

NEERE – MODELO DE NÃO EXCLUSÃO PELA EFICÁCIA NA REMEDIAÇÃO EDUCATIVA

Maria Amélia Dias Martins, Clipêutica – Centro de Terapias de Desenvolvimento, Lda,
ma_diasmartins@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo a reflexão sobre «Escola para Todos», com base no Modelo NEERE - Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa, aplicado a alunos com Dificuldades Escolares Acentuadas. Foi objetivo do estudo avaliar o nível de qualidade da aprendizagem de um projeto, o mais inclusivo possível. O estudo realizado, em contexto de doutoramento em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor Pedro Morato, teve início em setembro de 2004 e conclusão em janeiro de 2007. Durante este período, captou-se a dinâmica das atividades de dois grupos de alunos, ao longo do 5º ano. Estes foram avaliados em 3 momentos: no final do 4º ano de escolaridade (pré-teste), no final do 5º ano de escolaridade (pós-teste) e seis meses mais tarde (follow-up). Estiveram envolvidos 24 participantes, com dificuldades escolares acentuadas na língua portuguesa, em 3 escolas do 2º e 3º ciclos, sendo 13 do Grupo de Controlo e 11 do Grupo Experimental. Nesta comunicação apresenta-se: (i) a fundamentação do modelo; (ii) o processo de intervenção educativa implementado ao grupo experimental; (iii) alguns elementos de avaliação dos resultados obtidos com testes de ANOVAS mistas de medidas repetidas.

Introdução

As apreensões com o combate à exclusão são presença constante nos discursos e preâmbulos legislativos actuais. A qualidade da «Educação para Todos» caminha a par e passo, sem que muitos o percebam, com a não exclusão do aluno. O exaltar da inclusão denuncia a presença de um prévio processo de exclusão escolar, onde não houve condições de ensinar e de aprender, nem igualdade de oportunidades para todos.

Tal como preconiza a teoria da aprendizagem de Bloom (1981), é nossa convicção “*que todos os alunos aprendem o que a escola tem para ensinar, (...) se o ensino for abordado de modo cuidadoso e sistemático, (...) se os alunos receberem a ajuda quando e onde tiverem dificuldades para aprender (...)*” (Idem: 4)

A história mostra que o acesso à educação foi pautado pela conquista lenta e progressiva de igualdade de oportunidades para todos.

Barroso (2003) atribui a exclusão escolar ao insucesso do próprio sistema educativo. Para o autor as profundas alterações observadas, tanto ao nível político como social, ocorridas na sociedade desde a segunda metade do século XX, pautadas pela generalização do acesso e frequência à escola e conseqüente indiferenciação dos percursos escolares (e paralela desvalorização dos diplomas), conduziram à redução do efeito da democratização que a *“luta contra as desigualdades escolares”* (Idem: 26) visava. Como consequência, a escola perdeu o seu estatuto de promotor social e passou a deixar transparecer as dificuldades sentidas na transmissão de valores e de conhecimentos e no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos alunos. Resta-lhe, apenas *“função residual”* (Idem:26) que consiste em *“determinar os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’*. Por isso, os *‘excluídos da escola’*, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm *‘sucesso’* ou são *‘especiais’*)” (Idem: 26), são agora as principais vítimas do insucesso da escola e o fracasso das diversas estratégias para a sua democratização (Idem).

Promoção do sucesso escolar

A problemática da gestão e organização do trabalho pedagógico no âmbito de um projeto de uma «Escola para Todos», tendo em conta os obstáculos, os constrangimentos, as possibilidades e as oportunidades a que as escolas, os professores, os alunos e a comunidade educativa, em geral, estão sujeitos, conduz-nos ao conceito de qualidade em educação promotor do sucesso escolar. Impõe-se refletir sobre a relação entre dificuldades escolares e a exclusão, em função da qual se questiona se podemos avançar para a construção de espaços escolares mais inclusivos ou se esta possibilidade começa por depender, antes de tudo o mais, da criação de situações educativas que recusem a exclusão escolar como o seu princípio norteador.

Sobressai da literatura que a responsabilidade do (in)sucesso educativo recai sobre a ação (ou ausência de ação) dos professores, dado que é da qualidade das decisões pedagógicas que decorre a promoção das condições para que o efetivo sucesso das aprendizagens dos alunos ocorra. Promover ações propiciadoras do ensino de determinado conhecimento não se circunscreve, contudo, à adoção de técnicas pedagógicas e ao domínio dos conteúdos a transmitir; impõe-se hoje, mais do que há 40 anos atrás, objetivar cada aula e cada atividade para a real aprendizagem de cada conteúdo por todos e cada um dos alunos.

Constituindo as dificuldades escolares, expressas por retenções repetidas e abandono escolar precoce, uma das mais severas apreensões das escolas e dos sistemas educativos atuais, a presente, conceito de dificuldades escolares abarca alunos portadores de problemáticas díspares, determinantes e condicionalismos conceptuais e perceptuais interfixos direções e superintendências políticas e económicas normativamente definidas e actores do processo (alunos, pais e professores) pautados por expectativas e exigências, amiúde, divergentes.

Perante alunos com dificuldades manifestas de acesso à aprendizagem impõe-se, hoje, processos normativamente definidos que orientam e que permitem diversificar os procedimentos das instituições e dos seus agentes para adequar os currículos às características individuais. Consequentemente, havendo vontade, responsabilidade e habilidade para os implementar, não há razão para que haja alunos com percursos escolares pautados por insucesso sem medidas preventivas ou remediativas, que minimizem as suas desvantagens.

A eficácia das medidas educativas adotadas para alunos com insucesso escolar é pouco conhecida, pelo que, é neste contexto que se colocam as preocupações que ativam a investigação deste modelo. Na nossa perspetiva, a aprendizagem ocorre quando a instituição escolar cumpre cabalmente as suas funções, i.e., quando a escola mobiliza todos os recursos disponíveis para ensinar o aluno/aprendente. Não se trata apenas de questões pedagógicas

com origem docente, ou de explicações causais simplistas dos resultados obtidos, nomeadamente causas físicas ou psicológicas intrínsecas do aluno ou de razões extrínsecas ligadas ao contexto político administrativo da educação ou, ainda, de condições sócio económicas e culturais da família. O processo de ensinar e aprender, produzindo saberes, engloba uma análise plural das características contextuais do aprendente e a implementação de um processo eficaz que se situa numa encruzilhada de disciplinas integradas numa perspetiva global. À escola compete identificar o processo mais simples e eficaz para o aluno aumentar os seus conhecimentos, sentir que obtém sucesso e desejar saber mais.

A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico é um momento decisivo do futuro da pessoa do aluno. A avaliação dos níveis de aprendizagem até então alcançados e as decisões daí resultantes contribuem, inevitavelmente, para o futuro de cada um. Nesta perspetiva, Bloom (1976) advogou que, sendo as diferenças individuais de aprendizagem um fenómeno observável, podem-se *“prever, explicar e modificar as diferenças individuais na aprendizagem escolar”* (Bloom, 1981: 12). A atualização dos pressupostos de aprendizagem (cognitivos e afetivos) de entrada deve assentar no ensino direto e exaustivo dos variados elementos comprometidos com a aprendizagem inicial de uma sucessão de tarefas sequencialmente hierarquizadas, de assimilação fácil e progressiva. Alcançado o sucesso desta fase, obtém-se o pré-requisito fundamental para a realização de tarefas subsequentes, que compreendem um forte componente motivacional, facultando, aos alunos, frequentes experiências de sucesso nas respetivas realizações académicas (Bloom, 1981).

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (Martins & Szymanski (2004) veio salientar a importância da própria pessoa enquanto sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento fazendo, agora, depender a validade ecológica de um ambiente de investigação da interação entre quatro aspectos multidireccionais dinâmicos (Modelo PPCT): o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Idem).

Método

Os requisitos presentes nesta investigação, que transcorre de múltiplos pressupostos epistemológicos que tomam em consideração a situação, o contexto, a pessoa e o tempo, situam-se nesta evolução dos paradigmas presentes nas Teorias da Ecologia Humana, enquadrando-os no modelo de investigação proposto por Bloom (Idem), que tem como uma das suas principais particularidades o ensino centrado no processo.

A teoria das características humanas e a teoria da aprendizagem escolar de Bloom compreende três variáveis independentes (ou aleatórias): *caraterísticas individuais do aluno, ensino e produto da aprendizagem*. Para Bloom (Idem), estas variáveis, quando adequadamente manipuladas, deverão contribuir decisivamente para a experiência de sucesso na aprendizagem da maioria dos alunos inseridos em turmas.

As caraterísticas cognitivas de entrada, de acordo com o autor (Bloom, Idem) explicam até 50% da variância de resultados das tarefas de aprendizagem relevantes e as caraterísticas afetivas de entrada explicam até uma quarta parte da variância desses mesmos resultados. O autor tem dúvidas de que as caraterísticas afetivas de entrada, só por si, possam determinar o sucesso das aprendizagens, mas acredita que as aquisições cognitivas são possíveis em situações de alunos caracterizados com falta de motivação e interesse, quando o repertório cognitivo é adequado à realização dos objetivos pretendidos. Contudo, encara como possível a aprendizagem em condições menos favoráveis quando as caraterísticas comportamentais, cognitivas e afetivas de entrada são adequadas. Assim, os efeitos negativos dos comportamentos de entrada (cognitivos ou afetivos) só são superáveis por ação de um ensino de qualidade, respeitador da especificidade de cada aluno.

Os resultados de diferentes investigações sugerem, relativamente à terceira variável independente - Qualidade do Ensino - que comportamentos deficientes de entrada (cognitivos

e afetivos) são passíveis de evolução perante condições favoráveis de ensino / aprendizagem, mas unicamente quando a intervenção pedagógica prevê a remediação direta das deficiências diagnosticadas, ou quando as condições de aprendizagem são suficientemente alteradas, de molde a acomodar os comportamentos de entrada existentes (Bloom, Idem).

O Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa (NEERE) assenta num quadro conceptual que combina Ensino Individualizado com Eficácia de Ensino, Dificuldades Escolares com mecanismos de Remediação, perceção de sucesso, por comparação com os pares, com Não Exclusão e trabalho colaborativo docente com supervisão psicopedagógica.

Nesta perspectiva, é objetivo desta investigação avaliar o nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa - por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo.

Optou-se por um design **quasi-experimental de Pré e Pós-Teste e Grupo de Controlo** de adolescentes com dificuldades escolares acentuadas a frequentar o 5º ano, pela primeira vez, em escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos, do concelho da Maia, distrito do Porto. No Grupo Experimental, a variável independentee esteve sujeita a manipulação activa, ao nível da: **Organização curricular** (Distribuição dos alunos; Estrutura Curricular; Seleção dos docentes; Organização do horário dos docentes; Suporte legislativo) e **Programação e Métodos** (Conteúdos e atividades; Métodos de ensino; Estilos de Ensino; Processos de Avaliação).

Participantes

O estudo foi efetuado em ambiente escolar real, procurando focalizar aspetos específicos do comportamento cognitivo e afetivo da aprendizagem e mantendo-se uma intervenção ativa da investigadora ao longo de todo o processo. Os participantes foram **triados** em 30 escolas do 1º ciclo, de 5 agrupamentos do concelho da Maia, a frequentar o 4º ano de escolaridade, com idade compreendida entre os 11 e os 13 anos, sem qualquer tipo de deficiência identificada, oriundos de famílias com nível cultural baixo e com aptidão para a leitura e para a escrita inferior ao previsto para a frequência do 3º ano de escolaridade.

Foram selecionados 24 participantes com dificuldades escolares acentuadas a língua portuguesa (Género Feminino, 11; Género Masculino, 13) e 3 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico. A identificação e seleção dos participantes decorreram no ano lectivo anterior à implementação da experiência de intervenção educativa.

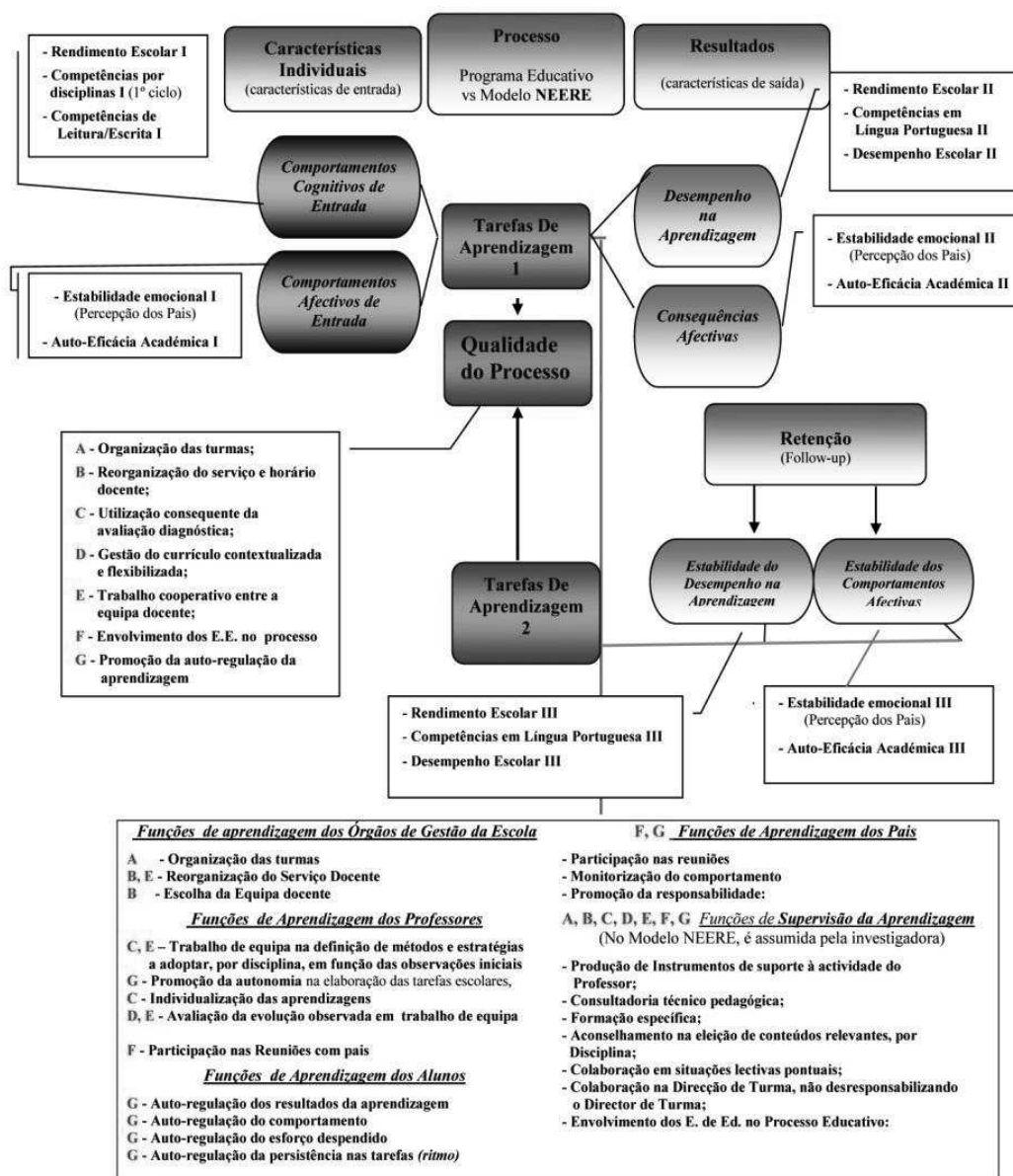
Quadro 1: Manipulação da Estrutura Curricular da turma dos participantes do Grupo Experimental

Turma completa Sala α		EVT, Educação Física, Educação Musical, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Religião Moral, TIC
Desdobramento da turma em dois grupos de trabalho (com duas salas e dois professores para cada disciplina)		
Participantes do Grupo Experimental Sala β		Restantes aprendentes da turma Sala α
Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática		Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática

Considerando a abrangência das características da população alvo (Dificuldades Escolares Acentuadas) e a complexidade do estudo, que envolve vários fatores, vários intervenientes e diferentes momentos de avaliação ao longo do seu processo, o estudo experimental inclui variados instrumentos de controlo: 5 questionário, 5 testes de avaliação das aprendizagens escolares, 1 teste do nível de leitura-escrita e uma Escala de Auto-Eficácia

Académica. O processo de intervenção do Grupo Experimental decorreu em pequeno grupo, em regime de desdobramento da turma (cf.: Quadro 1), nas disciplinas de língua portuguesa, história, ciência, matemática e inglês e esteve subordinado aos mesmos conteúdos programáticos e à mesma avaliação das competências essenciais e transversais, dos restantes alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade e de ano e de ciclo.

Quadro 2: Mapeamento da Investigação



Legenda: As letras A; C;D; E; F; G indicam a relação entre a **Qualidade do Processo** e as **Funções de Aprendizagem**.

Para a análise dos dados (cf.: Quadro 3), compararam-se os resultados obtidos entre dois grupos ao longo dos 3 Momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e follow-up). As Características de Saída foram comparadas com as Características de Entrada e com os resultados de Follow-up obtidos no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental. Os efeitos resultantes das intervenções educativas (Currículo Comum e NEERE) em cada grupo e a permanência ganhos, daí resultados permitiram conhecer a Qualidade do Modelo em estudo.

Para se conhecerem as diferenças na aprendizagem entre os dois grupos foram utilizadas ANOVAs mistas de medidas repetidas.

Resultados

A avaliação do nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia da Remediação Educativa, por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo, foi organizada em função de duas dimensões principais – Cognitiva e Afetiva - sendo que a primeira incluía o Rendimento Escolar, as Competências por disciplina e as Competência de Leitura e Escrita e a segunda, a Estabilidade Emocional e a Auto-Eficácia Académica.

Na dimensão Cognitiva, os resultados podem ilustrar as preocupações nacionais e internacionais dos investigadores e profissionais da Educação e da Educação Especial, assim como dos estudos de organizações internacionais, nomeadamente da OCDE e da UNESCO. A literatura internacional sistematicamente salienta, que durante o percurso escolar das primeiras aprendizagem (1º ciclo, em Portugal) o grupo de alunos que apresenta piores

rendimento tende a manter-se nesse nível ao longo da sua escolaridade (Juel, 1988; Weiner, 1995). O Modelo NEERE implementado mostra que é possível alterar esse desígnio.

Na dimensão Afetiva os resultados salientam os estudos encetados na formação das crenças de auto-eficácia, sendo este um aspecto de especial importância educacional. De facto as perturbações na estabilidade emocional, avaliadas pelos sinais de perturbação orgânica e de conduta, quando associadas à presença de baixo julgamento de capacidade para a realização de tarefas académicas dificultam a aprendizagem.

Os pressupostos teóricos que sustentam o Modelo NEERE, e que se julga responsáveis pelos resultados obtidos, mostram que as dificuldades escolares resultam da combinação de determinantes motivacionais, educacionais, de comportamentos de interação familiar, que podem não estar, necessariamente, associadas a questões desenvolvimentais. A ação concertada dos diferentes agentes educativos, o respeito pelas características e ritmos individuais dos alunos, quando atempada e adequadamente diagnosticados, conduzem à adoção de medidas remediativas supervisionadas, que levam à melhoria das condições de aprendizagem, à satisfação pessoal e profissional dos professores, incentivam o gosto pela escola e permitem a obtenção do sucesso educativo dos alunos, reduzindo as dificuldades escolares acumuladas.

Os 13 participantes do Grupo de Controlo foram inseridos em 7 turmas do 5º ano de escolaridade, onde frequentaram todas as disciplinas curriculares e áreas curriculares não disciplinares em conjunto com os restantes alunos de cada turma. O Órgão de Gestão e os Concelhos de Turma. Não foram adoptadas medidas específicas para a diminuição das suas dificuldades, apesar das dificuldades escolares destes estivessem já identificadas desde o 2º ou 3º ano de escolaridade. Os 11 participantes do Grupo Experimental foram inseridos numa única turma de 24 alunos,

À partida, na Dimensão Cognitiva, o Rendimento Escolar percebido pelos professores no final do 1º ciclo, que constituem pré-requisitos às aprendizagens subsequentes das disciplinas consideradas teóricas (Português, História, Ciências, Matemática e Inglês), o nível de leitura, de escrita, revelaram-se equivalentes entre os grupos. No final do ano lectivo (2º Momento de Avaliação) os resultados mostraram níveis de desempenho diferentes entre os dois grupos. A percepção dos professores acerca do Rendimento Escolar (cf.: Quadro 4), o desempenho nas provas de Língua Portuguesa (Quadro 3) e o desempenho nas restantes disciplinas teóricas (História, Ciências, Matemática e Inglês) do Grupo Experimental foram positivos, enquanto no Grupo de Controlo os resultados se mantêm praticamente iguais.

Quadro 3: Comparações Múltiplas da Competência a Língua Portuguesa com correção de Bonferroni

Grupo	Comparações	Diferença de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	-2.23	2.33	1.00	-8.69	4.23
	Momento III vs. Momento II	2.08	2.68	1.00	-5.36	9.52
	Momento III vs. Momento I	-1.15	1.95	1.00	-5.55	5.26
GE	Momento II vs. Momento I	-4.50*	1.03	.00	-7.47	-1.53
	Momento III vs. Momento II	-23.80	2.63	.00	-31.34	-16.25
	Momento III vs. Momento I	-28.30	2.49	.00	-35.44	-21.15

O processo de intervenção aplicado ao Grupo Experimental refletiu-se, ainda, nos valores obtidos na avaliação do desempenho escolar (cf.: Quadro 5), tanto ao nível das percepções dos professores como nas diferentes disciplinas curriculares, tendo a totalidade (100%) dos alunos transitado para o 6º ano escolaridade, o que só ocorreu entre 5 alunos do Grupo de Controlo (38%).

Seis meses após a intervenção, os valores encontrados mostram ter havido permanência de ganhos entre os participantes do Grupo Experimental. Estes ganhos foram visíveis na Estabilidade do Desempenho tanto na Língua Portuguesa (cf.: Quadro 6) como nas Disciplinas curriculares teóricas que tinham sido alvo de manipulação educativa.

No 6º ano, os alunos enfrentaram, sozinhos, as dificuldades escolares, que subsistiam. Embora tivesse havido ganhos muito significativos no desempenho escolar e de, este, ter continuado a crescer após terminada a intervenção educativa do Modelo NEERE, a verdade é que, quando confrontados com o acréscimo de exigências dos conteúdos programáticos do 6º ano, as medidas remediativas implementadas, durante os 6 meses de intervenção, não foram suficientes para colmatar as dificuldades inicialmente apresentadas e, simultaneamente, permitir a aquisição consistente de novos conhecimentos do 5º ano de escolaridade, que se reflete na classificação do Rendimento Escolar percecionado. Com efeito, as intervenções remediativas necessitam de ter continuidade no tempo, de modo a garantir práticas de transição eficazes ao longo dos diferentes anos e/ou ciclos de aprendizagem, ajustadas às evoluções verificadas nos alunos.

No grupo de Controlo, a ausência de medidas remediativas da aprendizagem refletiu-se na inalteração dos valores encontrados na avaliação. A ligeira subida obtida no Desempenho escolar das disciplinas teóricas (Ciência, História, Matemática e Inglês) no final do 5º ano, neste 3º momento de avaliação desceu.

Na Dimensão Afetiva, a estabilidade Emocional percebida pelos progenitores no final do 4º ano de escolaridade era semelhante entre os grupos, mas o nível de Auto-Eficácia Académica global era significativamente diferente, sendo esta superior entre os participantes do Grupo de Controlo.

Quadro 4: Comparações Múltiplas da Auto-Eficácia Académica com correção de Bonferroni

Grupo	Comparações	Diferenças de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	-.28	.15	.25	-.70	.13
	Momento III vs. Momento II	.13	.15	1.00	-.28	.53
	Momento III vs. Momento I	-.16	.15	.93	-.56	.25
GC	Momento II vs. Momento I	.59	.11	.00	.28	.91
	Momento III vs. Momento II	.31	.12	1.00	-.05	.66
	Momento III vs. Momento I	.31	.12	1.00	-.66	.05

Em presença dos dados obtidos, um dos objetivos transversais da intervenção foi o reforço das crenças de auto-eficácia (Quadro 4), onde se esperava que o regime de desdobramento da turma pudesse fornecer experiências vicariantes. Experiências estas, que, aliadas a experiências reais de êxito e persuasão verbal, pudessem levar os alunos a acreditar mais nas suas próprias capacidades, a reduzir as perturbações orgânicas e emocionais que manifestavam, e, assim, viessem a concorrer para o aumento da motivação para estudar e aprender, assim como, para expressarem uma conduta mais adequada.

No final do ano lectivo (2º Momento de avaliação) o Grupo de Controlo manifestava mais sinais de Instabilidade Emocional do que no início do ano letivo e tinha uma percepção global de Auto-Eficácia Académica muito inferior à avaliada antes do início do 5º ano de escolaridade. O Grupo Experimental, embora não tivesse reduzido os sinais de Instabilidade Emocional que manifestava aquando do 1º Momento de avaliação, não os agravou, tendo, estes, se revelado estáveis ao longo de todo o 5º ano. A comparação entre os dois grupos permite afirmar que o Modelo NEERE teve efeitos positivos no domínio Afetivo no grupo a que foi aplicado.

Seis meses após a intervenção, quando 8 participantes do Grupo de Controlo repetiam o 5ºano de escolaridade e 5 participantes deste grupo assim como os 11 participantes do Grupo Experimental frequentavam o 6ºano, os efeitos do Currículo Comum, implementados aos 24 participantes durante o 1º período do 2º ano de frequência do 2º ciclo, foram negativos, tanto pelo aumento de sinais de Instabilidade Emocional nos 2 grupos, como pela diminuição de percepção de Auto-Eficácia Académica dos participantes do Grupo Experimental, onde os valores encontrados estão agora muito próximo dos do Grupo de Controlo.

Todavia, é de salientar que os ganhos obtidos, por efeito do Modelo NEERE aplicado ao grupo Experimental, no final do 5º ano (2º momento de avaliação), não foram totalmente perdidos, tendo os valores verificados no 3º momento, quando comparados com os valores

obtidos no 1º momento de avaliação, evidenciando ganhos na percepção de auto-eficácia. De uma forma geral, os resultados encontrados salientam que o conhecimento das características dos alunos em processo de transição de ciclo exige coerência e sequencialidade entre ciclos, tal como recomenda a legislação (art.º 3º do D-L n.º6/2001), o que facilita a realização de avaliação diagnóstica consistente e conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, onde a recolha de informação junto da totalidade dos agentes educativos que com o aluno interagiram até então é fundamental e deve ocorrer antes do final do ano lectivo anterior à transição, permitindo a atempada organização de recursos.

Discussão

O modelo NEERE não confere à escola responsabilidade, mas sim a obrigação de responsabilizar os diferentes parceiros educativos. A responsabilidade é de todos e a obrigação da escola é a de organizar e assegurar que as funções, que cabem a cada um, têm condições para serem cumpridas: Funções de Aprendizagem dos Órgãos de Gestão da Escola, Funções de Aprendizagem dos Professores, Funções de Aprendizagem dos Alunos, Funções de Aprendizagem dos Pais (ou das pessoas com quem reside) e Funções de Aprendizagem de Supervisão.

O «Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa» salienta os mecanismos geradores de igualdade de tratamento pedagógico dos alunos com dificuldades escolares acentuadas, “*que se encontram desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem*” (Perrenoud, 1986: 58), não os excluindo da educação e do acesso à cultura, que é de todos.

Os resultados mostram que o NEERE, ao mobilizar, exclusivamente, recursos humanos já existentes na escola, responde à exigências legislativas, norteia-se pelo princípio de eficácia na redução das dificuldades escolares, molda-se às características dos alunos alvo e aos

recursos disponíveis, beneficia a percepção de auto-eficácia dos alunos, promove a relação família-escola e a relação pais-filhos, estimula a aquisição de conhecimentos, colmatando défices de aprendizagem, é económico porque exige um número mínimo de docentes e trava o processo de exclusão apontado por Barroso (2003), incluindo os alunos num contexto educativo verdadeiramente formador, conduzindo a escola e os seus agentes ao dever de Não Exclusão.

Referências

- Barroso, João (2003). *Factores Organizadores da Exclusão Escolar. Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial (14). Porto Editora. 25-36
- Bloom, Benjamins. (1981). *Caraterísticas Humanas e Aprendizagem Escolar: uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Formosinho, João & Fernandes, António Sousa (1987). A Influência dos factores escolares. *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social E Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho. 29- 33.
- Juel,C. (1988). Learning to Read an Write: A longitudinal study of 54children from first trough forth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Martins, Edna & Szymanski, Heloisa (2004). A abordagem ecológica da Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (63- 77), v.4, n.º 1, 63-77 in http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812004000100006&script=sci_abstract consulta 21-07-2010
- Perrenoud, Phillipe (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. *A Avaliação Formativa, num Ensino Diferenciado*. 27-73.
- Weiner, Irving B. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- D.R. n.º15, I Série-A, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.