

PAINEL

**Situações de Risco Educativo – Modalidades de
Resposta**

Presidente da Mesa – Maria Emília Brederode Santos

Maria Emília Brederode Santos¹

Gostaria de felicitar o Conselho Nacional de Educação, na pessoa do seu Presidente, Prof. Júlio Pedrosa, por abrir o CNE, em primeiro lugar, à questão das crianças e jovens mais vulneráveis, e assim recordar, como o fez esta manhã a conselheira Odete Valente, que o mandato da escola é para *todas* as meninas e *todos* os meninos; e, em segundo lugar, à colaboração com outras instituições, mesmo que doutros ministérios e doutras instâncias não estritamente educativas.

De manhã, tivemos a oportunidade de assistir à apresentação de um estudo muito interessante sobre os “meninos invisíveis”. Foi impressionante ver como as crianças que deixam a escola se tornam, de facto, invisíveis, como lhes perdemos o rasto. Porque, no fundo, a escola ou o sistema educativo acaba por ser a única instituição em Portugal que “cobre” todas as crianças e jovens. Em relação a esses meninos que desaparecem da escola, diagnosticaram-se situações de abandono, mas a constatação foi um bocado mais dramática: não são só os meninos que abandonam a escola, é também a escola e as outras instituições, que deveriam ser responsáveis pelos meninos, que os abandonam a eles. Fica-se com a sensação de uma responsabilidade muito difusa. No fundo, não se sabe quem é que deveria saber daqueles meninos. Apetece criar um *slogan* que seria: “Não sacuda! Acuda!”. Realmente parece que toda a gente está assim um bocadinho a sacudir a água do capote em relação a esses casos/problema, que nem sequer são ainda muito problema, são o começo do problema. Por outro lado, também as escolas e os professores se sentem abandonados, quer dizer, também há muitas tentativas de resolver esses problemas e de atender a esses meninos, mas depois, também os professores que tentam intervir se sentem abandonados, não têm a quem recorrer. Portanto, há aqui um círculo vicioso que é necessário quebrar.

A conselheira. Ana Maria Bettencourt recordou a existência de várias experiências interessantes, mas também a ausência de iniciativas de apoio, de estudo, de acompanhamento dessas inovações. O CNE está aqui a

¹ Conselho Nacional de Educação

desempenhar um bocado esse papel, porque, no fundo, o que está a fazer com este seminário, como vamos ver a seguir, é dar a conhecer experiências de respostas diversificadas a essas situações complicadas.

Passaria a palavra aos membros desta mesa, que queria apresentar:

–A Dra. Joaquina Cadete, Directora Nacional do Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, PEETI, que irá apresentar as estratégias desenvolvidas no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação, mais conhecido por PIEF.

–A Dra. Ana Cadima, professora de educação especial no Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, co-autora do livro “Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários”, tem uma larga experiência na formação contínua de professores.

–A Dra. Graça Franco é professora de educação especial no Agrupamento de Escolas da Damaia, com sede na Escola Básica Pedro d’Orey da Cunha. Nos últimos anos, tem trabalhado nos Serviços de Orientação Educativa da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação.

–A Dra. Ana Damião é técnica da Direcção-Geral de Formação Vocacional, onde acompanha o lançamento dos cursos de educação/formação para jovens em risco de abandono escolar.

Portanto, estamos mesmo no centro das respostas.

Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Ana Cadima¹

Agradeço o convite para apresentar uma comunicação neste encontro sobre Equidade e Qualidade na Educação, em que a **diferenciação pedagógica** emerge como uma dinâmica fundamental a ter em consideração para tornar uma realidade a equidade e a qualidade na educação. Gostaria de começar por sublinhar o facto de que utilizar estratégias de diferenciação pedagógica, ou seja, que a pedagogia diferenciada está muito para além de ser apenas uma técnica ou uma metodologia – é, primeiro que tudo, uma questão de atitude.

Hoje ouve-se falar muito de *pedagogia diferenciada*, os documentos legais falam “nela”, toda a gente fala mas, depois o fazer de facto, está muito aquém do que poderia e seria conveniente ser feito. Portanto, para falar de diferenciação pedagógica sinto hoje necessidade de desmontar uma série de coisas que estão por trás, para ver se ganha valor a premência de concretizar a diferenciação pedagógica.

A minha comunicação vai abordar diferentes aspectos tais como: *o porquê da diferenciação pedagógica; o que é a diferenciação pedagógica e como se faz*, que atravessa os dois primeiros

O porquê da diferenciação pedagógica.

Há já uns anos que faço oficinas de formação sobre diferenciação pedagógica e, ao longo das sessões, é infalível alguns professores colocarem a questão de que “com tantos meninos nas turmas e alguns tão complicados não é possível aplicar”. Mas, na realidade, porque são muitos, porque são grupos muito heterogéneos e porque existem muitos meninos com problemas de ordem variada é que é necessário fazer diferenciação pedagógica, para podermos chegar a todos e a cada um.

¹ Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner

De facto, cada vez nos deparamos mais com grupos/turmas muito heterogéneos e em que os problemas são também cada vez maiores. São os problemas de comportamento, as *hiperactividades*, os *défices de atenção*, os *sobredotados*; são os meninos que têm outras sensibilidades e outros interesses, alguns muito aquém dos currículos escolares, outros muito à frente; são os problemas sociais; são os meninos da educação especial; são os que aprendem de qualquer maneira e que gostam de aprender – e ... estão todos juntos. É exactamente por isso que a diferenciação pedagógica é fundamental, para poder potenciar as capacidades e os desempenhos de cada um.

Ao evocar o porquê da diferenciação pedagógica, vamos naturalmente entrar nalgumas variáveis que estão em jogo na sua operacionalização e que são aspectos importantes a ter em atenção. Falar de diferenciação pedagógica implica falar das *questões do desenvolvimento* daqueles alunos, daquelas crianças e daqueles jovens que ali temos. Implica falar das *questões da aprendizagem*. Depois, implica falar do *currículo*, implica falar da *gestão curricular*, que é, no fundo, a estrutura e a dinâmica do sistema escola e sala de aula. Existem problemas, existem alunos com limitações que afectam as suas aprendizagens, sejam elas de que ordem forem.

A questão da equidade já não é o respeito e a igualdade de oportunidades, é a disposição de reconhecer igualmente o potencial de cada um e os seus direitos de ser valorizado e apoiado a concretizar essas suas potencialidades. É uma questão de atitude quando se está dentro da sala de aula, é a atitude que o professor tem, ali, perante aquela realidade. Não basta saber as técnicas todas, nem ter aprendido imensas metodologias, o que é importante é a atitude!

Falemos agora dos *problemas no processo de aprendizagem*, que é aí que é importante a diferenciação pedagógica para ajudar a ultrapassar as barreiras que se colocam na actividade e participação dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem.

Falar dos problemas no processo de aprendizagem remete-nos para as *questões do desenvolvimento* e, deste modo, vou evocar como estrutura de

fundo o modelo bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que assenta em quatro pilares: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo*.

Há uma aprendizagem formal que é preciso fazer, é para isso que a escola existe, há aprendizagens conceptuais, procedimentais, atitudinais que se vão jogar ali, há crianças e jovens que precisam dessas aprendizagens (os alunos) e há adultos qualificados para o exercício dessa função (os professores). Tudo se passa num espaço e num tempo. Portanto, a escola, onde se joga o aprender, num vaivém entre os papéis do aprendente e do ensinante. Sendo que cada um de nós, ao longo da vida, tem sempre estes dois papeis – o de aprendente e o de ensinante – o professor tem o lado aprendente, como tem o lado ensinante e os alunos também.

Deste modo, temos o *currículo* que é um conjunto de aprendizagens consideradas importantes na formação das crianças e jovens numa determinada sociedade e num determinado tempo. Trata-se de algo bem contextualizado e, de acordo com o modelo bio-ecológico, a questão dos *processos* é importante. Os problemas no processo de aprendizagem ocorrem num *contexto*, ocorrem durante as actividades, nas tarefas, ou seja, na dinâmica da sala de aula e da escola. Neste momento, vamos focar na sala de aula, o que tem a ver com as metodologias de ensino e de aprendizagem, envolvendo os alunos, os professores e as interações entre estes.

No modelo de Bronfenbrenner, a análise do fenómeno centra-se numa dinâmica de interdependências, sinérgicas, entre estes quatro elementos: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e um *tempo*. Um aspecto fundamental é que um indivíduo para se desenvolver tem de estar envolvido em actividades, o que é básico quando falamos de aprendizagem e de diferenciação pedagógica. A questão de *como se processa a aprendizagem* é central e, numa perspectiva construtivista, aprendemos quando somos capazes de fazer uma representação pessoal de um objecto ou de um determinado conteúdo, o que implica, por um lado, a aproximação e, por outro lado, a finalidade de o apreender. Esta aproximação parte das experiências que a

pessoa já tem, dos interesses e de todos os conhecimentos prévios. Isto passa-se não só nas crianças mas também nos adultos, isto é, com qualquer um de nós, naturalmente.

Trata-se da aprendizagem activa e significativa, para que seja possível a apropriação. Só aprendemos significativamente quando atribuímos um significado próprio e pessoal que nos permite integrar esse conhecimento, pelo que não podemos permitir que, depois na prática, quando se está na de sala de aula este conceito se esvazie de significado.

No processo de aprendizagem, no processo de atribuir significado para aprender tem que haver um rever e um apelar a todos os nossos esquemas de conhecimento para dar conta dessa nova situação, isto a nível cognitivo. Mas também mexe com o que já lá está a um nível afectivo e relacional, joga com as questões de auto-estima, do autoconceito, com todas as capacidades que estão relacionadas com o equilíbrio pessoal. Esta atribuição de significado joga com estes dois aspectos: cognitivo e emocional. E é aqui que, muitas vezes, falha logo a possibilidade de os meninos receberem o que o professor diz que dá.

Esta atribuição de significado é onde temos que nos deter para perceber porque é necessário dinamizar determinadas estratégias, nomeadamente as de diferenciação pedagógica, para que esta atribuição de significado seja possível acontecer. A atribuição de significado é um processo que está animado por um interesse, por uma motivação, quando de facto funciona bem, o que nem sempre acontece. Diz respeito à quebra do equilíbrio que já estava adquirido, há desequilíbrio e há que restabelecer um novo equilíbrio. Isto obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas actuações para que tal se faça em harmonia, com fluidez e se concretize o aprender.

Quando se consegue aprender há possibilidade de lidar com este processo. O drama é quando os meninos não lidam com este processo de uma forma adequada e, portanto, põem-se à defesa. Põem-se à defesa e instalam-se, apresentando reacções que vão desde a fuga pura e simples à actividade/tarefa, aos problemas de comportamento, porque desatam a fazer

outras coisas, ou porque começam realmente a ser reactivos. Muitas vezes, a recusa de fazer é pura e simplesmente uma defesa a este processo de atribuição de significado, a este aspecto que se passa na aprendizagem que é o medo de falhar, que é o medo deste desequilíbrio que tem que acontecer para que haja o espaço para a aprendizagem. Se os professores não lidam, eles próprios, bem com esta situação e não a desmontam, não há metodologia nem técnica que vá poder funcionar – instala-se um bloqueio e desencadeiam-se mecanismos reactivos de ambos os lados (alunos e professores).

Outro aspecto importante do modelo de Bronfenbrenner é considerar que os *processos são interacções*, mas não só entre pessoas: é interacção com objectos, com símbolos, o que é fundamental para as questões da aprendizagem. É importante chamar a atenção para a *qualidade das interacções* entre as pessoas, porque, se não houver a nível emocional algo positivo e a funcionar bem, a entrega no domínio cognitivo não se vai fazer, daí, a importância das pessoas significativas e da reciprocidade nesta interacção.

Por outro lado, *a qualidade das actividades e das tarefas* – e estamos entrar na estrutura do currículo, na gestão curricular e na diferenciação pedagógica – têm que ser progressivamente mais complexas, contínuas e de tempo prolongado para que o desenvolvimento ocorra. Esta dimensão envolve também a questão da *qualidade dos materiais*, enquanto interacção com os objectos e com os símbolos é fundamental. Na diferenciação pedagógica tem que haver materiais diversificados em quantidade suficiente para que os meninos trabalhem autonomamente e possam, assim, desenvolver a sua responsabilidade, autonomia, comprometimento com o seu próprio processo e ... encontrar prazer no trabalho escolar.

Relativamente às *características da pessoa*, temos de ter conta as *disposições ou forças* que estão no seu comportamento activo. Estas disposições ou forças podem ser geradoras, tais como a curiosidade, a tendência para iniciar e envolver-se numa tarefa, a capacidade de resposta, estar pronto para funcionar, etc. Mas, por oposição, estas disposições

também podem ser disruptivas, ou seja, terem a ver com a impulsividade, com a incapacidade de adiar a gratificação, com o estar sempre pronto para a agressão e violência. Naturalmente, as pessoas com este tipo de funcionamento vão ter mais dificuldades nas suas interacções.

Por outro lado, existe também a questão dos *recursos biológicos* da pessoa que, por um lado, tem a ver com as aptidões, conhecimentos, capacidades e experiências e com todas as desvantagens, que são as condições que limitam o funcionamento das pessoas: deficiências, doenças severas e persistentes com danos nas funções cerebrais, etc. São características que vão influenciar toda a maneira de estar e de funcionar no processo, nomeadamente na aprendizagem. Por outro lado, as *exigências ou necessidades*, que podem ser o que Bronfenbrenner chama convidativas, ou que podem ser desencorajadoras – ele dá o exemplo do bebé contente *versus* o bebé “chato”, o que tem a ver com características pessoais, como sejam aspecto físico, hiperactividade *versus* passividade, etc.

Com todo este manancial de variáveis que estão em jogo no processo de aprendizagem, não podemos pensar em diferenciação pedagógica como uma mera técnica ou uma mera metodologia, temos que chamar todas estas coisas à nossa consciência, porque é complexo e relacionam-se com padrões de estrutura da pessoa, das pessoas que são os alunos e das pessoas que são os professores.

Quanto ao *contexto* engloba todo o sistema normativo, as regras, todo o sistema axiológico, os valores. É o que vai dar a estrutura para que se possa estar seguro a aprender. É um meio onde ocorrem todos os processos, onde se vai gerar um clima que permita a aprendizagem, onde se vai criar uma dinâmica, onde vai tomando forma um processo, neste jogo de fundo e forma entre a estrutura e a dinâmica. É aqui que está a gestão curricular: o que é que vamos fazer? Como é que vamos fazer? Quando é que vamos fazer? Quem é que faz o quê? Aonde é que se faz o quê? Isto tem a ver com o projecto curricular de turma e é aqui que entra a diferenciação pedagógica, é pensar como fazer isto.

O que é a diferenciação pedagógica

Diferenciação pedagógica traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. Isto não é possível se não se cuidar toda a estrutura de organização pedagógica da sala de aula: é a possibilidade de valorizar o sentido social das aprendizagens.

Em termos de definição, diferenciação pedagógica tem uma definição muito simples: a complexidade está em fazê-la, de facto. Portanto, a diferenciação pedagógica não é mais do que a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno. É a regulação dos processos e itinerários que é individualizada, a gestão de todo o processo e itinerário é que é individualizado e é por isso que é importante montar toda uma estrutura da sala de aula para que ocorra a diferenciação pedagógica.

É preciso uma série de instrumentos, é preciso os instrumentos de planificação e de avaliação pelos próprios alunos. É preciso que eles sejam responsáveis e tenham a possibilidade de trabalhar autonomamente, para que seja possível esta regulação individualizada do itinerário de aprendizagem de cada aluno. Portanto, não é mais do que a selecção apropriada dos métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. Realmente, é uma definição simplicíssima: é simplesmente a adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para ir ao encontro e se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. É tão simples quanto isso, é tão básico, é tão óbvio, mas é tão difícil que aconteça e raramente se vê realmente acontecer.

Na organização pedagógica da sala de aula temos a questão *da estrutura para que aconteça uma determinada dinâmica*. Ou seja, é preciso pensar nos factores facilitadores da aprendizagem, ter identificado as barreiras que se colocam à aprendizagem. O contexto de aprendizagem tem que ser apetecível, tem que ser uma estrutura contentora. Os meninos que

têm mais dificuldades na aprendizagem precisam imenso de uma estrutura organizada, contentora com limites, onde de facto haja também uma dimensão lúdica, haja uma dimensão criativa. Esta questão dos limites e do contexto contentor é básica e é fundamental para que eles se entreguem, para que onde devia ocorrer a aprendizagem, não ocorram problemas de comportamento, ou não aconteça que um menino está sossegadinho mas não está lá, está com a cabeça a fugir pela janela rumo a bem longe dali.

É de sublinhar outros aspectos fundamentais do contexto sala de aula, tais como: a autoridade, a firmeza, a organização e a segurança que são uma necessidade básica para os alunos. Eles sentem essa necessidade, eles experimentam os professores, e quando o professor tem autoridade, tem firmeza, tem também um sorriso, tem a dimensão lúdica quando consegue que aqueles meninos funcionem melhor. Portanto, é uma estrutura assim que permite a liberdade, ou seja, é na estrutura contentora, com limites, com autoridade, com segurança, que os meninos podem experimentar a liberdade de ousar, a liberdade de errar, de não conseguir sem que isso seja penoso.

Na organização pedagógica da sala de aula há coisas que temos de acautelar. A *organização de materiais*, a *organização das actividades e tarefas*, a *organização do tempo*, a *organização do espaço*.

Na *organização dos materiais* é preciso pensar que se tenho um grupo de alunos tão heterogéneo, tenho que ter diversidade de instrumentos de trabalho, com diferentes conteúdos e com diferentes graus de dificuldade para que, na sala de aula, quando estão a trabalhar autonomamente, não tenham que estar todos a fazer a mesma ficha. Se eles têm necessidades diferentes, não faz sentido que todos estejam a fazer a mesma ficha, porque não é verdade que todos precisem daquela ficha, naquele momento. O que é preciso é haver um manancial de materiais à disposição para um tempo de trabalho autónomo, que é combinado para que eles possam estar a trabalhar de acordo com as suas necessidades, sendo também importante a existência de instrumentos de registo de actividade.

Lembro ainda que para os alunos poderem utilizar o seu tempo de trabalho autónomo, de forma realmente autónoma, os materiais têm que

estar bem organizados, por exemplo, as fichas devem ser autocorrectivas, os procedimentos e instruções devem ser claros, para que o aluno não precise de estar dependente do que o professor diz. Esta sistematização para os alunos que têm mais dificuldade é básica, senão não funciona. No dia seguinte, há o desespero do professor: “mas eu já dei isto ontem, hoje, amanhã e depois, e ele não lhe entra, não fica!”. Não vai ficar nunca e os anos vão passando e o aluno vai ficando cada vez mais para trás.

A explicitação dos conteúdos do programa e das competências tem de ser um instrumento de trabalho do aluno, como sejam, listas de verificação em que ele pode ver o que tem de saber. Ele próprio é responsável pelo seu processo/itinerário de aprendizagem. O que é que ele precisa de fazer? Precisa, se calhar, de fazer aquelas fichas, precisa de fazer aquelas leituras, precisa de fazer aqueles jogos, precisa de ajuda na decomposição das tarefas, nos diferentes passos das tarefas. Quanto maior for a dificuldade dos alunos, mais eles precisam disto, de clareza dos procedimentos.

No que diz respeito à *organização do tempo*. Lembro-me quando estava no Instituto de Inovação Educacional fizemos um círculo de estudos sobre diferenciação pedagógica e acompanhávamos os professores em reuniões quinzenais. Durante o primeiro período, os professores estiveram a fazer materiais e no segundo período começaram a aplicar. Ao princípio, os meninos não estão habituados, requer tempo para dar autonomia a quem não está habituado, há ali uma fase de adaptação para o professor e para os alunos. A partir do momento em que os alunos começam a ser autónomos, as fichas são autocorrectivas, as actividades estão bem organizadas, o trabalho do professor é de retaguarda. Ali, no momento, o professor está livre para apoiar os alunos que mais precisam e, aí sim, o professor tem disponibilidade de ir junto daqueles que têm mais dificuldades.

Então, uma vez, numa das várias reuniões que tínhamos com os professores, uma professora disse: “É muito esquisito, eles agora trabalham, estão a fazer, mas eu sinto-me mal ali na sala! Porque eles não precisam de mim para nada!” E ela verbalizou mais à frente: “É como se eu não tivesse ali poder nenhum!”. Eu chamo a atenção, porque é o que faz os professores

dizerem: “Já experimentei e não resulta comigo”. Porque uma sala de aula que está organizada e em que está tudo a trabalhar de forma autónoma, o professor pode sair, pode ir lá fora e voltar, que eles ficam a trabalhar e verdadeiramente nada acontece de mal. Os meninos continuam a trabalhar ... com prazer!

A questão do poder do professor. O poder do professor é enorme! Porque preparar uma estrutura destas, para haver uma dinâmica destas, dá muito trabalho e exige muito. E, portanto, o poder está lá, a questão é que é de outra forma, na retaguarda gerindo tudo – a tal gestão curricular. Mas a falta de noção de como tudo isto se organiza e se passa, às vezes inviabiliza o avanço.

No que diz respeito à *gestão do tempo*, sublinho a importância no tempo do trabalho autónomo. Há o tempo em que os alunos trabalham de forma autónoma, sem estarem dependentes do professor (com os materiais e dinâmica bem organizada para isso) e há o tempo em que o professor também tem que “dar” matéria e que então será mais centrado no professor, mais expositivo. Há o tempo, depois, para outras coisas, há os testes, há essas coisas todas. Mas é necessário negociar e contratar o tempo, o tempo do professor e o tempo dos alunos – do trabalho autónomo. O facto de ser negociado e ser sistemático é fundamental, pois é assim que alunos e professor vão integrar como uma realidade, sendo também o que vai permitir aos alunos gerirem os diferentes ritmos e as diferenças no processo de aprendizagem.

Por último, a questão do *espaço*. Na sala de aula tem de haver diferentes zonas onde acontecem diferentes coisas, os materiais têm que estar espalhados em dossiês ou em caixas, têm que estar espalhados pela sala, para que os alunos se possam mexer e andar de um lado para o outro, ir buscar aquela ficha, fazer outra, fazer aquele jogo, ir buscar aquela leitura complementar, ir buscar o dossiê das leituras, etc., etc., onde é possível haver diferentes tipos de actividades e de tarefas. O tempo e o espaço de trabalho autónomo é o que vai permitir que aconteça, de facto, a aprendizagem activa e a aprendizagem significativa.

E termino aqui a minha comunicação um bocado extensa mas, como disse no início, não conseguia falar de diferenciação pedagógica se não falasse de todas aquelas coisas que estão lá no meio: não é apenas fazer fichas, não é apenas fazer coisas diferentes, é muito mais do que isso, é uma atitude, é uma dinâmica e uma estrutura muito específica. Espero que tenha conseguido o meu objectivo que era chamar a atenção para todas estas variáveis que estão em jogo na operacionalização de uma verdadeira diferenciação pedagógica.

O Papel da Educação Especial

Graça Franco¹

É com muita satisfação que aqui estou e gostava de começar por agradecer ao Conselho Nacional de Educação o convite que me fez para estar presente neste seminário inserido no Debate Nacional sobre Educação que louvo e espero que tenha resultados no mais breve trecho.

Estou aqui na qualidade, como já foi dito, de docente do grupo de educação especial. Desempenho actualmente estas minhas funções no Agrupamento de Escolas Pedro d'Orey da Cunha, na Damaia. Este grupo de docência, criado este ano, prevê que os professores que a ele pertencem possam exercer as suas funções de uma forma transversal, independentemente dos níveis e dos graus de ensino, numa lógica que é mais de agrupamento e não tanto de escola. Eu exerço as minhas funções a tempo inteiro na EB 2,3 Professor Pedro d'Orey, sede do Agrupamento, e que é uma escola que, como muitas pessoas que aqui estão sabem, tem muitas crianças e jovens em situação de risco educativo.

Ao estruturar esta comunicação, deparei-me com o facto de, não obstante este novo sistema de recrutamento dos professores de educação especial, obviamente que o mesmo não veio mudar, de forma significativa, toda uma prática que tem vindo a ser desenvolvida por parte dos serviços de educação especial, ao nível do atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, ao nível do desenvolvimento de práticas promotoras de uma educação mais inclusiva. Por isso vou fazer a minha comunicação essencialmente na base da experiência que tenho tido ao longo dos anos, quer no trabalho directo com os alunos nas escolas, quer ao nível dos serviços centrais do Ministério da Educação, nomeadamente na Direcção de Serviços de Educação Especial e Apoio Sócio Educativo, onde trabalhei nos últimos seis anos.

¹ Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas da Damaia

Há três pressupostos que considero essenciais na temática que me foi proposta desenvolver, ou seja, o papel da educação especial nas situações de risco educativo. O primeiro desses pressupostos é o seguinte: é o de que os riscos educativos que as crianças e os jovens com necessidades educativas sofrem não são substancialmente diferentes dos riscos educativos que as restantes crianças e jovens correm, não obstante poderem ter, nas primeiras, um impacto maior os factores que estão associados a esses riscos, dada a maior vulnerabilidade das mesmas. Vulnerabilidade essa que advém do facto de estas crianças terem limitações ao nível das funções do corpo, provavelmente as outras não as terão e, portanto, todos os factores relacionados ao risco educativo podem ter um impacto maior. E isto partindo do princípio que as necessidades educativas especiais surgem das interacções e influências mútuas que constantemente se estabelecem entre factores ambientais, mais ou menos adversos à funcionalidade presente do indivíduo, e de limitações num ou mais domínios das funções do corpo. Se essas limitações das crianças e dos jovens ao nível das funções do corpo forem mais acentuadas, entraremos então na terminologia, utilizada desde 2001 pelos serviços do Ministério da Educação, de alunos com *necessidades educativas de carácter prolongado*. Eu chamo a atenção para esta terminologia, uma vez que é para os alunos que têm necessidades especiais de carácter prolongado que os serviços de educação especial primeiramente estão vocacionados, não obstante a restante população poder também ser alvo destes serviços, como à frente irei referir.

Esta terminologia, avançada em 2001, surge na sequência da legislação então saída relativa ao novo modelo de gestão curricular, o qual visa o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica e de flexibilização curricular que abranjam todos os alunos, ou seja, uma escola de qualidade para todos e não apenas para alguns. Neste contexto e desde essa altura, andamos um bocadinho a tentar perceber exactamente qual é a população alvo da intervenção da educação especial, embora esta intervenção deva ser sempre uma intervenção integrada. Segundo a definição então avançada, estes alunos seriam aqueles que, em primeiro lugar, têm graves dificuldades face ao processo de aprendizagem e de participação no contexto escolar, familiar e comunitário. Isto é muito

importante para se perceber que são alunos que têm problemas nos diferentes contextos onde a sua vida decorre e não apenas no contexto escolar. Essas dificuldades e problemas surgem da interação entre factores ambientais e limitações de grau acentuado, ao nível das funções do corpo, num ou mais domínios.

Se nos centrarmos na questão do risco educativo, verificamos que é muito ao nível dos factores ambientais que vamos encontrar a primeira causa do risco educativo. Factores ambientais esses que têm a ver com factores de natureza sócio-familiar, escolar e não só. Estão aqui explicitados, a título de exemplo, mas é muito aqui que vamos encontrar as principais causas de risco, quer nos factores sócio-familiares, como sejam a negligência, os maus tratos, o abandono, abuso sexual, o trabalho infantil, que também sabemos que tudo isto existe nas nossas escolas. Ao nível escolar, passa pela falta de articulação e coordenação entre os intervenientes, baixas expectativas de professores e famílias, etc. Ou seja, uma intervenção em qualquer um destes níveis, vai permitir, à partida, aos alunos que tenham ou não necessidades educativas especiais uma maior funcionalidade, um maior nível de participação nos contextos onde estão. Por isso, uma intervenção eficaz, obviamente irá, por certo, permitir uma redução, eliminação e, preferencialmente como falou o Juiz Armando Leandro, uma prevenção dos riscos educativos. É aqui que temos que pensar como é que podemos intervir para evitar e prevenir esses mesmos riscos.

Entramos agora num segundo pressuposto, que tem a ver com o facto de a educação especial ao dirigir a sua intervenção a uma população específica, que é a população com necessidades educativas especiais, vai ter repercussões ao nível da restante população, porque há sempre procedimentos que se põem de pé, parcerias que se desenvolvem, formas de intervir que se partilham, que não se circunscrevem, de forma alguma, a uma população específica.

E isto porque — entramos no terceiro pressuposto que decorre dos anteriores e, por isso mesmo, poderá ser o mais importante —, os serviços de educação especial não são serviços que trabalhem de forma isolada e

autónoma. Pelo contrário, eles fazem parte integrante de toda a comunidade educativa, não pertencem a nenhum serviço paralelo, e de forma articulada com os restantes intervenientes neste processo devem ter uma intervenção que se pretende seja essencialmente de carácter sistémico, que abranja o aluno, a escola, a família e toda a restante comunidade. É para uma intervenção deste tipo que os serviços funcionam, em articulação com toda a restante comunidade.

Vejamos agora como é que os serviços de educação especial podem proporcionar a operacionalização de todos estes diferentes níveis de intervenção, sabendo, à partida, que também tudo isto tem muito a ver com forma como cada escola e cada agrupamento gere a autonomia de que felizmente dispõe. No entanto, há aspectos que são comuns a todas as escolas, estou a falar com base em experiências reais, mas penso que podem, de alguma forma, ser generalizadas, portanto, não falarei exclusivamente do trabalho que desenvolvo. Penso que os aspectos que vou referir relativamente à operacionalização destes níveis de intervenção podem ser generalizados.

O primeiro, tem a ver com a articulação com os serviços da comunidade. Articulação essa que visa promover e reforçar uma intervenção em rede, como já aqui foi falado, mas a intervenção em rede com todos os serviços que trabalham com as crianças e jovens em situação em risco. Ou seja, serviços de saúde, segurança social, justiça, emprego e formação profissional, autarquias e as comissões de protecção de menores, que fazem todo o sentido e com quem terá que se trabalhar. Este trabalho em rede é importantíssimo e é uma necessidade. Temos muito a tendência de considerar os escassos recursos que temos ao nosso dispor, nomeadamente nas escolas, e esquecemo-nos de rentabilizar o melhor possível aqueles que temos. Porque, se é um facto que em função da gravidade das situações com que nos deparamos maior é a necessidade de recursos diferenciados, então ainda mais se justifica que saibamos otimizar ao máximo os recursos de que dispomos. Não preciso de falar da minha comunidade em particular, penso que em todas as comunidades existem muitos recursos dispersos. Trata-se de articular procedimentos, aferir linguagens, trabalhar de forma a

que eles possam ser o mais possível rentabilizados. Da minha experiência concreta, penso que isso vai sendo conseguido. Fico muito satisfeita quando, por exemplo, ao falar com os Serviços de Psicologia e Orientação, os quais articulam com os serviços de educação especial, no âmbito dos serviços especializados de apoio educativo, percebo que eles têm um grande contacto com os serviços da comunidade que estes estão todos bem identificados, o que permite que os encaminhamentos sejam mais facilitados e que as respostas sejam mais eficazes.

Um outro aspecto tem a ver com a articulação com as famílias. Obviamente que aqui se pretende envolver e integrar as famílias na construção do projecto de vida dos alunos. Deixo a ressalva, de que todos sabemos que, felizmente, as nossas escolas, são cada vez mais escolas multiculturais e existem formas bastantes diversas das famílias se relacionarem com as escolas em função da sua cultura de origem. Tal facto, obriga-nos a ser mais criativos e a conseguir formas de chegar a uma articulação efectiva com todas elas, envolvendo-as no projecto de vida dos seus filhos. Envolvimento esse que passa, necessariamente e em primeiro lugar, pela informação sobre os recursos existentes na escola e na comunidade. Depois, o estabelecimento de contactos regulares e sistemáticos com as famílias, no sentido de promover o seu envolvimento em todo o processo de avaliação, planificação e implementação de respostas educativas diferenciadas. Sabemos quanto difícil é lutar contra ventos e marés porque, de facto, é muito difícil chegar a algumas famílias, sobretudo as que mais necessitam, mantermos os tais contactos, mas existem formas de lá chegar. Acho que o segredo está em nunca pensarmos em desistir e insistir sempre. Isto porque sabemos que as famílias são um parceiro inquestionável na educação das crianças, do qual a escola não se pode alhear nem prescindir, devendo ser capaz de criar uma plataforma comum de entendimento. Acho que isto é importante ter em consideração nas escolas, com base na construção contínua de uma consistência de valores, expectativas, articulação de saberes, competências e apoio mútuo, plataforma comum esta que deve respeitar a especificidade e intervenção em cada contexto em particular. Porque, de facto, há aspectos na intervenção da família com os quais a escola não tem nada a ver, há outros na escola que a

família também sabe que não tem de intervir, que há formas diferentes de encarar a criança, quer na escola quer na família, mas há que criar mecanismos que permitam esta plataforma comum de entendimento.

Relativamente à articulação interna, ou seja, entre os diferentes intervenientes que fazem parte da comunidade educativa e mais concretamente dentro da escola, verifica-se que, por vezes, é muito difícil mas tem que ser construída todos os dias. É muito difícil porque cada criança passa por muitos adultos, com formações e formas de intervenção diversas. O principal objectivo é desenvolver um trabalho articulado e cooperativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, competindo-nos a nós, docentes de educação especial, contribuir, na medida dos nossos conhecimentos, das nossas responsabilidades e das nossas experiências acumuladas, na implementação de respostas educativas adequadas à diversidade da população escolar e, mais concretamente, a alunos com necessidades educativas especiais. Temos alguma experiência acumulada que é importante partilhar, contribuindo para a diversificação de estratégias e métodos educativos no âmbito de uma gestão flexível do currículo, e participar em todo o processo de levantamento, definição e implementação de medidas e estratégias destinadas a alunos em situação de risco. Mais um vez repito, os meninos com necessidades educativas especiais não são uma categoria à parte nos riscos educativos, estão integrados em todas as outras categorias de risco existentes.

Este trabalho cooperativo, que é difícil de conseguir dado sermos muitos e muito diferentes uns dos outros, é a riqueza e a dificuldade simultaneamente. Mas, de facto, consegue-se, em parte, através da realização de reuniões, quer de carácter mais formal, quer menos formal, sendo que as de carácter formal têm a ver com as reuniões que se fazem dentro do próprio grupo da docência do ensino especial: os serviços especializados de apoio educativo, conselhos de docentes, conselhos de turma, órgãos de gestão e formação pedagógica, etc., depois com a participação em reuniões informais, contactos sistemáticos com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos. Penso que estes

são os tais contactos que passam constantemente, no dia-a-dia, quando encontramos um colega de trabalho com o mesmo aluno é inevitável que falemos dele.

Relativamente ao trabalho directo com alunos, e centrando agora a atenção especificamente no Núcleo de Educação Especial, verificamos que o trabalho dos docentes deste núcleo só faz sentido em estreita articulação com o trabalho desenvolvido por todos os outros intervenientes junto dos alunos: professores, famílias e elementos da comunidade. A definição do trabalho que o professor vai fazer e das formas de o articular com os restantes docentes devem resultar de uma avaliação e caracterização das necessidades educativas dos alunos. Avaliação essa que tem que abranger as diferentes dimensões em análise, nomeadamente, as dimensões relativas à pessoa, ao ambiente e ao que resulta da interacção entre ambos. Não nos podemos centrar apenas nas limitações do aluno, temos também que pensar em todos os factores ambientais que estão a ser adversos: as tais barreiras, de que há pouco a Ana falou, as quais têm de ser identificadas no sentido de as combater. E depois naquilo que resulta de toda essa interacção, ou seja, nas dificuldades específicas que o aluno apresenta nos diferentes contextos onde está.

No caso das necessidades educativas especiais, dificilmente esta caracterização pode ser feita por uma pessoa, pois normalmente necessita da intervenção de uma equipa pluridisciplinar. Estas equipas nem sempre existem estruturadas à partida, mas existem muitos técnicos que trabalham e que andam à volta dos mesmos alunos e é uma questão de os conseguir reunir, aproveitando todos os seus saberes e tudo aquilo que eles têm para dizer para esta caracterização, incluindo-se aqui a família, como já foi falado. Daqui resultará, então, a informação necessária para se tomarem decisões, o que no caso concreto dos alunos com necessidades educativas especiais são decisões que se prendem com a elaboração do respectivo plano educativo individual, documento que, de facto, reconhece o direito do indivíduo com necessidades educativas especiais à sua singularidade. Portanto, há trabalho que é planificado para um grupo, mas quando se começa a descer ao aluno, nomeadamente aos alunos com necessidades

educativas especiais, tem que se reconhecer muito bem essa singularidade, tem que se ver o aluno como um todo e tem que se saber identificar o que é que ele precisa, com base na forma como foi caracterizado.

Também ainda numa perspectiva inclusiva, é fundamental que nesta planificação da intervenção educativa com os alunos necessidades educativas especiais se actue numa perspectiva de prevenção dos tais riscos educativo. Se de facto existe desadequação das formas de ensinar e das formas de interagir com estes alunos, obviamente que o risco é muito maior. Numa perspectiva inclusiva, tudo aquilo que se faz com estes alunos tem que partir do currículo comum para adaptações progressivas. E é o currículo comum que deverá ser sempre o marco regulador de todas as modificações a realizar, para isso é preciso sabermos responder a estas duas questões fundamentais: o que é que o aluno pode fazer da mesma forma que os seus pares e o que é que tem de fazer de forma diferente? Ao definir-se o que é que tem de fazer de forma diferente, estamos a definir as medidas que ele precisa para prosseguir com êxito ou com o máximo de êxito possível o seu percurso escolar. Ou seja, na individualização daquilo que deve ser feito com os alunos passa-se pela sua caracterização numa perspectiva multidimensional, adaptando-se o currículo do regime comum através da implementação de medidas e recursos educativos especiais.

Para sintetizar aquilo que foi dito atrás, gostava também de deixar aqui algo que sinto, sobretudo neste momento em que regresso mais directamente ao contacto com os alunos. Tenho a certeza que é nesse trabalho que temos mais a aprender para viabilizar o trabalho atrás descrito. Portanto, é em todo aquele trabalho directo com o aluno, nas suas diferentes dimensões, que vamos aprender mais. Isto porquê? Porque é o aluno que nos diz, de uma forma mais ou menos camuflada, mais ou menos directa, mais ou menos clara, aquilo de que precisa para ter acesso ao sucesso educativo a que tem direito. Penso que nós, educadores e restantes intervenientes, temos que estar atentos e sermos capazes de ouvir essas vozes ocultas, esses gritos de socorro que tantas vezes os miúdos nos lançam e, depois, trata-se de nós próprios sabermos gerir o melhor possível os recursos que temos, a formação que temos tido ao longo da nossa vida,

toda a nossa experiência acumulada ao longo dos tempos, no sentido de activar todos os mecanismos necessários que viabilizem a tal redução, eliminação e, sobretudo, prevenção dos riscos educativos a que infelizmente uma grande parte dos nossos alunos estão sujeitos.

A Experiência dos Cursos de Educação e Formação

Ana Damião¹

Gostaria de agradecer o convite que foi endereçado à Direcção-Geral de Formação Vocacional no sentido de falarmos de uma modalidade que foi projectada para dar resposta a situações de risco de abandono escolar e de recuperação de jovens que já tinham abandonado o sistema escolar. É uma modalidade que foi projectada em conjunto pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, oferece dupla certificação e, como tal, tem toda a lógica a articulação dos dois Ministérios.

A minha apresentação vai-se dividir em duas partes: na primeira, irei caracterizar a modalidade e tentar demonstrar como e porquê se trata de uma tentativa de resposta ao perigo de abandono escolar; na segunda parte, irei apresentar um vídeo realizada por um agrupamento de escolas da região do Algarve e que consideramos um exemplo de uma boa prática. Provavelmente terei alguma dificuldade na apresentação desse vídeo, devido a problemas técnicos com o som. Vamos ver se essa parte não falha; se falhar, tentarei explicar ou testemunhar um pouco aquilo que é referido no vídeo.

Os cursos de Educação e Formação constituem uma modalidade de formação com o objectivo de assegurar um contínuo de formação estruturada em patamares sequenciais, e que fomentam a aquisição sucessiva de competências cada vez mais elevadas, quer académicas, quer de qualificação. Portanto, é uma modalidade que abrange quer o ensino básico quer o ensino secundário e que, através das suas diferentes tipologias e da aquisição das diferentes competências correspondentes aos ciclos, vai progressivamente aprofundando os conhecimentos. O objectivo é promover o sucesso escolar e fomentar o cumprimento da escolaridade obrigatória que, neste momento, é de nove anos, mas que dentro em breve será de doze anos e, simultaneamente, conduzir à obtenção de uma qualificação

¹ Direcção-Geral de Formação Vocacional

profissional de nível 1, 2 ou 3, com vista à inserção no mundo do trabalho, permitindo, também, o prosseguimento de estudos.

Destinam-se a quem? Destinam-se a jovens com idades iguais ou superiores a quinze anos, com insucesso escolar ou que abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de doze anos. Pretende-se que os jovens que tenham abandonado a escola antes da conclusão do 12.º ano regressem à escola. Pretende-se, também, que os jovens que tenham concluído o 12.º ano sem qualquer qualificação profissional e pretendam ingressar na vida activa, possam adquirir uma qualificação profissional e entrar no mundo do trabalho com competências já muito diferenciadas das competências exclusivamente académicas. Portanto, a tipologia de cursos é extremamente variada e complexa, basta pensar nos níveis que abrange, desde o ensino básico ao ensino secundário. A tipologia de curso que corresponde ao 6.º ano de escolaridade e que dá, simultaneamente, o nível 1 de qualificação é o tipo 1, que se pode desenvolver entre um ou dois anos, dependendo das condições de acesso do aluno. Existem dois tipos de percursos para completar o 9.º ano de escolaridade e obter, simultaneamente, o nível 2 de qualificação: são os tipos 2 e 3, dependendo das condições de acesso dos alunos.

O objectivo desta modalidade é sempre recuperar alunos que se encontram no ensino regular em risco de abandono ou com repetido insucesso escolar e conseguir introduzi-los numa sequência, num patamar que lhes possa trazer uma dupla certificação. Um jovem que faça o ensino básico nesta modalidade de formação e queira prosseguir estudos no ensino secundário pode frequentar um curso de formação complementar, cujo intuito é reforçar as competências desenvolvidas pelas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica. No entanto, um jovem que tenha feito o 9.º ano regular e tenha necessidade de entrar no mundo do trabalho, pode frequentar o tipo 4 e num ano obtém uma qualificação profissional de nível 2. Digamos que neste tipo 4 há um reforço de competências da componente sociocultural e científica, mas o objectivo primordial é a qualificação profissional de nível 2, que permite entrar no mundo do trabalho com competências técnicas já certificadas. Esta modalidade de formação não permite que um aluno estagne em nenhum dos

patamares. Portanto, quer o aluno tenha frequentado a formação complementar, quer tenha frequentado o curso de tipo 4 pode prosseguir os seus estudos para o tipo 5. Há uma confluência de entradas no tipo 5 e, em dois anos, ele pode completar o 12.º ano e obter o diploma de qualificação profissional de nível 3.

No ensino secundário, há muitos jovens que se encontram a frequentar cursos científico-humanísticos ou cursos tecnológicos que têm insucesso, que estão em risco de abandono, e se pretenderem completar os seus estudos de ensino secundário podem fazê-lo entrando no tipo 6, desde que tenham já obtido condição de transição no 11.º ano de escolaridade ou frequência do 12.º — num ano concluem o 12.º ano e obtêm o nível 3 de qualificação. Quando o aluno pretende exclusivamente a certificação profissional, surge-nos o tipo 7: um aluno que tenha já feito o 12.º ano num curso científico-humanístico pode obter o seu diploma profissional de nível 3 num curso de tipo 7. É uma tipologia complexa, uma modalidade cuja filosofia assenta em diferentes tipos de entrada e diferentes tipos de público, de modo a conseguir um perfil de saída comum, quer académico, quer profissional.

Para desenvolver este perfil, todos estes cursos contemplam quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. As horas de formação variam de tipologia para tipologia. Quanto à componente de formação sociocultural tem como principal objectivo em todos os cursos desenvolver competências nas áreas da língua, comunicação, cidadania e comunicabilidade.

A formação científica tem como objectivo estruturar saberes científicos que possam servir de apoio a uma formação tecnológica. Esta formação tecnológica pode seguir os referenciais do Instituto de Emprego e Formação Profissional, mas todos os cursos de nível 2 têm obrigatoriamente que seguir os referenciais do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Nos cursos de nível 3, no ensino secundário, as escolas podem optar pelos referenciais do IEFP ou pelos referenciais do Ministério da Educação relativos aos cursos profissionais, que foram agora objecto de revisão.

A componente de formação prática é extremamente importante nestes cursos porque proporciona, para além do desenvolvimento de competências a nível técnico, competências a nível relacional, o que constitui o primeiro passo para a inserção destes jovens no mundo do trabalho. Há um acompanhamento por parte da entidade formadora durante o estágio, que é sempre desenvolvido em empresa, com base num protocolo de estágio com a empresa. O acompanhamento desse estágio e o cumprimento do protocolo são feitos através da figura do professor/formador, que faz o acompanhamento de todo o processo. Após essa formação, o aluno é sujeito a uma prova de avaliação final, que é avaliada por um júri tripartido, onde estão representados diferentes sectores da sociedade civil: empresários, entidades certificadoras, entidades sindicais, entidade formadora e, face a esse júri, o aluno comprova que efectivamente desenvolveu as competências necessárias de acordo com o perfil profissional previsto.

Como já disse, estes são cursos de dupla certificação, o que significa que os alunos adquirem um certificado escolar de conclusão do ensino básico ou de ensino secundário e, simultaneamente, uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. A correspondência das certificações é sempre a seguinte: ao 2.º ciclo, corresponde o nível 1 de qualificação; ao 3.º ciclo, o nível 2; ao ensino secundário, o nível 3 de qualificação. No entanto, tudo o que o aluno aprende nestas modalidades pode ser creditado. Se o aluno não conseguir aproveitamento na modalidade de acordo com as regras que estão estabelecidas para a sua avaliação, pode sempre pedir a creditação das disciplinas em que obteve aproveitamento e, ao repetir o percurso, não tem que repetir essas disciplinas, desde que assim o entenda.

Poderá haver também creditação de componentes, ou seja, no quadro da matriz curricular e das componentes de formação que a estruturam, o aluno poderá ter tido condições de certificação a uma das componentes, no entanto, só completa o percurso com sucesso, quando tiver terminado todas as condições de avaliação. Tem possibilidade de acesso ao ensino secundário, desde que tenha frequentado uma tipologia do ensino básico, e acesso ao ensino superior nas mesmas condições de qualquer outra modalidade de ensino, seja dos cursos científico-humanísticos, profissionais ou tecnológicos. Esta modalidade de formação não implica por si a

realização de nenhuma avaliação sumativa externa, mas se o aluno quiser prosseguir estudos no ensino superior terá de se sujeitar aos mesmos requisitos de qualquer outra modalidade educativa.

Quais são as entidades que podem ministrar este tipo de cursos? As escolas públicas, particulares e cooperativas, as escolas profissionais tuteladas pelo Ministério da Educação, os centros de gestão directa e participada do IEFP ou outras entidades formadoras acreditadas por aquele Instituto. Para ministrar cursos de Educação e Formação, todas as entidades formadoras têm de apresentar uma candidatura. Quando a entidade é tutelada pelo Ministério da Educação, as candidaturas são apresentadas e apreciadas pela respectiva Direcção Regional de Educação; quando são entidades exteriores, as candidaturas são sujeitas à apreciação da Delegação Regional do IEFP. Há uma série de normas e de critérios de verificação que estão definidos em Despacho Conjunto, o que permite que estas instâncias consigam verificar se a entidade formadora tem o conjunto de condições necessárias para desenvolver a modalidade que se propõe de forma correcta.

Só para dar uma noção, trouxe alguns quadros comparativos. Esta modalidade de formação, abrangendo os ensinos básico e secundário, só está a desenvolver-se desde o ano lectivo de 2004/2005. Em termos comparativos, no primeiro ano lectivo tivemos um total de 483 cursos — estou a falar dos níveis básico e secundário no seu conjunto —, o que envolveu 7 216 alunos; em 2005/2006, o número de alunos aumentou para 16 575. Portanto, tem havido um aumento exponencial dos cursos e da sua frequência, principalmente no que se refere ao nível do ensino básico. Neste quadro de 2005/2006, pode-se ver o número de turmas por tipo de curso, distribuídos pelas diferentes DRE, apresentando um total de 20 302 alunos envolvidos, quer do nível de ensino básico quer secundário, com uma incidência maior no básico relativamente ao secundário. Aliás, os números estão extremamente claros.

O risco de insucesso que tem vindo a existir no ensino básico regular faz com que as escolas tentem arranjar respostas diversificadas, sendo uma delas os cursos de Educação e Formação. Neste momento, as áreas profissionais de maior significado que estão a ser frequentadas pelos alunos,

num total de vinte e sete áreas de formação, a nível nacional, correspondem a oitenta e três saídas profissionais. Mas aquelas que têm um número de alunos mais significativo são as ciências informáticas, electricidade e energia, gestão e administração de comércio, hotelaria e restauração, serviços de apoio a crianças e jovens, floricultura e jardinagem, construção e reparação de veículos a motor, por esta ordem.

Gostaria muito que o vídeo que trouxe fosse audível, porque nada melhor do que mostrar a experiência de um grupo de alunos de uma escola pública em que eles falam da sua experiência, antes de frequentarem os cursos de Educação e Formação e depois.

Infelizmente, não é possível.

Programa Integrado de Educação Formação

Joaquina Cadete¹

Antes de mais, quero agradecer o convite do Conselho Nacional de Educação, que muito honra o PETI e a mim pessoalmente. Quero ainda cumprimentar a mesa e dizer do gosto que tenho em poder estar de novo com a Maria Emília Brederode, companheira de viagens, e também de poder reflectir convosco algumas das preocupações que sei serem comuns a todos quantos estão nesta sala do Conselho Nacional de Educação. Vou apresentar uma medida conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, não sem antes agradecer e secundar o repto do Juiz Armando Leandro para que o Conselho Nacional de Educação venha a acompanhar a medida PIEF.

Relembro que o PETI (Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil) é um programa governamental, criado em 1998, com o objectivo de combater o fenómeno do trabalho infantil que viu a sua vertente preventiva reforçada em 2004. O PETI tem ainda como missão dar resposta às piores formas de trabalho infantil, descritas na Convenção n.º 182 da Organização Internacional de Trabalho, de que cito alguns exemplos: prostituição, correios de droga e mendicidade.

Também é um dos objectivos do PETI, e hoje foi sobejamente referido, comprometer os actores locais, sendo certo que, se localmente não houver sensibilidade para responder a um determinado problema, dificilmente uma resposta do tipo *deus ex-machina* poderá resolvê-lo.

Para falar de trabalho infantil (TI) é importante partir de uma definição, pelo que referirei a da Organização Internacional de Trabalho e do IPEC — programa que na OIT se ocupa deste fenómeno —, que **considera como TI todas as actividades realizadas por crianças entre os seis e os quinze anos, que possam ter efeitos negativos na saúde, na educação e no normal desenvolvimento e, ainda, que correspondam a**

¹ Directora do Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

uma actividade económica de pelo menos uma hora semanal, que contribua para o produto interno bruto. Obviamente, no nosso trabalho cruzamos a definição da OIT com a legislação nacional sobre trabalho de menores e ainda com o **despacho conjunto nº 948/2003, de 26 de Setembro**, que dá suporte legal à medida PIEF.

Trabalho infantil é, pois, um conceito muito abrangente, e ainda mais quando nos colocamos numa perspectiva preventiva que, aliado ao abandono escolar, se revela uma «mistura» altamente penalizadora para as crianças e jovens envolvidos. No PETI, considera-se abandono escolar o que corresponde a uma situação duradoura de não frequência da escola que se mantém no ano seguinte e subsequentes, distinto do abandono num determinado ano ou momento do ano lectivo.

Às dificuldades colocadas por esta abrangência, aliam-se outras de que destaco as **três** principais que se nos continuam a deparar. A primeira, e mais difícil de combater, corresponde ao **consentimento social**: «Antes trabalhar que fazer asneiras!»; «Nunca fez mal a ninguém!»; «Eu trabalhei e aqui estou de boa saúde!». Há efectivamente uma grande aceitação social do trabalho infantil, quer do dito tradicional, quer de uma outra vertente pouco associada a trabalho que a própria legislação designa como participação em espectáculos, moda e publicidade e que contempla as actividades/ trabalho de jovens em telenovelas, etc. Neste caso, falamos não apenas de aceitação social mas de grande competitividade entre os candidatos a «estrelas».

Vêm, depois, as **formas emergentes de exploração de menores**. Emergentes porque, tendo sempre existido, se têm vindo a tornar mais visíveis e que são, como já referi, a prostituição, os correios de droga e a mendicidade. Mas, neste momento, como alguém disse esta manhã, esta visibilidade leva a sociedade a estar mais atenta e a ser menos tolerante.

Por fim, algum **desfasamento** que persiste em subsistir **entre a legislação** que o País tem, de que nos orgulhamos quando a apresentamos em *fora* nacionais e internacionais, e a **sua aplicação** que nos causa embaraço na hora de responder à pergunta sempre presente: “E funciona?” Pois é, nem sempre!

Em suma, e como disse o Juiz Armando Leandro, aquilo de que estamos a falar é tão simplesmente do respeito pela Convenção dos Direitos da Criança e de políticas integradas de infância e juventude. Tudo o que estivemos a dizer, ou que venha a ser repetido noutros contextos, tem sempre a ver com o respeito pela Convenção dos Direitos da Criança. Não terá sido por acaso que, dos três «produtos» saídos da conferência de países da CPLP que se realizou em Maio passado, se destaca a declaração dos jovens, que se revelou muito interessante e muito mais audaciosa que a dos próprios ministros.

Será então lícito perguntar o que se passou e ainda se passa para que o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho sentissem a necessidade de criar em 1999, e manter em 2003, mais um programa de educação e formação? A nosso ver, prende-se, por um lado, com a necessidade de dar resposta ao problema do abandono escolar e da entrada no mundo do trabalho sem qualificações nem competências escolares e profissionais básicas. Por outro, com o citado desfazamento entre a legislação e a sua aplicação. Porque atrair os nossos jovens para as várias medidas disponibilizadas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho não é o mais difícil; o difícil, para garantir a eficácia, é mantê-los na medida proposta. E este é o desafio que o PIEF tem vindo a ganhar.

Para não incorrer em repetições fastidiosas, falando do que é comum a outras medidas, centrar-me-ei no que os parceiros entendem constituir a diferença e a força desta medida: a metodologia da intervenção, que se baseia num acompanhamento e regulação próximos através das equipas móveis multidisciplinares (EMM), compostas por professores, técnicos de serviço social e psicólogos, que garantem o acompanhamento do processo desde o momento em que se recebem as sinalizações até aos processos estarem concluídos.

O Programa Integrado de Educação Formação (PIEF) pretende, como já ouvimos hoje defender, promover a equidade e não a igualdade e procura adaptar-se às necessidades reais de cada jovem que nos é sinalizado, cumprindo os objectivos descritos no diploma enquadrador (Despacho Conjunto nº 948/2003, de 26 de Setembro).

Passo a descrever sumariamente o processo.

A sinalização

As sinalizações que nos chegam provêm principalmente das escolas e nem sempre da maneira que consideramos a desejável. A sinalização a uma entidade externa, neste caso o PETI, como já disse o Juiz Armando Leandro, deveria ser feita apenas depois da escola garantir que, dentro das suas competências, tinha feito tudo quanto estava ao seu alcance. Mas continuam a chegar sinalizações muito vagas, em que é visível que pouco ou nada foi feito para solucionar a situação antes de a reportar a outras instâncias, apesar de, ao longo dos anos, o PETI divulgar, junto das escolas, que só acompanhará os casos para os quais as soluções tentadas anteriormente não resultaram ou os que nos chegam por via judicial e que têm sempre prioridade.

Relembro que alguém disse que o abandono escolar está subavaliado. Realmente está subavaliado, porque, no que nos diz respeito, chegámos à conclusão de que algumas escolas deixaram de enviar sinalizações quando perceberam que o resultado poderia ser o ter de receber aqueles alunos de volta e, ainda por cima, enquadrados por uma medida que não facilitaria um novo abandono. Passou assim a haver sub-notificação, ultrapassada pelo facto das equipas do PETI sinalizarem elas próprias os casos que encontram no terreno. Gostaria de salientar, no entanto, boas práticas que devem ser divulgadas. Por exemplo, na região Centro há, neste momento, em todas as escolas e na Direcção Regional «um interlocutor para o abandono», o que significa que, quando há jovens em abandono efectivo ou em risco de o fazer, são desencadeadas todas as acções necessárias para os impedirem de abandonar ou para os encaminharem para uma resposta mais adequada, se necessário.

São também entidades sinalizadoras as CPCJ, os tribunais, a família e as câmaras municipais com as quais tivemos, de início, alguns desencontros, sendo o entendimento, neste momento, perfeitamente claro. Um dos problemas que se nos deparava relacionava-se com a resistência ao pagamento dos passes aos jovens que tinham de sair do seu concelho para

frequentar a medida PIEF num concelho vizinho ou mais distante. Ora a legislação é clara e prevê que, quando num determinado território não exista uma medida educativa e formativa concreta, os municípios têm de garantir os transportes aos seus munícipes, pagando a viagem de ida e volta para o local onde se desenvolve a medida. E, neste momento, tirando uma exceção ou outra, os transportes são pagos.

O diagnóstico

O diagnóstico é feito em três áreas: **a individual** – o que o jovem quer, o que ele pensa, por que abandonou a escola; **a sócio-familiar** porque se não trabalharmos com a família e se não a conseguirmos cativar para esta medida, nem vale a pena começar e, por fim, **a escolar** para saber o nível que cada jovem atingiu e, a partir daí, elaborar uma proposta de intervenção. O grande desafio que se faz às crianças, jovens e suas famílias é o de os levar a equacionar o porquê do abandono e de uma incursão precoce no mundo do trabalho, sob qualquer forma, constituindo a primeira sugestão a de voltarem a integrar o ensino regular. Quando há resistência ao retorno à Escola ou circunstâncias concretas que aconselham uma medida especial são então encaminhados para o PIEF.

A medida assenta em alguns princípios que consideramos vitais, a saber: **Individualização**, e não digo diferenciação pedagógica, embora seja, no fundo, do que estamos a falar, **acessibilidade** e **flexibilidade** porque a ela podem aceder ou concluir-la, em qualquer momento do ano lectivo, o que não acontece com outras medidas, permanecendo o tempo necessário para adquirir as competências que tiverem sido definidas para que cada jovem atinja determinado certificado escolar ou profissional. Há casos de jovens que frequentam um PIEF seis meses, porque já tinham muitas competências, e outros que podem permanecer quatro e cinco anos nesta medida, como acontece nos poucos casos, felizmente, de jovens que nunca tinham frequentado a escola, apresentando grandes défices a vários níveis. Nestes casos, **a continuidade e o faseamento da execução** estão assegurados, pois apesar de começarem pelo 1º ciclo, não são certificados enquanto não adquirirem as competências do 2º. Ciclo, sendo posteriormente encaminhados para o 3º. O factor **celeridade** também é uma das marcas do

PIEF já que permite concluir, em condições normais, o 2º ciclo num ano e o 3º em dois anos.

E que recursos usamos para obter estes resultados?

Em primeiro lugar, as **equipas móveis multidisciplinares** de que já falámos, depois as **estruturas de coordenação regional** que acompanham a medida e que desempenham importante papel, já que são compostas por representantes do PETI, do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), das Direcções Regionais de Educação (DRE) e do Instituto de Segurança Social (ISS) e a quem compete garantir o cumprimento do disposto no **despacho conjunto n.º 171/2006, de 10 de Fevereiro**, que determina as competências de cada um destes serviços e dos seus representantes no processo. E, como é óbvio, **os professores** sem os quais este trabalho não se poderia fazer. Ao longo dos anos, a experiência tem-nos levado a defender que os docentes afectos à medida PIEF sejam professores destacados e tenham demonstrado interesse em colaborar na mesma. A forma de afectação ao PIEF difere, segundo o entendimento de cada Direcção Regional e até de cada escola. No ano escolar que decorre, contamos com cerca de trezentos professores destacados, a quem foi explicado o que se pretendia e qual o espírito da medida. Estes docentes têm a seu cargo turmas com o máximo de 15 alunos, havendo algumas com menos, tendo em conta as características de alguns jovens nelas integrados, e são, desejavelmente, alvo de uma formação prévia antes de entrar em contacto com esses jovens. Recomendamos também que seja afecto a cada grupo turma um professor de 1.º ciclo porque, na maior parte dos PIEF, sobretudo nos do 2.º ciclo, os jovens ou não completaram o 1.º ciclo ou precisam de reforçar algumas competências e este professor, ao trabalhar em cooperação com os outros colegas, torna-se uma mais-valia.

Para cada um destes jovens é elaborado um Plano Individual de Educação Formação, um PEF, porque cada um tem uma história de vida diferente, constituindo este plano individual uma das especificidades da medida PIEF. Para garantir que estes PEF são efectivamente cumpridos, aliamos aos recursos humanos já citados um elemento que as outras medidas não têm e que designamos por **técnico de intervenção local ou monitor**.

Normalmente é um jovem licenciado, que por vezes já vem de um estágio curricular no PETI e que muitas vezes também faz o estágio profissional no PIEF como primeiro emprego, e que trabalha ligado a uma entidade gestora que gere o financiamento do PETI a cada grupo PIEF. Este elemento, que não encontramos em nenhuma das outras medidas que estão no terreno, ao acompanhar apenas uma ou duas turmas contribui para uma regulação próxima, apanágio do PIEF.

Esta regulação de proximidade está à distância de um clique de e-mail, de um toque de telemóvel, porque todos estes jovens têm telemóvel ... E os técnicos do PETI também os usam como ferramenta de trabalho, porque não são raras as vezes que há dramas durante a noite ou fim-de-semana. Aliás, em certas zonas, os fins-de-semana para nós são problemáticos, nomeadamente nas periferias das grandes cidades, já que há sempre alguns que passam o fim-de-semana ou parte dele em contexto de prisão e é preciso explicar de novo, neste caso à polícia, que frequentam uma medida de excepção que os pretende recuperar.

Creio que estas serão as razões principais que têm justificado a manutenção do PIEF como medida de excepção pelos dois Ministérios.

Já nos tem sido dito, em jeito de crítica, que é uma medida cara, mas relembro que ouvimos aqui dizer, esta manhã, que havia jovens que ficavam retidos cinco vezes no mesmo ano. Salvo melhor opinião, parece-nos que fica muito mais caro ao sistema ter jovens retidos cinco e seis vezes no mesmo ano, do que aplicar uma medida cirúrgica que, num ou dois anos, consegue apoiar um número significativo de jovens, cerca de 2500 por ano, com um sucesso que ronda os 70%. Sabemos, hoje, pelas avaliações que vão sendo feitas pelos parceiros deste programa que a sua mais-valia reside na especificidade da sua aplicação. E parafraseando um ex- Director Regional de Educação, é uma medida excepcional que, para ser executada, não se pode reger por disposições «ordinárias».

Na organização e gestão do projecto curricular do PIEF utilizamos as matrizes dos cursos de Educação e Formação existentes, nomeadamente as do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, sempre que se

proporciona uma dupla certificação, não sendo pois necessário inventar. O que tentamos é adaptar e adequar o que existe a esta população, para podermos mantê-la e não afugentá-la de novo.

Falou-se hoje também, ao longo do dia, de “metodologia aprendente” e procuramos também utilizá-la, assim como o preconizado pela Escola Moderna nas assembleias de turma, em que os próprios alunos se autoavaliam. Numa reunião semanal com toda a equipa, professores incluídos, porque a reunião consta do seu horário, discute-se semana a semana o que correu mal e o que é preciso mudar para que melhore. Aliás, temos verificado que nas escolas onde não conseguimos passar esta mensagem os resultados não são os mais satisfatórios e temos em curso um estudo sobre o desenho curricular do PIEF e sua aplicação a este tipo de aluno, esperando que o mesmo venha a permitir aos investigadores chegar a conclusões e provavelmente fazer algumas recomendações.

Apostamos também forte na formação vocacional (FV), que consideramos vital e é justo mencionar o apoio dado pelas empresas, futuros empregadores destes jovens, e cujo papel neste processo tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior, revelando o conceito de responsabilidade social no combate ao trabalho infantil e no apoio à formação.

Esta FV consubstancia-se de diversos modos e citarei um exemplo sancionado pela estrutura de coordenação regional de Lisboa e Vale do Tejo que, pela sua especificidade, poderá constituir motivo de interesse. Neste caso particular, a FV apresenta duas possibilidades: uma, que designamos por «PETI comunidade», prevê no horário dos jovens uma tarde ou uma manhã, por semana, em que dão apoio à sua comunidade com o objectivo não só de melhorar a *sua* visão da *sua* comunidade, mas sobretudo de como a comunidade passa a vê-los. Vemo-los a apoiar lares da terceira idade, jardins-de-infância, bombeiros e, de repente, a comunidade começa a entender que aquele jovem cheio de *piercings* afinal não é o «malvado» que toda a gente pensava. E este mesmo jovem passa também uma tarde por semana numa empresa, onde integra uma iniciativa, a que chamamos «PETI empresa», que lhe vai permitir fazer uma escolha apoiada do seu percurso

formativo. Porque o facto de ter sido «apanhado» a trabalhar como picheleiro ou carpinteiro, não quer dizer que seja essa a profissão de que gosta. São vários os casos que se nos depararam, por exemplo, a trabalhar em padarias que diziam “eu já não posso ver pão!” Porque, na realidade, era o que tinha calhado para poderem ganhar algum dinheiro e não a escolha consciente e interessada para uma profissão no futuro.

Também neste caso, o PETI procura sempre escolher empresas com qualidade e não vãos de escada, que a essa realidade estão eles habituados. E essa mesma empresa, onde fazem a exploração vocacional, no ano seguinte, quando chegam aos dezasseis anos, e pela lei do País podem trabalhar, aceitam recebê-los em alternância, ficando três dias por semana em formação na empresa e frequentando nos outros dois dias o PIEF mais próximo, para garantir que terminam o 6.º ou o 9.º anos. Várias empresas decidem inclusive pagar-lhes uma bolsa e porquê? Porque verificaram que aqueles jovens que haviam acolhido, no ano anterior ou dois anos antes no âmbito do «PETI empresa», tinham capacidades, pelo que não só os aceitam como formandos como posteriormente os inserem no mercado de trabalho, contratando-os.

Além dos recursos humanos de que já falámos, o recurso mais difícil de conseguir é uma sala dentro de algumas escolas! Quando começamos a encetar contactos para «albergar» esta turma, aparentemente todas as escolas concordam com a medida, mas muitas alegam não ter espaço disponível. Se falarmos de comunidades ciganas, então tudo se torna ainda mais difícil. A título de exemplo, o PETI está a pagar, numa zona da região Norte, 250 € por mês, (podíamos ter quase apoiado outro PIEF), por uma sala, porque não conseguimos que um grupo de meninos e meninas ciganos fosse aceite em lado nenhum. Depois de ultrapassado o problema da sala, os outros apoios vão surgindo. Ainda são constrangimentos reais que temos de enfrentar e resolver com grande diplomacia.

Por fim, todos os jovens integrados em PIEF têm direito a beneficiar da acção social escolar (nem sempre foi linear) transportes e reforços alimentares. Que reforços alimentares? Temos um que também só o PIEF proporciona: o pequeno-almoço. E fazemo-lo por duas razões principais: a

primeira, porque uma grande parte destes jovens, direi a maior parte em alguns contextos, desde que saiu da escola no dia anterior não voltou a comer. Assim, esta refeição permite não só que comecem o dia com alguma capacidade de raciocinar, como permite ao monitor que os acompanha fazer uma avaliação, não digo do estado da arte, mas do estado da turma. E se verifica que algo não está bem, pergunta o que se passa e pode constituir uma óptima ajuda para a equipa pedagógica, ao avisá-la de que este ou aquela não está nos seus dias e pode ser preciso dar-lhe um bocadinho de atenção extra.

Por fim, temos de falar de parcerias e, lamentavelmente, esta palavra está a tornar-se gasta, porque as parcerias têm de existir. Como já alguém aqui disse hoje e bem, o que se passa num determinado contexto, tem de ser resolvido nesse contexto e só excepcionalmente é que se deverá procurar apoio fora dele. E a medida PIEF tem permitido a um importante conjunto de protagonistas concertar esforços e, se nem sempre são todos necessários, quando o são é vital que todos se coordenem para atingir um objectivo comum. A parceria serve para isto mesmo, desde o diagnóstico até ao final, em todos os momentos. A título de exemplo, a parceria com a Segurança Social na medida PIEF é uma parceria óbvia, porque estas famílias normalmente já eram acompanhadas por estes serviços antes dos seus filhos integrarem o PIEF e continuarão a sê-lo, após o término da medida.

Para todos quantos tiveram a oportunidade de trabalhar na medida PIEF foi enriquecedor poder fazê-lo em parceria, quer a nível institucional quer local, e perceber a sua potencialidade, sobretudo na partilha e na construção de diagnósticos, na visão sistémica da realidade, na eficiência nas acções, na gestão dos projectos, na resistência às visões ou intervenções tecnicistas. Aliás, sempre pedimos aos nossos técnicos que tentassem não ser «os técnicos que sabem tudo».

Também é nossa convicção que, se é certo que o trabalho das crianças é aprender, é na escola que devem ter oportunidade de o fazer, e aprendemos que uma resposta desta natureza, para ser eficaz, tem de ser o resultado de uma rede de organizações públicas e privadas capazes de se

constituírem como o esteio à integração destas crianças em respostas educativas ou formativas.

Uma transição apoiada para a vida activa é o que o PETI procura proporcionar aos jovens que passam pelo PIEF, para que, quando atinjam os dezasseis ou às vezes os dezoito anos, não fiquem lançados «aos bichos deste mundo», o que não é muito fácil nem para aqueles que não passaram pelo PIEF. De salientar que, após o PIEF, são vários os que ainda recorrem ao PETI, nomeadamente àquelas pessoas de quem estiveram mais próximos, professores, equipa móvel ou monitores, para apoio em variadas situações.

Sabemos que há quem considere que estes jovens, os nossos jovens, gozam de regalias excessivas, que os outros colegas não têm, o que os torna até um pouco arrogantes (estou a repetir o que me disseram). Na realidade, a diferença está na individualização do tratamento e na atenção dispensada, no «colo» que damos a cada um e a cada uma, o que sem dúvida reforça a sua auto-estima e que, por não ser hábito, pode ser confundido com arrogância. Se quisermos, até podemos de algum modo comparar esta situação à dos jovens que participam em espectáculos e que também revelam elevada auto-estima, por serem alvo de grande notoriedade pública.

Por fim, gostaria de enfatizar que o Despacho Conjunto que suporta o PIEF prevê que esta medida possa ser generalizada junto de todos os jovens com o perfil que já referimos e, pelo que ouvimos durante o dia de hoje, sabemos que tal é perfeitamente exequível.

Citando a senhora Ministra, quando diz que a *escola é uma plataforma de combate às desigualdades*, permito-me perguntar a fim de quê? E esta é a mensagem que gostaria de vos deixar: a fim de garantir que, quem quiser vir a ser picheleiro ou carpinteiro possa vir a ser um bom picheleiro ou um bom carpinteiro, mas porque quer e não porque não teve outra alternativa.

DEBATE

Rosa Lameira - Sou professora de educação especial na Escola Básica 2, 3 Luís de Camões, mas tenho estado sempre a exercer as minhas funções no secundário.

Realmente confronto-me com duas situações. Enquanto estava no secundário tinha alunos que chegavam ao 10º ano com dezassete anos e quando se tentava fazer algum encaminhamento para cursos profissionalizantes eles iam às entrevistas e faziam os testes mas a maior parte deles nunca entrava. Portanto, parece-me que há dificuldade de acesso dos alunos que têm algum insucesso escolar a estes cursos. Por outro lado, agora vejo que há bastantes alunos que saem do 1.º ciclo com doze, treze anos, sem terem atingido os objectivos mínimos de ciclo, mas porque têm já uma idade avançada são deslocados do 1.º ciclo e para acompanhar o grupo turma vão para o 5.º ano. O que é que acontece? Esses alunos não conseguem acompanhar o currículo normal, desinteressam-se, desmotivam-se, abandonam a escola, uma vez vão, outras vezes não vão, e a questão que ponho é a de saber porque é que não há PIEFs para alunos com doze ou treze anos e há sempre PIEFs para catorze ou quinze anos, quando há ali uma faixa bastante grande que não tem qualquer saída, em termos de currículo?

Ana Luísa Forte - Venho em nome da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.

Em primeiro lugar, queria agradecer o convite para a Associação estar aqui presente neste debate. Gostava de dizer só duas coisas: primeiro, o quanto é gratificante ver neste painel duas professoras do ensino especial, porque quando estamos a pensar em riscos educativos na nossa cabeça e na nossa alma está sempre o sucesso escolar. E muito raramente o sucesso escolar conjuga ou rima com necessidades educativas especiais. Estamos sempre a pensar que vamos pôr os miúdos na escola, fazer a inclusão, estão lá todos contentes, mas falta o resto, o aprender.

Depois, se me permitem gostava de fazer esta pequenina reflexão sobre a intervenção das duas professoras do ensino especial: a Dra. Ana Cadima não falou das receitas que nós, pais de meninos com necessidades educativas especiais, estamos sempre a pedir: “ora digam-me lá o que é que eu hei-de de fazer? Como é que o hei-de sentar? Como é que há-de escrever?” Pelo contrário, nunca falou nos pais, falou da responsabilidade de terceiros. Muitos parabéns também a si, Dra. Graça Franco, que não falou da bandeira da intervenção dos pais, mas é apenas uma reflexão.

Teolinda Silveira - Sou presidente do conselho executivo de uma escola que tem PIEF, CEF, Programa Escolhas e que procura todas as saídas possíveis e imagináveis que estão ao nosso alcance para dar resposta aos meninos que tem. Mas somos uma escola pequena, uma escola que tem setecentos alunos, incluindo meninos do 1.º ciclo porque somos uma básica integrada, e a dificuldade que sentimos é que, às vezes, não temos um número de alunos que permita constituir uma turma, seja de CEF, seja de currículos alternativos. No PIEF é um bocadinho diferente, porque a metodologia é outra já não obriga a ter aqueles meninos todos juntos para fazer a turma, mas outras modalidades obrigam. Portanto, a dificuldade que sentimos é de rede, as escolas precisavam de fazer redes. Foi como construímos o PIEF este ano, nós que tínhamos cinco meninos numa situação de não sabermos o que é que lhes havíamos de fazer, não faziam o 6.º ano, não encontrávamos nada, porque ainda não há uma grande oferta em termos de CEFs para meninos que não têm o 6.º ano. Surgiu-nos a hipótese do PIEF, havia no concelho de Almada, e fomos à escola do lado perguntar se não teriam alunos para o programa. Então juntámo-los, ainda fomos buscar mais dois a outro sítio, e encontrámos uma forma de acolher os nossos e os outros que fomos buscar.

As respostas existem, ficou visto que as respostas existem, mas o mais difícil é a comunicação interna para que se rentabilizem os recursos. Por exemplo, para organizar um CEF, andamos desde Janeiro a despistar as apetências dos meninos com insucesso repetido e que estão à beira do abandono: um quer mecânica, três ou quatro querem cabeleireiro, e nós não podemos ter uma resposta que vá abranger toda a variedade do que eles querem. Se fosse feito um levantamento de interesses a nível da área

pedagógica, seriam três ou quatro escolas da mesma área que podiam oferecer diferentes cursos. Os meninos já têm autonomia suficiente para se poderem movimentar entre as escolas. Portanto, penso que as escolas podiam fazer esta rede e, se calhar, era quem o poderia fazer com mais facilidade, mas ainda não há este movimento.

Acho que era preciso que este movimento fosse incentivado, espevitado. Gostava de fazer esta pergunta: porque não podem todas as escolas despistar e dizer temos tantos alunos para isto e tantos para aquilo, para que depois as escolas pudessem, de uma forma direccionada, oferecer as respostas? Porque depois o que nos acontece é como no ano passado, lá na escola, andámos com dois meninos, durante o ano inteiro, e não conseguimos encontrar um CEF para eles, só este ano. Mas andámos um ano inteiro com eles às costas, a dizer anda cá, não te vás embora, e então só este ano é que conseguimos encontrar um CEF em que eles estivessem interessados, de modo a que, no mínimo, fosse condição de sucesso, para que eles cheguem ao fim e depois possam entrar no mercado de trabalho. É esta articulação entre as diferentes ofertas e as escolas, no sentido de encontrar os públicos direccionados para elas, que acho que ainda está numa fase que precisava de ser muito mais espevitada.

Ana Cadima - Embora não tenha havido nenhuma questão para mim, gostava de dizer que a educação especial tem de ir a par da gestão curricular, porque os meninos estão dentro sala de aula, e a minha grande luta é dentro da sala de aula, onde da porta para dentro tudo pode acontecer, de bem e de mal, é da responsabilidade do professor fazer o que quiser ali dentro. Daí a minha luta maior ser essa. De facto, quando vou dar apoio dentro da sala, se a dinâmica da sala de aula não for um bocadinho mais próxima da diferenciação pedagógica, do trabalho activo e autónomo não estou lá a fazer nada. Porque se o professor estiver a fazer uma aula expositiva, não estou a ajudar nada, portanto, não vou para a sala de aula. O apoio da educação especial também tem a ver com toda essa dinâmica que está ligada à gestão curricular. Temos de ver quem são aqueles meninos e que cambalhotas podemos dar, em termos de inventar, porque tem que se ser muito criativo em certas turmas, o que é muito complicado, é preciso inventarmos coisas, fazer sair o que está para sair, ser-se expontâneo, e não

ter medo de inventar novas fórmulas, porque é a única maneira de se estar no terreno.

E em relação ao que aquela colega disse sobre os meninos de educação especial e as saídas profissionalizantes -, de facto é um drama. Gosto particularmente de trabalhar com o 2º ciclo, mas aquilo é complicado. Há ali meninos que estão a transitar, têm as medidas dos recursos educativos especiais, têm todas as medidas, têm as adaptações todas, mas precisavam de outra resposta, precisavam dos PIEFs, dos CEFs e dessas outras modalidades que é só a partir dos quinze anos. Portanto, eles têm que andar ali até aos quinze, andamos sempre a ver as datas de nascimento para ver se fazem os quinze até Setembro, porque se for em Outubro, já passa mais um ano. De maneira que também partilho que há muita falta desta resposta abaixo dos quinze.

Graça Franco - Poderei talvez dar-lhe uma achega neste aspecto. Queria só dizer que efectivamente os cursos de educação/formação são vocacionados para os alunos a partir dos quinze anos. No entanto, há uma clausula que diz que, desde que devidamente fundamentado, pode ser pedida autorização especial ao director regional de educação que, com o fundamento, habitualmente tem cabimento, e há alunos que entram antes dos quinze anos. Digamos que são vocacionados para..., mas não significa que não hajam entradas devidamente fundamentadas anteriormente.

Aproveitava um bocadinho de estar a intervir, e falava um bocadinho da rede, dos cursos de educação/formação. Efectivamente a rede dos cursos de educação/formação não é uma rede fixa, é uma rede emergente que pretender corresponder às necessidades de cada comunidade e de cada escola. Compreendo perfeitamente o que me diz, e penso que é altura de pensarmos como articular de forma mais integrada as ofertas das escolas dentro de uma mesma comunidade.

Um dos papéis que os serviços de psicologia e orientação também têm é fazer esse contacto, essa comunicação e essa divulgação. De qualquer maneira, é insuficiente. Provavelmente temos que arranjar uma forma das próprias direcções regionais de educação conseguirem fazer uma articulação mais eficaz e mais emergente das ofertas que vão surgindo. Não quero com isto dizer que a rede fique fixa e estagnada, porque não é essa a filosofia.

Portanto, a filosofia é, sempre que se justifique, sempre que haja necessidade, sempre que hajam jovens em risco de abandono ou de insucesso, poder-se-á criar uma nova oferta.

Ana Damião - Só uma palavrinha no final desta sessão. Ultimamente fico um pouco confusa relativamente ao que tem vindo a acontecer no nosso país, no âmbito da resposta às necessidades dos alunos, sejam elas de que tipo forem. No final deste painel e de todo o dia que aqui estive, fico contente por existirem tantos percursos alternativos para os alunos. Mas questiono sempre se o facto de existirem tantos percursos alternativos não significa também que há alguma coisa que não está a funcionar bem no interior de cada percurso regular de ensino. Ou seja, se o percurso regular está de facto vocacionado, preparado ou se funciona na resposta que é necessária dar à diversidade dos alunos. Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, tenho sempre aquela perspectiva, talvez um bocadinho utópica reconheço, de que é possível fazerem o seu percurso junto com os outros e com as mesmas oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas condições físicas. Também sei e na minha escola também acontece, isso não é possível, os miúdos entram em ruptura - uma ruptura que os leva à marginalidade, que os leva a sair do regime educativo e, portanto, é preciso criar outras respostas. Agora, a questão que deixo em aberto é a de saber até que ponto esses percursos estão a esconder alguma coisa que não está bem no sistema de ensino, que se quer para todos e que responda à diversidade dos alunos, que é cada maior. Na literatura diz-se que é enriquecedor, que é bom os alunos serem diferentes, mas é bom que na prática também se veja se conseguimos lá chegar.

Joaquina Cadete - Começo do fim para o princípio. Vou responder à colega Teolinda, da Escola da Charneca da Caparica. Tenho muito gosto que este ano esteja a funcionar um PIEF na sua escola e concordo absolutamente que têm de ser mesmo as escolas a fazerem essas sugestões. Tomei nota, e vai haver brevemente uma reunião da estrutura de coordenação regional do PIEF, da zona de Lisboa e Vale do Tejo, onde eu própria e o coordenador da região faremos essa sugestão, porque é algo que nós tentamos que aconteça, por isso às vezes é necessário aquele apoio das

autarquias para os transportes e tudo isso. Mas não há dúvida nenhuma que precisamos de rentabilizar recursos, não é preciso ter um PIEF em cada escola, o que é preciso é garantir que uma escola que tem gosto em ter essa medida, a possa rentabilizar para as escolas limítrofes.

Depois em relação às crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Pode haver jovens integrados em PIEF, temos um caso na zona de Tomar, com uma dificuldade específica motora da área neurológica, a quem nenhuma das outras medidas se adaptava. Entrou em PIEF, onde pode ter um percurso feito para si, à sua medida, e neste momento já acabou, veio para o centro de reabilitação do Alcoitão, para aquele centro de formação para jovens com algumas características especiais e já acabou a formação. Neste momento, trabalha muito bem na área da informática, porque a dificuldade específica que tem não o impede de funcionar.

Em relação aos PIEF para menores de quinze anos, faço minhas as palavras da colega Graça Franco. Uma vez, a senhora Ministra teve a gentileza de me convidar para falar sobre isto e perguntou-me: “quem é que acha que deve fazer o quê?” E eu disse, (esta minha resposta é para a colega), defendo completamente que a escola pública. Com doze anos, a escola está ainda muito a tempo de lhe dar resposta. Se for um jovem com doze anos que nunca tenha ido à escola, que foi encontrado em situação de trabalho infantil, etc., podemos pensar, mas se for apenas uma situação de normalidade, digamos dentro daquilo que é o abandono, não devemos retirá-lo. Porque também aparecem no PETI sinalizações de crianças de seis anos, que entraram na escola e deixaram de aparecer, e então pedem ao PETI e à Inspeção do Trabalho que vão ver o que se passa. Se me disserem que aquelas crianças estão a ser vítimas de exploração de trabalho infantil, vamos lá imediatamente, agora só porque não foram à escola... A escola tem de encontrar os mecanismos para dar resposta, como dizia a Graça Franco. Se, apesar de ter apenas doze anos, for uma situação absolutamente excepcional, o PETI não rejeita. Agora, à partida, a escola tem de encontrar uma solução. Defendo muito isso, porque considero que a escola pública tem mesmo de encontrar resposta, senão qualquer dia, não há PIEF que resista.

SÍNTESE DOS TRABALHOS

