

ficha técnica

PROPRIEDADE
Movimento da Escola Moderna

REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
Rua do Açúcar, 22-B
1950-008 Lisboa
Tel. 218 680 359
e-mail: mem@mail.telepac.pt

DIRETOR
Sérgio Niza

COORDENAÇÃO
Francisco Marcelino Pereira
Filomena Serralha

REDAÇÃO
Clara Felgueiras
Graça Vilhena
Inácia Santana
Ivone Niza
Joaquim Segura
Júlia Soares
Júlio Pires
Manuela Castro Neves
Pascal Paulus

DESIGN GRÁFICO
Fernando Felgueiras

PAGINAÇÃO
Jorge Belo

IMPRESSÃO
Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.

sumário

	3	
Editorial		<i>Sérgio Niza</i>
	5	
O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar		<i>Adelaide Vala</i>
	13	
A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens		<i>Joana Duarte</i>
	24	
Sentido do número: ainda faz sentido ou é já <i>eduquês</i> ?		<i>Helena Gil Guerreiro</i>
	37	
Trabalho participado pela turma e construção das aprendizagens em Ciências da Natureza		<i>Isaura Custódio</i>

Tiragem: 1600 Exemplares
Periodicidade: 3 números por ano
Depósito Legal 107 975/81

Os artigos assinados são da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.
Os trabalhos publicados na ESCOLA
MODERNA podem, em princípio, ser
transcritos noutras publicações desde
que se indique a sua origem e autoria.
No entanto, é preciso um pedido
de autorização para cada caso.

Editorial

Sérgio Niza

Em busca de alternativas para a segregação escolar

É altura de recordar com algum desalento, mas com renovada determinação, o choque que foi para nós, no MEM, a decisão que o governo de então tomou para instituir uma fileira paralela de escolarização para os alunos que precisavam de um ensino mais atento e diferenciado no interior das suas turmas de ensino regular.

Essas turmas especiais foram criadas em Abril de 1996. Eu próprio, ao tempo presidente da direção do MEM, tive reuniões de esclarecimento e enviei cartas a vários membros do Estado após longo debate no interior do Movimento.

O dispositivo das turmas especiais de currículo alternativo veio a ser reforçado por despacho normativo de 2006 (n.º 1/2006 de 6 de janeiro) passando a designar-se por *turmas de percursos curriculares alternativos* (PCA). O termo *percursos* marcava já o que veio a acontecer, isto é, “um aluno, depois de ingressar numa destas turmas, raramente regressa ao ensino regular” (p. 75).

Estou a citar uma das conclusões do estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico – Relatório de Avaliação, publicado em maio passado, pela Direção Geral da Educação e coordenado por Teresa Seabra.

Recordo, para que possamos dar continuidade à reflexão crítica e aos nossos deveres de intervenção e de cidadania, que os governos que produziram esta, como outras medidas políticas igualmente discriminatórias, pretenderam convencer-nos, por demagogia ou ignorância, que elas “se inscrevem no quadro das preocupações com a igualdade de oportunidades proporcionada pelo sistema educativo, traduzido na equidade e na inclusão que este deve assegurar” (p. 8).

Estamos, portanto, confrontados com uma história contada do avesso.

Acontece que a constituição destas turmas de percursos curriculares alternativos se destina, como consta do despacho normativo, a alunos com 1) insucesso escolar repetido, 2) problemas de integração na comunidade escolar, 3) risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar, ou ainda, que 4) registem [outras] dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Como resultado da avaliação agora feita pela administração do estado a partir das medidas tomadas em 2006, ficamos a saber, entre outras coisas, que essas turmas reduzidas produzem uma “elevada taxa de insucesso escolar (reprovações ou abandono); agravamento dos comportamentos de indisciplina; elevada percentagem de alunos com baixa assiduidade” e a sua integração nessas turmas especiais “não se traduz em recuperação das aprendizagens [sendo] residual o reingresso no ensino regular” (p. 76).

Com efeito, “as taxas de aprovação situam-se na generalidade dos casos, abaixo da média (do país, da região ou da escola) [sendo que], a grande maioria dos alunos em turmas PCA não realizou as provas de aferição por ter faltado às mesmas” (p. 76), consta que, em escolas várias, estimulados pelos próprios professores.

Cerca de metade dos alunos prossegue a escolaridade por vias vocacionais ou profissionalizantes, também alternativas, e apenas dezanove por cento regressa posteriormente, ao ensino regular.

Mas a informação mais surpreendente é a de que trinta por cento dos alunos que ingressam nessas turmas especiais, nunca tinham tido re-

provações, trinta e cinco por cento apenas tinham uma reprovação e os restantes trinta e cinco por cento tinham mais do que uma reprovação (como consta das conclusões do relatório na página n.º 75).

Para que servem, então, estas formas de segregação dentro das escolas, se, para além de tudo isto, se mantém, em algumas escolas a percepção explícita de que essas turmas e os alunos que as constituem passam a ser olhadas com uma conotação negativa, e os próprios professores se sentem excluídos por nelas lecionarem. Atente-se a um dos depoimentos de uma professora: "A exclusão manifestou-se mais através dos professores do que dos alunos em si (...). (DT3_AE3, p. 45).

É por tudo isto que se impõe recordar-vos aquilo que, em nome do MEM, pude antecipar sobre os efeitos destas formas de discriminação, na carta que, em 5 de junho de 1996, enviei à Secretária de Estado de Educação e Inovação de então, a propósito da criação dos currículos alternativos:

1. *Todas as turmas especiais estigmatizam socialmente os alunos que as integram e, até, os professores que as sustentam, como se tem provado em estudos recentes feitos nos Estados Unidos da América.*
2. *Os estudos comparativos dos anos setenta, para avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento, segregados em classes especiais, relativamente a outros alunos com as mesmas características integrados em turmas regulares, cedo provaram que o rendimento escolar sobe com a integração e os níveis de socialização são muito superiores. Esses efeitos têm-se atribuído, nos últimos anos, à auto-estima dos alunos, ao reforço da identidade, às expectativas dos professores e à interação cooperativa dos seus pares.*
3. *Os estudos financeiros de custo-benefício dos sistemas de ensino paralelos, iniciados igualmente nos anos setenta, vieram a mostrar, repetidamente, os elevados custos de tais medidas e a reduzida eficácia dos esforços nacionais para garantirem o sucesso escolar. Os estudos posteriores de impacto social revelaram, conseqüentemente, efeitos de desintegração social e efeitos colaterais de delinquência inquietantes.*

4. *A esperança numa integração social dos cidadãos de diferentes culturas, regiões, etnias e origens sociais decorre hoje mais acentuadamente dos esforços que tivermos sabido fazer para a integração escolar e educativa. Justamente porque a escola tem transformado sistematicamente as diferenças sociais iniciais em desigualdades escolares que produzem e justificam as futuras desigualdades sociais.*

5. *O esforço histórico para normalização da vida e para a integração escolar e social das pessoas em desvantagem social ao longo de todo o século XX é uma notável epopeia de mudança do modelo médico-pedagógico estigmatizante para a construção de um modelo educacional de integração, com progressos espetaculares a partir dos anos oitenta, a caminho da Declaração de Salamanca, de 10 de Junho de 1994, assinada por Portugal, com 91 outros estados soberanos e 25 organizações internacionais. Aí se declara que "a inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao disfrute e exercício dos direitos humanos". Aí se lembra que "a reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional, depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade", inclusive os que nela exercem o poder de decidir da inclusão ou exclusão dos cidadãos. Aí se afirma que "O mérito das escolas inclusivas que nos comprometemos a desenvolver não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas". Aí se confirma, finalmente, no ponto 29., respeitante à versatilidade do currículo, que "As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando a assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem".*

Volvidos tantos anos é altura de, também nós, procedermos a um balanço crítico e profissional das políticas e dos dispositivos escolares de obstrução aos valores e direitos democráticos dos alunos, isto é, das formas como constantemente agimos, escamoteando a nossa parte de vida nas escolas.