

## **PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR “ODISSEIA”: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DOS TALENTOS NO 2º CICLO DE ESCOLARIDADE**

Lúcia Miranda

E. B. 2,3 D. Manuel Faria e Sousa, Felgueiras

Leandro Almeida

Universidade do Minho

Apresentamos uma experiência em curso junto de alunos do 5º ano de escolaridade tendo em vista a construção, aplicação e validação de um programa de enriquecimento escolar, que designámos “Odisseia”. No essencial, este programa segue o conceito de sobredotação e o modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli, desenvolvendo-se ao longo de três fases. A primeira fase, aplicada no ano lectivo de 2004/05, envolve actividades de tipo I, ou seja actividades a nível do grupo turma de exploração de assuntos diversos e interesses dos alunos. No próximo ano lectivo, tomando subgrupos seleccionados destes mesmos alunos, avançam-se para as actividades de tipo II (1º semestre) e de tipo III (2º semestre). As actividades de tipo II procuram desenvolver as competências de resolução de problemas, enquanto as actividades de tipo III se identificam com a concretização de projectos autónomos, com assessoria técnica, por parte dos alunos. O programa em 2004/05 foi aplicado a todos os alunos do 5º ano de escolaridade de uma escola privada de Amarante, tendo-se constituído, para efeitos de avaliação do impacto, um grupo de comparação constituído pela totalidade de alunos do 5º ano de uma escola privada e algumas turmas de uma escola pública da mesma zona geográfica. Nesta comunicação daremos a conhecer os objectivos do programa enquanto uma medida integrada de apoio aos alunos sobredotados e talentosos, as actividades e estratégias com a implementação do 1º nível do programa (actividades de tipo I), assim como alguns resultados e feedback recebido por parte dos alunos, professores e dirigentes ao longo da implementação do programa.

### **Introdução**

De um modo geral, propõem-se hoje medidas educativas diferenciadas para todos e cada um dos alunos. A construção de uma escola inclusiva é objectivo das sociedades mais evoluídas, assumindo-se ser esta também uma das formas de responder aos alunos com características de sobredotação ou mais talentosos.

Infelizmente tardam medidas concretas de apoio educativo aos alunos mais ou particularmente capazes (Guenther & Freeman, 2000). Reportando-nos a Portugal, por exemplo, a legislação sobre os apoios educativos é evasiva ou não contempla o atendimento a crianças sobredotadas, ficando as respostas ao critério e sensibilidade dos professores. Sem esta resposta, os pais recorrem frequentemente ao apoio de associações ou a centros particulares (Miranda & Almeida, 2002). Sendo Portugal subscritor de recomendações internacionais relativamente à educação das crianças mais capazes, por exemplo a recomendação nº 1248 do Conselho da Europa ou a Declaração de Salamanca, ambas com data de 1994, importa que a legislação e as práticas instituídas reflectam tais orientações. Tomando o princípio democrático da igualdade de oportunidades, dever-se-á proporcionar a todos os mesmos direitos de acesso a um ensino de qualidade, para que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades no acesso ao saber,

independentemente da sua classe social, da sua situação financeira e das suas características físicas, intelectuais, raça ou religião (Guggenheim, 2003). Acrescenta a Constituição Portuguesa no seu artigo 73 que a educação deve atender às necessidades de cada sujeito, superando assim “desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.

O atraso nacional nesta matéria pode explicar-se por vários factores. Em primeiro lugar, os responsáveis do Ministério da Educação confinam a educação especial e as necessidades educativas às deficiências, dificuldades e vulnerabilidades dos alunos (Miranda & Almeida, 2002). Como consequência desta leitura, definem-se e centralizam-se as políticas educativas nos alunos mais vulneráveis e na remediação, tome-se como exemplo os dados dos recentes Relatórios do M.E. de Março de 2005. Não são, assim, abrangidos os alunos mais capazes, ficando dependentes da sensibilidade e da boa vontade dos professores e das escolas. Um segundo aspecto prende-se com a formação dos profissionais de educação, nomeadamente os professores, nesta área. A formação destes profissionais é apontada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de 2003 como factor determinante no bom atendimento às diferenças dentro da sala de aula, acrescentando “a inclusão educativa depende das atitudes dos professores face à diversidade, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de percepcionar as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças”. Sem formação dos professores no campo específico da educação dos alunos sobredotados dificilmente ultrapassamos o conservadorismo nas práticas instituídas (Benito, 1995; Guenther & Freeman, 2000; Renzulli & Reis, 1994). A investigação refere que os professores com formação na área tendem a ser mais entusiastas e mostram-se mais interessados em trabalhar com este grupo específico de alunos. Contudo, ainda recentemente numa amostra de professores do concelho de Braga, 84% dos inquiridos referia não ter qualquer preparação, em termos da sua formação inicial ou contínua, para trabalhar com alunos sobredotados ou talentosos (Peixoto & Vilas Boas, 2002). Um terceiro aspecto reporta-se à miríade de mitos nos profissionais de educação e na sociedade em geral sobre estes alunos, as suas faculdades, desenvolvimento e aprendizagem. A crença de que são por natureza “dotados” e, por isso mesmo à partida favorecidos, justifica a fraca atenção às suas necessidades específicas (Tourron & Renyero, 2000). Desconhecendo-se que todo o talento carece de um contexto apropriado para o seu real desenvolvimento, comete-se todo o tipo de arbitrariedades na organização dos apoios educativos às suas NEEs. Os sobredotados são crianças ou adolescentes que, enquanto alunos, precisam de um atendimento sério e competente por parte dos responsáveis do Ministério da Educação e das escolas. Em Educação não é possível dar

prioridade a uns provocando a marginalização de outros; é grave quando isto é defendido pelos responsáveis do Ministério da tutela! Tomando Kofi Annan (1998), “a educação é um direito humano com uma imensa potencialidade de produzir mudança. Na sua base residem as pedras angulares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável... Não existe maior prioridade, missão mais importante, do que a Educação para Todos”.

### **O enriquecimento escolar como resposta educativa para alunos sobredotados**

De entre as medidas educativas para alunos com características de sobredotação, os programas de enriquecimento emergem como os mais frequentes (Pereira, 1998; Miranda, 2003; Benito, 1995). De forma isolada, ou complementado por outras medidas, os programas de enriquecimento favorecem as medidas “inclusivas” por parte da escola. Logicamente que cada caso merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos. Passow (1979) refere que não existe uma única fórmula que possa ser usada com eficácia para todos os sobredotados e talentosos. O papel dos currículos que se leccionam e os métodos empregues nessa leccionação são um dos pontos mais comentados pela discrepância reinante entre a oferta proporcionada e as necessidades destes alunos. O importante é aprofundar os prós e os contras das medidas implementadas para cada aluno singular, planeando e avaliando o que é feito e os resultados alcançados (Lombardo, 1997; Sanchez, Ferrándiez & Ferrando, 2005; Benito, 1995).

Apesar da diversidade de respostas no atendimento destes alunos, parece ser consensual que tais respostas não podem estar centradas exclusivamente no desenvolvimento intelectual, antes devem favorecer o desenvolvimento psicológico global e a interação social (Arn & Frierson, 1971; Tannebaum, 1983; Feldhusen, 1992; Alencar & Fleith 2001; Renzulli, 1997), alargando desde logo também o espectro de habilidades cognitivas consideradas à própria criatividade (Guenther & Freeman, 2000; Renzulli & Fleith, 2002).

Os programas de enriquecimento escolar revelam ser uma estratégia pedagógica capaz de oferecer ao aluno mais capazes oportunidades de desenvolvimento do seu potencial, a manutenção de elevados níveis de motivação pelas aprendizagens e a oportunidade de concretizar em desempenho os seus talentos e capacidades. Tais programas podem, inclusive, aprofundar a avaliação das habilidades possuídas e a ajudar na orientação escolar e profissional dos adolescentes. O tamanho das turmas e a dificuldade dos professores lidarem com a heterogeneidade justificam a aplicação destes programas em regime extra-curricular. Com efeito, um bom número de professores limita-se na sala de aula a exigir que o aluno sobredotado ou talentoso domine os conteúdos realizando mais exercícios de aplicação, dando por

consequente pouca ou nenhuma ênfase ao uso de novas abordagens, ao pensamento crítico e criativo. A promoção de actividades de enriquecimento em horários extra-curriculares através de clubes ou cursos em áreas específicas torna-se frequente (Alencar & Fleith, 2001). A Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), a solicitação das famílias, implementa em várias capitais de Distrito programas com estas características e objectivos nas manhãs de sábado e nas férias de verão (Oliveira & Guimarães, 2003).

As vantagens decorrentes do programa de enriquecimento ser concretizado no espaço e tempo escolar são óbvias. No fundo, tudo passa pelo desenvolvimento, aprendizagem e desempenho dos alunos. O modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1977, 1984) serve esse objectivo, sendo por isso mesmo aqui descrito. O autor aponta três níveis sequenciais na organização de um programa de enriquecimento: fornecer experiências exploratórias gerais de forma a permitir identificar mais claramente quais são os interesses e as habilidades dos alunos a atender; promover actividades de aprendizagem e de crescimento em pequeno grupo para reforço dos conhecimentos possuídos numa dada área ou treino de determinadas metodologias de trabalho; e desenvolvimento de projectos de pesquisa ou de concretização em termos individuais ou de pequeno grupo.

De forma resumida, o “Modelo de Tríade de Enriquecimento”, refere três tipos de experiências de enriquecimento sequencial. No Enriquecimento tipo I, os estudantes são expostos a experiências exploratórias gerais como palestras, visitas de estudo e apresentações artísticas, entre outras, normalmente não presentes no currículo regular. O Enriquecimento tipo II, inclui o uso de métodos e processos instrutivos, comunicacionais ou materiais que visam promover o desenvolvimento de processos do pensamento, a interacção com os pares, os processos metodológicos da pesquisa, os métodos de estudo ou o desenvolvimento do auto-conceito ou da criatividade. Parte das actividades de enriquecimento tipo II, como as que envolvem o treino de certas habilidades específicas, podem ser levadas a cabo nas salas de aula, incluindo o desenvolvimento do pensamento criativo, resolução de problemas, pensamento crítico, treino de habilidades para o uso apropriado de materiais de nível avançado, ou as habilidades de escrita e de comunicação oral. Outras vezes, pode recorrer-se ao laboratório e à biblioteca, entre outros recursos. O Enriquecimento de tipo III é organizado em função dos interesses de um aluno, da sua motivação e desejo para prosseguir com o estudo e a experimentação a um nível avançado, na forma de actividades de investigação e produção, assumindo o estudante o papel de investigador, artista ou pensador, sentindo e agindo como um “profissional praticante”. Depreende-se do exposto o “fluxo” ou conexão entre as experiências nesta tríade de enriquecimento (Renzulli & Fleith, 2002).

Este modelo de enriquecimento escolar apresenta algumas vantagens. Por um lado, concilia a identificação de níveis altos de excelência com os interesses e habilidades expressos, aprofundando o diagnóstico. Por outro, promove uma interacção entre estilos de ensino dos professores e estilos de aprendizagem dos alunos. Por último, cria e promove oportunidades de estimulação, garante experiências de alto desempenho, estimula a motivação e a auto-realização dos estudantes mais capazes. A investigação mostra, ainda, que a implementação do modelo promove mudanças organizacionais a nível do clima e da cultura escolar, nomeadamente em termos da criação e funcionamento de estruturas e serviços de apoio aos alunos e professores (Renzulli & Fleith, 2002).

### **O programa de enriquecimento escolar “Odisseia”**

A experiência que agora apresentamos comporta duas fases. A primeira fase (ano lectivo 2004/2005), teve como objectivos principais: (1) a construção, implementação, e monitorização da implementação do programa de enriquecimento escolar “Odisseia” estruturado na base das actividades de enriquecimento de tipo I para alunos do 5º ano de escolaridade; (2) a avaliação do impacto do programa nos alunos ao nível do envolvimento, da criatividade e das capacidades académicas; (3) avaliação do impacto do programa na mudança das atitudes e práticas educativas dos professores; e, (4) avaliação do impacto do programa ao nível organização e gestão da escola. A segunda fase do programa, a implementar no ano lectivo de 2005/06, irá comportar: (i) organização e monitorização da implementação das actividades tipo II e III para 20% dos alunos que participaram nas actividades tipo I; (ii) avaliação das actividades tipo II e tipo III em termos de motivação, habilidades cognitivas e desempenho escolar dos alunos; e, (iii) impacto de tais actividades nas práticas dos professores e na organização da escola.

Para o desenvolvimento desta primeira fase do programa de enriquecimento “Odisseia” (Miranda & Almeida, 2005), partimos da análise da literatura, da ideologia dominante na nossa Escola que é da diferenciação curricular, e ainda das prerrogativas permitidas pela legislação sobre a flexibilização dos currículos (Decreto-Lei nº 6/2001), nomeadamente na área não curricular Área de Projecto, organizando-o deste modo em torno de um tema aglutinador “O bem-estar na sociedade”. Importa referir que a ideia da introdução do tema aglutinador se justificou para dar cumprimento às determinações legais, sendo o programa aplicado pelos docentes dentro do currículo normal dos alunos na área curricular não disciplinar “área de projecto”.

O programa “Odisseia” centrou-se em 2004/05 nos alunos 5º ano de escolaridade e apresenta o subtema “A ilha deserta” como mote para a organização dos módulos, sessões e actividades. Importa referir que, para cada sessão do programa, foram definidos objectivos no domínio cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor, buscando-se tarefas visuais, auditivas, de escrita e de movimento do corpo. O primeiro módulo teve como objectivo, no essencial, fornecer informação aos alunos sobre o programa “Odisseia”, recolha de informação sobre os mesmos alunos (expectativas académicas, interesses, estilos de aprendizagem), e de dados para avaliação do impacto do programa nos alunos (avaliação de pré-teste). Este primeiro módulo serviu, ainda, para proporcionar uma reflexão e definição das regras do trabalho em grupo. O segundo módulo com o subtema “A evolução das sociedades: O bem-estar na sociedade” teve como objectivo principal despertar a curiosidade dos alunos para exploração individual ou em pequenos grupos da evolução do homem e conseqüente evolução das sociedades, comparando aspectos relevantes de sociedades em vários períodos da história da humanidade com aspectos da sociedade actual, e, ainda, reflectir sobre coexistência, na actualidade, de sociedades em várias fases de desenvolvimento económico e social. O terceiro módulo sob o subtema “O naufrágio: A ilha deserta” pretende promover e desenvolver a expressão oral e a escrita criativa, explorando-se o tema através da visualização de um filme. Ainda neste módulo introduzimos a metodologia “plano de trabalho”. O quarto módulo com o subtema a “Odisseia do livro” pretende sensibilizar e desenvolver interesses nos alunos sobre o livro enquanto fonte de conhecimento. Neste módulo, começa-se por propor aos alunos uma análise dos seus interesses na leitura baseada num pequeno questionário, reflectindo os alunos em pequenos grupos sobre os dados assim recolhidos e tomando um guião colectivo de análise das respostas. Esta actividade termina com o assumir de compromissos realistas sobre a leitura no futuro. De seguida, explora-se com os alunos a história do livro e da escrita, por exemplo os vários tipos e formatos de livros, os instrumentos e métodos de escrita, as formas e modelos de expressão escrita. Propõe-se a visita a uma biblioteca para conhecer a organização, tipologia e classificação dos livros, assim como a análise das partes constituintes de um livro. Promove-se o conhecimento e treino dos vários tipos de leitura, e organiza-se um concurso de escrita criativa. Propõe-se aos alunos a leitura orientada através de fichas de leitura da obra “As aventuras de Robinson Crusóe” e, finalmente, são propostos vários subtemas para a realização de trabalhos individuais ou de grupo subordinados ao tema geral “A ilha deserta e as Aventuras de Robinson Crusóe”, em função da diversidade de interesses e competências dos alunos. O quinto módulo tem por subtema “Saber mais sobre a Ilha: Explorando a ilha de Robison Crusóe” e pretende motivar os alunos para o conhecimento da geologia, geografia, fauna e flora, recursos naturais, económicos, das ilhas em geral e da ilha de Robinson Crusóe em particular.

Sobre esta última, descrevem-se alguns factos, por exemplo o seu povoamento, devendo os alunos realizar trabalhos individuais ou de grupo sobre vários temas propostos. O último módulo refere-se à avaliação do pós-teste.

## **Método**

### *Procedimentos*

A todos os professores da área de projecto, e pontualmente a outros professores que directamente estiveram implicados na aplicação do programa de enriquecimento “Odiseia”, foi fornecido um guião pormenorizado das actividades e indicações precisas sobre os procedimentos a adoptar em cada sessão com os alunos. Foram também fornecidos aos professores os materiais de apoio e suporte a cada sessão. Realizamos mensalmente reuniões com todos os professores envolvidos tendo em vista a monitorização da implementação do programa “Odiseia”. Estas reuniões avaliavam as ocorrências e preparavam as próximas sessões (as actividades, os materiais e as estratégias possíveis). No início e final desta primeira fase de construção e aplicação do programa “Odiseia”, procedemos a uma avaliação com provas estandardizadas (pré e pós-teste), junto dos alunos quer do grupo experimental quer do grupo de comparação. A aplicação das provas fez-se a nível do grupo turma, num tempo lectivo de 90 minutos cedido pelos professores da área curricular não disciplinar Estudo Acompanhado ou Formação Cívica. As análises estatísticas foram efectuadas com o programa SPSS (versão 12.5 para Windows).

### *Participantes*

A amostra do nosso grupo experimental, compreende o total dos alunos do 5º ano de escolaridade a frequentar, em 2004/2005, uma escola privada de Amarante. O grupo de comparação é constituído também pela totalidade de alunos do 5º ano a frequentar um outro colégio da mesma região (uma turma) e por algumas turmas de uma escola pública da zona até se atingir um número próximo de alunos ao do grupo experimental. Na selecção das turmas desta Escola procuramos ter em conta o nível sócio-económico dos alunos, isto para que os dois grupos não diferissem nesta variável.

### *Instrumentos*

Cobrindo as áreas da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos alunos, utilizamos os seguintes instrumentos de avaliação no pré e no pós-teste:

Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5/6; Almeida, 2000) - composta por quatro provas, todas elas avaliando o raciocínio (raciocínio abstracto, raciocínio verbal, raciocínio numérico, e resolução de problemas).

Teste do Pensamento Criativo de Torrance - composto por 9 actividades; nas três primeiras (parte figurativo), cabe ao sujeito fazer um desenho ou completar o estímulo de uma forma diferente (original); as restantes seis actividades (parte verbal) envolvem produção de frases consoante o que é pedido em cada item. Na nossa investigação, usámos apenas 6 exercícios (3 figurativos e 3 verbais) trabalhados na versão brasileira do teste (Wechsler, 1993).

Questionário de metas académicas (CMA) - questionário de Hayamizu e Weiner (1991), com versão espanhola de Valle, Cabanach, Cuevas e Núñez (1996, 1997), é constituído por 20 itens numa escala de 1 a 5 pontos, de "nunca" a "sempre", repartidos por três tipos de metas: metas de aprendizagem, metas de realização e metas de reforço social. A subescala "Metas de aprendizagem" é composta por oito itens avaliando quanto o estudo se justifica pelo aprender e aumento dos conhecimentos; a subescala "Metas de reforço social" integra seis itens e avalia o grau em que o estudo se justifica pelo propósito de obter aprovação e evitar rejeição por parte de outras pessoas (pais, professores, ou pares); a subescala "Metas de realização" é constituída por seis itens e avalia quanto o estudo se justifica pelo atingir de bons resultados académicos e de se avançar nos estudos.

A avaliação de mudanças ao nível dos professores e da escola toma os resultados dos relatórios críticos realizados pelos professores envolvidos nesta experiência pedagógica, os resultados das entrevistas realizadas à Coordenadora dos Directores de Turma e Direcção do Colégio, e ainda outros registos feitos no quadro das reuniões mensais com os professores.

## **Resultados**

No quadro I descrevemos os resultados dos alunos nas várias provas psicológicas aplicadas no pré e no pós-teste, considerando o grupo experimental e o grupo de comparação. Esta apresentação considera a média e o desvio-padrão dos resultados.



## Quadro I – Resultados dos alunos nas provas psicológicas

Variáveis Psicológicas	Grupo Experimental						Grupo de Comparação					
	1º Momento			2º Momento			1º Momento			2º Momento		
	N	Méd	D.P	N	Méd	D.P	N	Méd	D.P	N	Méd	D.P
BPR-5/6-RA	130	9,07	3,24	134	10,89	3,57	120	8,23	3,30	119	11,19	3,23
BPR-5/6-RV	130	9,45	3,83	134	11,83	3,59	120	8,97	3,61	119	10,88	3,48
BPR-5/6-RN	130	5,62	3,40	134	7,49	3,56	120	5,43	3,15	119	7,29	3,42
BPR- 5/6-RP	130	7,59	2,88	134	9,47	2,57	120	7,60	2,84	119	9,58	2,41
BPR-5/6-Total	130	31,73	10,75	134	39,68	10,89	120	30,23	9,69	119	38,94	9,88
QMA - Aprendizagem	130	34,34	4,63	134	31,65	5,59	120	33,13	4,37	119	32,24	5,20
QMA - Reforço Social	130	23,30	6,48	134	20,60	6,30	120	22,90	5,99	119	21,35	6,62
QMA- Realização	130	28,16	2,68	134	27,24	3,93	120	27,59	3,50	119	27,31	3,99
QMA- Total	130	85,80	10,57	134	79,49	11,56	120	83,63	10,14	119	80,93	12,14
Torrance 4	130	9,62	5,58	134	10,09	4,07	120	7,46	4,17	119	9,32	4,41
Torrance5	130	10,41	6,05	134	9,99	5,43	120	7,48	4,42	119	9,88	5,41
Torrance 6	130	4,80	2,77	134	4,87	2,40	120	3,97	2,13	119	4,09	2,14
Torrance 1	130	2,77	2,62	134	2,73	2,15	120	1,59	1,55	119	2,84	2,53
Torrance 2	130	12,95	4,93	134	12,94	4,66	120	10,65	4,70	119	12,17	4,69
Torrance 3	130	13,60	4,83	134	14,19	4,42	120	9,96	4,63	119	11,76	5,14
Torrance -Total	130	54,15	16,86	134	54,81	13,35	120	41,11	13,41	119	50,07	15,39

Pela sua análise dos resultados, podemos verificar ganhos dos alunos nos dois grupos do pré-teste para o pós-teste no total da BPR-5/6, do QMA e do Torrance. Os ganhos nas médias dos dois grupos de alunos entre os dois momentos da avaliação são próximos, sugerindo um aumento independentemente da frequência do programa. Importa ainda referir que, comparativamente aos alunos do grupo de comparação, os do grupo experimental obtiveram no pré-teste médias superiores nessas mesmas três provas psicológicas, invertendo-se essa situação no pós-teste ao nível dos resultados na BPR-5/6, o que é de difícil explicação.

Reportando-nos aos resultados escolares dos alunos, no quadro II apresentamos a média das classificações dos alunos, do grupo experimental e de comparação, no primeiro e no terceiro trimestre. Esta média considera as classificações dos alunos nas seis disciplinas ditas mais académicas do seu currículo. Pela análise dos dados presentes nesta tabela, verificamos que os alunos do grupo experimental também apresentam melhores resultados no primeiro momento de avaliação por comparação com o grupo de comparação.

## Quadro II – Média das classificações escolares dos alunos

Rendim. escolar	Grupo Experimental						Grupo de Comparação					
	1º Momento			2º Momento			1º Momento			2º Momento		
	N	Méd	D.P.	N	Méd	D. P	N	Méd	D.P	N	Méd	D.P
Notas	133	25,9	4,23	134	27,3	4,84	120	23,5	2,95	119	26,0	4,52

Nos dois grupos de alunos regista-se um aumento da média das classificações escolares do primeiro para o terceiro trimestre. Este aumento ocorre nos dois grupos independentemente da participação ou não no programa de enriquecimento. Mesmo partindo de uma média mais elevada no primeiro trimestre, o grupo experimental consegue ainda subir a média relativa às suas classificações no final do terceiro trimestre.

Reportando-nos à informação obtida junto dos professores envolvidos na aplicação do programa “Odisseia”, importa referir que estiveram presentes em cerca de 80% das reuniões mensais de monitorização do programa. Relativamente à participação nas discussões dos assuntos propostos para cada reunião, poderemos dizer que nas primeiras sessões a generalidade dos professores assumiu uma atitude passiva e de aceitação das orientações sem questionar, procurando apenas esclarecer dúvidas na aplicação dos planos de cada sessão. Com o decorrer da aplicação do programa, e porque insistimos na necessidade da discussão dos objectivos do programa, e principalmente porque reforçávamos cada professor quando assumia a aplicação de outras estratégias para além das propostas de forma a melhor atender aos interesses dos alunos, os professores mostraram-se gradualmente mais activos nas discussões e apresentavam propostas para mudanças nos planos das sessões, organização dos horários e espaços físicos.

Tomando a sua participação na aplicação do programa, os professores realçaram como pontos positivos a preocupação em centrar o projecto na aprendizagem do aluno; as reuniões periódicas para aferir os resultados em cada turma e a própria aplicação; a planificação das sessões e o material de suporte “permitiu a organização adequada nas sessões”; o empenho e disponibilidade da coordenadora do projecto para ajudar os professores; o envolvimento conseguido tantos pelos alunos vocacionados para a cognição como para tarefas mais práticas; o estímulo à pesquisa, à criatividade, ao espírito de pesquisa e à reflexão; as tarefas das sessões foram de encontro aos interesses dos alunos; e o trabalho em equipa proporcionado. Os pontos negativos referidos pelos professores foram a falta de espaço para guardar os trabalhos; a falta de tempo na escola para avaliar de forma sistemática os trabalhos (a dimensão de alguns trabalhos não permitia o seu transporte); os gastos com alguns bens consumíveis (cola, papel,

cartolina, sprays...); o facto do professor leccionar apenas a área disciplinar na turma foi impeditivo de um maior conhecimento dos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos; alguma dificuldade na transmissão aos alunos da sequência do tema de uma sessão; e o compasso de espera semanal entre as duas sessões dificulta um melhor aproveitamento dos temas.

Relativamente ao tópico mudança nas práticas pedagógicas (o que alterou na sua prática pedagógica; senão alterou a sua prática quais foram os constrangimentos?). Os professores referiram que a participação nesta experiência lhes permitiu uma percepção diferente dos recursos que esta área disciplinar encerra na realização de um trabalho coerente, com objectivos claramente definidos e estratégias diversificadas. Em relação à percepção do impacto do programa “Odisseia”, os professores referem a boa receptividade dos alunos e os seus progressos havidos ao longo do programa no lidar cognitivamente com as tarefas propostas.

Relativamente às expectativas dos dirigentes do Colégio, os entrevistados foram unânimes em apontar que o projecto criou uma nova dinâmica e uma melhoria nas relações interpessoais e nas práticas dos professores, por exemplo a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação ou a maior interdisciplinaridade. O projecto foi ocasião para uma aprendizagem activa por parte dos alunos, estimulou o gosto pela escola e o trabalhar com objectivos de excelência. Relativamente à percepção dos efeitos da aplicação do programa “Odisseia” nos alunos referiu-se que permite uma sistematização dos trabalhos a realizar pelos alunos, um maior entusiasmo na realização dos trabalhos, uma maior preocupação com a qualidade nos trabalhos que apresentavam, assim como mudanças ao nível do trabalho cooperativo e na dinâmica do grupo. Quanto a mudanças percebidas nos professores, e à medida que o programa avançava, notou-se uma preocupação do professor em apresentar qualitativamente melhorias no seu trabalho, o reforço do trabalho em equipa, melhoria na cooperação entre os diversos intervenientes no programa, o aparecimento de algumas inovações por parte dos professores, nomeadamente na proposta e desenvolvimento de algumas actividades e conteúdos alternativos quer na área de projecto quer na aplicação nas outras áreas disciplinares, a motivação e entusiasmos dos professores foi crescendo à medida que se apercebiam da motivação e empenho dos alunos nas actividades do programa.

Sobre o tópico “mudanças no clima e cultura organizacional”, os entrevistados referiram que os professores, de início, apresentavam grandes resistências em virtude do esforço requerido pela implementação do programa ou das dificuldades em perceber o alcance e objectivos do programa. Com o decorrer da implementação, os professores tornaram-se mais motivados e envolvidos com a tarefa, para além das reuniões permitirem melhor conhecimento das turmas e

reflexão sobre estratégias e práticas pedagógicas. Referem, ainda, que a implementação do programa carece de uma adequada programação prévia das actividades e formação dos professores.

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho procurámos justificar a necessidade de organização de programas de enriquecimento para os alunos mais capazes, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas capacidades, maior e melhor aprendizagem, e envolvimento nas tarefas escolares. O modelo de enriquecimento proposto por Renzulli (Renzulli & Reis, 1997), em particular a forma como o organiza numa sequência de três níveis, parece-nos bastante adequado. O modelo permite partir de uma percentagem mais elevada de alunos e de uma intervenção a nível do grupo turma ou de toda a escola, para no final se poder trabalhar com um grupo mais reduzido de alunos e numa lógica de projectos de pesquisa ou produção individual ou de pequeno grupo. A falta de tradição destes programas em Portugal, justifica o investimento iniciado em 2004/05, e que terá continuidade no próximo ano lectivo, com a construção do programa “Odisseia”.

Os resultados obtidos, sobretudo os de índole quantitativa junto dos alunos, não apontam para ganhos relevantes por parte daqueles alunos que participaram no programa “Odisseia”. Os ganhos do pré-teste para o pós-teste, nas várias provas psicológicas (aptidão, motivação e criatividade), estendem-se aos alunos do grupo experimental e do grupo de comparação. O mesmo ocorre em relação ao rendimento escolar, muito embora o aumento verificado no grupo experimental possa ter alguma relevância educativa pois que, já no primeiro trimestre, estes alunos partiam de uma média mais elevada.

Finalmente, os resultados essencialmente qualitativos, obtidos junto dos professores envolvidos na aplicação do programa e junto dos dirigentes do Colégio que viabilizou a experiência, sugerem que, após momentos iniciais de alguma passividade dos professores, estes se envolveram de forma mais activa e criativa na implementação do programa e na reflexão em torno dos objectivos e das metodologias seguidas em cada sessão. Os registos obtidos sugerem não só mudanças a nível dos professores, a nível individual e de grupo, como algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, dinâmica de grupo ou clima organizacional da própria escola.

## Referências bibliográficas

- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*, 2ª edição. São Paulo: EPU.
- Alonso, J. A., Renzulli, J. & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados: Manual para profesores y padres*. Madrid: Editorial EOS.
- Almeida, L. S. (2000). *Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5/6)*. Braga: Universidade do Minho.
- Arn, W. & Frierson, E. (1971). An analysis of programs for the gifted. In J. C. Gowan & E. P. Torrance (Eds.), *Educating the ablest*. Itasca, Ill: Peacock.
- Benito, Y. (1995) Como debe actuar el profesor en la aula con un superdotado. *Ideación*, 5. Salamanca: Amarú.
- Conselho da União Europeia (2004). "Educação e formação para 2010" a urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Projecto de relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. Bruxelas.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (M.E.) (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Feldhusen, J. (1992). Talent identification and development in education. *Gifted Child Quarterly*, 36, 123.
- Guenther, Z. & Freeman, J. (2000). *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU
- Guggenheim, E. F. (2003). *Agora IX: Modelos alternativos de formação*. Salónica. Luxemburgo.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Ministério da Educação (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Gabinete da Ministra.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 3 (2), 43-54.

- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2005). “Odisseia”: Um programa de enriquecimento escolar para alunos do 2º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, 221-236.
- Oliveira, E. P. & Guimarães, C. (2003). Campo de Férias “Estímulo ao talento e à cooperação...”: Um programa de enriquecimento com alunos sobredotados e talentosos. *Sobredotação*, 4 (2), 123-135.
- Passow, A. H. (1979). *The gifted and the talented: Their Education and development: The Seventy-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Peixoto, L. M. & Vilas Boas, C. (2002). Percepção dos professores sobre as “respostas educativas” às crianças sobredotadas: Um estudo no concelho de Braga. *Sobredotação*, 3 (2), 207-219.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1984). *Technical report on research studies relating to the Revolving Door Identification Model*. Storrs, CT: Bureau of Educational Research, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2nd Ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- Renzulli, J. S. & Fleith, D. S. (2002). O Modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 3 (2), 7- 41.
- Sanchez, C., Fernández C. & Ferrando, M. (2005). Estrategias de atención a la diversidad del superdotado. *Sobredotação*, 6, 149-188.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

Valle, A., Cabanach, R. G., Cuevas, L. M. & Núñez, J. C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.

Valle, A., Cabanach, R. G., Cuevas, L. M., Rodríguez, S., Baspino, M. & Núñez, J. C. (1997). El C.M.A. (Cuestionario de Metas Académicas): Un instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Wechsler, S. (1993). *Criatividade: Descobrimo e encorajando*. Campinas: Editora PSY.

