

FERNANDO CORREIA
(org)



ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

FERNANDO CORREIA (Org.)

Estado Mínimo Escola Mínima

Título

Estado Mínimo - Escola Mínima

Organizador

Fernando Correia

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-95857-5-1

Depósito Legal

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

O PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO NA ESCOLA ATUAL (MÍNIMA): DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

Gorete Pereira

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

O discurso narrativo produzido e aqui registado decorre de uma prática reflexiva sistemática sobre a temática em análise, que, há já alguns anos nos tem motivado para a investigação/reflexão sobre os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), oferta educativa disponibilizada por muitas escolas a determinados alunos. A investigação etnográfica desenvolvida no contexto real de uma turma com proposta de PCA e mais recentemente a dinamização, a partilha de conhecimentos e experiências junto de professores titulares de turmas de PCA, de algumas escolas, têm-nos permitido a monitorização do enquadramento legislativo desta medida educativa e da prática implementada em algumas escolas da RAM.

A necessidade incontornável de se refletir sobre a escola, os contextos de aprendizagem e de se questionar a adequabilidade das práticas pedagógicas, face às novas realidades sociais, justifica este exercício reflexivo contínuo⁵⁷, que aporta o pensamento e as inquietudes típicas de uma época perpassada por um notório desinvestimento na educação.

Esta reflexão sobre o Percurso Curricular Alternativo procura apresentar, aclarar e discutir a aplicação da proposta curricular, regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro e disponibilizada por algumas escolas a determinados alunos, num quadro atual de escola mínima. Esta medida de política educativa, conforme descrito no preâmbulo do referido Despacho, emerge da assunção de novos princípios em defesa da igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolares de todos os cidadãos, que o sistema educativo deverá assegurar.

Premissas presentes na abundante publicação normativa, que de forma sistemática e explícita têm proclamado igualmente, a consagração do carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, como um dos

⁵⁷ Designámos de contínuo, porque iniciou-se com o desenvolvimento de uma investigação etnográfica no âmbito de

um doutoramento sobre um Percurso Curricular Alternativo que decorreu na Universidade da Madeira.

princípios estruturantes da educação escolar. Concomitantemente é requerido ao ensino básico a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (LBSE – Lei n.º 46/86).

Mas, apesar destes averbamentos acentuaram-se as desigualdades, emergentes da heterogeneidade dos públicos, eclodindo em taxas elevadas de insucesso e abandono escolar. Neste cenário intensificam-se as preocupações com a igualdade de oportunidades, resultando na confluência de novas vozes em defesa da equidade e inclusão, que o sistema educativo deveria impreterivelmente assegurar e expresso na multiplicidade de orientações legislativas e programas diversos que foram emergindo nas últimas décadas.

Nesse sentido, têm-se intensificado estratégias com vista à potencialização, diversificação e adaptação do currículo nacional à diversidade dos públicos que frequentam a escola atual. Em 2006 emergem os Percursos Curriculares Alternativos, anteriores Currículos Alternativos, como resposta às necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Procuravam-se soluções ajustadas à diversidade de uma população escolar acentuadamente heterogénea a nível social, cultural e escolar.

O PCA surge deste modo, como uma solução para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e evitar saídas precoces da escola – absentismo e abandono escolares. Vocacionado para jovens com idade inferior a 15 anos, confere os mesmos certificados do regular, ou seja, habilitações correspondentes ao 6.º e 9.º ano de escolaridade. Pode igualmente promover experiências pré-profissionais e um primeiro contacto com o mundo do trabalho. Mas em que consiste esta proposta curricular?

O Percurso Curricular Alternativo (Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro)

Desde os anos setenta, que a escola tem vindo a confrontar-se com uma população discente acentuadamente heterogénea a nível social, cultural e escolar, consequência do alargamento da escolaridade obrigatória e da massificação do ensino que marcaram as últimas décadas do século XX.

Este alargamento da escolaridade obrigatória alterou de forma substancial a realidade das escolas que rapidamente se viram confrontadas com a necessidade de responder às necessidades de uma população

discente muito heterogénea⁵⁸ e que por imperativo legal, deveria permanecer mais tempo na escola. A resposta exigida complexificou-se e não foi fácil para a escola gerir e reagir a esta mudança. Se por um lado, às desigualdades associadas às diferenças de percursos respondeu com uma uniformidade na resposta; por outro lado, a escola demonstrou algumas dificuldades na interação com culturas diferentes daquela que veiculava, pois durante muito tempo, «(...) era apenas uma elite homogénea a aceder aos bancos da Escola portuguesa» (Sousa, 2000, p. 108).

Enfim, era este o novo cenário submergido em visíveis contradições, expressas na aposta da massificação do ensino de elites, em oposição a um ensino de massas. A existência de um currículo nacional único estabelecido pela administração central, traduzido num plano curricular organizador das aprendizagens que deveriam ser comuns a todos os alunos do ensino básico, não permitia a introdução de alterações significativas ao tronco programático proposto. Este currículo, igual para alunos diferentes, conduziu a fortes assimetrias nas oportunidades de sucesso de todos os alunos, visível nos níveis de insucesso e abandono escolar precoce, conduzindo à consciencialização da necessidade de promoção das adaptações curriculares.

Em consequência, começa-se a prestar atenção aos fatores de diversidade a que o currículo escolar tinha de dar resposta, questionando-se a legitimidade de um currículo universal, uniforme e homogeneizador. No princípio dos anos 90, a partir da evolução de um discurso de promoção do sucesso educativo estruturado na aceitação das especificidades dos alunos, emergem novas conceções curriculares, e surge um novo discurso em torno da multiculturalidade, em oposição a processos de promoção de elites. Paralelamente, o investimento em alguns estudos veio a revelar-se fundamental para a compreensão dos fenómenos de insucesso de algumas crianças das denominadas minorias, tendo-se procedido igualmente ao levantamento de pistas de intervenção (Leite, 2000).

Estas novas perspetivas despontam igualmente no plano institucional. Em 1998 o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação condensou os aspetos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, realçando que a escola precisava de se assumir enquanto espaço privilegiado de educação para a cidadania, bem como de integrar e articular, na sua oferta curricular,

⁵⁸ Apesar deste alargamento, nos anos subsequentes continuaram a registar-se elevados índices de abandono e insucesso escolar. Estas taxas de insucesso e abandono escolar precoce eram inaceitáveis e revelavam uma quebra do compromisso, que no entanto não poder ser imputada em exclusivo à escola.

experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente um maior número de espaços de apoio ao estudo, promotores do envolvimento dos alunos.

Algum tempo depois, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, revisto pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, diploma que aprovou a reorganização curricular do ensino básico, certifica o imperativo da diversificação das ofertas curriculares (art.º 11) destinados especialmente, a alunos que revelem insucesso escolar ou problemas de integração na comunidade educativa, as quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional. É destacada portanto, a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados, significativos para os alunos e que tenham em conta as suas necessidades como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Com a implementação destes percursos pretendia-se responder a situações extremas de insucesso escolar, assumindo uma dimensão social que não se confinava à comunidade escolar. Preocupação já visível no Despacho n.º 22/SEEI/96, que vigorou até 2006, ano da publicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro⁵⁹. Este último inspirado no anterior, introduziu no entanto, pequenos ajustamentos, a começar pela designação que passou a denominar-se “Percursos Curriculares Alternativos”. Restringe a idade dos alunos para a frequência destas turmas aos 15 anos de idade e fixa um mínimo de 10 alunos para a formação destas turmas (a legislação anterior fixava apenas um máximo de 15 alunos).

Este despacho, na sequência dos despachos normativos anteriores e dos seus princípios orientadores de promoção do sucesso escolar, define a escola como um espaço plural, social e cultural, em que as motivações, os interesses e capacidades dos alunos são muito díspares. Justifica-se assim a importância de se garantir a flexibilização dos dispositivos de organização e gestão do currículo, destinado a grupos específicos de alunos, desde que apresentem qualquer uma das seguintes condições: «a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem – forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao

⁵⁹ Com a publicação deste Despacho Normativo é revogado o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril. Com o novo normativo são aprovados os Percursos Curriculares Alternativos, que anteriormente se chamavam de Currículos Alternativos.

futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem» (Despacho Normativo n.º 1/2006, Anexo, ponto 1 - Âmbito).

Esta possibilidade de criar e propor Percursos Curriculares Alternativos reconhece às escolas novas competências no domínio do desenvolvimento curricular, pois de acordo com o Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 1/2006 «compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadrada por diplomas próprios».

Emerge uma nova lógica de implementação da mudança, centrada nos contextos escolares, acompanhada de um esforço para circunscrever as decisões tomadas a nível central a uma função mais reguladora e menos regulamentadora. Os níveis da autonomia curricular dos professores e da escola saem reforçados com esta medida pedagógica, que vai estruturar-se nos seguintes elementos: a) caracterização dos alunos que o vão frequentar; b) diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico; c) habilitações de ingresso (Despacho Normativo n.º 1/2006, Anexo II – Organização do percurso).

O Percorso Curricular Alternativo rege-se por uma estrutura curricular própria de cada ciclo, tendo-se apoiado primeiramente nos planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001 e mais recentemente pelas premissas do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que aprova os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Este último mantém como oferta formativa no ensino básico os Percursos Curriculares Alternativos (Art. 5º, ponto 2, alínea a).

Um projeto em alternativa, que sentido(s) na escola atual?

Os projetos de Percorso Curricular Alternativo são na sua generalidade reconhecidos como verdadeiros projetos de vida, destinados a jovens com inadaptação à vida escolar, desmotivação para as aprendizagens académicas, falta de confiança e autoestima, enfim, em muitos casos é grande a distância entre a cultura de origem e a cultura escolar. Nestas condições acentua-se o risco de abandono escolar e exige-se um esforço suplementar da escola, por forma a garantir a estes alunos o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Estas premissas subjazem à construção destes percursos alternativos, para além da vontade expressa de proporcionar uma educação para todos.

Estes percursos visam o combate do problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, na prevenção, uma vez que podem aplicar-se preferencialmente nos 1.º e 2.º ciclos, evitando o arrastar de situações problema. A conclusão do 2º ou 3º ciclo, conforme o caso, possibilita a atribuição de um certificado de final de ano, do qual constarão as disciplinas e áreas curriculares frequentadas e/ou um diploma de final de ciclo, com certificação do aproveitamento. A obtenção de certificação escolar do 9.º ano através de um PCA permite ao aluno prosseguir os seus estudos num curso de nível secundário, desde que o aluno realize os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática (Despacho Normativo n.º 1/2006), razão pela qual deverá assegurar-se a aquisição das competências finais de ciclo em relação às referidas disciplinas.

Sendo o PCA uma resposta alternativa a um currículo determinado centralmente em que os professores eram apenas meros executores, aceita-se para esta nova proposta a flexibilização e contextualização do currículo, ajustado às necessidades dos alunos e enquadrado nos domínios de decisão das escolas e dos professores. Neste contexto, os professores tornam-se decisores do processo educativo, reflectindo as suas práticas com vista à ação, no sentido da superação das dificuldades reveladas pelos alunos no decurso do seu processo de aprendizagem. Assume-se a necessidade de flexibilização dos percursos individuais, dos ritmos, metodologias e modos de organização do trabalho escolar, incidindo-se na cooperação, diferenciação e adequação de estratégias e na avaliação de carácter formativo.

Este programa, ao pretender consolidar uma perspetiva de escola – espaço temporal de reconstrução dos conhecimentos, das relações e interações entre alunos/professores e comunidade educativa – destaca que toda a intervenção pedagógica deverá centrar-se na aprendizagem dos alunos e reconhece a necessidade da adequação de estratégias pedagógicas às suas características, bem como a exploração das suas motivações e interesses. Nesse sentido, defende a articulação horizontal dos conteúdos, integração dos saberes e definição de uma linha de atuação comum a todos os professores da turma nos diversos domínios da sua ação. Impõe-se portanto alterações nos modos de conceção e organização escolar/curricular. As características dos alunos da turma deverão determinar as escolhas e decisões a nível do currículo.

Procura-se responder às necessidades de “alunos em risco”, estudantes muitas vezes provenientes de camadas sociais, económica e culturalmente desfavorecidas. Poderão integrar, no entanto, outros alunos provenientes de culturas diferentes (cigana, africana, etc.). Frequentemente

as expectativas em relação ao seu desempenho não são muito favoráveis e a escola acaba por intimidá-los ao não criar espaços para que possam manifestar as suas vivências sociais e culturais, não valorizando os seus saberes e as suas experiências ao longo do seu percurso escolar. A taxa de repetência torna-se elevada e os alunos vão interiorizando e consolidando a ideia de serem incapazes. Sentem que os seus saberes não são valorizados e assim destroem a sua autoestima e a confiança em si próprios. Neste contexto, alguns preferem abandonar/desistir ao sentirem-se constantemente confrontados com o insucesso, imaginando ser esta a solução mais fácil. Outros mantêm-se na escola, mas acabam por desenvolver atitudes de passividade, desmotivação, alheamento e vão acumulando repetências. Outros alunos ainda decidem destacar-se pela negativa, adotando atitudes de indisciplina, transferindo para a escola códigos de sobrevivência do meio social duro e hostil em que vivem (Macedo, 1999).

Neste cenário evidencia-se a necessidade de fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos, dado que a diversificação curricular, segundo o autor, não pode ser utilizada para dividir os alunos em dois polos: de um lado, os bons alunos, orientados para aspetos cognitivos; do outro, os maus alunos, os menos capazes, oriundos de outras realidades sociais, orientados para aspetos do saber-fazer.

A diversificação não pode ser perspetivada como mecanismo de discriminação negativa. Muito embora não cumpra totalmente o ideal de uniformização cultural, a escola deve promover a discriminação positiva, propondo a diversificação curricular de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental «deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projeto, portador de identidades» (Pacheco, 2008, p. 181).

Assim perspetivado e construído o currículo será legítimo aspirar-se a mudanças substanciais nas nossas escolas? Para quando a adoção de novas formas de organização do trabalho escolar?

A persistência nos modelos tradicionais: ensino simultâneo e professores que debitam a matéria têm conduzido à perpetuação dos problemas e à desadequação da escola atual. Hoje sabe-se que esta não é a melhor forma de aprender.

A aplicação da medida PCA: descrição e análise

Constituição das turmas

(...) as turmas de PCA fazem todo o sentido, pois de outra forma estes alunos só acumulariam insucessos, o que os iria conduzir ao abandono precoce da escola (...)(AQ – professora de uma turma de PCA)

A formação de turmas, primeiramente de Currículos Alternativos e mais recentemente designadas de turmas de Percursos Curriculares Alternativos remonta o final dos anos 90. A verdade é que desde então, as escolas que acolheram este tipo de projetos têm permitido que um maior número de alunos conclua a escolaridade obrigatória e obtenha sucesso no seu percurso escolar.

Os princípios orientadores e critérios de aplicação desta medida estão descritos no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Porém, e porque de outro modo esta análise ficaria incompleta é fundamental perceber-se como é que esta se processa em termos das práticas, contextos, motivações e critérios na implementação das turmas de PCA.

A criação destas turmas deverá ser precedida de um processo de auscultação da comunidade educativa (mas nem sempre isso acontece), com vista ao levantamento e subsequente encaminhamento de alunos candidatos à integração neste tipo de projeto. Normalmente os alunos são referenciados no final do ano letivo anterior em conselho de turma para integrarem uma turma de PCA. Em termos formais, o projeto inicia-se com a elaboração e definição das linhas orientadoras de ação previstas, devidamente fundamentadas, no âmbito da formação pessoal e social do indivíduo, o qual é remetido à Direção Regional Educação (DRE) para aprovação, depois da anuência do Conselho Pedagógico de cada escola. Concedida a autorização da tutela é constituída a turma que acaba por representar para a maioria dos estudantes uma viragem na sua vida.

Os projetos a apresentar pelas escolas deverão ser organizados por ciclo de ensino, podendo no entanto, considerar-se projetos com duração inferior ao ciclo respetivo, no caso em que as habilitações de entrada dos alunos assim o justifiquem.

A matriz curricular

As características destes alunos determinam uma estrutura organizacional específica a nível do currículo que deverá ser flexível e adaptada às suas necessidades, ao nível das metodologias de trabalho, que

deverão constituir-se uma alternativa, promovendo-se a cooperação e a diferenciação de estratégias, e ainda ao nível da avaliação que deverá apresentar uma vertente formativa.

A legislação enquadra como vimos a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos, devendo por isso, a matriz curricular, apresentada por ciclo de ensino, assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente na Língua Portuguesa e na Matemática, de modo a que os alunos possam realizar os exames nacionais.

A transição de um aluno com um Percurso Curricular Alternativo para um curso de Educação e Formação pode ocorrer, mas só durante o 1.º período ou no final do ano letivo. Já a mudança de um aluno com percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer altura do ano letivo.

A carga horária semanal deve respeitar os limites fixados, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 139/2012.

Os alunos com Percurso Curricular Alternativo estão sujeitos ao regime de assiduidade constante na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Quanto à avaliação, deve reger-se pelo regime definido no Despacho Normativo n.º 24-A/2012 e realizar-se por disciplina ou área curricular, revestindo um carácter descritivo e quantitativo.

A formação da equipa docente

A formação da equipa docente é um processo caracterizado por muitas resistências por parte dos docentes. Deste processo de seleção emergem evidências claras de anuência imediata, apenas dos docentes com experiências anteriores de trabalho com este tipo de turmas. Os restantes, imergidos em representações muito negativas acerca destes projetos, permanecem relutantes quanto ao seu envolvimento e trabalho com estes alunos.

A consensualidade transparece na assunção de que é preciso motivar e preparar o corpo docente para a lecionação nestes projetos. Sem o seu envolvimento dificilmente se inspirará os alunos a alcançarem o tão desejado sucesso.

A seleção dos professores para lecionarem nas turmas de PCA, não pode ser feita com base nos horários disponíveis em detrimento do perfil ou competência reconhecidos como ideais. Preconiza-se a auscultação prévia dos docentes, como forma de alcançar um maior envolvimento destes.

As dificuldades na ação

As dificuldades assinaladas pela generalidade dos docentes titulares de turmas de PCA são de natureza organizacional e estrutural. A falta de planificação dos projetos em tempo útil redundam em falhas ao nível do desenho curricular e do trabalho prévio a elaborar em conformidade com as especificidades dos alunos.

Um dos constrangimentos assinalados reporta-se à inexperiência de muitos docentes, no trabalho com este tipo de turmas, agravada pela pouca orientação disponibilizada pelos órgãos competentes.

Relativamente aos alunos é difícil incentivá-los para as aprendizagens, sobretudo porque estas na maioria dos casos não lhes são significativas. A desmotivação face à escola, a falta de perspetivas de futuro são problemas reais, visíveis na fraca assiduidade, ausência de hábitos de trabalho e no débil envolvimento nas tarefas escolares. A autoestima apresenta-se particularmente comprometida, consequência de um historial de retenções sucessivas e insucessos. Os contextos de origem não se apresentam remediadores dos constrangimentos assinalados, pela tipologia socioeconómica desfavorecida e disfuncional que revelam.

Os problemas de comportamento e de indisciplina assumidos por alguns alunos são recorrentes, preocupantes e representam uma das grandes dificuldades na interação pedagógica. A gestão de conflitos é assumida como necessária e problemática, consequência das dificuldades de compreensão unilateral, dos alunos, acerca da importância do cumprimento das regras na escola e na sociedade.

Paralelamente, são os problemas emergentes das vivências exteriores à sala de aula que prejudicam o relacionamento interpessoal dos alunos com os seus pares, protagonistas de atritos, verdadeiros obstáculos à estruturação de um ambiente favorável à aprendizagem. Recomenda-se por isso, a implementação de um projeto de competências sociais.

Persiste o absentismo embora mais ténue, bem como o fraco rendimento alcançado, consequência da ênfase e persistência nas componentes teóricas do currículo.

Estratégias adotadas

A auscultação dos alunos e definição de regras sociais a vigorar no espaço da sala de aula e nos espaços exteriores à mesma, tem sido uma das grandes prioridades dos docentes da turma. Neste contexto, o diálogo estabelecido tem-se repercutido favoravelmente melhorando a relação pedagógica.

O trabalho de projeto tem-se constituído e revelado uma prática muito importante e útil, ao permitir o envolvimento dos alunos em atividades do seu agrado, como por exemplo, a realização de um espetáculo de dança dinamizado por duas alunas, sendo que os restantes colaboraram na montagem do cenário e escolha da indumentária. Ainda na sequência do trabalho de projeto os alunos procederam à produção e decoração de diversos objetos para venda no quiosque da escola, no âmbito do projeto de angariação de fundos.

Na sala de aula, foram adotadas diversas estratégias de modo a tornar as aulas mais atrativas a partir do trabalho e implicação dos pares na mediação das aprendizagens. Relativamente à Físico-Química, foram dinamizados dois miniprojectos interdisciplinares, um com Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (sobre o conteúdo “rapidez média”) e outro com Matemática (sobre o conteúdo “peso e massa”).

A integração plena do aluno na sua aprendizagem, procurando atribuir-lhe um papel ativo na sala de aula, através da participação nas diversas atividades desenvolvidas tem promovido a partilha com o grande grupo, de conhecimentos, ideias e conclusões sobre os temas abordados, com a vantagem de que a aprendizagem flui mais facilmente quando se permite que o conhecimento circule entre todos. Neste contexto encontramos uma nova relação com o saber perspetivado como algo a pesquisar, a construir e a divulgar por alunos e professores. O modelo tradicional de transmissão do professor para o aluno a partir de um manual começa gradualmente a ser questionado. Estes momentos foram ainda aproveitados para a promoção de debates sobre situações, vivências e temáticas acordadas e valorizadas por todos. Esta prática aumentou a coesão entre a turma, baixando de algum modo os conflitos na sala de aula.

Em relação à avaliação das aprendizagens, foi elaborado um modelo de ficha de autoavaliação diária e registo de avaliação mensal a apresentar ao conselho de turma para discussão e aprovação.

Propostas de melhoria

(...) Os projetos de PCA têm obrigatoriamente que passar por mudanças estruturais, alteração dos currículos, seleção de conteúdos, seleção de professores, criação de experiências pré-profissionais, ou seja, “dar aos alunos aquilo que precisam da forma que mais gostam”(...) (E – professor de uma turma de PCA)

A construção de novos projetos de raiz, assentes em novos desenhos curriculares, mais significativos para os alunos e que, em alguns casos poderá perfilhar um caráter artístico, vocacional e pré-profissional tipificados como a verdadeira alternativa. Propõe-se portanto, a rutura com o forte pendor teórico do currículo e a ênfase da componente prática, promotora de uma crescente significação dos currículos instituídos. Poderão ser lecionadas algumas disciplinas em blocos de duas, como meio de promoção da interdisciplinaridade e da execução de projetos em comum e em parceria.

Deverá proceder-se à elaboração de um currículo dinâmico, flexível ao nível dos conteúdos e das áreas disciplinares, de forte vertente prática com projetos transversais às diversas disciplinas, com um caráter técnico e que vá ao encontro de uma aprendizagem profissional.

Perspetiva-se o alargamento do espaço de ação educativa, em oposição às práticas confinadas à sala de aula e ao espaço temporal de cada aula. Deverão promover-se as visitas de estudo que proporcionam formas mais concretas de compreensão e domínio do saber.

É consensual o reconhecimento da importância do trabalho em par pedagógico como estratégia de suporte e acompanhamento aos docentes e alunos, bem como, a criação de uma Oficina de Formação para docentes que lecionam em turmas de PCA.

Definição do turno da manhã como espaço temporal otimizador, bem como a gestão criteriosa dos horários das turmas, evitando-se intervalos muito prolongados, propiciadores da eclosão de conflitos, entre os pares.

Atribuição de um espaço físico próprio e único, com armários e mesas de trabalho para o desenvolvimento e operacionalização do trabalho de projeto. Dinamização de oficinas de práticas a partir do trabalho de projeto de acordo com as expectativas, ambições e interesses dos alunos.

Desconstrução dos significados acerca da escola, como meio para a assunção de novas abordagens e perspetivas, percecionado como local útil para a formação dos alunos, lugar de integração e realização.

De acordo, com o normativo regulador do PCA,⁶⁰ os docentes da turma devem reunir quinzenalmente para programação de estratégias de ensino e aprendizagem e acompanhamento da evolução dos alunos. Porém, apesar deste imperativo legal, os professores envolvidos valorizam e reconhecem as reuniões de periodicidade semanal como desejáveis e fundamentais ao necessário acompanhamento da turma, com vista ao confronto de perspectivas, a partilha, ampliação e diversificação de saberes e experiências. Fomenta-se a análise e reflexão críticas sobre o trabalho de todos os intervenientes para além das indispensáveis decisões colegiais que se impõem ao funcionamento destes projetos.

Em relação aos Encarregados de Educação a aposta recai na dinamização de sessões de esclarecimento sobre o projeto de PCA – com destaque para as vantagens de frequência deste tipo de percursos. E ainda, na promoção de atividades de envolvimento dos encarregados de educação e toda a comunidade educativa, tendo em vista uma maior integração dos diferentes atores.

O estabelecimento de protocolos com as empresas/entidades locais, proporcionando aos alunos experiências profissionais, desenvolvendo competências elementares para a educação ao longo da vida e/ou para o seguimento dos estudos nas áreas profissionais. A escola deixa de estar isolada da comunidade e tudo o que acontece dentro dos seus muros relaciona-se com o viver da própria comunidade. Há naturalmente uma influência mútua.

A celebração de contratos com os alunos com a atribuição de prémios aos mais respeitadores e cumpridores das regras estabelecidas no contexto sala de aula e restante espaço escolar.

CONCLUSÃO

O contato com turmas de Percursos Curriculares Alternativos tem-nos permitido um conhecimento real dos contextos de aprendizagem. Deparámo-nos com professores preocupados e insatisfeitos, alunos desmotivados, pais descrentes, mas ao mesmo tempo uma grande vontade de se proceder a mudanças profundas no quotidiano escolar.

Muitos constrangimentos embargam a aplicação desta medida educativa, apesar de legalmente defender-se a sua implementação. A

⁶⁰ Despacho Normativo n.º 1/2006

orientação legislativa aponta para a necessária definição de um percurso diversificado em função das necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Do lado dos professores, a questão das práticas pedagógicas é central, pois a insistência em modelos tradicionais de organização do trabalho pedagógico perpetuará as dificuldades sentidas pelos jovens e o risco de exclusão da escola e da própria sociedade. De forma gradual começa-se a prestar atenção às questões de reorganização do espaço pedagógico, à autonomia que deverá ser proporcionada aos alunos e à redefinição dos papéis de professores e alunos, de quem se deverá esperar um controlo do seu processo de aprendizagem.

Simultaneamente as condições organizacionais, de funcionamento e enquadramento, limitam, constroem e dificultam acção dos docentes. Esta realidade tende a agravar-se, perante o quadro atual de desinvestimento real da educação em Portugal, particularmente acentuado nos últimos tempos e que poderão pôr em causa, todos os pressupostos iniciais da criação desta resposta educativa, perspectivada para constituir-se uma verdadeira alternativa. A excessiva preocupação com determinantes economicistas começa já a impor restrições ao regular funcionamento destes projetos, prontamente denunciada pelos docentes.

Por uma questão de justiça social, é necessário garantir a todos os alunos a possibilidade de concluírem com sucesso a escolaridade básica, evitando-se a saída precoce da escola. Os Percursos Curriculares Alternativos são (...) uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional, plenas.

As escolas terão de comprometer-se a acolher visões e problemas que sejam do profundo interesse para os alunos no seu dia a dia. Deverão cultivar um espírito de crítica e respeito pela dignidade humana capazes de associar questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos críticos. Investir numa proposta alternativa como o PCA é naturalmente um desafio, que carece de algum arrojo, sentimento expresso nas palavras de um professor:

(...) “Temos de ter “Coragem” para romper com todos os padrões institucionalizados e mudar. Mas mudar o quê? Mudar como? Onde mudar? Estas são as questões que mais nos têm assolado os pensamentos nos últimos tempos. Temos de ter “Coragem” de tirar os nossos alunos dos mesmos espaços em que os nosso avós se sentaram para ouvir as mesmas Ciências as mesmas Matemáticas, no fundo as mesmas Histórias. Temos de ter “Coragem” de assumir que hoje os tempos são outros, vivemos numa época de ipads, ipods, iphones, “i para quase tudo”, então porque não

aproveitamos a onda de inovação e proporcionamos aos nossos alunos “iescola”, “iensino”, “iaprendizagem”? Talvez porque nos falte “icoragem”(…). (E – professor de uma turma de PCA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação, Vol. IX, 1*, 137-142.

Macedo, G. (1999). A Escola e os professores em contextos de exclusão escolar e social. *Educação e Matemática, 55*, 20-22.

Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre a Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 14*, n.º 28, 178-187. Retrieved 2/09/09 from [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo 12.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo%2012.pdf)

Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI- Revista de Psicologia Social e Institucional, 2*, (1), 107-120.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo]

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – [Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar]

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – [Reorganização curricular do ensino básico]

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro – [Altera o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro]

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – [Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário]

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996 – [Aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos]

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006 - [Regulamenta a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico]

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 dezembro de 2012 – [Aprova a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico]