avaliação em si, mas também na análise de desempenho do estagiário, no contributo que este trabalho lhe proporcionou, nas dificuldades e estratégias adoptadas.

O último Capítulo, o Capítulo três, refere-se ao aprofundamento da temática escolhida dentro da problemática da turma em questão. A temática “Da emergência de uma Infância de Direitos à urgência de consolidação de uma Educação mais diferenciada e justa” adquiriu um maior interesse quando, numa turma aparentemente sem problemas de maior, escondia alunos que “saltavam” na cadeira para responder

crianças devem aprender juntas, independentemente das suas diferenças e dentro de uma estrutura de educação para todos. Fornece as diretrizes básicas na formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

antecipadamente às questões colocadas pela professora; quando alunos acabavam as suas tarefas num tempo mais reduzido e inventavam/criavam outras coisas para fazer face ao tempo livre que tinham. As experiências vivenciadas com estes alunos conduziram-nos à escolha do tema.

Com este trabalho pretendemos contribuir para uma chamada de atenção para os diferentes ritmos de aprendizagem dentro de uma sala de aula, mais especificamente para os alunos com capacidades acima da média que existem nas salas de aulas e cujas potencialidades nem sempre são devidamente aproveitadas e reconhecidas. Por outro lado, desejamos fazer ressaltar que os professores juntamente com a família, são os principais mentores para que a escola inclusiva se torne numa realidade e não numa utopia.

Todo este trabalho termina com as considerações finais e com a respetiva bibliografia e webgrafia que sustentam o relatório.

Parte I

Capítulo 1

Contexto: Enquadramento Institucional, os Espaços e os Sujeitos

Este trabalho insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico, realizado na Escola Básica do Sabugal. Procura interpretar, explicar e refletir sobre o meio envolvente ao grupo de alunos que frequentam a turma nº3, do 2º ano de escolaridade.

O presente capítulo pretende fazer um breve enquadramento institucional, bem como uma descrição dos principais indicadores que caracterizam o meio envolvente e os sujeitos onde se realizou o estágio pedagógico. Foi igualmente feita a caracterização geográfica e sócio económica do meio; a caracterização da escola, do espaço e da turma envolvida neste estudo.

A necessária contextualização dos espaços e a caracterização da turma contribuíram para a realização de um plano de trabalho mais específico, uma vez que, na sala de aula, no recreio, na rua ou noutra espaço, as crianças trazem consigo toda uma experiência de vida social que as torna únicas e a qual os professores devem reconhecer. Por outro lado, o espaço onde decorreu a ação “confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar” (Santos, 1988:141 citado por Tomás, 2006:7), onde as crianças deixam as suas marcas.

1.1 Enquadramento Institucional – Organização e Administração Escolar

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, o Sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º).

O decreto-lei n.º213/2006 de 27 de outubro – Lei de Organização e funcionamento do Ministério da Educação veio aprovar a orgânica do Ministério da Educação. Compreende a rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, a

educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e também a educação extra escolar, abrangendo agrupamentos de escolas, serviços de administração direta, centrais e periféricos³. As direcções regionais de educação (DRE) têm como missão

“desempenhar, no âmbito das circunscrições territoriais respectivas, funções de administração periférica relativas às atribuições do ME e dos seus serviços centrais, assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas e o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, cabendo-lhes ainda assegurar a articulação com as autarquias locais no exercício das atribuições destas na área do sistema educativo, bem como assegurar o serviço jurídico - contencioso decorrente da prossecução da sua missão”.

A Legislação Básica, decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio refere ainda que cada direcção regional de educação, tem uma coordenação executiva que funciona sob o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, onde define que autonomia é “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo”. Mais ainda, o mesmo decreto refere a democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, adequado às características do nível de educação. É o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola. Cada estabelecimento orientar-se-á por princípios que são lei de bases, de acordo com o artigo 46: a participação, a descentralização e a subsidiariedade (os municípios passam a fazer tudo o que possam em detrimento do estado).

No caso específico do Sabugal, onde realizei a minha prática pedagógica, é o Agrupamento de Escolas do Sabugal em parceria com a Câmara Municipal do Sabugal que orientam e tutelam as escolas do concelho, nomeadamente a Escola Básica n.º1 (EB1).

³ Secretaria-geral (SG); Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DG/DC); Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE); Inspeção Geral de Educação (IGE); Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação (DGHRE); Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e o Gabinete de Gestão Financeira (GGF).

1.2 Caracterização do Meio Escolar

1.2.1 Caracterização geográfica e sócio - económica do Sabugal

A cidade do Sabugal localiza-se na região centro do País, numa área montanhosa, banhada pelo rio Côa. Segundo o site da Câmara Municipal a região tem indícios de ocupação desde a antiguidade, apesar das suas condições naturais não serem as mais propícias para o estabelecimento populacional, pelo rigor do seu clima.

De acordo com a Câmara Municipal - Diagnóstico Social do Concelho do Sabugal, (2005:9),

“o Concelho de Sabugal localiza-se na zona Centro de Portugal, na região da Beira Interior Norte e é um dos 14 concelhos do Distrito da Guarda. Faz fronteira a Norte com os concelhos de Almeida e Guarda, a Oeste com Guarda e Belmonte, a Sul com Fundão e Penamacor e a Este com Espanha, mais precisamente com a província de Salamanca. Situado na parte meridional do território de Riba Côa, é atravessado de Sul para Norte pelo Rio Côa”.

O Sabugal está enquadrado na Zona da Raia e confina a leste com o território Espanhol. Com uma superfície de 826,7 Km², congrega 14871 habitantes (Censos 2001), apresentando uma densidade populacional de 17,99 hab. / km². É constituído por quarenta freguesias e cento e duas povoações⁴, sendo o Sabugal e o Soito os maiores núcleos populacionais

⁴ As freguesias do concelho são: Águas Belas, Aldeia do Bispo, Aldeia da Ponte, Aldeia da Ribeira, Aldeia de Santo António, Aldeia Velha, Alfaiates, Badamalos, Baraçal, Bendada, Bismula, Casteleiro, Cerdeira do Côa, Fóios, Forcalhos, Lageosa da Raia, Lomba, Malcata, Moita, Nave, Penalobo, Pousafoles do Bispo, Quadrazais, Quintas de S. Bartolomeu, Rapoula do Côa, Rebolosa, Rendo, Ruivós, Ruvina, Sabugal, Santo Estêvão, Seixo do Côa, Sortelha, Soito, Vale das Éguas, Vale de Espinho, Vale Longo, Vila Boa, Vila do Touro e Vilar Maior.

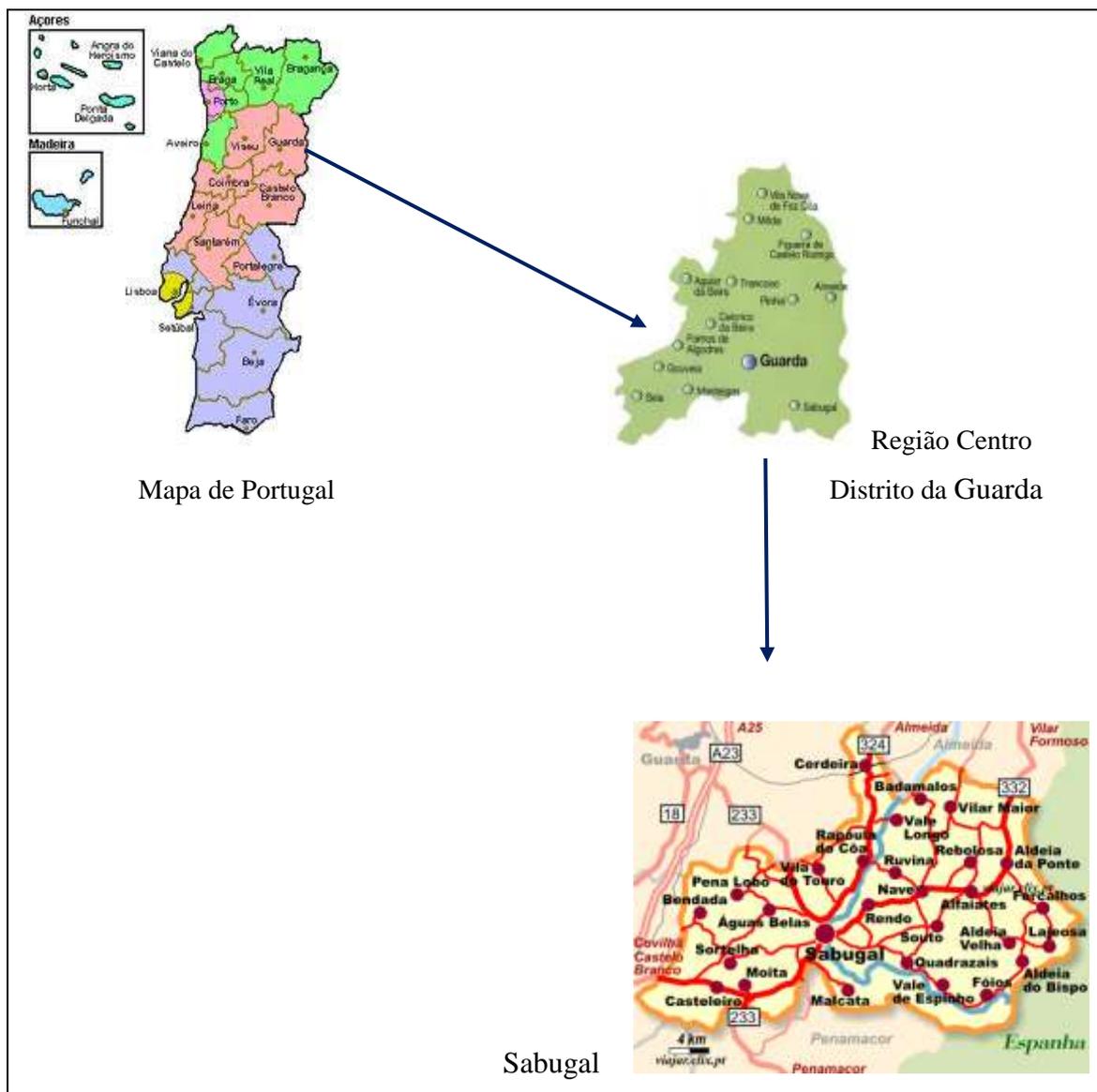


Figura 1: Mapa de Portugal – Região Centro – Guarda – Sabugal

Fonte própria

Em termos de redes viárias, o concelho não é servido directamente por nenhum Itinerário Principal (IP) ou Itinerário Complementar (IC). A ligação à A25 é feita através da Estrada Nacional 324, estando projetada e em fase de construção a ligação a este itinerário junto à cidade da Guarda, que dista 27 km da sede deste concelho.

A cidade do Sabugal tem um ambiente natural rico em paisagens campestres (jardins, a praia fluvial) e um património histórico igualmente atrativo como é o caso do Castelo de Cinco quinas, a Torre de Menagem, o cruzeiro, a Torre do relógio, a ponte, a

Igreja de S. João, a Igreja da Misericórdia, a Capela Senhor dos Aflitos, a Ermida Nossa Senhora da Graça, entre outros. Outra das riquezas é o artesanato, destacando-se o bracejo, as cadeiras e bancos de junco e as rendas de cinco agulhas.

Segundo a Câmara Municipal do Sabugal – Diagnóstico do Concelho do Sabugal (2005:9-20) o meio envolvente é predominantemente rural, onde se produz essencialmente centeio, trigo, batata e vinha, contudo, nas últimas décadas, assistiu-se a um significativo desenvolvimento de atividades económicas no setor secundário e terciário. Assim, surgiram várias indústrias: construção civil; madeiras; transformação de mármore; cerâmica; materiais de climatização; pintura e serralharia. A par da indústria, desenvolveu-se também o pequeno comércio e serviços de saúde, correios, dependências bancárias, bares e restaurantes.

Quanto ao setor do turismo, existem poucos estabelecimentos hoteleiros, uma vez que só agora se começa a apostar na reabilitação de áreas urbanas que crescem de forma desorganizada e carecem de modelos de desenvolvimento urbano que atenuem os conflitos e permitam um desenvolvimento sustentável. Paralelamente, estão já em desenvolvimento projetos de requalificação de espaços públicos e de imóveis vocacionados para equipamentos e serviços, fundamentais para alcançar a coesão social e urbana que se pretende. Esta realidade, como é óbvio, traduz-se em inúmeros e graves problemas sociais como por exemplo: exclusão social, trabalho infantil, abandono escolar, carências alimentares, problemas familiares, e variadas perturbações na vida escolar diária dos alunos.

A cidade do Sabugal está apetrechada de vários equipamentos direcionados de apoio à infância e juventude, para crianças e jovens: várias amas, uma creche (Santa Casa da Misericórdia do Sabugal (SCMS)), dois Jardins de Infância (um público e outro Privado, a SCMS), Escola Básica de 1º Ciclo de Ensino Básico (EB1ºCEB), Escola de 2º Ciclo, Escola Secundária, Centro de Apoio de Tempos Livres (CATL) na SCMS. A SCMS presta ainda apoio à terceira idade.

As freguesias do Sabugal são servidas na sua totalidade pela rede pública de abastecimento de água. Todos os lugares se encontram servidos pela rede Energias de Portugal (EDP), não existindo rede de saneamento básico. Estas freguesias dispõem do mesmo Centro de Saúde assim como alguns serviços privados com várias especialidades médicas.

Em relação à evolução da população são visíveis algumas assimetrias. Houve um declínio acentuado da população que afectou todo o concelho, sendo este fenómeno menos visível na sede concelhia. Entre os anos de 1900 e 1950 a população aumentou. Entretanto, de 1960 a 2001, verificou-se um decréscimo acentuado da população, como se pode verificar dos dados do seguinte quadro:

	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001
CONCELHO DO SABUGAL	33 047	34 750	41 909	43 513	38 062	23 371	18 927	16 919	14 871

Quadro 1: Evolução da População Residente entre 1900 e 2001

Fonte: Carta Educativa Concelho do Sabugal

No concelho do Sabugal, relativamente ao nível de escolaridade, e comparando os dados com toda a região de Portugal, regista-se uma taxa de analfabetismo elevada como está visível no quadro abaixo.

Zona Geográfica	Taxa de Analfabetismo (%)	
	1991	2001
Portugal	11,0	9,0
Região Centro	14,0	10,9
Sabugal	26,3	22,1

Quadro 2: Taxa de Analfabetismo (%) de Portugal

Fonte: INE, Censos 2001

No que diz respeito aos padrões de vida básicos, a maioria dispõe de eletricidade e de instalações sanitárias; no entanto, existem ainda algumas famílias a viver em condições precárias, sendo-lhes atribuído o Rendimento Social de Inserção.

1.3 Caracterização da Escola EB1 de Sabugal

1.3.1 Caracterização Organizativa

A EB1 do Sabugal é um estabelecimento do ensino básico público, situado na freguesia de Sabugal, concelho de Sabugal, distrito da Guarda, pertencendo ao Agrupamento Vertical de Escolas de Sabugal. No presente ano letivo tem oito turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade, respetivamente duas de cada ano.

O horário de funcionamento da escola é das 9h00 às 12h00, no período da manhã, e no período da tarde, das 13h30 às 15h30. Após um pequeno intervalo iniciam as atividades extra curriculares (das 15h45 às 17h30) de inglês, atividade física, apoio ao estudo e outras atividades com oito turmas, duas de cada ano.

1.3.2 Caracterização Física/Material

O edifício da escola localiza-se perto do Largo da Fonte, tendo a Sul e a Este o Largo do Cinema. A construção é em pedra e tem vários acessos para o pátio. O espaço é amplo e constituído por dois pisos, com uma área de 410m² cada. A entrada principal é feita pela rua do Largo da Fonte. O primeiro piso possui seis salas de aula com uma área de 48m² cada, um corredor amplo, duas casas de banho (feminina e masculina), uma sala para as Auxiliares de Ação Educativa, uma arrecadação para o material didático e um pequeno espaço para o armazenamento do leite escolar.

No segundo piso funcionam duas salas de aula também com 48m² cada, um espaço amplo que serve como polivalente/salão (com 143m²) para os dias mais frios e chuvosos; uma sala de apoio educativo, uma sala de isolamento, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática e três casas de banho (uma delas para os professores). É neste piso que funciona a sala de aulas da turma n.º3 do 2.º ano. Pode ver-se em anexo a respectiva planta da sala (*cf*: Anexo 1).

O edifício está devidamente apetrechado com mobiliário (mesas, cadeiras, armários), os pisos são de madeira, com exceção das casas de banho e dos corredores que são revestidos com mosaicos. Toda a escola é bastante arejada e com grande luminosidade. Possui aquecimento central.



Figura 2 – Fotografias do Edifício da EB1 do Sabugal

Fonte própria

O espaço livre é bastante amplo (cerca de 1600m²), com um pátio cimentado e um espaço livre de terra batida, relva e árvores. No entanto, não tem qualquer infraestrutura para as crianças brincarem, apenas o espaço físico.

1.3.3 Caracterização Humana

A Escola EB 1 de Sabugal, no ano lectivo 2010/2011, conta com uma comunidade de, aproximadamente, cento e sessenta e oito pessoas. Desse total, a maioria, ou seja, cento e cinquenta e quatro são alunos dos níveis de escolaridade existente na escola, nomeadamente trinta e uma crianças do 1º Ano; quarenta e oito crianças do 2º Ano; quarenta e uma crianças do 3º Ano e trinta e nove crianças do 4º Ano.

O corpo docente é constituído por dez pessoas, dos quais oito docentes titulares de turma, uma docente nos Apoios Educativos e uma diretora.

O corpo não docente é constituído por quatro auxiliares da acção educativa que asseguram a limpeza da escola assim como a vigilância da mesma e dos comportamentos dos alunos no tempo de recreio, na chegada e saída da escola.

1.3.4 Caracterização do Meio Envoltente

A escola EB1 do Sabugal insere-se num meio sócio económico médio existindo, no entanto, crianças com carências económicas e afetivas.

De acordo com Pedro (2005:42)

“ a criança é produto de uma interacção entre a família, a escola e o meio em que se insere, desenvolvendo-se apenas se registar uma actuação responsável de todos os intervenientes nesta interacção. O maior objectivo da escola é formar e educar pessoas socialmente adaptadas e que posteriormente possam responder às expectativas da comunidade”,

tornando-se sujeitos ativos e participativos na sociedade.

Os alunos, na sua maioria, residem em áreas locais, perto da escola, utilizando o carro como meio de transporte principal para se deslocarem à escola; há também várias crianças que residem fora da área escolar (aldeias vizinhas) a frequentar a escola por razões familiares (emprego dos pais), mas também porque as escolas das aldeias têm vindo a encerrar.

1.3.5 Caracterização da Turma nº3

No ano lectivo 2010/2011 a turma é constituída maioritariamente por alunos do sexo feminino (63%) como se pode verificar no gráfico 1. No total são vinte e quatro alunos do 2º ano de escolaridade, dos quais nove são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Inicialmente eram vinte e cinco alunos, sendo que se registou uma desistência no início do ano letivo.

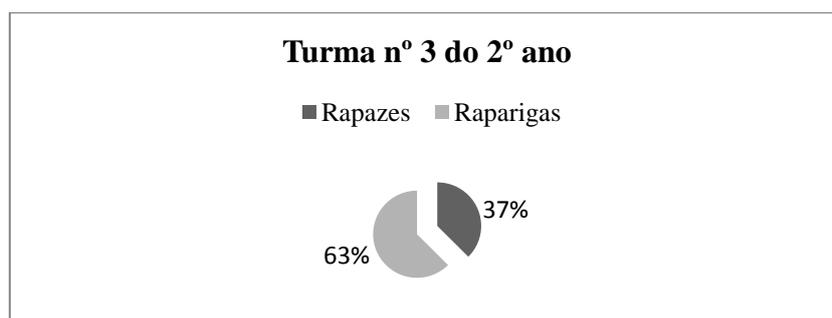


Gráfico nº 1: Percentagem de alunos da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

A maioria dos alunos (quinze alunos) reside na cidade do Sabugal e nove vêm das aldeias do concelho (Baraçal, Quintas de São Bartolomeu, Águas Belas, Alto do

freixo e Vale de Espinho). A idade dos alunos é homogénea (sete anos de idade), à exceção de uma aluna de etnia cigana que tem dez anos.

Para podermos conhecer melhor a turma em questão analisámos a origem familiar dos alunos, na qual se encontram dois tipos de estruturas familiares: a família nuclear e a família monoparental. Seguidamente, podemos ver no gráfico 2 a distribuição dessa estrutura familiar.

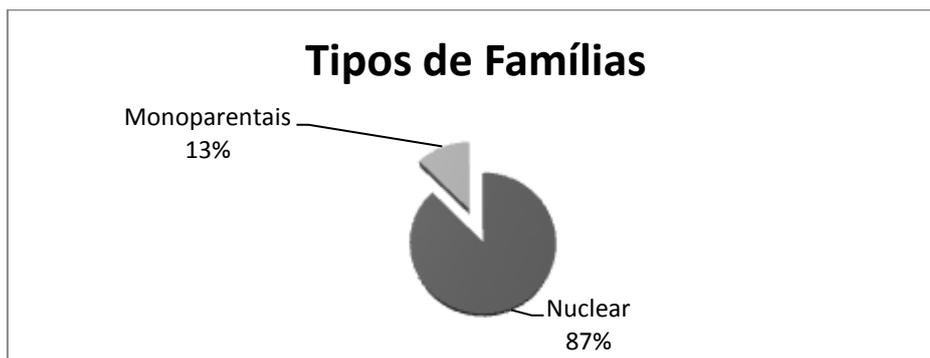


Gráfico nº2: Estrutura familiar dos Pais dos alunos da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

A composição mais significativa é a família nuclear, com um valor de 87%; há apenas três crianças pertencentes a famílias monoparentais maternas, o que equivale a uma percentagem de 13%.

Há indicadores de problemas, sejam eles económicos, sociais, mentais ou emocionais, que podem influenciar o aproveitamento escolar. No grupo não há nenhum aluno com patologia diagnosticada, mas existem alunos que necessitam de apoio educativo. Esses alunos manifestam algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos. Há uma criança de etnia cigana, não muito assídua, o que também contribui para uma dificuldade no acompanhamento dos conteúdos. Alguns alunos são um pouco instáveis emocionalmente. De acordo com os dados das fichas biográficas elaboradas pela professora titular da turma, surge o seguinte quadro:

Indicadores de perigo	
Apoio Educativo	4
Etnia Cigana	1
Falta da presença de um dos pais	3
Falta de alfabetização dos pais	2

Quadro 3: Indicadores de perigo dos alunos da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

São, portanto, indicadores que contribuem, de certo modo, para algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas na turma. É um grupo numeroso e a sua progressão escolar faz-se, naturalmente, de forma regular, com ritmos de aprendizagem diferentes. Alguns alunos necessitam de apoio diferenciado

Comparativamente ao nível de escolaridade dos pais podemos verificar, no gráfico abaixo, que há desde pais não alfabetizados a pais com a escolaridade básica de 1º, 2º e 3º, ensino secundário e superior.

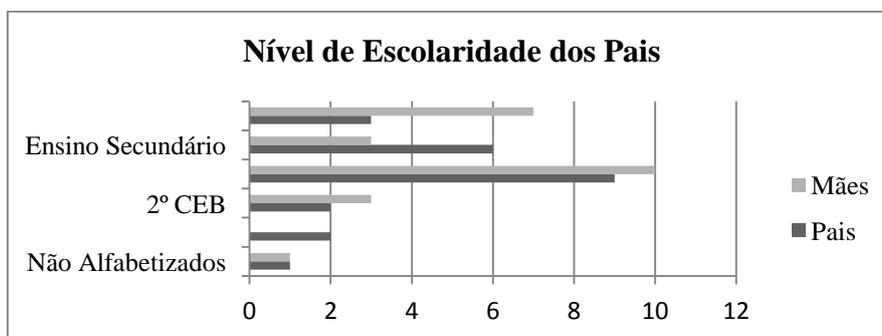


Gráfico 3: Nível de escolaridade dos pais da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

Podemos concluir que ainda existem pais que não têm qualquer tipo de alfabetização mas que a grande maioria dos pais frequentaram o 3º Ciclo de Ensino Básico. Outro dado interessante é que as mães são quem mais escolaridade tem.

No que se refere às profissões dos pais, são diversas, tais como se pode verificar no gráfico abaixo representado:

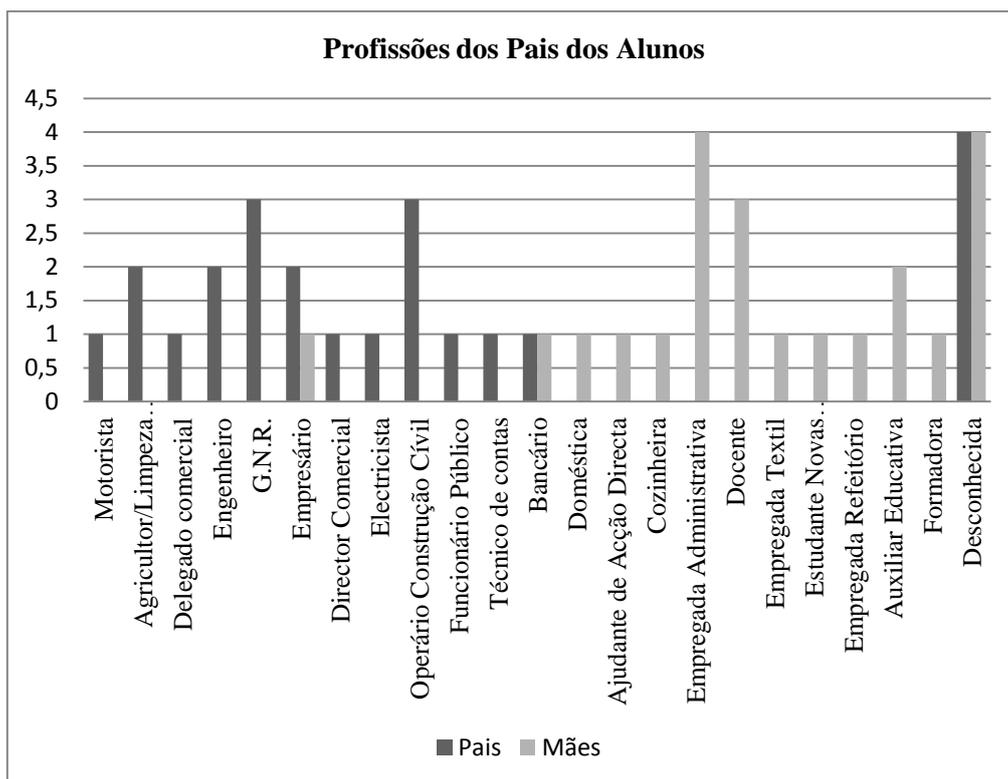


Gráfico 4: Profissões dos Pais dos alunos da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

Relativamente às profissões dominantes, os pais são, na sua maioria operários da construção civil e da Guarda Nacional Republicana. As mães, empregadas administrativas e docentes. Existe também uma percentagem elevada de pais que não apresentaram a sua profissão.

Todos estes dados dão-nos indicações precisas do grupo de alunos, do seu meio, das suas vivências em família e consequentes preferências. No que se refere às atividades de ocupação de tempos livres, são muitas e variadas como podemos observar no gráfico 5. Estes dados foram obtidos a partir de uma tabela apresentada no Projeto Curricular de Turma, cedido pela professora titular da turma. A atividade preferida dos rapazes é, em igual percentagem, jogar no computador e brincar com os amigos. Já as raparigas preferem jogar no computador.

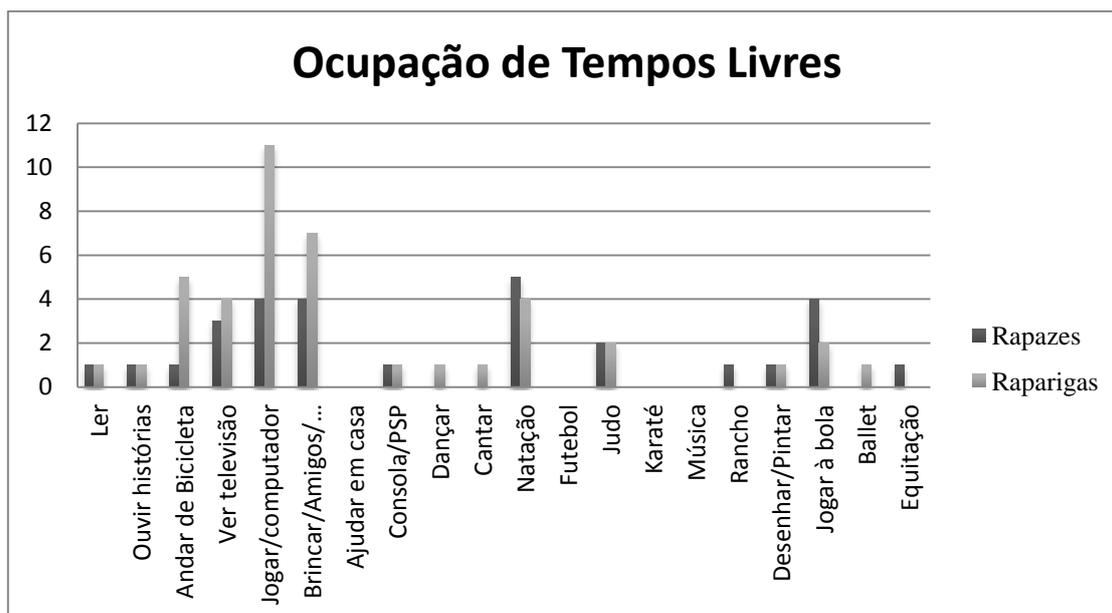


Gráfico 5: Ocupação de tempos livres dos alunos da turma nº3 do 2ºAno do 1ºCEB do Sabugal.

Fonte própria

No ano letivo 2010/2011 o agrupamento de escolas pretende dinamizar os costumes e tradições do concelho e, como tal, escolheu como tema a tratar na área de projeto «A Raia – Costumes e tradições». O objetivo do projeto é valorizar os costumes e tradições (Contrabando e Capeia Raiana) da cultura local, como elemento de identidade cultural da população raiana no desenvolvimento/valorização do concelho.

A escola de 1º CEB, em parceria com o agrupamento de escolas, está também a experienciar um outro projeto, «Projeto de Educação Sexual», integrado no Projeto Curricular de Turma, de acordo com a lei 60/2009 que estabelece que deve ser aplicado em todos os estabelecimentos de ensino básico, nomeadamente seis horas anuais no 1º CEB. Este projeto tem como objetivo ajudar os alunos na sua conduta sexual, de forma a contribuir para uma vivência mais informada, autónoma e responsável na vida futura.

Muitos dos dados aqui referidos foram conseguidos através da consulta de alguns projetos e documentos fornecidos pela professora titular.

Parte II

Capítulo 2

Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada Reflexão da Prática Pedagógica

Cada vez mais a sociedade é pautada pela sua multiculturalidade que obriga a que os sujeitos interajam uns com os outros no respeito pelas diferenças de cada um. Na escola passa-se o mesmo. Dentro de uma escola, de uma turma, há uma variedade de alunos com as suas características próprias embora sujeitas à cultura do seu grupo de pertença e às interações que se estabelecem dentro desse grupo e com outros grupos que (co) existem na sociedade. Cada criança é única e com características próprias. A diversidade cultural, social, emocional e cognitiva, bem como as dinâmicas que se estabelecem entre os diferentes alunos, são diversas, distintas e complexas. Esta diversidade será positiva se se conseguir uma convivência harmoniosa em que todos possam sair enriquecidos.

A escola é, juntamente com a família um lugar onde se desenvolvem valores, onde se cresce em comunidade e democracia, onde deve ser respeitada a diversidade. Há toda uma pertinência nesta problemática no sentido de se promoverem mudanças de atitudes na educação. Uma sociedade democrática deve ser cada vez mais exigente, deve reclamar por uma educação mais justa e atenta à diversidade dos seus alunos. A escola é o local privilegiado para se colocar em prática dinâmicas de relação e inclusão de todos. Não podemos deixar de ter em conta a comunidade de inserção, as crianças que a frequentam, as suas próprias representações da escola e as dinâmicas culturais. A escola deverá ser um local de inclusão das diversidades. Porém, não se tem conseguido atender a todas essas diversidades emergindo a necessidade de uma nova concepção de escola e das relações que nela se estabelecem.

Aquando das regências os professores envolvidos reúnem-se para, em conjunto, elaborarem a planificação das aulas. O grupo de crianças em questão é grande e com necessidades distintas entre si, com ritmos de aprendizagem diferenciados e, como tal, é necessário que tudo esteja devidamente organizado e planeado. Nem sempre a tarefa é fácil. A falta de meios físicos e materiais exige que se procurem outras soluções. As escolas não dispõem de meios, os agrupamentos têm algum material mas é insuficiente para fazer face às necessidades de todas as escolas, de todos os alunos.

Ao longo das regências foi-se fazendo sistematicamente uma avaliação do grupo. Para além dessa avaliação formativa houve também momentos de avaliação somativa para que, e em conjunto, pudéssemos encontrar alternativas de ensino aprendizagem dos conteúdos a abordar nas próximas regências. Como tal, recorreu-se à construção de instrumentos (matrizes para as respetivas fichas temáticas (*cf.* Anexo 2)) que permitissem registar o desenvolvimento do grupo. Como preconiza o programa do 1ºCEB, tais registos permitem “uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação indispensável ao sucesso dos alunos e professores” (1998:31).

2.1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Ao iniciarmos esta caminhada tivemos por base, e acima de tudo, as crianças como seres ativos e participativos na sua educação, no processo de ensino - aprendizagem. Todo o trabalho se relaciona com o grupo em questão, com os seus saberes, as suas dúvidas, as suas concepções e imagens que têm do mundo.

É na prática pedagógica que se tem a oportunidade de vivenciar os conhecimentos adquiridos na formação, no caso concreto, nas aulas do Mestrado em Ensino de Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico. Este é também um momento de reflexão sobre as atividades docentes, sobre as problemáticas que surgem no decorrer da ação. Para apoiar este trabalho estiveram um professor cooperante, um professor supervisor e um orientador que auxiliaram o trabalho em parceria com o agrupamento de escolas e as escolas envolvidas (EB1 do Sabugal e Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto) na implementação da prática pedagógica. O principal objetivo deste trabalho é refletirmos sobre a emergência de uma prática pedagógica mais realista, indo ao encontro dos saberes das crianças, adaptando-a à realidade concreta onde se inserem, adaptando-a às exigências da sociedade, de forma a permitir uma (re) adaptação dos conhecimentos.

Sentiu-se também a necessidade de que, antes das regências, os alunos conhecessem a professora estagiária, que tivessem algum contacto com ela. Em

simultâneo a professora estagiária também contactou com os alunos a fim de, e em conjunto com a professora titular, poderem melhor planificar a prática pedagógica.

2.2. O Porquê da Observação

A observação das aulas da professora titular foi, primeiro que tudo, uma estratégia de formação, ou seja, um modelo que forneceu algumas indicações e que, naturalmente, remete para uma avaliação da prática de sala de aula. A observação é um método muito utilizado para recolher dados e em que se tem como objeto os comportamentos e os acontecimentos no momento dessa observação. Observa-se e em simultâneo tiram-se notas, fazem-se juízos de valor/comentários que não são completamente objetivos.

Corroborando Paiva, a observação de aulas

“constitui um campo de reflexão e acção onde pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o percorrermos de forma colaborativa, estamos não só a contribuir para desconstruir os sentimentos negativos que lhe são frequentemente associados, como também a criar um ambiente favorável para que todos os intervenientes – supervisores e professores estagiários – possam sentir-se encorajados a correr riscos, explorando novas formas e estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos” (2005: 48).

Parece-nos mesmo que é na colaboração e na partilha de saberes/conhecimentos que todos crescemos e que enriquecemos a nossa ação pedagógica.

Foi da Observação da Prática Pedagógica da Professora titular da turma n.º3 de 2.º ano de escolaridade do Sabugal que começou a surgir a escolha da temática que seria estudada. A escolha de um tema nunca é feita ao acaso, carrega consigo todo um conjunto de evidências e de interrogações que fazemos a nós próprias, confrontando as nossas experiências pessoais, as nossas experiências profissionais e as próprias exigências da sociedade, as exigências científicas. Existe uma relação entre o investigador e o objeto a ser investigado. Mas antes de mais é necessário observar.

Em sala de aula observo o espaço e o que nele ocorre. É lá que as crianças passam grande parte do seu tempo, devendo por isso ser um espaço plural, ou seja,

como salienta Lobo (1993: 43) “deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de pontes, materiais e equipamentos”. Observo a professora, os alunos, o ambiente educativo e vou tirando notas. De acordo com Teresa e Albano Estrela (1978: 57) “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas”.

A metodologia utilizada pela professora passa por chamar ao quadro as crianças com mais dificuldades para resolverem as questões mais simples e as crianças com menos dificuldades para as questões mais difíceis. No entanto, questionamo-nos acerca dos tempos letivos, de como as crianças gerem esses tempos. Há crianças que após terminarem as tarefas distraem os outros, outras fazem desenhos, outros ainda dizem aos colegas os seus resultados. A criatividade e a motivação estava presente em alguns alunos desejosos de saber/aprender mais, curiosos, persistentes criativos nas suas produções mas que aos olhos do professor não se coadunam com as aulas pautadas pela sua planificação prévia.

Outra situação observada foi a inter ajuda existente entre os pares. Quando não sabiam a resposta face a uma questão colocada pelo professor, havia crianças que arranjavam maneira de, sem que o professor se apercebesse, transmitir a resposta ao colega. Fomo-nos apercebendo de que existem ritmos de aprendizagem significativamente muito distintos na sala de aula, o que torna a situação do professor mais difícil quanto à forma como gere essas assimetrias e tem, igualmente, implicações para o grupo em geral na construção do seu conhecimento. E os alunos com capacidades acima da média do grupo? Como são acompanhados? Foi uma preocupação que sempre tive em mente, aquando o início das regências.

2.3 As Regências - uma perspetiva do trabalho conjunto entre professores e alunos

Todo este trabalho foi desenvolvido através da cooperação existente entre a Professora Cooperante/Titular de Turma, o Professor Supervisor e a estagiária que, em conjunto, elaboraram um plano de trabalho pensado e refletido para o grupo de alunos

em questão. As reflexões eram os meios de consciencialização do trabalho elaborado bem como um guia para a nova planificação. Já quase no final das regências surgiu, de acordo com o professor cooperante e com professor supervisor, a necessidade de implementar um novo tipo de planificação, de forma a tornar mais visível as actividades e as respectivas estratégias de implementação. As regências foram organizadas em Unidades de Aula com a respetiva planificação, materiais/recursos utilizados, as reflexões das regências e, em algumas unidades de aula, também quadros de registo da avaliação feita aos alunos.

2.4 Análise de desempenho e relacionamento com o meio escolar

No que concerne ao desempenho e relacionamento com o meio escolar, não existiram dificuldades de adaptação de parte a parte. A minha área de trabalho/emprego é muito próxima da área onde efetuei a PES, o que permitiu deslocar-me até lá com frequência para falar e fazer levantamentos relacionados com a organização da escola, bem como preparar, em conjunto, as regências. Não conhecia a Professora cooperante nem tinha quaisquer tipos de relacionamento com a Professora Diretora. No entanto conseguimos desempenhar um trabalho baseado na cooperação e ajuda mútua, o qual, julgo ter sido benéfico para todos, principalmente para os alunos.

Todavia, o processo não teve apenas aspetos positivos. Conheço grande parte dos alunos que frequentam a escola de 1ºCEB, alguns deles foram meus alunos no jardim-de-infância outros, embora não tenham sido diretamente da minha sala, frequentaram e/ou frequentam o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) da instituição onde trabalho – Santa Casa da Misericórdia do Sabugal (SCMS). Se por um lado este facto permitia que me sentisse mais à vontade, por outro criou algum mau estar na medida em que tinha que adotar uma postura mais formal, à qual, não estávamos habituados. Nos primeiros dias foi difícil fazermos a separação, mas com o passar do tempo fomos moldando.

Relativamente à restante comunidade escolar (professores e auxiliares), manteve-se uma relação cordial, sem grande envolvimento mas com alguns momentos de descontração e de conversa informal.

2.5 Análise do Contributo da Prática Pedagógica

Ao longo deste período de mestrado fomos-nos preparando para uma realidade um pouco diferente da que conhecíamos. Essa realidade iria ser posta em prática com a nossa Prática Pedagógica nas escolas de 1ºCEB. Embora lide diariamente com crianças, são de outra faixa etária, logo têm necessidades e posturas diferentes. No entanto, e como sujeitos que somos de uma sociedade, temos que ir procurando caminhos, adaptando-nos à realidade que se nos depara. Todo este percurso veio alterar a minha maneira de estar na vida, no meu local de trabalho, no grupo de amigos e mesmo na e com a família.

O ponto que considero como sendo o mais positivo foi o facto de a Prática Pedagógica proporcionar um contacto mais direto com crianças, que se afirmam como seres ativos e de direitos; poder pôr em prática os conhecimentos transmitidos nas aulas; o estar e contribuir para os seus conhecimentos, as suas descobertas. Crescermos juntos numa troca de saberes, alteraram-se algumas práticas e refletiu-se no sentido de desconstruir algumas ideias pré construídas acerca do trabalho no 1ºCEB. Em simultâneo apercebi-me das dificuldades que nele existem para conseguir captar o interesse das diferentes crianças, na esperança de fazer um trabalho melhor no meu dia a dia, não só como profissional mas também como professora estagiária, no desejo de saber mais, sem perder a consciência de que sei muito pouco.

O presente trabalho significou adotar uma atitude diferente de estar na vida, mais reflexiva, transpondo para o meu trabalho com as crianças e experienciando com elas algumas das temáticas abordadas nas aulas. O estágio pedagógico permitiu-me ter um contacto com a prática profissional para a qual me tenho vindo a preparar e que poderei um dia vir a abraçar. O envolvimento que se estabeleceu entre alunos e professores possibilitou a aquisição de uma visão mais alargado do ensino e das práticas correntes, e mais, como reitera Freire (2001) citado por Francisco (2006:25), “promove a aquisição de um saber, de um saber fazer, saber ser e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional”.

Ajudou-me, ainda, a estar e a partilhar com os outros, numa troca de saberes. No entanto, considero que, tanto o Educador de Infância como o Professor de 1º CEB não podem nunca esquecer-se de que para podermos ensinar o que quer que seja, primeiro

temos que conquistar a criança, a sua atenção, o seu desejo de saber mais. E um dos caminhos é mesmo o do amor pelo que fazemos.

2.6 Dificuldades e Estratégias a adotar e/ou a aprofundar na formação

A principal dificuldade sentida foi a insegurança inerente à falta de experiência neste grau de ensino. Todas as outras dificuldades estavam relacionadas com este ponto, ou seja, senti que tinha que fazer uma pesquisa mais profunda dos conteúdos a abordar; senti também dificuldade em conseguir, num grupo de vinte e quatro alunos, dar a atenção necessária que todos eles necessitam; senti que embora fosse uma turma que no geral tem bons resultados, existe uma grande assimetria entre alguns alunos e, não foi fácil gerir as aulas para que os que melhor acompanhavam não desmotivassem e, os que tinham mais dificuldades as pudessem ultrapassar. Esta foi mesmo outra das grandes dificuldades. A turma é grande e a maioria dos alunos, no que respeita à aquisição de competências, situam-se no bom e muito bom. Porém, existe um número reduzido de alunos que necessitam de um maior apoio, com estratégias de ensino diferenciadas. O que acontece é que por vezes são “abafados” pelos colegas e, daí que tenha sido muito importante a avaliação somativa (*cf.* Anexo 2- Avaliações feitas às aulas dos dias 11 de março, 6 de abril e 17 de maio do corrente ano).

2.7 Reflexão final / Avaliação

Ao longo desta caminhada pelo Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico houve todo um conjunto de condições e fatores que tiveram que ser geridos por forma a chegar à etapa final – à prática pedagógica e respetivo relatório. Não foi de todo fácil conseguir gerir o tempo com as responsabilidades do dia a dia no local de trabalho; com a atitude no seio familiar; com as consecutivas viagens entre a residência, o local de trabalho e a Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto e todo o trabalho que um estágio, por si só, implica. Sentiu-se a necessidade de aprofundar conhecimentos e os conteúdos a abordar; fez-se um levantamento da caracterização do meio envolvente à turma em questão; tentou promover-se uma prática

que fosse ao encontro das características do grupo, de forma dinâmica e com planos de aula significativos para os alunos. A reflexão e a avaliação são o culminar desta etapa.

Ao refletirmos sobre tudo isto, naturalmente, estamos a utilizar as convicções que temos e que se adquiriram ao longo da vida. São essas convicções que permitem tomar umas decisões em detrimento de outras, optar por uma estratégia ou outra, no planeamento da prática pedagógica, na avaliação.

Chegando ao fim das regências e no que diz respeito à avaliação dos alunos, foram apresentados sete quadros de avaliação (*cf.* Anexo 2), dos quais podemos inferir que foram três os momentos de avaliação somativa, ou seja, efetuaram-se em três das oito regências, mais concretamente uma na segunda regência (11 de março), outra sensivelmente a meio (6 de abril) e uma no final (17 de maio). Dessa avaliação há a referir que após a primeira análise, tendo em conta que alguns alunos manifestaram dificuldades, procurou-se nas regências seguintes não baixar as exigências mas simplificá-las um pouco. Verificou-se uma melhoria significativa na segunda avaliação efectuada aos alunos. Com a terceira avaliação podemos demonstrar que existe um conjunto de alunos que requerem uma atenção mais individualizada. Atendendo aos resultados, a média aproxima-se do valor máximo, no entanto, surge um conjunto de alunos, com ritmos de aprendizagem diferenciados entre si e que necessitam, da parte do professor, de um trabalho de diferenciação pedagógica para que possam vir a alcançar o sucesso pedagógico.

De acordo com Viana (2009:12), no 1ºCEB a avaliação “deve ter um carácter essencialmente formativo”, complementada pela somativa e centrada nos produtos e nos processos, ou seja, os professores devem conhecer as competências; proceder a uma avaliação que permita construir o perfil de cada aluno. Saber em que posições se encontram os alunos, o grupo, de forma a poder delinear objectivos. No processo de avaliação o professor deverá conhecer o processo de ensino/aprendizagem, os modos e os processos de avaliação. “A avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir” (Viana, 2009:7).

Com a avaliação visou-se fazer um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem a fim de permitir uma intervenção pedagógica mais eficaz nas regências

seguintes. Tal como profere o Programa do 1ºCEB (1998:31), este grau de ensino a avaliação deverá “centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra”. É de referir a importância da professora cooperante em todo este processo, na medida em que acompanhou, orientou e ajudou em todo o processo da prática pedagógica.

Parte III

Capítulo 3

Aprofundamento do tema e respetiva proposta

Da emergência de uma Infância de Direitos à urgência de consolidação de uma Educação mais diferenciada e justa.

3.1 Infância e Direitos

Houve todo um longo processo até que a sociedade valorizasse a infância. No entanto, ainda hoje a infância não é reconhecida nem praticada por todas as crianças, ou seja continuam a existir diferenças de classes, de género e de raça. De acordo com Delgado, (2003: 4) todas as crianças

“são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e económicas, elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo”.

Nos últimos anos o reconhecimento da importância da infância tem vindo a adquirir uma maior visibilidade, muitos são os estudos que refazem as conceções da infância e também a multidisciplinaridade de pesquisadores, historiadores, sociólogos, psicólogos, educadores, entre outros, no entanto, muito há ainda por fazer. Embora as crianças sempre tenham existido, só na modernidade é que surge o conceito de Infância como “categoria social”, na Idade Média não existia o conceito de Infância. “Desde a antiguidade as crianças, as mulheres e os escravos eram considerados seres inferiores e em relação de dependência com os seus senhores” (Ariès, 1981; Snyders, 1984, cit. Delgado, 2003: 2).

A abordagem da infância remete-nos inevitavelmente para a obra de Philippe Ariès⁵ que declara que até finais do século XII, o que se verificava, sobretudo através da arte, “era uma representação das crianças como se de homens em miniatura se tratassem

⁵ Historiador francês da família e infância.

(*homunculus*), sem vestuário e expressões que a distinguissem do adulto (Monteiro, 2006:51). Simplesmente não havia lugar para a infância. Ariès diz-nos ainda que “somente a civilização grega terá conseguido idealizar, de forma mais concreta e específica, a infância, representação realista que se veria gradualmente desaparecer, sobretudo durante a alta Idade Média que a identifica apenas como um mero período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança rapidamente se desvanecia.” (Idem:51)

De acordo com Ariès (KRAMER, 1996, cit. Santos, 2006: 37), “a ideia de infância surge com a sociedade capitalista e se opõe ao lugar e papel que era reservado à criança, na sociedade feudal, em que ela estava inserida no processo produtivo direto e era considerada um ‘adulto em miniatura’”. A criança não era vista como um ser que necessita da atenção e dos cuidados dos adultos. Entendia-se a infância como sendo um período de imaturidade. A criança era descontextualizada do seu contexto sócio cultural. Entretanto, é na sociedade burguesa, que ela passa a ser considerada como alguém que precisa de cuidados, de educação e de preparação para o futuro. Essa concepção moderna de infância teria sido generalizada pelas classes hegemónicas, com base no seu modelo de criança.

“É sobretudo a partir do século XVI que se verifica um maior interesse e reconhecimento da infância” (Corsaro, 1997:50, cit por Fernandes e Tomás, 2004:2), que passa a atribuir uma considerável importância à questão dos deveres dos pais para com os filhos. As crianças são sujeitos de direitos e, como tal, os pais devem zelar pelos seus direitos, quer sejam físicos, quer sejam intelectuais. A criança, além dos direitos fundamentais que lhe assistem como inerentes ao ser humano, tem também direitos especiais enquanto pessoa em desenvolvimento.

“Terão sido os determinantes contributos de Hobbes (1651) e, essencialmente, de Locke (1690), a impulsionarem consideráveis transformações a este respeito, nas quais é verificada uma acentuada vacilação no que concerne à ideia de poder paternal herdada dos antigos - assente, como já vimos, numa concepção de forte e absoluta autoridade - sobre a qual se iria sobrepor uma nova ideia, decorrente da redefinição moderna dos princípios de direito” (Monteiro, 2006:64).

No início do século XVII surgiu uma nova ideia de humanidade que foi marcante para a evolução dos temas relacionados com a infância. A partir do século

XVIII as crianças passam a ter alguma visibilidade, deixam de ser consideradas como adultos em miniatura e surgem então as primeiras leis de proteção à infância, resultado de um longo caminho até então percorrido. De acordo com Gagnebin (1997: 83 cit. Santos, 2006:36), “a ênfase no enfoque de temas e problemas sobre a criança e a infância acompanha a construção da própria ideia de infância, que emerge, no século XVIII, com o triunfo do individualismo burguês no ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação”.

Popkewitz (1994) “afirma que é a partir do século XIX que a criança passa a ser vista como ‘aprendiz’ e se começa a racionalizar a escolarização e a individualidade da pessoa. O conceito de ‘aprendiz’ re(construiu) a ideia de criança e inaugurou a concepção moderna de infância” (idem:37). É segundo este conceito que “as crianças passam a ser examinadas segundo critérios do desenvolvimento da personalidade e estágio da cognição” (ibidem: 37).

Foi também a partir do século XIX que surgiram as primeiras leis de proteção a crianças que apontam para a proibição do trabalho infantil, a instituição da escolaridade obrigatória e a defesa do poder paternal. Passa-se, portanto, da perspectiva da criança como adulto em miniatura para uma perspectiva da criança como sujeito em formação. “Os historiadores da infância indicam que foi na época pós-medieval que se registaram uma série de mudanças institucionais que serviriam de base à instituição da infância moderna, entendida como um âmbito da vida social, específico e separado do resto da vida social” (Tomás, 2006:177). No final do século XIX emerge a necessidade da intervenção do Estado. Este deverá preocupar-se com as questões sociais do seu país, contemplar medidas de proteção e formular políticas sociais de apoio aos grupos sociais mais desfavorecidos, entre os quais o grupo social da infância. Surge um processo histórico de construção de um Estado - providência, ou seja, de um Estado intervencionista na orgânica e no funcionamento da sociedade, que fomenta a responsabilidade e a solidariedade social.

Foi, no entanto, necessário todo um lento processo para que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos de direitos. Ainda hoje muitos objetivos continuam por cumprir, assiste-se ainda a uma significativa discrepância entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento. Em Portugal as questões da infância ainda estão um pouco à margem, são remetidas para segundo plano e juntando à atual crise

económica e financeira que afeta não só Portugal, como a maioria dos países, antevê-se um declínio ainda maior dos direitos económicos, sociais, cívicos e políticos em que as desigualdades passam a ter novos significados, afetando inevitavelmente as crianças.

Segundo Silveira (2000, cit. Castro: 3) “a definição de infância está ligada à óptica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico”, o que nos leva a concluir que “pensar a infância pode ser buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola” (idem). A mesma autora refere ainda “a importância da criança dentro de uma comunidade, enfatizando que esta varia conforme o período em que ela está inserida, seus direitos e interferências. Assim, cada período imprime na infância uma significação mais ou menos vinculada às condições sociais e não apenas a sua condição de ser vivente e biológico” (ibidem).

As nossas conceções sobre infância “estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços, principalmente quando trabalhamos com a imaginação e a realidade de forma a superar os binarismos culturais” (Delgado, 2003:6). A forma de interpretar a infância tem vindo a alterar-se mas continua ainda muito enraizada nas vivências de um tempo passado que não se coaduna com o atual. É premente a mudança do paradigma da inferioridade da infância para um paradigma que considere a infância com direitos, onde as crianças sejam consideradas cidadãos ativos e participativos na tomada de decisões que lhes digam respeito. Sarmiento (2002) escreve que “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (Delgado, 2003:7). Existe uma diversidade de infâncias que varia de sociedade para sociedade e até mesmo dentro da mesma comunidade, da mesma família. Assim sendo, não há uma uniformização dada a pluralidade de características culturais e sociais onde crescem as crianças. “As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem (Sarmiento, 2004:10 cit. Castro:9). Os diferentes espaços estruturais distinguem profundamente as crianças, determinam os seus modos de vida e, por vezes, são obstáculos para o seu desenvolvimento harmonioso.

Conforme o Dicionário Aurélio

“a infância está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Na sua origem etimológica, o termo “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (Castro:4).

Podemos afirmar que a criança não é reconhecida como um sujeito de direitos mas como um ser dependente do adulto. É já na segunda modernidade que assistimos a uma imagem negativa da infância (maus tratos, violência, vítimas de agressões, pobreza), uma crise social da infância na qual se encontram crianças e jovens em perigo; Segundo Sarmiento (2002: 268),

“concorrem para esta imagem vários factores: ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efectivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção da “crise de valores” (de que o comportamento infante – juvenil seria a consumada expressão) e uma exaltação da “infância” como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência”.

As diferentes imagens da infância permitem-nos caracterizar a vida das crianças em diferentes espaços e períodos históricos. Mostram a forma como adultos e crianças constroem e reconstróem as suas perceções acerca da infância. Corroborando com a perspectiva de Sarmiento (2003: 16 cit Santos, 2006: 39),

“a criança é um sujeito de direitos e sua infância, por efeitos da globalização, tornou-se globalizada, ocasionando mudanças e a sua pluralização das suas identidades. Trata-se, portanto, de uma ‘reinstucionalização da infância’, ocorrida por efeito de mudanças na globalização social, na crise educacional e nas mutações do mundo do trabalho”.

Esta globalização da Infância sucede de processos políticos, culturais, sociais e económicos (mercado global de produtos para a infância).

No contexto de uma globalização hegemónica, as crianças continuam à margem, estão ausentes quando se tomam decisões. Sofrem uma dupla exclusão, por um lado já

estão à margem (quer seja por serem pobres e crianças) e por outro dificilmente chegam ao poder. É urgente fazer um diagnóstico sobre a pobreza infantil, é necessário definir medidas e políticas nos diferentes espaços estruturais, especialmente no espaço comunitário. As crianças continuam a ser um grupo excluído das esferas sociais de decisão e participação e a cultura de não “ouvir” as crianças acontece em todo o mundo. A infância tem vindo a sofrer um processo de reinstitucionalização, assistindo-se a um aumento dos fatores e das condições de exclusão social das gerações mais jovens.

Foi através da UNESCO que em 1979 – Ano Internacional da Criança, o tema da “infância” e da “criança” passa a ter novos contornos, tanto a nível político como social. Segundo Kramer (1996: 15, cit. Santos, 2006:39), este facto, “forneceu o pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia”.

De acordo com Sarmiento (2004, cit. Santos, 2006:41), “a ‘geração da infância’ está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões que a compõe”, e como tal as crianças são indivíduos com uma especificidade própria, que ao longo da sua infância transitam de diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de expressão, de autonomia, de ação. Mas as crianças são também seres sociais e enquanto tal, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região onde vivem.

Como refere Santos (2006:3), “os trabalhos sobre as práticas sociais relacionados à vida das crianças são estudados segundo dois principais enfoques: as práticas dos adultos direccionadas às crianças e as próprias práticas das crianças”, ou seja, há toda uma necessidade de mudança da visão que existe sobre as crianças, “uma visão romântica, adultocêntrica e essencialista de criança como um ser em desenvolvimento, passivo, incompleto e desprotegido, para uma criança plural, activa, cidadã, completa em suas singularidades, um sujeito histórico e social” (idem) para uma visão da criança como sujeito de direitos, como autor social, com voz própria. Há ainda um longo percurso a percorrer para que as crianças sejam, efetivamente, tidas como actores sociais que participam ativamente no mundo social. No fundo elas continuam como que adormecidas e passivas no que diz respeito à tomada de decisões.

3.2 Educação e Direitos – a escola como rampa de libertação, participação e exercício da cidadania

É pela educação de um povo que se transmite a sua cultura, ou seja, do ponto de vista antropológico, a Educação é uma forma de transmissão de cultura, sendo que a Educação formal através da Escola, deve ser para todos, como determina o ponto n.º1 do art.º 6 da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em que se afirma que “o ensino é universal, obrigatório e gratuito” (Moniz, 2008:17).

Uma das transformações mais marcantes na infância foi a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada a 20 de novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas. A referida convenção contempla acima de tudo a libertação das crianças enquanto sujeitos de direitos. Até então os direitos das crianças eram vistos como princípios de proteção, só depois é que passam a adquirir o estatuto jurídico, valorizando-se a criança no seu ser. Numa sociedade democrática a criança deve ser pensada como sujeito de direitos, o que nem sempre é fácil de assegurar pois a sua alteridade começa a gerar alguma desordem. A infância está associada a uma certa fragilidade e a uma conseqüente proteção que entram em confronto com os direitos / liberdades e com os direitos / proteção.

O início do século XVII foi determinante para a evolução dos temas associados à infância e eis que surge uma nova ideia de educação e de humanidade, como já atrás foi referido. O maior desafio que se impõe à escola do século XXI é que esta desenvolva o exercício da cidadania, promova o exercício de direitos e liberdades, que seja um local onde se acione a democracia dos saberes, na formação de cidadãos livres, autónomos e responsáveis. Numa escola simultaneamente livre mas responsável a criança é considerada como um sujeito de direitos, que partilha as suas ideias e experiências com os pares e não só com os seus familiares. A criança ao conviver com os pares não só aprende, como participa e explora um sem número de experiências que a ajudarão a crescer ao mesmo tempo que explora todas as suas potencialidades, partilhando ideias, resolvendo problemas, definindo estratégias e demarcando fins. Para o efeito, a cidadania só se apreende se vivenciada numa escola democrática. Será determinante fazer dos seus atores sujeitos responsáveis e autónomos que, decidindo, opinando e assumindo os seus atos, aprenderão a experimentar os sabores e os dissabores da aventura democrática. A escola deverá, portanto, ser um espaço onde alunos e

professores caminhem numa direção, como parceiros na troca de saberes, num trabalho de parceria e inclusão de todos. E, como refere Barbosa (cit. por Monteiro, 2006: 248), este processo deve englobar a “cidadanização para a democracia”. Barbosa (idem) acrescenta ainda que,

“é necessário que as práticas da cidadania escolar sejam parte estrutural, instituinte e constitutiva do projecto educativo da escola igual para todos os alunos, no sentido de corresponder e espelhar a geografia dos seus interesses, motivações e necessidades de crescimento social, intelectual, moral e de saberes interpretativos sobre o mundo. Acima de tudo, que ela seja substanciada em ideias inovadoras e criativas; que esteja integrada, fundida em múltiplas formas de vida em comunidade escolar; e que seja construção holística, social e culturalmente partilhada e participada. Reside aqui o ponto central da educação para a cidadania (84)”.

A escola é, portanto, um local onde se deve desenrolar um projeto global que promova a participação infantil, baseada em valores democráticos e no respeito pelos direitos humanos, valorizando a sua expressão (oral, gestual, teatral, entre outras) de forma a permitir toda uma discussão a fim de impulsionar o interesse sobre temas que transbordam as paredes da escola e se alargam ao circuito exterior (a família), promovendo o diálogo de assuntos que são do interesse das crianças.

Ao envolver-se a criança em todo este processo, é-lhe permitida uma efetiva interação, e só mediante esta atitude será possível assegurar uma escola que valorize a criança como cidadão de direitos numa sociedade mais democrática valorizando a participação dos atores educativos, onde se inclui a criança, onde se escuta a sua voz como meio de (re) construção do conhecimento da infância. Como salientam James e Prout (1990: 6 cit. por Formosinho, 2008: 16), “as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas”.

Actualmente há um amplo espaço de discussão sobre os direitos das crianças, embora sejam ainda desconhecidos e ignorados pela sociedade.

“Essa discussão tende a transformar-se numa questão global; contudo, tem que ser feita num contexto que vá para além dos limites da globalização hegemónica neoliberal, que

considera que as nossas sociedades já são pautadas pela ordem e pelo progresso, carecem apenas de consolidação. Mas a procura da emancipação social, através do direito, é uma questão contra-hegemónica” (Santos, 2003c:11 cit. Tomás, 2006: 152, 153).

A infância é uma categoria social ainda caracterizada como sendo inferior, menor e dependente. As crianças continuam sem terem direito de expressar os seus desejos e as suas vontades. As crianças não têm voz, não são ouvidas aquando da tomada de decisões que lhes dizem respeito. O conceito de direitos é um conceito bastante complexo que foi sendo construído ao longo dos tempos. Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, assentava na ideia de “...direitos dos homens e de direitos dos cidadãos...”, em que,

“o estabelecimento desta diferença, teórica e politicamente baseada na ideia de que os direitos dos cidadãos eram os direitos das pessoas enquanto titulares da esfera pública, permitiu dizer que os direitos civis não tinham de ser estendidos aqueles que se supunha não constituírem partes da esfera pública, os trabalhadores, as mulheres, os jovens e por aí adiante” (Silva, 2002: 28 cit. Soares, 2006:14),

ou seja, o conceito de direitos era apenas concedido a “indivíduos capazes de um pensamento racional (os homens), sendo negado a todos os outros grupos que se considerava serem mais guiados pela emoção do que pela razão (grupo das mulheres e das crianças, por exemplo), e, por isso, mesmo incapazes de assumir o exercício de direitos (Alderson, 2000)” (idem).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) foi mais um contributo para a ampliação do conceito de direitos, embora, como refere Ponte (cit. Soares, 2006:14) esta continue a ser “uma declaração direccionada para ‘humanos adultos’, sendo as referências à infância, de acordo com a mesma autora, “encaradas numa perspectiva proteccionista e (onde) a autoridade parental sobre o tipo de educação a conferir se sobrepõe a qualquer outra, incluindo a do Estado” (2002: 193)”. O grupo da infância continua a não ser contemplado e é importante que tomemos consciência da emergência dos direitos das crianças e da sua consolidação, para que se reconheça na criança um ator social de direitos. Em muitos períodos da história, e mesmo mais recentemente, as crianças são desconsideradas enquanto seres humanos. Assistimos

ainda a uma significativa discrepância entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento.

Até finais do séc. XII não fazia sentido falar-se em direitos da criança pois a criança era tratada com indiferença e abandonada a si própria.

“É a partir do século XIII que a criança deixa de ser totalmente excluída. Embora tenha assegurado o seu lugar na família, enraizado por uma ideia de pertença ao grupo, quer por motivos de sangue, quer de raça ou de condição social, a criança continua a não ser concebida enquanto modelo real, congruente com a sua especificidade, num determinado momento ou período da sua vida. Do mesmo modo, a perda de uma criança era naturalmente aceite, sem atitudes de grande dor, desespero e aflição ao ponto de Ariès considerar que ela «era tão insignificante, tão mal entrada na vida que não se temia que, após a morte dela, ela voltasse para importunar os vivos»” (Monteiro, 2006:52)

A partir de um dado momento a criança passa a ser, lentamente, integrada na família e na sociedade. Começa-se a dar-lhe alguma importância e visibilidade no que respeita à sua posição enquanto sujeito de uma sociedade de direitos.

“As investigações têm vindo a demonstrar que, até ao século XVI, o estatuto da criança dentro do seu núcleo familiar estava quase invariavelmente ligado ao poder sem limites dos pais sobre os filhos, os quais eram ignorados, abandonados, abusados, vendidos e mutilados (Pappas, 1983). Para além disso, as crianças não estavam separadas dos adultos como categoria social, promovendo-se assim uma indiferenciação entre necessidades e direitos de ambos os grupos, não se dando também grande atenção à identidade individual de cada criança (Hart, 1991)” (Fernandes, 2005:27).

Foi a partir do século XVI que se veio alterar a posição das crianças face aos adultos de forma a salvaguardar algumas das suas necessidades. Landsdown (1994:33) refere que “reconheceu-se que os direitos dos pais sobre as crianças não são invioláveis e que o Estado tem o direito de intervir para proteger as crianças”, e que, por outro lado, assiste-se “ao reconhecimento de que os pais não têm a responsabilidade isolada das suas crianças, cabendo ao Estado um papel importante de apoio às famílias.” (idem:27). Ou seja, os pais devem zelar pelos direitos dos seus filhos mas, não são de todo os únicos a poder fazê-lo. O estado pode e deve intervir no sentido de lhes proporcionar, por exemplo, as devidas condições/oportunidade de educação.

No século XIX, com a contribuição de diversas ciências, distinguiram-se as crianças dos adultos como sendo uma categoria social com especificidades e com necessidades de proteção, dando-se um novo valor à infância. O século XX é o século da criança, consagrando-se como o século do conhecimento construído por médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais que, com os seus estudos sistemáticos elegeram a criança como um ser a observar e a descobrir.

“A consolidação da infância enquanto problema social em Portugal, decorre de dois cenários sócio-políticos e culturais; o primeiro, relativo à transição do século XIX para o século XX, durante a qual emerge a questão da infância como uma questão social relevante, à volta da qual se irão organizar políticas sociais de assistência e de proteção e, ainda, políticas educativas; o segundo cenário, ocorre com o golpe militar de 1926, prolongando os seus efeitos nas décadas seguintes” (Fernandes, 2006: 28).

Nos estudos redefinem-se prioridades políticas e públicas. Dá-se valor à infância no que diz respeito às políticas assistenciais centradas na proteção da família em detrimento das políticas educativas. O final do século XIX e início do século XX ficaram também marcados pela implementação da legislação para a proteção de crianças. Dá-se a descoberta da proteção à infância e no século XX a descoberta dos direitos das crianças e jovens.

Após a II Guerra Mundial a fome, as doenças e graves condições de carência e pobreza ameaçavam as crianças da Europa e em Dezembro de 1946 as Nações Unidas criaram um organismo que iria ter um papel fundamental na defesa dos direitos da criança, com o fim de melhorar a vida das crianças, quer a nível de saúde, educação, nutrição e bem-estar, denominado Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Em 1948 a UNICEF colabora com a cruz vermelha dos países escandinavos numa campanha internacional de luta contra a tuberculose e eis que surgem os primeiros Comités Nacionais em que se apela ao voluntariado a fim de se recolherem fundos para o apoio à infância.

Mais tarde, em 1957, e depois de várias dificuldades é que se voltou a trabalhar neste projeto de uma nova declaração e em 1959 a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) onde são reconhecidos na nova Declaração os seus direitos no que diz respeito aos cuidados de saúde, nutrição,

educação e protecção. “Um dos contributos mais significativos da Declaração de 1959 foi a construção da ideia da criança como sujeito do direito internacional e como sujeito de direitos civis, uma vez que é através deste documento, que, pela primeira vez é afirmado que as crianças têm direito a um nome, a uma nacionalidade (Fernandes, 2006: 31, 32).

O Ano Internacional da Criança (1979) foi a ocasião para os povos e organizações reafirmarem o seu empenho na luta da defesa dos direitos das crianças. Neste ano, um grupo de amigos da UNICEF liderado por Maria Violante Vieira, criaram o Comité Português para a UNICEF.

Em 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Convenção sobre os Direitos da Criança onde anuncia um conjunto de direitos (direitos civis, políticos e os direitos económicos, sociais e culturais das crianças) indispensáveis e o respetivo plano para que sejam aplicáveis.

Em Setembro de 1990, na sede das Nações Unidas em Nova York, os chefes de Estado e de Governo reúnem-se numa Cimeira Mundial para as Crianças e estabelecem um conjunto de objetivos a atingir relativamente à saúde, nutrição e educação das crianças, com vista à definição de metas concretas para a década seguinte.

A Comissão dos Direitos da Criança (CDC) adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (20 de Novembro de 1989) começou a ser aplicável a 2 de Setembro de 1990 embora, permanecesse o desafio de as Nações Unidas e os Estados Membros se empenharem verdadeiramente numa ação concreta onde se encarem os Direitos da Criança numa perspetiva integrada em que as crianças participam ativamente nas decisões que as afeta. A CDC foi, sem dúvida, um ponto de viragem no que se refere aos direitos das crianças, reconhecendo a individualidade de cada criança como sujeitos participativos e que podem exercer os seus direitos.

Em Portugal foi elaborada o processo de ratificação da CDC, a 21 de setembro de 1990, por um grupo de trabalho do qual faziam parte todos os organismos que, de alguma maneira, trabalhavam com as problemáticas abrangidas na convenção, em que a função era analisar e avaliar o ordenamento jurídico interno a fim de se verificar se haveria ou não compatibilidade entre este e os conteúdos da convenção. Em Portugal, relativamente à CDC não se procedeu a grandes alterações visto os documentos estarem adequados. A mesma abrange cinquenta e quatro artigos que se dividem em quatro

categorias de direitos: os direitos à sobrevivência; os direitos relativos ao desenvolvimento; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. A Convenção assenta em quatro pilares fundamentais relacionados com todos os outros direitos das crianças. Sendo que o primeiro pilar estabelece a não discriminação, ou seja, decreta o princípio da igualdade para todos os cidadãos e em que todas as crianças têm o direito a desenvolver o seu potencial; o segundo pilar ressalta o interesse superior da criança como uma consideração prioritária em todas as ações que lhes digam respeito; o terceiro estabelece o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, isto é, garante o acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para o seu desenvolvimento pleno; o quarto pilar salienta a opinião da criança como um sujeito de direitos, devendo a sua voz ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que estejam relacionados com ela e com os seus direitos.

As iniciativas que se seguiram para a promoção e divulgação da CDC em Portugal, foram significantes. A 30 de dezembro de 1996 criou-se a Comissão Nacional dos Direitos da Criança⁶ para a promoção, divulgação e implementação da CDC. No entanto, teve um período de funcionamento breve, tendo sido extinta por ocasião da extinção do Alto Comissariado para as questões da Igualdade e da Família, em 1999.

Em 2002, as Nações Unidas organizaram uma sessão Especial da Assembleia Geral dedicada às crianças para que se analisassem os progressos conseguidos desde a Cimeira e dar um novo impulso ao compromisso da comunidade internacional para os DC. Esta foi a primeira sessão que contou com a presença das crianças e jovens como membros das delegações oficiais, dedicada exclusivamente à infância.

Foi sobretudo a partir do século passado, com a Convenção dos Direitos da Criança, que surgiu uma nova consciência social face à infância. “Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da infância, ou, por outras palavras, se “construiu” uma nova infância.” (Tomás, 2006:48-49)

A Declaração de Salamanca aponta no sentido de que deve ser na escola regular, de orientação inclusiva, que se combatem as atitudes discriminatórias, onde se criam

⁶ Despacho de 13 de Dezembro de 1996 (Diário da República, II Série).

comunidades acolhedoras, onde se edifica uma sociedade inclusiva de educação para todos.

3.3 Educação Diferenciada no respeito pelos diferentes Ritmos de Aprendizagem no Ensino Básico

Como é que a escola responde aos diferentes ritmos de aprendizagem? Que outras soluções/alternativas podemos encontrar? Será a Escola “para todos” ou continuamos a vivenciar casos de injustiça e invisibilidade?

As escolas do 1º ciclo são o mote de lançamento para uma vida escolar com maior ou menor sucesso. Como refere Formosinho (1998, cit. Santos 2007:82) “ o 1º CEB caracteriza-se pela monodocência, o que implica uma responsabilidade acrescida do professor titular da turma por todos os aspectos educativos dos alunos” As especificidades deste ciclo relacionam-se com o facto de estabelecer a iniciação às aprendizagens académicas, nas quais há uma relação de proximidade afetiva entre professores e alunos. O professor tem assim uma responsabilidade acrescida no que diz respeito ao desenvolvimento global da criança. O professor desempenha, ainda, um papel preponderante na motivação dos alunos, funcionando também como agente de desenvolvimento.

Há, no entanto, a necessidade de se adequar o tempo escolar às necessidades das crianças, tempo esse que é “burocrático, imposto, obrigatório, inflexível, igual para todas as crianças, em todas as escolas. Um tempo com uma lógica de organização desadaptada às crianças, às famílias.” (Moura, 2005: 86). Será então a escola uma escola para todos?

Citando Moura, “na maior parte das escolas ensina-se quase da mesma maneira, negando a diversidade, a heterogeneidade da escola para todos: continua a não haver uma pedagogia diferenciada, os métodos não são ativos, a disciplina é imposta, não se negocia com alunos, com famílias, ou comunidade” (2005: 94). A emergência da forma como são lecionadas as aulas para os alunos (com mais ou menos capacidades) é uma questão fundamental como o é a importância das regras, o cumprimento do currículo, a organização racional do tempo escolar. Por outro lado, o tempo escolar não é extensível, pelo que, o professor deverá adotar um ritmo de trabalho de acordo com os

seus alunos, sendo que por vezes esse trabalho é repetitivo e fracionado. Se para alguns alunos isso faz sentido para outros é desmotivador. Os ritmos de aprendizagem não são iguais entre todas as crianças. Como refere Moura (2005:116),

“os alunos são diferentes nas capacidades, nos interesses, nos ritmos de trabalho. A aula terá o seu ritmo próprio, que será ajustado a uma maioria, aos melhores, aos médios. Os que funcionam a um ritmo mais lento sentem-se pressionados pelo tempo. Alguns alunos mais rápidos e desejosos de corresponder às expectativas do professor ‘auto – apressam-se’. As diferenças entre os alunos aumentam”.

Crianças com bons resultados, em turmas numerosas, invisibilizam-se. Os professores acabam por os deixar um pouco à deriva, sem alternativas eficazes. De certa forma, acabam por se diluir por entre os outros, não sendo respeitado o seu direito básico de cidadão que tem direito a uma educação.

Podemos afirmar que o tempo que o aluno passa na escola está relacionado com outros tempos como seja o tempo atribuído às actividades, o tempo que é ocupado e o tempo de aprendizagem em que “não é valorizada a participação do aluno na construção do seu ritmo de aprendizagem. O aluno é submetido ao tempo do professor, tempo planeado e atribuído, o que condiciona completamente o tipo de comunicação professor/aluno” (Moura, 2005: 119).

Os alunos quando chegam à escola, ainda que todos tenham passado pelo pré-escolar, não partem do mesmo patamar, não sabem todos a mesma coisa, não apreendem todos ao mesmo tempo o que se lhes está a ser transmitido. Como reitera Moura “ a teoria e investigação psicológica e psicopedagógica evidenciam que cada aluno tem o seu ritmo e tempo de aprendizagem, questionando que todos possam aprender ou realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo” (2005:120). Mais ainda, segundo Barroso (1998:13, cit. por Moura, 2005: 120) “o modelo da escola actualmente existente baseia-se num modo de organização pedagógica que visa a homogeneização dos alunos e a uniformização das práticas educativas, cuja origem remota à criação da escola pública”. Importa, no entanto, desconstruir a ideia do aluno dito “normal” em relação a um padrão social e culturalmente construído na sociedade. Nem todos aprendemos da mesma forma nem ao mesmo tempo, então porque é que as aulas terão de ser lecionadas nesses moldes? Há uma diversidade de necessidades e de interesses de

alunos provenientes também de meios e culturas diferenciados entre si. As estratégias terão de ser diversificadas e enquadradas às necessidades da turma, do aluno, num ensino centrado no aluno e não no professor e nos conteúdos. Cada criança ao chegar ao 1.º CEB traz um pouco de si, das suas vivências noutros contextos sócio culturais. É importante que o professor tenha um conhecimento prévio destas culturas para que possa readaptar a sua prática pedagógica.

A questão dos diferentes ritmos de aprendizagem coloca-nos outras questões. Como pode ser adaptada a aprendizagem às diferenças individuais dos alunos em salas de aulas do 1º CEB? Até que ponto crianças com capacidades acima da média ficam esquecidas, invisíveis? Até que ponto as crianças com capacidades acima da média não são dirigidas com alguma injustiça? Poderemos aceitar isto numa era em que tanto se fala nos direitos das crianças? Existirá alguma relação com as políticas adotadas? Será o quadro legal existente suficiente para dar respostas às necessidades destes alunos?

Não é uma questão de desigualdade mas sim de iniquidade. Esta desigualdade na base comprometerá, certamente, os anos seguintes. A forma como um país cuida das suas crianças (na saúde, na educação, na socialização, na proteção) é a marca de uma sociedade civilizada na construção de um futuro melhor. Numa visão global é notória a desigualdade no que diz respeito à educação e aos acessos a recursos educativos. “O respeito pela diversidade dos alunos no seio do sistema educativo é essencial para a realização dos ideais de uma sociedade evoluída e democrática” (Miranda, 2010: 68), caso contrário, corremos o risco de, numa sociedade dita democrática, não permitirmos que as crianças com capacidades acima da média desenvolvam as suas potencialidades.

Muito se tem debatido nos últimos anos acerca deste tema; em 2005 foi proclamado o “Ano Europeu da Cidadania pela Educação”, em 2007, o “Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades” e em 2008, o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural: Juntos na diversidade”, mas, efetivamente, onde está essa igualdade de oportunidades e respeito pela diversidade? Onde está a Cidadania da Educação? É necessário refletirmos sobre as preocupações reais dos alunos que não se enquadram dentro do chamado padrão “normal”, mais concretamente, em que medida os alunos acima da média, inseridos em turmas com diferentes ritmos de aprendizagem, por vezes em turmas com muitos alunos, têm medidas educativas ou programas de intervenção que os apoiem e não os limitem! De acordo com Freeman (2000, cit. por Miranda, 2010: 68) “o ensino é

fortemente afectado pelos ideais políticos, sendo grande parte da sua missão condicionada pelos valores da sociedade que representa”. Como tal, é necessário que os discursos políticos reconheçam esta diversidade e que procurem dar respostas educativas a esta realidade. Estes alunos necessitam de apoio e acompanhamento tal como os alunos com dificuldades de aprendizagem. Poder-se-á dizer que são alunos com necessidades educativas especiais, conotadas de outra forma, mas com necessidades. Segundo Miranda (2010: 78),

“a transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais significa uma mudança na gestão da educação para além do acesso ao ensino regular dos vários subgrupos de alunos, é necessário ampliar a oferta de atendimento educacional especializado, assim como a formação dos professores, pois o sucesso de qualquer medida legislativa depende da capacidade daquele que na prática a vai colocar”.

É fundamental que se alterem formas de pensamento no que diz respeito aos alunos com capacidades acima da média. Deixar de lado a ideia de que por terem uma maior facilidade na compreensão dos conteúdos poderão desenvolver totalmente as suas capacidades. Como afirma Miranda (2010: 70, cit. Winner, 1999; Tourón & Reyero, 2000), referindo-se a alunos com altas capacidades, “estes alunos já nasceram favorecidos e que uma educação diferenciada para estes alunos apenas cria elitismo, aumentando ainda mais as diferenças entre as pessoas”. Este é um dos mitos que ainda persiste. Considera que estes alunos por si só “já possuem as capacidades ou as qualidades suficientes para a sua autonomia e progresso” (Mettrau e Almeida, 1994:9). Para Oliveira (2007:1) “as capacidades cognitivas mais não são que meras potencialidades que poderão ou não ser desenvolvidas pelos contextos educativo (Tourón & Reyero, 2000; Winner, 1996)”.

Muitos dos alunos que se encontram nas salas de aula do 1.º CEB, quando ainda têm grandes expectativas em relação à escola, acabam por ser despersonalizados e por desmotivarem. Por vezes adotam um comportamento desajustado nem sempre entendido, ou seja, já compreenderam e concretizaram a proposta que o professor colocou e sobras-lhes tempo; nesse tempo, porque nada têm para fazer, adotam comportamentos menos adequados, sendo que, por vezes, são conectados como alunos

perturbadores e indisciplinados. Nasce uma visão errada desses alunos e acabam por não ser aproveitadas as suas capacidades. Estes alunos não se enquadram na escola, ou seja, não são alunos que tenham dificuldades de aprendizagem como também não são alunos sobredotados (poderão eventualmente ser, embora passem despercebidos) mas, vão a um ritmo mais acelerado que a maioria da turma, têm outras necessidades e necessitam, igualmente, de apoio. E, segundo o Despacho n.º1438/2005 o apoio educativo aplica-se “sempre que um aluno revele dificuldades de aprendizagem ou capacidades excepcionais de aprendizagem”.

Quando nos referimos a alunos sobredotados e ao possível apoio que estes possam vir a ter, surgem alguns modelos de enriquecimento escolar, por exemplo, referidos por Antunes e Almeida (s/d: 67), “o modelo de enriquecimento escolar (Renzulli & Reis, 1997)⁷ e o modelo dos três estágios de enriquecimento de Purdue (Feldhusen & Kolloff, 1981)⁸ permitem a organização de programas de enriquecimento, apostando na evolução e no aprofundamento dos processos criativos e metacognitivos envolvidos”. Não significa que os alunos com capacidades acima da média tenham que seguir estes passos, no entanto poder-se-ia adotar algumas das suas directrizes, como mais à frente sugerimos.

Porém, importa lembrar que, compete ao estado garantir as condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos, a organização e a gestão. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei46/86) de 14 de outubro, é função do Sistema Educativo “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3, alínea d).

3.4 Estratégias / Implicações Educacionais - que acompanhamento para os alunos com capacidades acima da média?

Portugal foi um dos países que assinou a Declaração de Salamanca em 1994, a favor de uma “escola inclusiva”. Temos legislação que promove os direitos das crianças a uma educação digna, mas, na prática, ainda há muito por fazer, ainda falta vontade política para que nas escolas se possa implementar as condições necessárias para um

⁷ Programa de enriquecimento como resposta a alunos com altas habilidades

⁸ Programa de enriquecimento como resposta a alunos com altas habilidades

ensino apropriado e que respeite as necessidades de todas as crianças, os diferentes ritmos de aprendizagem. O Estado – Providência tem o papel fundamental de assegurar que se reúnam as condições necessárias para a aplicação dos direitos da criança, tendo em conta a legislação bem como as linhas orientadoras da Convenção sobre os Direitos da Criança. O Estado tem que proporcionar o suporte e a orientação necessários para que as políticas da infância tenham efeitos positivos. Portugal é um dos países com mais e melhor legislação, mas no que diz respeito à prática isso não se verifica. É importante que a comunidade se envolva na resolução dos seus problemas, nomeadamente no que diz respeito ao apoio à infância. Sem dúvida que a elaboração da Convenção sobre os Direitos da Criança contribui para uma maior consciencialização dos problemas e direitos desta, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Implica um esforço acrescido dos responsáveis e especialistas pela educação, uma alteração das políticas económicas e sociais, uma maior disponibilidade financeira o que, atualmente, devido à crise financeira instalada no nosso país não é o mais viável.

A igualdade e a diversidade educativa ainda são uma utopia, demorará até que se consubstanciem. Segundo Mantoan (2007, cit. por Miranda, 2010: 69), “a inclusão escolar deve articular dois valores que estão presentes nas sociedades democráticas, o mérito individual e a igualdade de oportunidades”, em que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de assegurar uma igualdade não garantida pelas práticas segregadoras do ensino especial e do ensino regular” (idem). Ou seja, para que se possa dar respostas a todos os alunos, respeitando-os no seu ser pessoal e como sujeitos de direitos, nunca poderemos nas nossas salas de aulas ter um discurso e uma prática igualitária para todos. Necessitamos de uma escola justa na qual, só tratando os alunos de maneira diferente é que se promove essa justiça. “Não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, por exemplo, ligadas às singularidades dos ritmos e dos seus potenciais de aprendizagem, ao sexo, à etnia, à origem ou às suas crenças” (ibidem). O ensino regular está direcionado para os alunos médios e abaixo da média. Os que têm dificuldades de aprendizagem têm programas de recuperação e professores de apoio, os sobredotados não tem acompanhamento, os programas que existem estão no papel e pouco na prática. Os alunos que têm capacidades acima da média são colocados um pouco de lado no sistema. As aulas são pouco estimulantes e nada favoráveis aos seus potenciais. As expectativas e o entusiasmo

começam a diminuir. As escolas ainda não se encontram preparadas para atender às diversidades. São necessárias estratégias educacionais, a escola não pode continuar a negar a realidade destes alunos. Numa sociedade/escola democrática deve atender-se de forma diferenciada a todos, atendendo às características de cada aluno.

A questão que se coloca é como atenuar os efeitos de um ensino massificado, direcionado ao aluno médio, médio/baixo, que quando não atinge os resultados esperados tem direito legal a um programa de recuperação. Do outro lado, estão outros alunos que, por sua vez, necessitam de um atendimento também de acordo com o seu desenvolvimento, que responda às suas solicitações mas não o têm. Como salienta Teixeira (2003: 185), há a “necessidade de superação das metodologias arcaicas, baseadas apenas no processo de transmissão-recepção de informações veiculadas por aulas predominantemente expositivas”, mas antes dinamizar o processo de ensino / aprendizagem como forma de permitir uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Pinto e Fleith (2002:89) referem

“a importância de se delimitar medidas e instrumentos que professores e outros profissionais deverão usar para identificar o aluno sobredotado e definir que programas de enriquecimento ou programas especiais serão adotados para o desenvolvimento desse aluno. A necessidade de instruir, treinar, aperfeiçoar, orientar, enfim, dar suporte ao professor que vai ser a mola mestra desse processo”.

No quadro de uma escola inclusiva, o contexto de aprendizagem e desenvolvimento deverá ser adequado às necessidades de cada um; um sistema de ensino para o todo, que parta do princípio de que todos têm direito a uma educação diferenciada, numa escola inclusiva. Segundo Santos (2007: 7), citando a Declaração de Salamanca,

“as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade”.

De acordo com a opinião de Oliveira (2007: 127), a escola inclusiva deverá “saber munir-se dos meios técnicos e dos recursos humanos necessários a uma efectiva diferenciação das suas práticas educativas, na certeza de que, só dessa forma, respeita e atende às diferenças individuais”. O que está aqui em causa é uma realidade complexa.

A sociedade aceita a diversidade e a diferenciação humana mas não lhes dá a devida resposta. Podemos encontrar algumas orientações nas medidas de intervenção educativa junto dos alunos sobredotados. Poderão encontrar-se aí sugestões para a problemática dos ritmos de aprendizagem, no atendimento a alunos com capacidades acima da média. Há que pensar as necessidades específicas destes alunos, para que os tempos que passam na escola sejam tempos com significado e de efetivas aprendizagens que rentabilizam os seus potenciais.

As estratégias passam por responder às necessidades dos alunos com diferenciação pedagógica. Mettrau e Almeida (1994: 8) já referiam que estes alunos se poderiam enquadrar na educação especial e apontavam duas iniciativas que deviam ser tomadas por parte dos professores: “uma atenção individualizada aos alunos” e “a organização de programas de enriquecimento nas áreas de maior capacidade, maior motivação e melhor desempenho destes alunos”. Porém, este é um problema que ultrapassa as questões educativas, “implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades” (Glant e Nogueira, 2003: 6). O ambiente educacional não está preparado para atender de forma adequada às necessidades da diversidade dos alunos.

Há, no entanto, desde há muitos anos, propostas de modelos de enriquecimento, bem como a sugestão da criação de espaços que atendam a estas crianças. A criação de grupos de interesses, “criar momentos no currículo dos alunos em que alunos se agrupem de acordo com interesses e aptidões semelhantes para, de uma forma pragmática os professores possam satisfazer as suas necessidades específicas de aprendizagem” (Miranda, 2010: 78).

Ainda relativamente aos grupos de interesse, num estudo que foi feito sobre grupos de cooperação, inclusão e alunos insatisfeitos numa sala de aula de música, a autora afirma que embora

“the teachers expected groups cooperation to be a problem. They anticipated that pupils would waste time, muck around, break equipment, and argue. However, (...) these opinions changed quite radically. Overall, teachers came to agree that application, responsibility, motivation and cooperation were better than normal; and furthermore, they observed that in general these continued to improve as the year went by” (Green, 2007: 8)

Como refere Oliveira (2007: 72, cit. Pereira, 1998) “a aceleração, o enriquecimento e o agrupamento, das planificações educativas individuais, as quais incluem, por exemplo, a reorganização curricular, o estudo independente ou a tutoria” são outras estratégias que se podem adaptar. A autora aponta para cinco medidas educativas como sendo: i) a educação diferenciada; ii) a aceleração escolar; iii) o enriquecimento; iv) o agrupamento e v) a complementaridade das medidas de intervenção. Quanto ao ponto i) a educação diferenciada, que “no quadro da escola inclusiva, todo o aluno merece ser tratado na sua individualidade e, como tal, ser alvo de uma diferenciação curricular à medida das suas necessidades” (Oliveira, 2007: 72) por forma a assegurar um processo de ensino aprendizagem tendo em atenção as características, necessidades e interesses dos alunos, num processo mais flexível e adequado e (re) conhecendo a diversidade. O ponto ii) refere-se à aceleração escolar; o ponto iii) ao enriquecimento, ou seja a “implementação de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo regular, com o objectivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos (Feldhusen, 1991; Maker & Nielson, 1995)” citado por Oliveira (2007: 99). O enriquecimento não se pode traduzir em mais quantidade de trabalho; o ponto iv), agrupamento, consiste em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilitações; e o ponto v), a complementaridade das medidas de intervenção apontam para a capacidade em aprender mais rápido, o que requer um ensino mais aprofundado, diversificado, acelerado, com um acesso precoce a conteúdos mais avançados e complexos que promovam experiências académicas e sociais mais apropriadas. Há uma intervenção educativa vertical, que engloba as estratégias de aceleração e o aumento do ritmo de aprendizagem dos conteúdos e, uma intervenção educativa horizontal que engloba as estratégias de enriquecimento diversificado e aprofunda as matérias já existentes, facilitando a adequação do currículo regular em

função dos alunos que se têm. Também num documento compilado no Portland Public Schools Talented and Gifted Advisory Council (2007) estabelecem-se como sendo essenciais, duas práticas: os “ability grouping” e a “acceleration”.

Outra proposta interessante que se pode adaptar para dar resposta ao presente estudo está referida no livro “Best practices in gifted education: an evidence – based guide”, em que o autor Robinson , defende que “the practices are organized into three section: the home, the classroom, and the school. The sections are not mutually exclusive” (2007:1). Apresenta uma tabela (Evidence – Based Practices That Work With Talented Youth) em que explicita as diferentes práticas nessas três secções.

Home	Classroom	School
Parent Involvement	Encouraging Creativity	Mathematics Curriculum
Social – Emotional Adjustment and Peer Relations	Multiple Intelligences	Arts in the Curriculum
Students Who Are Twice – Exceptional	Higher Level Thinking	Learning Multiple Languages
Gender Differences	Inquiry – Based Learning and Teaching	Career Education
Developing Specific Talents	Compacting The Curriculum	School Programs
Early Literacy Experiences For Precocious and Emerging Readers	Flexible Grouping	Acceleration
Mentors and Mentorships	Instructional Technology	Multiple Criteria for Identification
University – Based Programs	Using Primary Sources in History	Developing talents in Culturally Diverse Learners
	Language Arts Instruction	Promising Learners From Low – Income Backgrounds
	Reading Instruction	Professional Development for Teachers

Quadro 1: Evidence – Based Practices That Work With Talented Youth

Fonte: Best practices in gifted education: an evidence – based guide.

De acordo com a tabela apresentada pelos autores Robinson podemos aferir que o sucesso dos alunos (não só os alunos com “high-abilities”) passa pela interação destes três pilares: Casa / família, Sala de Aula e Escola. Refere ainda que

“more than 80 years of research and experience demonstrates that the education of any child is made more effective by sustaining and increasing the role of parents at home and in partnership with the schools. Because high – ability children require academic interventions, parents and teachers must work together each year of child’s school life” (2007: 7).

O meio familiar deve ser o suporte básico do aluno, que conversa com ele, que joga, que brinca, lê, ou seja, que estimula. O envolvimento parental é, deveras, importante, “there must be positive and team – like communication between educators and parents. Parents can be helped to develop effective ways of involving parents in their children’s education” (idem: 10). Os pais devem ser envolvidos no processo, nas diferentes facetas da vida dos seus filhos, na sua educação. O envolvimento e colaboração parental só terá benefícios para as crianças. Os pais não podem delegar na escola o que a eles também lhes diz respeito - a educação dos seus filhos.

Para além do quadro apresentado, Robinson (2007), considera que é importante a formação de professores; que se promovam métodos e técnicas de trabalho mais consciente com as famílias; que os professores possuam estratégias de trabalho para trabalhar com os pais, como sendo por exemplo oficinas de trabalho que focalizem estratégias específicas para envolver, orientar e apoiar os pais; encorajar administradores que atendam os pais e a comunidade educativa no reforço de parcerias através de lideranças; criar workshops, palestras, sítios na internet, para informação e comunicação. Passa por se trabalhar em parceria, juntos na construção de uma escola mais justa, na reestruturação das modalidades de apoios ou complementos educativos para estes alunos. Reclama-se mudanças nos ambientes educativos e no papel

usualmente atribuído ao professor, à família e à escola. Desta forma, as mudanças preconizadas devem ter em conta as práticas dos professores e alunos, bem como, considerar as suas atitudes e percepções.

Citando Pinto e Fleith (2004: 57), “a modificação e a diferenciação curricular são estratégias que visam atender aos interesses individuais dos alunos e reforçar seu potencial de aprendizado em uma ou mais áreas”, oferecendo aos alunos actividades que os motivem na sua realização académica. Por si só não é fácil combinar dentro de uma sala, por vezes com um número elevado de alunos e com a falta de técnicos, diferentes ritmos de aprendizagem, conteúdos, motivação. A motivação é o fator mais importante no processo de ensino – aprendizagem. É o facilitador da aprendizagem.

É na individualização e na personalização das estratégias utilizadas pelo professor que este promove a autonomia e as competências dos seus alunos. Todos os alunos têm necessidades educativas porque todos são diferentes entre si, nas capacidades, nos gostos, na cultura; todos provêm de uma família também ela diferente que os torna, por si só, diferentes e como tal com necessidade de estímulos diferentes, apropriadas a cada um. Neste sentido, a escola deverá “encontrar formas de se organizar e de implementar pedagogias centradas nas necessidades de cada criança como forma de promover a melhor resposta educativa para todas as crianças” (Miranda, 2010: 71).

O acompanhamento dos alunos depende muito da sensibilidade dos professores para atenderem às suas diversidades; da percepção e capacidade de se tornarem flexíveis e ambivalentes na “busca de uma maior individualização da acção de ensino. Reforçar-se a aprendizagem pela descoberta e pelo incentivo, um ensino autocentrado e favorecendo a autonomia do aluno” (Mettrau e Almeida, 1994:8). Não é uma tarefa fácil e a falta de preparação/formação dos professores para lidar com esta problemática é um entrave para lidar com a diferença, com a singularidade e com a diversidade de cada alunos. É um grande desafio e, como tal, “estes profissionais precisam se instrumentalizar no sentido de ter subsídios teóricos e práticos para implementar actividades e estratégias que atendam, de facto, às necessidades daquele grupo” (Pinto e Fleith, 2004: 64). Para além disso, faltam também nas escolas, recursos materiais e humanos disponíveis para a prática educativa, falta a colaboração da comunidade educativa e a família estarem preparados. Faltam professores preparados para uma

diferenciação de programas adaptados às necessidades específicas dos seus alunos, atentos às diversidades de estratégias.

Um projecto interessante é o Projecto “Fazer a Ponte”⁹, desenvolvido na Escola Básica integrada de Aves/S. Tomé de Negrelos – Vila das Aves, onde “o aluno é visto como um participante de um projecto de preparação para a cidadania, no exercício da própria cidadania” (Estivill, 2006:144), onde todos são responsabilizados e participantes ativos da sua inclusão na sociedade.

Em Portugal as oportunidades e os programas oferecidos aos alunos sobredotados restringem-se às associações privadas que lhes oferecem um atendimento específico. Não se conhecem medidas legais ou de práticas educativas para se atenderem estes alunos nas escolas regulares. Mais uma vez, confirmamos que a educação, afinal, não é um direito para todos e estes alunos merecem ambientes educativos estimulantes e nos quais possam desenvolver plenamente as suas excecionalidades.

3.5 O Papel do Professor na perspetiva de uma Escola Inclusiva

Ainda hoje persiste a ideia de que a escola é o local onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Esta ideia não só é bastante simples como redutora. Cada vez mais os professores devem fazer parte da vida dos seus alunos, desenvolvendo processos que promovam a análise crítica, a colaboração, a partilha, em contextos reais e com transferência de aprendizagens. Portanto, hoje a escola coloca aos professores novos desafios, ou seja, a inovação nas suas práticas que devem também ser contextualizadas no meio e no grupo em questão, bem como devem adotar uma prática reflexiva, reestruturada, actualizada. “O professor tem de ser permanentemente um

⁹ “Esta iniciativa compreende uma postura e um método pedagógico diferente do que se desenvolve nas outras escolas. A escola considera que todos os alunos são especiais e únicos e por isso, com capacidades e necessidades diferentes para enfrentar o percurso escolar. Tenta garantir que cada aluno receba da parte da escola o tipo de apoio que necessita. Os alunos estão organizados em grupos heterogéneos e não estão distribuídos por turmas nem por anos. Todos os alunos trabalham com todos os professores, não existindo lugares fixos ou salas de aula. Os professores rodam pelos diferentes espaços de modo a que possam trabalhar com todos os alunos, garantindo a continuidade do trabalho que se está a desenvolver e o apoio adequado a cada aluno” (Estivill, 2006: 144, 145).

investigador do ensino que pratica, e um participante do ensino em que experimenta e aplica princípios pedagógicos.” (Ribeiro, 1999: cit. Trindade, 2007: 43).

Ser professor nos dias de hoje não é tarefa fácil. Não quer dizer que anteriormente o fosse mas hoje em dia a sociedade impõe novos desafios. Ao longo dos tempos deu-se uma mudança de papéis e funções do professor. A escola herdou um conjunto de variáveis que estabelecem uma preocupação e um desafio constante ao professor atual. Este deixa de ter apenas o papel de transmissor de conhecimentos para passar a ser aquele que guia, que auxilia, que faz a transferência de informação para experiências de vida, ele

“assume um papel de mediador no processo de ensino - aprendizagem. Desse modo, ocorre a descentralização do poder na sala de aula, porém tal processo não implica a diminuição da autoridade do professor. E nesse sentido, não podemos confundir a expressão dessa autoridade com qualquer espécie de manifestação de autoritarismo” (Teixeira, 2003:186).

Para tal, necessita descobrir constantemente ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de aula em que o fim é educar os seus alunos para a vida, ou seja, como reitera Trindade (2007: 40), o professor deve ser “um profissional versátil, criativo, autónomo, capaz de desenvolver planos de intervenção em condições muito diversificadas – transformar-se num cientista capaz de enfrentar todos os desafios que a escola actual lhe coloca”, respeitando a diferença, os ritmos de aprendizagem, o ser de cada um. Os desafios da escola estão intimamente relacionados com os desafios da sociedade, ou seja com o que a sociedade espera da escola.

Na educação, os professores procuram adaptar-se às diferenças individuais dos alunos, respeitar os seus ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças de cada um, de forma a conseguir gerir as divergências, os tempos, os conteúdos, criando conexões com o dia a dia nos seus quotidianos. A relação professor/aluno tem vindo a sofrer algumas alterações, ou seja, o professor sente a necessidade de procurar estratégias que vão ao encontro das necessidades atuais dos alunos, que os motivem num mundo cheio de coisas novas, num mundo de tecnologia que as escolas nem sempre acompanham. Ou seja, o professor deverá proporcionar um ambiente facilitador da aprendizagem, o que pressupõe uma atmosfera e um meio onde as relações interpessoais sejam tidas em

conta. Mudar paradigmas convencionais do ensino que têm afastado os alunos dos professores, estreitar a relação interpessoal entre o professor e os alunos é um imperativo.

O papel do professor passa por ajudar o aluno a pesquisar, interpretar e relacionar dados. O professor é o facilitador que procura ajudar o aluno para que ele avance no seu processo de aprendizagem; deverá ser aquele que ajuda, problematiza, incentiva, relaciona, ajuda a aprofundar, investigar, a colocar questões. Tudo isto num processo dinâmico bilateral para ambas as partes mas que a informação faça parte do contexto pessoal dos alunos, isto é, que seja significativo. É uma forma de Educação para a autonomia e cooperação em que cada um encontra o seu ritmo de aprendizagem para aprender em grupo. Todo este trabalho passa por educar os professores para uma nova relação no processo de ensino, mais aberto e participativo. As novas tecnologias são também um meio que pode ajudar a modificar formas de ensinar, tal como o são a implementação de políticas educacionais de qualidade; a formação de professores e a criação de iniciativas inovadoras na comunidade escolar que transformem as aprendizagens das crianças em aprendizagens significativas. De acordo com o Ministério da Educação (1998:29), as aprendizagens significativas “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam; que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança, adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança”.

O papel do professor é de extrema importância na forma como planeia e dinamiza as estratégias educacionais dentro da sala de aula. Porém, e como referem Pinto e Fleith (2002:79), “as práticas de sala de aula ainda estão muito calcadas em modelos tradicionais que enfatizam sobretudo a aquisição passiva de conteúdos”. Há a necessidade de se modificar a forma de ensinar/aprender, de forma mais flexível quer do espaço, do tempo e do grupo de alunos. É necessário adotar uma metodologia e técnicas diferentes de comunicação para cada grupo de alunos, chegar até cada um para que possam evoluir e crescer em conhecimentos. Incluí-los numa escola que seja, efectivamente, inclusiva. Como afirma Sérgio Niza (Carvalho e Peixoto, 2000:83),

“só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o

trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”.

Quando falamos em inclusão imediatamente associamos à inclusão de crianças, no sistema regular de ensino, com dificuldades de aprendizagem ou portadoras de deficiências. No entanto, a escola inclusiva, inclui uma dimensão que vai além disso, ou seja, inclui todos os excluídos. Dentro desses excluídos também se encontram os alunos acima da média que, por vezes ficam perdidos nas turmas que frequentam, são esquecidas no meio dos outros alunos quando, também elas têm necessidades de apoio (de outra forma, direcionado para o seu desenvolvimento e necessidades). Segundo Glant e Nogueira (2003:2 cit. Glant, 2000:18), “a escola pública, criada a partir dos ideais da revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’”.

Outra questão se levanta, que é a preparação dos professores, isto é, os professores do ensino regular não estão preparados nem despertos para atender à diversidade de alunos que estão nas suas salas (alunos com problemas físicos, de disciplina, de aprendizagem, alunos com capacidades acima da média, entre outros). Na perspectiva de uma educação inclusiva, o ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, compreende pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: “professores ‘generalistas’ do ensino regular, com um mínimo de conhecimentos e prática sobre alunos diversificados; e professores ‘especialistas’ nas diferentes ‘necessidades especiais’” (Glant e Nogueira, 2003:2), quer seja para apoio direto a essa população, quer seja para auxílio ao trabalho realizado por professores do regular. Os professores têm formação base no ensino, com conhecimentos gerais mas, devem também existir professores especializados nas diferentes necessidades especiais que possam assistir os alunos e os colegas que não são especializados. O objetivo será sempre a criança, o poder assistir e apoiar as crianças nas suas diferenças individuais.

Conclusão

Desejamos uma sociedade melhor, mais digna, mais justa, que integre e não exclua, mais tolerante à diferença, onde a escola seja para todos. Importa respeitar as diferenças assumindo as diversidades de cada um. Como declara Moniz (2008: 17) “a diversidade é um bem e uma realidade a ser trabalhada no sentido de uma convivência harmoniosa entre todos e não um problema a rejeitar ou a ignorar. A Escola é o local privilegiado para a reflexão e para pôr em prática dinâmicas de relação que levam ao bem estar e à inclusão de todos”. É nessa diversidade que encontramos a maior riqueza.

É necessária uma escola mais funcional, adequada e inclusiva na implementação de respostas concretas às características e necessidades específicas de cada aluno. Deve fazer-se uma avaliação que atenda à complexidade do fenómeno, apropriado a cada caso. Por sua vez, os professores devem estar abertos a esta mudança, devem ter formação que lhes permita respeitar as características de cada aluno. Há alunos com capacidades acima da média que se destacam na turma e que, simultaneamente, sofrem de uma exclusão por parte dos seus pares, acabando por vezes por negarem as suas capacidades como forma de não serem discriminados pelos outros.

Numa política educativa de igualdade de oportunidades a escola, que se diz inclusiva, deve preocupar-se com todos os seus alunos, inclusive com os mais capazes, criando-lhes as condições favoráveis à sua realização pessoal e social como sujeitos e cidadãos de direitos. A escola é um espaço privilegiado e, como tal, deverá acionar as condições para a construção de uma educação diferenciada e justa. É importante que a escola atenda à diversidade de capacidades e às formas como estas se podem combinar nos diferentes sujeitos que nela coexistem. Urge analisar as áreas em que os alunos se destacam e desenvolver uma intervenção educativa eficaz que potencie a sua aptidão; promover espaços de reflexão e debate sobre os seus problemas e envolver os alunos de forma ativa e participativa. Importa também não nos esquecermos que há alunos que têm acompanhamento em casa mas outros há que não têm, são provenientes de contextos sócio culturais mais desfavorecidos e, deve ser a escola a minimizar essas desigualdades. Seja qual for a situação familiar do aluno, a escola deverá sempre incluir a família e, em conjunto com esta, procurar caminhos que ajudem os alunos no seu percurso escolar. Sensibilizar as famílias, professores e toda a comunidade educativa para a importância de um trabalho conjunto. A questão é estarmos interessados em

enfrentar este desafio na transformação da educação, de um paradigma de exclusão para um de inclusão.

O atual Ministro da Educação, Nuno Crato (2011:115), aponta na sua obra algumas medidas a adotar na educação, como sendo fundamentais. Em primeiro lugar

“o ensino não precisa de reformulações drásticas nem de reviravoltas pedagógicas revolucionárias. É possível que o século XXI venha a produzir uma escola nova e métodos de ensino radicalmente diferentes. Mas nada leva a crer que isso aconteça de imediato. Ao invés de procurar sempre alternativas milagrosas e soluções radicais, pensamos que é necessário consolidar métodos provados e adotar mudanças apenas para o que a experiência mostra poder funcionar”

e em segundo lugar, a necessária “formação científica dos professores, no ensino das matérias básicas, na avaliação constante e na valorização do conhecimento, da disciplina e do esforço, tenham uma formação – base coerente nas matérias básicas e nas matérias da sua especialidade” (idem: 116).

O mundo tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo e heterogéneo. A sociedade atual impõe-nos novos desafios aos quais o professor tem de se reajustar. O professor deve fazer parte integrante da vida dos seus alunos, crescer e partilhar com eles as aprendizagens, atender às diversidades existentes nas salas de aula. Atualmente a carreira docente atravessa um período instável e de grandes mudanças. Os professores sentem-se cansados de lutar, com muito poucos estímulos, não sentem o seu trabalho reconhecido nem valorizado; as exigências e as burocracias são cada vez maiores. Ao longo dos tempos deu-se uma mudança de papéis e funções do professor. A escola ganhou um conjunto de variáveis que estabelecem uma preocupação e um desafio constante ao professor actual. O professor deixa de ter apenas o papel de transmissor de conhecimentos para passar a ser aquele que guia, que auxilia, que faz a transferência de informação para experiências de vida. Para tal, necessita descobrir constantemente ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de aula em que o fim é educar os seus alunos para a vida, ou seja, o professor deve ser “ um profissional versátil, criativo, autónomo, capaz de desenvolver planos de intervenção em condições muito diversificadas – transformar-se num cientista capaz de enfrentar todos os desafios que a escola actual lhe coloca” (Trindade, 2007: 40), respeitando a diferença, os ritmos de

aprendizagem, o ser de cada um. Os desafios da escola estão intimamente relacionados com os desafios da sociedade, ou seja com o que a sociedade espera da escola.

O maior desafio que se impõe à escola do século XXI é que esta seja um local onde se promova a democracia dos saberes, onde se pratique a formação de cidadãos livres, autónomos e responsáveis em que a criança é tida como um sujeito de direitos. Uma escola onde se promova o exercício da cidadania, ou seja, que fomente o exercício de direitos e liberdades, uma escola simultaneamente livre mas responsável, onde a criança convive com os seus pares e não só com os seus familiares, podendo partilhar as suas ideias, experiências. Ao estar a conviver com os pares não só aprende como participa e explora um sem número de experiências que o ajudarão a crescer. Ao mesmo tempo que explora todas as suas potencialidades, partilha ideias, resolve problemas, define estratégias e determina fins.

A escola é, portanto, um local onde se deve desenrolar um projeto global que incentive uma participação baseada em valores democráticos e no respeito pelos direitos humanos. Em simultâneo, valoriza a expressão oral, gestual e teatral; estimula o interesse sobre temas que vão além da escola até ao circuito exterior - a família, promovendo o diálogo de assuntos que são do interesse das crianças. Só mediante esta atitude será possível assegurar uma escola que enalteça a criança como cidadão de direitos numa sociedade mais democrática. Como menciona Neves (2011:41),

“ é natural, e de certo modo inevitável, que as crianças numa turma, em certas ocasiões, ainda que não o expressem, se ‘meçam’ umas às outras. Mas o fundamental, é que o contexto educativo não acentue essas comparações, antes se organize de modo a que as melhores competências de cada um sejam factor de avanço para todos”.

Permanecer num sistema que exclui mais do que inclui faz-nos repensar e procurar conceções com vista à transformação de um sistema educativo diferenciado e justo.

Bibliografia

- Antunes, Ana e Almeida, Leandro S. (s/d). *Os Programas de enriquecimento como resposta aos alunos sobredotados numa escola inclusiva: Fundamento e construção do programa “MAIS”*. Sobredotação. U.M.
- Carvalho, Olívia A. E Peixoto, Luís M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Pedagogia II. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Crato, Nuno (2011). *O ‘Eduquês’ Em Discurso Directo. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Gradiva.
- Estivill, Jordi et all (2006). *Pequenas experiências, grandes esperanças! REAPN*. Projecto Activar a Participação.
- Francisco, C. M. (2006). *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Green, Lucy (2007). *Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom*. Written version of RIME paper (GCID) for MER
- Mettrau, Marsyl e Almeida, Leandro S. (1994). *A Educação da Criança Sobredotada: A Necessidade Social de um Atendimento Diferenciado*. Revista Portuguesa de Educação. 7 (1 e 2), 5 – 13.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. 2ª Edição. Departamento da Educação Básica Ministério da Educação.
- Miranda, Lucia; Almeida Leandro; Almeida, António (2010). *SONHAR – Comunicar, Repensar a Diferença*. Vol. V, n.º1, Janeiro/Junho
- Moniz, Luísa Lobão (2008). *Não Sei Se Sou Diferente... A (In)visibilidade da Diversidade Cultural*. Biblioteca do Educador. Livros Horizonte.
- Moura, Ana Francisca da Silva (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. U.M.
- Neves, Manuela Castro (2011). *Não os desiludas – histórias da escola*. Livros Horizonte.

- Oliveira, Ema Patrícia de Lima (2007). *Alunos Sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Instituto de Educação e Psicologia, U.M. Tese de Doutoramento em Psicologia.
- Paiva, Madalena (2005). *A Observação Colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês: um estudo de caso*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Pedro, Carla Sofia Faria (2005). *Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com Crianças do 1.ºCiclo do Ensino Básico de Valpaços*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Pinto, Renata Rodrigues Maia e Fleith, Denise de Sousa (2002). *Percepção de Professores sobre Alunos Superdotados*. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v.19, n.1, p.78-79.
- Pinto, Renata Rodrigues Maia e Fleith, Denise de Sousa (2004). *Avaliação das Práticas Educacionais de um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos*. Psicologia Escolar e Educacional. Volume 8, Número 1, 55-66.
- Portland Public Schools Talented and Gifted Advisory Council (2007). *Research – Based Best Practices and Recommendations for Talented and Gifted Services in Portland Public Schools*.
- Santos, Mônica Pereira dos (2000). *Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro*. Integração, n.22, pp.34-40.
- Teixeira, Paulo Marcelo M. (2003). *A Educação Científica Sob a Perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica e do Movimento C.T.S. no Ensino de Ciências*. Ciência e Educação, v.9, n.2, p. 177 – 190.
- Tomás, Catarina Almeida (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. ME.

Webgrafia

Glant, Rosana e Nogueira, Mario (2003). *Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf - consultado a 28 de julho de 2011

Robinson, Ann; Shore, Bruce M.; Enersen, Donna L. (2007). *Best practices in gifted education: an evidence – based guide*. Edited by Jennifer Robins. Cover and Layout Design by Marjorie Parker. http://books.google.com/books?id=e-JTKzIYl_cC&printsec=frontcover&dq=best+practices+in+gifted+education&hl=ptPT&ei=gQs9Ttr2JYHRhAfqw4mTAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false - consultado a 28 de julho de 2011

http://redesocial.cmsabugal.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=27&Itemid=47 – consultado a 20 de fevereiro de 2011

<http://web.cm-sabugal.pt/> - consultado a 20 de fevereiro de 2011

http://web.cm-sabugal.pt/files/carta_edu/carta_educativa_concelho_sabugal.pdf
consultado a 20 de fevereiro de 2011

http://web.cmsabugal.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=179 - consultado a 20 de fevereiro de 2011

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174> - consultado a 20 de fevereiro de 2011

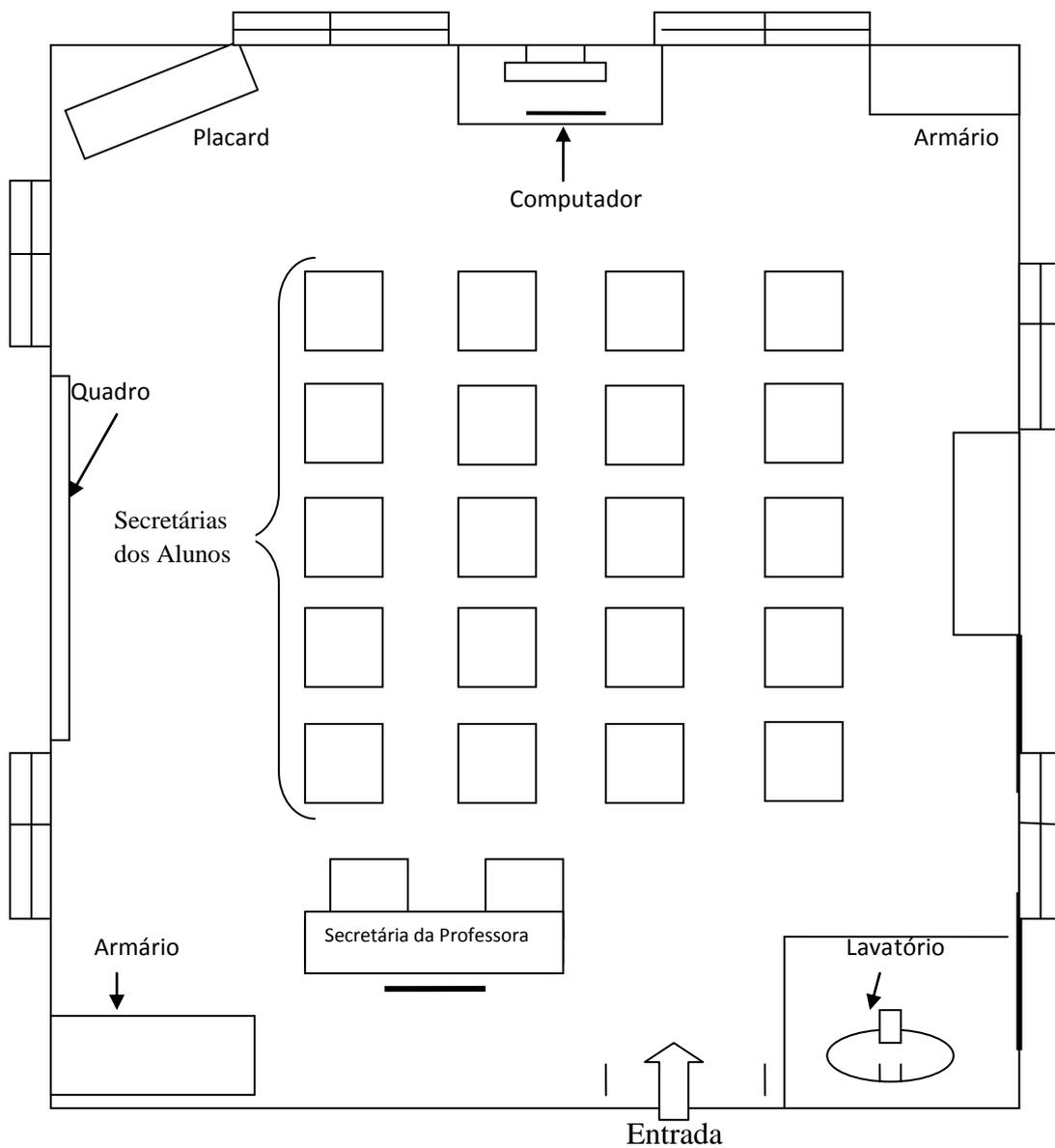
<http://www.guiadacidade.pt/pt/poi-sabugal-14533> - consultado a 20 de fevereiro de 2011

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_2001 - consultado a 20 de fevereiro de 2011

Anexos

Anexo 1

Planta da Sala de Aula da turma nº3 do 2º Ano, da EB1 do Sabugal



Fonte própria

Anexo 2

Quadros de Avaliação

(Avaliação do dia 11 de Março de 2011)

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.	Situar-se correctamente no espaço, noção de lateralidade	Representa correctamente as indicações	30
		Tem algumas dificuldades	15
2.	Registar um trajecto	Regista correctamente	30
		Tem alguns erros	20
3.	Utilizar correctamente as diferentes unidades de medida	Representa correctamente os códigos e respostas	40
		Raciocínio correcto mas resposta errada	20

Quadro 4: 1ª Matriz da Ficha de Matemática

Fonte Própria

Questões Alunos	Matemática			
	1.	2.	3.	Total
1	30	30	40	100
2	30	20	40	90
3	30	30	40	100
4	30	20	40	90
5	30	30	40	100
6	15	20	20	55
7	30	30	40	100
8	30	30	40	100
9	30	30	40	100
10	30	30	40	100
11	15	20	40	75
12	15	20	40	75
13	15	20	20	55
14	30	20	40	90
15	30	30	40	100
16	30	30	40	100
17	30	30	40	100
18	30	30	40	100
19	30	30	40	100
20	30	30	40	100
21	30	30	40	100
22	30	20	20	70
23	15	20	20	55
24	0	30	40	100
Valor Máximo	30	30	40	100
Média	26,8	26,8	36,6	90,2

Quadro 5: Resultados da 1ª Avaliação em Matemática

Fonte Própria

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.	Ler expressivamente em voz alta	Lê expressivamente	15
		Lê com algumas dificuldades	10
		Lê com muita dificuldade	5
2.	Analisar gramaticalmente o texto	Identifica o tipo de texto, elementos da oração, classe de nomes, sinónimos, antónimos,	15
		Tem algumas dificuldades na identificação	10
		Tem muitas dificuldades na identificação	5
3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5;	Responder correctamente às perguntas de interpretação	Escreve com correção formal e gramatical	8
		Escreve com erros ortográficos	4
4.	Produzir um texto em forma de diálogo	Redige um texto que integra o que se pede e de forma clara, sem erros ortográficos	20
		Apresenta alguns erros/falhas a nível formal (construção frásica, vocabulário, ortografia)	10
5.	Representar graficamente uma planta	Representa e identifica as partes de uma planta	10
		Representa mas não identifica correctamente todas as partes	5

Quadro 6: 1ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa

Fonte Própria

Questões Alunos	Língua Portuguesa									
	1.	2.	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.	5.	Total
1	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
2	10	10	4	4	4	8	8	10	5	63
3	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
4	15	10	8	8	8	8	8	10	10	85
5	15	10	8	8	8	8	8	20	10	95
6	5	5	4	4	4	8	4	10	5	49
7	10	5	4	4	4	8	4	10	10	59
8	15	10	8	8	8	8	8	20	10	95
9	10	10	8	8	8	8	8	10	10	80
10	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
11	5	5	4	4	4	8	8	10	5	53
12	5	5	4	4	4	8	4	10	5	49
13	10	5	4	4	4	8	4	10	5	54
14	10	10	8	8	8	8	8	10	5	75
15	15	10	8	8	8	8	8	10	10	85
16	15	10	8	8	8	8	8	10	10	85
17	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
18	10	10	8	8	8	8	4	10	10	76
19	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
20	15	10	8	8	8	8	8	20	10	95
21	15	15	8	8	8	8	8	10	10	100
22	10	10	4	4	4	8	4	10	5	59
23	10	5	4	4	4	8	4	10	5	54
24	15	10	8	8	8	8	8	20	10	95
Valor Máximo	15	15	8	8	8	8	8	20	10	100
Média	12,08	9,78	6,61	6,61	6,61	8,00	6,78	13,48	8,26	78,52

Quadro 7: Resultados da 1ª Avaliação em Língua Portuguesa

Fonte Própria

(Avaliação do dia 6 de Abril de 2011)

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.	Ler expressivamente em voz alta	Lê expressivamente	30
		Lê com algumas dificuldades	20
		Lê com muita dificuldade	10
2.	Assinalar questões (V e F) de interpretação do texto	Todas certas (5)	10
		Cada uma errada	- 2
3.	Ordenar por ordem alfabética	Ordenação correta	10
		Cada uma errada	- 1
4.	Completar o quadro com o singular/plural; masculino/feminino	Completa correctamente e sem erros ortográficos	20
		Cada errado	- 4
		Erros ortográficos (+ de 3)	- 5
5.	Assinalar com um X as opções correctas	Assinala correctamente	30
		Cada errada	- 3

Quadro 8: 2ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa

Fonte Própria

Questões Alunos	Língua Portuguesa					
	1	2.	3.	4.1	4.2	Total
1	30	10	10	20	30	100
2	20	10	9	20	30	89
3	30	10	10	20	30	100
4	20	10	10	20	30	90
5	30	10	10	20	30	100
6	10	8	8	16	27	69
7	20	8	10	20	30	78
8	20	10	10	20	30	90
9	20	10	10	20	30	90
10	20	10	10	20	30	90
11	10	8	10	16	24	68
12	10	10	10	20	30	80
13	-	-	-	-	-	-
14	20	10	10	20	24	84
15	20	10	10	20	30	90
16	20	10	10	20	30	90
17	30	10	10	20	30	100
18	20	10	10	20	27	87
19	30	10	10	20	30	100
20	30	10	10	20	30	100
21	20	10	10	20	30	90
22	10	10	8	20	24	72
23	10	8	9	16	24	67
24	30	10	10	20	30	100
Valor Máximo	30	10	10	20	30	100
Média	20,87	9,67	9,75	19,50	28,75	88

Quadro 9: Resultados da 2ª Avaliação em Língua Portuguesa

Fonte Própria

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.	Representar o número do ábaco	Responde correctamente	5
1a e 1b	Escrever a leitura do número representado	Escreve corretamente	20
		Escreve com erros	16
2.	Escrever os números por extenso	Escreve corretamente	20
		Cada errada ou com erros	- 5
3.	Observar, identificar e escrever números (maior, menor, ordem)	Responde correctamente	5
		Não reconhece o maior e o menos	-2
		Não escreve a ordem correctamente	-3
4.	Completar o comboio, obedecendo à ordem	Responde corretamente	5
		Erra mais de 2	1
5.	Representa simbolicamente com algarismos	Representa corretamente	12
		Cada errada	-2
6	Representa simbolicamente com algarismos	Representa corretamente	8
		Cada errada	-2
7	Completa com os sinais maior, menos e igual	Completa correctamente	12
		Cada errada	-1,5
8	Rodeia os números pares e ímpares	Rodeia correctamente os números pares e ímpares	3
9	Liga corretamente a frase ao número	Liga corretamente	10
		Cada errada	-2

Quadro 10: 2ª Matriz da Ficha de Matemática

Fonte Própria

Questões	Matemática									
	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	25	20	5	5	12	8	12	3	10	100
2	25	20	4	5	12	8	10,5	3	10	97,5
3	25	20	5	5	12	8	12	3	10	100
4	21	20	4	5	12	8	12	3	10	95
5	21	20	5	5	12	8	12	3	10	91
6	21	5	1	5	10	8	12	3	10	75
7	25	20	5	5	12	4	10,5	3	10	94,5
8	25	20	5	5	12	8	12	3	10	100
9	25	20	5	5	12	8	10,5	3	10	98,5
10	25	20	5	5	12	8	12	3	10	100
11	21	20	4	5	10	8	12	3	10	93
12	21	20	5	5	8	6	12	3	10	90
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	21	20	5	5	10	2	12	3	10	88
15	25	20	5	5	12	8	10,5	3	10	98,5
16	25	20	5	5	12	6	12	3	100	98
17	25	20	5	5	10	8	10,5	3	10	96,5
18	25	20	5	5	10	8	12	3	10	98
19	25	20	5	5	12	6	12	3	10	98
20	25	20	5	5	10	8	12	3	10	98
21	25	20	5	5	10	8	12	3	10	98
22	25	20	5	5	10	8	10,5	3	10	96,5
23	25	20	5	5	10	6	10,5	3	10	94,5
24	25	20	5	5	12	4	12	3	10	96
Valor Máximo	25	20	5	5	12	8	12	3	10	
Média	23,96	19,35	4,70	5,00	11,04	7,04	11,54	3,00	10,00	95,41

Quadro 11: Resultados da 2ª Avaliação em Matemática.

Fonte Própria

(Avaliação do dia 17 de Maio de 2011)

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.	Identificar de forma explícita as palavras que rimam umas com as outras	Responde corretamente	25
		Escreve de forma pouco clara, apresentando erros ortográficos que excedam 4 erros	15
		Resposta incompleta	20
2.1	Registrar correctamente os espaços com as palavras adequadas	Preenche correctamente os espaços	15
		Preenche incorrectamente (Mais de 7 erradas)	7.5
		Preenche com erros ortográficos (cada erro)	- 0.5
2.2	Registrar correctamente os espaços com as palavras adequadas	Preenche correctamente os espaços	15
		Preenche incorrectamente (Mais de 7 erradas)	7.5
		Preenche com erros ortográficos (cada erro)	- 0.5
2.3	Identificar diferentes palavras que rimem.	Preenche corretamente	20
		Resposta incompleta (mais de 2)	10
		Escreve com erros	15
		Escreve com erros e sem respeitar a resposta	3
3.	Redigir um texto estruturado e com opinião formada	Redige com correção ortográfica, com regras, pontuação, justificando as respostas	25
		Não justifica	10
		Escreve com algumas incorreções (2 a 3)	20
		Escreve com elevadas incorreções (+ 7)	10

Quadro 12: 3ª Matriz da Ficha de Língua Portuguesa

Fonte Própria

Questões Alunos	Língua Portuguesa					
	1.	2.1	2.2	2.3	3.	Total
1	25	15	15	20	25	100
2	25	15	15	20	10	85
3	25	15	15	20	15	90
4	20	15	15	15	10	75
5	20	15	15	15	10	75
6	20	10	8	3	10	51
7	25	10	10	10	10	65
8	25	15	15	19	15	89
9	25	15	15	18	10	83
10	25	15	15	20	20	95
11	-	-	-	-	-	-
12	20	7,5	7,5	10	10	55
13	20	10	10	3	10	52
14	25	15	15	15	10	80
15	25	15	15	20	15	90
16	25	15	15	10	15	80
17	25	15	15	20	25	100
18	20	15	10	15	10	60
19	25	15	15	20	25	100
20	20	15	15	17	15	87
21	25	15	15	20	10	85
22	20	10	7.5	10	10	57,5
23	20	10	15	15	10	70
24	25	15	15	20	10	85
Valor Máximo	25	15	15	20	25	100
Média	23,04	13,59	13,66	15,43	13,48	78,67

Quadro 13: Resultados da 3ª Avaliação em Língua Portuguesa

Fonte Própria

Nº Questão	Objectivo	Respostas: Descrição dos níveis de desempenho	Classificação
1.1	Resolver correctamente o problema	Responde correctamente (cálculo mental)	25
		Resposta incompleta	20
1.2.	Resolver correctamente os diferentes passos do problema	Responde com dados, indicações e operações	40
		Resposta incompleta	30
		Raciocínio correto mas dados errados	
2.	Desenhar correctamente as moedas para o valor representado	Desenha corretamente o valor pedido	35
		Não distingue cêntimos de euros	10
		Cada moeda errada	- 5

Quadro 14: 3ª Matriz da Ficha de Matemática

Fonte Própria

Questões Alunos	Matemática			
	1.1	1.2	2.	Total
1	25	40	35	100
2	25	30	30	85
3	25	40	30	95
4	20	35	30	85
5	25	40	30	95
6	25	10	15	50
7	25	35	25	85
8	25	40	15	80
9	20	20	25	65
10	25	40	30	95
11	-	-	-	-
12	20	15	15	50
13	25	0	5	30
14	25	40	30	95
15	25	40	30	95
16	25	30	30	85
17	25	40	30	95
18	25	25	30	80
19	25	40	35	100
20	25	40	30	95
21	25	30	35	90
22	20	25	30	75
23	25	30	30	85
24	25	40	15	80
Valor Máximo	25	40	35	100
Média	24,13	31,52	26,52	82,17

Quadro 15: Resultados da 3ª Avaliação em Matemática

Fonte Própria