



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

## **Título**

**Estudo exploratório dos resultados da aplicação do Projeto Fénix - evolução do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre 2009 e 2012 numa escola do Alto Alentejo**

**Fernanda Manuela Bonecas do Rosário**

Orientação: Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, 2013



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Título**

**Estudo exploratório dos resultados da aplicação do Projeto Fénix - evolução do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre 2009 e 2012 numa escola do Alto Alentejo**

**Fernanda Manuela Bonecas do Rosário**

Orientação: Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, 2013

## **Agradecimentos**

A realização de um trabalho de investigação exige empenho, dedicação e investimento por parte de quem se propõe realizá-lo. Exige, de igual modo, apoio de outros que estão envolvidos na sua execução ao longo do processo.

Gostaria de agradecer a todos os participantes no estudo pela sua colaboração, aos docentes e aos meus colegas mestrandos que, ao longo da componente curricular do curso, foram uma fonte de apoio, compreensão e estímulo.

De um modo mais particular, os meus agradecimentos à Professora Doutora Olga Magalhães pela sua disponibilidade, paciência e orientação que foram inestimáveis; à minha colega Lúcia pelo apoio e incentivo; à Margarida Neves pela disponibilidade e apoio; à Teresa Cerqueira pela sua disponibilidade e constantes “strokes”.

Por fim, um muito obrigada ao meu marido pelo impulso inicial.

## **Resumo**

### **Título:**

**Estudo exploratório dos resultados da aplicação do Projeto Fénix - evolução do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre 2009 e 2012 numa escola do Alto Alentejo**

O combate ao insucesso académico e escolar faz parte do sistema educativo desde a democratização do ensino em Portugal. As novas realidades sócio económicas que constroem a escola exigem medidas adequadas aos contextos específicos, à escola concreta. Neste âmbito, surgiu o Programa Mais Sucesso Escolar que promoveu a implementação de projetos feitos e aplicados por escolas, com resultados comprovados. O Projeto Fénix foi uma das modalidades colocadas ao dispor das escolas. Assenta numa organização da escola diferente, numa abordagem flexível do currículo e na promoção do sucesso escolar para além do sucesso académico. O presente estudo pretendeu evidenciar que tipo de evolução se registou nos resultados escolares dos alunos em duas das disciplinas intervencionadas. Concluiu-se que, no geral, a maioria dos alunos manteve as suas classificações ao longo do triénio 2009 – 2012 e que a implementação do projeto promoveu um apoio mais individualizado aos alunos em dificuldades e o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: combate ao insucesso; Projeto Fénix; evolução dos resultados escolares

## **Abstract**

### **Title:**

**Exploratory study of the results of the implementation of the Phoenix Project – evolution of students' grades in the subjects of Portuguese Language and Mathematics between 2009 and 2012 in a school from the Alto Alentejo**

Fighting school failure is a part of the educational system in Portugal since its democratization. The new social and economical realities that compose today's school demand local and school based responses to the matter. The Program More School Success promoted the implementation of programs built by schools and carried out with a positive outcome. The present study aims to assess the evolution of student's grades between 2009 and 2012 in the two subjects object of intervention. We have concluded that, in a broader sense, most students maintained their grades between 2009 and 2012 and that the implementation of the project promoted a more individualized support to struggling students and a professional development of the staff.

Key - words: fighting school failure; Phoenix Project; grade evolution.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE ESQUEMAS .....	XI
INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO.....	10
1. Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) .....	11
1.1. Implicações organizacionais .....	13
1.2. As modalidades do PMSE .....	15
2. Breve descrição as tipologias Híbrida, Turma Mais e Fénix .....	16
2.1. Tipologia Híbrida .....	16
2.2. Projeto Turma Mais .....	16
2.3. Projeto Fénix .....	17
3. Impacto(s) do PMSE .....	18
3.1. Componente organizativa .....	18
3.2. Componente pedagógica.....	18
3.3. Taxas de sucesso escolar .....	18
3.4. Qualidade do sucesso .....	19
3.5. Resultados externos – exames nacionais de 9º ano.....	19
4. Efeitos do PMSE .....	21
5. Projeto Fénix.....	22
5.1. A origem do projeto .....	22
5.2. Modelo Operacional.....	22
5.3. Operacionalização dos mecanismos Fénix.....	23
6. Conceitos base do projeto.....	25
6.1. Homogeneidade relativa.....	25
6.1.1. Impacto nos resultados escolares .....	27
7. Flexibilização da organização escolar .....	31
8. Flexibilização do Currículo .....	33
9. Sucesso Plural .....	37
II. O ESTUDO EMPÍRICO.....	41
1. Enquadramento.....	42
2. Objetivos .....	43
3. Identificação do problema e estabelecimento das questões de investigação ...	44
4. O desenho investigativo .....	45
4.1. Participantes.....	45

4.2.	Recolha de Dados .....	45
4.2.1.	Instrumentos de recolha de dados .....	45
4.2.1.1.	Entrevistas.....	45
4.2.1.2.	Análise documental .....	47
5.	Caraterização do Agrupamento.....	49
5.1.	Situação geográfica e socioeconómica.....	49
5.2.	Educação .....	49
5.3.	Oferta Educativa .....	50
5.4.	População escolar 2006 – 2010.....	50
5.5.	Insucesso e abandono escolar .....	51
6.	Apresentação e Análise de dados.....	57
6.1.	Entrevistas à Coordenadora do PF (CPF) e à Diretora do Agrupamento de escolas (D) .....	57
A.	Inclusão no projeto .....	57
B.	Aspetos organizativos.....	58
C.	Acompanhamento do Projeto.....	59
D.	Balanço do triénio 2009 – 2012.....	65
6.1.1.	Conclusões .....	69
6.2.	Entrevista aos alunos .....	70
A.	Funcionamento do projeto .....	70
B.	Professores .....	72
C.	Desempenho escolar .....	73
D.	Vantagens /desvantagens do PF.....	74
6.2.1.	Conclusões .....	75
7.	Análise documental.....	77
7.1.	Língua Portuguesa .....	78
7.2.	Matemática.....	81
7.3.	Análise geral dos movimentos dos ninhos.....	84
8.	Conclusões Finais.....	88
III.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
1.	Abrangência e pertinência do estudo .....	95
2.	Limitações ao estudo .....	97
3.	Investigações na área e recomendações .....	98
	Referências Bibliográficas .....	100
	Anexos .....	106
	Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de escolas.....	107

Pedido de consulta de documentos à Diretora do Agrupamento de escolas.....	108
Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação para realização de entrevistas .....	109
Levantamento feito partir das questões colocadas pelos alunos.....	110
Matriz da entrevista aos alunos .....	111
Matriz da entrevista aos alunos (cont.) .....	112
Matriz da entrevista à Diretora .....	113
Matriz da entrevista à Diretora (cont.) .....	114
Matriz da entrevista à Coordenadora do projeto .....	115
Protocolo de entrevista aos alunos .....	116
Protocolo de entrevista à Diretora do Agrupamento.....	130
Protocolo de entrevista à Coordenadora do projeto .....	140
Dados da disciplina de Matemática.....	157
Dados da disciplina de Língua Portuguesa .....	158
Grelhas de movimentos dos ninhos .....	159



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TAXAS DE RETENÇÃO E ABANDONO (1994 – 1997).....	4
GRÁFICO 2 - PERCENTAGEM DE ALUNOS RETIDOS NO ENSINO BÁSICO – 2.º E 3.º CICLOS ENSINO BÁSICO NOS PAÍSES DA OCDE EM 2007/2008.....	11
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DO SUCESSO GLOBAL.....	19
GRÁFICO 4 - N.º DE ALUNOS POR TURMA NO ENSINO BÁSICO EM 2007/2008..	25
GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL .....	26
GRÁFICO 6 - ALUNOS COM EVOLUÇÃO POSITIVA NO TRIÉNIO 2009 – 2012 – LÍNGUA PORTUGUESA .....	78
GRÁFICO 7 - ALUNOS COM EVOLUÇÃO NEGATIVA AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 – LÍNGUA PORTUGUESA.....	79
GRÁFICO 8 - ALUNOS QUE MANTIVERAM AS CLASSIFICAÇÕES AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 – LÍNGUA PORTUGUESA.....	80
GRÁFICO 9 - ALUNOS COM EVOLUÇÃO POSITIVA AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 - MATEMÁTICA .....	81
GRÁFICO 10 - ALUNOS COM EVOLUÇÃO NEGATIVA AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 - MATEMÁTICA .....	82
GRÁFICO 11 – ALUNOS QUE MANTIVERAM AS CLASSIFICAÇÕES AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 - MATEMÁTICA .....	83
GRÁFICO 12 - MOVIMENTOS DOS NINHOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 - 2012.....	85
GRÁFICO 13 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	89
GRÁFICO 14 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	89
GRÁFICO 15 - EVOLUÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	93
GRÁFICO 16 - EVOLUÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO DO TRIÉNIO 2009 – 2012 NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	93

## **ÍNDICE DE TABELAS**

TABELA 1- PALAVRAS CHAVE DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO .....	5
TABELA 2 - LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE 2012 .....	6
TABELA 3 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS COM OS RESULTADOS OBTIDOS NAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PMSE .....	19
TABELA 4 - ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR SETOR DE ATIVIDADE ECONÓMICA .....	49
TABELA 5 - N.º DE ALUNOS DO AGRUPAMENTO POR ANO LETIVO .....	50
TABELA 6 - POPULAÇÃO DOCENTE DO AGRUPAMENTO (2009-2010) .....	51
TABELA 7 - PERCENTAGEM DE INSUCESSO 2005 – 2009 – LÍNGUA PORTUGUESA.....	52
TABELA 8 - PERCENTAGEM DE INSUCESSO 2005 – 2009 – MATEMÁTICA .....	52
TABELA 9 - PERCENTAGEM DE INSUCESSO 2005 – 2009 – LÍNGUA ESTRANGEIRA I (INGLÊS).....	52
TABELA 10 - COMPARAÇÃO MÉDIA INTERNA FINAL POR ANO E MÉDIA DO EXAME NACIONAL E TESTE INTERMÉDIO – LÍNGUA PORTUGUESA .....	92
TABELA 11 - COMPARAÇÃO MÉDIA INTERNA FINAL POR ANO E MÉDIA DO EXAME NACIONAL E TESTE INTERMÉDIO – MATEMÁTICA.....	92

## **ÍNDICE DE ESQUEMAS**

ESQUEMA 1 - MODELO OPERACIONAL FÉNIX .....	23
ESQUEMA 2 - CAUSAS E ABORDAGENS AO INSUCESSO ESCOLAR .....	88

# INTRODUÇÃO

---

O início do alargamento da escolarização à generalidade da população em Portugal deu-se na década de 70 do século passado, levando à massificação do ensino e criando uma nova série de problemas que foram sendo abordados de forma pouco consistente com medidas avulsas tomadas pelos sucessivos governos (Formosinho & Machado, 2008; Teodoro & Aníbal, 2008; Benavente, 2004)

Os anos 80 são marcados pelas consequências do alargamento do acesso ao ensino: as escolas não têm capacidade de resposta para a grande diversidade de alunos, as taxas de insucesso e abandono são altas, continua a prevalecer a vertente da instrução sobre a da formação e o trabalho dos professores é organizado em disciplinas e não em torno de turmas (Formosinho & Machado, 2008).

O insucesso é um fenómeno comum durante a escolaridade obrigatória, independentemente do país a que nos referimos e da forma como é estabelecida e definida a permanência obrigatória dos alunos no sistema educativo. É um conceito ambíguo, relacionado com baixos rendimentos académicos mas que muitos também aliam a comportamentos inadequados (julgados assim por parte da escola, dos professores, das famílias e da sociedade em geral), ao absentismo, ao distanciamento efetivo e afetivo da escola e ao abandono prematuro da escola. Para os alunos, o insucesso tem várias consequências que abrangem a vida escolar (baixos resultados académicos), a autoestima, as perspetivas de futuro e as relações sociais (entre pares e familiares). Deste modo, o conceito de insucesso tem a ver com a privação, em termos de formas e conteúdos, da educação que é devida aos alunos em termos individuais ou de grupos. (Escudero, 2005).

Ainda segundo Escudero (2005), não sendo um conceito de clarificação fácil, o insucesso está associado a alguns fatores:

- (1) Aspetos pessoais e sociais relacionados com os alunos (fatores socioeconómicos: idade, origem social, meio de origem, limitações físicas, e outras)
- (2) Características familiares (ambiente familiar, expectativas face à escola, e outros)
- (3) Influência dos pares (valorização ou desvalorização do desempenho escolar, delinquência)
- (4) Características da comunidade (vandalismo, ruralidade, baixo nível cultural...)
- (5) Ambiente escolar (ambiente escolar favorável que compense insuficiências dos outros fatores, orientação, criação de condições de aprendizagem diversificadas, liderança, rigor, avaliação, organização, ...)

- (6) Políticas sociais e educativas (de apoio social, formação de professores, avaliação e prestação de contas, discriminação positiva, políticas de apoio a projetos de melhoria, ...)

Estes fatores podem permitir entender as dificuldades com que se debatem alguns alunos e o caminho deve ser o de não criar obstáculos a que se ultrapassem as dificuldades com sucesso, revendo o currículo.

A aposta deverá ser implementar projetos de melhoria que fortaleçam as capacidades locais das escolas, assumindo uma cultura de avaliação que tenha presentes as aprendizagens essenciais estabelecidas pelo currículo, concentrando ideias e metodologias, estabelecendo compromissos e alianças com outras entidades, fornecendo aos professores e às escolas formação, apoios e recursos (Escudero, 2005).

É ainda possível aprofundar o conceito de insucesso por oposição ao conceito de sucesso. Segundo Perrenoud (2003), o sucesso terá duas vertentes na sua definição institucional:

- (1) Avaliação feita pelos professores durante ou no final do ano letivo; baseia-se no que foi ensinado; determina a carreira escolar;
- (2) Avaliação padronizada, em larga escala que tem por base o currículo; monitoriza o sistema e não os alunos.

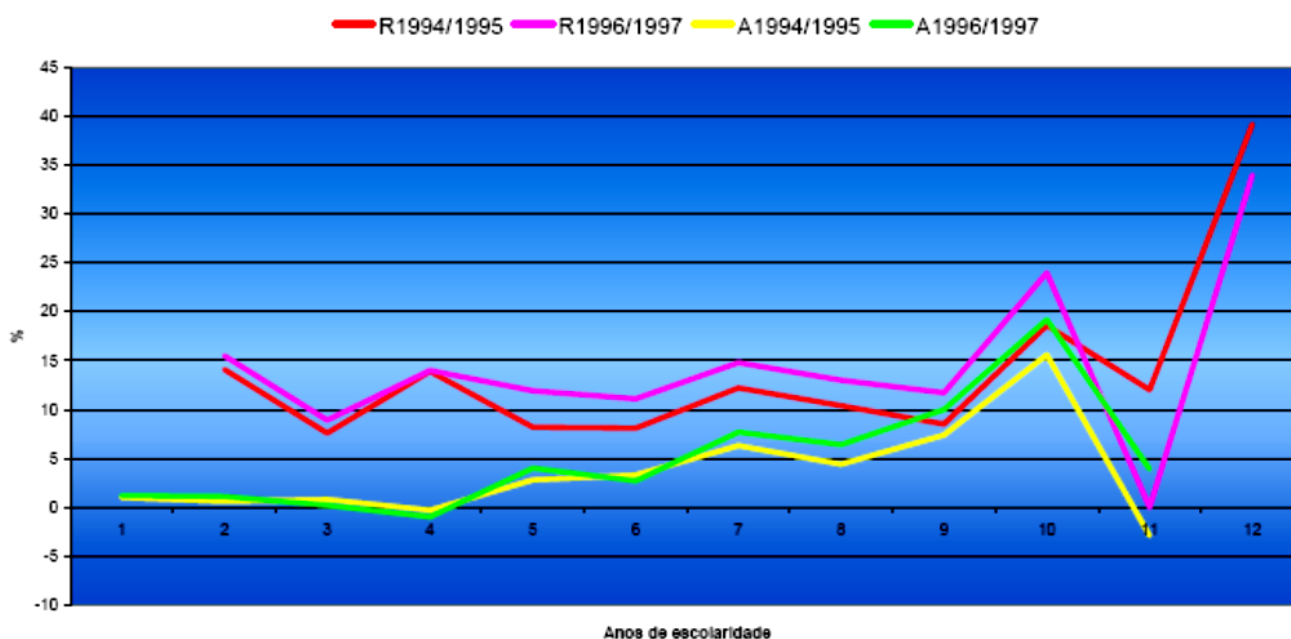
A forte ênfase dada à avaliação na sua segunda vertente coloca uma pressão acrescida sobre os professores no sentido da padronização da aplicação do currículo. Assim, o sucesso/insucesso do aluno é medido pelo nível de afastamento em relação às normas em vigor.

A publicação em Portugal da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 tentou aproximar a escola e a comunidade mas uma década depois continuava a não existir um compromisso quanto ao objetivo que o documento pretendia atingir e “a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelas pessoas, pelas famílias, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado” (Benavente, 2004, p. 74). Nesta altura há uma tentativa de abandonar as políticas de “reforma *top down*” (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 85) e propõe-se um documento intitulado “Pacto Educativo para o Futuro” que reúne a participação de inúmeros parceiros enunciados por Benavente (2004). Proponha-se um acordo alargado a toda a sociedade de modo a colocar Portugal no caminho do sucesso em termos de políticas educativas e que

estabelecia nesse sentido dez compromissos resumidos assim por Benavente (2004, p.84):

Os 10 compromissos eram os seguintes: transferir competências para os órgãos do poder local, no quadro da descentralização educativa; centrar as políticas educativas nas escolas; criar um sistema nacional de educação pré-escolar; melhorar a qualidade da educação; assegurar a educação e formação ao longo da vida; reforçar a ligação entre educação e formação profissional; valorizar os educadores e os professores; rever os sistemas de financiamento da educação; promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior, e valorizar o papel do ensino privado e cooperativo.

No entanto, o espírito reformista e legislativo continua prevalecente na educação em Portugal sem, no entanto, produzir os efeitos desejados de reduzir as taxas de retenção e de abandono escolar que continuaram a aumentar entre 1994 e 1997. De acordo com gráfico 1, destaca-se que a retenção normalmente precede o abandono e se regista nos anos terminais e iniciais de ciclo: 4.º ano (fim do 1.º ciclo), 7.º ano (início do 3.º ciclo), 10.º e 12.º anos (início e fim do ensino secundário, respetivamente). O abandono escolar ocorre normalmente nos anos iniciais de cada ciclo – 5.º, 7.º e 10.º ano (Canavarro, 2004, p. 49).



Fonte: ME/DAPP (2003) in Canavarro, 2004

Gráfico 1 - Taxas de Retenção e Abandono (1994 – 1997)

A utilização, nos discursos políticos, de ideologias políticas expressas em palavras-chave demonstra a variedade de pensamentos existente nas últimas décadas em Portugal conferindo às políticas educativas um certo hibridismo. Tal pode ser comprovado pela análise do quadro abaixo (Teodoro & Aníbal, 2008).

Tabela 1- Palavras-chave dos ministros da educação

<b>Ministro da Educação</b>	Roberto Carneiro 17.08.87 a 31.10.91	E. Marçal Grilo 28.10.95 a 25.10.99	David Justino 06.04.02 a 17.07.04	Ma. Lurdes Rodrigues 12.03.05 a...
<b>Primeiro-ministro</b>	A. Cavaco Silva	António Guterres	José M. Durão Barroso	José Sócrates
<b>Maioria política</b>	Partido Social Democrata	Partido Socialista	Partido Social Democrata + Centro Democrático Social/Partido Popular	Partido Socialista
<b>Palavras-chave</b>	Modernidade/ Modernização Liberdade (de escolha) Solidariedade Identidade nacional Igualdade de oportunidades Pluralismo <b>Reforma Educativa</b> Qualidade Valores (família) Autonomia (escolas)	<b>Pacto Educativo</b> Parcerias/Acordos/ Negociação Gradualismo/ incrementalismo Redes Inovação Cidadania Comunidade (educativa) Diversidade Autonomia (escolas e professores) Inclusão	Liberdade (de escolha) <b>Mérito/Meritocracia</b> (contra a escola igualitária) Rankings Avaliação (escolas, professores e alunos) Exames (standards/nacionais) Autoridade (professores)	Avaliação externa Resultados Controlo social (trabalho do professor) Avaliação dos professores Autoridade/hierarquia (entre professores) <b>Racionalização</b> Igualdade de oportunidades (Social e educativa) Qualidade (da escola pública)

Fonte: (Teodoro & Aníbal, 2008)

É de salientar que no período entre 1995 e 1999 referido por Benavente (2004) como a altura em que se apostou num consenso alargado sobre a educação, prevê-se a autonomia das escolas, as parcerias, a diversidade e a inclusão como instrumentais no Pacto Educativo que se tentou alcançar. No entanto, e após apenas três anos, a primazia passa a ser dada ao mérito, à avaliação estandardizada e à autoridade dos professores. Novamente três anos depois, as palavras de ordem parecem ser a avaliação (externa de escolas, de professores de modo a que se promova a qualidade da escola pública) e a igualdade de oportunidades.

Atualmente, com a publicação de nova legislação no que diz respeito à autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho), à organização curricular (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), ao estatuto do aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro) e à avaliação (Despacho normativo n.º24-A/2012 de 6 de dezembro) de novo se demonstra o espírito legislativo referido por Formosinho & Machado (2008).

Por seu lado, Barroso (2005) fala em “regulação” que, referindo-se aos sistemas educativos, se caracteriza pela produção de regras e seu reajuste aos vários contextos. No entanto, de acordo com a sua perspetiva, o Estado não é o único a imprimir a sua visão ao sistema educativo pois há também a ter em linha de conta a ação de outros agentes (pais, professores, entidades locais...) que “tornam imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado” (p. 734). Independentemente da forma de regulamentação e do grau de influência dos vários atores, qualquer mudança no sistema educativo não passará só pela regulamentação legislativa mas deverá garantir o acesso de todos à educação de forma equitativa.



Parece assim indiscutível o forte cariz político que cada governo confere à sua ação, baseando a sua intervenção na publicação de legislação que regula a vida em sociedade, destacando-se no âmbito deste trabalho, a ação legislativa exercida no sistema educativo.

Tendo o atual governo tomado posse em junho de 2011, é de assinalar que a partir de julho de 2012 se inicie a publicação sucessiva de legislação em educação.

Tabela 2 - Legislação em Educação a partir de 2012

Assunto	Legislação em vigor	Legislação revogada
Autonomia e gestão das escolas	Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio Decreto-Lei n.º 10/1999 de 21 de julho
Organização Curricular	Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho	Decreto-Lei n.º 6/2001 e 7/2001 de 18 janeiro ( <i>revoga ainda legislação desse mesmo ano no que diz respeito a Cursos Tecnológicos</i> )
Estatuto do aluno	Lei n.º 5/2012 de 5 de setembro	Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro
Avaliação das aprendizagens	Despacho-Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro	Despacho-Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro e Despacho-Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro

Atendendo à comparação feita na tabela, poderemos verificar que a atual legislação revoga alguns normativos em vigor há menos de 10 anos e há menos de 5 anos. Assim, há alunos que foram sujeitos a diversos enquadramentos legais no seu percurso escolar ao longo do ensino básico e secundário.

Também é possível verificar pela observação das datas de publicação que a legislação referida foi publicada entre julho e dezembro de 2012 e avança com mudanças a ser implementadas nas escolas no ano letivo que se iniciou em setembro de 2012. Pelo cariz da legislação referida será possível reconhecer que, à semelhança do que aconteceu no período entre 2002 e 2004 (Teodoro & Aníbal, 2008), as palavras-chave voltam a ser exames standardizados, meritocracia, autoridade dos professores e rankings.

Deste modo, a definição da base estruturante do trabalho nas escolas – o currículo (Formosinho & Machado, 2008; Escudero, 2005) – fica imersa em conceitos e ideologias. No fim dos anos 80 procedeu-se a uma reforma curricular (Decreto-Lei n.º 286/89 de 26 de agosto), decorrente da entrada em vigor da LBSE novas mudanças curriculares ocorreram com a introdução da diferenciação curricular (Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto) e de currículos alternativos (Despacho 22/SEEI/96 de 19

de junho). Em 2001 novas mudanças curriculares com a introdução da gestão flexível do currículo e a Reorganização Curricular dos Ensino Básico e Secundário (Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2011 de 18 janeiro).

De acordo com Formosinho & Machado (2008) trata-se de uma pedagogia burocrática que estabelece normas universais e impessoais e inovações por decreto. A organização *escola* desempenha um papel fundamental nas mudanças educativas que não se concretizam só por despacho ou decreto mas pressupõem uma ação concertada de todos. Deste modo é na escola e na sala de aula que se concretizam as mudanças. As escolas devem ter autonomia para desenvolver os seus próprios projetos de mudança, de acordo com as suas prioridades, promovendo ações de desenvolvimento profissional, dispondo dos recursos adequados. Só deste modo poderá responder às exigências da sociedade da formação dos seus cidadãos (Bolívar, 2005).

Com já foi referido anteriormente, a LBSE de 1986 marca um ponto de viragem na educação em Portugal e, deste modo, abre caminho à implementação de medidas de combate ao insucesso escolar.

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Canavarro, 2004) enuncia as medidas implementadas que, após a publicação da LBSE, visavam combater o insucesso e abandono escolar:

- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) (1987)
- Regime jurídico da autonomia da escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – confere autonomia pedagógica às escolas)
- Ressurgimento do Ensino Profissional (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro)
- Ensino Recorrente
- Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (1991)
- Criação do Ensino Básico Mediatizado (1991), sucessor do designado Ciclo Preparatório TV (Telescola)
- Programa Educação para Todos (1992)
- Medidas de apoio e complementos educativos (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho)
- Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação (Despacho n.º 113/ME/93)
- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1996)
- Criação dos Currículos Alternativos (Despacho n.º 22/SEEI/96)
- Criação de uma rede única e integrada de educação pré-escolar (1997)

- Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA; resolução do Conselho de Ministros n.º44/97)
- Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho)
- Novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)
- Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil - PEETI (resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho)
- Programa Integrado de Educação e Formação (Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro)
- Programa 15-18 (Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro)
- 10.º ano profissionalizante (Despacho Conjunto da Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado do Trabalho e Formação n.º 665/2001, de 21 de Julho)
- Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º7/2001 (diversificação das ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão)
- Criação do Secretariado *Entreculturas* (Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro - educação intercultural, combate à discriminação e exclusão étnica e cultural)
- Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - CRVCC (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro)
- Cursos de Educação-Formação (Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Março, dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade)
- Cláusula de Formação introduzida nos contratos de trabalho dos menores de 16 anos sem a escolaridade obrigatória nem qualificação profissional ou que, possuindo a primeira não possuam a última, de forma a garantir-lhe a obtenção da qualificação em falta. (regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 16/2002, de 15 de Março)
- Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2001)

Apesar da variedade de intervenções previstas no quadro legislativo referido acima pretender reduzir o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce do sistema educativo, a taxa de retenção, no ensino básico, continua nos 50% no ano letivo de 2007/2008, parecendo confirmar que a carga legislativa não produz os efeitos desejados na melhoria dos sistemas educativos não dependendo só da

regulamentação do Estado mas também da ação e expectativas de outros intervenientes (Barroso, 2005).

O estudo que se relata a seguir incidiu sobre o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), em particular sobre o Projeto Fénix (PF), uma das suas modalidades e os reflexos na evolução dos alunos ao longo do período em que estiveram abrangidos pelo projeto.

No capítulo I, caracteriza-se a base teórica subjacente ao PMSE. Faz-se uma descrição das suas modalidades e dos seus impactos no que diz respeito a aspetos organizativos, pedagógicos e de resultados escolares dos alunos. Aprofunda-se a abordagem à metodologia Fénix, desenvolvendo os três conceitos base do projeto: homogeneidade relativa no agrupamento de alunos, flexibilização da organização escolar e da abordagem ao currículo e sucesso plural.

No capítulo II, procede-se ao enquadramento do estudo empírico realizado enunciando os seus objetivos e apresentando o desenho investigativo que o estruturou. Faz-se ainda a caracterização do Agrupamento de escolas objeto do estudo. Passa-se, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos e ao estabelecimento das conclusões retiradas.

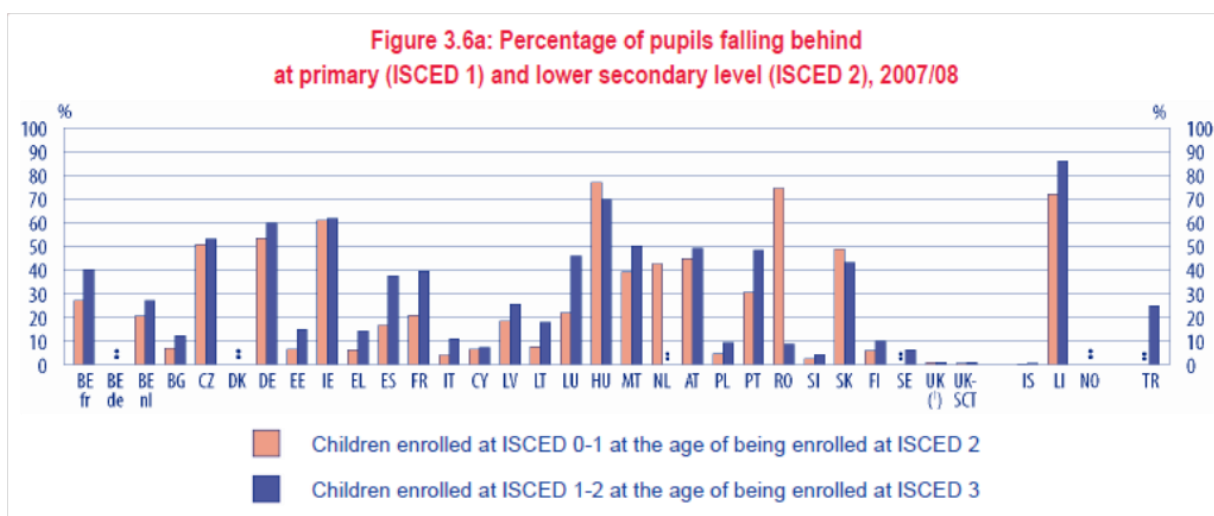
O capítulo III encerra as conclusões finais no que diz respeito ao estudo em si, a sua abrangência e pertinência, a resposta às questões de investigação, limitações encontradas, investigação já realizada na área e recomenda ainda outros estudos possíveis na mesma área tendo por base questões que foram surgindo com o decorrer da investigação.

# **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO**

---

## 1. Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)

Apesar dos progressos feitos nos últimos 15 anos, a taxa de retenção no Ensino Básico em Portugal continua situada nos 8% (Barata, Calheiros, Patrício, Graça & Lima, 2012). Dados publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) revelam que Portugal continua a ser dos países com uma das maiores taxas de retenção no ensino básico (Borodankova & Coutinho, 2011). Pelo gráfico 2 podemos verificar que no final da educação básica (9.º ano de escolaridade) a taxa de retenção se situava perto dos 50% em 2007/2008.



Fonte: Eurostat 2008 (Borodankova & Coutinho, 2011)

Gráfico 2 - Percentagem de alunos retidos no ensino básico – 2.º e 3.º ciclos Ensino Básico nos países da OCDE em 2007/2008

Com percentagens semelhantes a Portugal estão Malta e a Áustria e com percentagens superiores estão a República Checa, Alemanha, Irlanda, Hungria e Liechtenstein. O Reino Unido e a Eslovénia são os países com menos retenções no final do ensino básico.

Nos países onde a taxa de retenção é mais elevada, manifesta-se a ideia, partilhada por professores, comunidade e pais, que a retenção beneficia as aprendizagens dos alunos e a alteração da legislação relativa à avaliação parece não alterar esta convicção. Assim, a solução aparenta ser mais uma mudança de mentalidades e não de alteração do enquadramento legislativo (Borodankova & Coutinho, 2011) pelo que se deverá optar por soluções a nível de escola que possibilitem a inversão de percursos de insucesso por parte de grupos de alunos mais ou menos alargados (Barata et al., 2012).

Em Portugal, o Despacho-Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro<sup>1</sup>, assume “a retenção dos alunos como uma medida pedagógica de última instância, na lógica de ciclo e de nível, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação ao nível da turma e da escola” (p.6461). São assim criados os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento que referem medidas obrigatórias a desenvolver pelas escolas no sentido de melhorar as aprendizagens e reduzir o insucesso e o abandono escolar precoce.

No entanto, e apesar de o insucesso escolar se encontrar em percurso descendente, continuava a afetar muitos jovens. Deste modo, surge a necessidade de criar mecanismos que possibilitem diminuição do insucesso escolar. Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação em 2009, posiciona esta ação em duas frentes (Rodrigues,2009, p.2):

- (1) Acessibilidade de recursos humanos e pedagógicos de qualidade a todas as crianças e intervenção precoce por parte das escolas no sentido de prevenir o insucesso;
- (2) Apoio às famílias de modo a minimizar o impacto das desigualdades socioeconómicas nas aprendizagens

Surge assim o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) que se inspirou em projetos já a decorrer como o Plano de Ação da Matemática que fazia uso, por exemplo, das assessorias pedagógicas com conseqüente redução do número de alunos por professor. (Barata, et al., 2012).

O Despacho n.º 100/2010 estabelece o enquadramento legislativo dado ao PMSE criado pelo Ministério da Educação em 2009. Prevê o apoio a propostas das escolas na implementação de projetos que visem melhorar os resultados escolares, , reduzir as taxas de retenção, elevar a qualidade e o sucesso dos alunos.

Neste ponto, apresentam-se dois projetos que já se encontram em implementação, tendo por isso sustentação teórica e prática para serem generalizados - o Projeto Turma Mais (PTM) e o Projeto Fénix (PF). O PTM desenvolvido e implementado na Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz é acompanhado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora desde 2002 e em 2005 une-se ao Centro de Investigação Educacional Paulo Freire da Universidade de Évora (Verdasca & Cruz, 2006), continuando a ser acompanhado por esta instituição de ensino superior. O PF, sucessor do projeto “A Caminho do Sucesso” desenvolvido e

---

<sup>1</sup> revogado pelo Despacho Normativo n.º24-A/2012 de 6 de dezembro que cria o plano de acompanhamento pedagógico individual ou de turma

implementado no Agrupamento Campo Aberto de Beiriz, estabelece em 2008 um protocolo de acompanhamento com a Universidade Católica Portuguesa, que se mantem no período de alargamento do projeto.

Paralelamente, foi dada liberdade a algumas escolas para criarem projetos e mecanismos de intervenção próprios que não se enquadrassem na totalidade numa das duas modalidades referidas. Surge assim uma modalidade híbrida, acompanhada em termos científicos pela Universidades de Lisboa.

A previsão inicial do Ministério da Educação apontava para 30 candidaturas a projetos (PTM, PF ou outros) mas a verdade é que ultrapassaram as 350 no ano de lançamento – 2009/2010. É de salientar que o PMSE e as candidaturas apresentadas estão enquadradas numa época de relações conturbadas entre as escolas e a administração central (Barata et al., 2012): realizou-se a primeira grande manifestação de professores em protesto contra a avaliação de desempenho docente; muitas escolas estavam em pleno processo de eleição de diretores e terminava o primeiro ciclo de concursos por três anos letivos. Tais factos condicionavam fortemente a vida nas escolas – muitas não sabiam quem seria o(a) novo(a) diretor(a) e qual seria o seu novo corpo docente, não se conheciam as consequências da implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, nem como gerir um descontentamento crescente por parte dos professores. Ainda assim, a mobilização das escolas foi grande perante as dificuldades dos seus alunos e houve a necessidade de, perante o elevado número de escolas aceites, fazer reajustes no número de disciplinas a abranger e na duração inicial prevista para a implementação dos projetos.

### **1.1. Implicações organizacionais**

A implementação destes projetos implica transformações organizacionais que apontam para o reforço da autonomia das escolas com um impacto forte no processo ensino-aprendizagem, em professores e em alunos. A este respeito, Verdasca<sup>2</sup> (2010, p.32) destaca os aspetos seguintes: novos métodos de agrupar e distribuir alunos, potenciando e incrementando uma maior interação entre alunos e professores; heterogeneidade - grupos de alunos formados com base na situação de cada um a dado momento; gestão do crédito horário direcionada para o acompanhamento aos alunos (dificuldades, hábitos e métodos de trabalho; “autoestima escolar”); constituição

---

<sup>2</sup> José L.C. Verdasca, à altura diretor da Direção Regional de Educação do Alentejo e coordenador do Programa Mais Sucesso Escolar



de equipas próximas e funcionais que acompanham os alunos ao longo do ciclo de estudos; autonomia no que diz respeito à organização do currículo e à organização pedagógica – distribuição de alunos e docentes e afetação de outros recursos; aposta na comunicação entre todos – professores, alunos, famílias – numa perspetiva de corresponsabilização de todos que decorre da existência de uma constante movimentação de alunos e recursos; cooperação e parceria entre as escolas envolvidas no PMSE de modo a criar mecanismos de coordenação e regulação.

No mesmo texto, o autor aponta para a melhoria dos resultados escolares como fim último que se pretende atingir sem, no entanto, ser colocada em causa a exigência que deve nortear este tipo de intervenção.

No que diz respeito à dimensão instrutiva (resultados escolares) apontam-se os seguintes marcadores (Verdasca, 2010, p. 33 - 34):

- ♦ Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- ♦ Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplina;
- ♦ Evolução dos resultados nas provas externas de 4.º, 6.º e 9.º anos (exames nacionais e provas de aferição nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática);
- ♦ Permanência na escola e conclusão dos ciclos de estudos;
- ♦ Diversificação de ofertas formativas;
- ♦ Diminuição do número de retenções por ano de escolaridade de modo a evitar o aumento dos diferenciais entre a idade e o ano de escolaridade.

Mas o PMSE pretende também atingir objetivos sociais e cívicos e, neste aspeto, o acompanhamento e monitorização do projeto seria feita atendendo aos seguintes marcadores:

- ♦ Níveis de absentismo escolar;
- ♦ Ocorrências de problemas disciplinares;
- ♦ Participação em projetos/atividades promovidas pela escola;
- ♦ Participação nas estruturas da escola

Deste modo, privilegia-se a escola como uma organização autónoma capaz de se organizar de formas inovadoras em torno de propósitos comuns e de construir, avaliar e dinamizar o seu próprio trabalho. Para isso deverá contar com o apoio de estruturas formais e informais para desenvolver e aprofundar o trabalho que é feito em termos de

organização curricular, coordenação e partilha de metodologias e instrumentos aplicáveis a cada contexto (Verdasca, 2010).

## **1.2. As modalidades do PMSE**

Os projetos previstos estão englobados em três modalidades: Projeto Fénix<sup>3</sup> (PF), Projeto Turma Mais<sup>4</sup> (PTM) e Híbrida<sup>5</sup>. (DGIDC, 2010, p. 1)

Em qualquer das modalidades, aponta-se no sentido da diferenciação pedagógica e da prevenção do insucesso ao longo do Ensino Básico apelando ao trabalho colaborativo e à aproximação das escolas a instituições de ensino superior (universidades) e/ou centros de investigação no sentido de elaborar os projetos, monitorizá-los e proceder à sua avaliação. Ao mesmo tempo é criada a Comissão de Acompanhamento ao Programa Mais Sucesso Escolar.

No ano de arranque do PMSE (2009/2010) estavam abrangidos 123 agrupamentos de escola/escolas não agrupadas que perfaziam 1% das escolas do ensino público em Portugal continental. Destas, 10% não permaneceram no PMSE, uma vez que não atingiram as metas contratualizadas de acordo com o contrato-programa previsto no Artigo 5.º do edital Mais Sucesso Escolar (Gabinete da Ministra, Ministério da Educação, s/d). O número de alunos abrangidos foi de cerca de 12000. A maioria das escolas adotou a tipologia Turma Mais – 67 escolas (54,5%), seguindo-se a tipologia Fénix – 46 escolas (37,4%) e, por fim, a tipologia Híbrida – 10 escolas (8,1%), (DGIDC, 2010). Por incumprimento das metas estabelecidas, o PTM perdeu 6 escolas no ano inicial, o PF perdeu 5 e a tipologia Híbrida perdeu uma escola.

Verifica-se ainda que a maioria dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas optou pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como áreas de intervenção prioritárias, a primeira escolhida em 97% dos casos e a segunda em 88% dos casos. (DGIDC, 2010)

No segundo ano do programa (2010/2011) ficaram abrangidas 115 escolas: 63 (54,7%) no PTM, 43 (37,3%) no PF e 9 (7,8%) na tipologia Híbrida. Estes dados incluem 4 novas escolas – 2 no PTM e 2 no PF. No final do segundo ano de implementação do projeto, o PTM perdeu 4 escolas, o PF não perdeu qualquer escola e a tipologia Híbrida perdeu uma escola, por incumprimento das metas estabelecidas.

---

<sup>3</sup> iniciado no Agrupamento de Escolas do Campo Aberto (Beiriz)

<sup>4</sup> iniciado na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (Estremoz)

<sup>5</sup> escolas com modelos próprios

## **2. Breve descrição as tipologias Híbrida, Turma Mais e Fénix**

### **2.1. Tipologia Híbrida**

Nesta tipologia englobada no PMSE, cada escola dispõe de mecanismos próprios de atuação. Assim, será feita uma breve descrição dos métodos aplicados englobando as dez escolas no ano letivo de 2009-2010<sup>6</sup> (Instituto de Educação, 2010) .

Na generalidade das escolas foram alvo de intervenção alunos do 1.º ciclo, 6.º, 7.º e 8.ºanos de escolaridade, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, embora algumas escolas tenham também contratualizado as disciplinas de História, Geografia e História e Geografia de Portugal.

A maioria das escolas optou pelas seguintes formas de atuação:

- (1) assessorias
- (2) redução do número de alunos por turma
- (3) atividades extracurriculares(clubes, projetos)
- (4) grupos de intervenção criados de acordo com as dificuldades manifestadas
- (5) apoio de técnicos sociais (mediadores, psicólogos, assistentes sociais)

### **2.2. Projeto Turma Mais**

Esta metodologia de trabalho foi implantada pela primeira vez no ano letivo de 2001/2002 na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (Estremoz), após o diagnóstico de elevados níveis de insucesso na escola. No ano letivo de 2005/2006 através do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire da Universidade de Évora e em parceria com a Direção Regional de Educação do Alentejo é apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian e alarga-se a mais três escolas do Alentejo (CIEP, 2010). Com o Despacho n.º 100/2010, o projeto é englobado no PMSE e passa a ter o acompanhamento científico do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora.

Como metodologia organizativa, o projeto envolve a criação de uma turma (Turma Mais) que recebe, por períodos determinados de tempo, alunos de turmas do mesmo ano de escolaridade que revelaram níveis de aprendizagem semelhantes. Como todos os alunos têm a possibilidades de frequentar esta turma, a mudança de turma por

---

<sup>6</sup> com base no *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

parte dos alunos é refletida e preparada em cinco momentos ao longo do ano letivo. Esta turma recebe alunos (nunca mais de cinco) de cerca de quatro turmas (Fialho, Salgueiro & Cid, 2011), constituindo uma turma com número médio de vinte alunos.

### **2.3. Projeto Fénix**

De forma muito breve, uma vez que a descrição do projeto será feita detalhadamente mais à frente, há a referir que este projeto surgiu originalmente no Agrupamento de Escolas Campo Aberto de Beiriz. O acompanhamento científico ao PF é feito pela Universidade Católica. No âmbito desta metodologia de trabalho são criadas para cada ano de escolaridade contratualizado turmas Fénix, que integram os alunos desse ano de escolaridade identificados como tendo mais dificuldades. São definidas as disciplinas para intervenção e os alunos com mais dificuldades nas turmas são colocados temporariamente num grupo de pequenas dimensões, chamado “Ninho”, por períodos variáveis, onde recebem apoio mais específico e individualizado na disciplina em causa, retornando depois à turma de origem (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009). Está prevista a rotatividades dos alunos pelos “Ninhos” ao longo do ano letivo. O trabalho a desenvolver é articulado entre os professores que acompanham os alunos quer no “Ninho”, quer na turma.

### **3. Impacto(s) do PMSE**

#### **3.1. Componente organizativa**

Pela metodologia descrita anteriormente, prevê-se que a aplicação dos projetos nas escolas tenha fortes impactos em termos organizativos nas escolas em que foram implementados. Neste âmbito, a constituição de grupos de alunos é a base organizativa de trabalho e isso é verificável e distintivo relativamente às escolas com projetos contratualizados (Barata et al, 2012). No entanto, esta distinção ainda não é notória ao nível da liderança, coordenação, comunicação, trabalho de equipa e partilha interescolar, devendo estes aspetos ser alvo de especial atenção, de acordo com a *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar* (Barata et al., 2012).

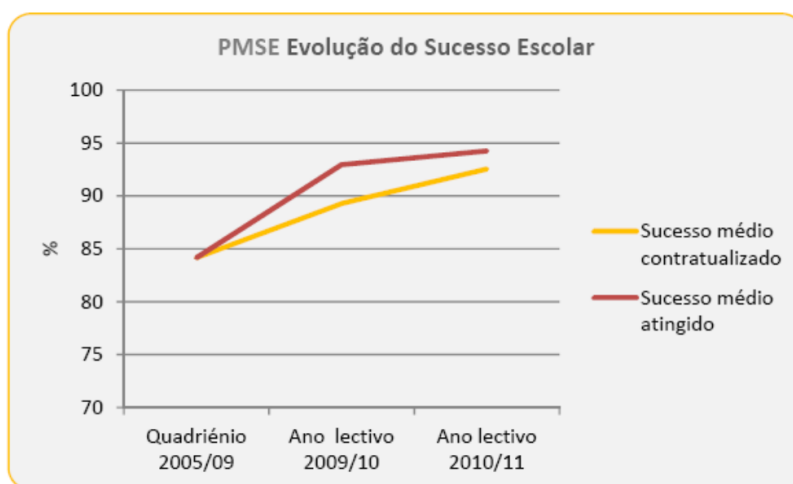
#### **3.2. Componente pedagógica**

De acordo com a *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar* (Barata et al., 2012) há uma clara distinção entre as escolas envolvidas no PMSE e as escolas que não estão incluídas no programa. Esta diferença diz respeito a aspetos como a diferenciação pedagógica e frequência de ações de formação por parte dos professores. No que diz respeito ao envolvimento de Pais/Encarregados de Educação e outros técnicos não docentes, a diferença entre escolas envolvidas ou não no PMSE não se verifica de forma acentuada.

#### **3.3. Taxas de sucesso escolar**

Globalmente, no 1.º ano de aplicação do PMSE verificou-se um grande impacto nas percentagens de sucesso das disciplinas mais contratualizadas – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, o mesmo se verificando no 2.º ano de aplicação (Barata et al., 2012).

No que diz respeito ao sucesso global nas escolas intervencionadas, parece ter havido uma melhoria nos dois anos de implementação do projeto. Como se pode confirmar pela gráfico abaixo (gráfico 3), o sucesso atingido é superior ao contratualizado



Fonte: (DGIDC, 2010)

Gráfico 3 - Evolução do sucesso global

### 3.4. Qualidade do sucesso

De acordo com a *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar* (Barata et al., 2012), no 1.º ano do PMSE registou-se um aumento do número dos níveis 4 e 5 atribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês mas o mesmo não se verificou na Matemática. No 2.º ano, verificou-se a tendência de aumento de níveis 4 e 5 a Matemática e a Língua Portuguesa mas esse aumento de níveis 4 e 5 não se registou no Inglês

### 3.5. Resultados externos – exames nacionais de 9º ano

De acordo com Barata et al.(2012), nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, o impacto nos resultados da avaliação externa (exames de 9º ano) pode ser comprovado pela análise dos quadros abaixo:

Tabela 3 - comparação dos resultados dos exames nacionais com os resultados obtidos nas escolas envolvidas no PMSE

Matemática				Língua Portuguesa			
2009/2010		≠ AI/EX		2010/2011		≠ AI/EX	
MN	M/PMSE	MN	M/PMSE	MN	M/PMSE	MN	M/PMSE
2,70%	2,53%	0,42	0,62	2,72%	2,58%	0,53%	0,71%

Fonte: (Barata et al., 2012)

Legenda:

MN – média nacional; M/PMSE – média das escolas envolvidas no PMSE; ≠ AI/EX – diferença entre a avaliação interna (escola) e a classificação de exame

A média obtida nas escolas do PMSE foi, nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, inferior à média nacional, sendo essa diferença de 0,17 no caso da Matemática (2009/2010) e de 0,14 no caso de Língua Portuguesa (2010/2011).

A diferença entre a avaliação interna (AI) e a avaliação externa (AE) é também superior no caso das escolas PMSE. A diferença entre a AI e a classificação de exame é, no caso de Matemática (2009/2010), de 0,20 e de 0,18 no caso de Língua Portuguesa. Apesar de a diferença entre a AI e a AE ser maior no caso das escolas PMSE, a tendência para uma diferença entre a AI e a AE dos alunos também se verifica a nível nacional (Barata et al., 2012).

Apesar de os dados referidos indiciarem o impacto negativo do PMSE ao nível da comparação entre AI e AE, Barata et al. (2012) destacam dois aspetos que poderão contribuir para a diferença registada:

- (1) é princípio das escolas PMSE levar todos os alunos a prestar provas nacionais, mesmo os que têm desempenho escolar mais fraco, seguindo uma lógica de ciclo;
- (2) poucas turmas de 9º ano foram contratualizadas;

#### **4. Efeitos do PMSE**

Os dados recolhidos para a *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar* (Barata et al., 2012) permitiram aos seus autores as seguintes conclusões gerais referentes aos aspetos diretamente relacionados com o presente trabalho:

- (1) O PMSE teve um efeito positivo na relação de proximidade professor-aluno em que o menor número de alunos favorece o apoio mais individualizado e o conhecimento mútuo (informação recolhida nas entrevistas realizadas aos alunos);
- (2) Escolas com mais alunos carenciados (SASE<sup>7</sup>, escalão A), de meios rurais ou com menos ocorrências disciplinares beneficiaram mais dos efeitos do PMSE;
- (3) As escolas que mais evoluíram em termos de qualidade do sucesso, foram escolas com menos alunos carenciados e com menos docentes do sexo feminino;
- (4) A influência do PMSE não é explícita em termos organizativos mas tem efeitos notórios no que diz respeito, por exemplo, à constituição de turmas;
- (5) Na generalidade das escolas PMSE registou-se maior sucesso escolar; maior qualidade do sucesso escolar e melhores relações entre alunos e professores.

---

<sup>7</sup> Serviços de Ação Social Escolar



## **5. Projeto Fénix**

### **5.1. A origem do projeto**

De acordo com o referido anteriormente <sup>8</sup>, o PF foi introduzido no Agrupamento Campo Aberto de Beiriz e resulta da reflexão feita a nível de escola acerca das medidas pedagógicas implementadas no Agrupamento, nomeadamente no que diz respeito ao projeto “A Caminho do Sucesso Escolar” (Moreira, 2009). É consequência do Projeto Educativo do Agrupamento que espelha a preocupação com o princípio de “Escola para Todos”. De acordo com Maria Luísa Moreira, Diretora do Agrupamento e, no ano de implementação, Coordenadora do projeto, o Agrupamento propôs-se dar resposta a problemas como a equidade e a inclusão e visava a resolução dos problemas detetados pelos diferentes órgãos do Agrupamento. Foi assim definido um projeto que, na lógica de melhoria das escolas defendida por Joaquim Azevedo, estabelece um Plano de Melhoria que deve iniciar-se por uma reflexão participada acerca do que se pretende, constituindo uma orientação em que se estabelecem metas partilhadas por todos, que responsabilizam todos e constituem um indicador de avaliação (Azevedo, 2003).

### **5.2. Modelo Operacional**

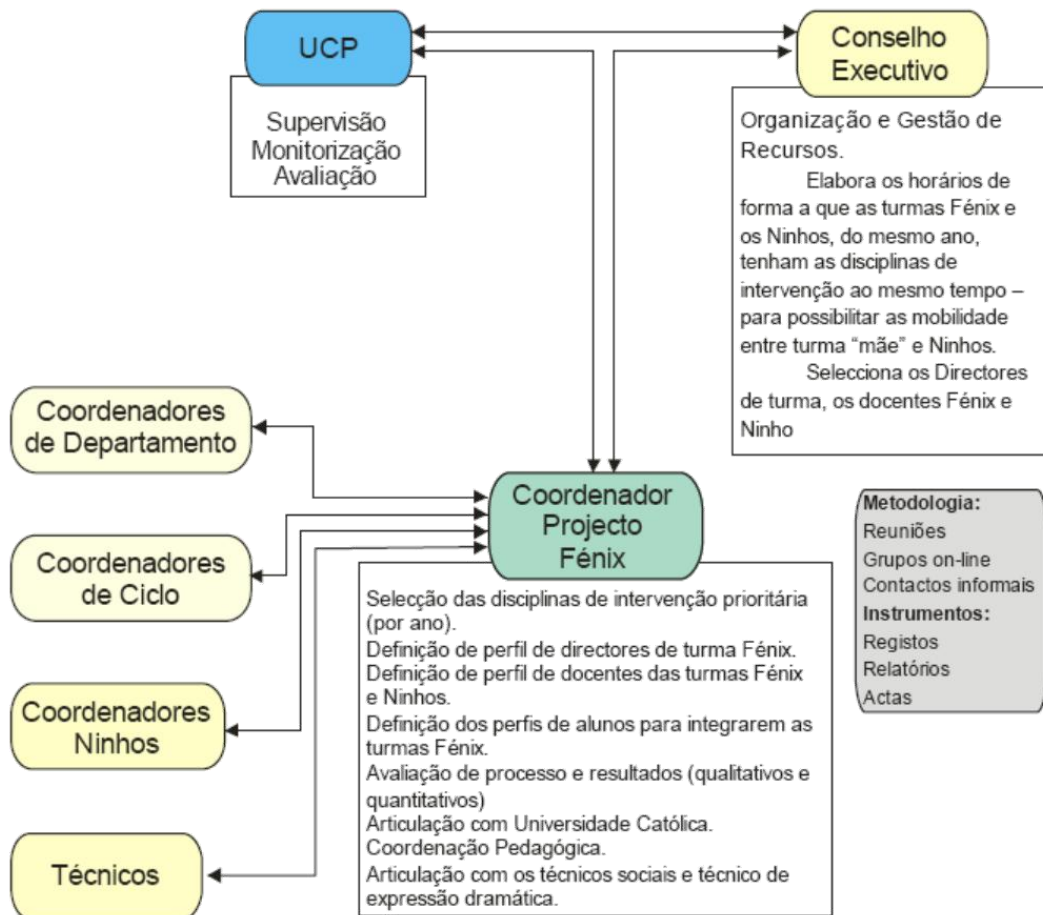
O modelo de operacionalização do PF tem por base o eixo central da Coordenação Fénix (CF) que, como podemos ver no esquema abaixo gere, na escola, a implementação do projeto. A CF atua junto da entidade de supervisão do PF, dos vários órgãos da escola, do órgão de gestão e dos professores. As suas funções são as de articulação, coordenação pedagógica e avaliação da execução do PF. As decisões de carácter pedagógico carecem ainda do parecer do Conselho Pedagógico. A entidade responsável pelo acompanhamento científico à implementação do projeto é a Universidade Católica Portuguesa (UCP), responsável ainda por auxiliar à avaliação, supervisão e monitorização, sendo o Conselho Executivo responsável pela alocação de recursos físicos e humanos.

Há ainda lugar à intervenção de outros técnicos que auxiliam a intervenção noutras dimensões – apoio social, psicológico, mediação e outros.

---

<sup>8</sup> páginas 13 e 14

Esquema 1 - Modelo Operacional Fénix



Fonte: Moreira, 2009, p.72

### 5.3. Operacionalização dos mecanismos Fénix<sup>9</sup>

A execução no terreno do PF combina uma série de fatores e ações que o caracterizam. A descrição que se segue foi elaborada com base em Moreira (2009) e Martins (2009) e refere-se ao primeiro ano de implementação do projeto.

A seleção das disciplinas a intervir teve por base a avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, no caso da disciplina de Inglês, os resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos. Os departamentos curriculares fazem a definição dos conteúdos e competências essenciais, assim como a planificação das atividades e a avaliação diagnóstica. Nestas disciplinas são criados grupos de apoio educativo que incluem alunos para um apoio mais específico, intensivo e individualizado, os chamados “ninhos”. Este apoio é temporário, exigindo constante reavaliação e reformulação que estará a cargo dos professores responsáveis pela turma e pelo coordenador dos ninhos. O trabalho é ainda realizado neste âmbito pela

<sup>9</sup> “conjunto das acções de gestão pedagógica e de gestão de recursos humanos e físicos relacionados com o Projecto Fénix” (Moreira, 2009). ver nota 16

articulação dos diretores de turma fénix com os técnicos, pela articulação vertical e horizontal dentro do Agrupamento e pela gestão dos recursos humanos e materiais. Torna-se assim essencial ter uma visão global da operacionalização do projeto.

No projeto originalmente implementado no Agrupamento Campo Aberto, há dois ninhos nas turmas de 5.º e 8.º anos de escolaridade. As turmas foram constituídas de acordo com as indicações dadas pelos professores e com o histórico escolar de insucesso (nível inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Matemática) e os dois ninhos teriam cerca de nove alunos cada que lá permaneceriam cerca de 4 semanas.

A organização das turmas é feita de acordo com o princípio da homogeneidade relativa (exceção feita ao primeiro ciclo onde se têm em conta outros fatores como a residência e especificidades curriculares) e a abordagem ao currículo tem por orientação a essencialidade (estabelecimento dos aspetos nucleares estabelecidos no currículo) e a flexibilidade (abordagens menos rígidas no que diz respeito à gestão do currículo em sala de aula).

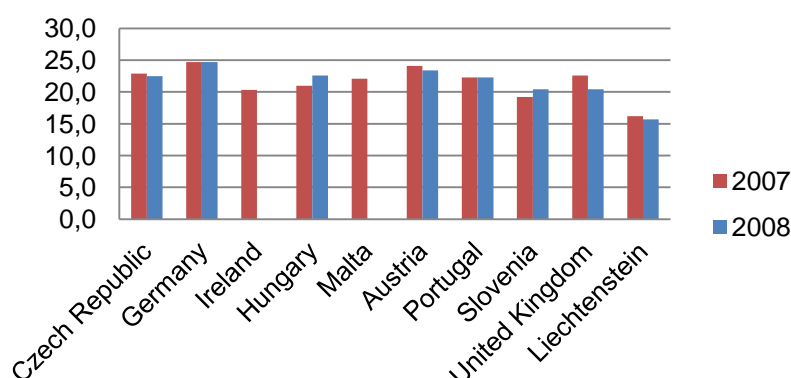
## 6. Conceitos base do projeto

### 6.1. Homogeneidade relativa

Este conceito tem por base o grupo-turma. A nível organizacional, trata-se de uma unidade central da ação educativa, na qual há objetivos a atingir, não sendo indiferente o modo de organização e os critérios adotados para a constituir. Trata-se assim de uma organização criada para cumprir uma missão educativa que integra as ideias, valores e normas do meio no qual se insere e que não colide com orientações gerais fornecidas a nível central e da própria escola (Verdasca, 2007).

O agrupamento de alunos não é um assunto consensual nem no que diz respeito ao número de alunos, nem no que diz respeito à homogeneidade/heterogeneidade das turmas e tem, muitas vezes a ver com questões economicistas e/ou políticas.

Parece relativamente consensual entre os investigadores que o número de alunos por turma não tem, em termos globais, efeitos no rendimento escolar dos alunos (Verdasca, 2007; Hoxby, 2000; Hanushek, 1999). Tal parece ser comprovado em Portugal pela análise da taxa de retenção no final do 3.º ciclo que rondava os 50% em 2007/2008 (Borodankova & Coutinho, 2011), período, em que o número de alunos por turma rondava os 20. No mesmo período de tempo, o Liechtenstein tinha uma taxa de retenção no ensino básico superior à portuguesa sendo o número de alunos por turma menor e na Hungria, onde a taxa de retenção era também superior à de Portugal, o número de alunos por turma era semelhante ao do nosso país. Em países como Malta e a Áustria onde as taxas de retenção no ensino básico são semelhantes às do nosso país, o número de alunos por turma é também muito aproximado. O número de alunos por turma no Reino Unido, país que neste período registou menor taxa de retenção no ensino básico, ronda os 20 tal como Portugal onde a taxa de retenção é superior.

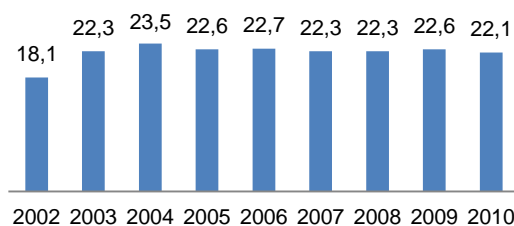


Fonte: Eurostat 2012

Gráfico 4 - N.º de alunos por turma no Ensino Básico em 2007/2008

Podemos verificar que, à exceção da Alemanha com perto de 25 alunos/turma e Liechtenstein com pouco mais de 15 alunos/turma (ambos os países apresentam taxas de retenção superiores Portugal), o número de alunos por turma ronda os vinte. Até mesmo nos países com menores taxas de retenção no ensino básico – Reino Unido e Eslovénia – o número de alunos por turma ronda os 20.

No caso português, uma análise do número de alunos por turma (ensino básico) desde 2002 até 2010 demonstra que nos últimos anos a média ronda os 22 alunos, com variações mínimas, como se pode verificar no gráfico abaixo.



Fonte: Eurostat 2012

Gráfico 5 - Evolução do número de alunos por turma no Ensino Básico em Portugal

No caso do nosso país, há ainda a referir que o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro que regulamenta o regime educativo especial, determina o princípio da escola inclusiva e condiciona o número de alunos por turma, facto que se relaciona com a diminuição de alunos por turma que se tem vindo a verificar.

A constituição/formação de turmas não é uma decisão pacífica e há muitas vezes a necessidade de estabelecer critérios mais ou menos oficiais como os referidos por Verdasca (2007, p.2):

continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição e distribuição por sexo, status social ou proveniência geográfica, peso de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento ...

Sejam quais forem as indicações, sugestões ou regras estabelecidas não se trata de uma resolução inconsequente e terá com certeza reflexos no trabalho a desenvolver (Verdasca, 2007; Cortesão, 2007; Crahay, 2000).

Neste ponto será pertinente distinguir dois conceitos subjacentes à formação de grupos-turma com base nas capacidades dos alunos: *ability grouping* que diz respeito à divisão dos alunos em áreas/disciplinas específicas e *tracking* que divide os alunos em todas as áreas ou disciplinas (Gamoran, 1992). A divisão de alunos com base em

capacidades em áreas específicas pode adotar diferentes formas: *within-class ability grouping*, com a formação de grupos com características semelhantes dentro da mesma turma e *between-class grouping*, o mesmo procedimento mas relativo a turmas diferentes (Slavin; Kulik & Kulik referidos em Allan, 1991).

### **6.1.1. Impacto nos resultados escolares**

Quer a formação de grupo de alunos com características semelhantes na mesma turma, quer a formação de grupos de alunos de várias turmas mas com características semelhantes apresentam resultados positivos no que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos dos grupos referidos. No entanto, conclui a meta-análise de Slavin, em termos globais, os resultados não parecem distinguir entre escolas que usam ou não esta forma de agrupar alunos sendo as diferenças registadas fruto do acaso ou de erros nos procedimentos de recolha/tratamento de dados (Slavin referido em Gamoran 1992). Não parece ser este o entendimento de Gamoran (1992) que atribui essas diferenças à forma como se implementam estas formas de agrupar alunos, isto é, refere fatores que se prendem com a diferenciação da forma de instrução.

A constituição de grupos homogéneos face às capacidades parece ter um efeito nulo no rendimento escolar dos alunos (Slavin in Crahay, 2000; Loveless, 1998; Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995). Paralelamente, há ainda a visão de que a constituição de grupos homogéneos não só tem um efeito nulo como pode ter um efeito prejudicial. Tal deve-se a vários fatores (Wheelock, s/d):

- The criteria we use to group kids are based on subjective perceptions and fairly narrow views of intelligence.
- Tracking leads students to take on labels — both in their own minds as well as in the minds of their teachers — that are usually associated with the pace of learning (such as the "slow" or "fast" learners). Because of this, we end up confusing students' pace of learning with their capacity to learn.
- We associate students' placement with the type of learners they are and therefore create different expectations for different groups of students.
- Once students are grouped, they generally stay at that level for their school careers, and the gap between achievement levels becomes exaggerated over time. The notion that students' achievement levels at any given time will predict their achievement in the future becomes a self-fulfilling prophecy.

Esta autora destaca assim aspetos subjetivos na constituição de grupos homogéneos de alunos: a estigmatização (“alunos lentos”) feita pelos próprios alunos e pelos professores, a criação de expectativas menos ambiciosas e a noção de que os resultados dos alunos num dado momento será o mesmo em todo o seu percurso. A estes fatores acrescentam outros que têm diretamente a ver com a prática de sala de aula e a qualidade do ensino em que, em turmas consideradas melhores, se aplicam estratégias de desenvolvimento e aplicação de conhecimentos, ao passo que em

turmas consideradas mais fracas se procede à aplicação de exercícios rotineiros e repetitivos (Oakes, 1992 referido em Crahay, 2000, Gamoran, 1992). No mesmo sentido parecem ir as conclusões de outros autores como Gamoran et al. (1995) cujas investigações reforçam que o que se faz na sala de aula pode aumentar as diferenças entre os diferentes grupos, referindo os autores que mesmo que as atividades mais estimulantes sejam propostas em ambos os grupos, a frequência com que se aplicam é menor nos grupos considerados mais fracos. Esta questão pode aumentar as desigualdades entre os alunos (Gamoran, 1992; Braddock & Portland, 1990) destacando alguns fatores referidos por Braddock & Portland, 1990: ambiente de aprendizagem pobre pela alocação de professores menos experientes; baixas expectativas por parte de alunos e professores alocados a grupos mais fracos, devido ao efeito de estigmatização que tem como consequência uma abordagem pobre ao currículo; consequente segregação de alunos com mais dificuldades, normalmente associados a meios mais desfavorecidos ou minorias étnicas; resistência à mudança por parte das escolas e serviços de educação.

Há ainda a considerar o efeito da formação de grupos de alunos de acordo com as suas capacidades em outros aspetos que não têm diretamente a ver com resultados académicos. As meta-análises de Slavin (1982) e Kulik & Kulik (1985) referidos em Allan (1991) abordam também questões relativas à atitude e autoestima. Referem que alunos agrupados de acordo com as dificuldades numa dada disciplina, demonstram uma melhor atitude face a essa disciplina mas a sua atitude não se modifica em relação à escola em geral e que o reforço da sua autoestima não é muito acentuado e surge muitas vezes condicionado pelo tipo de intervenção que é desenvolvida junto dos alunos. Assim a abordagem que é feita ao currículo, por exemplo, pode influenciar os resultados obtidos pelos alunos – com a mesma abordagem ao currículo verifica-se que o efeito da constituição de grupos-turma homogéneos é nulo mas se for feita uma abordagem flexível ou ajustada os resultados dos alunos melhoram consideravelmente (Loveless, 1998).

No entanto, há evidências retiradas de estudos empíricos que atestam que a homogeneização de grupos de alunos feita de acordo com competências específicas pode ter efeitos benéficos no sucesso dos alunos. (Crahay, 2007).

É nesta base que, em nossa opinião, assenta a formação de turmas no âmbito do PMSE (Verdasca, 2010). Os alunos são reagrupados em áreas específicas de intervenção – *regrouping for specific subject areas* nas palavras de Slavin (in Allan, 1991) que considera este método eficaz desde que:

- (1) O reagrupamento se faça em apenas uma ou duas áreas (evitando a estigmatização e favorecendo a identificação com a restante turma e a autoestima);
- (2) Minimize os efeitos lesivos da heterogeneidade numa competência específica;
- (3) Os grupos sejam constantemente revistos e reavaliados;
- (4) Os professores adequem o nível e o ritmo do ensino de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Também Kulik e Kulik concluíram que o reagrupamento temporário de alunos em disciplinas específicas é benéfico mesmo sem as condições apontadas por Slavin (Allan, 1991).

Gamoran (1992), no entanto, chama a atenção para o facto do efeito deste agrupamento temporário de alunos depender ainda da forma e local onde é implementado e propõe formas de o potenciar: constante reavaliação da situação dos alunos; aposta em formas de compensar os alunos pelos conteúdos que eventualmente fiquem em falta; alternância de professores de modo a evitar a desmotivação e as baixas expectativas normalmente associadas a grupos mais fracos; abordagem adequado ao currículo.

A solução organizativa pela constituição de agrupamentos temporários de alunos de acordo com dificuldades específicas (ninhos) parece ter, na prática, resultados positivos como atestam estudos empíricos no âmbito do projeto. No estudo realizado por Nunes (2011) os professores inquiridos concordam que os ninhos favorecem a melhoria dos resultados escolares dos alunos. De acordo com o estudo realizado por Moreira (2009), os grupos de sujeitos inquiridos (docentes, alunos e encarregados de educação) concordam com os efeitos positivos na melhoria de aprendizagens e dos resultados escolares. No mesmo sentido vão as conclusões apresentadas por Martins (2009) no estudo que realizou.

Os estudos referidos acima parecem também corroborar a noção de que este tipo de agrupamento de alunos pode ter reflexos positivos no que diz respeito à autoestima em termos gerais (Nunes, 2011) mas, como já foi referido noutros estudos tal pode depender do tipo de trabalho que realizam (Allan, 1991) e da intervenção por parte do professor e da abordagem que é feita ao currículo (Loveless, 1998; Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995; Gamoran, 1992). Um estudo encomendado pelo Departamento de Educação<sup>10</sup> de Queensland, Austrália em 2007 – Advantage through

---

<sup>10</sup> Queensland Department of Education, Training and the Arts (DETA)



structured flexibility – Operations of Schooling Review – baseado numa revisão de literatura atesta que, seja qual for o método adotado na constituição de turmas e agrupamento de alunos, o envolvimento dos professores é vital de modo a serem capazes de adaptar o seu ensino e o currículo ao grupo de alunos com o qual trabalham de modo a que estes melhorem os seus resultados das diferentes vertentes do ensino (Smith, 1999 in Operations of Schooling Review, 2008; R. Wills, Kilpatrick & Hutton, 2006; Ferrara, 2005; Sukhandan et al., 2000; Russell, Rowe & Hill, 1998).

Esta questão tem fortes implicações organizacionais e de operacionalização ao nível das escolas que pretendam adotar esta metodologia de agrupamento de alunos (Alves & Moreira, 2011; Verdasca, 2010; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009) e parece não funcionar como uma receita mas como uma proposta adaptável às circunstâncias de cada escola.

## 7. Flexibilização da organização escolar

A flexibilização organizativa da escola atual parece ser assumida como uma das condições para o sucesso dos sistemas educativos. Neste sentido parece ir a opinião de António Bolívar (2012) ao afirmar que

“a organização escolar que pretenda o sucesso para todos tem de ser flexível não podendo ser algo imposto que exclua quem não atinge os seus objetivos. Há que “flexibilizar” o sistema para que ninguém fique no caminho assegurando que não existe segregação”

Esta preocupação com a flexibilização organizativa ligada ao sucesso educativo e com a luta contra o abandono escolar está também patente na afirmação de que “flexible education programs aimed at supporting ‘at-risk’ students, who are in danger of being alienated from school or dropping out of school, can improve social and educational outcomes for those involved” (Allen & Phillber, 1991 citado em Operations of Schooling Review, 2008).

Em Portugal essa preocupação está patente no Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho<sup>11</sup> ao afirmar que “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (p.3341). No entanto, assistimos à consolidação de um certo funcionamento da escola em que os alunos são agrupados em turmas, os professores são alocados às turmas, a sala de aula é um espaço exclusivo para a atividade letiva, os horários estabelecidos regem o ritmo das aprendizagens, a organização é feita por disciplinas (estruturam o ensino e a atividade pedagógica) e o trabalho de alunos e professores resume-se à transmissão – receção), sem conhecimento da prática letiva uns dos outros (Formosinho & Machado, 2008). Trata-se assim de uma “autonomia relativa” e “decretada”, que diz respeito às finalidades, flexibilização curricular e modalidades de ensino mas que, mesmo assim, tem efeitos reais nas escolas (Alves, 2002).

Há que construir uma nova gramática<sup>12</sup>, um modelo didático, assente nas seguintes características (Matias Alves, 2010): relação pedagógica – feedback, reforço, responsabilização; ação do professor na sala de aula – acompanhar, compreender, explicar, elucidar, apoiar, estimular; avaliação formativa; linguagem(ns) – veículo de transmissão; linguagem não verbal; tempo (para refletir, agir, produzir) – diferentes ritmos de aprendizagem; acompanhamento individual ao trabalho dos alunos; materiais específicos e diversificados – trabalho cooperativo e de partilha; envolvimento dos alunos em desafios e tarefas significativas – dar significado ao que

---

<sup>11</sup> regulamenta a Autonomia das Escolas

<sup>12</sup> conjunto de normas que regulam um sistema

se ensina, com recurso à vivência dos alunos concretos; nível de exigência – exigir o que o aluno pode dar; triângulo: Programa, Professor, Aluno; clima de sala de aula – exigente mas com liberdade; portefólio de recursos variados de modo a prever várias possibilidades de ação; tutoria intraturma – ajuda entre os alunos: partilha, comunicação, ajuda...); realização de tarefas diferentes em simultâneo; registo das atividades – observação formativa do progresso dos alunos; participação de todos os alunos; recurso e treino da memória (conceitos chave, significados...); avaliação ao serviço da aprendizagem – avaliação formativa: compreender, melhorar, superar.

A escola deve apostar em “respostas organizativas”. A escola é assim encarada como a “unidad estratégica del cambio” (Bolívar, 2005, p. 872) que terá de incorporar as interações entre todos os intervenientes da educação e toda uma conjuntura socioeconómica (Pacheco, 2003; Roldão, 1999; Bolívar, 1996). Neste ponto é vital o papel dos professores, de uma nova profissionalidade docente de inovação e de trabalho em equipa por oposição à conformidade decorrente de uma avaliação docente que facilita o individualismo e promove o isolamento, em que a burocracia rege o trabalho dos professores e encurta o espaço temporal para a colaboração, partilha e reflexão (Leite & Fernandes, 2010). Este pensamento é partilhado por Zabalza (1992) ao referir a racionalidade profissional dos professores, baseada na ação e na reflexão e assente no desenvolvimento profissional de modo a dar significado ao trabalho desenvolvido e melhorar a prática letiva.

## 8. Flexibilização do Currículo

O currículo é "o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar." (Roldão, 1999, p. 24). No mesmo sentido, Zabalza (1992) define currículo como "conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola" (p.12).

Assim, trata-se de "um projecto social e cultural" (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006, p. 55) conforme às características das escolas e de quem as frequenta e nelas participa (Leite & Fernandes, 2010). Gerir o currículo é "decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados" (Roldão, 1999, p. 25) e "está no cerne da educação" (Bolívar, 2012).

Perrenoud (1995) refere ainda a existência de um currículo formal, prescrito, codificado, formalizado e rígido, do qual o professor não se deve afastar de forma evidente e o currículo real em que se faz uma interpretação do currículo formal por parte do professor, que proporciona aos alunos experiências de aprendizagem, tarefas e atividades geradoras de aprendizagens. É nesta transposição que intervêm não só a interpretação do professor mas também muitas outras circunstâncias da vida quotidiana escolar.

Será neste ponto pertinente referir os conceitos de *programa* e *programação* referidos por Zabalza (1992). O *programa* é um documento oficial, nacional que determina conteúdos e objetivos e a *programação* constitui o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos concretos, adequado à realidade, integrador, consensual e aberto ao território em que se insere. No entanto, de acordo com Roldão (1999) não se deve perder de vista o facto de o programa ser um instrumento do currículo e não se deve desenvolver o *síndrome do cumprimento dos programas*, isto é, deve privilegiar-se o *core curriculum*, as aprendizagens nucleares, por oposição ao cumprimento integral dos programas.

A atual forma curricular e de gestão do currículo já não dão resposta nem às necessidades atuais, nem às futuras. A pressão social junto da escola exerce-se na necessidade de um reajuste do currículo às novas realidades. O aumento do insucesso, "baixa eficácia escolar" nas palavras de Roldão (1999), tem a ver com este desfasamento. Os alunos não são os mesmos, não aprendem da mesma forma, não se interessam pelas mesmas coisas, a sociedade e o meio à sua volta não são os mesmos e as exigências face à escolaridade também se modificaram. Os alunos terão

sucesso se realizarem as “aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura.” (Roldão, 1999, p. 29). Deste modo, em termos gerais, avaliar (isto é, determinar o sucesso/insucesso dos alunos) significa verificar o grau com que se domina o currículo mas torna-se necessário esclarecer que se trata do currículo real, do trabalho que se realizou com os alunos (Perrenoud, 1995).

O trabalho de gestão curricular deve ser centrado na escola, num esforço organizativo, ideológico e económico, com trabalho de equipa, articulação entre as disciplinas, flexibilidade e inovação, tendo em linha de conta a adequação dos conteúdos aos alunos e o estabelecimento de prioridades concretas (Barroso & Leite, 2011; Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006; Roldão, 1999; Zabalza, 1992). Mas a maioria das decisões curriculares tem lugar a nível central, longe da escola. As decisões a tomar pelos professores têm a ver apenas com a distribuição dos conteúdos pelo ano letivo, com a planificação das atividades e avaliação da assimilação dos conteúdos. “Estabelecer de modo prescritivo um novo currículo” (Bolívar, 2012) não constitui solução. Assim, será na gestão curricular que as escolas e os professores podem fazer a sua intervenção, constituindo assim uma tomada de decisão ao nível de escola (Roldão, 1999). A gestão do currículo é encarada pela autora como a tomada de decisões, como a definição de uma estratégia para atingir a eficácia, aferida por critérios internos e externos. Esta gestão a nível institucional (de escola) terá a sua área de ação nos seguintes campos: ambições da escola, opções e prioridades estabelecidas em torno dessas ambições, aprendizagens (formas de melhorar as aprendizagens, materiais, estratégias), métodos (metodologias para chegar às aprendizagens), modos de funcionamento e organização (da escola, das aulas, dos espaços físicos, dos grupos de trabalho docente e discente), avaliação dos resultados e informação e divulgação da informação.

A gestão e flexibilização do currículo passam pela inovação nas práticas pedagógicas a que se refere Perrenoud (2000). No entanto, estamos perante anos de reformas curriculares de modelo tecnocrático (mesmo com políticas e ênfases diferente, como já demonstrado) e centralizado na administração central e não nas escolas e nos alunos (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006). Verificam os mesmos autores que as escolas não dispõem de condições para um desenvolvimento curricular eficiente, facto que atribuem a: desarticulação vertical e horizontal, inexistência de critérios objetivos para a seleção de conteúdos, conteúdos desfasados dos alunos, excessivo número de disciplinas, muitos alunos por turma, poucos recursos didáticos, objetivos finais pouco

claros e ausência de monitorização sistemática. Deste modo parece confirmar-se a necessidade da existência de um *core curriculum*, um quadro de referência claro que estabeleça conteúdos comuns e obrigatórios a nível nacional que sirva de orientação às escolas

A diferenciação e a flexibilização do currículo são duas formas de o gerir que, de certa forma, são próximas e constituem uma “resposta organizativa” (Roldão, 1999, p. 28) ao insucesso e ao abandono para além da resposta institucional e legislativa ao insucesso (alunos com Necessidade Educativas Especiais, Cursos de Educação e Formação, Planos de Recuperação e de Acompanhamento e, recentemente, Planos de Apoio Pedagógico Individualizado). Consistem em procurar caminhos diferentes para atingir o *core curriculum* (aprendizagens essenciais, comuns a nível nacional) – diferenciação - organizar as aprendizagens de forma aberta, delimitando com clareza as aprendizagens, organizando-as de forma flexível – flexibilidade. De acordo com Formosinho & Machado (2008) a flexibilização assenta em três dimensões organizacionais: agrupamento de alunos (criação de grupos flexíveis em função das atividades, espaços e tempos necessários e objetivos a atingir); integração curricular (a equipa – gere o currículo, identifica problemas, causas e resolução); equipas multidisciplinares em que se potencia a flexibilidade e melhoramento dos profissionais. Na formação destas equipas espelha-se a vontade de os professores “quererem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento curriculares, reagindo aos condicionalismos que um currículo nacional imprime” (Barroso & Leite, 2011, p. 103). No entanto, de acordo com Pacheco (2000) os professores encontram-se numa encruzilhada entre a flexibilização e o cumprimento da planificação, que relega para segundo plano a identificação das aprendizagens nucleares que a flexibilização deve conter. Ainda de acordo com o mesmo autor, em consequência disto os professores apresentam uma atitude incerta face ao currículo: favorável à flexibilização mas a favor da definição de um currículo a nível nacional. Esta situação é consubstanciada pelas conclusões de um estudo realizado no âmbito de um trabalho de projeto para obtenção de grau de mestre realizado por José Rodrigues (Rodrigues, 2012): os professores referem pouca intervenção ao nível curricular, assumindo que realizam alterações pontuais e sempre justificadas com as características dos alunos, havendo pouco autonomia na gestão curricular; a maior intervenção por parte dos professores é feita em sala de aula através da avaliação, seleção e organização dos materiais deixando para outros a definição de objetivos, conteúdos e competências.

Os professores devem questionar o currículo atual, o “currículo herdado” (Bolívar, 2012): para que serve? (objetivos; função da escola); o que ensinar? (conteúdos);

como ensinar? (metodologias e práticas) e “redesenhar” o currículo integrando as aprendizagens escolares e estabelecendo aprendizagens essenciais a todos (trabalho interdisciplinar; flexibilização dos currículos oficiais e novas metodologias). Os próprios professores parecem ir ao encontro desta preocupação com a adequação e justiça social da escola, indicando a necessidade de arquitetar um currículo adequado as novas gerações e novas exigências, reconhecendo que tal arquitetura passa pela mudança das escolas. Referem, no entanto, que o momento é de grandes desafios no que diz respeito à gestão curricular, para os quais a formação inicial se torna insuficiente sendo que a formação de professores assume aqui um papel vital (Barroso & Leite, 2011; Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 1999;).

Dos estudos empíricos realizados no âmbito do PF é possível fazer o levantamento de algumas conclusões no que diz respeito à abordagem ao currículo:

- (1) no estudo de Nunes (2011), os inquiridos (professores) referem que o PF “permite maior flexibilidade na gestão curricular, bem como legitima que a flexibilidade curricular permite o desenvolvimento das competências essenciais de ciclo.” (p. 82). No entanto, a autora deteta neste ponto uma discrepância no que diz respeito às respostas dos inquiridos a outras questões que se prendem com a falta de envolvimento da escola enquanto organização, nomeadamente no que diz respeito à partilha e reflexão conjuntas, essenciais à flexibilização curricular (Barroso & Leite, 2011; Leite & Fernandes, 2010; Roldão, 1999; Bolívar, 1996; Zabalza, 1992)
- (2) Moreira (2009), conclui que todos os agentes educativos envolvidos no seu estudo encaram a metodologia do projeto como “facilitadora da gestão flexível do currículo” (p. 143) porque permitiu a clarificação de conteúdos nucleares, essenciais atingida com a colaboração de todos – professores, disciplinas e departamentos, revelando envolvimento da organização.

Conclui-se que existem vários entraves colocados nas escolas à implementação da flexibilização curricular e à singularidade de cada escola na implementação de uma abordagem ao currículo que envolva todos os agentes educativos (Barroso & Leite, 2011; Leite & Fernandes, 2010; Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006; Alves, 2002; Pacheco, 2000; Zabalza, 1992). É ainda evidente que cada escola é uma escola e que os mesmos princípios não têm a mesma aplicação em todas as circunstâncias.

## 9. Sucesso Plural

De acordo com Moreira (2009), precursora na aplicação do PF e no estudo dos seus impactos, um dos objetivos do projeto é o de promover o sucesso plural, isto é, criar condições para que os alunos obtenham sucesso individual a vários níveis: académico, socio emocional, relacional e comportamental. No prefácio a um booklet publicado pela UNESCO intitulado *Academic and Social-Emotional learning* Herbert J. Walberg da Universidade de Ilinóis, Chicago engloba estes aspetos no que chama “Social-emotional skills, or ‘emotional intelligence’, (...) the name given to the set of abilities that allows students to work with others, learn effectively, and serve essential roles in their families, communities and places of work”.

É comumente aceite que o sucesso é um conceito difícil de definir e de caraterizar devido às várias causalidades que encerra. Poderemos referir fatores relativos à escola, ao professor e ao aluno (Marzano, 2005), fatores a que os alunos atribuem o seu sucesso/fracasso (capacidades, esforço, estratégias, tarefas, professores e sorte) referidos por Weiner (in Almeida, Miranda & Guisande, 2008). Todos estes fatores têm um papel forte na autoestima, autoconceito e motivação dos alunos (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Escudero, 2005; Peixoto, 2003) que decorrem de uma série de circunstâncias manipuláveis pela escola e pelos professores na sala de aula.

No seu estudo, Almeida, Miranda e Guisande (2008) concluem que os alunos que atribuem o seu sucesso/insucesso a causas internas, instáveis e controláveis (como o esforço ou as estratégias que dependem de si próprios, que variam de acordo com as circunstâncias mas que podem ser manipuladas e geridas) podem, segundo os autores, melhorar o seu rendimento escolar uma vez que “ a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis pelo sujeito, por exemplo, o esforço, produz motivação e persistência” (p. 175).

Por seu lado, Boekaerts (2002) atribui a motivação para aprender a 8 fatores:

1. *Motivational beliefs ;*
2. *Unfavourable motivational beliefs ;*
3. *Favourable motivational beliefs ;*
4. *Students’ beliefs about goal orientation ;*
5. *Different beliefs about effort<sup>13</sup> affect learning strategies ;*
6. *Goal Setting and appraisal ;*
7. *Striving for goal and willpower ;*
8. *Keeping multiple goal harmony*

---

<sup>13</sup> “Effort refers to an intentional act that increases commitment to a task, such as increasing attention, concentration and the amount of time spent on a task, or by doing specific activities” (Boekaerts, 2002, p. 20)



Os fatores motivacionais apontados por Boekaerts (2002) têm a ver com pré-conceitos, opiniões, expectativas e crenças dos alunos face ao que vão aprender e que podem impedir ou favorecer a aprendizagem, com a implementação de estratégias e o esforço despendido para a realização de aprendizagens, com o papel do feedback no reforço e no cumprimento de objetivos e com a adequação dos objetivos de aprendizagem aos interesses, expectativas e necessidades dos alunos.)

Deste modo, caberá à escola perceber que métodos utilizar para que alunos com baixo rendimento escolar atribuam a causa a aspetos controláveis e não a capacidades cognitivas de modo a aumentar a motivação (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Boekaerts, 2002) assim como refletir acerca das estratégias implementadas que podem levar ao desinteresse (Peixoto, 2003).

Por outro lado, há que equacionar a possibilidade de o sucesso (referente a aprovações) não garantir o desenvolvimento total da pessoa e de o insucesso (referente a reprovações) constituir também um fracasso social e um fator de exclusão social (Escudero, 2005; Arroyo, 2000). O mundo atual exige que a escola prepare cidadãos participantes e esclarecidos, com capacidade de apreender de forma permanente - “personas que se reinventan” (Alonso, 2009, p. 134) - e tal exige uma formação completa que vai muito mais além de aprendizagens meramente académicas e descontextualizadas. A preocupação com a “education of the whole child” (Elias, 2003, p. 3) e com o potencial que cada criança tem e deve desenvolver está patente desde sempre na sociedade mas é uma tarefa que se tem vindo a complexificar com o avanço social e económico e que não se pode dissociar do sucesso académico. A escola deve assumir uma função formadora, de acompanhamento a todos os níveis, de organização que não detém a exclusividade da instrução e que tem a responsabilidade de criar um “sucesso educativo global” que passa pela escola, família, comunidade, outras instâncias (Elias, 2006; Elias, 2003; Perrenoud, 2003).

De acordo com Moreira (2009), um dos aspetos privilegiados no PF para levar a cabo esta missão é a aposta na inter-profissionalidade, isto é, na criação de equipas que possam acompanhar os alunos nestas várias dimensões. A aposta em equipas multidisciplinares é defendida também por Formosinho e Machado (2008) que salientam a sua potencialidade no que diz respeito também à melhoria dos profissionais e da flexibilização a nível curricular. A interação na escola de profissionais de vários ramos e áreas é muito importante na educação básica e requer “novos papéis e novos profissionais da educação, não necessariamente docentes, a

implicar todo um novo sistema de relações humanas e de articulação dos diversos papéis gerados.” (Pires, 1994, p. 90).

Os alunos beneficiarão assim de um trabalho coordenado e articulado de modo a encarar os problemas que cada comunidade estabelece como prioritários de modo a regular comportamentos e atitudes, criar ambientes de aprendizagem positivos e estimulantes, valorizando e acolhendo o envolvimento dos pais/encarregados de educação (nomeadamente fornecendo conhecimentos e ferramentas que lhes permitam lidar com situações problemática e criar ambientes que facilitem as aprendizagens), promovendo a formação e desenvolvimento profissional dos seus profissionais (*coaching*, formação e feedback interpares) e apostar na monitorização e avaliação da ação (Matias Alves, 2010; Moreira, 2009; Formosinho & Machado, 2008; Elias, 2006; Graczyk, Domitrovich, Small & Zins, 2006; Azevedo, 2003; Elias, 2003).

O papel do psicólogo escolar é destacado nesta ação concertada tendo uma intervenção de liderança da ação a desenvolver, interpretando diferentes tipos de dados e informação para além da clássica análise de casos individuais, apostando na comunicação e atuar na prevenção das situações problemáticas (Graczyk, Domitrovich, Small & Zins, 2006).

A tomada de decisões relativamente ao trabalho a desenvolver deve ser baseada na reflexão a partir de dados empíricos recolhidos nas escolas de modo a estabelecer planos de ação com base científica e fundamentados na prática escolar que possa levar à implementação de projetos eficazes. (Greenberg, et al., 2003)

Importa, neste ponto, referir estudos empíricos que fundamentem a aplicabilidade de projetos que procurem o sucesso plural (*academic and social emotional learning*) e se esse sucesso é verificável. Os estudos em que se baseia a reflexão que se segue são os seguintes: *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students - Findings from Three Scientific Reviews (Executive Summary)* (Payton, et al., 2008) e as dissertações de mestrado de M.<sup>a</sup> Luísa Moreira – *Projecto Fénix – um projeto de inovação pedagógica: operacionalização e impacto no Agrupamento Campo Aberto – Beiriz* (Moreira, 2009) – e de Ana Nunes – *Projecto Fénix – À descoberta dos sentidos e das práticas promocionais de sucesso – um estudo de caso num agrupamento de escolas* (Nunes, 2011). As conclusões a que chegaram os três estudos acerca da aplicação de projetos que promovam o sucesso plural (académico e socio emocional), são as seguintes:

- (1) Incremento das atitudes positivas face a autoconceito, autoestima e atitude face à escola;
- (2) Melhoria nos comportamentos sociais;
- (3) Diminuição de problemas de comportamento em sala de aula;
- (4) Melhoria nos resultados académicos.

Relativamente aos estudos referidos, há a salientar que Payton et al. (2008) recorreram a uma meta-análise de vários estudos que apontam no mesmo sentido: projetos/programas de intervenção que apostem no sucesso académico e sócio emocional têm resultados positivos em vários tipos de alunos. Comprova-se também que estas intervenções podem ser desenvolvidas por profissionais e educadores que trabalham nas próprias escolas provando-se assim, de acordo com os autores, a sua aplicabilidade. Os estudos desenvolvidos por Moreira (2009) e Nunes (2011) chegaram a conclusões gerais semelhantes tendo como base de estudo pais/encarregados de educação, alunos e professores, fundamentando assim os resultados positivos identificados na escola e nos seus intervenientes diretos.

## **II. O ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1. Enquadramento**

A seleção do tipo de estudo a realizar surgiu da necessidade de entender melhor um fenómeno, uma situação do dia-a-dia profissional da investigadora tentando abrir caminho a novos estudos e permitir o desenvolvimento de métodos de análise por ventura mais adequados podendo, no entanto, verificar-se algumas limitações no que diz respeito à generalização de conclusões a contextos mais alargados (Babbie, 2010). Há ainda a considerar, dado o contexto particular do estudo, alguma influência da investigador em situações particulares (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). Tentou-se compensar-se o handicap da impossibilidade da generalização das conclusões obtidas com “descriptive adequacy” de modo a enquadrar as conclusões e fazendo uso comparativo de outros estudos tentando deste modo atingir uma certa confiança e utilidade das conclusões nas palavras de Ary, Jacobs & Sorensen (2010, p. 501) “to provide accurate, detailed, and complete descriptions of the context and participants to assist the reader in determining transferability.”

Apesar das limitações referidas, parece-nos pertinente a realização deste tipo de estudos que realizam uma análise descritiva, útil e fidedigna de compreensão de um fenómeno, utilizando dados recolhidos de várias formas (entrevistas, observação, análise documental) - “basic interpretative studies” (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010, p. 453).

Esta pertinência tem, em nossa opinião, a ver com o facto de se tornar cada vez mais importante a tomada de decisões a nível educativo que tenham por base evidências trazidas a lume por estudos empíricos. As reformas educativas com base nestas evidências permitem proteger as escolas da sua possível ineficácia e impulsionar o desenvolvimento de novas técnicas, metodologias e projetos. É este o entendimento de Robert Slavin que afirma ainda que a recolha de dados deve abranger vários projetos, disciplinas e anos de escolaridade, ser imparcial e fidedigna e levar a incentivos governamentais para que as escolas adotem programas/projetos eficazes no seu contexto específico (Slavin, 2008; Operations of Schooling Review, 2008; Ministério da Educação, 2009)

## **2. Objetivos**

Este trabalho pretende estudar o impacto da aplicação do Projeto Fénix, durante o triénio 2009-2012, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática<sup>14</sup>, num grupo de alunos de uma escola, constituído pelos alunos inseridos no projeto em 2009-2010 (7º ano) e sujeitos a exame nacional em 2011-2012 (9º ano) nas referidas disciplinas. Pretende-se:

- Identificar indicadores que ilustrem a evolução do desempenho escolar dos alunos na avaliação interna final, nas disciplinas referidas ao longo deste triénio;
- Identificar indicadores que demonstrem se houve ou não melhoria no desempenho escolar dos alunos nas disciplinas referidas ao longo deste triénio;
- Analisar a evolução do desempenho escolar dos alunos, comparando os resultados da avaliação interna e da avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- Conhecer de que modo os alunos percecionam a evolução do seu próprio desempenho escolar e a que fatores o atribuem.

---

<sup>14</sup> A escola selecionou ainda a disciplina de Inglês como disciplina a interencionar no âmbito do PF, no entanto, foi excluída deste estudo por ser a disciplina lecionada na escola pela investigadora no período em estudo.

### **3. Identificação do problema e estabelecimento das questões de investigação**

O primeiro passo para a investigação foi a identificação e o estabelecimento das questões de investigação a que se propõe dar resposta (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Walliman, 2011). Sendo esta a base do estudo “it is critically important that it begin with a clear statement of the research question that will drive the project and the theory that will frame the effort” (Murnane & Willett, 2011, p. 27).

Na formulação do problema e das questões de investigação foram tidos em conta os fatores descritos por Ary, Jacobs & Sorensen (2010): deve ser significativo e de interesse, levantar novas questões, ser pesquisável (alvo de abordagem empírica), tem de se adequar ao investigador (interesse, capacidade investigativa, acessibilidade dos dados e exequível no tempo estabelecido) e deve ser eticamente correto, prevendo questões que se prende com o consentimento, privacidade e risco para os envolvidos. A estas características Walliman (2011) acrescenta ainda a clareza que deve presidir à formulação do problema e das questões de investigação.

Assim, o problema e questões de investigação formuladas foram as seguintes:

A inclusão da escola objeto de estudo no Programa Mais Sucesso Escolar – Projeto Fénix levou ao sucesso dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

- Qual foi a evolução do desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos em estudo, englobados no projeto em 2009?
- Qual é a diferença, em termos globais, de resultados entre a avaliação interna e a avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?
- Em termos globais, houve evolução no desempenho escolar destes alunos até 2012?
- Como percecionam os alunos a evolução do seu próprio desempenho escolar?

## **4. O desenho investigativo**

### **4.1. Participantes**

A formulação das questões de investigação torna possível que se selecione a “population of interest” (Murnane & Willett, 2011, p. 27) que delimitará o enfoque do estudo. Em estudos de características qualitativas a seleção dos participantes reveste-se da mesma importância que a seleção da amostra em estudos de incidência quantitativa e raramente se selecionam participantes através de amostras aleatórias.

No presente estudo foram selecionados os participantes que consideramos capazes de dar respostas às questões estabelecidas tendo deste modo sido constituída uma “purposive sampling” (Babbie, 2010; Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005; Sousa, 2005). Neste ponto foi estabelecido um critério para selecionar os participantes – “criterion sampling”, tendo ainda em conta a sua disponibilidade e acessibilidade por parte do investigador - “convenience sampling ” indo ao encontro da subdivisão feita por Miles & Huberman (1994) e Marshall & Rossman (2006) referidos em Ary, Jacobs & Sorensen (2010).

Assim, os participantes deste estudo foram 29 alunos de uma escola do Alto Alentejo, inseridos no Projeto Fénix, que se matricularam no 7º ano no ano letivo de 2009-2010 (ano letivo em que foram inseridos no Projeto Fénix) e que realizaram exames nacionais de 9º ano, pela primeira vez, no ano letivo de 2011-2012. Foram ainda participantes a Coordenadora do PF no Agrupamento, assim como a Diretora do Agrupamento de escolas em estudo.

### **4.2. Recolha de Dados**

#### **4.2.1. Instrumentos de recolha de dados**

##### **4.2.1.1. Entrevistas**

A realização de entrevistas no contexto de estudos de carácter qualitativo tem por objetivos recolher opiniões, crenças e sentimentos dos participantes e assim como recolher informações que permitam entender melhor as situações sob estudo (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005). Trata-se de uma conversa mais ou menos estruturada que obedece a um fim específico (Cohen, Manion & Morrison, 2007).



A entrevista tem sobre o questionário a vantagem de, se se optar pela entrevista presencial, permitir esclarecer e aprofundar pontos menos claros que possam surgir. Pode-se considerar, no entanto, a presença do investigador como fator que pode influenciar as respostas do(s) entrevistado(s) (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Scott & Usher, 2011).

A realização das entrevistas neste estudo pretendeu verificar e aprofundar aspetos da realidade sob estudo que eram já conhecidos por parte da investigadora (Ghiglione & Matalon, 1997) e conhecer os sentimentos dos participantes face à inclusão no Projeto Fénix. Optou-se pela realização de entrevistas individuais à Coordenadora do PF e à Diretora do Agrupamento de escolas com o objetivo de conhecer aspetos particulares da implementação do PF no agrupamento. O objetivo das entrevistas realizadas aos alunos foi o de recolher as suas opiniões acerca da inclusão no Projeto Fénix. Neste caso, foi feito um levantamento prévio de questões acerca do Projeto Fénix que os alunos considerassem importantes de modo a obter um *corpus* de questões consideradas pertinentes. Este *corpus* deu origem a um conjunto de perguntas que carecia de validação prática pelo que se realizou uma entrevista piloto<sup>15</sup> a outros alunos que se encontravam em circunstâncias semelhantes à dos participantes (alunos inseridos no Projeto Fénix no ano letivo 2009-2010, no 5.º ano de escolaridade e à data do estudo inseridos em turmas Fénix do 7.º ano, perfazendo assim três anos de inclusão no projeto). A opção foi a de realizar uma entrevista em grupo, selecionando cinco participantes (do total de vinte e nove) tendo como critério formar um grupo de características heterogéneas – alunos que nunca tivessem frequentado ninhos, alunos que circulassem pelos vários ninhos e alunos que frequentassem todos os ninhos. A realização de entrevistas em grupo é particularmente vantajosa quando se trata de crianças uma vez que favorece a interação e é menos intimidatória (Arksey & Knight, 1999 in Cohen, Manion & Morrison, 2007), procurando assim minimizar-se o efeito que a autoridade do entrevistador enquanto professor pudesse ter numa entrevista realizada na escola em que os alunos considerassem estar na presença de uma figura de autoridade (Scott & Usher, 2011). A entrevista em grupo permite ainda a discussão de opiniões e de diferentes pontos de vista e é uma forma rápida e organizada de recolher a informação pretendida. Watts & Ebbot (1987), Bodgan & Biklen (1992) e Arksey & Knight (1999) referidos por Cohen, Manion & Morrison (2007) advertem para o risco de domínio por parte de um dos entrevistados. Tendo

---

<sup>15</sup> Todas as entrevistas foram realizadas aos alunos com a permissão dos Pais/Encarregados de Educação, tendo estes sido informados acerca dos propósitos do estudo e tendo sido dada garantia de confidencialidade (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Mack, Woodson, MacQueen, Guest & Namey, 2005)

consciência desse risco, a intervenção da entrevistadora passou por tentar reduzir essa possibilidade dirigindo, por vezes, as questões ao aluno que demonstrasse mais predisposição para lhe responder.

Para todas as entrevistas realizadas foram elaboradas as respectivas matrizes em que foram estabelecidos os objetivos e formuladas questões de acordo com os mesmos tendo em conta a informação de que os entrevistados dispunham (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Estas matrizes deram origem ao guião de entrevista, depois de validadas por um painel de especialistas. Na formulação das questões, optou-se por perguntas de resposta aberta onde não há lugar a respostas de sim ou não (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010) e em que a flexibilidade que as caracteriza permitisse clarificar e conhecer o que o entrevistado pensa, sente e sabe acerca do assunto em causa, assim como estimular a sua participação (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Ghiglione & Matalon, 1997). Nas palavras de Ghiglione & Matalon (1997), tratam-se de entrevistas semidiretivas em que o esquema da entrevista estabelece uma ordem, eliminando ambiguidades e estruturando as respostas do entrevistado.

Após a transcrição feita de acordo com Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey (2005), a análise das entrevistas foi realizada tendo em conta as quatro fases apresentadas por Cohen, Manion & Morrison (2007, p.368): "- generating natural units of meaning; - classifying, categorizing and ordering these units of meaning; - structuring narratives to describe the interview contents; - interpreting the interview data". Assim, depois da interpretação global das entrevistas, as unidades de sentido retiradas foram classificadas, categorizadas e ordenadas de acordo com os objetivos estabelecidos para as entrevistas, tentando-se que fosse inequívocas que modo a que uma unidade de sentido encaixasse apenas numa categoria (tema e subtema). De modo a facilitar a análise dos dados foram elaboradas grelhas de análise que facilitaram quer a apresentação e leitura dos dados, quer a comparação de dados recolhidos nas entrevistas.

#### **4.2.1.2. Análise documental**

Do ponto de vista investigativo, a utilização de documentos é bastante útil porque fornecem bastante informação, normalmente são fontes acessíveis e ajudam a fundamentar o estudo e dão muitas vezes uma ideia da evolução dos fenómenos ao longo do tempo. No entanto, torna-se vital estabelecer a autenticidade, validade e

confiança dos documentos analisados. Deve ter-se em conta o propósito para o qual o documento foi criado, o facto de ser ou não completo e, sempre que possível, confirmar a informação fornecida (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Estes fatores foram tidos em conta na análise de dados e a maioria dos documentos analisados são documentos oficiais e que foi possível corroborar a informação recolhida através das entrevistas realizadas e do cruzamento da informação constante nos vários documentos analisados.

Os documentos analisados foram os seguintes:

- Pautas/documentos estatísticos da avaliação final interna: pautas do 1º, 2º e 3º períodos respeitantes aos anos letivos de 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012)
- Resultados da avaliação aferida interna: pautas das classificações dos alunos nas provas aferidas internas no 7º ano de escolaridade;
- Resultados da avaliação intermédia (testes intermédios): pautas das classificações dos alunos nos testes intermédios realizados no 8º e no 9º ano de escolaridade nas disciplinas contratualizadas;
- Resultados da avaliação externa final (exames nacionais): pautas das classificações dos alunos nos exames nacionais realizados no 9º ano;
- Registos dos movimentos dos ninhos;
- Documentos internos do Agrupamento (Projeto Educativo, documentos de caracterização do Agrupamento apresentados durante a avaliação externa no ano letivo de 2009 – 2010).

Procedeu-se à análise dos dados recolhidos tendo em conta as três fases apresentadas em Ary, Jacobs & Sorensen (2010, p. 481): “(1) organizing and familiarizing, (2) coding and reducing, and (3) interpreting and representing”. Uma vez que a informação a retirar dos documentos foi decidida previamente, a categorização dos dados recolhidos foi facilitada, assim como a sua seleção e organização. Teve-se ainda em conta os perigos desta forma pré-estabelecida de organizar os dados, nomeadamente no que diz respeito à possível descontextualização (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007). A nosso ver, esta questão foi minimizada devido ou às características dos documentos (dados recolhidos de pautas e outros documentos oficiais em que é possível confirmar a sua autenticidade) ou ao facto de, durante a análise ter sido possível confirmar e corroborar informações quer com as entrevistas, quer com cruzamento de informações em vários documentos. Sempre que tal se revelou impraticável foi feita a respetiva ressalva.

## 5. Caraterização do Agrupamento

### 5.1. Situação geográfica e socioeconómica

O Agrupamento de escolas em estudo situa-se no norte alentejano e serve 8 freguesias, com uma população de 5197 habitantes (dados de 2001) com uma quebra de 8,2% desde 1991.

O concelho é ainda marcado pelo envelhecimento populacional e pelas atividades agrícolas que ocupam a população direta ou indiretamente e caraterizam a atividade económica local pela sazonalidade. (AVEA, 2009).

Esta envolvência socioeconómica tem um conseqüente reflexo no que diz respeito aos pais/Encarregados de Educação do Agrupamento. Destaca-se, pela observação da tabela abaixo, que quase 40% dos pais não tem uma atividade profissional regular e diferenciada.

Tabela 4 - Atividade profissional dos Pais/Encarregados de Educação por setor de atividade económica

Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário	Sem profissão/ Desconhecida
6,6%	9,9%	45,6%	37,9%

Fonte: AVEA, 2010

### 5.2. Educação

Um dos aspetos destacados a esse nível pelo projeto educativo prende-se com o facto de a taxa de analfabetismo verificada pelo INE nos Censos de 2001 rondar os 20%, enquanto a nível nacional se situa nos 9% (dados de 2001). É salientada a diminuição dessa taxa em cerca de 7% desde 2001. Deste modo, conclui o documento, a população carateriza-se pela baixa escolaridade. (AVEA, 2010)

As habilitações dos Pais/Encarregados de Educação do Agrupamento situam-se maioritariamente entre o 1.º ciclo (24%) e o 2.º ciclo (16,5%), registando-se ainda 3,7% sem habilitações e cerca de 10% com formação superior (mestrado, licenciatura e bacharelato). (AVEA, 2010)

A preocupação por parte do Agrupamento com esta situação espelha-se no seu projeto educativo uma vez que “o Agrupamento tem vindo a estabelecer protocolos/parcerias com instituições do concelho e da região, na tentativa de colmatar

esta problemática e visando o melhoramento das taxas de escolarização.” (AVEA, 2009, p. 11).

### **5.3. Oferta Educativa**

O concelho é coberto pela oferta pública de educação na educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A oferta privada no concelho verifica-se apenas na no que diz respeito à existência de uma escola profissional.

À data, o Agrupamento dispunha ainda de ofertas ao nível de Cursos de Educação e Formação e de Educação e Formação de Adultos.

### **5.4. População escolar 2006 – 2010**

O número de alunos do Agrupamento, embora se verifique alguma oscilação ao longo dos quatro anos letivos, diminuiu entre 2008 e 2010.

Tabela 5 - N.º de alunos do Agrupamento por ano letivo

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Totais	486	500	523	477

Fonte: AVEA, 2010

No que diz respeito ao apoio social escolar, há a destacar que entre 2006 e 2010 a percentagem de alunos apoiados (escalões A e B) subiu de 14% para 58%. (AVEA, 2010).

Em termos de pessoal docente, o Agrupamento dispõe de 77 professores e outros técnicos. Verifica-se um equilíbrio entre o número de professores do quadro do Agrupamento (PQE) e o número de professores contratados, em que a maioria é licenciada e tem entre 10 e 19 anos de serviço (experiência profissional).

Tabela 6 - População docente do Agrupamento (2009-2010)

VÍNCULO	TOTAL	GRAU ACADÉMICO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
		M	L	B	Até 4	5-9	10-19	>20
PQE	33	2	28	3	-	3	23	7
PQZP	8	-	8	-	-	-	8	-
CONTRATADOS	28	1	27	-	16	8	4	-
OUTROS	2	-	-	-	-	-	-	-
DESTACADOS	6	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	77	3	62	3	16	11	35	7

Fonte: AVEA, 2010

### 5.5. Insucesso e abandono escolar

A preocupação do Agrupamento com a problemática do insucesso e abandono escolar levou a instituição a promover uma apreciação sistemática dos resultados escolares entre 2006 e 2009 tendo em conta alguns indicadores: a evolução da taxa de transição/conclusão, de retenção, desistência e abandono, a evolução da taxa de transição de alunos com ASE e de alunos com Planos de Acompanhamento ou de Recuperação, a distribuição dos níveis por disciplina e a evolução da distribuição das Classificações Internas da Prova de Aferição do 4.º e 6.º ano de Língua Portuguesa e dos Exames Nacionais do 9.º ano (AVEA, 2009).

Para o presente trabalho, são de precisar algumas conclusões desta apreciação que estiveram na base da inclusão da escola no PMSE, da seleção de turmas/anos e disciplinas – taxas de transição/conclusão, taxas de desistência e abandono, distribuição de níveis nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês nos anos finais de ciclo (5.º e 7.º ano), resultados da avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática).

Entre 2006 e 2010 a taxa de conclusão no 1.º ciclo e no 2.º ciclo estabilizou nos 90%, assim como a de 3.º ciclo, estável nos 80%. No 2.º e no 3.º ciclo verificou-se ainda que a percentagem de alunos com aproveitamento a todas as disciplinas aumentou, situando-se no 2.º ciclo nos 60% e no 3.º ciclo nos 50%. No mesmo período a taxa de abandono é de cerca de 2% no 1.º ciclo e inexistente no 2.º e no 3.º ciclos.

Em termos globais regista-se um aumento do insucesso no 7.º ano de escolaridade, sendo este ano um ano de transição de ciclo o que segundo a análise feita parece indicar “que um dos factores que podem ter contribuído para esta situação reside na insuficiente articulação entre ciclos, nas suas diferentes vertentes, envolvendo, nomeadamente, as estruturas de orientação e supervisão pedagógicas.” (AVEA, 2009, p. 11).

No respeitante às disciplinas com maior insucesso e alvo de intervenção no PF as apreciações feitas pelo Agrupamento tiveram por base os dados que se seguem e que aprecem comprovar o aumento de insucesso do 1.º para o 2.º ciclo:

Tabela 7 - Percentagem de insucesso 2005 – 2009 – Língua Portuguesa

Língua Portuguesa	05/06	06/07	07/08	08/09	Média
2º Ciclo	23,8% 80	18,4% 76	10,4% 77	13,3% 75	16,5%
3º Ciclo	13,0% 100	22,9% 96	28,4% 67	20,7% 87	20,1%

Fonte: AVEA, 2009

Tabela 8 - Percentagem de insucesso 2005 – 2009 – Matemática

Matemática	05/06	06/07	07/08	08/09	Média
2º Ciclo	18,8% 80	39,5% 76	35,1% 77	21,3% 75	28,7%
3º Ciclo	40,0% 100	30,2% 96	38,8% 67	26,4% 87	33,9%

Fonte: AVEA, 2009

Tabela 9 - Percentagem de insucesso 2005 – 2009 – Língua Estrangeira I (Inglês)

LE 1	05/06	06/07	07/08	08/09	Média
2º Ciclo	11,3% 80	10,5% 76	19,5% 77	13,3% 75	13,7%
3º Ciclo	43,0% 93	38,5% 96	45,4% 97	33,7% 101	40,2%

Fonte: AVEA, 2009

Pela análise global das tabelas verifica-se que, nas três disciplinas há um aumento da percentagem de insucesso do 2.º para o 3.º ciclo. A maior diferença, em termos médios dos quatro anos, verifica-se na Língua Estrangeira I (Inglês).

Na avaliação externa e no que diz respeito às Provas Aferidas Externas, os resultados do 4.º ano evoluíram de forma negativa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso do 6º ano a evolução é positiva no caso da Matemática. No 9.º

ano, a média de classificações dos últimos três anos é positiva mas com algum decréscimo em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas em que a média das classificações se alterou positivamente aproximando-se do nível 3. No diagnóstico realizado no que se refere à avaliação externa em termos globais, o Agrupamento identificou um desfasamento de resultados na disciplina de Matemática que se tem vindo a esbater nos quatro anos letivos anteriores. (AVEA, 2009; AVEA, 2010)

Na análise feita aos dados recolhidos a escola demonstra ainda alguma preocupação com a qualidade do sucesso considerando: 1) a informação relativa à diferença evidenciada entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa, 2) a variação dos níveis na mudança do 2.º para o 3.º ciclos e 3) aumento dos níveis 3 e diminuição dos níveis 4 e 5, principalmente na referida mudança de ciclo. Mesmo admitindo a evidência de que esta qualidade está dependente do meio socioeconómico em que a escola se insere, a intervenção equaciona estes fatores de modo a potenciá-la e “assumir um papel interventivo no esbatimento das diferenças, quer de carácter sócio-económico quer de carácter cultural de cada criança/aluno.” (AVEA, 2009, p. 12).

O projeto educativo da escola assume-se assim como documento orientador da escola na sua intervenção e estabelece como prioritárias na seguintes áreas (AVEA, 2009):

- (1) Articulação vertical e horizontal;
- (2) Resultados escolares;
- (3) Qualidade do Sucesso;
- (4) Diferenciação e Apoios;
- (5) Acompanhamento da prática letiva em sala de aula;
- (6) Nível socioeconómico, afetivo e cultural da comunidade
- (7) Formação Docente;
- (8) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)



Assim, o plano de trabalho a desenvolver resume-se na seguinte forma (AVEA, 2010):

ÁREAS		PLANOS DE ACÇÃO E ESTRUTURAS ENVOLVIDAS
ÁREA PEDAGÓGICA	Articulação curricular vertical e horizontal e articulação das actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reuniões de Departamento/Conselho de Docentes e de Coordenadores de Departamento, para aprofundar a articulação curricular entre todos os ciclos (os professores do 1º ciclo e das AECs também participam nestas reuniões)</li> <li>- reuniões de Conselho de Turma, para operacionalização dos PCTs e da articulação curricular horizontal</li> <li>- reuniões de Coordenadores de departamento para articulação do PAA</li> </ul>
	Acompanhamento da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reuniões de Departamento, para análise do cumprimento das planificações e das situações de insucesso</li> <li>- acompanhamento de docentes, no âmbito da ADD</li> </ul>
	Formação docente e não- docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração de propostas de acções de formação ao Centro de Formação e sua validação pelo Conselho Pedagógico</li> <li>- dinamização de acções de formação de curta duração pelo Agrupamento</li> </ul>
SUCESSO ESCOLAR	Melhoria dos resultados escolares e da qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implementação ou desenvolvimento do Projecto Mais Sucesso, PMII, oficinas, clubes, sala de estudo, Apoio ao Estudo, AECs, PAA, Desporto Escolar</li> <li>- análise dos resultados obtidos nas provas de aferição internas e externas, exames nacionais e testes intermédios</li> </ul>
	Diferenciação e apoios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ASE</li> <li>- implementação ou desenvolvimento de tutorias e apoios educativos</li> </ul>
	Promoção da literacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento do PNEP, PNL e de actividades de animação e promoção da leitura no âmbito da BE/CRE (concursos de leitura, encontro com escritores, passaporte da leitura, divulgação de obras e autores, entre outras)</li> </ul>
	Qualificação da população adulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criação de Cursos de Educação e Formação para Adultos</li> </ul>
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	Envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instalação do GIAE online, que permite aos encarregados de educação consultar as avaliações, faltas e movimentos do cartão electrónico dos seus educandos</li> <li>- criação da Escola de Pais, em articulação com o Município</li> <li>- colaboração com a Associação de Pais</li> </ul>

TIC	Rentabilização dos equipamentos e das TIC no processo de ensino- aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- constituição da equipa PTE</li> <li>- incentivo à utilização da plataforma moodle da escola</li> <li>- divulgação e dinamização da página web da escola</li> <li>- formação de docentes sobre quadros interactivos</li> <li>- criação de documentos de trabalho uniformes</li> <li>- incentivo à utilização do mail como meio privilegiado de comunicação e trabalho</li> <li>- incentivo à utilização dos computadores Magalhães em contexto de sala de aula, através da formação de alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade por alguns elementos da equipa PTE</li> </ul>
-----	---	--

Fonte: (AVEA, 2010)

Será essencialmente sobre a área do sucesso escolar (melhoria dos resultados escolares) que será o enfoque do estudo elaborado, embora sejam aflorados pontos referentes à área pedagógica.

## 6. Apresentação e Análise de dados

### 6.1. Entrevistas à Coordenadora do PF (CPF) e à Diretora do Agrupamento de escolas (D)

#### A. Inclusão no projeto

A CPF e DA afirmam que o diagnóstico da situação do Agrupamento face ao insucesso e abandono escolar foi feito com base nos resultados obtidos pelos alunos (notas finais) e que essa preocupação era alargada a mais que uma disciplina:

*“diagnóstico eram as notas” (CPF);  
“tínhamos os dados da avaliação dos alunos” (D),  
“o insucesso dos alunos era muito grande quer a português, quer a matemática, quer a história pronto” (D).*

Há a referir que este diagnóstico parece ser corroborado com os dados constantes no Projeto Educativo do Agrupamento (AVEA, 2009, p. 15), no que diz respeito ao insucesso dos alunos que na generalidade das disciplinas se situa acima dos 10%.

Esta preocupação da escola com o insucesso evidenciado pelos alunos nas suas classificações levou a escola a responder à solicitação dos serviços centrais candidatando-se a um projeto de promoção da melhoria dos resultados escolares. Mais tarde os próprios serviços centrais apresentaram às escolas dois projetos pré-selecionados e as escolas teriam de selecionar um deles. A opção pelo PF parece ter tido a ver com as características da escola: – “organismo pequeno” (CPF) – com a semelhança do PF ao projeto já delineado anteriormente - “era o que mais se assemelhava àquilo que nós tínhamos feito optámos pelo Fénix” (D) e com uma decisão do Conselho Pedagógico.

Transparece através da informação prestada nas entrevistas que a seleção do PF foi condicionada pelas características da escola e dos projetos em causa – “Nem sequer tínhamos hipótese de ir para a Turma + porque só temos duas turmas por ano” (D). Parece não ter havido uma análise dos resultados obtidos nas escolas onde os projetos já tinham sido implementados de modo a tomar decisões fundamentadas em evidências de modo a proteger a escola de possíveis inadequações (Slavin, 2008).

A seleção dos anos e disciplinas a intervencionar teve por base a análise dos resultados dos alunos (dados constantes no Projeto Educativo), salientando-se os resultados na transição de ciclo:

*“especialmente nas mudanças de ciclo” (CPF);  
“[seleção de anos feita com base] no início de ciclo (...) começamos no 5.º e no 7.º ano” (D).*

Aparentemente, o projeto original desenvolvido pela escola abrangia todas as disciplinas e a inclusão no PF veio limitar essa ação a apenas três disciplinas- que a escola selecionou. A escolha recaiu sobre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês:

*“nós tínhamos feito um projeto para as disciplinas todas e acabámos por ficar só com as três mais, com maior nível de insucesso” (D)*

É ainda de salientar que a disciplina de Inglês estava a ser alvo de uma intervenção específica por parte dos serviços centrais, informação referida pela DA:

*“ Direção Regional (...) as grelhas com o insucesso, aaa, não no português, nem na matemática mas no inglês”,  
“professor V. andava a fazer um estudo sobre a evolução dos níveis [de insucesso] no inglês”.*

## B. Aspetos organizativos

Em termos organizativos, a inclusão do Agrupamento no PF exige mudanças a nível de organização que foram sendo introduzidas de forma gradual;

*“mexer na engenharia da escola, (...) era preciso mexer na cabeça dos professores, era preciso, é preciso mexer em muita coisa” (CPF)  
“fomos alterando ao longo do tempo” (D).*

A adoção do modelo do projeto foi, de acordo com os dados recolhidos, adequada à escola, sendo referidos aspetos como:

*“aquilo tem um modelo (...) não pode ser replicado (...) tem de ser sempre adequado à escola” (CPF);  
“forma de funcionar acho que é muito marcada p’la [pela] monitorização” (CPF);  
“fomos alterando à medida que o tempo foi passando” (D);  
“muitas escolas que não tinham psicólogo Fénix e nós tivemos um psicólogo Fénix” (CPF).*

Na implementação do PF, parece terem sido tidos em conta alguns aspetos específicos da escola em termos organizativos. No entanto, a matriz original do PF parece ter sido pouco alterada em termos funcionais e as alterações parecem ser decorrentes de aspetos exteriores à escola – o número de alunos nas turmas Fénix é reduzido (apenas duas turmas/ano) o que eventualmente não suportaria a distribuição de alunos por mais que dois grupos, a alocação de outros técnicos não depende da escola mas dos serviços centrais. Outro aspeto a referir é que, com um número menor de alunos, podem colocar-se alguns limites à aplicação do princípio da homogeneidade relativa uma vez que a formação de grupos de alunos de acordo com dificuldades específicas poder corresponder, na prática, à simples divisão da turma e à pouca rotatividade dos alunos pelos ninhos. Por outro lado, favorece, mesmo nas turmas, a possibilidade de identificar mais rapidamente as dificuldades verificadas, de

as solucionar e de proporcionar um ambiente de sala de aula exigente (Matias Alves, Modelo Didático e a construção do sucesso escolar, 2010). O número reduzido de alunos por turma, não é garantia de bons resultados, sendo necessário que se façam intervenções a outros níveis e se aposte na qualidade do ensino e da atuação dos professores de modo potenciar a melhoria de resultados (Allan, 1991; Loveless, 1998; Gamoran, 1992; Operations of Schooling Review, 2008).

A atribuição da CF parece ter sido feita com base nas capacidades reconhecidas na pessoa escolhida – “isso foi fácil”, “tem perfil para coordenar”, “as coisas com ela andam”(D) e numa postura profissional que a própria reconhece que se enquadra nos objetivos do projeto:

*“sempre achei que havia formas alternativas de encontrar sucesso para os alunos e de dar, de não deixar meninos para trás no ensino básico”,  
“só uma pessoa que acreditasse (...) é que poderia coordenar o projeto e daí a escolha”*

A seleção dos professores obedeceu a contingências impostas e sem garantias de continuidade e de consequência no trabalho realizado:

*“temos de trabalhar com o número de professores que temos, temos que trabalhar com o que há, não nos podemos dar ao luxo de escolher, temos dois professores normalmente por disciplina nalgumas disciplinas” (D);  
“há limitações” (...) “tu não tens a garantia de que tens um projeto para lançar em 4 anos e que depois tens uma equipa que vai ficar contigo 4 anos” (CPF).*

A CF reveste-se de vital importância na arquitetura e no modelo organizativo do PF, tendo um papel especial “na mobilização do corpo docente no interior das escolas” (Moreira, 2011, p. 29) mas não tem influência no que diz respeito à “constituição de equipas docentes” e “na afetação de outros recursos” (Verdasca, 2010, p. 31).

### C. Acompanhamento do Projeto

A nível externo, o acompanhamento à implementação do PF no Agrupamento passa por três entidades – AMA<sup>16</sup> Fénix, Universidade Católica e DGIDC. No que diz respeito ao/a AMA Fénix, o papel principal é de Luísa Moreira, impulsionadora do projeto, que neste âmbito assume duas funções: acompanhamento mais informal e esclarecimento de dúvidas:

*“quando vai, p.ex., o AMA Fénix, quando vem a Luísa Moreira, quando vem... e nós ali numa mesa começamos a dizer, não é, a falar de uma série de coisas e a Luísa faz perguntas e as pessoas respondem, um bocadinho depois já na sequencia do que se passou nas nossas reuniões ... eu acho que isso ajuda.” (CPF)*

*“(...) AMA Fénix é o nosso suporte quando temos dúvidas” (D)*

---

<sup>16</sup> Acompanhamento, Monitorização e Avaliação do Projeto Fénix

A Universidade Católica assume o papel de entidade formadora e a DGIDC preocupa-se com a recolha de dados (resultados):

*“DGIDC (...) dados (...) UC faz formação (...)” (D)*

O acompanhamento externo à aplicação do PF parece valorizar o trabalho feito na escola, junto dos professores, apostando num acompanhamento próximo à escola e aos professores (AMA Fénix) e implementando sessões de formação. O papel dos serviços centrais (DGIDC) será o de recolher a informação relativa ao produto do trabalho realizado com os alunos, isto é, as notas, os resultados finais.

O modo como se processa na prática este acompanhamento externo é depois efetivado com a recolha de informação que solicita junto do Agrupamento. Esta informação tem a ver com aspetos próprios da implementação do projeto:

*“o cumprimento daquilo que tu estabeleceste como meta” (CPF)*

*“levantamento de algumas dificuldades” (CPF)*

*“necessidades de formação” (CPF)*

Solicita também dados relativos aos resultados obtidos pelos alunos:

*“e depois os n.ºs, os n.ºs” (CPF)*

*“a taxa de sucesso de português, a taxa das disciplinas” (CPF)*

*“dados, essencialmente (...) estatísticos” (D)*

*“dados o que nós enviamos é Português, Matemática e Inglês (...) as grelhas são essencialmente Português, Matemática e Inglês.” (D)*

Revela-se ainda uma preocupação relativa aos reflexos nos resultados das outras disciplinas, no entanto, de acordo com a Diretora, não são solicitados dados relativos a outros aspetos:

*“se aquilo se reflete nas outras disciplinas ou não” (CPF)*

*“no final dos ciclos (...) disciplinas todas (...) a meta não tem a ver só com estas três disciplinas” (D)*

*“não, na outra área não ... dados de outra área não, só mesmo disciplinas” (D)*

De acordo com as informações obtidas nas entrevistas, a monitorização externa ao PF solicita apenas dados relativos a dados estatísticos de sucesso/insucesso dos alunos e cumprimento das metas estabelecidas.

Não parecem ser solicitados dados relativos a outros aspetos que podem não ser evidentes a partir da análise das avaliações dos alunos. Deste modo, não parece possível aferir informação relativa àquilo que engloba o “princípio do sucesso plural” (Moreira, 2009, p. 68) que engloba, para além do indicador “sucesso académico” outros como “sucesso relacional”, “sucesso comportamental” e “sucesso socioemocional” (Moreira, 2009, p. 108). Isto é feito por Nunes (2011) ao estabelecer

indicadores relativos a outros aspetos como, por exemplo, as consequências do PF “na participação dos alunos” e “no comportamento e na disciplina” (Nunes, 2011, p. 153). De acordo com a informação retirada das entrevistas, também não se solicitam dados relativos à participação dos Pais/Encarregados de Educação, valorizada, entre outros por Marzano (2005), Moreira (2009), e Elias (2006), nem relativamente à intervenção de outros técnicos, à aposta na ligação aos diretores de turma, à mobilização de recursos e à aposta na interdisciplinaridade (Verdasca, 2010; Matias Alves, 2010; Moreira, 2009; Elias, 2006).

É de assinalar que o acompanhamento feito ao projeto reflete uma preocupação com as dificuldades na implementação do projeto, visível pela preocupação em criar uma equipa de acompanhamento às escolas e professores – AMA Fénix – e com as necessidades de formação dos professores.

A nível interno, a monitorização parece envolver a coordenação do PF, a equipa Fénix (professores Fénix<sup>17</sup>), o conselho pedagógico, a direção e os conselhos de turma:

*“Interna ... a T. reúne com as... com a equipa Fénix (...), esse balanço depois passa para o CP [conselho pedagógico]” (D)*

*“CP[conselho pedagógico]” (D)*

*“coordenação do projeto, a direção (...) CTs [conselhos de turma]” (D)*

No seu discurso, a CPF destaca o seu papel de acompanhamento, distinguindo-o de forma reiterada no seu discurso do papel de “fiscalizar”:

*“o que eu tento fazer é auscultar ... escutar, escutar e auscultar e observar”*

*“é mais de acompanhamento, acho eu. (...) acompanhar e responder a questões.”*

*“ (...) escutar, de propor soluções, de perguntar e encontrar soluções “*

*“ eu faço o lado mais pedagógico”*

É deixada para a direção a função de “olhar para as notas” (CPF), de intervir “no sentido de ... reorganizar, de esclarecer” (CPF) e de se debruçar sobre aspetos relativos a “(...) n.ºs, cumprimento de n.ºs (...) cumprir os seus contratos” (CPF). No que diz respeito ao acompanhamento das atividades de sala de aula, quer a Coordenadora, quer a Diretora indicam que tal não se tem vindo a verificar:

*“sim mas não se faz [a monitorização em sala de aula]” (CPF)*

*“[sala de aula] nunca fui lá” (CPF)*

*“[monitorização do funcionamento das práticas de sala de aula] não, acho que não.” (D)*

---

<sup>17</sup> Professores que lecionam turmas/disciplinas contratualizadas, quer na turma, quer nos ninhos



A Coordenadora refere, no entanto, que essa monitorização é feita entre pares e caracteriza-se pela flexibilidade:

*“é feita pelos pares (...);  
“(...) com liberdade”;  
“muita flexibilidade”*

Reconhece, através do seu processo de coordenação, que “as pessoas já deram mais um bocadinho (...) já se interrogaram mais um bocadinho” acerca da prática letiva em sala de aula.

A monitorização dos resultados dos alunos a nível interno foca-se nos resultados finais:

*“no final de cada período (...), a meio de cada período,(...)avaliação intercalar, no final de cada período e depois temos os exames (...) avaliação externa” (D)  
“não sei ... internamente ... em relação à direção é mesmo só ... eh, pá, não sei .... as notas ... não é” (CPF)  
“é muito feito só pelas notas mesmo ... pelas notas , pelas participações, agora com o novo estatuto” (CPF)*

A CPF refere ainda a intervenção dos diretores de turma junto das famílias, destacando a situação no 1.º ciclo:

*“DT chamar a família e de acompanhar”  
“no 1.º ciclo o professor ninho está nas reuniões (...) controle mais efetivo”*

A operacionalização e a monitorização interna do PF referida por Moreira (2009) e o que se faz a nível do Agrupamento parecem ser coincidentes englobando os mesmos órgãos internos – coordenação do projeto, equipa Fénix, conselho pedagógico, direção e conselhos de turma. Assim, aparentemente há envolvimento e corresponsabilização de todos.

De acordo com as informações transmitidas nas entrevistas existe uma distinção entre o papel da coordenação e o papel da direção no que diz respeito ao acompanhamento e monitorização do projeto. A CPF mostra uma postura de monitorização baseada no diálogo e na reflexão, apostando na observação, no esclarecimento de dúvidas, no questionamento e tomada de decisões em conjunto. Assume deste modo, segundo a própria, uma vertente mais pedagógica. Refere, apesar disso, que as metas estão sempre presentes. A direção assume o controlo da avaliação dos alunos, do cumprimento das metas contratualizadas.

Transparece relativamente a este ponto a escassez de monitorização em termos de sala de aula, sendo que a existência de um par pedagógico (professor ninho, professor titular) pode, de acordo com a CPF, colmatar essa lacuna.

No entanto, há a referir que a constituição dos ninhos aponta para a coexistência de dois grupos de alunos e dois professores em espaços separados, ainda que trabalhando em conjunto. Assim, a nosso ver, esta forma de monitorização entre pares está limitada e sujeita “ao individualismo dos professores, a vontade invejosa que têm de fazerem o que lhe apetece, logo que a porta da sala de aula se fecha” (Perrenoud, 1993, p. 181).

Os discursos da CPF e da D focam-se, no que diz respeito ao acompanhamento e monitorização dos resultados, em classificações e avaliações finais. Poder-se-á concluir que a monitorização do PF, quer a nível interno, quer a nível externo, relativamente aos alunos, abrange maioritariamente aspetos referentes ao sucesso académico como indicador privilegiado – avaliações de final de período, intercalares e avaliação dos resultados em provas externas. Fica assim pouco claro se a melhoria dos resultados verificada nas disciplinas contratualizadas foi apenas fruto de uma intervenção específica nessas áreas ou se teve também a ver com uma melhoria relativamente a outros indicadores: sucesso relacional, comportamental e socioeconómico (Moreira, 2009). Relativamente à aplicação do PF no Agrupamento, fica por demonstrar se a mudança de atitude e resultados nas disciplinas intervencionadas tem ou não reflexos na atitude em relação à generalidade das disciplinas e à escola em aspetos como a disciplina, o relacionamento com colegas e professores, comportamento e atitude aspetos considerados por Slavin (1982) e Kulik & Kulik (1985) referidos em Allan (1991).

Os aspetos positivos referidos pelas entrevistadas no que diz respeito à aplicação do PF são os seguintes:

- Trabalho em conjunto com reflexo na prática letiva associada à organização de aulas:

*“90 minutos em comum para trabalhar”* (CPF)

*“organização das aulas (...)prática letiva”* (CPF)

*“trabalharem em grupo”* (CPF)

*“estabelecer planos, plano, prioridade, plano, prioridade”* (CPF)

*“as reuniões com os professores Fénix e a Coordenadora [CPF](...) por ciclos”*

(D)

*“os professores estão mais à vontade (...) menos gente, acho que os professores estão mais ... aaa... aconchegadinhos.”*(D)

- Crescimento profissional

*“(...) crescimento profissional, há sinais de crescimento ...”* (CPF)

Os constrangimentos identificados foram:

- Acompanhamento/monitorização do projeto em aspetos como a prática letiva:

*“e eu tenho alguma dificuldade nessa área de... aaa... de controle, de não sei quê” (CPF)*

*“era importante fazer-se a monitorização à prática de sala de aula” (D)*

*“era importante aaa que se soubesse o que é que os alunos fazem, p.ex., nos ninhos” (D)*

- Nova organização curricular:

*“retrocesso com a organização curricular deste ano e com as diretrizes deste ano” (CPF)*

*“não ajudou nada a mudança da estrutura curricular” (CPF)*

*“um bocadinho outra vez a palavra “eles não estudam” (CPF)*

- Falta de tempo

*“e eu como também dou aulas não posso acompanhar aquilo que eu gostaria de acompanhar” (CPF)*

*“não há tempo” (CPF)*

*“uma escola que fecha às 5.30” (CPF)*

É de destacar que se valoriza o trabalho reflexivo em conjunto realizado pelos professores que surge associado ao crescimento profissional. Deste modo, parece adotar-se a perspetiva reflexiva relativamente à formação de professores defendida, entre outros, por Alarcão & Roldão (2010), Oliveira & Serrazina (2002) e Zeichner (2000) nas quais se abordam conceitos de reflexão, professor reflexivo, prática reflexiva. Estes aspetos estão também ligados à dinâmica imprimida pelo PF de escuta e de partilha (Matias Alves, 2010; Moreira, 2009; Azevedo, 2003), chegando a ser referido como “um dos pilares do Projecto Fénix” (Moreira, 2011, p. 22).

As afirmações das entrevistadas apontam para a lacuna que sentem na monitorização da prática letiva. Os aspetos que a CPF identifica junto dos professores nas reuniões e que observa informalmente, fora da sala de aula não são suficientes, de acordo com a Diretora do Agrupamento que afirma ser necessário saber se realmente existe uma mudança na prática letiva em sala de aula, nomeadamente nos ninhos.

A ação individual dos professores é importante e tem reflexos no desempenho dos alunos pela criação de expectativas mais baixas em relação a grupos de alunos mais fracos, pela adoção de estratégias de ensino menos estimulantes e mais repetitivas, pela estigmatização de alunos (Gamoran, 1992; Braddock & Portland, 1990). Deste modo torna-se também mais difícil perceber as consequências no desenvolvimento dos professores do trabalho realizado na preparação em conjunto de aulas e na

reflexão e tomada de decisão conjunta promovidas pela coordenação do PF e pela ação da AMA Fénix e formação pela Universidade Católica.

Apesar de a flexibilização de tempo, espaço e recursos ser parte de uma forma diferente de organização defendida no PF (ver na página nº 31), a falta de tempo é referida como um constrangimento à aplicação do projeto no Agrupamento. Este constrangimento tem a ver com um tempo próprio para o trabalho conjunto de reflexão e partilha, de preparação, articulação e avaliação (Matias Alves, 2010).

#### D. Balanço do triénio 2009 – 2012

A CPF caracteriza o trabalho feito na escola como “irregular”, “satisfatório” e “globalmente satisfatório” mas que não correspondeu às suas expectativas: “não está de forma nenhuma naquilo que eu idealizei”. Identifica, no entanto, o “pico do 2.º ano [em termos de] (...) resultados pessoais (...) [do] professor”.

Por seu lado, a Diretora considera que o trabalho dos professores foi “bom” e que os alunos tiveram mais sucesso:

*“os professores fizeram um bom trabalho não tenho dúvida”  
“na prática contribui para que os alunos tenham mais sucesso”*

Da comparação das afirmações da CPF e D poderá identificar-se uma certa diversidade de perspetivas. No discurso da Diretora a questão surge associada aos resultados dos alunos, considerando que, de acordo com os resultados dos alunos, o trabalho dos professores foi bom uma vez que se verificaram melhorias. A Coordenadora por seu lado associa o trabalho desenvolvido na escola diretamente aos professores e considera-o aquém das expectativas. Esta diferença de perspetivas poderá estar ligada ao facto de, como se demonstrou anteriormente, ser deixada à direção a função de se debruçar sobre os resultados e de intervir para proceder a ajustes. Por outro lado, a CPF incide com mais profundidade no trabalho de acompanhamento junto dos professores, identificando o 2.º ano de implementação do projeto como o melhor, tornando assim a implementação do PF irregular.

O envolvimento e participação dos professores na implementação do PF é caracterizado por três fases, de acordo com a CPF. Num primeiro momento, houve muito envolvimento por parte das pessoas o que abriu “novas perspetivas (...) [trabalhar com um] par e de [os professores] partilharem”. Depois identifica uma forte aposta no trabalho a realizar junto dos professores:

*“2.º ano (...) estarmos a trabalhar com os professores, psicóloga, coaching, aaa, objetivos, missão”*  
*“puxar pelo professor para ele se transformar num líder dentro da sala de aula “*  
*“(...)trabalhar com os professores para eles estarem bem”*

Há, neste ponto um destaque dado à intervenção da psicóloga Fénix:

*“(...) pessoa com quem trabalhava e que tinha o tempo todo para fazer esse trabalho [psicóloga]”*

O terceiro momento é um momento de “quebra” (CPF) no trabalho junto dos professores: “3.º ano (...) quebra (...) sentiu-se muito”.

A Diretora refere que o envolvimento dos professores foi global em que “toda a gente se envolveu” (D) mas nem todos da mesma forma, afirmando que considera que o envolvimento de alguns professores se deve ao facto de terem alguém com quem dividir a turma, dissociando esse envolvimento das aprendizagens dos alunos:

*“acho que alguns estão lá porque acham que é importante ter dois professores na sala de aula não tanto pelo, diz lá (...) pelos alunos”*  
*“outros professores não há assim um envolvimento tão grande quanto isso.”*

Poderá retirar-se do discurso da CPF o forte investimento no trabalho junto dos professores, considerando-os como essenciais – “nada se faz sem os professores” (CPF). Destaca-se aqui o segundo ano de implementação do PF, em que a intervenção da psicóloga parece ter tido uma forte influência no trabalho e envolvimento dos professores através da realização de trabalho específico, sendo o seu papel de intervenção muito importante tal como defendido por Graczyk, Domitrovich, Small & Zins (2006). A intervenção de outros profissionais na educação (Pires, 1994), a aposta na inter-profissionalidade (Moreira, 2009) e na ação de equipas multidisciplinares (Formosinho & Machado, 2008) favorece não só o acompanhamento dos alunos mas também o próprio desenvolvimento profissional.

Por seu lado, a Diretora considerou que o envolvimento dos professores foi efetivo mas que teve menos a ver com o propósito de melhorar os resultados dos alunos e mais com o facto de não se encontrarem sozinhos a lecionar uma turma. Parece-nos que os pontos de vista de ambas se complementam, uma vez que a perspetiva da Diretora é mais face aos resultados obtidos, ao passo que o trabalho da Coordenadora é maior proximidade relativamente ao trabalho dos professores no dia-a-dia, conhecendo o que estes demonstram relativamente ao trabalho conjunto de preparação e ao trabalho junto dos alunos.

As necessidades de formação dos professores são, de acordo com a CPF, manifestadas de forma diferente por professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Essa necessidade é mais evidenciada pelos professores do 1.º ciclo

*“(...) 1.º ciclo os professores se sentem muito bem o que é que lhes falta” (CPF)*

*“os professores não, oh pá, acham que (...) não têm grandes necessidades de formação [2.º e 3.º ciclo]” (CPF)*

*“não foi assim (...) tão manifesta (...) as fragilidades que têm sentido.” (CPF)*

São ainda mencionados fatores com a falta de tempo e a desmotivação:

*“falta de tempo [para formação]” (CPF)*

*“precisam de ser imensamente motivado” (CPF)*

Demonstra-se relativamente à formação, uma atitude de resistência por parte dos professores, nomeadamente dos 2.º e 3.º ciclos. Esta perceção por parte da Coordenadora não parece consentânea com os dados de 2007/2008 divulgados pela OCDE que indicam que 85,8% dos professores participaram em ações de desenvolvimento profissional. No entanto, no mesmo relatório, podemos constatar que nas áreas de trabalho direto com os alunos (área disciplinar, gestão de sala de aula, aconselhamento, avaliação, práticas letivas) a percentagem de professores que indica ter necessidades de formação varia entre 4,8% e 9,8%. Poderá justificar-se esta aparente contradição com o facto de a frequência de ações de formação ser, em Portugal, diretamente associada à progressão de carreira e alteração do índice remuneratório <sup>18</sup>. Por outro lado, pode justificar-se com o facto de existir um desfasamento entre as áreas em que os docentes manifestam necessidades e a oferta dos centros de formação de docentes.

Em termos globais, as mais-valias da implementação projeto no Agrupamento foram identificadas a três níveis:

- ao nível organizativo:

*“obriga a mexer “ (CPF)*

*“teria muito mais sucesso se tudo mexesse de forma mais coerente e de forma mais organizada e com um foco muito bem determinado” (CPF)*

- ao nível dos resultados:

*“consolidação dos níveis de avaliação” (CPF)*

*“resposta social” [resultados] (CPF)*

---

<sup>18</sup> Decreto-Lei n. 75/2010 de 23 de junho, artigo n.º37, ponto 2, c) “frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação”.

*(...) sucesso dos alunos em geral” (CPF)*  
*“mais sucesso” (D)*  
*“(...)resultados são melhores, não temos dúvidas (...) “ (D)*

- ao nível do apoio aos alunos

*“miúdos são mais acompanhados” (CPF)*  
*“os miúdos (...)também se sentem mais acompanhados” (CPF)*  
*“maior acompanhamento aos alunos, mais docentes” (D)*  
*“é uma forma de os alunos terem, de serem apoiados mais individualmente” (D)*

Parece inequívoco que as mais-valias do PF identificadas se prendem com a melhoria dos resultados dos alunos, decorrente do maior apoio e acompanhamento dado aos alunos englobados no PF ao longo destes três anos. A Coordenadora refere, no entanto, alguma incoerência, falta de organização e de focalização remetendo para os constrangimentos já referidos e que têm a ver com um novo desenho curricular e o estabelecimento de metas por ano de escolaridade.

A continuidade do projeto é defendida por ambas as entrevistadas, ainda que podendo não seguir os mesmos moldes<sup>19</sup>.

Os novos contornos do PF dependerão dos órgãos de gestão e do envolvimento das estruturas da escola, bem como da reflexão que será feita:

*“(...) vai continuar como metodologia dentro d’um [de um] território educativo.” (CPF)*  
*“acho que um dos objetivos é mesmo reforçar e dar continuidade a esta metodologia” (D)*  
*“é impossível continuar igual porque os mesmos recursos (...) grupo maior de professores”*  
*“[E - nos mesmos moldes?] isso não sei. temos de fazer o balanço e pensar” (D)*  
*“(...) depende muito da força de quem manda (...)da visão que quiser ter para a escola...” (CPF)*  
*“(...) espero que depois os professores e as estruturas intermédias e os coordenadores queiram trabalhar (...) manter um acompanhamento de miúdos que vivem num meio muito desfavorecido,(...) com mais qualidade mesmo tendo (...) menos recursos.” (CPF)*

Com base no que foi dito pelas entrevistadas, a continuidade desta metodologia parece assegurada. O modo como será assegurada dependerá da liderança do Agrupamento, das estruturas da escola que terão um papel importante na seleção do novo modelo e na mobilização de recursos (Moreira,2011; Matias Alves, 2010; Azevedo, 2003) e da análise das evidências recolhidas (Slavin, 2008).

---

<sup>19</sup> À data da realização desta entrevista, a escola foi englobada num TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e estava a elaborar o seu Plano de Melhoria.

### **6.1.1. Conclusões**

As principais conclusões retiradas das entrevistas à Coordenadora do PF e à Diretora do Agrupamento foram as seguintes:

1. A inclusão do Agrupamento no PF resulta da preocupação com os baixos resultados escolares dos alunos e da reflexão conjunta e elaboração de um projeto, de acordo com as características do Agrupamento;
2. A adoção do modelo organizacional original do projeto foi quase total, à exceção do número de ninhos definido;
3. A seleção dos professores para turmas Fénix e ninhos foi condicionada, não estando associada a características pessoais e profissionais, nem estando assegurada a sua continuidade;
4. A escolha da Coordenadora do projeto foi feita com base nas características pessoais e profissionais, destacando-se a capacidade de liderança;
5. A monitorização interna e externa à implementação do projeto incidiu sobre os resultados escolares dos alunos;
6. O acompanhamento à implementação do projeto é assegurado pela Universidade Católica Portuguesa e pela equipa AMA Fénix, cuja ação incide sobre os professores (formação, esclarecimento de dúvidas, encontros, ...)
7. Internamente, o acompanhamento pedagógico à implementação do projeto é assegurado pela coordenação e a monitorização dos resultados pela direção, estando envolvidos também o Conselho Pedagógico e os conselhos de turma;
8. A coordenação do projeto é marcada pela escuta, reflexão e tomada de decisões conjunta por parte da equipa Fénix (Coordenadora e professores);
9. Parece não existir monitorização/acompanhamento das atividades em sala de aula, sendo a situação vista como um aspeto a melhorar;
10. O trabalho na escola é condicionado por decisões a nível central, como a nova organização curricular;
11. Foram constatados indícios de desenvolvimento profissional no trabalho dos professores;
12. Os professores, nomeadamente dos 2.º e 3.º ciclos, manifestam pouco as suas necessidades de formação;
13. Foi feito um assinalável investimento no trabalho a realizar junto dos professores, com a intervenção de outros técnicos, nomeadamente de uma psicóloga no 2.º ano de implementação do projeto;
14. O balanço do triénio sob estudo é globalmente positivo, apesar do percurso irregular e dos diferentes graus de envolvimento dos professores;



15. As entrevistadas apresentam a sua preocupação face à qualidade do sucesso obtido;
16. A continuidade do projeto parece assegurada e será alvo de uma reflexão a promover internamente.

## **6.2. Entrevista aos alunos**

### A. Funcionamento do projeto

#### 1. Disciplinas onde sentem mais dificuldades

As disciplinas onde os alunos dizem sentir mais dificuldades e onde as notas são piores são Língua Portuguesa e Matemática:

*R – matemática*  
*S – aaaaa... português, matemática*  
*RC – talvez.... português*  
*R – tenho piores notas.*  
*RS – português principalmente.*  
*S – português... matemática*

#### 2. Formação dos ninhos

De acordo com os alunos, as razões pelas quais vão para os ninhos têm a ver com dificuldades associadas a um conteúdo específico, ao comportamento e concentração em sala de aula:

*S – eu acho que os alunos que vão para o ninho são aqueles que têm mais dificuldades a aprender com a matéria que a professora está a dar.*  
*S – alguns vão para lá para melhorar o comportamento e para estarem a prestar atenção , outros vão para lá não estão atentos muito bem à matéria (...) e por isso é que o ninho ajuda um bocado.*

Os professores parecem indicar aos alunos quais são as dificuldades que manifestam e o que devem fazer:

*R – sim (...) dizem porque é que a gente pra lá vai e depois o que temos de aprender.*  
*R – um exemplo... que a gente pra lá vai por dificuldades...vá lá, por exemplo, eu tenho dificuldades em fazer textos e na gramática.*  
*RS – a matemática, quando fui para lá tinha dificuldades numa matéria específica e depois quando sai de lá....*  
*RS – e quando sai de lá disseram [os professores] que as matérias eram mais fáceis, que eu achava mais fácil e pronto, que já não precisava de ir para lá.*

### 3. Número de alunos os ninhos

O número de alunos nos ninhos ronda os seis nas três disciplinas intervencionadas:

S – 6  
R – 6, 7

### 4. Metodologias adotadas

Os alunos identificam algumas diferenças de metodologias de trabalho no que respeita às turmas e aos ninhos.

- Nos ninhos há mais atenção às dificuldades individuais:

*RS - os professores como é menos pessoas, dão atenção ao aluno específico e à dificuldade específica (...)*

- Nos ninhos há menos distrações:

*RS - como é menos, há menos distrações (...)*

- Nos ninhos fazem-se mais exercícios:

*RS - os professores ajudam sempre mais e fazemos muito mais exercícios, por exemplo.*

Os alunos mencionam ainda a mudança de atitude face aos alunos que integram ninhos ao perceberem a existência de rotatividade:

*S – não ... pois há sempre aquela boca “ah, vais pó [/para/] o ninho porque és burro”, pronto.  
S; RS – hum... agora já não se nota muito  
RS – porque muita gente dizia isso e ia para lá também.  
RS – começou a ser rotativo, vá.*

Há duas situações referidas pelos alunos que nos parecem merecer referência particular. Por um lado, os alunos indicam não reconhecer diferenças no funcionamento das turmas sem os alunos dos ninhos e que a reintegração destes nas turmas não levanta problemas de maior:

*RC – hum... é praticamente a mesma coisa talvez ( ...)mas também trabalha-se bem [quando os colegas regressam do ninho à turma] RS - há sempre aquela pergunta “então o que é que vocês estão a dar?”*

## B. Professores

Os alunos reconhecem a alternância dos professores nas turmas: um professor é titular numa turma e professor ninho na outra, não reconhecendo qualquer critério para esta distribuição:

*RS – a português o [professor] ninho do 9A e diferente do nosso [9B]. As professoras rodam.*

*RC – a português e a todas. Quando é [professor da] turma de um lado do ninho é do outro.*

*S – nós não sabemos nada*

Relativamente às características que um professor deve ter para ensinar no ninho, as opiniões dividem-se. Um dos entrevistados pensa que é necessário que o professor seja paciente e tranquilo e outro aluno considera que um professor não tem de ter nenhuma característica particular e deve preparar o aluno para voltar a acompanhar as atividades da turma:

*RC – ter mais paciência para estar ali a explicar com mais tranquilidade, vá, para ensinar melhor.*

*S – (...) um professor tem de ser como um professor, tem de ser igual aos outros. no ninho uma pessoa tem de aprender mais facilmente e mais rapidamente para acompanhar os outros para um dia voltar e acompanhar os outros na sala. Pronto, é assim que tem de ser um professor (...) acho que não tem de ter nada de especial.*

Os entrevistados identificam algumas diferenças entre o funcionamento dos ninhos e da turma.

- Na turma os conteúdos são lecionados mais rapidamente e a todos os alunos da mesma forma:

*RS – é mais rápido na sala ... é mais à pressa ... dá a matéria mais depressa.*

*RC – eu acho que na turma, o professor fala no geral para todos e dá aquela maneira e no ninho fala, por exemplo. 2 a 2 ou 1 a 1, vá... para explicar melhor.*

- No ninho, o professor explica de forma individualizada:

*RS – quando temos uma dificuldade, o professor explica até nós percebermos e ... porque tem mais tempo.*

- No ninho há menos distrações e é mais fácil manter a disciplina:

*S – estamos todos à frente do professor, o professor está à nossa frente e nós estamos todos a prestar atenção, não é como na turma... como está tudo espalhado ..... a intenção de estar no ninho. é um grupo nós estamos todos a conversar.*

*RS – e depois há mais distração na turma.*

*RS – Sim, porque nós somos mais e da professora não tomar atenção a todos e não ralhar com todos.*

### C. Desempenho escolar

No que concerne a avaliação, os alunos referem que os testes são iguais em algumas disciplinas e diferentes noutras:

*RC – alguns são iguais outros diferentes.*

*R- só os de inglês é que são diferentes.*

As diferenças que identificam têm a ver com o nível de dificuldade que lhes associam, mas parecem estar mais relacionadas com a quantidade de conteúdos que englobam:

*R – não nem sempre ... alguns têm menos matéria porque às vezes damos menos matéria que os da turma.*

*S – em português os testes são iguais.*

*RC – sim mas nos testes diferentes a única diferença é o número de matéria que eles dão e o que nós demos.*

*S – eu estou a dizer nas disciplinas base. português e matemática os testes são iguais.*

São ainda mencionados os diferentes tipos de exercícios:

*RS – há exercícios que na turma parecem que tão [/estão/] estão indiretamente ... que nós não estamos habituados, parece um grau de dificuldade um bocadinho maior*

Os entrevistados afirmam que os testes devem ser diferentes para estarem de acordo com o que é lecionado e irem ao encontro da forma com cada aluno aprende:

*RC – porque, por exemplo, como ele disse em português vão mais atrasados, ou seja, se for igual, no nosso pode sair uma matéria que eles ainda não tenham ..... pronto ... podem só ter falado mas não tenham aprofundado*

*S – aa aaa ... porque devido .... ao sistema de aprendizagem da cada pessoa .... há uns que aprendem melhor, outros que aprendem pior, acho que os testes deviam ser vá não é muito diferentes mas... um bocado mais fáceis. Tá [/está/] a perceber?*

Confrontados com o facto de os instrumentos de avaliação externa serem iguais para todos, os alunos consideram que devem existir uma forma de equilibrar a situação:

*RC – (...)eles fazerem fichas ou ... sem ser testes...vá .... umas fichas .... de acordo com a matéria que vai lá sair .. pa [/para/] ficar tudo igual vá ... mais ou menos*

*E – então tu achas que se devem manter assim, testes diferentes?*

*RC – sim mas depois aprofundar de outra maneira*

*RC – um equilíbrio*

Relativamente à percepção que os entrevistados têm acerca dos resultados nas disciplinas intervencionadas por comparação aos resultados das outras disciplinas, existem posições diferenciadas que os alunos associam à ação dos professores:

*S – no meu caso são piores [nas disciplinas onde há ninhos]  
R – no meu caso é na mesma [es]tando na turma ou [es]tando no ninho  
RS – a matemática subi  
S – se eu tivesse na turma acho que tinha... que era capaz de ter melhores notas  
RS – no geral acho que depende mesmo dos professores*

Na percepção dos alunos, os resultados das turmas não se alteram dependendo sim da postura dos alunos e da sua concentração:

*E - teve alguma influência? [PF nos resultados das turmas]  
S – pouca  
RC – por um lado sim, por outro lado não. porque há uns que tão [/estão/] interessados e que tão [/estão/] a mostrar interesse e que conseguem subir ... e há outros que estão ... estão-se nas tintas, vá  
RC – que vão para o ninho e é a mesma coisa que estar na turma ... praticamente o mesmo*

#### D. Vantagens /desvantagens do PF

Comparando a existência do PF e dos ninhos com a modalidade de apoio anterior (apoios depois das aulas), dois dos entrevistados indicam que o PF é melhor porque nos apoios ao fim do dia os alunos não compareciam e porque serviam para fazer trabalhos e não “dar a matéria” que não tinha sido percebida nas aulas:

*E – sim. a minha pergunta é como é que vocês acham preferível, isto é, haver este apoio nestas 3 disciplinas em que há ninhos ou achavam preferível haver aqueles apoios depois das aulas?  
RC – o Fénix  
RS – o Fénix  
RC – porque os outros podia ... aaaa... aqueles que tinham dificuldades não iam lá aparecer e os que não tinham é que apareciam  
RC – mas assim aqui é mesmo obrigado a ir pronto, tá [/está/] lá ... é aula  
RS – e vá damos matéria e no apoio íamos ... fazer ... mais ... trabalhos*

Um dos entrevistados não vê qualquer vantagem nestes projetos:

*S – eu não vejo vantagem nenhuma, nem nestes projetos, nem agora nos testes intermédios*

Relativamente às desvantagens do PF identificadas pelos alunos, são mencionadas as seguintes:

- A ação dos professores:

*R – não gosto da professora;  
RS – as professoras*

- Elaboração dos testes:

*RC – por exemplo, os testes também, por exemplo, há uns que acham injusto serem iguais, outros acham injusto serem diferentes*

*RS – por exemplo, as professoras ... há só uma que faz o teste e os testes depois são mais difíceis e não estão a condizer com as pessoas do ninho ... estão mais mesmo para a turma*

Como aspetos a melhorar, os entrevistados referem os seguintes:

- Número e rotatividade de alunos nos ninhos:

*RS – eu acho que devia de haver mesmo assim menos gente no ninho que era para ...*

*RC – ou ser mais rotativo... vá ... por um lado porque há uns que tão [/estão/] lá todo o ano*

*RC – e há outros que tão [/estão/] na turma que não podem ir para lá porque ... porque não há lugar ... vá ... por exemplo, eu acho que devia ser mais rotativo mesmo... que tivesse dificuldades na turma talvez até conseguiria melhor*

*S – rodar mais.*

- Postura dos alunos nos ninhos:

*RS – e há uns que vão para lá brincar e que tão [/estão/] lá todo o ano e há outros que têm mesmo dificuldades e que não podem entrar porque lá estar a ocupar esses lugares esses.*

### **6.2.1. Conclusões**

1. As disciplinas nas quais os alunos sentem mais dificuldades e obtêm piores resultados são as disciplinas selecionadas para intervenção no PF;
2. Os alunos parecem reconhecer as dificuldades que os levam aos ninhos e ter conhecimento do que devem fazer para melhorar;
3. Os alunos associam as dificuldades a conteúdos particulares, ao comportamento e à falta de concentração;
4. Os alunos consideram que no trabalho nos ninhos há mais atenção às dificuldades individuais de cada aluno, menos distrações, mais exercícios e é mais fácil manter a disciplina;
5. Aparentemente deixou de existir uma certa estigmatização dos alunos a frequentar os ninhos, desfeita pela rotatividade na frequência dos ninhos;
6. Não há menção de problemas de reintegração dos alunos ao regressarem à turma;
7. A ação dos professores tem, para os alunos, importância no modo como se trabalha, sendo este aspeto referido como um aspeto a melhorar;
8. Esta modalidade de apoio aos alunos, em grupos pequenos formados de acordo com dificuldade específicas e a funcionar no horário da disciplina é

preferida pelos alunos em relação à modalidade de apoio fora da sala de aula, depois das aulas;

9. É reconhecida pelos alunos a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação mais usados pelos professores (testes) de forma a que se adequem à matéria lecionada e à forma como cada um aprende;
10. Relativamente às provas externas, os alunos consideram que deve existir um trabalho extra nos ninhos para que todos atinjam bons resultados;
11. Os reflexos do PF nas outras disciplinas não são muito visíveis para os alunos e dependem mais da ação dos professores;
12. Os principais aspetos a melhorar, de acordo com os alunos, tem ver com os ninhos: mais rotatividade dos alunos e postura dos alunos nos ninhos.

## **7. Análise documental**

De modo a proceder ao tratamento dos dados recolhidos através da análise das pautas de avaliação interna (AI) das turmas de 7.º, 8.º e 9.º ano do período em análise, os alunos foram agrupados do seguinte modo:

- Alunos com evolução negativa ao longo do triénio 2009 - 2012
- Alunos cuja AI do 7.º ano foi igual ou superior ao nível 3 ( $\Rightarrow n \geq 3$ ) em, pelo menos, um dos momentos de avaliação (correspondentes aos três períodos letivos) e se verificou um decréscimo ao longo do triénio, ainda que com oscilações.
  
- Alunos com evolução positiva ao longo do triénio 2009 - 2012
- Alunos cuja AI do 7.º ano foi inferior ao nível 3 ( $n < 3$ ) em, pelo menos, um dos momentos de AI (correspondentes aos três períodos letivos) e se verificou uma melhoria ao longo do triénio ainda que com oscilações.
- Alunos cuja avaliação do 7.º ano foi igual ao nível 3 ( $n = 3$ ) em, pelo menos, um dos momentos de AI (correspondentes aos três períodos letivos) e se verificou uma melhoria ao longo do triénio ainda que com oscilações.
  
- Alunos que mantiveram as suas classificações ao longo do triénio 2009 - 2012, ainda que com oscilações

De seguida, foi verificada a situação dos referidos alunos no que diz respeito à sua presença nos ninhos (com base nos registos fornecidos pela coordenação dos ninhos) e às classificações obtidas nos dois momentos de avaliação externa (AE) – testes intermédios e exame nacional. Com resultados positivos na AE foram considerados apenas os alunos com classificação positiva em ambos os momentos.



## 7.1. Língua Portuguesa

Apresentam-se de seguida os dados relativos à AI na disciplina de Língua Portuguesa.

O primeiro gráfico corresponde aos alunos que, ao longo do triénio sob análise, apresentaram uma evolução positiva nas suas classificações na AI.

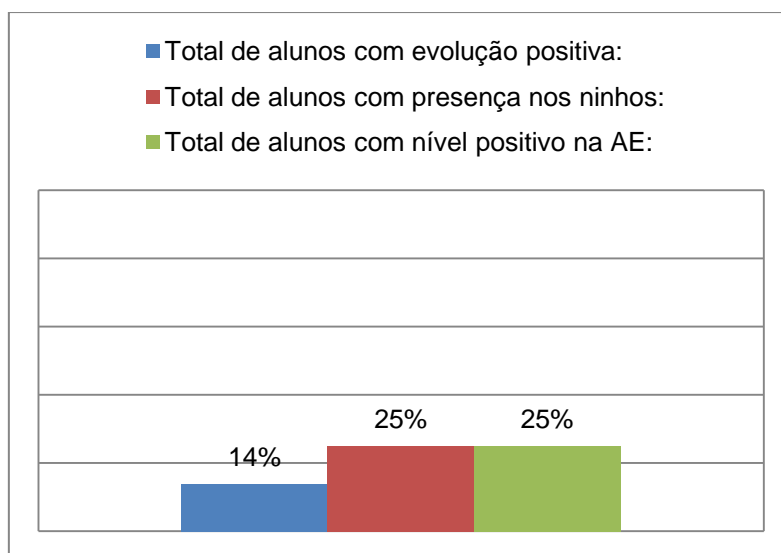


Gráfico 6 - Alunos com evolução positiva no triénio 2009 – 2012 – Língua Portuguesa

Podemos verificar que dos 29 participantes neste estudo, quatro (14%) demonstram uma evolução positiva nas suas classificações finais entre 2009 e 2012.

Destes, um integrou os ninhos da disciplina ao longo do triénio. Um dos participantes obteve  $n \Rightarrow 3$  em ambos os momentos de avaliação externa (AE). É de referir que não há registo da sua presença nos ninhos da disciplina.

De novo, apenas um dos participantes melhorou de  $n3$  para  $n4$  mas nos momentos de AE não atingiu os mesmos níveis. Dois dos três participantes que evoluíram de  $n2$  para  $n3$ , não conseguiram obter qualquer  $n \Rightarrow 3$  na AE e apenas um deles integrou os ninhos.

O gráfico que se segue representa os totais de participantes que, ao longo dos três anos letivos, evoluíram de forma negativa no que diz respeito às classificações obtidas na disciplina de Língua Portuguesa.

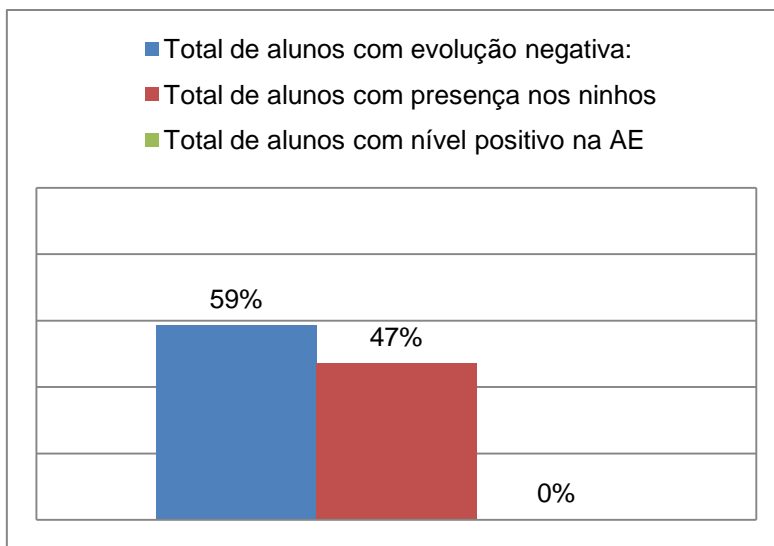


Gráfico 7 - Alunos com evolução negativa ao longo do triénio 2009 – 2012 – Língua Portuguesa

Verificou-se que 17 dos participantes (59%) apresentam uma evolução negativa nos seus resultados na disciplina, isto é, as suas classificações indicam um decréscimo no rendimento escolar na disciplina e no período em estudo. Destes, 8 frequentaram os ninhos e nenhum deles obteve resultados positivos nos momentos de AE. Constatou-se também que 10 participantes (34%) descem de n3 para n2 e destes 7 frequentaram os ninhos, alguns mais que uma vez. 7 (24%) dos participantes descem de n4 para n3/n2 ou de n5 para n4/n3 e destes apenas 1 frequentou os ninhos e três obtiveram classificação positiva na AE.

Abaixo apresenta-se o gráfico respeitante aos alunos que revelaram pouca ou nenhuma evolução nas classificações obtidas na disciplina.

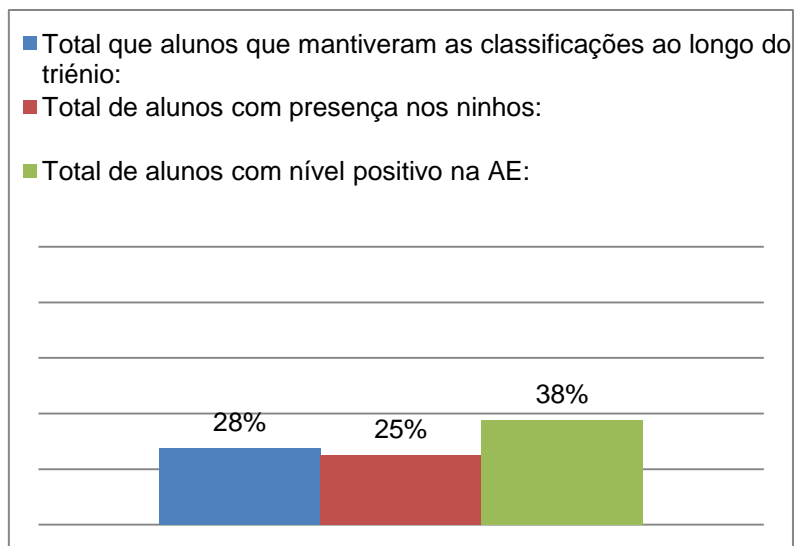


Gráfico 8 - Alunos que mantiveram as classificações ao longo do triénio 2009 – 2012 – Língua Portuguesa

Ao longo do triénio abrangido por este estudo, constatámos que 8 dos participantes (28%) mantiveram alguma regularidade nos seus resultados na disciplina de Língua Portuguesa. Entre eles, 2 fizeram parte dos ninhos e 3 obtiveram resultados positivos no que diz respeito à AE, sendo que nenhum deles marcou presença nos ninhos da disciplina.

Pela análise dos três gráficos podemos concluir que, na disciplina de Língua Portuguesa, ao longo do triénio 2009 – 2012:

- O número de alunos que evolui positivamente na disciplina é de 4 e que o número dos que não evolui ou evolui negativamente é de 25 (14 e 86%, respetivamente)
- O número de alunos que manteve  $n < 3$  ou o atingiu ao longo do triénio é de 12 (41%);
- Nenhum dos participantes evolui de  $n_4$  para  $n_5$ ;
- Nenhum aluno obtém  $n_5$  na AE;
- Nenhum dos alunos com  $n_5$  no início do triénio manteve essa classificação no final do ciclo no que diz respeito à AI;
- O número de alunos que passou de  $n_4$  para  $n_3$  ou  $n_2$  e de  $n_5$  para  $n_4$  ou  $n_3$  é de 7 (24%).

Pela análise dos dados recolhidos podemos ainda observar que não se registam  $n_1$  na AI e há apenas um alunos que obtém esse nível num dos momentos da AE onde tal se verificou.

No que diz respeito à presença dos alunos nos ninhos de Língua Portuguesa concluiu-se o seguinte:

- Dos 3 participantes que passaram de n2 para n3, só um passou pelos ninhos e este não obteve classificação positiva na AE;
- 8 dos 17 alunos com evolução negativa frequentaram os ninhos e nenhum deles obteve classificação positiva na AE;
- Dos 8 alunos que mantiveram as suas classificações ao longo do triénio, apenas os que mantiveram n2 frequentaram os ninhos e nenhum obteve classificação positiva na AE;

## 7.2. Matemática

Os dados que se analisam em seguida dizem respeito à disciplina de Matemática.

O primeiro gráfico corresponde aos alunos que, ao longo do triénio sob análise, apresentaram uma evolução positiva nas suas classificações na AI.

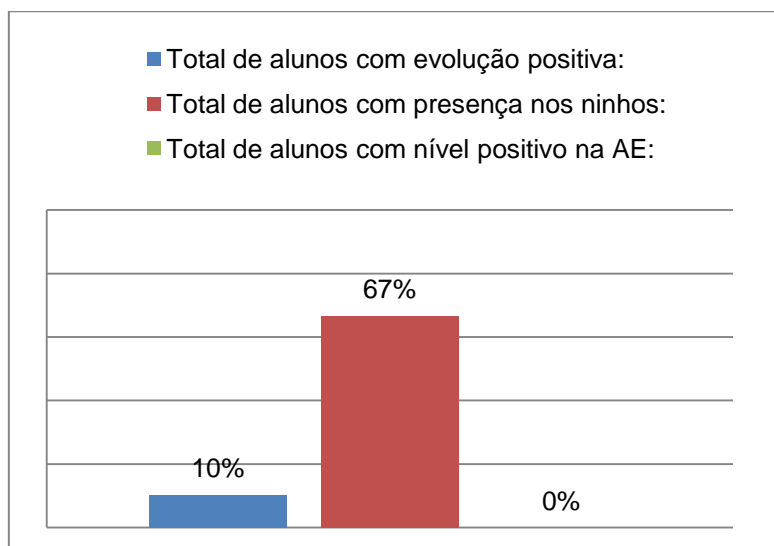


Gráfico 9 - Alunos com evolução positiva ao longo do triénio 2009 – 2012 - Matemática

Dos 29 participantes apenas 3 (10%) registam, ao longo do triénio, uma evolução positiva nos seus resultados na disciplina. Dois deles (ambos com evolução de n2 para n3) frequentaram os ninhos. Nenhum dos alunos com evolução positiva obteve classificação positiva na AE e nenhum aluno melhorou os seus resultados de n3 ou n4 para n5.

O gráfico abaixo diz respeito aos alunos com evolução negativa ao longo do período sob estudo.

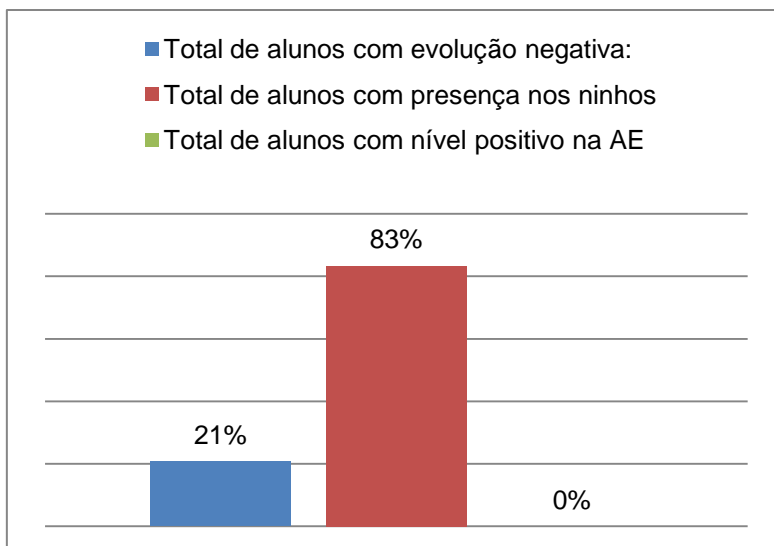


Gráfico 10 - Alunos com evolução negativa ao longo do triénio 2009 – 2012 - Matemática

Pela análise do gráfico acima, há a registar 6 alunos (21%) com evolução negativa ao longo do triénio. A maior parte – 5 alunos - deixou de obter n3 e passou a obter n2 na sua AI e todos eles integraram os ninhos da disciplina. O único participante que piorou os seus resultados de n4 para n3 não regista qualquer participação no ninho. Nenhum dos alunos com evolução negativa obteve resultados positivos na AE.

O gráfico que se segue ilustra a situação referente aos alunos que revelam estabilidade nos seus resultados na disciplina de Matemática.

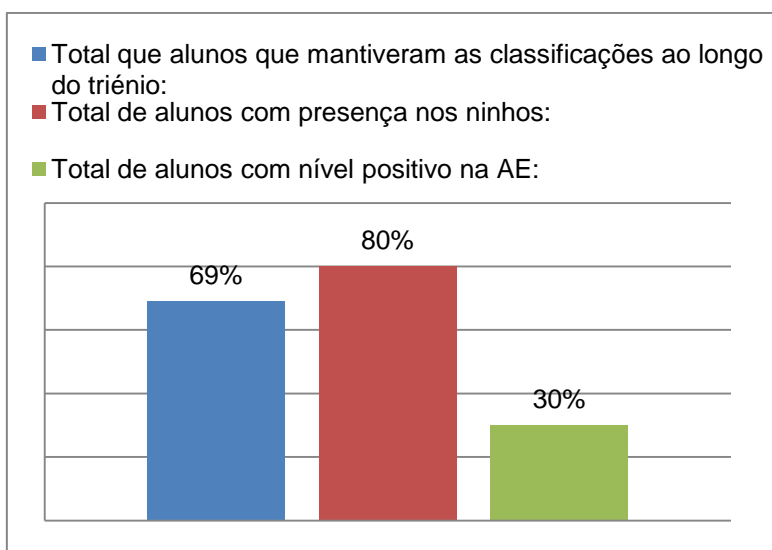


Gráfico 11 – Alunos que mantiveram as classificações ao longo do triénio 2009 – 2012 - Matemática

20 participantes (69%), mantiveram as suas classificações ao longo do triénio, ainda que com oscilações. Destes, 17 (59%) mantiveram  $n \geq 3$  e 3 participantes (10%) mantiveram  $n=2$ .

Dos 20 participantes que mantiveram os seus resultados, 16 (80%) frequentaram os ninhos da disciplina e apenas 6 (30%) obtiveram resultados positivos na AE. Entre os 6 alunos com resultados positivos na AE, há alunos com e sem frequência dos ninhos da disciplina.

Da análise conjunto dos 3 gráficos acima, respeitantes à disciplina de Matemática, podemos concluir que:

- O número de alunos que evolui na disciplina em termos de resultados é de 3 (10%) e o número dos que não evolui ou evolui negativamente é de 26 (90%);
- O número de alunos que manteve  $n < 3$  ou o atingiu ao longo o triénio é de 8 (28%);
- Um aluno evolui de  $n=3$  para  $n=4$ ;
- Nenhum aluno evolui de  $n=4$  para  $n=5$ ;
- Três alunos obtêm  $n=4$  num dos momentos da AE, ainda que com  $n < 4$  ou  $n < 3$  nos outros dois momentos;
- Um aluno deixou de obter  $n=4$  passando a obter  $n < 3$ ;
- Dois alunos mantiveram  $n=5$  na AI ao longo do triénio e apenas um deles manteve a classificação na AE;

Há ainda a referir que na AI não se regista a atribuição de qualquer n1 e que na AE há a registar 18 situações em que se registou a atribuição de n1.

Relativamente ao funcionamento dos ninhos da disciplina, concluímos que:

- Dos 3 alunos com evolução positiva, 2 (os que passaram de n2 para n3) frequentaram os ninhos e nenhum obteve classificação positiva na AE;
- 5 dos 6 alunos com evolução negativa integraram os ninhos e nenhum obteve classificação positiva na AE;
- 16 dos 20 alunos que mantiveram os seus resultados ao longo do triénio frequentaram os ninhos e destes 6 obtiveram classificação positiva na AE, todos eles com  $n \Rightarrow 3$  na AI.

### **7.3. Análise geral dos movimentos dos ninhos**

Há a referir nesta análise que, tendo sido excluídos do estudo alunos que não possuíam as características definidas para o estudo em causa, as constatações e as conclusões retiradas dizem apenas respeito aos participantes no estudo. É ainda de realçar que, sendo de gestão flexível por parte do par pedagógico, poderá não existir um procedimento uniforme no que diz respeito à periodicidade e rotatividade da permanência dos alunos nos ninhos. Deste modo, não será legítimo, por um lado, alargar as conclusões para além do grupo de participantes e, por outro, estabelecer comparações entre o funcionamento dos ninhos das duas disciplinas.

Para além disso, o documento existente para o registo dos movimentos dos ninhos foi alvo de ajustes ao longo da sua aplicação, o que poderá indiciar possíveis incongruências no seu preenchimento.

Para esta análise foi tido em conta o número de ninhos em cada disciplina ao longo do triénio – 6 ninhos no caso da disciplina de Língua Portuguesa e 12 no caso de Matemática.

O gráfico abaixo representa a movimentação dos participantes pelos ninhos das duas disciplinas.

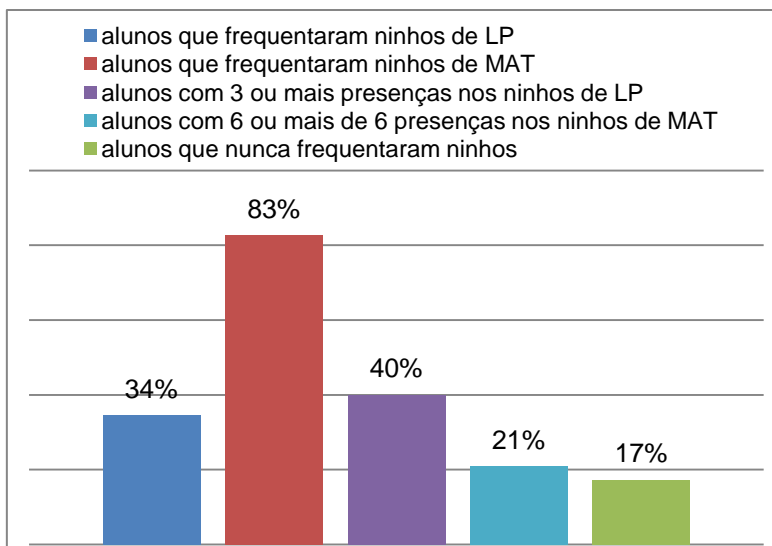


Gráfico 12 - Movimentos dos ninhos em Língua Portuguesa e Matemática ao longo do triénio 2009 - 2012

Pela análise dos dados podemos verificar que, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, 10 participantes (34%) integraram os ninhos e destes, 4 registaram três ou mais presenças nos ninhos. O número de ninhos constituídos ao longo do triénio, o número de alunos que não integrou os ninhos da disciplina – 19 (66%) – e o facto de, dos que os que o integraram – 4 – o terem feito três ou mais vezes, parece indiciar uma aparente reduzida rotatividade nos ninhos de Língua Portuguesa por parte dos participantes.

Na disciplina de Matemática, há registo de doze ninhos ao longo do triénio e verificou-se que, dos 29 participantes, 24 (83%) frequentaram os ninhos. Destes, 5 registaram seis ou mais presenças nos ninhos. Assim, os dados recolhidos apontam para uma aparente rotatividade dos alunos pelos ninhos da disciplina sendo que apenas não os frequentaram 5 participantes (e dos que os frequentaram, 5 fizeram-nos seis ou mais vezes).

Os factos apresentados acima parecem ter a ver com dois aspetos essenciais do PF relacionados com a constituição de grupos temporário de alunos de acordo com as dificuldades específicas e com a necessidade de acautelar algumas condições para isso se torne eficaz, nomeadamente com o diz respeito à necessidade de que os grupos sejam constantemente revistos e reavaliados (Gamoran, 1992; Slavin in Allan, 1991). No seu discurso, os próprios alunos reconhecem a necessidade de existir rotatividade dos alunos pelos ninhos:

*RC – ou ser mais rotativo... vá ... por um lado porque há uns que tão [estão] lá todo o ano*



*S – rodar mais.*

A rotatividade de alunos pelos ninhos surge associada à ideia de uma possível estigmatização de alunos mais fracos por parte dos colegas (Crahay, 2002 e 2007; Wheelock, s/d) o que parece, no caso dos participantes entrevistados, ter sido anulado com o decorrer das atividades:

*S – não ... pois há sempre aquela boca “ah, vais pó [/para/] o ninho porque és burro”, pronto.*

*S; RS – hum... agora já não se nota muito*

*RS – porque muita gente dizia isso e ia para lá também.*

*RS – começou a ser rotativo, vá.*

É de salientar que, nas suas entrevistas, os participantes afirmam ter conhecimento das dificuldades que apresentam ao serem indicados para a frequência dos ninhos e que essa informação lhes é dada pelos professores, o mesmo se passando quando saem do ninho e regressam à turma.

*R – sim (...) dizem porque é que a gente pra lá vai e depois o que temos de aprender.*

*RS – a matemática, quando fui para lá tinha dificuldades numa matéria específica e depois quando sai de lá....*

Os participantes entrevistados indicam ainda que consideram existir a necessidade de criar condições para a colocar todos os alunos em pé de igualdade face à AE:

*RC – por exemplo, eles fazerem fichas ou ... sem ser testes...vá .... umas fichas .... de acordo com a matéria que vai lá sair .. pa [/para/] ficar tudo igual vá ... mais ou menos*

*(...)*

*RC – sim mas depois aprofundar de outra maneira*

Os alunos referem-se ainda a aspetos que consideram positivos no funcionamento dos ninhos em sala de aula: disciplina e concentração nas atividades, apoio mais individualizado e resolução de mais exercícios. No entanto, distinguem os ninhos e a atitude dos alunos que os frequentam:

*S – alguns vão para lá para melhorar o comportamento e para estarem a prestar atenção, outros vão para lá não estão atentos muito bem à matéria (...) e por isso é que o ninho ajuda um bocado.*

*S – (...) quando nós estamos no ninho tamos [/estamos/] é lá para estar a brincar. (...) S- tou [/estou/] só a falar de um ninho em especial.*

*RS – e há uns que vão para lá brincar e que tão [/estão/] lá todo o ano e há outros que têm mesmo dificuldades e que não podem entrar porque lá está a ocupar esses lugares esses.*

A Diretora do Agrupamento também se refere ao funcionamento dos ninhos demonstrando alguma preocupação e necessidade de monitorizar das atividades lá realizadas:

*“era importante fazer-se a monitorização à prática de sala de aula” (D)*

*“era importante aaa que se soubesse o que é que os alunos fazem, p.ex., nos ninhos” (D)*

## 8. Conclusões Finais

O enquadramento teórico feito implicou uma abordagem que enquadrasse o conceito de insucesso, aliado aos fracos rendimentos escolares dos alunos. Assim, foi possível indicar algumas causas para o fenómeno e algumas das abordagens que têm vindo a ser levadas a cabo para tentar reduzir as taxas de insucesso.

Esquema 2 - Causas e abordagens ao insucesso escolar



A partir do cruzamento dos dados retirados das entrevistas e da análise documental foi possível retirar algumas conclusões

A Diretora manifesta a sua preocupação com a qualidade do sucesso no Agrupamento e nas disciplinas contratualizadas. Os dados recolhidos e apresentados parecem justificar essa preocupação. Na disciplina de Língua Portuguesa, nenhum dos participantes obteve n5 nem na AI final, nem na AE e 7 deixaram de obter n4 ou n5 ao longo do triénio. No caso da Matemática, um dos dois n5 atribuídos na AI mantem-se na AE. Em nenhuma das disciplinas há um aumento de n4 e n5 atribuídos.

A Coordenadora identifica uma certa irregularidade no balanço final que faz da implementação do PF no Agrupamento. Atribui ao 2.º ano de implementação um destaque em termos positivos. Essa irregularidade manifesta-se da seguinte forma:

um 1.º ano marcado pela “experiência” e “novas perspetivas” (CF), um 2.º ano de trabalho junto dos professores para melhorar o trabalho em sala de aula e tornar o professor um “líder dentro da sala de aula” e um 3.º ano de “quebra” (CF). Os resultados dos alunos parecem indicar que, nas disciplinas sob estudo e ao longo do triénio, a tendência parece ser a mesma. Ao longo do triénio diminui a atribuição de  $n < 3$ , assim como a atribuição de  $n = 3$ , como se pode confirmar pelos gráficos abaixo.

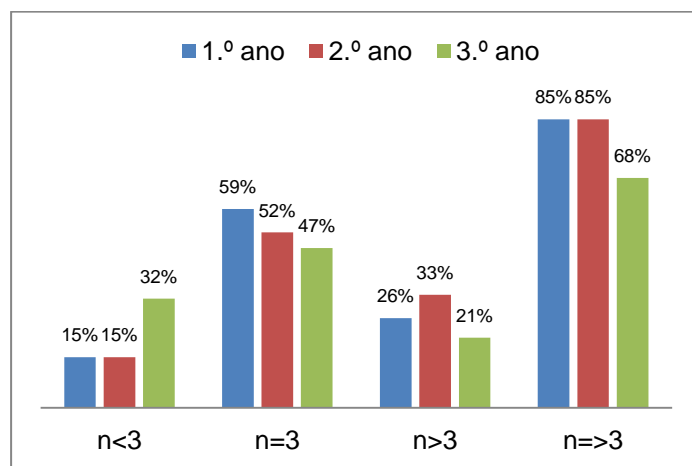
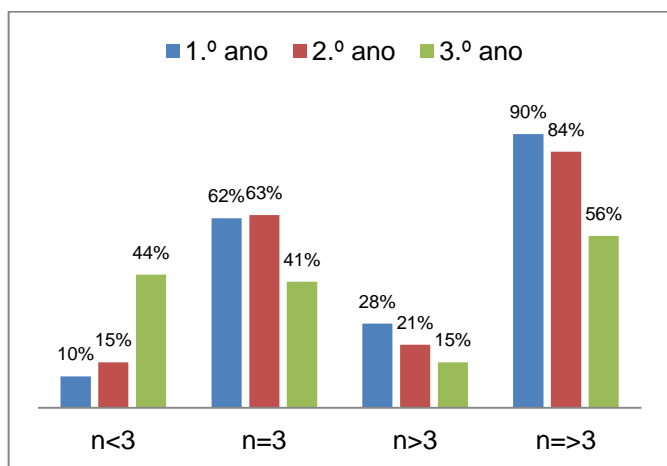


Gráfico 13 - Níveis atribuídos ao longo do triénio 2009 – 2012 na disciplina de Língua Portuguesa

Gráfico 14 - Níveis atribuídos ao longo do triénio 2009 – 2012 na disciplina de Matemática

A perceção dos alunos parece corroborar esta conclusão uma vez que reconhecem que obtêm resultados escolares menos positivos nas disciplinas intervencionadas e afirmam ser nestas que têm mais dificuldades. As dificuldades percecionadas pelos alunos confirmam-se quer pelo facto de, em termos de resultados, se ter verificado pouca evolução (4 alunos com evolução positiva a Língua Portuguesa e 3 a Matemática), quer pelo facto de a AE ter vindo confirmar essa tendência.

Em todas as entrevistas realizadas é referida a importância dos professores e da sua ação em sala de aula. Este aspeto também é referido por Loveless (1998), Gamoran, Nystrand, Berends & LePore (1995), Gamoran (1992) estando ligado a: baixas expectativas dos professores em relação a alunos mais fracos, abordagem ao currículo, aplicação de estratégias de ensino menos estimulantes, constante monitorização e avaliação dos progressos dos alunos. A aposta da coordenação do projeto nos professores – “nada se faz sem os professores” (CF) – e no seu desenvolvimento profissional com intervenção de uma psicóloga parecem assim justificadas, apesar de muitas vezes os professores não reconhecerem, de forma aberta, as suas

dificuldades. É de salientar neste ponto a ação do acompanhamento externo ao projeto feito pelo AMA Fénix e pela Universidade Católica.

No entanto, é nesta área da ação dos professores em sala de aula que é reconhecido pela Diretora do Agrupamento e pela Coordenadora do projeto uma necessidade de melhorar a intervenção da escola em termos de monitorização interna.

Outro aspeto também relativo à sala de aula e à ação dos professores tem a ver com o funcionamento dos ninhos. Não existindo, de acordo com a Diretora e a Coordenadora, monitorização interna direta, a análise dos registos dos ninhos poderá indiciar alguns aspetos importantes como o facto de a maioria dos alunos ter frequentado ninho – 24 participantes (83%) – o que aparentemente evitou a estigmatização negativa por parte dos alunos e dos professores em relação aos ninhos que refere Wheelock (s/d). Os alunos consideram que nos ninhos têm um apoio mais individualizado, há mais controle em termos disciplinares e realizam mais exercícios. Atribuem também importância à ação dos professores, à postura dos alunos e ao facto de a rotatividade pelos ninhos dever, de acordo com a sua perceção, ser mais regular, permitindo a todos tirar partido dessas atividades.

De modo a elaborar uma síntese das conclusões a que chegámos ao longo da análise dos dados recolhidos através das entrevistas e da análise documental, optámos por recorrer às questões a que esta investigação pretendia dar resposta. Em nossa opinião, a opção não desvaloriza todas as informações e conclusões a que chegámos em cada momento da análise mas procura integrá-las numa reflexão que tem como linha orientadora as questões às quais se pretendia dar resposta.

- Qual foi a evolução do desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos em estudo, englobados no projeto em 2009?

No caso da disciplina de Língua Portuguesa poderá concluir-se que mais de metade dos participantes (59%) registam uma evolução negativa, isto é, ao longo do triénio pioraram os seus resultados escolares, 26% dos participantes mantiveram os seus resultados de uma forma regular e 14% melhoraram os seus resultados na disciplina. Por outro lado, a qualidade do sucesso verificado (tendo este aspeto a ver com a atribuição de n4 e n5) piorou uma vez que nem na AI, nem na AE se registaram n5 e 24% dos participantes deixou de obter n4 ou n5 ao longo do triénio na AI.

O facto de os alunos frequentarem ou não os ninhos parece ter pouca influência nos resultados no caso da disciplina uma vez que, dos alunos que evoluíram de forma

positiva, apenas um frequentou os ninhos e outro obteve classificação positiva na AE e melhorou a sua avaliação sem ter frequentado ninhos. O mesmo se verifica com os alunos que obtiveram melhores resultados na AE. Nenhum dos alunos que frequentou os ninhos da disciplina ao longo do triénio (10 participantes) obteve classificação positiva na AE e alguns obtiveram classificação negativa quer na AI final quer na AE (7 participantes).

Na disciplina de Matemática, 10% dos alunos registam uma evolução positiva ao longo do triénio, sendo que os restantes mantiveram (69%) ou melhoraram os seus resultados. No que diz respeito à qualidade do sucesso na disciplina (n4 e n5 atribuídos), verifica-se que no ano letivo de 2010 – 2011 (2.º ano de implementação) houve um aumento da atribuição de  $n > 3$  de 26% para 33%, valor que desceu no ano letivo seguinte para 21%. Na AE regista-se a atribuição de um n5 e de um n4, casos de alunos que mantiveram esta classificação ao longo do triénio na AI.

A passagem dos alunos pelos ninhos não parece ser determinante na evolução dos resultados obtidos, apesar de ser na disciplina de Matemática que se verifica uma maior rotatividade de alunos pelos ninhos. 2 dos 3 alunos com evolução positiva frequentaram os ninhos e nenhum obteve classificação positiva na AE. Dos 6 alunos com evolução negativa ao longo do triénio, 5 frequentaram os ninhos e destes nenhum obteve classificação positiva na AE. 16 dos 20 alunos que mantiveram classificações semelhantes ao longo do triénio, frequentaram os ninhos e deste 6 mantiveram classificação positiva na AE.

- Qual é a diferença, em termos globais, de resultados entre a avaliação interna e a avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

Não é objetivo deste trabalho comparar os resultados internos com os resultados externos de forma direta porque, por um lado, isso não permitiria perceber, de forma inequívoca, a evolução dos alunos nas disciplinas ao longo do período de aplicação do PF e, por outro lado, a avaliação interna tem em consideração critérios de avaliação estabelecidos pela escola em sede de Conselho Pedagógico que não são considerados na avaliação externa onde se consideram apenas os resultados de uma prova. Como atestam outros trabalhos realizados no âmbito da aplicação do PF noutros contextos, o impacto do projeto tem reflexos noutras áreas e com outros indicadores (Moreira, 2009; Moreira, 2011; Nunes, 2011).

Apesar disso, é possível afirmar que, comparando a avaliação interna final do ciclo (3.º período letivo do 9.º ano) com os resultados externos, a média dos resultados a nível interno é superior à dos externos como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 10 - Comparação média interna final por ano e média do exame nacional e teste intermédio – Língua Portuguesa

Média da avaliação interna final – 7.º ano	Média da avaliação interna final – 8.º ano	Média da avaliação interna final – 9.º ano	Média da avaliação externa (teste intermédio– 9.º ano)	Média da avaliação externa (exame nacional)
3,3	3,1	2,8	2,3	2,5

Pela tabela acima é ainda possível perceber que, ao longo do triénio, a média de resultados decresceu, tal como se pode também comprovar pela diminuição da atribuição de n3, n4 e n5 no mesmo período.

A situação referente à disciplina de Matemática é a que se ilustra na tabela abaixo:

Tabela 11 - Comparação média interna final por ano e média do exame nacional e teste intermédio – Matemática

Média da avaliação interna final – 7.º ano	Média da avaliação interna final – 8.º ano	Média da avaliação interna final – 9.º ano	Média da avaliação externa (teste intermédio– 8.º ano)	Média da avaliação externa (teste intermédio– 9.º ano)	Média da avaliação externa (exame nacional)
3,2	3,3	3,0	2,2	1,6	2,4

Os dados constantes na tabela indicam que, em termos de média, os resultados escolares dos alunos na disciplina sofreram uma quebra no ano terminal de ciclo. Pode ainda concluir-se que, em termos de média interna, os resultados dos alunos foram sempre positivos mas em nenhum momento da avaliação externa a média atingiu nível positivo.

- Em termos globais, houve evolução no desempenho escolar destes alunos até 2012?

Pelos dados recolhidos no que diz respeito às duas disciplinas sob estudo, a evolução do desempenho escolar dos alunos não poderá considerar-se positiva uma vez que, tal como ficou demonstrado anteriormente, o número de alunos que manteve ou piorou os seus resultados é superior ao número de alunos que evoluiu positivamente.

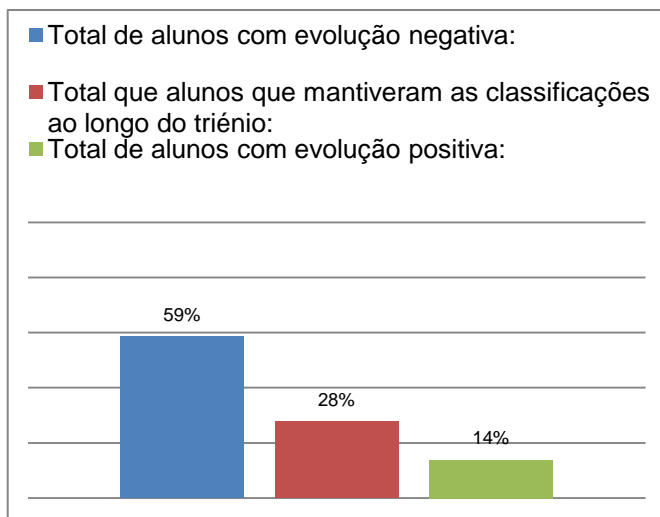


Gráfico 15 - Evolução dos alunos ao longo do triénio 2009 – 2012 na disciplina de Língua Portuguesa

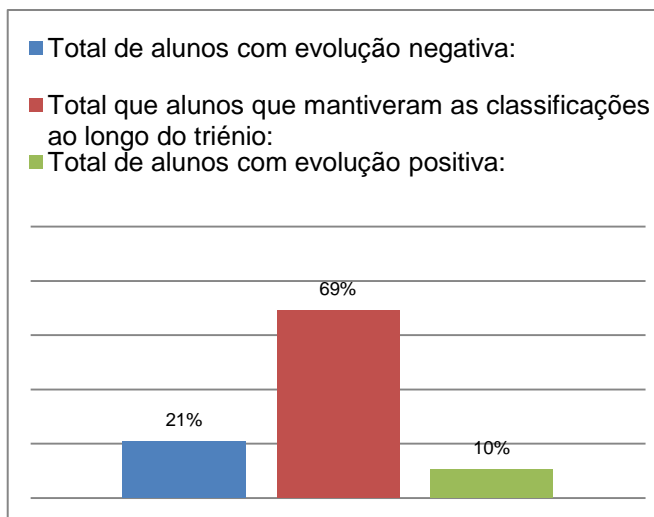


Gráfico 16 - Evolução dos alunos ao longo do triénio 2009 – 2012 na disciplina de Matemática

- Como percecionam os alunos a evolução do seu próprio desempenho escolar?

A perceção dos alunos relativamente aos seus resultados escolares indica que, no geral, as classificações não melhoram por se estar no ninho/turma, havendo inclusivamente referências a piores resultados nas disciplinas onde há ninhos. Fazem depender estes resultados da atuação dos professores e da atitude dos alunos e consideram que, em termos de resultados das turmas, o PF não teve muita influência.

Os dados recolhidos não são suficientes para estabelecer a adequação desta perceção em termos reais, no entanto, permitem referir que nas disciplinas sob estudo não se verificou uma evolução positiva em termos de classificações ao longo do triénio e que a média das classificações a nível externo não atingiu a positiva, o que parece confirmar a perceção dos alunos relativamente ao facto de ser nas disciplinas intervencionadas que obtêm piores resultados



### **III. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## **1. Abrangência e pertinência do estudo**

Como nos parece ter sido demonstrado, a aplicação de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar é uma realidade desde a democratização do ensino em Portugal (Benavente, 2004; Formosinho & Machado, 2008). Sucessivos governos tomaram medidas legislativas com esse objetivo (Canavarro, 2004; Teodoro & Aníbal, 2008) mas as mudanças na sociedade deram novas características ao insucesso educativo. Surge assim a necessidade de enfrentar não só o insucesso escolar e académico mas também o insucesso educativo e a exclusão.

É na sequência de medidas de combate ao insucesso, nas suas várias vertentes, que surge o PMSE. O PMSE procura implementar medidas de combate ao insucesso dos alunos na sua globalidade e promovam o sucesso para todos de forma equitativa. Prevê a implementação de projetos feitos pelas escolas, com resultados comprovados, onde cada escola se apropria do conceito de uma das modalidades englobadas no PMSE e cria a sua própria metodologia de intervenção. O Agrupamento sob estudo selecionou o Projeto Fénix.

Procurou-se, em termos teóricos, aprofundar três conceitos básicos do projeto – homogeneidade relativa no agrupamento de alunos, flexibilização da organização escolar e sucesso plural – de modo a compreender melhor a forma como foram implementados no agrupamento e o seu impacto nos resultados escolares dos participantes.

Tornou-se evidente pelas informações recolhidas que há um impacto na componente organizativa das escolas mas que ainda existem limitações à total adequação dos projetos a cada escola, quer devido à alocação de recursos, quer devido às disposições legais que vão surgindo.

Foi ainda notória a aposta feita pelo Agrupamento em termos de desenvolvimento profissional dos docentes, de aposta no trabalho reflexivo e de equipa e do recurso a outros técnicos (Moreira, 2011; Moreira, 2009).

No que diz respeito aos alunos, há a reter que a sua perceção é de que existe realmente um apoio mais efetivo e individualizado às dificuldades específicas dos alunos mas referem que não percebem melhorias específicas nos resultados obtidos pelos alunos. Há, também por parte dos alunos, uma referência à importância da ação dos professores que mencionam ainda atitude dos próprios alunos como fator que influencia os resultados.

A presente investigação pretendeu conhecer o impacto da aplicação do projeto nos resultados escolares dos alunos em duas das três disciplinas sujeitas a intervenção direta. O impacto nos resultados relativamente a anos anteriores foi, de acordo com as informações recolhidas através das entrevistas e análise documental, visível na melhoria dos resultados dos alunos em termos globais nas áreas de intervenção.

Esta investigação focou-se apenas nos resultados obtidos pelos alunos ao longo de três anos letivos – 2009/2012 – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e analisou a forma como evoluíram nesse período. Poderá vir a servir de base a uma reflexão a nível de escola no sentido da melhoria da sua ação educativa (Azevedo, 2003) e, quem sabe, fornecer dados que permitam elucidar aspetos relativos à implementação de projeto noutros locais ou readequação dos que já existem.

## **2. Limitações ao estudo**

Uma das limitações ao estudo tem a ver, em primeiro lugar, com as características próprias de um estudo exploratório que pretende descrever um fenómeno de forma fidedigna e não estabelecer uma base para a generalização de resultados (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Babbie, 2010). Deste modo, não será legítimo concluir que o padrão de evolução dos resultados dos alunos traçado neste estudo, seja o mesmo noutros contextos, ainda mais porque se tratam de organizações sociais cujas características dependem da ação dos que nelas exercem a sua atividade.

Outra limitação prende-se com a proximidade e possível influência da investigadora junto dos participantes (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010), ainda mais sendo que se trata de uma situação de professora – alunos, em que existe uma figura de autoridade. Tentou-se reduzir esta influência pela opção de entrevista em grupo aos alunos como defendida por Arksey & Knight, 1999 in Cohen, Manion & Morrison, 2007.

Por fim, a análise documental também encerra algumas limitações (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005) que, neste caso, têm a ver com o facto de alguns dos documentos serem criados pelos intervenientes na aplicação do projeto, de terem sofrido alterações à medida das necessidades, existindo ainda a possibilidade de não terem sido preenchidos adequadamente ou de não terem sido enviados à coordenação do projeto. É este o caso do documento de registo dos movimentos dos ninhos.

### **3. Investigações na área e recomendações**

A aplicação do PF foi já objeto de estudo em algumas investigações. Um dos estudos realizados por Moreira (2009) debruçou-se sobre os impactos do projeto a vários níveis: melhoria dos resultados escolares, melhoria em aspetos relacionais, comportamentais e familiares e melhoria organizativa. Outro estudo levado a cabo por Nunes (2011) teve o seu enfoque na tomada de decisões e implicação das lideranças, no impacto do desenvolvimento do projeto no desenvolvimento profissional e formação dos professores e nas reflexos no sucesso da escola - resultados obtidos pelos alunos, prática e supervisão pedagógica. Por seu lado, Martins (2009) investigou o impacto do PF nos níveis de auto-estima de alunos e professores, na participação de Pais/Encarregados de Educação, nos aspetos organizativos, na realização de aprendizagens significativas, nos resultados académicos e na adequação de métodos e estratégias de ensino. A análise foi feita dos anos letivos, por referência aos anos letivos anteriores e por ano de escolaridade nos anos abrangidos pelo PF.

O presente estudo, tendo alguns aspetos comuns com os estudos referidos, pretende analisar situação do mesmo grupo de alunos, ao longo dos três anos letivos em que estiveram inseridos no projeto. Partiu do princípio, confirmado nas entrevistas, de que tinha existido um impacto da aplicação do PF nos resultados dos alunos face a anos letivos anteriores e procurou saber que tipo de evolução tinha existido nos resultados escolares dos alunos nas disciplinas contratualizadas ao longo do triênio sob estudo.

Apesar de alguns aspetos do PF terem já sido objeto de estudos empíricos, haverá, em nossa opinião, áreas onde será possível ainda realizar investigação de modo a aprofundar conhecimentos relativos às particularidades da aplicação do projeto. Esta perceção foi surgindo à medida que se desenrolava a análise dos dados recolhidos e pode ser formulada através de algumas questões a que poderia tentar dar resposta(s). Essas questões seriam, por exemplo:

- Haverá diferenças nas práticas pedagógicas entre a turma e o ninho (diferenciação pedagógica, métodos de avaliação, aspetos relacionais e comportamentais)?
- Como é percecionado pelos alunos o trabalho realizado nos ninhos em relação às outras disciplinas e em relação às expectativas face aos seus resultados académicos?
- Qual o impacto real da aplicação do PF em aspetos como a participação dos alunos noutras atividades escolares que não as letivas, em alterações no que diz

respeito a aspetos disciplinares e de motivação geral para a aprendizagem e em relação à melhoria dos resultados académicos noutras disciplinas?

Todas as abordagens sugeridas visariam a obtenção de bases de trabalho de modo a potenciar a aplicação de projetos/programas/estratégias de melhoria que partam das escolas e recorram a trabalhos empíricos para suportar decisões eficazes e contextualizadas (Slavin, 2008; Operations of Schooling Review, 2008; Ministério da Educação, 2009). Assim melhorando a escola podemos melhorar as aprendizagens. Recorrendo às palavras de Franklin D. Roosevelt (in Payton, et al., 2008), “we cannot always build the future for our youth but we can build the youth for our future”.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Allan, S. (1991). Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, pp. 60-65
- Almeida, L., Miranda, L. & Guisande, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, pp. 169 - 176.
- Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 131 - 151.
- Alves, P. (2002). Autonomia Curricular: a face oculta da (re)centralização. “*Currículo e Produção de Identidades : actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 5, Braga, 2002*” (pp. 161 - 166). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Arroyo, M. (2000). Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba os nossos sonhos. *Em Aberto*, 71, pp. 33 - 40.
- Ary, D., Jacobs, L. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- AVEA. (2009). *Projeto Educativo*. Avis. Texto policopiado.
- AVEA. (2010). *Texto de Apresentação do Agrupamento*. Avis. Texto policopiado.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Barata, M., Calheiros, M., Patrício, J., Graça, J. & Lima, M. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. CIS-IUL/ISCTE/IUL. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação
- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagation Didactica, n.º especial fevereiro*, pp. 96 - 108.
- Benavente, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de educación*, 34, pp. 69-108.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational practices series - 11*. Brussels: UNESCO.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48, pp. 169-177.

- Bolívar, A. (2005). ¿Donde Situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educación y Sociedad.*, 92, pp. 859-888.
- Bolívar, A. (2012). *O currículo redesenhado*. Obtido de <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7471/o-curriculo-redesenhado.aspx> em 17 novembro 2012
- Borodankova, O. & Coutinho, A. (2011). *Grade Retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics*. Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. Brussels: Eurodyce.
- Braddock, J. & Portland, J. (1990). Alternatives to tracking. *Educational Leadership*, pp. 76-79.
- Canavarro, J. (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Fialho, I., Sebastião, L. & Salgueiro, H. (2010). *Relatório de Meta-Avaliação, Programa Mais Sucesso Escolar - Turma Mais*. Évora: CIEP
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cortês, L. (2007). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. *Cadernos de Administração e Organização Educacional*, 1, pp. 1-15.
- Crahay, M. (2000). *Podrá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2002). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 130, pp. 181 - 208.
- DGIDC, D. G. (2010). *Relatório Final do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elias, M. (2003). Academic and social and emotional learning. *Educational practices series 11*. Brussels: UNESCO.
- Elias, M. (2006). The Connection between academic and social-emotional learning. In M. Elias & H. Arnold, *The Educator's Guide to Emotional* (pp. 4-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, pp. 1-24.
- Fialho, I., Salgueiro, H. & Cid, M. (2011). No caminho do sucesso escolar: o caso da Turma Mais. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1138 - 1663). Coruña: Universidade da Coruña.



- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 1, pp. 5-16.
- Gabinete da Ministra, Ministério da Educação. (s/d). *Editais Mais Sucesso Escolar*.
- Gamoran, A. (1992). Is Ability Grouping Equitable? (Synthesis of Research). *Untracking for Equity*, 50, pp. 11-17.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32, pp. 687-715.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Graczyk, P., Domitrovich, C., Small, M. & Zins, J. (2006). Serving all children: an implementation model framework. *School Psychology Review* 2, (35), pp. 266 - 274.
- Greenberg, M., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. & Weissberg, R. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 6/7, pp. 466–474.
- Hanushek, E. (1999). Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and from Other Investigations of Class Size Effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, pp. 143-163.
- Hoxby, A. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 4, pp. 1239-1285.
- Instituto de Educação. (2010). *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 3, pp. 108 - 204.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Loveless, T. (1998). *Making Sense of the Tracking and Ability Grouping Debate*. Washington: Thomas B. Fordham Foundation.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: a data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International .

- Martins, M. (2009). *A Escola faz a diferença: O Projeto Fénix e as dinâmicas de sucesso - estudo de caso; Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Universidade Católica Portuguesa.*
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - da investigação às práticas.* Porto: Edições ASA.
- Matias Alves, J. (2010). Modelo Didáctico e a construção do sucesso escolar. In J. Azevedo & J. Matias Alves, *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos* (pp. 67 - 73). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Matias Alves, J. (2010). O projecto Fénix e as condições do sucesso. In J. Azevedo & J. Matias Alves, *Projecto Fénix - Mais Sucesso para Todos* (pp. 37 - 66). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Ministério da Educação. (2009). Mais Sucesso Escolar: edital para apoio a projetos de melhoria dos resultados escolares. *Boletim dos Professores, 15.* Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2009). Projecto Fénix - um projecto de inovação pedagógica: operacionalização e impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz; *Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Universidade Católica Portuguesa.*
- Moreira, M. (2011). Dois anos de desenvolvimento do Projecto Fénix. In J. M. Alves & L. Moreira, *Projecto Fénix - Relatos que contam o sucesso* (pp. 19 - 61). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Murnane, R. & Willett, J. (2011). *Methods Matter - Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research.* New York: Oxford University Press.
- Nunes, A. (2011). Projecto Fénix - À descoberta dos sentidos e das práticas promocionais do sucesso. *Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à UC para obtenção do grau de mestre.* Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. I GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29 - 42. Lisboa: APM.
- Operations of Schooling Review. (2008). *Advantage through structure flexibility.* Queensland: Queensland Department of Education, Training and the Arts.
- Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. *Actas do Seminário "O Papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática* (pp. 71 - 78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. (2003). Teorias curriculares : políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Terceira: Seminário "O Currículo Regional"
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students - Findings from Three Scientific*

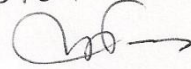
- Reviews (Executive Summary)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Peixoto, F. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. *Tese de doutoramento não publicada apresentada à Universidade do Minho*.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. (. Nóvoa, *Avaliação em Educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Les pratiques pedagogiques changent-elles et dans quel sens? *Pour*, p. 14.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, pp. 9 - 27.
- Pires, E. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal. *Em Aberto*, 64, pp. 77 - 94.
- Rodrigues, J. (2012). A Autonomia da Escola e a Participação dos Professores na Vida da Escola e na Gestão Curricular: Como Melhorá-las? *Trabalho de projeto não publicado para a obtenção do grau de mestre apresentado à ESSE de Bragança*.
- Rodrigues, M. (2009). Mais Sucesso Escolar: Apoiar as escolas e apoiar as famílias. *Boletim dos Professores*, 15. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scott, D. & Usher, R. (2011). *Researching Education - Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. London: Continuum International Publishing Group.
- Slavin, R. (2008). Evidence-Based Reform in Education: what will it take? *European Education Research Journal*, 1, pp. 125 - 128.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de educación*, 48, pp. 73 -91.
- Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Admnistração Escolar*, 1, pp. 1 - 43.

- Verdasca, J. (2010). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. In J. Azevedo & J. Matias Alves, *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos* (pp. 31-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods - the basics*. New York: Routledge.
- Wheelock, A. (s/d). *Does Ability Grouping Help or Hurt?* Obtido de <http://teacher.scholastic.com/professional/classmgmt/abilitygroup.htm> em 7 fevereiro 2013
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (2000). Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, 34, pp 5-15.

## **Anexos**

---

**Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de escolas**

Autorizo  
23.04.2012  


Fernanda Manuela Bonecas do Rosário  
[fmbr22@hotmail.com](mailto:fmbr22@hotmail.com)  
T.

Exma. Sr.ª Diretora do Agrupamento de Escola de /

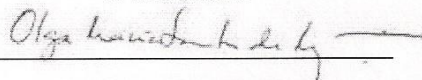
No âmbito da preparação do projeto de dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica pela Universidade de Évora, orientado pela Prof.ª Doutora Olga Magalhães, solicitamos a Vossa Excelência autorização para a realização de um estudo exploratório junto dos alunos de 3ºciclo (7º e 9º anos) abrangidos pelo Programa Mais Sucesso – Projeto Fénix.

Este estudo exploratório consistirá na entrevista coletiva a alunos do 7º ano, selecionados aleatoriamente, sobre das suas perceções acerca do projeto e averiguação, junto dos alunos do 9º ano, de questões e problemáticas que o projeto lhes suscita. O objetivo é o de recolha de informação para a construção de um instrumento de investigação empírica (guião de entrevista) a aplicar posteriormente. Toda a informação recolhida será registada em áudio e é confidencial.

Com os melhores cumprimentos,

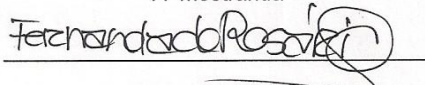
Évora, 23 de Abril de 2012

A Orientadora



(Prof.ª Dr.ª Olga Magalhães)

A mestranda



(Fernanda do Rosário)

## Pedido de consulta de documentos à Diretora do Agrupamento de escolas

Autorizo  
23.04.2012  
*[Assinatura]*

Fernanda Manuela Bonecas do Rosário  
[fibr22@hotmail.com](mailto:fibr22@hotmail.com)  
T.

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de Escola de

No âmbito da preparação do projeto de dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Olga Magalhães, **solicitamos** a Vossa Excelência autorização para a consulta da seguinte documentação:

- Pautas/documentos estatísticos da avaliação final interna: pautas do 1º, 2º e 3º períodos respeitantes aos anos letivos de 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012;
- Pautas das classificações dos alunos nas provas aferidas internas no 7º ano de escolaridade;
- Pautas das classificações dos alunos nos testes intermédios realizados no 8º e no 9º ano de escolaridade nas disciplinas contratualizadas;
- Pautas das classificações dos alunos nos exames nacionais realizados no 9º ano;
- Projetos Curriculares de Turma das turmas de 7º, 8º e 9º ano nos anos letivos de 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012;

Com os melhores cumprimentos,

Évora, 23 de Abril de 2012

A Orientadora

*[Assinatura de Olga Magalhães]*

(Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Magalhães)

A mestranda

*[Assinatura de Fernanda do Rosário]*

(Fernanda do Rosário)

## Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação para realização de entrevistas

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. / Exma. Sr. /Sr.ª Encarregado/a de Educação

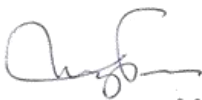
Sou professora do quadro de nomeação definitiva do Agrupamento Vertical de Escolas de Avis e encontro-me a preparar um projeto de dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora.

Como é do seu conhecimento, o seu/sua educando/a faz parte de uma turma abrangida pelo Programa Mais Sucesso – Projeto Fénix. De modo a conhecer a opinião dos alunos acerca do modo de funcionamento e resultados decorrentes da aplicação do projeto, solicito a sua autorização para a realização de uma entrevista exploratória junto do seu/sua educando/a. A entrevista, autorizada pela Direção do agrupamento, será realizada em grupo a vários alunos, na escola, gravada em áudio e servirá de base à construção de um instrumento de investigação empírica (entrevista) a aplicar posteriormente durante a realização do projeto de dissertação.

A seleção dos alunos foi aleatória e os dados recolhidos são confidenciais. Para qualquer informação adicional – [fmbravis@gmail.com](mailto:fmbravis@gmail.com).

Agradeço deste já a sua atenção e colaboração

16 de maio de 2012



A professora

Fernanda do Rosário  
(Fernanda do Rosário)

.....  
(destacar e devolver)

Eu, Encarregado de Educação, do aluno nº \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, tomei conhecimento da realização e objetivos da entrevista exploratória a realizar em grupo, na escola, gravada em áudio e:

- autorizo o meu/minha educando a participar;  
 não autorizo o meu/minha educando a participar.

O/A Encarregado/a de Educação \_\_\_\_\_



### QUESTÕES GERAIS

1. Como é financiado o projeto? Pela escola ou pelo Estado?
2. Quem criou o projeto? Porquê? Para quê?
3. Porque tem este nome?
4. Quem "dirige" o projeto?
5. Quantas escolas participam no projeto? Há em todo o mundo?

### QUESTÕES RELATIVAS À APLICAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA

<u>pelos alunos</u>
1. Porque só há seis pessoas nos ninhos?
2. Há mais benefício estar no projeto [ninho] ou em aula?
3. Porque é que só estão no projeto algumas turmas?
4. Como foram escolhidas?
5. O que é que os professores acham da turma Fénix?
6. O que é que as pessoas acham da turma Fénix?
7. Porque só em três disciplinas?
8. Porque é que os programas são iguais?
9. Como foram escolhidos os professores?
10. Os professores dos ninhos explicam melhor?
11. Porque é que os alunos com piores notas ou notas más não vão para os ninhos?
12. Porque é que continua a haver tantas negativas?
13. Porque não se fazem mais turmas mais pequenas em vez dos ninhos?
14. Porque não há apoios em horário extra curricular em vez de ninhos?
15. Porque é que os alunos não deram a sua opinião?
16. Pode haver testes diferentes?
17. Há diferenças na matéria em si?
18. Os alunos são tratados de forma diferente?

**Entrevistados:** alunos inseridos no projeto Fénix desde 2009 – 2010

**Duração:** max. 20 minutos

**Objetivo geral:** Conhecer de que modo os alunos inseridos no projeto Fénix percebem a evolução do seu próprio desempenho escolar e a que fatores o atribuem



Categorias ( <u>construtos</u> )	Objetivos	Questões
<p><b>FUNCIONAMENTO DO PROJETO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a forma como os alunos percebem o funcionamento do projeto Fénix no que diz respeito a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o <u>critérios</u> de formação dos ninhos</li> <li>o <u>nº</u> de alunos a frequentar os ninhos</li> </ul> </li> <li>- Saber se os alunos consideram positivo estar no ninho e/ou na turma e porquê;</li> <li>- Conhecer a opinião dos alunos acerca das metodologias adotadas pelos professores do ninho e da turma;</li> <li>- Saber se os alunos consideram haver diferenças entre o funcionamento da turma e do ninho e como ela se manifesta.</li> </ul>	<p>Quais as disciplinas a que tens mais dificuldades?</p> <p>São essas a que tens piores notas?</p> <p>Quando vais para o ninho explicam-te porquê?</p> <p>E quando voltas à turma?</p> <p>Normalmente, qual é o motivo apresentado?</p> <p>Quantos alunos há normalmente num ninho?</p> <p><u>Achas</u> que é bom trabalhar assim?</p> <p>E na turma, qual como é trabalhar com menos alunos?</p> <p>É melhor estar no ninho ou na turma?</p> <p>Os alunos são tratados de forma diferente? Dá exemplos.</p>
<p><b>PROFESSORES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se os alunos consideram que os professores dos ninhos ter uma postura diferente</li> <li>- Saber se os alunos consideram que os professores dos ninhos ter uma postura semelhante</li> <li>- Saber se os alunos identificam diferenças de metodologia e de abordagem de conteúdos na turma e no ninho;</li> </ul>	<p>Como pensas que foram escolhidos os professores para os ninhos?</p> <p>Deveriam ter alguma característica especial? Qual?</p> <p>Os professores, no ninho ou na turma, ensinam de forma diferente? Explica.</p>

**Matriz da entrevista aos alunos (cont.)**

<p><b>DESEMPENHO ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>conhecer</u> a opinião dos alunos acerca da forma como são avaliados na turma e no ninho</li> <li>- Conhecer as perceções dos alunos face ao seu desempenho escolar</li> <li>- <u>saber</u> se os alunos consideram que houve mudanças no desempenho escolar da turma por esta ser uma turma Fénix</li> </ul>	<p><u>E</u> os testes, são iguais ou diferentes?</p> <p><u>Achas</u> que devem ser ou não diferentes?</p> <p><u>E</u> o que achas que pode acontecer no 9º ano quando os exames forem iguais para todos?</p> <p>Os resultados são melhores, nas várias disciplinas, por a turma ser fénix?</p> <p><u>E</u> nas turmas onde há ninhos? <u>os</u> resultados melhoraram?</p> <p>(em caso de resposta negativa... Porquê, se trabalham em grupos mais pequenos?)</p> <p>(em caso de resposta afirmativa... porquê?)</p> <p>Percebes melhor a matéria no ninho ou na turma?</p>
<p><b>VANTAGENS/DESVANTAGENS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião dos alunos acerca do projeto no que diz respeito a vantagens e/ou desvantagens?</li> </ul>	<p>Qual é a vantagem de estar neste projeto?</p> <p>Pensas que é melhor estar no projeto e haver ninhos ou seria melhor que houvesse apoio depois das aulas? Porquê?</p> <p><u>Achas</u> que há algum aspeto menos bom? Qual?</p>

	Objetivos	Questões
<p>#</p> <p>Tema: Inclusão no projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer os motivos que estiveram na origem da opção da escola pela tipologia Fénix, dentro do Programa Mais Sucesso</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como tomou conhecimento da existência do projeto?</li> <li>Porque sentiu necessidade de incluir a escola num projeto deste tipo?</li> <li>Que tipo de estudo/levantamento/constatação foi feita previamente?</li> <li>Que vantagem encontrou nesta tipologia por oposição às outras?</li> </ol>
<p>Tema: Aspectos organizativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber quais as principais opções em termos de organização, tomadas pela escola</li> <li>Conhecer o impacto das novas opções na vida de professores e alunos</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais as principais opções que tiveram de ser feitas no sentido de organizar as atividades letivas?</li> <li>Quais forma os principais obstáculos?</li> <li>Como foram selecionadas as turmas/disciplinas a incluir no projeto?</li> <li>De que forma se organiza o funcionamento do projeto?</li> <li>Que critérios foram usados para atribuir a coordenação do projeto?</li> <li>Há critérios específicos para a seleção/indicação dos professores Fénix?</li> </ol>
<p>Tema: Acompanhamento do projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a forma como é feita a monitorização do projeto</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Quem/que entidade auxilia a escola na monitorização do projeto?</li> <li>Como se processa essa monitorização?</li> <li>Que tipo de informação é pedida, normalmente?</li> <li>Existe algum tipo de monitorização interna no que diz respeito a práticas de sala de aula?</li> <li>Que órgãos da escola estão envolvidos?</li> <li>Em que aspetos considera mais positivos esta monitorização?</li> <li>Quais os constrangimentos?</li> <li>Como é foi o acompanhamento do desempenho dos alunos?</li> </ol>

Tema: Balanço do triênio 2009 – 2012	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber qual é o balanço dos 3 anos de aplicação do projeto Fénix</li></ul>	<p>(19) Como classificaria o trabalho desenvolvido pela escola nestes três anos?</p> <p>(20) De que forma classificaria o envolvimento/participação dos professores?</p> <p>(21) Quais foram as mais-valias para a escola?</p> <p>(22) Será dada continuidade ao projeto?</p> <p>(23) Nos mesmos moldes?</p>
--------------------------------------	---	--



## Matriz da entrevista à Coordenadora do projeto

	Objetivos	Questões
Tema: Inclusão no projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os motivos que estiveram na origem da opção da escola pela tipologia Fénix, dentro do Programa Mais Sucesso</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Como tomou conhecimento da existência do projeto?</li> <li>(2) Porque sentiu necessidade de incluir a escola num projeto deste tipo?</li> <li>(3) Que tipo de estudo/levantamento/constatação foi feita previamente?</li> <li>(4) Que vantagem encontrou nesta tipologia por oposição às outras?</li> </ol>
Tema: Acompanhamento do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a forma como é feita a monitorização do projeto</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>(5) Quem/que entidade auxilia a escola na monitorização do projeto?</li> <li>(6) Como se processa essa monitorização?</li> <li>(7) Que tipo de informação é pedida, normalmente?</li> <li>(8) Existe algum tipo de monitorização interna no que diz respeito a práticas de sala de aula?</li> <li>(9) Que órgãos da escola estão envolvidos?</li> <li>(10) Em que aspetos considera mais positivos esta monitorização?</li> <li>(11) Quais os constrangimentos?</li> <li>(12) Como é foi o acompanhamento do desempenho dos alunos?</li> </ol>
Tema: Balanço do triénio 2009 – 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber qual é o balanço dos 3 anos de aplicação do projeto Fénix</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>(13) Como classificaria o trabalho desenvolvido pela escola nestes três anos?</li> <li>(14) De que forma classificaria o envolvimento/participação dos professores?</li> <li>(15) Quais foram as <u>mais valias</u> para a escola?</li> <li>(16) Será dada continuidade ao projeto?</li> <li>(17) Nos mesmos moldes?</li> </ol>

## Protocolo de entrevista aos alunos

---

Identificação dos participantes: S, RC, R, RS

Identificação do entrevistador: E

Local/hora: sala T, 15:09:00

Data: segunda-feira, 4 de Junho de 2012

Duração da entrevista – 0:18:44

Notas: sim com a cabeça – scc                      não      com      a  
cabeça - ncc

R – e quem é que responde?

E - podem ir respondendo todos

R – só responde um?

E – não ... podem responder... vocês podem todos responder. se acharem que não têm resposta para dar...

S – já começou a gravar?

E – já, já meti a gravar não há problema

RC – e se começarem dois a falar ao mesmo tempo?

E – não podem é falar uns por cima dos outros senão eu depois não consigo entender.

S – professora, meta de novo

E – não vale a pena

S – vá lá

E – isto depois é transcrito. não há problema.

S – fica giro!

E – ok. quais são então as disciplinas em que vocês sentem que têm mais dificuldades?

[o R levanta o braço]

E - R...?

R – matemática

E – só?

R – yah

E – eu estou a falar de dificuldades mesmo

R – dificuldades ....português.

[S levanta o braço]

E – S?

S – aaaaa... português, matemática ... matemática e português

E – portanto, vocês os dois é disciplinas onde há ninhos, não é?

S – sim.

E – RC, mais dificuldades?

RC – talvez.... português também.

E – português. e chegaste a ir alguma vez ao ninho?

RC – não, não porque as dificuldades não são assim muito..., dá para ficar na turma.

E – e tu RS?

RS – português, francês e inglês

E – portanto só não há ninho a francês?

RS – scc a francês

E - essas disciplinas que vocês me tiveram a dizer aqui que vocês têm piores notas ou, como a RC disse, acaba às vezes por não ser preciso ir ao ninho porque vocês conseguem compensar?

R – tenho piores notas.

E – É? (R – scc) S?

S – eh.....a matéria é que não presta.

E – Como? em que sentido?

S – a matéria pronto... é muito difícil e nós não percebemos muito bem.

RS – português principalmente.

S – português... matemática

E – e são nessas disciplinas S onde tens piores notas?

S – sim, a português já desisti.

E – hum... e ir ao ninho não ajudou?

S- não piorou ainda mais.

E – então porquê?

S – porque na turma [impercetível] são sempre mais e tão [/estão/]

....

RS – temos um ritmo diferente

S – tem um ritmo mais avançado e tão [/estão/] sempre calados. No ninho.... nós no ninho não fazemos nada.... a professora vai falando e nós ....blá blá blá... coiso

E – hum...

S – tá [/está/] a perceber?

E – tou [/estou/], por acaso, tou [/estou/].

S – a matemática ..... a matemática é diferente ... a matemática não é tar [/estar/] em silêncio, pronto... é mais da matéria

RC – compreensão

S – compreensão da matéria. é mais difícil.

E – e chegaste alguma vez a ir ao ninho a matemática?

S – Fui, no 7º ano, foi onde tive as melhores notas.

E – foi quando tiveste no ninho a matemática e depois nunca mais foste?

S – não

E – e tu RC, essas disciplinas que me disseste é onde tens piores notas?

RC – não

E – consegues ir.... [acompanhando]?

RC – consigo.

E – mesmo durante as aulas?



RC – (scc) sim

E - e tu RS?

RS – eu melhorei a matemática, tanto que sai do ninho e ... francês ... um bocadinho difícil só que consigo sempre....

E – durante as aulas consegues [acompanhar]?

RS – sim.

E – pronto, olha.... diz.

RS – português é que não. português desisti mesmo.

E – mesmo no ninho? estás no ninho a português?

RS – não não me chegaram a pôr lá.

E – olha... esta questão que a raquel levantou agora, levanta-me a mim outra questão muito importante que é quando vocês vão da turma para o ninho ou do ninho para a turma (ao contrário) os professores explicam-vos concretamente o porquê? Isto é, dizem-vos onde é que estão as vossas dificuldades ou que dificuldades é que vocês já não têm para voltar à turma ou qual é que é dificuldade concreta quando vão para o ninho?

[R levanta o braço]

E – R?

RS – sim.

R – sim, dizem. dizem porque é que a gente pra lá vai e depois o que temos de aprender.

E – dizem como, R? dá lá um exemplo.

R – um exemplo... que a gente pra lá vai por dificuldades...vá lá, por exemplo, eu tenho dificuldades em fazer textos e na gramática.

E – e os professores explicam isso, é isso?

(R – scc)

E - mais? alguém quer dizer mais alguma coisa? [RS levanta o braço] Diz, RS, ias dizer..

RS – a matemática, quando fui para lá tinha dificuldades numa matéria específica e depois quando sai de lá....

E – lembraste qual era?

RS - .... ncc

E – não... já não...

RS – e quando sai de lá disseram [os professores] que as matérias eram mais fáceis, que eu achava mais fácil e pronto, que já não precisava de ir para lá.

E – portanto, vocês quando saem das turmas para o ninho ou do ninho para a turma sentem que os professores explicam porquê?

RS – sim.

S – mais ou menos.

E – então S, diz lá o mais ou menos. explica lá.

S – eu acho que os alunos que vão para o ninho são aqueles que têm mais dificuldades a aprender com a matéria que a professora está a dar.

RC – ou não.

S – ou nem sempre, prontos.

E – e não tendo.... imaginem...

S – alguns vão para lá para melhorar o comportamento e para estarem a prestar atenção , outros vão para lá não estão atentos muito bem à matéria e distraem-se um bocado e depois perdem-se e depois tem de haver sempre aquele recomeço, e por isso é que o ninho ajuda um bocado.

E – então, pelo que eu percebi S, a ideia que tu tens é que tem a ver com a aprendizagem mas também tem a ver com comportamento às vezes.

S – sim.

E – ok. e os professores explicam isso? vocês ficam com essa ideia concreta.

S – mas isto com o comportamento não está a resultar.

RC – principalmente a português.

S – sim porque são pouco e juntam-se mais na converseta.....

E – e não dá resultado?

S – e a professora também ajuda um bocado, pronto.

E – mas tu estás a falar de um ninho em especial... não estás a falar no geral. OK.

S – sim.

E – outra coisa que vos queria perguntar em relação ao funcionamento dos ninhos – quantos alunos normalmente é que há em cada ninho?

S – 6

R – 6, 7

E – e ... é bom trabalhar assim?

R – é

RS – eu acho que é melhor.

S – às vezes.

[RS levanta o braço]

E – diz R

RS – porque os professores como é menos pessoas, dão atenção ao aluno específico e à dificuldade específica e é ... como é menos, há menos distrações e os professores ajudam sempre mais e fazemos muito mais exercícios, por exemplo.

E – e tu S? o que é que achas?

S – eu acho que é melhor ao contrário. quando nós estamos no ninho tamos [/estamos/] é lá para estar a brincar.

E – mas estás a falar de um ninho em especial.

S- tou [/estou/] só a falar de um ninho em especial.

E – pronto, esse que tu vais. mas em relação ... mas já tiveste em mais ninhos para além desse ou não?

S – ahaha... já. Tive no ninho de matemática.

E – e era igual?

S – não. por causa da professora.

RS – pois, por causa da professora.

S – implantava mais ali o.... a regra.

E – olha e agora RC, se calhar agora com esta pergunta que eu vou fazer tem um bocadinho a ver contigo que tu vais pouco aos ninhos. Como é que é trabalhar na turma principal com menos estes 6 alunos dos ninhos? Que ideia é que tu tens?

RC – hum... é praticamente a mesma coisa talvez....também ficamos menos, a professora também como ela disse.... uma dúvida específica e isso. mas também trabalha-se bem.

E – e tu sentes, quando os teus colegas regressam do ninho à turma, como é que fica o funcionamento, como é que é? Fica igual?

RC – em relação a eles?

E – Quando eles entram, quando eles voltam.

RC – quer dizer ... há sempre aquela pergunta “então o que é que vocês estão a dar?” e não sei quê e, por exemplo, agora tivemos

um caso em que uma aluna veio para a turma e ela vinha muito, muito, muito atrasada em relação à nossa matéria.<sup>20</sup>

E – em relação .... porque vocês já disseram há pouco vão um bocadinho mais depressa.

RC – não ... nós vamos sempre no mesmo ritmo eles é que às vezes se atrasam um bocado.

E – se atrasam. ok. e vocês acham que no ninho e na turma os alunos são tratados de forma diferente ou são tratados igual? e aqui estou-me a referir a as aspetos que não têm só a ver com as matérias .

S – não ... pois há sempre aquela boca “ah, vais pó [/para/] o ninho porque és burro”, pronto.

E – e vocês notam isso?

(*todos scc*)

S; RS – hum... agora já não se nota muito

RS – era no início quando começou a haver

E – no início quê? no 7º ano?

RS – sim.

E – notavam isso?

S – por volta disso.

E – e depois começaram a encarar isso de outra maneira, é?

---

<sup>20</sup> aluna transferida de outra escola

S – sim.

E – porque é que acham que isso foi?

S – começamos a encarar porque o ninho....

RS – porque muita gente dizia isso e ia para lá também.

E – acabavam por ir mais tarde ou mais cedo, é?

RS – começou a ser rotativo, vá.

E – ok. Portanto vocês a experiência que têm é que circulam vão circulando pelos ninhos todos.

RS – mas, por exemplo, quando seu sai no ninho de matemática, a professora começou a dar mais atenção por causa de eu sair do ninho, para aproveitar a matéria melhor.

E – Ok. Estou a perceber. sim senhor. Olha, o S há bocado focou aqui numa coisa que o funcionamento do ninho tinha um bocadinho a ver com o professor que lá está.

RS – sim.

E – e a minha pergunta é, como é que vocês acham e aqui é concretamente em relação aos ninhos, como é que vocês acham que escolhem os professores para os ninhos?

(...) Como é que vocês acham que são escolhidos? Que ideia é que vocês têm?

(...)

RS – a português o [professor] ninho do 9A e diferente do nosso [9B]. As professoras rodam.

S – sim.

E – e qual é que vocês acham ... [que é o critério]?

RC – a português e a todas. Quando é [professor da] turma de um lado do ninho é do outro.

E – então qual é que vocês acham que é o critério? Porque é que aquela professor é do ninho ou...? Como é que vocês acham que são escolhidos?

RC – nunca ouvi falar nada.

S – nós não sabemos nada, que sabe é o conselho executivo. ele é que trata disso.

RS – a secretaria.

E – Pronto. então isso levanta-me outra questão . Acham que um professor para estar no ninho tem de ter alguma característica especial?

RC – acho que sim.

E – então RC? explica lá?

RC – ter mais paciência para estar ali a explicar com mais tranquilidade, vá, para ensinar melhor.

S – olha que eu não acho isso.

E – diz lá S, então, a tua opinião?

S – na minha opinião não é bem assim.

E – então diz.

S – eu não acho que o professor para ir pó o ninho tem de ter paciência para explicar.

E – então como é que tu achas que deve ser um professor para estar no ninho? ou achas que não há nenhuma característica?

S – não há característica... um professor tem de ser como um professor, tem de ser igual aos outros. no ninho uma pessoa tem de aprender mais facilmente e mais rapidamente para acompanhar os outros para um dia voltar e acompanhar os outros na sala. Pronto, é assim que tem de ser um professor.

E – não achas que tenha de ter nada diferente? determinada.... em especial.

S – por mim, no meu caso, acho que não tem de ter nada de especial.

E – então isso levanta-me outra questão que é a seguinte – os professores da turma e do ninho ainda por cima a maior parte de vocês já circulou, exceto a RC que nunca foi a nenhum, os professores do ninho e da turma ensinam da mesma maneira.

R/RS – hum acho que não.

E – ou de forma diferente?

E – então R, explica lá.

R – eles têm sempre maneiras diferentes de ensinar, há uns que ensinam de uma maneira mais fácil outros ensinam de outra maneira mais difícil.

RS – na sala.

E – diz R.

RS – é mais rápido na sala ... é mais à pressa ... dá a matéria mais depressa.

E – mais rápido. então no ninho como é que vocês acham que é? a forma diferente de ensinar resume-se no quê?

S – hehe ... numa aula aprendemos, noutra não fazemos nada. pronto, é mais ou menos isso.

E – Lá está, S. mas tu estás-te a referir a um ninho muito específico. eu queria a opinião geral.

S – eu posso-me estar a referir também aos outros ninhos ...

E – sim?

S – não sabe.

E – então qual é a diferença entre aprender no ninho, entre estar no ninho e aprender no ninho e na turma? em relação à forma de ensinar do professor.

RS – quando temos uma dificuldade, o professor explica até nós percebermos e ... porque tem mais tempo.

RC – eu acho que na turma , o professor fala no geral para todos e dá aquela maneira e no ninho fala, por exemplo. 2 a 2 ou 1 a 1, vá... para explicar melhor.

E – e porque é que dá essa ideia RC? Tu nunca tiveste no ninho.

RC – é. pelo menos é o que eu acho.

S – no ninho dá –me a ideia que ...

RC – acho que é o que devia ser, pelo menos.

S – estamos todos à frente do professor, o professor está à nossa frente e nós estamos todos a prestar atenção, não é como na turma... como está tudo espalhado ..... a intenção de estar no ninho. é um grupo nós estamos todos a conversar.

RS – e depois há mais distração na turma.

E- na turma há mais distração, R? conta lá:

RS – Sim, porque nós somos mais e da professora não tomar atenção a todos e não ralhar com todos.

E – mais vocês sentem-se mais confortáveis no ninho?

RS – eu sim.

E – ok. olha, outra coisa. Já... estamos aqui a falar de explicar de uma forma um bocadinho mais lenta, etc o que é que vocês acham, por exemplo, em relação aos testes? não sei se vocês já se aperceberam se vocês têm testes iguais ou diferentes dos dos ninhos.

RS – diferentes.

E – são diferentes?

RC – alguns são iguais outros diferentes.

RS – alguns.

S – iguais.

R- só os de inglês é que são diferentes.

RS – inglês ... diferentes

E – e são diferentes em quê?

RS – mais fáceis.

R – não nem sempre ... alguns têm menos matéria porque às vezes damos menos matéria que os da turma.

E – a única diferença que vocês encontram nos testes das turmas e no teste do ninho é em relação ao tamanho, a matéria.

S – não em certas disciplinas.

E – então? explica lá S.

S – em português os testes são iguais.

E – são sempre iguais?

S – sim.

RC – sim mas nos testes diferentes a única diferença é o número de matéria que eles dão e o que nós demos.

E - Porque a matéria é exatamente a mesma?

S – eu estou a dizer nas disciplinas base. português e matemática os testes são iguais.

RS – há exercícios que na turma parecem que tão [/estão/] estão indiretamente ... que nós não estamos habituados, parece um grau de dificuldade um bocadinho maior

E – o tipo de exercício é que é diferente, né?

RS – sim.

E – pergunta a mesma coisa mas...

RS – sim.

E – pronto, ok. E o que é que vocês acham disso? Quando são ... eles devem ser ... na vossa opinião agora é ... os testes devem ser iguais ou diferentes?

RC – diferentes

E – porquê, R? explica lá

RC – porque, por exemplo, como ele disse em português vão mais atrasados, ou seja, se for igual, no nosso pode sair uma matéria que eles ainda não tenham ..... pronto ... podem só ter falado mas não tenham aprofundado

RS – e podem ser prejudicados

RC – e não saber .... e pois... podem ser prejudicados

E – mas olha, agora eu quero que vocês ... S és da mesma opinião também? Achas que devem ser iguais [os testes] ou que devem ser diferentes.

S – eu acho que devem ser diferentes

E – então explica lá porquê

S – aa aaa ... porque devido .... ao sistema de aprendizagem da cada pessoa .... há uns que aprendem melhor, outros que aprendem pior, acho que os testes deviam ser vá não é muito diferentes mas... um bocado mais fáceis. Tá [/está/] a perceber?

E – tou [/estou/]. tou [/estou/] a perceber. então isso agora levanta-me outra questão. vocês sabem que vão fazer exames nacionais.

RS – sim.

S- alguns, alguns.

E – pronto, alguns. [S e R – risos] E aí é tudo igual para todos mas já fizeram os [testes] intermédios e toda a gente tem testes iguais.

S – infelizmente fizemos os intermédios.

E – então como é que vocês pensam agora sobre isso? se os testes depois são diferentes, com o S tava [/estava/] a achar que deviam ser, e depois chegam ao Exame Nacional e é tudo igual. O que é que vocês acham disso?

RC – acho que é injusto.

E – achas injusto o quê? os testes aqui na escola serem diferentes uns dos outros e depois

RC – e depois ser igual

E – e depois der igual. Então como é que tu achas que devia ser?

RC – é assim – por um lado diferentes porque eles podem tar [/estar/] a dar uma matéria e nós outra

E – certo. portanto tás [/estás/] a falar dos daqui da escola

RC – mas depois nos testes [intermédios] exames e isso, sai tudo igual.

E – então o que é que tu achas que devia ser feito?

S – deviam acabar com os testes intermédios

RC – por exemplo, eles fazerem fichas ou ... sem ser testes...vá .... umas fichas .... de acordo com a matéria que vai lá sair .. pa [/para/] ficar tudo igual vá ... mais ou menos

E – então tu achas que se devem manter assim, testes diferentes?

RC – sim mas depois aprofundar de outra maneira

E – para depois... para o exame nacional

RC- sim.

E – então vocês acham que deve haver uma preparação?

RC – um equilíbrio

E – um equilíbrio, ok, sim senhor. E outra questão ... nestas disciplinas onde há ninhos ... que ideia é que vocês têm em relação

aos resultados? são melhores? são piores em relação à generalidade das disciplinas ou é parecido?

S – no meu caso são piores

R – no meu caso é na mesma tando na turma ou tando no ninho

E – é?

RS – a matemática subi

S – se eu tivesse na turma acho que tinha.... que era capaz de ter melhores notas

E – e no geral? pensem lá agora no geral.

S – no geral piores.

RS – no geral acho que depende mesmo dos professores

E – é?

S – eu tou só a dizer no 9ª são piores

RS – porque no ninho depende mesmo dos professores

S – eu acho que ...

RS – acho que a português se eu fosse para o ninho teria muito melhores notas do que se tiver na turma

S - no caso do 9A, o pessoal que está no ninho ... tem praticamente toda a gente nega

E – e só aquelas disciplinas ou ...?

RC – mas

S – eu tou [/estou/] a dizer só ...



RC – a português

S – a português

E – e no geral? de todas as disciplinas no geral?

S – ah, no geral!

E – acham que isso tem alguma influência nos resultados?

S – tem

E – pronto ... eu já percebi que vocês têm uma ideia que, e corrijam-me lá se eu tiver enganada ... vocês têm a ideia que o facto de haver ou não ninhos nestas 3 disciplinas, não torna os resultados muito diferentes da generalidade? São mais ou menos iguais. É isso?

( todos scc)

E – e em relação ao geral dos resultados gerais das vossas turmas ... acham que isto [Fénix e ninhos] teve alguma influência?

S – pouca

RC – por um lado sim, por outro lado não.

E – então RC? explica lá.

RC – é assim .... porque há uns que tão [/estão/] interessados e que tão [/estão/] a mostrar interesse e que conseguem subir ... e há outros que estão ... estão-se nas tintas, vá

RS – e vão para o ninho e não...

RC – que vão para o ninho e é a mesma coisa que estar na turma ... praticamente o mesmo

E – OK. e como é que se consegue perceber melhor a matéria?

R – quando se está com atenção.

E – independentemente do quê?

RC – seja qual professor e assim

E – é?

RC – e seja qual a matéria .. se tiver com atenção é ... mais fácil

E – e no ninho é mais fácil ou na turma é mais fácil?

RS – no ninho é mais fácil [estar atento]

R – por que somos menos, conseguimos concentrar melhor.

E – sim senhor. Então assim no geral.. qual é a vantagem que vocês encontram em estar neste projeto?

RS - no ninho

E – no projeto Fénix... no geral ...qual é que é a vantagem?

S- mais um

E – então [S] não vê vantagens?

S – eu não vejo vantagem nenhuma, nem nestes projetos, nem agora nos testes intermédios

RS – eu acho que devia de haver mesmo assim menos gente no ninho que era para ...

E – menos ainda ?

RS – pois

RC – ou ser mais rotativo... vá ... por um lado porque há uns que tão [/estão/] lá todo o ano

RS – pois é isso

RC – e há outros que tão [/estão/] na turma que não podem ir para lá porque ... porque não há lugar ... vá ... por exemplo, eu acho que devia ser mais rotativo mesmo... que tivesse dificuldades na turma talvez até conseguiria melhor

RS – e há uns que vão para lá brincar e que tão [/estão/] lá todo o ano e há outros que têm mesmo dificuldades e que não podem entrar porque lá estar a ocupar esses lugares esses.

E – e vocês acham o quê? que devia haver menos alunos no ninho ou rodar mais? Ou haver mais alunos no ninho?

S – rodar mais.

RC – se calhar ... o mesmo número mas rodar mais, talvez

RS – sim

E – olha e agora por comparação... eu não sei se vocês, pronto.... vocês entraram logo no 7º ano com no projeto ... mas eu tinha uma pergunta para vos fazer ... vocês lembram-se ai uma altura em que em vez de haver o projeto, né, o projeto Fénix e os ninhos havia apoios no final da aula ... no final do dia de aulas

S – isso era no 6º ano

E – sim. a minha pergunta é como é que vocês acham preferível, isto é, haver este apoio nestas 3 disciplinas em que há ninhos ou achavam preferível haver aqueles apoios depois das aulas?

RC – o Fénix

RS – o Fénix

E – porquê?

RC – porque os outros podia ... aaaa... aqueles que tinham dificuldades não iam lá aparecer e os que não tinham é que apareciam

S – eu aparecia lá porque era obrigado a aparecer

R – também eu

RC – mas assim aqui é mesmo obrigado a ir pronto, tá [/está/] lá ... é aula

RS – e vá damos matéria e no apoio íamos ... fazer ... mais ... trabalhos

RC – alí é mesmo tirar dúvidas. fazer exercícios

RS – e tpcs e

E – e S qual é a tua opinião? apoio ou ninhos? ou Fénix?

[silêncio]

do teu ponto de vista pessoal o que é que te beneficia mais? o que é que seria melhor para ti?

S – os dois.

E – teres as duas coisas?

S – scc

E – era?

S – sim

E – apoios e ninhos?

S – scc

E – e nas mesmas disciplinas?

S – sim

E – quer dizer ias ao ninho, tinhas .... e depois apoio?

S – scc

E – tu irias?

S – talvez

E – talvez...pois esse talvez diz muita coisa, sabes?

(riso)

E - e um aspeto que seja ... que vocês achem ... pronto já percebi que vocês acham que é bom porque têm mais apoio, né e .... um aspeto negativo disto do Fénix?

R – não gosto da professora

E – a escolha dos professores?

RS – as professoras

RC – por exemplo, os testes também, por exemplo, há uns que acham injusto serem iguais, outros acham injusto serem diferentes

E – e como é que tu achas que isso se poderia solucionar?

RC – [encolhe os ombros] faço a mínima.

E – sabes que a opinião dos alunos é muito importante neste caso... vocês é que são o alvo destas coisas...

RC – pois. sim.

RS – por exemplo, as professoras ... há só uma que faz o teste e os testes depois são mais difíceis e não estão a condizer com as pessoas do ninho ... estão mais mesmo para a turma

S – eu, por acaso, também tenho esse problema

RC – ver se calhar mais...

RS – por exemplo, quando é o professor de português da turma o teste parecer muito mais difícil para os que estão ninho

E – tou [/estou/] a perceber

RS – não está indicado [o teste]

E – mas achas que isso é uma desvantagem disto [projeto Fénix], é?

RS - scc

E – querem dizer mais alguma coisa? em relação a isto do Fénix, a ninhos e às notas?

[silêncio]

não

S – a escola é uma treta.

(risos)

RC – tinha de acabar assim!

(risos)

FIM DA ENTREVISTA

## Protocolo de entrevista à Diretora do Agrupamento

Identificação dos participantes: D (Diretora do Agrupamento de escolas)

Identificação do entrevistador: E

Local/hora: gabinete da direção, 9:42:52

Data: terça-feira, 27 de Novembro de 2012

Duração: 0:19:54

Nota: PF – Projeto Fénix; p.ex. – por exemplo; n.º(s) – número(s); scc – sim com a cabeça; UC – Universidade Católica; CP – conselho pedagógico; CT – conselho de turma; CF – Coordenadora Fénix

(o vice-diretor da escola entrou no gabinete durante a entrevista e permaneceu até ao final)

E – estamos a gravar ... bem ... como tu sabes a entrevista destina-se à minha tese [dissertação] de mestrado que já tens conhecimento daa ... pronto ... do trabalho que eu [es]tô a desenvolver assim em linhas gerais, também já te pedi autorização para fazer algumas coisas e a entrevista que te vou fazer tem a ver com implementação do Fénix aqui na escola. AA 1.<sup>a</sup> coisa que eu gostaria de saber é como é que vocês aqui tomaram conhecimento da existência deste projeto.

D – aaa ... nós n... é assim... nós não tomámos conhecimento deste projeto , nós fizemos uma candidatura a um projeto da Fundação Calouste Gulbenkian que tinha algumas coisas parecidas com o Fénix. aaa, os ninh... nós não lhe chamávamos ninhos ... mas era alguma coisa semelhante – havia dois professores por cada ... só que nós fizemos para todas as disciplinas aaa ... depois a uma determinada altura a DGIDC contactou-nos e disse-nos que tínhamos que optar ou pelo, pela Turma + ou pelo Fénix e nós ... nenhum de nós conhecia o Fénix na altura e como o Fénix era oque mais se assemelhava àquilo que nós tínhamos feito optámos pelo Fénix.

E – e porque é que vocês sentiram a necessidade de incluir a escola num projeto deste tipo?

D – porque os ... aaa ... portanto, o insucesso dos alunos era muito grande quer a português, quer a matemática, quer a história pronto e então havendo a possibilidade de .... de fazermos um projeto acabámos por fazer aquela que era o único que na altura [es]tava aí aberto.

E – e como é que chegaram a essa conclusão isto é, que tipo de levantamento ou de estudo é que fizeram para chegar a essa conclusão?

D – não fizemos assim estudo nenhum especial, tínhamos os dados da avaliação dos alunos, os dados anuais mesmo que tivemos para fazer a candidatura ao projeto tínhamos de lá colocar os níveis de insucesso

E – foi quando tomaram consciência da situação. e a vantagem desta tipologia, p.ex., em relação à Turma +? na altura em que fizeram a candidatura, o que é que vos pareceu?

D – Nem sequer tínhamos hipótese de ir para a Turma + porque só temos duas turmas por ano. se tivéssemos 3 turmas provavelmente até teríamos ido para outra tipologia mas ... com a dimensão da escola nem sequer tínhamos possibilidade de o fazer ...

E – então essencialmente a 1.<sup>a</sup> opção teve a ver com aspetos organizativos aqui da escola, n.º turmas e ....

D – e não só ... o nosso projeto tinha ... [es]tava mais haammm ... como é que te hei-de dizer ..... haammm ... enquadrava-se mais no Fénix do que na Turma +

E – pronto, e depois de tomada essa decisão... haaa... quais as principais opções que vocês tiveram que tomar para organizar essas atividades já incluídas no Fénix?

D – opções como?

E – para organizar as aulas .... pronto ... a questão dos ninhos .... quais é que, como é que foram as opções que tiveram que tomar?

D – então tivemos de decidir se fazíamos um ninho, dois ninhos, pronto. Decidimos que, isso foi decidido acho que em Conselho Pedagógico, acho não tenho a certeza, em Conselho Pedagógico, apesar de eu achar, eu continuou a achar, que era mais conveniente para a escola em vez de um ninho haver dois ninhos, haver um ninho de desenvolvimento e um ninho de recuperação.

E – mas o pedagógico decidiu que haveria só um

D – exato.

E – e foi assim logo à partida porque vocês já tinham um projeto mais ou menos organizado.

D – sim.

E – e os principais obstáculos, M., logo assim no início, o que é que identificaste no arranque como ...?

D – haaa, sei lá. deixa-me pensar agora .... assim, sei lá quais eram os obstáculos...

Acho que na altura não tivemos obstáculos, é assim, nós tínhamos feito um projeto para as disciplinas todas e acabámos por ficar só com as três mais, com maior nível de insucesso ... aaa ... obstáculos não houve assim, acho que os colegas na altura aderiram bem ao projeto uma vez que tinham mais, mais docentes, os alunos tinham mais apoio. Acho que não houve assim grandes obstáculos.

E – então a seleção das disciplinas foi feita com base...?

D- foi feita com base ...

E – já tivemos... tiveram que rezudir... que reduzir não é porque tinham aquela série delas (D – sim) tinham todas e depois acabaram por ter estas três que nós temos agora [contratualizadas, alvo de intervenção] (D – sim.)

Como é que fo ... foi com base no, nas taxas de insucesso?

D – exatamente.

E – depois daquela análise que fizeram

D- scc. além disso, nessa altura a Direção Regional enviava-nos, com alguma regularidade, as grelhas com o insucesso, haaa, não no português, nem na matemática mas no inglês..

E – e foi o que ...

D – acho que o professor Verdasca<sup>21</sup> andava a fazer um estudo sobre a evolução dos níveis [de insucesso] no inglês, tendo em conta as AECs<sup>22</sup> .

E – com os meninos que começam no 1.º ciclo a língua estrangeira [inglês], certo. E as turmas, pronto, já percebi que como eram pouquinhas não houve ... mas selecionaram, p.ex., anos... com base em quê?

---

<sup>21</sup> à data Diretor Regional de Educação do Alentejo

<sup>22</sup> Atividades de Enriquecimento Curricular, 1.º ciclo que incluem o alargamento do ensino do Inglês ao ciclo

D – selecionamos ... com base em quê? no início de ciclo, tanto que começamos no 5.º e no 7.º ano

E – OK. e no 1.º ciclo, apostaram também no 1.º ciclo

D – no 1.º ano não

E – no 1.º ano [do projeto] foi só o 5.º ano e o 7.º

D – 5.º e 7.º

E – a mudança de ciclo, ok. ham e em relação àquela matriz organizacional que tinham inicial do projeto, do Fénix como foi criado, quais é que foram as especificidades aqui da escola, se introduziram algumas alterações a nível dessa matriz geral aqui na escola...

D – [pausa] o que é que fizemos? acho ... eu já nem me lembro muito bem qual é que era a matriz do Fénix mas eu penso que .. que ini ... quando nós entrámos p'ó [para o] Fénix... aaa... o Fénix em Beiriz tinha dois ninhos em cada turma aaa, nós a única coisa que alterámos na prática foi os ninhos, em vez de termos dois ninhos só temos um.

E – poronto, foi a única que ...

D – assim , acho que foi

E – em relação ao número de disciplinas também era a mesma coisa, em relação aos anos também?

D – sim também.

E – e ...

D – e depois fomos alternado à medida que o tempo foi passando, depois começámos a perceber que era importante investir no 1.º ciclo, no 2.º ano [do projeto] tivemos a escola de Avis somente e Benavila e depois acabámos por alargar ao 1.º ciclo.

E – todo, ok. e como é que se organiza em termos estruturais, em termos de matriz, de esquema, de esqueleto o projeto, basicamente? Como é que ele se organiza, como é que ... em termos de funcionamento para agilizar as coisas, qual é que é o, a ..., em termos de professores, não é porque em relação aos alunos é... os ninhos e as turmas divididas e um professor de ninho, o professor da turma, etc e em termos de estrutura organizativa?

D – a rapariga é muito chata, pá!

E – como é que tu pensaste isso?

D – eu não pensei. Pensámos em conjunto.

e – então?

D – pensei eu, a T. [Coordenadora Fénix], os professores da ... que na altura estavam envolvidos ... aaa

E – Pronto, começa na direção não é?

D – qual era a forma mais fácil de agilizar isto. inicialmente os professores nem sequer tinham horas para reunir, o que foi muito complicado no 1.º ano [do projeto] (tosse) depois quando fizemos a

avaliação perce... o balanço, percebemos que era muito importante que existissem essas horas de trabalho em conjunto.

E – pronto, imagina que tinhas de fazer um organograma disto, como é que farias? direção e depois?

D – direção – Coordenadora Fénix – aaa – conselho pedagógico e os restantes dos docentes.

E – assim, por esta [ordem]?

D – sim

E – ok. e quais é que foi [foram] os critérios que tu consideraste quando tiveste que escolher a coordenação do projeto?

D – ah isso foi fácil, o mais fácil. è assim, quem conhece a T. sabe perfeitamente que a T. tem perfil para coordenar o que quer que seja, as coisas com ela andam e isso foi uma das coisas que nos fez ir buscar a T. para vários projetos.

E – porque ela consegue ...

D - consegue .

E – e em relação à seleção dos professores Fénix? Houve alguma .. algum cuidado especial? (D – não, não) ou trabalhaste com o que havia?

D – é assim, temos de trabalhar com o número de professores que temos, temos que trabalhar com o que há, não nos podemos dar ao



luxo de escolher, temos dois professores normalmente por disciplina nalgumas disciplinas sim nas de ...

E – e houve algum cuidado, por exemplo, do par que tinhas disponível, houve algum critério, algum pensamento especial para qual é que fica na turma e qual é que fica no ninho ou isso acabou por ...

D – no 1.º ano [do projeto] acho que ...aaa... hum... a ... acho que fomos alterando ao longo do tempo porque parece ... penso que no 1.º ano [do projeto] o mesmo professor era titular nas duas turmas, depois mudámos porque achámos que ...hum.. o professor ficava mais responsável se o professor um fosse titular numa turma e na outra fosse ninho que era para perceber qual era o papel do ninho e tem sido sempre essa a estrutura até hoje ... que é o que acho que resulta.

E – pronto do 1.º para o 2.º ano [do projeto] houve aí essa ... essa mudança. e em relação à constituição das turmas houve margem de manobra quando se constituíram as turmas de raiz ou ...

D – não. não temos margem de manobra.

E – pois é sempre... (D – é sempre) ... escola pequena. Ok e quem é que auxilia a escola na monitorização do projeto, qual é a entidade que ...?

D – é a AMA Fénix e a Universidade Católica.

E – que fazem o acompanhamento científico? (D – scc) e como se processa essa monitorização? como é que se faz?

D – ah e não só ... e a DGIDC

E – hum hum

D – mas a DGIDC [faz a monitorização] em termos de ..... (pausa)

(E – dados?) dados

E – e é esse tipo de dados que se calhar também que se usa também para as outras entidades (D – sim) mas a gente já fala nisso

E que ... como é que se processa essa monitorização nessas três entidades?

D – então ... a UC faz formação, a AMA Fénix é o nosso suporte quando temos dúvidas, quando ...pronto... reúne connosco quando é preciso, faz o acompanhamento, fazia o acompanhamento diretamente nas escolas, uma vez, duas ou três por ano, conforme era necessário.

E – e que tipo de informação é que é pedida?

D – ahhh

E – quando é para fazer balanços ou quando ...

D – dados, essencialmente

E – estatísticos

D – estatísticos [confirmação]

E – números, tipo sucesso

D - números, números

E – e preocupa-se, p. ex., apenas com as disciplinas contratualizadas, que a escola contratualizou ou ...

D – não, não, mais com essas como é óbvio mas com todas

E – e, p. ex., em relação a dados de outra índole, isto é, não só...

D – em termos de dados não, em termos de dados o que nós enviamos é Português, Matemática e Inglês.

E – e em relação a ... não ... como é que eu hei-de explicar... não é à parte académica, à outra parte, cívica vá, por aí, dos outros domínios

D – [es]tás a perguntar se nos pedem dados?

E – sim, informações vá, não digo dados mas informações

D – não, acho que não, [es]tou a pensar nas grelhas... não as grelhas são essencialmente Português, Matemática e Inglês.

E – portanto em relação à ...

D – e depois há ... e depois nos final dos ciclos, de ciclo, como é óbvio, já en... já [es]tão as disciplinas todas pois

E – pronto, agora olha...

D – porque a meta não tem a ver só com estas três disciplinas, tem a ver depois com o resultado de todas as outras.

E – mas a minha pergunta era, na outra área que não é académica não é ... que não é as disci... então é estatísticas

D – não, na outra área não ... dados de outra área não, só mesmo disciplinas

E – pronto. isto era em relação à monitorização externa, a entidades externas à escola. E interna?

D – Interna ... a T. reúne com as... com a equipa Fénix... a

E – por equipa Fénix entende-se?

D – todos os professores que têm ninho e que são ....

E – titulares das turmas

D – titulares das turmas [confirmação], uma vez ou duas por ano, esse balanço depois passa para o CP e chega...

E – e são [esses] os órgão da escola que tu tens envolvidos na monitorização?

D – sim

E – a coordenação do projeto, a direção e ...

D – os CTs como é óbvio

E – e os CTs. e no que diz respeito às práticas de sala de aula, é feita alguma espécie de monitorização em relação ao funcionamento das práticas de sala de aula?

D – não, acho que não.

E – portanto essa monitorização interna é só feita pela coordenação nessas reuniões que [es]tás a dizer

D – scc

E – ok. e qual é ... o que é que tu consideras como o aspeto mais, que destacarias como mais positivo na monitorização interna? feita nesses moldes que tu [es]tás a descrever... o que é que tu achas que é mais positivo?

D – eu penso que o mais positivo é as reuniões com os professores Fénix e a Coordenadora [CF].

E – porquê?

(D – [dirigindo-se ao vice diretor) aaa ...não) porque... para já as reuniões são feitas por ciclos portanto é um n.º mais pequenino do que é o CT ou o CP aaa e acho que é ai onde ... e, eu não queria, não era o aferir ... mas está-me a faltar cá o termo (pausa)

[vice diretor – articular]

D – sim, articular. é onde se, os professores ar... nem é o articular porque eles articulam semanalmente quando reúnem

E – hum, hum

D – nem é o articular, nem é o aferir... acho que é importante esse momento ...

E – fazer um balanço

D – um balanço. os desabafos, aaa

E – achas que é uma parte importante essa parte dos desabafos?

D – acho, acho

E – porquê? achas que andamos a precisar de desabafar... (risos)

D – não ... acho que, é assim ... acho que é importante porque as pessoas se calhar ... ali, naquele grupinho, com os pares e com a Coordenadora [CF] que conhece e já ... e nesta altura não [es]tá com o fénix, a dar aulas ...

E – aulas mesmo

D – aulas mesmo em, no Fénix, em tur..., em disciplinas Fénix mas já estive, acho que é diferente, acho que a sensibilidade é outra e as pessoas, os professores estão mais à vontade do que estão ou no pedagógico [CP] ou ... e acho que é importante também ser de ciclos diferentes, é menos gente, acho que os professores estão mais ... aaa... aconchegadinhos.

E – sim, percebo. e isso como vantagem. e como constrangimentos?

D – ora bem (E - à monitorização interna)... constrangimentos

E – o que é que tu vês como um obstáculo?

(pausa)

D – olha eu acho que era importante fazer-se a monitorização à prática de sala de aula. nós não sabemos o que é que lá acontece. sabemos que os professores preparam em conjunto mas depois

não sabemos o que é que se p ... aaa. é assim saber efetivamente o que é que se passa não sabemos. é assim, eu não faço a mínima ideia o que é que se passa no ninho, no teu ninho ou na tua sala e acho que era importante aaa que se soubesse o que é que os alunos fazem, p.ex., nos ninhos.

E – hum hum sim. pronto e vês isso como um constrangimento e uma coisa que possivelmente se podia modificar.

D – podia.

E – e em termos de acompanhamento e monitorização dos resultados dos alunos, do desempenho dos alunos neste projeto. como é que isso é feito?

(pausa)

E – isto é, que tipo de dados é que tu, pronto, já percebi que a monitorização em relação, externa não é feita nos mesmos momentos em que é feita a nossa interna

D – não

E – ou nem sempre coincide, pelo menos

D – nem sempre coincide

E – pronto então ...

D – mas é feita em três momentos também

E – sim mas como é que nós fazemos aqui. como é que é feito aqui na escola a nível interno, essa monitorização dos resultados

D – no final de cada período ou nas, no final não, a meio de cada período, exceto no 3.º [período] que é quando não fazemos avaliação intercalar, no final de cada período e depois temos os exames.

E – sempre por comparação aos resultados da avaliação externa

D – externa, exatamente

E – e em termos globais destes três anos, que eu [es]tou a estudar, portanto 2009 – 2012, estes três anos letivos aaa como é que classificarias o trabalho que foi desenvolvido nestes três anos assim em termos globais?

D – eu acho que os professores fizeram um bom trabalho não tenho dúvida, com alguns constrangimentos, com algumas aaa confusões

E – e em termos de escola, M., em termos ... um bocadinho mais geral

D – em relação à escola acho que é importante para a escola aaa é assim, eu não sei, eu nem sei se devia dizer isto mas pronto, vou dizer ( [dirigindo-se ao vice-diretor] se ela usar eu digo que é mentira, ela [es]tá a gravar ainda por cima)

(E - [dirigindo-se ao vice-diretor] sim, porque não é a voz dela nem nada)

(risos)

D – aaa é assim, eu acho que é importante, é uma forma de os alunos terem, de serem apoiados mais individualmente. agora eu tenho algumas ... [à parte] eu não posso dizer isto.

E – não sei, depende do teu critério ...

D – é assim ... não, F. é assim, eu não sei ...

E – em termos de escola, do global, que vantagens é que tu...

D – eu não sei se isto contribui (pausa) é assim, na prática contribui para que os alunos tenham mais sucesso, agora não sei é se a qualidade, era isso que eu lá ia, onde eu queria chegar, eu não sei é se a qualidade também é maior

E – portanto os resultados

D – os resultados são melhores, não temos dúvidas

E – cumprimos o contratualizado

D – sim, agora a qualidade não sei se será

E – mas isso se calhar também passará um bocadinho pelo [por] aquilo que tu dizes que falta que é a [monitorização] da prática letiva da sala de aula. e o envolvimento dos professores nestes três anos como é que tu ... porque afinal nós tivemos aqui se calhar um ano ou outro de mais estabilidade mas depois as coisas acabaram por mudar um bocadinho [mudança de professores]. em relação aos professores que tiveste a trabalhar nisto, ou que estão a

trabalhar nisto, como é que classificarias a participação e o envolvimento?

D – eu acho que toda a gente se envolveu aaa

E – mesmo os professores não Fénix?

D – calma, aia lá não cheguei. mas mesmo os [professores] Fénix aaa eu acho que alguns estão lá porque acham que é importante ter dois professores na sala de aula não tanto pelo, diz lá... (E – pelos alunos) pelos alunos. Em relação aos professores, aos outros professores não há assim um envolvimento tão grande quanto isso.

E – também será esse um aspeto ....[menos positivo] (fala pouco perceptível)

D – também.

E – e mais valias para a escola? O que é que isto trouxe de ... como mais valia?

D – o que é que trouxe como mais valia? Trouxe mais sucesso, trouxe maior acompanhamento aos alunos, mais docentes, sei lá, acho que trouxe mais mais valias do que...

E – menos valias, por assim dizer

D - menos valias não

(risos)

E – constrangimentos

D – constrangimentos [confirmação]

E – e vamos dar continuidade ao projeto?

D – acho que sim. se pudermos, vamos.

E – da mesma m... da mesma forma, nos mesmos moldes?

D – isso não sei. temos de fazer o balanço e pensar . mas eu acho que era importante haver monitorização na sala de aula, acho que era importante aferirmos se a qualidade também aumenta ao mesmo nível que aumenta o sucesso, acho que era importante.

E – e achas que o facto de termos passado a escola TEIP, portanto isto é uma informação que não é, não está englobada naqueles três anos do estudo mas de qualquer forma é um desenvolvimento e podemos falar nisso, achas que a questão da, do TEIP vem...

D – acho que sim, que vem reforçar isto

E- vem no sentido ... vem no mesmo sentido

D – vem. até porque é assim, este TEIP não tem nada a ver com os outros TEIPs aaa

E – sim estamos a falar do TEIP III

D – sim e acho que um dos objetivos é mesmo reforçar e dar continuidade a esta metodologia

E – mas vai ter que obrigatoriamente de haver alguns ajustes.

D – claro.

E – pronto, M., obrigada.

D – obrigada.

FIM DA ENTREVISTA

## Protocolo de entrevista à Coordenadora do projeto

Identificação dos participantes: C (Coordenadora Fénix)

Identificação do entrevistador: E

Local/hora: sala de diretores de turma, 16:04:00

Data: terça-feira, 20 de novembro 2012

Duração: 0:40:13

Nota: PF – Projeto Fénix; p.ex. – por exemplo; n.ºs – números; scc – sim com a cabeça

E - Portanto, o projeto aqui na escola teve início no ano letivo de (C- 2009) 2009 [2010] e a 1ª pergunta tem a ver com o conhecimento que vocês tomaram aqui na escola da existência do projeto. Como é que, como é que vocês tiveram, conhecimento da existência do projeto?

C - Eu não estou desde a génese do aparecimento do projeto porque a 1ª coisa que veio para as escolas nesse ano aaa foi um... as escolas tinham que apresentar um projeto para combate ao insucesso e abandono escolar, as taxas elevadas de insucesso. A escola produziu um projeto com uma equipa, que na altura só me lembro do nome de 1 professor, que se chamava [Projeto] Ariane e enviou para o ministério. Passado uns meses, nunca mais deram

resposta desses projetos e passado uns meses vieram dizer que... vieram dizer isto: então é assim, o ministério selecionou 2 projetos para serem, fazerem parte deste grande projeto que é o + Sucesso, portanto, + sucesso escolar que era a turma + e a mod[alidade] ... e o Fénix, portanto, o projeto Fénix aaa a escola tinha que escolher um, eles indicavam as linhas mestras e a escola escolhia um. A escola escolheu o Fénix. Quem escolheu deve ter sido com, com alguma questão que teve a ver com o Conselho Pedagógico, julgo eu, pronto. Escolheu a modalidade Fénix portanto aquele que a escola fez ficou arrumado e ... porque aquilo pretendia também que os projetos depois não fossem assim uma coisa tão assim tão solta quanto isso que senão não havia forma de de de controlar. Pronto, então a escola escolheu o PF porque lhe parecia que era o que melhor se adequava à, à tipologia da escola e à ... nossa, ao nosso organismo ... como ... pronto ... à nossa situação como organismo pequeno ...

E - Só depois dessa seleção (C – de pequenas dimensões; [completa a sua última frase]) é que entraste tu como Coordenadora

C – Depois no verão, nesse verão antes de iniciar ao ano [letivo] de 2009 [-2010] ... fui chamada p'la [pela] direção no sentido de ...

E – Isso significa que a escola sentiu logo necessidade de ... ter

E – um projeto

C – A escola sentiu necessidade de ter uma coo...

C - A escola já vinha a sentir essa necessidade há muito tempo ... de ter algumas armas para combater o insucesso, o abandono, se bem que o abandono nunca foi assim uma coisa muito elevada ... é por causa dos alunos de etnia cigana, não é, que fazem disparar as médias [de abandono e avaliação] mas já havia essa preocupação, essa preocupação era latente aaa de se encontrar uma forma de colmatar e de minimizar este problema do insucesso.

E – então isso significa que houve qualquer qualquer constatação prévia antes de ... de ...

C – sim, todas ... toda ... diz lá ... toda ... todas as, por exemplo, uma muito gritante quando se fazia as reflexões sobre ...

E – é que isso tem a ver com uma questão que eu aqui tinha que é que tipo de constatação, de levantamento ou de estudo, entre aspas, é que [es]teve na base ...

C – o estudo era... o estudo, o diagnóstico eram as notas, não é, eram as notas porque, p.ex. tu tinhas alunos com sucesso a inglês no 2.º ciclo e chegavam ao 7.º ano, não é, e isto no início pôs-se muito para o 2.º e 3.º ciclo e até mais para o 3.º ciclo, para o 7.º ano que as notas eram uma coisa ... portanto, as alunos vinham por ali

abaixo aaa o inglês era uma caso catastrófico aqui na escola e pelos vistos não era só aqui.

E – [Es]tás-me a falar na mudança de ciclo, é que há essa..

C – mudança de ciclo ... estou a falar especialmente nas mudanças de ciclo ... que era ... que era mesmo muito ...

E – complicado

C - era mesmo muito complicado nalgumas disciplinas concretamente, era o caso do inglês que é hoje ao final, no 4.º ano [do projeto] é que se nota grandes alterações, é a disciplina que serve de espelho ... que é assim, os n.ºs mudaram radicalmente, mudaram radicalmente e estamos a falar de 7.º ano e não [es]tou a falar já dos outros anos subsequentes.

E – sim sim sim

C – [Es]tamos a falar de 7.º ano pronto aaa nas outras não se nota tanto, como é evidente no início houve aquela, há aquele *boom* do .. que é sempre assim que acontece c'os [com os] projetos, né, os n.ºs disparam parece que vai tudo [gesto manual de descolagem, de levantar voo] correr muito bem

E – e depois estabiliza

C - depois há ali uma fase em que estabiliza, depois há uma fase que desce, que foi um bocadinho a nossa, julgo que o ano passado ... humm... e este ano será o ano em que as coisas ficam mais



verdade, digo eu, e eu acho que os projetos são coisas sempre muito longas, são um bocadinho mais verdade e depois poderá disparar ou não.

E – hum hum, estou a perceber

C – acho que o 5.º ano [de projeto] é assim mais ou menos...

E – e por oposição...

C- deixa-me só dizer isto que eu há bocado não acabei. Pronto, quando aaa, e julgo, não sei se isto tem alguma importância para os teus fins, mas eu gostava de dizer. aaa quando a direção me chama e me convida para ser Coordenadora deste projeto, porque era uma das condições era ter um coordenador aaa eu costumo dizer que não sou Coordenadora Fénix por acaso, aaa porque sempre, sempre achei que havia formas alternativas de encontrar sucesso para os alunos e de dar, de não deixar meninos para trás no ensino básico.

E – independente de ser o Fénix ou outro qualquer.

C – Outro qualquer. Agora era preciso era mexer na engenharia da escola, era preciso mexer na cabeça dos professores, era preciso, é preciso mexer em muita coisa. Agora, tudo isto é muito lento, tudo isto é muito lento, pronto e portanto como eu sempre acreditei nisto e sempre e sempre batalhei um bocadinho por isto, não é, julgo que depois também a escolha recaiu por aí, porque é assim , só uma

pessoa que acreditasse (E – é que poderia...) é que poderia coordenar o projeto e daí a escolha.

E – pronto, eu já percebi que não [es]tiveste envolvida propriamente na decisão de optar pela turma + ou pelo Fénix...

C – não, não tive nada a ver com isso, quando fui convidada foi ...

E – mas qual é que é a vantagem que encontras no facto de ser o Fénix e não a turma +? Ou se achas que ...

C – oh pá, do que eu conheço, do que eu conheço, parece-me que, que em termos de trabalho, de engenharia de trabalho e de organização de trabalho, é mais simples o Fénix, é mais simples, é mais, é mais orgânico do que, do que aquela situação de de x em x tempo... agora trabalhas com os bons alunos, depois trabalhas com os mais fracos... julgo que isso deixa ... é menos consequente... faço-me entender? é um trabalho menos consequente e nós sabemos que os miúdos cada vez mais o trabalho tem de ser muito consequente e tem de se seguir uma linha sempre muito ... ham ham ham ... pá muito causa-efeito, causa-efeito, causa-efeito, causa-efeito para depois dar algum efeito e isto... não é por acaso que o ano passado quando foi aquele seminário em Évora e eu disse “por favor, não os tirem as equipas que já estão formadas” e temos a colega C., p.ex., que foi professora de 5.º ano Fénix com as mesmas

E – e que está a acompanhar ...

C- scc com as mesmas turmas no 6.º ano e está agora no 7.º... as, os constrangimentos dela já são outros aaa, diz lá, a forma como ela olha para cada aluno, não é, e para as suas dificuldades já é outra...

E – e achas que isso depois tem a ver com questões organizativas, não é?

C- só que tem de haver ... imagina que ela não tinha ficado aqui colocada, que era professora que até estaria para se ir embora, quer dizer

E – e achas que o Fénix também possibilita à escola essa possibilidade de ... gerir em termos organizativos ou há limitações mesmo assim?

C – eu acho que há limitações porque se ela não ficasse, quer dizer, não sei em termos administrativos o que é que se passa mas a questão é que esteve em perigo [de sair da escola], [es]teve ela e [es]teve a professora C. que se foi embora

E – sim sim

C – pronto... ou seja tu não tens a garantia de que tens um projeto para lançar em 4 anos e que depois tens uma equipa que vai ficar contigo 4 anos. Isto é igual, p.ex. agora, o que vai acontecer com

os territórios TEIP<sup>23</sup>. A nossa escola está candidata, tu tens uma equipa de professores com quem trabalhas e nós no Fénix começámos a trabalhar naquela 2.º ano que foi o ano melhor quanto a mim porque tínhamos um psicólogo, uma psicóloga e estávamos, aí sim a trabalhar com os professores primeiro e ao mesmo tempo íamos trabalhando com os alunos, mas com os professores para lhes dar força, para eles se sentirem ...

E – Olha, lá e tu achas que a monitorização que é feita aqui ao projeto, que é pela [Universidade] Católica, não é, a monitorização do nosso projeto tem em conta esses aspetos?

C – ham.... não... a monitorização

E – Como é que se faz? como é que se processa essa monitorização? tem a ver com esses aspetos organizativos, eles questionam esses aspetos ou ... que aspetos é que são tidos em conta quando essa monitorização é feita?

C – hum ... só tem a ver mesmo com o cumprimento daquilo que tu estabeleceste como meta, tem a ver com a, o levantamento de algumas dificuldades que tu lhes transmites, não é, pronto... mas ...

E – que tipo de informação é que eles pedem?

---

<sup>23</sup> Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a que a escola passou a pertencer no ano letivo de 2012 - 2013

C – não tem... a informação que eles pedem é ... ham ... do tipo: há alguma problema? é isto assim, quais são as necessidades de formação ... ham ... precisamos de saber se é preciso a nossa intervenção nalgum aspeto, pronto, e depois os n.ºs, os n.ºs...

E – os n.ºs exatamente... aí nos n.ºs, que tipo de n.ºs é que eles pedem?

C – p.ex, a taxa de sucesso de português, a taxa das disciplinas..... ajuda-me

E – contratualizadas?

C – Contratualizadas mas isso são também os dados que pede depois também a DGE

E – sim sim

C- Pronto, depois se aquilo se reflete nas outras disciplinas ou não, não é, mas de resto eu acho que a metodologia Fénix também é muito entendida nesta perspetiva – cada escola é uma escola, aquilo tem um modelo, não é, tem um modelo e esse modelo tem de ser sempre, não pode ser replicado de uma para outra, tem de ser sempre adequado à escola em que tu estás inserida... e nós nesse ano que foi muito bom [o 2.º ano de implementação na escola], p.ex., nós vimos que havia muitas escolas que não tinham psicólogo Fénix e nós tivemos um psicólogo Fénix porquê não sei,

nem ninguém, né, não sei explicar porque é que tivemos direito a esse psicólogo ...

E – olha T. em relação à monitorização interna, achas que existe aqui na escola alguma espécie de monitorização interna?

C- hum... não ... ham ... a monitorização interna podia, diz lá, podia ser eu a fazê-la, se tivesse esse perfil, não é, de controlar, ou de fazer de alguma forma um controle mais, diz lá, mais próximo dos professores, não é, mais próximo daquilo que se faz. O que eu, o que eu tento fazer no desempenho do, da minha especificidade como Coordenadora é auscultar ... escutar, escutar e auscultar e observar, pronto e ir tocando, deixando que as pessoas ponham cá para fora os seus problemas, que é um bocadinho o que se faz nas reuniões

E – sim

C - costume fazer com as reuniões, pôr cá para fora os seus problemas e depois vamos encontrar pistas para isto, vamos encontrar... e se fizéssemos assim, e se fizéssemos assado, vamos experimentar. Onde é que isto resulta? No 1.º ciclo. Nós para já estamos a apostar imenso no 1.º ciclo, não é, porque chegámos à conclusão, e toda a gente chega a esta conclusão que é: menino que venha bem preparado do 1.º ciclo com a leitura bem ...

E – consolidada

C - bem consolidada, com o raciocínio trabalhado não sei quê, depois chega aqui [2.º ciclo] e dificilmente tem, tem..., a não ser que sejam meninos de famílias muito desestruturadas, coisas que depois precisam de outro acompanhamento mas ... então o nosso investimento é mesmo no 1.º ciclo e no 1.º ciclo, que é uma equipa fantástica porque os professores do 1.º ciclo já estão habituados a trabalhar com muita gente diferente, não é, basta que alguns têm 4 níveis dentro da sala de aula, não é, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

E – isso é muito interessante porque eu tinha essa questão para te colocar. A monitorização e termos de sala de aula, T., já percebi que será mais fácil no 1.º ciclo

C- sim mas não se faz...

E - devido à especificidade organizativa...

C – há uma coisa que é assi, há um, espera, que há bocado depois fugi aqui um bocadinho para te dizer isto, p.ex., e em relação a isso da monitorização que é hum, à partida, à partida ... cada professor, cada professor é autor da sua aula, do seu tempo e da sua aula e quando estava sozinho, estava sozinho mas agora tem um par ou seja, o entendimento, o entendimento entre essas duas pessoas, não é, diz lá, as coisas são quase feitas essa monitorização é feita pelos pares e pela... faço-me entender

E – sim sim sim

C - é feita p'los [pelos] pares com liberdade e eu gosto muito dessa palavra, com liberdade e muita flexibilidade para trabalharem, ou seja, de vez em quando reúnem-se as pessoas, p.ex. temos feito as reuniões por ciclos, p.ex. o ano passado, por ciclos e depois ali o quê? é auscultar, ouvir, não sei quê, o que é que se passa e o que é que não se passa e depois tentar encontrar caminhos para melhorar esse trabalho

E – apostar muito no trabalho colaborativo, interpares

C - interpares e aí eu julgo que este ano também se conseguiu, que era ter pelo menos 90 minutos em comum para trabalhar haam quer dizer, não faz parte do perfil desta escola depois andar atrás das pessoas e andar a fiscalizar, porque às vezes monitorizar é confundido com uma certa fiscalização

E- sim

C - porque se entende que o professor é professor, é professor de pleno direito é..., queremos que eles se sintam autores da sua aula e da sua, e do seu ensino e da aprendizagem dos seus alunos humm

E – e nesses moldes, T. como é que se envolvem...

C – mas há escolas que fazem de formas completamente diferente pronto e

E – pois isso tem a ver com a especificidade das escolas

C - E depois olhamos para as notas, olhamos para a avaliação interna mas isso compete mais à Diretora do que a mim, eu não faço esse papel de olhar para as notas.

E – e nesses moldes em que tu me [es]tás a falar, deste tipo de monitorização, de que forma é que os órgãos da escola e as estruturas da escola participam nessa monitorização interna? A minha pergunta é: tem a ver apenas com os resultados e é aí que as estruturas, os órgãos, os departamentos, etc se manifestam ou há alguma espécie de outro tipo de acompanhamento?

C- há há, p.ex., quando eu deteto, e este ano, vamos falar p.ex. deste que é mais recente não é, p.ex., questões em que o trabalho colaborativo não [es]tá a funcionar ou que há, me parece dessa escuta que fiz dos diferentes professores em reunião e em assembleia que poderá, que há ali coisas que é preciso afinar eu comunico à Diretora e a Diretora intervém nesse sentido, no sentido de ... reorganizar, de esclarecer...haaam de pronto, de fazer esse acompanhamento. Depois a quem compete, a direção normalmente olha para os resultados, olha para os resultados pede aquelas haaam coisas da avaliação e não sei quê, pronto, que aqui não será o sítio para estarmos a dizer se estão bem, se estão mal

E – claro, claro

C - agora, numa palavra, é assim, eu acho que é preciso muito mais e se acho que no 1.º ciclo o acompanhamento, percebes, quer meu, quer da direção, acho que [es]tá nota-se que nós estamos ali um bocadinho mais focados, mais focados eu acho que no 2.º ciclo também não está mal, acho que no 3.º ciclo há alguma dispersão e sente-se ... agora sente-se o quê?

E – e isso é um constrangimento?

C - é um constrangimento muito grande a essa monitorização, mesmo a esta de liberdade, mesmo a esta de flexibilização, de eu entrego nas tuas mãos, tens este projeto aqui, tu, eu não tenho que te andar a fiscalizar ou, pronto... tu sabes é que tens é que atingir aquela meta, conhecer caminhos, qualquer problema. Agora também acho é que os professores depois, p.ex, sente-se muito aqui no huuuummm não só aqui mas noutras escolas também se sente a mesma coisa que é os professores estão muito sobrecarregados, os professores têm muito pouco tempo para fazerem autoformação, os professores têm muito pouco tempo para fazer formação com o seu par. O que aqueles 90 minutos lhe dão? Dão-lhe para ele ah e tal vamos combinar como é que fazemos, uma estratégia, duas estratégias, três estratégias pronto e depois logo se vê, ou seja, se tu me perguntares assim [es]tás satisfeita? Não, não é, não [es]tou nada satisfeita. Eu acho que ao fim de 3

anos já devíamos ter andado muito mais, já devíamos ter feito muito mais, não sei quê, agora com o ritmo que põe às coisas, que não deixam... os projetos precisam de respirar e precisam de muita estabilidade para se implementar, precisam de ... às vezes digo assim, se não os projetos ficam todos feitos em cima da areia e já várias vezes me senti com isto... isto está assente em cima de areia, isto não está consolidado, as pessoas não... já há sinais de crescimento, pronto, e há sinais de crescimento profissional, há sinais de crescimento ...

E – e tu achas que se traduzem esses sinais em quê? o que é que tu vêes que te leva a concluir isso?

C – pá, vejo na organização das aulas, vejo na forma como as pessoas olham para, olham para para a prática letiva

E-sala de aula

C - sala de aula e não [es]tou lá, nunca fui lá, agora sinto que de alguma forma as pessoas já deram mais um bocadinho, as pessoas já se interrogaram mais um bocadinho

E – e achas que a monitorização do projeto teve alguma coisa a ver com isso?

(C – agora este ano; [em conclusão da frase anterior])

C – eu acho que ajuda, eu acho que ajuda quando se fazem aquelas reuniões e depois quando vai, p.ex., o AMA Fénix, quando

vem a Luísa Moreira, quando vem... e nós ali numa mesa começamos a dizer, não é, a falar de uma série de coisas e a Luísa faz perguntas e as pessoas respondem, um bocadinho depois já na sequência do que se passou nas nossas reuniões ... eu acho que isso ajuda.

E – e achas que isso foi o mais positivo nesta monitorização que é feita ao projeto? Ou há outras coisas que queiras identificar como positivas na monitorização que é feita ao projeto? Levou, proporcionou a que as pessoas refletissem e que discutissem mais em grupo

C – sim, e o facto de trabalharem em grupo, a pares ou muitas vezes a trios começou a , diz lá....

E – a abrir horizontes?

C – a abrir um bocadinho, mexeu com a organização da escola, com a própria organização da escola, com a maior necessidade de, e isto tendo a ver com o Fénix ou não, mas teve essencialmente, com a maior necessidade de estabelecer planos, plano, prioridade, plano, prioridade, não sei quê, depois às vezes as coisas não são consequentes, quer dizer, era preciso um bocadinho mais, pronto mas isso eu acho que precisava de, precisa de tempo [es]tás a ver, e depois agora é assim, estamos no final de um ciclo de direção não é, agora eu acho que a partir do momento em que uma escola

de apropriada do projeto, não é, eu acho que a nossa escola apropriou-se muito disto, não sei quê, tem um rosto, tem uma forma de ...

E – funcionar

C - de funcionar e essa forma de funcionar acho que é muito marcada, acho que é marcada p'la [pela] coordenação, p'la [pela] monitorização da [feita pela] coordenação que é completamente livre não é, digo eu, sou eu que a estou a classificar, mas que não é policial, não é de “então mas não estás a fazer assim?”

E – não é de inspeção, é mais de supervisão, é isso?

C – é de acompanhamento

E – é mais de acompanhamento?

C - é mais de acompanhamento, acho eu. Eu não faço outra coisa se não acompanhar e responder a questões.

E – olha T, em relação...

C- mas

E – diz diz

C - deixa-me só chegar ao ponto que eu queria que depois tu ,( E – risos) selecionas o que é para escrever, que é isto aaa pouco tempo, os professores têm pouco tempo, esta mudança da estrutura curricular não veio ajudar, antes pelo contrário, este foco nos conteúdos não veio ajudar, certo?

E – hum hum

C – ou seja, se tu estavas, e depois isto, se tu estavas a caminhar num sentido de uma lógica de cada aluno

E - agora há aqui um desvio ...

C – cada aluno tem um tempo para aprender

E - agora tem uma meta, é isso?

C - tem um ciclo para fazer basta que venha uma coisinha diz-te: os conteúdos, não sei quê, ou ano tah tah tah tah tah tah tah tah mesmo que tu estejas a dizer e a repetir que é assim: Fénix, lógica de ciclo, o aluno tem um caminho para percorrer, percorre mais devagar, nós [es]tamos cá para lhe dar, para o, para o fazer, para lhe dar sucesso.

E – isso quer que as políticas a nível central vieram um bocadinho....

C – enviesar, enviesar aquilo que tu [es]tás a fazer, não é aaa é como tu pões uma estaca numa planta, um guia e depois vir alguém dizer assim “olhe, desculpe mas esse guia só pode ter 50 cm, calma aí, não pense que é um guia de 1m”, só que então a planta ia a crescer e agora já começou a mandar os braços para qualquer lado, ou seja, fica tudo prrrr [gesto descendente com os braços] é como o polvo, fica tudo como o polvo.

E – olha, outra coisa que eu também queria perguntar tem a ver com a monitorização do desempenho dos alunos e qui não te estou só a falar de ...de... notas e de valores e de %s e de médias. Como é que é feito o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos a nível de monitorização, isto é, eu sei que se têm de enviar n.ºs e estatísticas e o cumprimento do contratualizado, etc mas há uma preocupação da parte da monitorização do projeto em acompanhar o desempenho dos alunos porque o Fénix nós sabemos que não é ali aquelas 3 disciplinas, tem uma abrangência um bocadinho maior. Como é que é feito esse acompanhamento a nível interno porque eu sei que têm de se enviar para lá os n.ºs e as estatísticas mas a nível interno como é que é feito isso em relação aos alunos concretamente?

[hesitação; pausa]

C – não ... é feito no ... não sei ... internamente ... em relação à direção é mesmo só ... eh, pá, não sei .... as notas ... não é

E – é um indicador do desempenho deles

C – as notas que é isso é o que há depois ... algum ... o trabalho do DT no caso dos alunos e que a direção acompanha bastante, o DT chamar a família e de acompanhar, de não sei quê no caso do 1.º ciclo muito bem acompanhados pelos professores que estão...

E – que estão mais próximos dos meninos

C- que estão mais próximos dos meninos, aliás no 1.º ciclo o professor ninho está nas reuniões com os pais, portanto quando o dire... o professor titular chama uma mãe ou um pai para conversar sobre o aluno, o professor ninho [es]tá lá e é dada até uma primazia ao professor ninho para conversar sobre as questões relacionadas com aquele aluno, portanto no 1.º ciclo corresponde mais a uma, diz lá, a um controle mais efetivo

E – mais próximo

C - um acompanhamento mais próximo do que aqui. Depois aqui, aaa... é muito feito só pelas notas mesmo ... pelas notas , pelas participações, agora com o novo estatuto<sup>24</sup>

E – e se tivesses de classificar em termos de ...

C – Depois ainda me falta dizer uma coisa em relação ...

E – [Es]tá bem ... [risos] e se tivesses de me classificar am...am... o trabalho desenvolvido aqui na escola estes 3 anos portanto entre 2009 e o ano letivo anterior, como é que classificarias esse trabalho desenvolvido aqui na escola em termos gerais?

C – Em termos gerais aaa irregular portanto, na minha ótica, irregular ma ... mas satisfatório.

E – irregular porquê, T.?

---

<sup>24</sup> Lei n.º51/2012 de 5 de setembro de 2012



C – porque tivemos um 1.º ano de experiência, não é, que foi muito vivida pelas pessoas, as pessoas entusiasmaram-se bastante com estas novas perspetivas e com o facto de terem um par e de partilharem. Depois um 2.º ano que eu achei que era ali que estava, que estava o potencial do projeto que era estarmos a trabalhar com os professores, aquele trabalho da psicóloga, coaching, aaa, objetivos, missão, estar sempre muito a puxar pelo professor para ele se transformar num líder dentro da sala de aula e com cada aluno e ele próprio ser um líder e transformar os alunos em líderes, auto-líderes quase e acreditarem em si, que são capazes de fazer melhor aaa esse trabalho [es]tava a ser feito, a própria psicóloga [es]tava a trabalhar com os alunos nesse sentido mas isto não são trabalhos que a gente faz agora e depois se podem desaparecer assim de um momento para o outro, ou seja, lá está a o tal fenómeno de *não é consequente*. 3.º ano acho que se sentiu muito esse luto, essa quebra, sentiu-se muito...aaa... embora como a escola ... umumum... já não sei se o ano passado, não tenho presente se retomou a questão dos tempos em comum para os professores trabalharem ...

[de fora da sala: T.....]

E – sim houve ali um, nem sempre houve, nem sempre houve essa possibilidade em termos organizativos, pelo que eu me apercebi mas tentou-se

[de fora da sala: T.....]

E – tentou-se, tentou-se manter isso

[para fora da sala: E – L. podes esperar um bocadinho?/ L. – ah... está bem. É a T. que está aí contigo?/ E - sim, sim/ L. – diz-lhe que já vou/ E – ok, ok]

E – diz

C – era ... de ...[es]távamos a falar da questão ...

E – ter tempo em comum ...

C – da questão de como é que classificava ...

E – sim

C – pronto, portanto, é assim globalmente suficiente, um suficiente pronto aaa não não não está de forma nenhuma naquilo que eu idealizei ... agora aaa e não está mas foi irregular

E – pois porque houve aquele pico e depois

C – houve o pico do 2.º ano e aí foi notório o pico do 2.º ano e quando falo de pico não me estou a referir à avaliação de alunos, não me estou a referir a resultados académicos, estou-me a referir a resultados pessoais, de cada professor, de certeza que os professores [es]tavam e isso o 1.º ciclo, eu continuo a dizer que o

1.º ciclo é um, é um campo por excelência para se trabalhar e eu como também dou aulas não posso acompanhar aquilo que eu gostaria de acompanhar, portanto eu tenho 90m para acompanhar o Fénix por semana, portanto...

E – voltamos à questão da falta de tempo que [es]tavas a falar há bocado.

C – sim, mas o que é verdade para o meu acompanhamento também é verdade para os professores trabalharem de outra forma aaa, agora também sinto que, por exemplo, se aquele trabalho do 2.º ano tivesse sido continuado, não é, tivesse sido continuado

E – teria talvez permanecido um bocadinho mais...

C – tudo tinha puxado muito mais para cima...acho que os professores estariam noutra patamar, quando eu digo outro patamar é – mesmo que tivesse havido este retrocesso com a organização curricular deste ano e com as diretrizes deste ano, acho que estariam noutra patamar e estariam aaa porque eu ponho muito aqui a ... o foco nos professores, não é

E – pois tinha a ver também com a minha última questão ... como é que tu classificarias o envolvimento dos professores no projeto e como é que eles...?

C – eh pá, é assim, nada se faz sem os professores

E – e achas que aqui na escola houve....

C - é por isso é que foi bom no 2.º ano porque se estava a trabalhar com os professores, aliás eu disse isso muitas vezes... estávamos a trabalhar com os professores para eles estarem bem

E – mas isso também foi um bocadinho devido à tua postura enquanto Coordenadora de puxar por esse lado

C – sim e também tinha... oh pá, eu tinha uma pessoa com quem trabalhava e que tinha o tempo todo para fazer esse trabalho, não é, o caso da psicóloga

E – sim sim sim

C - Dizia-me assim – agora vamos trabalhar nesse sentido, pronto, então o caminho tem que ser este a fazer, nós, ela dizia, dizíamos quais são as atividades que era bom desenvolver

E- e aí é que se perdeu depois um bocadinho para o 3.º ano

C – ou seja, aquilo era um caminho porque depois tu che... depois tu entravas... entrarias numa fase que era isso que estaria mais ou menos planeado nas nossas cabeças (e quando digo nossas eram muito eu e ela [psicóloga]) que era assim: depois de lhes darmos [aos professores] esta escada aaa vamos pôr (que é um bocadinho isso que eu quero ver se conseguimos fazer este ano) vamos-lhes dar forma[ção], vamos fazer ações de formação já muito específicas, pronto aaa e aí e aí nessas ações muito específicas, p.ex. enquanto no 1.º ciclo os professores se sentem muito bem o

que é que lhes falha aaa eu senti nas reuniões, p.ex. finais do ano passado que os professores não, oh pá, acham que pronto ... umum que não têm grandes necessidades de formação.

E – [es]tás-te a referir aos de 2.º e 3.º ciclo?

C – [sim com a cabeça] pronto não é ... não foi assim aaa tão manifesta a, o , as fragilidades que têm sentido.

E – Achas que as pessoas são um bocadinho resistentes a admitir esse tipo de... ou é apenas por ... um bocadinho de comodismo?

C – Eu acho que é assim.... eu acho que há falta de tempo, acho que precisam de ser imensamente motivados porque neste momento não é a carreira que os motiva, nada, não é

E – um um

C - É assim se não tiverem auto motivação ... se tu queres que os professores participem num projeto tens de lhes dar imenso, imenso carinho, imensa possibilidade de andarem para a frente.

E – há aqui uma clara distinção, T., entre os professores de 1.ºciclo 2.º e 3.º?

C – Há, há. Para mim há e em termos muito de equipa, não é de pessoas individuais.

E – sim, claro, claro

C – em termos de equipa de trabalho, em termos de equipa de trabalho há e no 1.º ciclo há resistências mas elas diluem-se muito

rapidamente porque tens, porque há um grupo muito forte que , não é, um grupo muito forte, há um grupo que puxa as coisas muito para cima, percebes? Agora, p.ex., o facto de nós termos professores que aaa umm que estão a melhorar o seu nível de, académico, o caso de professores a fazer mestrado isso são mais valias que a escola tem que aproveitar, que o Fénix na escola tem que aproveitar uumm e que se podia aproveitar . agora eu acho e que não há tempo, quer dizer, com uma escola que fecha às 5.30 e que isto o problema do Fénix, e que diz do Fénix, diz de outra coisa qualquer porque isto depois não é diferente de outros projetos. É assim: para tu queres uma coisa a sério tens de mexer em muitas coisas, não é e não pode ser...

E – ferramentas suficientes para...

C – pronto, tens de mexer em muitas coisas, e se tu tens uma visão global não é, se consegues ter uma visão global de todas as áreas em que tens de mexer para conseguires que isto

E – avance

C - avance aaa tu fazes as coisas de uma maneira e mexes nas peças todas, um bocadinho, com jeitinho, devagarinho, pronto... se não tens visão global é mais complicado porque tu mexes aqui mas estás a estragar daquele lado, mexeste aqui mas ...

E – e achas que o Fénix é uma mais-valia para a escola nesse sentido?

C – o Fénix é uma mais-valia porque obriga a mexer ... agora teria muito mais sucesso se tudo mexesse de forma mais coerente e de forma mais organizada e com um foco muito bem determinado. Quando há uma dispersão de focos... e este ano...

E – e como instituição? como escola inserida neste meio qual é que tu achas que foi a grande mais-valia do Fénix?

C – oh, pá, olha isso eu acho que isso foi inegável, não sei para mim trouxe melhores hum... estou a falar um bocadinho pela boca dos professores que..., portanto a consolidação dos níveis de avaliação, pronto que é uma resposta social, não é um três, um quatro, um cinco, um dois ou um três.

E – sim porque é isso que a comunidade nos exige, não é?

C – claro, é uma resposta social aquela nota mas aquela nota é mais verdadeira do que seria, mais verdadeira no sentido, é mais consolidada do que seria, tem mais base de apoio do que antes. Temos, temos eu acho em casos, em casos, em alguns casos aaa tem melhorado e isso é as notas que mostram, tem havido um sucesso, tem uma, tem havido um sucesso dos alunos em geral pode baixar no português, pode baixar na matemática não sei quê

mas sobe aqui, sobe ali e, embora a gente não veja, porque há muitas coisas que não se veem, as outras disciplinas acabam por...

E – ir acompanhando...

C – por ser contaminadas por tabela, não é

E – são duas grandes mais-valias em termos sociais porque mostrámos resultados entre aspas, não é, mostrámos os números, os valores, as notas...

C – e porque os pais, os pais acham que isto é ótimo não é e acham e acham muito bem porque sentem que os miúdos também sentem que os miúdos são mais acompanhados, não é, são mais acompanhados aaa os miúdos eles próprios também se sentem mais acompanhados, também se sentem mais acompanhados. Temo, temo que... acho que é preciso muita força para manter ou pelo menos para continuar este caminho.

E – Parece que as tuas respostas vão vão indo de encontro às minhas perguntas porque a próxima que eu tinha aqui tem a ver com a continuidade disto, com a continuidade do projeto.

C – O PF vai continuar como metodologia dentro d'um [de um] território educativo, não é, que [es]tá aqui...

E – portanto, vai alterar um bocadinho os moldes ou vamos continuar...?

C – não, vai continuar para já igual, agora eu acho que é impossível continuar igual porque os mesmos recursos que temos agora, isto é um projeto que em termos de recursos afeta recursos, os professores costumam dizer que isto é muito bom também para os professores não é, pronto afeta recursos agora...

E – isto de TEIP ou isto do Fénix? Ambos?

C – Fénix, TEIP julgo que também mas não sei, não sei... estou agora a entrar nele, dizem que sim mas eu não sei. agora em relação ao Fénix, o facto de tu teres um grupo maior de professores, se não fosse o Fénix nós tínhamos se calhar menos 10 professores na escola, ora teres menos 10, nós já somos uma comunidade tão pequenina, qualquer dia só olhávamos uns para os outros e dizíamos “bom dia”, não é.

E – quer dizer que isto agora com a afetação de novos recursos por causa do TEIP vamos mudar aqui um bocadinho aaa, os moldes de Fénix ou vamos continuar?

C – oh pá, eu acho que nestes, que nestes moldes

E – ou coloco-te a pergunta de outra forma, achas que vai melhorar como?

C – nesta forma organizativa, neste modelo organizativo eu acho que não vai conseguir continuar porque acho que é ... eles não vão continuar com estes recursos todos digo eu ... não tenho grande

esperança. Agora, acho que a escola tem que ter a capacidade e quem dirige tem que ter a capacidade para encontrar novos modelos rapidamente e começar já a pensar neles aaa se não for assim como é pode ser, se for de outra maneira, ou seja, hum tenho algum receio, tenho algum receio do futuro mas, mas acho que a escola neste momento, a escola neste momento e quando estou a dizer a escola, estou a dizer quem dirige porque a gente sabe que quem dirige é quem manda e isso depende muito da força de quem manda e daquilo que quiser e da visão que quiser ter para a escola...

E – da liderança

C – da liderança e agora [es]tá a acabar, vai acabar...

E – um ciclo

C – um ciclo. pronto, se a mesma liderança se mantiver hum espero que depois os professores e as estruturas intermédias e os coordenadores, eu, os outros coordenadores das outras coisas todas queiram trabalhar no sentido de manter um acompanhamento de miúdos que vivem num meio muito desfavorecido, manter um acompanhamento dos miúdos com mais qualidade mesmo tendo às vezes menos recursos.

E – sabes que isto é curioso porque as coisas acabam por funcionar em ciclo e pelas leituras que tenho estado a ver, o Fénix

surgiu, o Fénix, a turma+, o + sucesso surgiu numa época de grande contestação, na época em que nós [es]távamos, olha que esta escola estava a mudar de direção também não é, numa época em que nós estamos a contestar a avaliação docente e estávamos nas ruas, a primeira grande manifestação de professores e os professores aderiram em massa, os professores, as escolas aderiram em massa ao Fénix e o curioso é que aqui na escola neste momento estamos a voltar ao início desse ciclo – novamente contestação social pelas questões económicas que ... e vamos novamente mudar de direção.

C – é...parece que há aqui um ciclo

E – é parece que sim. Pronto, olha T. eram estas as questões que eu tinha para te colocar. não sei se queres dizer mais alguma coisa que aches que...

C – eh pá, quero dizer isto: é assim, isto, os projetos sejam eles quais forem, Fénixes ou outros avançam com os professores e com uma boa liderança pronto e às vezes coloca-se, a palavra que está sempre é como é que se faz a monitorização disto? Como é que se faz? e eu tenho alguma dificuldade nessa área de... aaa... de controle, de não sei quê. Gosto mais de escutar, de propor soluções, de perguntar e encontrar soluções, para... de dizer experimentamos assim, vamos por aquele caminho, e se

fizéssemos isto e se fizéssemos aquilo, não é... dizer mas olha não se esqueçam que a meta é aquela. Gosto de deixar n.ºs, cumprimento de n.ºs e não sei quê para a direção, para cumprir os seus contratos e eu faço o lado mais pedagógico o lado mais não sei quê. Sinto-me muito bem e isto é mesmo tal e qual assim, sinto-me muito bem a trabalhar com o grupo de 1.º ciclo aaa porque, é muito porque é muito disponível para fazer, para alterar, muito ... sente-se alma naquilo tudo, sente-se alma naquilo tudo. Depois já no 2.º e 3.º ciclo acho que já há hum, há uma coisa que está ... que quebra... há uma quebra aaa o ano passado não ajudou nada a mudança da estrutura curricular porque veio novamente dizer ah afinal conteúdos, não sei quê, não sei quê, matéria, tah, tah deixemo-nos cá de..., não é pronto aaa e veio ao de cima um bocadinho outra vez a palavra “eles não estudam”, “eles não estudam”, “eles não estudam” e tu, já pensaste o que é que tu tens de fazer para ... Pronto, essa reflexão. Fiquei surpreendidíssima quando me pareceu os professores não precisam de aaa de formação aaa estava tudo bem... disse “mas então diferenciar, toda a gente se sentem à vontade a diferenciar?” mas a diferenciar o quê, o que é que diferenciam, que é isto que se nota, não é ao fim de 3 anos... eu noto.

E – mas achas que as pessoas não têm realmente necessidade de formação ou dizem que não têm?

C – não, eu acho que dizem que não têm porque eu acho que sentem lá as suas dificuldades, depois o discurso é que é redondo, o discurso é redondo.

E – e aí a diferença entre o 1.º ciclo e [e os outros ciclos]

C – sim, no 1.º ciclo sente-se mais, mais, diz lá, à vontade para mostrar as dificuldades. “Não sabemos trabalhar com o novo programa da matemática”, pronto e dizem assim “já fiz formação e não tenho...”, percebes? Têm mais este à vontade, dizem com mais à vontade, pronto. Depois também acho que as pessoas, não sei, nos seus horários e na sua engenharia de horário, percebes, por isso é que eu digo, depois a engenharia da escola é muito importante, não é e isso compete à direção, que é ter esta visão global e dizer “então como é que a gente faz isto de forma a que eles tenham este tempo todo que estejam juntos?”, os professores para trabalharem todos juntos.

E – questões organizativas mesmo.

C – e mesmo engenharia de escola não chega ajeitares um projeto tens de depois ir ...

E – mexendo as pecinhas como tu [es]tavas a dizer há pouco.

C – mexendo as pecinhas todas e ter sempre uma visão muito global e andar sempre à escuta e a puxar tudo para cima e às vezes isto basta um errozinho e faz desmoronar muita coisa, depois é preciso começar outra vez a construir aaa não sei. Globalmente oh pá eu sinceramente, eu gosto muito de, gosto muito de estar nesta, nesta função, embora gostasse de estar mais disponível para ela e para fazer e ter quem trabalhasse comigo, não é, porque tu coordenas mas depois se tens 7 turmas e se tens 24 horas de aulas ou 22 ou 20 e não sei quantas, mais as 7 turmas para preparar e para fazer isto e aquilo e depois não tens ninhos, não é

E – exatamente

C – e depois não és Fénix, não és disciplina Fénix portanto é tudo sozinha para ti, fica tudo muito apertadinho. Este segundo ano, não é, ...

E – é que foi o pico da ...

C – pronto porque os projetos fazem-se com equipas, não é.

E – OK.obrigada, T.

FIM DA ENTREVISTA

Dados da disciplina de Matemática

	AVALIAÇÃO INTERNA									AV. EXT.			
	09_10			10_11			11_12			PA_i	Ti		EN
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	09_10	10_11	11_12	11_12
1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	2
5	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2
6	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2
7	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
8	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
9	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	1	2
10	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2
11	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	1	2	2
12	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2
13	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	1	2	3
14	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2
15	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	2	4
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
17	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
18	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2
19	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2
21	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	4	1	2
22	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3
23	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	2	3
24	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3
25	3	2	3	4	4	3	2	2	3	3	2	1	2
26	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3
27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3
28	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
29	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2	1	1

PA\_i: prova de aferiação interna

Ti: teste intermédio

EN: exame nacional



Dados da disciplina de Língua Portuguesa

	AVALIAÇÃO INTERNA									AV. EXT.	
	09_10			10_11			11_12			Ti	EN
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	11_12	11_12
1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
3	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4
4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2
5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
7	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2
8	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2
9	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
10	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	2
11	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	3
12	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
13	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
14	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2
15	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	5	3	3	3	3	2	3	2	2
17	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2	2
18	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
19	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
20	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2
21	4	4	4	3	2	3	2	2	3	2	2
22	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
25	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3
26	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
27	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3
28	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
29	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2

PA\_i: prova de aferiação interna

Ti: teste intermédio

EN: exame nacional

Grelhas de movimentos dos ninhos

LP	2009 - 2010				2010-2011				2011 - 2012			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
	21	18			7				14	14	14	
	28	28			26				7	7	7	
	29	29			29				29	29	29	
	12								9	20	20	
									12	18	21	
										9		
										12		
MAT	2009 - 2010				2010-2011				2011 - 2012			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
	14	14	14	7	6	2	6	14	14	14	14	14
	20	16	25	12	7	19	7	6	6	6	17	6
	25	28	28		29	15	28	21	7	7	10	21
	28	29	29			24	26	29	21	21	6	29
	29	5	1			3	1	1	26	10	26	9
	7	7	7			17	13	18	29	4	29	4
	9	12	12			1		12	1	5	4	5
						4		13	12	12	5	
						12						