

***DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: IMPLICAÇÕES
NA ATENÇÃO À DIVERSIDADE***

***DILEMMAS AND CHALLENGES IN PRIMARY EDUCATION: IMPLICATIONS
IN THE DIVERSITY IN THE CLASSROOM***

José DOMÍNGUEZ ALONSO
Ceip de Sandiás (Ourense)

Data de recepción: 24/03/2009
Data de aceptación: 19/06/2009

RESUMEN

En este artículo se efectua una revisión de la situación actual en la que se encuentra el tratamiento de la diversidad en educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia y sus posibles implicaciones para la intervención educativa. La principal finalidad de este artículo es la de conocer los cambios legislativos, curriculares y organizativos que se están realizando en esta etapa y las consecuencias que estos ocasionan al sistema educativo, así como en que medida afectan a la atención del alumnado diverso presente en las aulas. Se analizan también, las posibles dificultades de coordinación entre las distintas etapas: educación infantil-educación primaria- educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Atención a la Diversidad, Educación Primaria, Curriculum.

ABSTRACT

In this article we make a review of the current situation in the treatment of the diversity in Primary Education in the Autonomous Community of Galicia and its possible implications for the educational intervention. The main purpose of this article is to analyze the legislative, curricular and organizational changes at this stage and the consequences they may cause both in the educational system and in the attention of the pupils in the classroom. We also analyze the possible difficulties of coordination between the different stages: nursery education-primary education - secondary education.

KEY WORD: Attention on Diversity, Primary Education, Curriculum.

Correspondencia:

José Domínguez Alonso. Praza Eduardo Barreiros, nº 4, 2º B. Ourense 32003

E-mail: jdalonso@edu.xunta.es

“Nesta etapa (primária) colocar-se-á especial ênfase na atenção à diversidade dos alunos, na atenção individualizada, na prevenção das dificuldades de aprendizagem e na posta em prática de mecanismos de reforço tão depressa como se detectem estas dificuldades”

(LEI ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006)

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o modo como se tem vindo a prestar atenção à diversidade acaba por ser a ponta do iceberg dos principais reptos que o sistema educativo tem de assumir para todos os implicados (administração, professores, alunos ...) nos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a educação como um conjunto de práticas ou actividades ordenadas através das quais um grupo social ajuda os seus membros a assimilar a experiência colectiva culturalmente organizada e a preparar a sua intervenção activa no processo social, e a escola como “ a via principal para a conquista da autonomia individual, e mesmo de emancipação cultural para todos e cada um dos cidadãos” (Santos Rego, 2001: 25), devem encarregar-se de proporcionar uma série de actividades planificadas e dirigidas para facilitar as aprendizagens de todos os seus alunos.

Por outro lado, não podemos esquecer-nos que no sistema educativo, a etapa da educação primária é a primeira escolarização estritamente formal rodeada das condições familiares e comunitárias, que influem na memória individual e colectiva das sucessivas gerações de cidadãos da nossa comunidade. Nela começa a escolaridade obrigatória e podem confluír alunos de educação infantil com os que acedem pela primeira vez à educação institucional, procurando-se as distintas problemáticas que cumpre tratar de maneira correcta até fazer com que o grupo funcione. Assim, Duñach (1997) defende que a educação primária como pri-

meiro percurso obrigatório do sistema educativo tem que proporcionar aos alunos uma formação básica e comum que lhes permita a aquisição de elementos culturais substanciais, dos fundamentos da expressão, da leitura, da escritura e do cálculo, assim como do conhecimento do contorno e o sentimento de pertença a uma comunidade. Igualmente, de forma integral, tem que potenciar o desenvolvimento psicomotor, o equilíbrio pessoal, a relação interpessoal e a integração social das crianças aos que está dirigida esta etapa. O desenvolvimento de todas estas capacidades deve potenciar uma personalidade equilibrada, que, partindo duma boa aceitação de si mesmo, permita actuar positivamente na nossa sociedade.

Segundo o Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCE, 2002), a educação primária é a etapa educativa que apresenta uma maior quantidade de alunos com necessidades educativas especiais integrados nos centros ordinarios (vinte três por cada mil alunos). Deste modo, a educação primária deve cumprir a importante missão da socialização e de compensação para encontrar o equilíbrio no que diz respeito à diversidade de cada indivíduo (Bearne, 1998).

Não podemos esquecer que é precisamente nos anos da educação primária quando o sujeito humano começa a despertar para o mundo o pensamento, da elaboração da linguagem, da experimentação emocional e afectiva, que vão regulando uma identidade psico-social e caracterial à medida que nos descobrimos em contacto com os outros e irmos começando a elaborar juízos de valor sobre aquilo que nos rodeia. (...) É o período da vida escolar onde melhor se pode rentabilizar o investimento de recursos ao serviço da igualdade de oportunidades entre os cidadãos dum país, falar de educação primária é falar de educação como serviço público fundamentalmente, ou seja, com gratuitidade e alcance universal (Santos Rego, 2001: 23-24).

2. A MODO DE ENQUADRAMENTO: CONTEXTO, MUDANÇAS E DEBILIDADES



É muito difícil assumir que a educação primária deixa de ser um nível do ensino para se transformar no eixo principal do sistema educativo, pois, apesar das suas magníficas coordenadas como âmbito de prevenção, constitui a etapa formativa por excelência, aquela em que tem lugar a configuração de um estilo de aprender e processar informação, de situar-se num contexto com outros alunos(as) e crescer com eles, de descobrir e sentir a vida nas suas reais manifestações.

Assim, a educação primária, como etapa educativa, foi pensada, criada e constituída como uma fase com identidade própria, convertida num passo prévio para prosseguir os estudos superiores. No entanto, é também uma etapa chave entre a educação infantil e a

secundária no período da educação obrigatória, “a educação e a formação repousam sobre a base do ensino primário. Também é por aqui que se deve começar toda a reflexão sobre as respostas do sistema educacional a partir das expectativas da sociedade futura” (Lessourne, 1993: 23).

Com a Lei Orgânica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE, 1990) e posteriores leis (LOCE, 2002; LOE, 2006), esta etapa ficou como um período formativo preparatório para o ensino secundário obrigatório, sem nenhum diploma na sua conclusão. Por conseguinte, a análise que se possa fazer do ensino primário, tem que dar sentido a toda a escolarização, evitando uma divisão tão marcada pelas várias etapas. O seu currículo deve estar claramente integrado nas etapas anteriores -educação infantil- e posterior -ensino secundário- (Quadro 1).

QUADRO 1. A educação primária no sistema educativo

2º	Educação Secundária Obrigatória	1º Ciclo
1º		
		
6º	EDUCAÇÃO PRIMÁRIA	3º Ciclo
5º		2º Ciclo
4º		
3º		
2º		1º Ciclo
1º		
		
6º	Educação Infantil	2º Ciclo
5º		
4º		

Fonte: Elaboração própria. Guia do ensino não universitário 2002-03.

É necessário, pois, um olhar introspectivo e avaliador do funcionamento das escolas primárias que permita descobrir onde estão os problemas, que podemos melhorar ou modificar, como podemos aplicar medidas que ajudem a atender à diversidade dos alunos (diferenças de

partida, contextos externos desfavoráveis). A entrada num período de formação básica para todos e cada um dos alunos, obriga manter um equilíbrio entre o essencial que temos que assegurar para todos e aquilo que é específico das necessidades, interesses e capacidades de cada

um (Bearne, 1998). Deste modo, é importante ter em conta que a primária não é o ponto final das aprendizagens necessárias, mas sim uma etapa dentro dum período mais amplo de formação básica e obrigatória.

Nesta mesma linha, a Xunta de Galicia (1992: 17), no seu Desenho Curricular Base, sustenta que “a educação primária, para cumprir uma função plenamente integradora, deve manter uma coordenação tanto com a educação infantil como com a educação secundária obrigatória para proporcionar a mudança harmónica entre etapas“. Considera-se deste modo, que a educação primária é um serviço público fundamental, gratuito e de alcance universal que constitui uma etapa formativa por excelência, aquela na que “tem lugar a configuração de um estilo de aprender a processar a informação, de situar-se num contex-

to com os demais rapazes e de crescer com eles, de destapar e sentir a vida nas suas reais manifestações” (Santos Rego, 2001: 24).

Desta forma, o cumprimento da obrigação de escolarizar toda a população em idade escolar, acaba por deparar-se com uma diversidade de interesses, capacidades e origem dos alunos de referência, a quem deve oferecer um currículo comum e compreensivo de modo a garantir no fim desta etapa umas aprendizagens básicas que permitam incorporá-lo à seguinte etapa e à sociedade. Nas palavras de Arànega e Domènech (2001: 28), “na primária, a diversidade não se converte com tanta facilidade em desigualdade mas, não obstante, esta tarefa de descobrimento e potenciação dos aspectos positivos torna-se difícil e complexo pelo facto de não contar com toda a ajuda e com todos os recursos necessários”.

QUADRO 2. Mudanças e consequências na fase primária

MUDANÇAS PRODUZIDAS	CONSEQUÊNCIAS, DIRECTAS OU INDIRECTAS
Divisão do ensino obrigatório em dois tipos de centros	- Necessidade de estabelecer uma coordenação pedagógica e administrativa. - Clarificar quais são as questões específicas que há que assegurar na primária.
Consolidação do segundo ciclo de educação infantil nas escolas 3-12.	- Mudanças nas relações entre as duas etapas: a infantil e a primária.
Autonomia nas decisões curriculares.	- Procura de coesão pedagógica sobre as diferentes práticas educativas. - Novas necessidades de tempo e maior responsabilidade na programação.
Ausência de diplomas ao final da etapa. Perda de poder dos processos avaliativos.	- Repensar a avaliação através de novos parâmetros. Transmissão às famílias e a outros âmbitos sociais. - Busca de novos estímulos mais construtivos para o aluno.
Formação permanente do professorado, como um direito e como um dever.	- Repensar a formação como reflexão sobre a prática e não como formação inicial. - Favorecer a detecção das necessidades dos centros educativos.
Avaliação do sistema educativo.	- Aprofundar a cultura da avaliação. Avaliação de todos os âmbitos do sistema educativo.
Mudanças nos quadros do pessoal.	- Redistribuição dos recursos pessoais nas escolas e novos modelos organizativos. - Necessidade de uma coordenação horizontal. Papel e funções do professorado na primária: especialistas e tutores(as).
Mudanças no modelo de gestão. Retrocesso nas cotas de participação, sobre tudo no que se refere ao sector famílias.	- Novos mecanismos de participação. - Aposta pela singularidade, pela identificação com próprio projecto.

Fonte: Arànega e Domènech (2001: 37). Elaboração própria.

Contudo, hoje em dia, o propósito da educação primária é o de favorecer uma transição adequada entre níveis educativos: educação infantil – educação secundária obrigatória. Pode-se afirmar que nos últimos anos a escola primária mudou, talvez devido a novas normas legislativas ou a outros factores -forte imigração-(Abalde, Muñoz & Rodriguez, 2005). Ainda que percebamos que as mudanças não foram tão importantes como noutras fases, existe algum consenso (com a sensação de que não foram tão importantes como nas outras etapas) ao se considerar a fase da primária

como uma obra inacabada onde as mudanças que se produzem afectam também na generalidade o ensino obrigatório (Quadro 2).

Ora bem, o facto de ser considerada uma fase já reformada, e portanto com poucas necessidades de mudanças, e o seu carácter subordinado contribui “para o facto de querer impor as mudanças sem discuti-los, e procurar que se assumam sem desenvolver uma política de implicação e participação do professorado” (Arànega & Domènech, 2001:72). Os pontos débeis desta fase são sintetizados a seguir no quadro 3.

QUADRO 3. Debilidades da educação primária

REFERIDAS A...	FACTORES DE DEBILIDADE
CURRÍCULO	Fragmentação do currículo. Predomínio dos livros de texto. Pouca dotação de recursos e dispersão dos mesmos. Fragmentação e separação do currículo.
QUADROS DE PESSOAL	Concepção das especialidades. Crise na função e perfil do professorado generalista. Dimensões dos quadros de pessoal. Estabilidade do professorado.
PROFESSORADO	Individualismo e falta duma cultura colaborativa. Formação inicial. Função pública que não tem em conta a qualidade do sistema. Falta de estímulos para a inovação. Ausência de desenvolvimento de linhas de investigação. Idade, sexo e composição social do professorado. Perspectivas profissionais limitadas dos professores(as).
ALUNOS	Dificuldades no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Falta de situações de conflito que provoquem a reflexão. Seleção dos alunos e falta de recursos para atender à diversidade.
FAMÍLIAS	Pouca preocupação por parte das famílias. Defesa que as famílias fazem dos alunos perante a escola. Incompreensão por parte das famílias dos processos de mudança.
CONTORNO	Cultura assente no facto de que a primária é uma etapa pouco importante. Pressão dos profissionais da secundária. Falta de propostas para solucionar determinados problemas.
ADMINISTRAÇÃO	Actuações excessivamente prescritivas e uniformes. Excesso de burocratização e falta de pessoal administrativo. Falta de recursos e inadequação. Formadores(as) inadequados e formação desadequada. Quadros de pessoal inadequados. Política de dependência e de pouca autonomia.

Fonte: elaboração própria a partir de Arànega e Domènech (2001: 73).

3. ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DESTA FASE

À vista das mudanças que transformaram esta fase, talvez valha a pena, sublinhar as

características centrais que podem ajudar a caracterizá-la:

a) A estruturação em ciclos. A fase da educação primária organiza-se em três ciclos

de dois anos cada um, tendo uma duração de seis anos (excepcionalmente poder-se-á prolongar por mais um ano a escolarização num dos ciclos). A organização desta fase por ciclos tem como objectivo fundamental estabelecer unidades temporais duma maior duração de modo a oferecer uma margem mais ampla para alcançar umas determinadas aprendizagens, e permite desta maneira uma melhor adaptação aos ritmos e processos diferentes dos alunos.

Esta estruturação em ciclos apoia-se, segundo o *Deseño Curricular Base* (MEC, 1989), nas seguintes razões:

- Os processos de aprendizagem que cumpre desenvolver na fase primária exigem períodos mais amplos que um ano escolar para a sua correcta aquisição por parte de todos os alunos. O facto de organizar unidades de dois anos responde, nas intenções legislativas, “à necessidade sentida por muitos professores e professoras de atender à diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos num marco mais flexível” (Duñach, 1997: 27).
- Considera-se que o ciclo de dois anos é um período de tempo suficiente em que se podem organizar correctamente as actividades de ensino-aprendizagem pois, asseguram a coerência metodológica e a adequação às particularidades da aprendizagem dos alunos. Os ciclos constituem-se deste modo, como unidades curriculares temporais de programação e avaliação, coerentes na sua formulação metodológica e organizativa. A existência de mais de dois anos num ciclo poderia conduzir-nos ao perigo de que, na prática, seja o ano escolar e não o ciclo o considerado como uma unidade curricular relevante (com a dificuldade de programar e planificar mais de dois anos escolares).

Apesar desta divisão entre ciclos, deve existir uma estreita colaboração entre os pro-

fessores dos três ciclos para assegurar a continuidade dos desenhos educativos e a meta geral de alcançar uns objectivos gerais ao terminar a fase primária.

b) Estrutura curricular: áreas. Um modelo de escola que pretenda proporcionar à totalidade da população uma formação básica e igualitária como a proposta pela educação primária requer uma estrutura curricular por áreas - defina-se área como um âmbito de organização do saber -que favoreça uma visão integral da realidade e seja uma forma útil de organizar os conteúdos que não deve traduzir-se numa organização diferenciada dos momentos ou das actividades dos alunos. Assim, a estruturação por áreas tem por objectivo facilitar aos professores a ordenação e planificação docente, assim, como recolher os conteúdos das diversas disciplinas que estão na base de cada uma das áreas.

Todas as áreas são igualmente importantes e têm que contribuir para alcançar os objectivos gerais da etapa. As áreas curriculares da fase primária têm que ser apresentadas de maneira integrada, respondendo a critérios de globalização, segundo Bragado (1993: 54) “será necessário na etapa primária integrar os conteúdos das distintas áreas em torno de eixos globalizadores”, em congruência com os objectivos gerais da etapa. Assim, o conceito de área educativa não faz referência a uma só ciência, mas sim à intervenção de várias, numa visão interdisciplinar e/ou globalizadora. As aprendizagens da educação primária organizaram-se nas seguintes áreas (LOE, 2006), que terão um carácter global e integrador: Conhecimento do Meio Natural, Social e Cultural; Educação Artística; Educação Física; Língua Castelã e Literatura; Língua Estrangeira; Língua Galega e Literatura; Matemática. Para além disto, num dos cursos do terceiro ciclo acaba também por se incluir a Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos. Neste mesmo ciclo pode ainda acrescentar-se uma segunda língua estrangeira.

Porém, a preocupação por uma educação integral da pessoa faz com que se incorpore ao currículo, para além dos aspectos académicos e disciplinares, outros temas e perspectivas globais directamente relacionados com a vida diária que, apresentados como linhas transversais ou conteúdos transversais devem estar integrados no conjunto. Assim, na Comunidade autónoma galega os conteúdos transversais propostos no Desenho Curricular Base (Xunta de Galicia, 1992) são: Educação para a saúde e a qualidade de vida; Educação ambiental; Educação para a paz; Educação para a igualdade entre os sexos; Educação do consumidor; Educação para o lazer e Educação rodoviária.

c) Finalidades educativas. A finalidade educativa básica desta fase passa pelo favorecimento do desenvolvimento pessoal do aluno para que este se integre no grupo social ao que pertence e actue nele de uma maneira autónoma e criativa. Segundo a LOE (BOE, 4/5/2006) a finalidade da educação primária será a de proporcionar a todos as crianças uma educação que permita afiançar o seu desenvolvimento pessoal e o seu próprio bem estar, adquirir as habilidades culturais básicas relativas à expressão e compreensão oral, à leitura, à escrita e ao cálculo, desenvolver as habilidades sociais, os hábitos de trabalho e estudo, o sentido artístico, a criatividade e a afectividade, assim como a progressiva autonomia de acção no seu meio. Porém para alcançar estes fins deverá estar presente em todos os momentos o princípio da compreensividade e da diversidade para que, deste modo, estes ensinamentos básicos e comuns proporcionem a todos as mesmas oportunidades (Domínguez-Alonso, 2005).

d) Objectivos da educação primária. Os objectivos constituem as metas, mais ou menos próximas, que guiam o processo de ensino-aprendizagem que se pretendem alcançar em qualquer actividade. Entendem-se como as intenções que orientam o desenho e a realização das actividades necessárias para

a consecução das finalidades educativas, isto é, estabelecem as capacidades que os alunos devem alcançar ao terminar o processo educativo e, para a sua melhor organização, administração, definição e ajustamento à realidade educativa, estão estruturados em diferentes níveis, desde os mais gerais (etapas, ciclos, áreas) aos mais específicos (terminais ou didácticos). Ou seja, constituem-se num marco para decidir as possíveis direcções que se hão-de seguir no transcurso educativo, desempenhando um papel fundamental como referência para rever e regular o currículo.

Os objectivos gerais acabam por expressar as competência que devem adquirir os alunos ao final de cada fase, tendo em conta o disposto no currículo oficial. A partir destes objectivos gerais (reflectidos na LOE, 2006), cada equipa tem a missão de fixar os objectivos de ciclo, adaptando-os às características da sua escola e do seu envolvimento. Deste modo, o currículo vitaliza-se e adquire um maior relevo na formulação dos objectivos didácticos ou terminais por parte do tutor na sua aula.

e) Conteúdos da educação primária. O termo conteúdos faz referência aos objectivos de ensino-aprendizagem que a sociedade considera úteis e necessários para promover o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Segundo Bragado (1993: 8-9), “são tudo quanto é possível ensinar e aprender num processo didáctico”. Assim, os conteúdos vão ser o conjunto de informação em interacção com processo de ensino-aprendizagem, através do qual o aluno constrói os seus conhecimentos.

A sociedade actual acaba por romper com o que tradicionalmente se entendia por conteúdos (dados, informações, actos e conceitos) e acaba por destacar a necessidade de entender como conteúdos o conjunto de procedimentos a partir dos quais se constrói o conhecimento e o sistema de atitudes, valores e normas que regem o processo de elaboração da ciência e da vida em sociedade. Na óptica de Coll

(1986), com o termo conteúdos acabamos por nos referir ao conjunto de actos, conceitos, procedimentos, princípios, valores, atitudes e normas que se põem em jogo na prática escolar. Assim, no Deseño Curricular Base (MEC, 1989), a apresentação de cada um dos blocos de conteúdos, acaba por adoptar a seguinte classificação:

- Conceptuais: representados pelos actos, conceitos e princípios.
- Procedimentais: representados pelos procedimentos, destrezas, técnicas, habilidades e estratégias.
- Atitudinais: representados pelas atitudes, valores e normas.

Todavia, os conteúdos não devem trabalhar-se separadamente nas actividades de ensino-aprendizagem, e a sua organização nos três apartados citados (conceptuais, procedimentais e atitudinais) tem a finalidade de apresentar de forma analítica uns conteúdos de diferente natureza que, devem estar presentes nos diversos projectos e programações curriculares que realizem as equipas de docentes. Em qualquer caso, a sequenciação de conteúdos estabelecida ao longo da fase primária (ou de todo o ensino obrigatório) deve propiciar uma crescente complexidade dos esquemas de conhecimento dos alunos, que os aproximem, gradualmente, às estruturas conceituais dos distintos corpos do conhecimento.

f) A metodologia na educação primária. A metodologia constitui o conjunto de critérios e decisões que organizam, de forma global, a acção didáctica da aula: papel que desempenham alunos e professores, utilização de meios e recursos, tipos de actividades, organização de tempos e espaços, agrupamentos, sequenciação e tipos de tarefas, etc. Partindo da concepção de currículo aberto que caracteriza a proposta curricular da educação primária, a metodologia é da responsabilidade directa do professorado em relação ao projecto curricu-

lar elaborado pela escola para esta fase, sem esquecer que o enfoque que deve dar-se ao trabalho escolar tem que ser primordialmente globalizador e integrado, isto é, “deve partir de realidades significativas para os alunos, de temas de trabalho que contemplem a complexidade com que no seu mundo aparecem os actos e os acontecimentos, para depois passar a uma reflexão dos mesmos e às pertinentes análises que tornem possível, ao seu nível, uma explicação ajustada dessa realidade. (Xunta de Galicia, 1992: 26).

Hoje em dia, sabe-se que não existe um método por excelência, já que os métodos não são melhores nem piores em termos absolutos. A sua avaliação poder-se-á fazer no entanto, em função do contributo que proporcionam à ajuda pedagógica a dar a cada aluno. O importante é que, mediante um determinado método possamos ajustar a ajuda pedagógica ao que cada aluno necessita. Seguindo Duñach (1997), os princípios que, em consonância com Desenho Curricular Base, hão-de inspirar a prática educativa nesta fase do ensino primário são:

- Promover e facilitar a construção de aprendizagens significativas.
- Organizar os conteúdos segundo um enfoque globalizador.
- Respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Atender a sua diversidade.
- Pôr ênfase na auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos.
- Potenciar as relações entre iguais.
- Criar um clima favorável para potenciar a auto-estima e o auto-conceito.

Em qualquer dos casos, é importante trabalhar com uma metodologia que partindo do que os alunos conhecem e pensam com respeito à realidade, seja capaz de conectar com

os seus interesses e necessidades, com a sua forma de ver e entender o mundo e, lhes proponha de maneira atractiva uma finalidade e utilidade clara para aplicar as novas aprendizagens que desenvolvem. Na prática, dever-se-iam utilizar sempre que possível os seguintes princípios metodológicos: respeito pelas leis de maturação, comunicação e abertura, individualização e autonomia, socialização, sequencialização, flexibilidade, aprendizagem construtiva-significativa, formação de hábitos e atitudes e coordenação com a família.

g) Avaliação e promoção na fase. Os processos de aprendizagem dos alunos, os projectos curriculares da escola ou turma e o próprio sistema educativo em geral necessitam, para o seu próprio desenvolvimento, da elaboração de juízos contrastados que permitam comparar e tomar decisões e que sirvam para melhorar o seu funcionamento. Desta maneira, a avaliação nesta fase entende-se como uma actividade basicamente valorativa, investigadora, facilitadora da mudança educativa e desenvolvimento profissional docente que, afecta os processos de aprendizagem dos alunos, aos processos de ensino desenvolvidos pelos professores e aos projectos curriculares da escola nos que se inscrevem.

A avaliação constitui deste modo, o elemento chave para orientar as decisões curriculares, definir os problemas educativos, acometer actuações concretas, empreender processos de investigação didáctica, gerar dinâmicas de formação permanente do professorado, e sobre tudo regular o processo de adaptação e contextualização do currículo em cada comunidade educativa. A avaliação adopta, aqui, um carácter processual e contínuo, e está presente sistematicamente no desenvolvimento de todas as actividades. Geralmente, adapta-se às necessidades e interesses de cada contexto educativo, favorecendo a participação dos sectores da comunidade escolar mais implicados no desenvolvimento dos processos educativos. Também atenderá globalmente a todos os âmbitos da pessoa e não, somen-

te, aos aspectos cognitivos, tendo em conta a singularidade de cada indivíduo, analisando o seu próprio processo de aprendizagem, as suas características e as suas necessidades específicas.

Portanto, os critérios de avaliação devem proporcionar uma informação sobre aspectos que há que considerar para determinar o tipo e o grau de aprendizagem alcançado pelos alunos em cada momento do processo, com respeito ao avanço na aquisição das capacidades estabelecidas no currículo. Devem funcionar como reguladores das estratégias de ensino segundo as necessidades ou desajustes detectados, e como indicadores da avaliação dos níveis de aprendizagem dos alunos, “constam, em cada uma das áreas, de um enunciado que define os aspectos que deve avaliar e o procedimento para levar a cabo dita avaliação” (Anaya, 1991: 10).

A teoria da aprendizagem construtivista e interaccionista na qual se fundamenta a educação primária acaba por caracterizar a avaliação desta fase como uma actividade que se integra na mesma dinâmica do processo, formando parte do mesmo, valorizando e regulando, de forma a ajustar melhor a situação e a evolução dos participantes. Assim, o Desenho Curricular Base (Xunta de Galicia, 1992) da educação primária propõe uma avaliação contínua e individualizada, de acordo com os seguintes momentos:

- Avaliação inicial (conhecimentos prévios, atitudes e interesses, capacidades): a finalidade é obter informação sobre a situação actual de cada aluno ao iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem e adaptar este processo às suas capacidades (Fernández & Malvar, 2007).
- Avaliação formativa ou contínua: acompanha constantemente o próprio processo de ensino-aprendizagem. As suas características fundamentais são: reguladora, orientadora e auto-correctora. Proporciona infor-

mação constante sobre se o processo de ensino-aprendizagem se adapta às capacidades ou necessidades do aluno, permitindo a modificação dos aspectos disfuncionais.

- Avaliação final ou sumativa: valoriza o grau de consecução dos objectivos propostos, referidos a cada aluno.

Deste modo, dever-se-ia entender a avaliação na educação primária como um elemento fundamental e inseparável da prática educativa, que permita recolher, em cada momento, a informação necessária para realizar juízos de valor oportunos que facilitem a tomada de decisões no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, poder-se-ia falar da avaliação como “o conjunto das operações de recolha de informação, de comparação ou contraste e de valorização que podem realizar os professores e as professoras e os alunos e as alunas em qualquer momento sobre os seus resultados, no contexto da organização da classe e do centro educativo” (Duñach, 1997: 67).

Concretamente, a avaliação dentro do processo educativo não é uma actuação isolada ou desvinculada, mas sim uma das actuações mais importantes no referido processo, pois abrange todos os participantes e elementos do mesmo: professorado, alunos, objectivos, metodologias, materiais, etc. Segundo Santos Guerra (1993), para que os alunos participem na sua avaliação é necessário ter em conta, entre outros, os seguintes aspectos: dispor da informação necessária em relação aos objectivos de aprendizagem, dispor de modelos para realizar as suas tarefas, possibilitar comparações com o realizado por outros colegas, apresentar exemplos através de diversos recursos, propiciar a comparação com trabalhos realizados anteriormente e conhecer e apropriar-se dos critérios de avaliação.

A transmissão da informação relacionada com avaliação pode ter o seu enfoque nas seguintes três direcções:

- Para a equipa educativa (conhecer as características e capacidades de cada aluno): reuniões da equipa educativa de ciclo, sessões de avaliação trimestrais e final, reuniões de distintos ciclos e interacções entre tutores.
- Para os alunos: conhecer a sua situação em relação ao processo de ensino-aprendizagem (individualmente ou em grupo), forma motivadora e estimulante e potenciar a auto-estima.
- Para as famílias: informação clara e compreensível, valorizações trimestrais: progride adequadamente (PA) ou necessita melhorar (NM).

No fim de cada ciclo e como consequência do processo de avaliação, decidir-se-á sobre a transição dos alunos para o ciclo seguinte. A decisão será adoptada pelo tutor tendo em conta as informações dos outros professores do grupo de alunos. Quando a decisão é contrária à transição do aluno para o ciclo seguinte, torna-se necessário ouvir pais ou tutores pois, a retenção deverá ser acompanhada de medidas educativas complementares orientadas de forma a que os alunos no próximo ano escolar alcancem os objectivos programados. Apesar de cada retenção ir acompanhada de medidas que beneficiem as aprendizagens (RE: reforço educativo, AC: adaptação curricular) a decisão de reter um aluno mais de um ano no mesmo ciclo não poderá ser adoptada mais do que uma vez ao longo da fase da educação primária.

h) Descontinuidades na fase da educação primária. A falta de coordenação pode não afectar tanto a um mesmo grupo de alunos como a transição de um ciclo para outro, mas pode afectar aspectos como a utilização de materiais curriculares, livros de texto, critérios de acompanhamento dos alunos, a sua diversidade e o tratamento das dificuldades de aprendizagem, critérios e mecanismos de avaliação dos alunos, as normas de convivência e disciplina na escola, os mecanismos de parti-

cipação no desenvolvimento da classe, etc.; então, esta descontinuidade pode ser uma fonte de conflito e produzir situações de desigualdade e marginalização. Os aspectos mais importantes que devemos ter em conta na continuidade curricular nesta fase segundo Arànega e Domènech (2001: 91) são “a orga-

nização do ambiente, a sequenciação dos conteúdos, a metodologia e as aprendizagens”.

Resumimos a seguir as mudanças mais importantes entre a educação infantil e a primária e, a educação secundária obrigatória em relação com a primária. (Quadro 4).

QUADRO 4. Mudanças entre a educação infantil, primária e secundária

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO
Currículo sequenciado em conteúdos relacionados com as diferentes linguagens e descobrimentos.	Currículo mais integrado e sequenciado.	Currículo mais especializado.
	Currículo comum.	Certa flexibilidade no currículo.
Distribuição dos conteúdos por temas.	Trabalho do aluno na escola.	Deslocação do trabalho mais para casa.
	Clima mais pessoal.	Clima mais académico.
Metodologias de trabalho globalizadoras.	Sistemas docentes mais parecidos.	Sistemas docentes diferenciados.
	Seguimento muito directo dos alunos.	Maior autonomia e auto-controlo.
Aula e ciclo organizados em formas diversas que favorecem a autonomia e as interacções entre os alunos.	Maior controlo sobre os alunos.	Maior independência.
	Menor peso da avaliação.	Maior importância da avaliação.
Costuma-se produzir um trabalho partilhado de ciclo que ajuda a que os alunos e os professores se conheçam.	Contactos mais estreitos com as famílias.	Contactos mais esporádicos.
	Tempo escolar mais flexível.	Tempo escolar mais rígido e comprimido.
Utilizam-se materiais diversos que desenvolvem as capacidades e as habilidades necessárias de aprendizagem.	Saídas e actividades complementares.	Poucas actividades complementares.
	Utilização de materiais curriculares diversos.	Utilização de materiais curriculares mais rígidos (livros de texto).
	Maior integração na classe.	Maior diferenciação.
	Clima e relação mais estreita entre o professorado (trabalho por níveis/ciclos).	Clima e relação mais segmentada entre o professorado (trabalho departamental).
	Aproximação da direcção aos professores.	Maior profissionalização das direcções.
	Direcções pedagógicas.	Separação da direcção administrativa e a direcção pedagógica.
	Maior número de projectos comuns.	Maior autonomia do professorado.

Fonte: Arànega e Domenech (2001). Elaboração própria.

4. REFLEXÕES FINAIS

Qualquer reflexão séria que façamos em torno da educação primária tem que passar pelo conhecimento e entendimento das implicações da ideia de diversidade e da compreensão dessa diversidade na escola. De uma forma semelhante poderíamos falar de uma mudança na compreensão dos alunos com necessidades educativas especiais na educação primária, não somente nas formulações

teóricas, mas também nas práticas educativas das escolas (Gross, 2004). A ideia de escola comprensiva com os mesmos fins para todos os alunos, “conseguir para eles o máximo desenvolvimento pessoal e social num contexto o mais normalizado possível” (Xunta de Galicia, 2005: 3) que inunda a educação primária acaba por se deparar com alguns alunos que têm mais dificuldades do que os demais para aceder às mesmas aprendizagens. Deve-se ter em conta que as necessidades educati-

vas específicas são consequência de um princípio inerente a qualquer realidade social, e como tais estão presentes nos centros educativos da primária e manifestam-se de diferentes modos e em distintos graus em todos os elementos da comunidade educativa.

O sistema educativo na educação primária tem que oferecer uma oferta comum para todos os alunos e ao mesmo tempo, respostas diferenciadas para cada um deles e ajustadas às suas características individuais (Peralbo, Barca & García, 2007). Desde este marco de referência da “escola para todos”, Aguilar (2000) enumera quatro grandes mudanças na escola pública ordinária para responder de maneira correcta ao atendimento da diversidade: uma política educativa que complete os marcos legais de referência e faça cumprir os normativos existentes; uma prática educativa que se comprometa na procura de mudanças e alternativas na organização e trabalho nas aulas; aspectos curriculares partindo de um currículo amplo e flexível; e finalmente, os aspectos atitudinais que nos leva a uma valorização da diversidade como elemento criador e recriador do desenvolvimento pessoal e social.

O contexto no que vivemos oferece-nos novas oportunidades para prosseguir com objectivo histórico de satisfazer as necessidades daqueles alunos que ficam marginalizados dentro dos programas educativos existentes (Ainscow, 2002), pelo que “temos que nos convencer de que se conseguimos criar situações eficazes de aprendizagem para os alunos com necessidades educativas específicas dentro das nossas instituições educativas ordinárias, estaremos a forjar, por sua vez, o melhor contexto educativo para todos os alunos” (Aguilar, 2000: 104).

5. REFERENCIAS

- Abalde Paz, E.; Muñoz Cantero, J.M. & Rodríguez Machado, E. (2005). Calidad educativa y atención a la diversidad desde un marco legislativo en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (12), 71-84.
- Aguilar Montero, L.A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Anaya (1991). *La Educación Primaria: comentarios sobre las enseñanzas mínimas*. Madrid: Grupo Anaya.
- Arànega, S. & Domènech, J. (2001). *La educación primaria: Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Bearne, E. (1998). *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bragado Rodriguez, M. (1993). *A Educación Primaria*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Domínguez Alonso, J. (2005). Os departamentos de orientación nos centros de primaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (12), 305-318.
- Duñach, M. (1997). *A Educación Primaria*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Fernández Tilve, M^a D. & Malvar Méndez, M^a L. (2007). La evaluación inicial en los centros de secundaria: ¿Cómo abordarla?.

- Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (1), 9-20.
- Gross, J. (2004). Necesidades educativas especiales en la educación primaria. Madrid: MEC-Morata.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2002). *Atención a la diversidad (1). Alumnado con necesidades educativas especiales*. Resume informativo. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lessourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Madrid. Gedisa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 04/10/90).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24/12/2002).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE, núm. 106, 04/05/06).
- (BOE, 04/05/2006).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.
- Peralbo Uzquiano, M.; Barca Lozano, A. & García Fernández, M. (2007). El discurso sobre el fracaso escolar: sentido y utilidad educativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 173-201.
- Santos Guerra, M.A. (1993). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 215, 70-73.
- Santos Rego, M.A. (2001). *A educación primaria na Comunidade Autónoma de Galega: Informe sobre a situación do sistema educativo en Galicia correspondente os cursos 1998-1999 e 1999-2000*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (1992). *Deseño Curricular base: Educación Primaria*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2002). *Guía do ensino non universitario 2002-03*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2005). *Alumnado con discapacidade intelectual*. Orientacións e respostas educativas. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.