

O Percurso Curricular Alternativo, um espaço de vivência social e cultural

Gorete Pereira¹

Resumo: Este estudo pretendeu descrever, compreender e interpretar as vivências e cultura emergente de uma turma de 5.º Ano de Escolaridade de Percurso Curricular Alternativo (PCA) em que se procurou esclarecer, à luz do conceito de Inovação de que forma o PCA se constitui um desafio à Inovação Pedagógica.

A presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cariz etnográfico. Foram utilizadas para a recolha de dados: a observação participante e a entrevista, que constituíram os principais recursos da investigação empírica.

As conclusões apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional. A utilização da tecnologia permitiu instituir novos contextos de aprendizagem ao nível micro, da sala de aula e romper com princípios e crenças da escola tradicional, prefigurando um desafio à Inovação Pedagógica, ou seja, à mudança e transformação da escola.

Palavras-Chave: Percurso Curricular Alternativo, Inovação Pedagógica, Cultura.

Introdução

A pesquisa suporte desta narrativa pretendeu descrever e compreender os novos espaços de vivência social e cultural de uma turma de 5.º Ano de Escolaridade com proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA), bem como, conhecer e avaliar o impacto desta proposta na vida dos alunos, através do conhecimento das representações de todos os envolvidos no projeto.

A investigação empírica que aqui reportamos foi desenvolvida durante dois anos letivos numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Funchal, reconhecida pela disponibilização de diversas ofertas educativas aos seus alunos e pela sua cultura de aceitação da diversidade. O trabalho de campo específico da etnografia, que nos levou no papel de investigadora/observadora para o terreno, permitiu-nos apreender a cultura do grupo – turma de PCA, composta por quinze alunos – e seus professores (dez), a partir “*de dentro*”.

¹ Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira

Da flexibilização do currículo ao Percurso Curricular Alternativo: dilemas e desafios

Desde os anos setenta, a escola tem vindo a confrontar-se com uma população discente acentuadamente heterogénea a nível social, cultural e escolar. Esta heterogeneidade, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória, da democratização e massificação do ensino, marcaram as últimas décadas do século XX e alteraram substancialmente a realidade das escolas, que se viram confrontadas com a inevitabilidade de responder às necessidades de uma população discente, que por imperativos legais, deveria permanecer mais tempo na escola. Não foi fácil para a escola gerir toda esta mudança. Às desigualdades associadas às diferenças de percursos respondeu com uma uniformidade na resposta; por outro lado, 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).

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, expresso nos níveis de insucesso e abandono escolar precoce,¹ conduzindo à consciencialização da necessidade de promoção de 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 uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, e de “tamanho único” (Formosinho, 1999, p. 13).

A evolução de um discurso de promoção do sucesso educativo, fundamentado na aceitação da diversidade e especificidades dos alunos levou à interiorização de novas perspetivas curriculares. Concomitantemente, os documentos oficiais foram assumindo a flexibilidade curricular como uma estratégia para o sucesso.

Esta nova orientação para adaptar e contextualizar o currículo enquadrava novos domínios de decisão às escolas e aos professores que, em consequência, passam a assumir novas responsabilidades e competências de gestão e decisão curricular (Roldão, 1999). O currículo assim perspetivado, é maleável, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução das aprendizagens, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional e o nível do significativo contextual (Roldão, 2000).

Entretanto, emergiram no sistema educativo português, diversas propostas de discriminação positiva, como forma de combate à exclusão, no âmbito da escolaridade básica, com vista ao prosseguimento de estudos por vias académicas e/ou profissionalizantes nomeadamente: o programa PIPSE-Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolarⁱⁱ; o programa PEPT-Programa de Educação para Todosⁱⁱⁱ; o programa REEI-Rede de Escolas para a Educação Intercultural^{iv}; os Apoios Educativos dinamizados pelas escolas, etc.

Outras medidas alternativas/complementares na escolaridade básica foram igualmente implementadas, para além dos PCA, designadamente: os TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária^v; os CEF-Cursos de Educação-Formação^{vi}; o PIEF-Programa Integrado de Educação e Formação^{vii}, etc.

Alguns programas/medidas concretizadas continuam a vigorar no sistema educativo português, designadamente o TEIP, que entrou já na 3^a geração (TEIP3), regulamentado pelo Despacho normativo n.º 20/2012. O Programa TEIP3 desenvolveu-se a partir do ano letivo de 2012-2013, operacionalizado na apresentação e desenvolvimento de planos de recuperação visando, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

Reportando aos PCA, enquadrados pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, verifica-se a introdução de alguns ajustamentos ao Despacho n.º 22/SEEI/96, normativo legal, que consagrou a criação de turmas com currículos alternativos, no ensino básico. Os novos projetos passaram a denominar-se “Percurso Curriculares Alternativos” e destinavam-se a alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentassem em qualquer 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 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).

Por motivo de alteração da escolaridade obrigatória para 12 anos, e segundo as orientações recentes do Ministério da Educação: “Orientações para

a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)” – ano letivo 2016-17, atualmente, são destinatários desta medida os jovens com idades até aos 18 anos. Esta proposta permite que os alunos conclua a escolaridade, os 2.º ou 3.º ciclos, conforme o caso, com 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.

Novos espaços de vivência social e cultural: o lugar da Inovação Pedagógica

A construção de um PCA tem por base a vontade expressa de proporcionar uma educação para todos que favoreça a equidade nas oportunidades de acesso e sucesso (Ainscow & César, 2006). Estes projetos são, na sua generalidade, reconhecidos, como verdadeiros projetos de vida, que procuram responder às necessidades de “alunos em risco”, muitas vezes provenientes de camadas sociais, económica e culturalmente desfavorecidas. Poderão integrar, no entanto, outros alunos provenientes de culturas diferentes (cigana, africana, etc.).

Para Macedo (1999), é possível 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 não pode ser utilizada para dividir os alunos em dois polos: os bons alunos, orientados para aspetos cognitivos e os maus alunos, os menos capazes, orientados para aspetos do saber-fazer. A diversidade não deve ser perspectivada como mecanismo de discriminação negativa.

Segundo Pacheco (2008), 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” (p. 181).

Evidencia-se a urgência da inclusão de novos projetos curriculares alternativos, organizados de modo a permitir uma relação viva e dialética com a cultura dos sujeitos. A partilha e a troca de saberes entre todos permitirá a atribuição de significados a experiências, a partir do marco cultural em que vivem. Os resultados das suas práticas mediatizadas oferecerão novos termos, que enriquecerão e ampliarão o seu mundo de representação, alterando assim, ainda que lentamente, o padrão cultural que deve acolher os novos significados e comportamentos sociais.

Consolida-se uma nova perspectiva de escola – espaço temporal de reconstrução dos conhecimentos, de relações e interações entre alunos/professores e comunidade educativa. Impõem-se, portanto, novas ações, a descontinuidade de natureza cultural para que a inovação pedagógica seja uma realidade, o que, “(...) implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 277).

A escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

Nesse sentido, defende-se a articulação horizontal dos conteúdos, integração dos saberes e definição de uma linha de atuação comum. Impõe-se, portanto, alterações nos modos de conceção e organização escolar/curricular. As características dos alunos da turma deverão determinar as escolhas e decisões curriculares.

Opções metodológicas

Quanto à metodologia utilizada, a opção recaiu na pesquisa qualitativa. Esta, perspectivada por Flick (2009) reveste-se de “(...) particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20). “A orientação para o significado de objetos, atividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuídos às experiências e acontecimentos” (p. 20), presentes no paradigma qualitativo, consubstanciou o propósito de conhecimento do pensamento dos sujeitos de investigação pelo exercício da práxis investigadora.

Como estratégia de pesquisa decidimo-nos por uma abordagem etnográfica, por ser a que melhor se ajustava aos nossos objetivos de investigação, pela riqueza e possibilidade de descrição do contexto do estudo, bem como, pela compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos de investigação. De acordo com Vasconcelos (2006), a etnografia é uma descrição pormenorizada e facetada de vida de um grupo, que nos permite entendê-lo a partir dos significados vividos no interior desse grupo. O investigador vive e participa na vida quotidiana, observando e registando histórias e acontecimentos, documentando rigorosamente a vida do grupo.

A recolha de dados operacionalizou-se através da observação participante, o diário de campo, a entrevista e a análise documental, complementada com registos de cariz etnográfico como notas de campo, conversas

informais e dados de opinião, recolhidos durante a permanência no contexto do estudo.

A entrevista semiestruturada, realizada a dez professores da turma, à Presidente do Conselho Executivo e a seis alunos, permitiu-nos o aprofundamento de alguns aspetos relevantes para a investigação, e foi “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Deste modo, acedemos às emoções, sentimentos e representações dos professores da turma do projeto de PCA, mais concretamente, às suas preocupações, frustrações, constrangimentos, anseios e motivações, aspetos que de outra forma não seriam atingíveis. Lográmos também com a participação de alguns alunos, cujo envolvimento nas entrevistas, nos permitiu aceder às suas imagens sobre o projeto, a escola e a turma, bem como a relação estabelecida com a própria aprendizagem.

Os dados foram tratados através da técnica da análise de conteúdo, que, para Bardin (1995), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

A compreensão da cultura da turma de PCA

Concetualização do PCA

As perspetivas dos professores sobre o conceito de PCA são reveladoras de alguma convergência, pois a maioria considera que se trata de uma estratégia, uma alternativa curricular para os alunos que não se integram no sistema regular. A diretora de turma fala mesmo em estratégia da escola, uma solução para os alunos que “desestabilizam” as aulas, a turma e os outros alunos. Trata-se, portanto, de uma alternativa pensada pela escola para os alunos que não conseguem seguir um percurso regular e que revelam dificuldades de aprendizagem, de integração escolar e social. A analogia do PCA a uma ponte é apontada por um docente que entende este projeto como uma resposta alternativa oferecida aos alunos. Mas, conforme ressalva, o caminho só poderá ser percorrido pelos próprios. “(...) É um percurso, um caminho que se pretende que seja percorrido pelos alunos, evidentemente com o auxílio dos professores, que, neste tipo de projeto, se assemelham...a uma ponte”. (E7)

Todas as respostas dadas indicam a importância que os docentes atribuem ao PCA, destacando categoricamente inúmeros aspetos positivos deste projeto, documentados nesta análise. Positividade também corroborada pela presidente da escola, para quem o PCA é uma alternativa ao regular, criado à medida das necessidades dos alunos, para que possam ter êxito:

(...) Pretende-se, que os alunos tenham sucesso e que sigam o seu próprio percurso de vida. Que sejam capazes de construir de forma diferente dos outros o seu próprio percurso académico para depois se integrarem numa profissão e terem um futuro profissional como os demais, embora a outro nível. (PE)

As razões que sustentam a implementação de um PCA, e que se enquadram no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006, decorreram da coexistência de dois fenómenos, conforme apontam os docentes envolvidos: o insucesso do sistema escolar e a heterogeneidade da população escolar. Tratou-se de uma solução para o problema do insucesso do sistema escolar.

A procura constante de sentido da proposta em análise levou-nos a indagar a sua recetividade junto dos professores da turma, que confirmaram a aceitação e valorização desta alternativa, apesar do reconhecimento da existência de perigos à volta deste tipo de projetos, sobretudo quando delineados numa perspetiva de empobrecimento dos objetivos e de conteúdos relativamente ao currículo-padrão e sem qualquer valorização positiva dos seus destinatários. Não obstante os riscos, na opinião destes, trata-se de uma proposta válida e importante que propicia a inclusão e a socialização e que lhes vai permitir dar uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos, apresentando-se como uma oportunidade para alcançarem o sucesso. Em convergência total, com os resultados publicados no Relatório de Avaliação – Estudo sobre o impacto das turmas com PCA no ensino básico promovido pela DGE, alguns professores apontam para uma maior exclusão dos alunos, quando estes integravam a turma regular, devido à discriminação e à diferença perante os outros.

Depreende-se do testemunho dos docentes e da responsável pela escola a valorização da proposta de PCA, assumidamente encarada como um projeto determinante para o desenvolvimento e aquisição das aprendizagens destes alunos. Representa uma melhoria significativa da oferta disponibilizada, feita à medida das suas necessidades, havendo uma preocupação em adaptar o projeto.

A dinâmica das interações

O comportamento dos alunos foi assinalado por todos os docentes como uma área problemática, que criou, pelo menos inicialmente, sérios constrangimentos e dificuldades na relação pedagógica. Um historial de reprovações sucessivas, a rejeição e o desinvestimento crescentes pela escola e pela aprendizagem desencadeou nestes jovens, imagens negativas de si e

baixa autoestima. A adoção regular de comportamentos disruptivos e o estabelecimento de relações sociais desadequadas induziram sentimentos de insegurança nos docentes.

Não obstante as dificuldades iniciais, registou-se uma boa evolução na relação pedagógica estabelecida. Algum tempo depois, a interação criada no contexto pedagógico entre professor e alunos foi considerada pela maioria dos docentes como muito próxima dos alunos. Manifestaram uma grande satisfação pelo que designaram de boa relação.

Quando pedimos aos professores que classificassem as relações pessoais e a interação estabelecida entre os alunos da turma e da escola fomos confrontados com uma diversidade de opiniões. No domínio das interações estabelecidas com os colegas da turma, três docentes destacaram a existência de um bom relacionamento. Outras referências caracterizaram o relacionamento dos alunos de razoável/estável, apesar de assinalarem alguma conflitualidade/agressividade.

Quanto ao relacionamento com os colegas da escola, a maioria dos professores considerou positivo, pois estes jovens que integram a proposta de PCA são bem aceites por todos. “(...) não sinto que sejam discriminados por pertencerem a uma turma de PCA. Entre si, na turma, eles provocam-se, mas isso é normal. Estão bem integrados”. (E10)

Todavia, apesar de bem aceites pelos seus pares da escola, ocorreram pontualmente algumas quezílias comuns entre jovens destas idades. Para os professores, a aceitação e o bom relacionamento entre todos deve-se ao bom ambiente escolar e à cultura da escola de aceitação da diferença.

As expectativas

A generalidade dos docentes da turma conserva perspetivas positivas, pelo menos em relação a alguns alunos. Esperam mesmo que venham a ter uma vida equilibrada, normal e que consigam entrar no mercado de trabalho, através das experiências pré-profissionais. Desejam que sejam autónomos, que se saibam orientar sozinhos na sociedade. A aquisição dessa autonomia é fundamental para estes alunos, como destacou a professora de Matemática. “(...) o meu desejo é que, pelo menos, saiam daqui e consigam, na vida prática, “desenvencilhar-se”, ir a um supermercado e fazer as compras, viver o dia-a-dia de uma forma autónoma. Isso é que é o importante”. (E3)

Em síntese, os docentes definem o PCA como uma oferta educativa disponibilizada pela escola, para os alunos que não conseguem seguir um percurso regular. As dificuldades de aprendizagem, de integração na escola e na sociedade desencadearam a necessidade de se promoverem alternativas adequadas aos alunos. Segundo os docentes, o PCA é um projeto válido, uma resposta de sucesso para a conclusão da escolaridade obrigatória e um meio de

promoção do desenvolvimento. As evidências apontam para o reconhecimento da importância do projeto por parte dos docentes da turma e alunos. Na mesma direção apontam ainda as perspectivas da presidente da escola, cujas opiniões, pela importância assumida, não poderíamos deixar de considerar e apresentar. Os alunos, público-alvo do projeto em análise, foram igualmente auscultados.

Imagens da escola, da turma: o ponto de vista dos alunos

As respostas dadas indiciam que estes alunos têm da escola imagens muito positivas. É um lugar de vivências afetivas. A generalidade dos alunos destacou o facto de gostar da escola, gostar de tudo, dos colegas, dos professores, das aulas, da turma, do horário, de aprender e das matérias.

As verbalizações traçam uma imagem de escola enquanto espaço de socialização, aprendizagem e convívio. A escola é também um lugar agradável, onde os alunos se sentem bem, gostam de estar e onde têm amigos. Para outros, a instituição escolar é um local onde se sentem compreendidos e seguros.

(...) tenho amigos e os professores são espetaculares (...) Os professores têm paciência. Quando não queremos fazer alguma coisa, eles vão sempre insistindo connosco até que acabamos por fazer. Eu gosto disso. (...) Os professores têm muita calma, são amigos. (A1)

Quanto às representações dos alunos acerca da turma de PCA, apesar da diversidade das respostas, foi possível agrupá-las em dois polos distintos: experiências positivas e experiências negativas. No primeiro caso, a maioria dos alunos destacou o quanto gostavam da turma. Apontaram diversas razões para esta empatia, nomeadamente o facto de se sentirem bem na turma, de funcionarem e trabalharem muito bem em grupo e de serem unidos. Esta unidade assumida promove a coesão e favorece a interação, aspetos fundamentais à regulação da vida da turma, que possibilitam aprendizagens sociais importantes.

Para além de considerarem a turma como um bom local de aprendizagem, a generalidade dos alunos destacou o sentimento de bem-estar, decorrente da presença de amigos na turma e pelos bons professores que a integram. Um dos alunos admitiu mesmo que a turma de PCA é a razão da sua permanência na escola.

Pelo registo da expressão dos alunos, constatamos que a maioria tem uma opinião muito positiva da turma e do projeto de PCA. Reconheceram que

evoluíram nas aprendizagens, melhoraram comportamentos e aperfeiçoaram a sua relação com a escola. Alguns alunos admitiram também a existência de alguns problemas de natureza comportamental, enquadrados nesta descrição por experiências negativas. São situações que se prendem sobretudo, com o mau comportamento adotado por alguns alunos.

Relações pessoais com colegas e professores

A realidade com que nos deparámos no início do trabalho de campo, em termos de comportamento adotado pelos alunos, é claramente divergente, da situação do momento em que foram entrevistados alguns alunos da turma de PCA (18 meses depois do início do projeto). O acompanhamento sistemático da turma durante um ano letivo deixou algumas evidências de melhorias progressivas que foram ocorrendo neste domínio. Na altura, registámos episódios que integram as observações de aulas então realizadas. Muitas vezes o relacionamento interpessoal manifestado pelos alunos era conflituoso, expressão da dificuldade de interiorização das regras de conduta compatíveis com o bom funcionamento da sala de aula, situação que foi melhorando, no entanto, de forma gradual.

Já no que concerne ao relacionamento com os professores, a maioria dos alunos admite a existência de um bom relacionamento pessoal. Identificam mesmo inúmeras qualidades, tais como, o saber ouvir, o conversar, a prontidão na ajuda disponibilizada, o carinho, a amizade, a compreensão, a simpatia, etc., qualidades presentes na maioria dos docentes. Na opinião deste grupo de alunos, os professores dos PCA dão mais atenção aos alunos que os professores do regular.

(...) O que mais gosto é do apoio que os professores dão. Quando temos problemas os professores ouvem-nos. (...) Os professores são muito melhores, conversam connosco, ajudam-nos mais, dão carinho. Eu gosto de carinho, toda a gente gosta. (...) É tudo mais fácil do que na outra escola. Os professores explicam muito bem e são muito amigos.
(A1)

Estes alunos destacaram nos professores alguns atributos humanos, considerados essenciais e facilitadores da interação estabelecida. As qualidades mais apreciadas pelos alunos assumiram os seguintes adjetivos: divertido, brincalhão, amigo e bom explicador. Centremo-nos em alguns testemunhos:

(...) Gostamos muito dos professores e eles ensinam-nos bem. Respeitam o ritmo dos alunos, porque nós não aprendemos muito rápido. Por isso, têm de andar mais devagar. (...) Gosto dos professores, porque se

preocupam connosco quando estamos mal. (...) Preocupam-se com tudo, com a nossa alimentação, aprendizagem e ajudam-nos quando precisamos. (...) Os professores brigam às vezes mas por coisas certas, têm razão. Os professores gostam de mim e preocupam-se comigo. (A2)

O respeito pelo ritmo de cada aluno é particularmente reconhecido e valorizado pelo grupo que considera ser muito benéfico para a aquisição das aprendizagens. Estabelecem mesmo comparações com a turma regular anteriormente frequentada, assinalando grandes diferenças.

Para os alunos da turma, o PCA representa um ajustamento ao seu percurso escolar, uma adaptação aos seus estilos de aprendizagem e, por isso, uma mudança que passa pela supressão de experiências de insucesso. Pela possibilidade de conclusão e até alargamento da escolaridade obrigatória e posterior qualificação profissional, esta alternativa vai permitir uma abertura a novos horizontes, a construção de um projeto de vida.

Considerações Finais

A análise das representações dos professores sobre o projeto de PCA e as imagens dos alunos sobre a escola, a turma e PCA, permitem realçar que para a maioria dos docentes, o PCA é uma estratégia, uma alternativa curricular para os alunos que não se integram no sistema regular. É também reconhecida como uma estratégia da escola, dirigida aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de integração escolar e social. É igualmente considerado, uma medida positiva e uma resposta de sucesso para a conclusão da escolaridade obrigatória, que possibilita a continuidade de estudos num CEF. Esta proposta propicia a inclusão e a socialização e permite uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos.

A implementação do projeto de PCA, segundo os docentes envolvidos, decorre da coexistência de dois fenómenos: o insucesso escolar e a heterogeneidade da população escolar. Assume-se como uma solução, que visa a redução do abandono e insucesso escolar.

Do discurso dos docentes e dos alunos emergem conceções de eficácia e sucesso do projeto de PCA, enquanto projeto potenciador do desenvolvimento dos alunos e da evolução das suas aprendizagens. Sobressaem, igualmente, convicções profundas acerca dos efeitos positivos do PCA na diminuição do insucesso e abandono escolar. Registam-se melhorias nos índices motivacionais e na autoestima dos alunos. O acompanhamento individualizado, a adequação do currículo e a simplificação dos conteúdos são estratégias potenciadoras da evolução registada e do progresso alcançado.

A relação pedagógica estabelecida inicialmente não foi fácil, pelos constrangimentos emergentes do comportamento disruptivo adotado por alguns alunos. Não obstante as dificuldades iniciais, registou-se uma boa evolução na relação pedagógica estabelecida. Para os docentes, a interação dos alunos com os pares é agora mais estável, apesar da ocorrência de alguns conflitos.

Do ponto de vista dos alunos, a relação que têm com os colegas é normal e destacam o facto de gostarem da generalidade dos colegas e de serem bons amigos, apesar das diferenças. Também com os docentes, há um bom relacionamento pessoal. Reconhecem inúmeras qualidades e atributos humanos que consideram essenciais num professor e que facilitam a interação, como o saber ouvir, a prontidão na resolução dos problemas, o carinho, a amizade e a ajuda disponibilizada.

Quanto ao futuro, as perspetivas dos professores são positivas, pelo menos em relação a alguns alunos, que deverão conseguir obter um CEF. Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, persistem algumas dúvidas e incertezas. Acredita-se, no entanto, que estes jovens serão bons profissionais.

Os alunos manifestaram o desejo de concluir o 2.º ciclo e continuar a estudar, fazer um CEF, o que demonstra uma preocupação com a formação, componente fundamental da preparação para o futuro. Esta vontade expressa é curiosa e contraditória, aos sentimentos de desmotivação e falta de interesse pela escola, manifestados no início do projeto.

São muito positivas as imagens da escola e da turma verbalizadas pelos alunos. Trata-se de um lugar de aprendizagem e convívio, local agradável onde se sentem bem, têm amigos e gostam de estar. Sentem-se apoiados na superação das suas dificuldades. Para estes alunos, o PCA é um projeto muito importante, que possibilitou a evolução das aprendizagens, a melhoria dos comportamentos e a alteração da relação estabelecida com a escola. Representa, por isso, um ajustamento ao seu percurso escolar e conseqüentemente uma mudança: a cessação de experiências de insucesso. Pela possibilidade de conclusão da escolaridade obrigatória e qualificação profissional, esta alternativa representa a edificação de um projeto de vida.

As conclusões desta investigação apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional plenas.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, Mel & César, Margarida. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Bardin, Laurence. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert. & Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fino, Carlos. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, João (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In João Formosinho, António Fernandes, Manuel Sarmiento & Fernando Ferreira (Orgs.). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Macedo, Glória. (1999). A Escola e os professores em contextos de exclusão escolar e social. *Educação e Matemática*, 55, 20-22.
- Pacheco, José Augusto (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)
- Papert, Seymour. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, Vol. IX, n.º 1*, 81-89.
- Seabra, Teresa (Coord.); Figueiredo, Ana; Castro, Leonor & Gomes, Mafalda. (2012). *Relatório de avaliação – estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico e dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento escolar*. Lisboa: MEC-DGE.

- Sousa, Jesus. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI-Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2, (1), 107-120.
- Vasconcelos, Teresa. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

Referências Normativas

- Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho
- Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto
- Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, Série II, de 27 de Julho
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro
- Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro

Notas

ⁱ Segundo dados da Pordata, as taxas de abandono precoce da educação e formação (homens e mulheres, entre os 18 e 24 anos que deixaram de estudar sem completar o secundário), eram no início da década de 90 excessivamente elevadas, 50%.

ⁱⁱ Regulamentado pelo Despacho n.º 119/ME/88, tinha como objetivo “reduzir a taxa de insucesso”.

ⁱⁱⁱ Regulamentado pela Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros, visa “promover a igualdade de oportunidades no espaço nacional, criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados...” (ME/Secretaria de Estado da Reforma Educativa, 1991).

^{iv} O Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural - é uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), do Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal (AFK). A Educação Intercultural é um processo formativo, que visa desenvolver a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas.

^v Criados pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, consagra-se a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP, nos quais serão desenvolvidos projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

^{vi} O Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, Série II, de 27 de julho de 2004, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, regulamenta a criação de Cursos de

Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

- ^{vii} Regulamentado pelo Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, é uma medida socioeducativa e formativa de inclusão, de carácter temporário e excepcional, a aplicar a jovens dos 15 aos 18 anos, que se encontram em risco e/ou perigo de exclusão escolar e social, depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Visa o cumprimento da escolaridade obrigatória e a promoção social conferindo uma habilitação escolar de 2.º e/ou 3.º ciclo.