

FERNANDO CORREIA
(org)

A photograph of a grey concrete wall with a circular window. The window looks out onto a landscape with a stone wall and some vegetation. The title text is overlaid on the right side of the image.

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

RETRATO DOS ALUNOS FINALISTAS DO 1º CICLO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Eva Gouveia

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
evagouveia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesta apresentação analiso o retrato dos alunos do 1º ciclo na RAM, no ano de 2013, tendo como referente as provas finais. Pondero sobre algumas questões que se colocam em relação aos alunos que estão matriculados no 4º ano mas que seguem currículos de anos anteriores.

Faço uma alusão legislativa dos PCAs, cuja medida se norteia pela intenção de promover o sucesso escolar no ensino básico criando, assim, conjunturas atípicas de acompanhamento de alunos em dificuldade enquanto recurso de carácter temporário.

Neste contexto, discuto a questão dos exames, se os alunos devem ou não progredir para o 2º ciclo e sobre os que lhes acontecerá no ano seguinte, quer progridam ou não. Teço um conjunto de considerações acerca da legislação vigente e dos condicionalismos na implementação dos PCAs, bem como alguns raciocínios que podem, eventualmente, ser úteis na ação educativa em 2014, tal como a rutura de práticas pedagógicas tradicionais, constituindo a inovação pedagógica o grande desafio da educação.

Análise e reflexão do retrato dos alunos do 4º ano

Olhando, então, para o retrato dos alunos do 4º ano do 1º ciclo observo o seguinte: um grupo A, maioritário, que faz as provas finais de ciclo e onde se incluem os casos de prova de escola⁴³; um grupo B, por certo bem menor, com dispensa dos exames finais porque frequenta um Currículo

⁴³ Em casos excecionais, os alunos cegos, com baixa visão, surdos severos ou profundos, com limitações motoras severas ou limitações funcionais do domínio cognitivo dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade que, relativamente à prova caracterizada na Informação-Prova Final do GAVE, necessitem de alterações nos instrumentos de avaliação ao nível da estrutura das provas e na tipologia e formulação dos itens, podem realizar provas finais a nível de escola nas disciplinas de Português e de Matemática, autorizadas pelo Diretor da escola.

Específico Individual (CEI) ao abrigo do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro⁴⁴ e, finalmente, um grupo C, que corresponde aos alunos que não seguem o currículo do 4º ano mas sim o currículo de anos anteriores, ou seja do 3º, do 2º e do 1º ano.

Os grupos A e B não levantam questões porque estão legalmente bem enquadrados. O mesmo não acontece em relação ao grupo C. Ou seja, não tem suporte legal que o dispense das provas finais de ciclo, além disso não revela competências para as realizar com o mínimo de sucesso.

Este é o quadro real da situação atual no qual nos devemos centrar para, em conjunto, buscarmos respostas e soluções para as questões que nos deparamos. Convém lembrar que a partir de agora vamo-nos centrar no grupo C.

Uma questão, à qual foi dedicada muita atenção, é a seguinte: o Grupo C deve ou não deve fazer exames. Legalmente, não parece haver aqui um grande problema. De facto, se as crianças em causa não seguem o currículo do 4º ano, não podem ter condições nem competências académicas para realizar o exame. Ficam, portanto, retidas no 4º ano, no 1º ciclo.

Mas, obviamente, outros raciocínios são possíveis. Senão vejamos, um aluno do grupo C que faz os exames, poderá ser aprovado se, ao longo do ano, tiver conquistado com sucesso os objetivos traçados no seu Plano Educativo Individual (PEI). Convém lembrar que, por norma, este grupo beneficia de apoio especializado. A nossa certeza advém do fato da classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais do 1.º ciclo, ser o resultado da média ponderada entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final. Partindo deste pressuposto, se a avaliação sumativa interna for quatro (4) em cinco (5) valores o aluno faz os exames e é aprovado. Encontramos, deste modo, os componentes para outro cenário, igualmente viável.

Sobre a questão de fazer ou não os exames, identificamos já dois cenários lógicos e possíveis sem excluir, obviamente, outros que,

⁴⁴ Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

eventualmente possam surgir. Todavia, a nossa preocupação e reflexão tem de ultrapassar a questão da realização ou não dos exames! Há que se centrar numa visão mais prospectiva para um melhor entendimento da escola tendo como referencial o sucesso escolar. Nesta perspetiva mais alargada, e se considerarmos a lógica antes referida, o que nos parecia, à primeira vista estar resolvido, poderá constituir uma falsa solução em termos de sucesso escolar e abrir portas em direção ao insucesso.

Vamo-nos, então, debruçar sobre outra questão: devem os alunos ser ou não aprovados e quais são as consequências que daí podem resultar. O verdadeiro alvo de reflexão deve consistir no que vai acontecer às crianças, quer progridam para o 2º ciclo ou fiquem retidas no 1º, fazendo ou não os exames. Antes de continuar este raciocínio, é importante conhecermos dois despachos normativos.

Refiro os despachos normativos n.º 24 - A/2012 (adaptado na Madeira pelo 4/2013) e n.º 1/2006. O primeiro regulamenta “a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos” e, enuncia, também, “as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que a escola defina no âmbito da sua autonomia”. No âmbito das medidas de promoção do sucesso escolar o artigo vigésimo quarto aponta que “sempre que se verifiquem retenções, deverão os alunos ser acompanhados pelo serviço de orientação escolar, de modo que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar, nomeadamente percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação, cursos de educação e formação ou cursos vocacionais”. O segundo despacho regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Ambos os despachos advêm da Lei de Bases do Sistema Educativo que objetiva consagrar o “carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, entre os princípios estruturantes da educação escolar, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Ainda nesta perspetiva, surge o artigo décimo primeiro do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, que “sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”.

Diz-se, ainda, na introdução do Despacho Normativo nº 1/2006 que “compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios”.

O Despacho Normativo nº 1/2006 vem assim permitir a “constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico” e enquadrar legalmente os “alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações: *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, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem”.

O ponto cinco do referido despacho clarifica que a “transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo”. Importa, ainda, referir que o ponto sete do artigo oitavo do Regulamento dos Exames Básicos e Secundário de 2013 esclarece que “estão dispensados da realização das provas finais de 1º ciclo os alunos que estejam a frequentar ou tenham concluído percursos curriculares alternativos, ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro (PCA)”. O ponto oito, do mesmo artigo, diz que os alunos que “pretendam prosseguir estudos no ensino básico geral realizam, obrigatoriamente, as provas finais do 1º ciclo nas disciplinas de Português e de Matemática”.

Feito este enquadramento legislativo, retomemos a reflexão sobre o grupo C. Enquadrar-se-á o grupo C nas alíneas *a)*, *b)*, *c)* ou *d)*? Provavelmente sim! Mas as escolas do 1º ciclo não implementaram os Percursos Curriculares Alternativos. A resposta pouco adianta. Entretanto, outras questões podem fervilhar nas mentes, tais como, porque é que as escolas do 1º ciclo não implementaram os PCAs? Estas e outras questões são justificadas mas não nos ajudam muito a resolver a problemática em estudo. Pouco vale nos debruçarmos sobre o que não se fez, e muito menos nos determos nos porquês do que não foi feito. Seria, quiçá, mais sensato e interessante analisar que tipo de resposta educativa foi e deve ser encontrada para os alunos do grupo C. Consideremos a hipótese de as escolas do 1º ciclo da RAM terem elegido outra resposta educativa para os alunos do grupo C.

São poucos os estudos na Madeira sobre esta temática. Tenho conhecimento de apenas um que analisa os PCAs no 2º ciclo e nenhum ao nível do 1º ciclo.

Acredito que os profissionais das escolas fizeram tudo o que estava ao alcance para que os alunos do grupo C tenham encontrado um lugar dentro dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e, desta forma, contribuído com profissionalismo para o sucesso escolar que todos almejamos. Em abono do que é dito está o fato de os alunos do grupo C acompanharem os seus colegas em todas as áreas, excetuando a Língua Portuguesa e a Matemática. Não objetivo absolver o 1º ciclo da RAM nem “tapar o sol com a peneira” em relação ao que não foi ou que poderia ter sido feito. A problematização que descrevo pretende ser apenas uma análise e reflexão partilhada na tentativa de, juntos, podermos encontrar um linha de ação para que o sistema educativo, no qual todos nos comprometemos, dê uma resposta educativa, diferenciada e inovadora aos alunos do grupo C garantindo-lhes, desse modo, um lugar ajustado e consonante com os princípios educativos que se proclamam.

A implementação dos PCAs é já uma prática em algumas escolas do 2º ciclo da RAM. O que perdem as crianças do grupo C, das comunidades que têm escolas de 2º ciclo com PCAs, se forem aprovados e progredirem de ciclo com fracas ou mesmo sem competências académicas? Se a criança, ao longo do ano, tiver conquistado com sucesso os objetivos traçados no seu Plano Educativo Individual (PEI)⁴⁵ e a avaliação sumativa interna for quatro (4), é suficiente para que vá a exame e seja aprovada. Esta ideia já fazia parte de um dos dois cenários antes apresentados. E as crianças das localidades sem escolas de 2º ciclo com PCAs, será melhor não serem aprovadas e ficarem retidas no 1º ciclo? Essa é, indubitavelmente, uma hipótese. Mas o que lhes espera se ficarem retidas no 4º ano, uma vez que já vimos que o 1º ciclo não implementou PCAs? Como podem as escolas do 1º ciclo equacionar a barreira de um PCA não poder ser implementado num número de alunos inferior a 10? Não podem os alunos beneficiar de um PCA em grupos mais pequenos ou até isoladamente? As crianças abrangidas pelo PCA beneficiam mais da medida quando integradas num grupo de colegas com dificuldades curriculares semelhantes?

A considerar o número reduzido de alunos torna-se evidente que, em muitas escolas do 1º ciclo da RAM, não será possível implementar um PCA,

⁴⁵ O programa educativo individual (PEI) é o documento que estabelece fundamentalmente as respostas educativas ao aluno e respectivas formas de avaliação.

como prevê a legislação. Talvez possamos encontrar nesta e noutras razões a justificação para melhor compreendermos a não adoção dos PCAs no 1º ciclo. Lembremo-nos que o grupo C, formalmente identificado, poderá ser, na prática, em número, bem maior. Em 2013, este grupo foi apurado somente entre os alunos matriculados no 4º ano. Não houve identificação nos anos curriculares antecedentes, o que nos leva a crer que, em 2014, o grupo C possa ser, por acumulação, bem maior.

Numa conjuntura de estado mínimo a educação e a escola tornam-se, naturalmente, mínimas, transformando esta problemática num cenário cada vez mais negro. Lembremo-nos que o sucesso escolar (entenda-se educação da criança) não depende exclusivamente da implementação de PCAs. A legislação a este nível surge como um remendo e não uma solução em termos educativos. Não obstante da indecisão da melhor opção dentro de todas estas problemáticas, queremos que algo seja feito para não nos depararmos novamente, no ano 2014, com a mesma situação.

Desafio: Inovação pedagógica

Chegou o momento de ponderar outras questões que nos poderão ajudar a iluminar nesta encruzilhada.

Recentemente as inquietações relacionadas com o absentismo, com o abandono, com o fracasso escolar e com a consciência generalizada da ineficácia da escola, originaram diligências no sentido da inovação da escola e do sistema educativo. Na realidade, a inovação pedagógica faz, hoje, cada vez mais sentido e muitos estudiosos assumem a orientação do sistema educativo para a inovação como um desafio colocado à educação.

No sistema educativo português tem existido várias tentativas e inúmeros ânimos no sentido de serem implementadas experiências inovadoras sem que os seus efeitos correspondam ao esperado. A consolidar esta ideia há autores que afirmam que os projetos de inovação ocorrem «com dificuldades, com problemas, com atritos, com silêncios, com lentidão, com avanços e recuos, com modéstia em relação às propostas teóricas, mas são a única garantia de transformação das práticas escolares e educativas» (Benavente, Carvalho, Bento, Leão, Tavares & César, 1993, p. 18). Se, por um lado, prevalece já um entendimento difundido da primazia da inovação, também, por outro lado, se confirma a estagnação dos sistemas educativos. Ainda hoje, nas escolas persistem práticas pedagógicas tradicionais, profundamente enraizadas e absolutamente desajustadas a uma sociedade que já, há muito, mudou.

Fino (2008a) perspectiva a inovação pedagógica como a rutura de natureza cultural, num quadro de culturas escolares tradicionais, a brecha para a ocorrência de outras culturas, que poderão provocar estranheza aos conformistas, aos olhares torcidos pela tradição. Ela não se encontra nas reformas de ensino ou nas alterações curriculares, e de acordo com o autor, “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p. 277). Para Fino (2008a) “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado” (p. 278).

Só há inovação pedagógica, como afirma Fino (2008a), “quando existe rutura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui à expressão rutura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma” (p. 46).

Nesta perspectiva, a inovação pedagógica supõe mudanças profundas que trazem à realidade educativa algo efetivamente novo. Não se trata, apenas, de uma simples renovação que faz acontecer algo com aspecto novo, não modificando o fundamental.

Segundo Fino (2010) a inovação pedagógica subentende a descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e pode ocorrer em qualquer situação de aprendizagem sem ter que acontecer, unicamente, numa escola, como a que existe hoje. A inovação pedagógica liga-se a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui a postura crítica das coerências dos sistemas educativos, a consciencialização do invariante cultural, o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

A educação é um processo dialógico, formativo e transformativo, conjetura desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores e, enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas, promove novos saberes, e não se resume à reprodução do saber e das culturas compatível com o sistema obsoleto do paradigma tradicional. Fino (2001) advoga o aparecimento de uma mudança paradigmática educacional da metodologia tradicional “com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por

igual, independente das suas características e das suas necessidades” (p.3). Um velho paradigma tradicional que é representado pela escola que conhecemos, uma escola que, durante décadas, pressupôs que a aprendizagem é um processo individual, que é melhor separada das restantes atividades e que é resultado do ensino. Assim, organiza aulas onde os alunos, sem outras distrações, dão atenção ao professor ou concentram-se em exercícios. Para avaliar a aprendizagem, a escola usa provas que os alunos enfrentam, individualmente, onde o conhecimento é demonstrado fora de contexto e colaborar é proibido (Wenger, 1998). O resultado é que grande parte do ensino e da formação institucionalizada é entendida, por muitos alunos, como irrelevante e a maioria deles tem ideia que aprender é penoso e muito aborrecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem alunos no 4º ano do 1º ciclo que não acompanham o currículo regular nem estão aptos para resolverem os exames nacionais, a que estão obrigados, com o mínimo de sucesso.

A implementação dos PCAs pode ajudar a resolver a questão dos exames ao dispensar os alunos da prova. Porém, apresenta fortes condicionantes, designadamente no que concerne à sua operacionalização em escolas pequenas (pelo número mínimo exigível de 10 alunos por turma).

Considerando a fragilidade ou inércia do atual sistema educativo, os PCAs não significam, em si mesmos, inovação pedagógica. São uma novidade que não inova, pois podem, muito bem, ainda ser condutores do paradigma fabril e da tradicionalidade no ensino. Contudo, se se munirem de mudanças ao nível das práticas pedagógicas, diferenciando e inovando, os PCAs serão, provavelmente, poderosas ferramentas para responder às necessidades específicas dos alunos que, naturalmente, são excluídos pelo próprio sistema educativo.

Não pretendamos dos PCAs a solução milagrosa ou o Santo Graal da educação das crianças do Grupo C. Muito menos ainda, torná-los num sistema banal e recorrente, de acesso simplificado, sem o conhecimento de facto da circunstância e capacidades dos alunos. Um cenário desta natureza põe em causa os próprios propósitos da educação e pode comprometer o sistema educativo.

Conscientes que não há soluções globais para questões particulares, juntos e através da reflexão conjunta e partilhada, encontraremos

certamente as soluções mais adequadas para as crianças do grupo C na RAM. Decidiremos, segundo as nossas particularidades, se é preferível implementar o PCA, como define a lei, ou se, por outro lado, deveremos recorrer a uma outra solução que corresponda, igualmente, a uma resposta educativa eficaz e tendente ao sucesso escolar.

Mais urgente do que refletirmos sobre os PCAs, é imperativo encarar o sistema educativo na sua globalidade, perspectivando o desenvolvimento de uma cultura de inovação pedagógica, de construção local de currículo, sendo este o novo desafio da educação.

Temos consciência que esta problemática é muito complexa. As questões são inúmeras e saltitam como luzes que acendem e apagam mediante a sensibilidade de cada um, felizmente! Um sentimento espicaçado por concepções de natureza ética, de responsabilidade social, política, e educativa, e, ainda, por ideias, valores e princípios de educação, de igualdade de oportunidades e, em última instância, de felicidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavente, A., Carvalho, A., Bento, C., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (1993). *Mudar a Escola mudar as Práticas. Um estudo de caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fino, C. N. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2.
- Fino, C. N. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2010). *Investigação e inovação (em educação)*. Paper presented at the V Colóquio CIE-UMa Pesquisar para mudar (a educação), Funchal. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf
- Fino, C. N. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, Vol. 1, (4), 45-54.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO

- Despacho normativo n.º 24-A/2012.
- Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M.
- Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006.