

PROJECTO FÉNIX
RELATOS QUE
CONTAM O SUCESSO

Título	Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso
Organização	José Matias Alves Luísa Tavares Moreira
Autores	António Vilas-Boas, Berta Alves, Ilídia Vieira, Joaquim Azevedo, José Luís Gonçalves, José Matias Alves, Luísa Tavares Moreira, Maria de Lurdes Rodrigues
Revisão editorial	Fundação Manuel Leão
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2011
Execução gráfica	LabGraf
Depósito Legal	330550/11
ISBN	978-989-96186-2-6

Todos os direitos reservados
Email: jalves@porto.ucp.pt

PROJECTO FÉNIX RELATOS QUE CONTAM O SUCESSO

José Matias Alves

Luísa Moreira [Org.]



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

ÍNDICE

PREFÁCIO	7
Joaquim Azevedo	
DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	11
Maria de Lurdes Rodrigues	
DOIS ANOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO FÉNIX	19
Luisa Tavares Moreira	
PELOS TERRITÓRIOS FÉNIX	
TECENDO A CIÊNCIA E A ARTE DO VOO	63
José Matias Alves	
PRÁTICA FORMATIVA REALIZADA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E LEITURA	95
António Vilas-Boas	
EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA	
NOVO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO	107
Berta Alves	
FORMAÇÃO EM COACHING EDUCATIVO	121
José Luís de Almeida Gonçalves	
PRÉMIO FUNDAÇÃO ILÍDIO PINHO “PEDAGOGIA”	
BREVE NOTA DE APRESENTAÇÃO DOS PROJECTOS	127
Ilídia Vieira	

PREFÁCIO

JOAQUIM AZEVEDO

A busca do sucesso escolar está na ordem do dia. Todos abordam o tema, dentro e fora da escola; por vezes, o eco dos que falam de fora é o que soa mais alto. Depressa se conclui que o que se enuncia como um caminho é, afinal, uma imensidão de veredas e de falas.

Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados no currículo; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais –professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Os dois primeiros focos dão conta de uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tónica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames que garantem a qualidade das aprendizagens. De tal modo assim é que muito raramente os seus discursos abordam questões como as condições de ensino e aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia, tendendo até para a diabolização das vertentes pedagógicas da educação escolar.

Os outros dois enfatizam que, em educação, os processos são os resultados; sublinham ainda a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno. Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma política que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a acção

que faz com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados.

Situo-me na ponte que se tem de estabelecer entre ambas as ênfases. Criei, em 1992, os exames nacionais do 12.º ano, após 18 anos de ausência. Reconheço os riscos incorridos, a opção pareceu-me inadiável, mas nunca deixei de me bater pela qualidade dos processos e percursos educativos dos alunos, de cada um e de todos.

Serve isto para dizer que as sociedades de hoje se preocupam muito com o sucesso escolar dos alunos e se ocupam pouco com o sucesso escolar dos alunos. Vivemos numa sociedade-espectáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos media, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que perceber esses sucessos e essas dificuldades. Aliás, além da elaboração de gráficos e quadros com os ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão bem evidenciadas. Disso não cuida com o mesmo afã a dita sociedade.

Em vez de fugirmos para a frente, diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade para todos, insistindo freneticamente em mais exames e mais estatísticas, seria mais oportuno continuar a enfrentar, em cada escola concreta, os problemas concretos que representa esse desafio maior de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade para cada criança, jovem ou adulto.

Já é tempo (quando é que será o tempo?) de nos concentrarmos no sucesso escolar como um compromisso social que nos implica a todos como nação. Deixemos os números falar, porque eles também falam e a sua fala vale, sobretudo quando são analisados com cuidado em cada escola, e vamos ao trabalho, pois só ele acabará por construir, em cada escola, outros resultados. Crianças e resultados, de ambos se fará a melhoria da educação escolar, ou seja, das reais aprendizagens feitas pelos alunos.

A ênfase dada a cada um desses vectores, crianças e resultados, não é coisa neutra. Devemos, por isso, questionar a realidade: enquanto os media hipervalorizam os quadros e gráficos, as estatísticas com os ditos resultados escolares, os alunos ficam mais motivados para aprender?

Conhecem melhor os objectivos de aprendizagem e implicam-se melhor em alcançá-los? Os professores comprometem-se a ensinar melhor, superando as lacunas de aprendizagem evidenciadas? Os alunos da escola Y tornaram-se mais comprometidos e persistentes na aprendizagem? Estamos a favorecer objectivos de *performance* ou objectivos de domínio do saber (Cormier, 2011)¹?

Na verdade, nada do que se passa no conjunto da sociedade é estranho às crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento. Eles percebem o que se deseja e seleccionam o caminho mais curto para lá chegar. Quando enfatizamos o papel dos exames e os objetivos de *performance*, damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender. Do mesmo modo, quando damos prioridade ao alcance dos objectivos de domínio de um dado saber ou conjunto de saberes, estamos a dar outros sinais acerca dos investimentos a realizar pelos alunos nas escolas. Por exemplo, para melhorar as capacidades de leitura, é preciso ler, ler muito, viver num contexto que estimule a leitura e pratique o ensino rigoroso do vocabulário, valorizar os processos de leitura e escrita em sala de aula, etc. E os media podem ajudar muito nos sinais que dão, a sua acção também não é neutra, não!

Temos de caminhar para o desenvolvimento de ambientes escolares que maximizem uma cultura de aprendizagem, colocando todo o modelo organizacional e os recursos ao serviço dessa cultura, ou seja, de melhores aprendizagens por parte de cada um e de todos os alunos.

O *Programa Mais Sucesso* inscreve-se exactamente nesta ocupação: tomando por referência dois processos desenvolvidos em duas das nossas escolas, com sucesso, trabalhar nas outras as condições (reflexão, objectivos, metas, recursos, persistência, trabalho, avaliação e reflexão,...) que podem facilitar os passos que é preciso dar, em cada escola, para que mais alunos e todos os alunos atinjam bons resultados escolares, necessariamente por caminhos diversos. Este caminho é bem mais complexo. Mas problemas complexos não se resolvem com soluções importadas ou fáceis, muito menos administrativas.

¹ Marianne Cormier. Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, Vol XXXIX, 2011, 7-25.

Mais um volume se publica, num louvável esforço de reflexão, sobre um desses referentes de “mais sucesso”, as escolas Fénix. Este volume é particularmente importante pois situa-se no quadro das práticas de acompanhamento e monitorização, e da construção, em cada escola envolvida no projecto, de mais sucesso escolar. Felicito os seus organizadores e desejo que o *Programa* continue a ter sucesso.

DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

MARIA DE LURDES RODRIGUES

Em matéria de educação, assistimos ao longo dos últimos 50 anos, em muitos países, à definição de regras que consagram o objectivo de proporcionar a todas as crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, nas melhores condições possíveis.

Por acção dos Governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos, de universidades, de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, vigoram hoje em quase todos os países os princípios da escolaridade obrigatória, em alguns casos por 4 anos, em outros casos por 9 ou 10 anos e em outros ainda por 12 anos, ou seja, até aos 18 anos de idade. Em alguns casos, estes princípios foram estabelecidos na segunda metade do século XX, tendo vindo a ser progressivamente actualizados objectivos de escolaridades mais longas. Em outros casos, a ambição é mais recente. Porém, todos partilham a convicção de que a escolarização longa e bem sucedida é essencial para o acesso dos jovens a uma cidadania plena, bem como para garantir o futuro dos países.

As Dificuldades da Escolaridade Obrigatória

Para lá da singularidade de cada país em termos históricos, territoriais, populacionais, culturais e de modelo de desenvolvimento todos têm em comum este objectivo, como têm em comum o desafio de concretizar a ambição da escolaridade obrigatória. A questão crítica é saber como se pode garantir que, frequentando a escola, todos os jovens aprendem? Como garantir que todos os alunos têm um percurso escolar longo e de qualidade? As escolas, os professores, os técnicos e os dirigentes da administração educativa estão sintonizados com os objectivos da escolaridade

obrigatória e preparados para enfrentar este desafio? Têm todas as condições e todos os recursos necessários para o fazer?

O debate público sustentado em comparações internacionais, sobre o desafio de garantir que todos os jovens concluem o seu percurso escolar, está na ordem do dia. Sabemos hoje que, mesmo em países onde estes objectivos foram definidos há mais tempo e onde se conseguiu que todos os jovens frequentem a escola durante a idade da escolaridade obrigatória, tem sido difícil que todos os alunos concluam com êxito o seu percurso, mantendo-se muito elevados os valores do abandono e do insucesso escolar. Por outro lado, os resultados dos testes internacionais, como o PISA que avalia a qualidade das aprendizagens da matemática, da leitura e das ciências, revelam enormes disparidades nos níveis de qualidade entre países, mas também entre escolas dentro do mesmo país.

As escolas enfrentam efectivas dificuldades para concretizar a missão e os objectivos que lhe estão atribuídos no sentido de garantir que todos os alunos aprendem e atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens. Nunca no passado as escolas e os professores enfrentaram semelhante desafio. No passado, a missão da escola era a de alfabetizar, seleccionar e educar as elites. Não enfrentava a exigência de levar todos os alunos até ao final do percursos escolar. Os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam, os que não aprendiam ficavam pelo caminho. Para exemplificar vejamos. Há cinquenta anos, em Portugal do início dos anos 60, já vigorava o princípio da escolaridade obrigatória, todas as crianças que completavam 6 anos entravam na escola, mas a grande maioria delas ficava pelo caminho. Os dados estatísticos revelam que chegavam ao fim do ensino secundário e prosseguiram estudos na universidade menos de 7% dos jovens, isto é, mais de 93% ficaram para trás. A exigência do ensino era medida pelo número dos que reprovavam, não pelo número dos que passavam. O conceito de insucesso escolar não existia, encarava-se como natural o processo de selecção escolar.

Os objectivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios que a escola enfrenta, sendo estes hoje muito mais exigentes do que no passado: é necessário que todos os alunos frequentem a escola e que todos aprendam. Esta mudança nos objectivos da educação implicou alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino,

nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes da educação. Uma das principais alterações é que as escolas e os professores são considerados tanto melhores quanto menor for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Uma outra alteração profunda é a exigência de integração da diversidade. Quando todos os jovens de um país estão na escola aumenta muito a heterogeneidade dos alunos no que respeita à origem social, às condições económicas e *background* escolar das famílias, aos recursos educativos em casa, às capacidades individuais e vocacionais, aos ritmos de aprendizagem e à diversidade dos interesses. A sociedade inteira, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola. Não apenas, como no passado, uma parte minoritária de jovens de grupos sociais homogêneos, mas todos. É nesta diversidade que reside a principal dificuldade de garantir que todos aprendam, mesmo os que não querem, que não tem motivação, que revelam dificuldades diferentes. A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. A desigualdade na escola requer medidas e acções que permitam mitigar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de acção para, com autonomia profissional, accionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas.

Para uma Nova Geração de Políticas Educativas

Exige-se à escola a garantia de que todos aprendem. Mas as escolas e os professores não podem, não devem enfrentar sozinhos este desafio, porque na realidade a questão não é apenas a de ensinar. Requerem-se políticas educativas mais inovadoras e mais adequadas ao desafio que as escolas e os professores enfrentam, com o envolvimento dos governos, dos organismos internacionais, das universidades, dos centros de investigação, das famílias e das autoridades locais. Todos os agentes e actores

sociais devem ser convocados a participar, a assumir uma parte das responsabilidades que este desafio envolve. Diria que há três planos de intervenção a merecer a nossa atenção.

Em primeiro lugar, **o plano das convicções** ou das percepções públicas sobre o papel da escola hoje e sobre o desafio de garantir que todos aprendem. O princípio da escolaridade obrigatória pressupõe não apenas que todos devem aprender, mas que todos podem aprender, que há patamares mínimos que todos podem alcançar e níveis de excelência que os melhores devem ser estimulados a atingir. A pergunta é: será que todos os agentes envolvidos no processo de educação acreditam, partilham esta convicção de que todos podem aprender? Os jovens, todos acreditam que está ao seu alcance aprender as matérias contidas nos programas de ensino? As famílias, que percepção têm da missão da escola e do valor do conhecimento? E os professores, que percepção têm do seu papel: apenas ensinar ou garantir que todos aprendem?

A convicção de que todos devem e podem aprender e adquirir as competências básicas de cidadania é essencial nas actividades de ensino. São portanto necessárias medidas que contribuam para a difusão de uma convicção socialmente partilhada de que todos podem aprender, que tal requer esforço e estudo por parte dos jovens e exigência por parte das famílias, dos professores e das escolas.

Em segundo lugar, **o plano do conhecimento** pedagógico e das didácticas, dos instrumentos de ensino, das melhores formas ou mais adequadas a um ensino em contexto de diversidade. Por exemplo, a diversidade de origem geográfica e linguística dos alunos, implica que, por vezes, para um número significativo de alunos o ensino das matérias básicas seja feito numa língua estrangeira, colocando aos professores e às escolas novas exigências de conhecimento profissional acerca dos modos de exercer o ensino e de trabalhar com os alunos. Outro exemplo ainda, as dificuldades de aprendizagem da leitura por parte de milhares de crianças nos primeiros anos de escolaridade requer que se aprofunde o nosso conhecimento sobre os factores explicativos dessas dificuldades. A persistência de práticas de ensino e de avaliação pedagógica, como a repetência, também parece revelar dificuldade de adopção de práticas pedagógicas alternativas, por parte das escolas e dos professores.

É necessário melhorar o nosso conhecimento sobre as metodologias e formas de organização pedagógica, sobre o potencial de novos instrumentos de ensino, como as TIC, estimulando e acompanhando o debate científico e técnico, mas respeitando a autonomia dos profissionais. A decisão sobre os métodos mais adequados em cada situação de ensino deve caber aos professores: o essencial da autonomia profissional reside na competência para tomar essa decisão. As universidades e as instituições científicas, mas também os próprios professores e as suas associações, podem ter um papel muito importante no desenvolvimento da autonomia profissional dos professores baseada em competências e saberes técnicos diversificados.

Em terceiro lugar, **o plano da governabilidade**, do funcionamento, da organização e da liderança das escolas, bem como da relação entre as escolas, a administração central e a administração local. As escolas são ainda, em muitos casos, espaços de trabalho individual e isolado dos professores, sem hábitos de trabalho em equipa e por objectivos. A gravidade e o peso de alguns problemas exige que o trabalho de ensino possa ser desenvolvido por equipas pedagógicas, com outros técnicos e profissionais, beneficiando de autonomia profissional e partilhando objectivos comuns relacionados com o sucesso dos alunos. Por outro lado, a maior exigência de autonomia profissional, organizacional e pedagógica requerida para enfrentar a diversidade e heterogeneidade de situações, tem como contrapartida a necessidade de alterar profundamente a distribuição de funções, de responsabilidades e de competências entre as escolas, as autoridades locais e a administração central.

Nesse sentido, é necessário continuar a evoluir na clarificação das funções e competências específicas de cada uma das partes envolvidas na governação do sistema educativo, no que respeita à afectação dos recursos humanos e financeiros, à gestão quotidiana dos recursos públicos, à definição das orientações pedagógicas e curriculares, às actividades de controlo, inspecção e avaliação, tendo em vista garantir os princípios da equidade, da qualidade e da eficiência na educação. Porém é necessário também quebrar o tabu sobre a natureza das organizações escolares e com humildade reconhecer o saber disponível sobre a eficiência e eficácia das organizações, adaptando-o à realidade das escolas, fomentando o funcionamento por objectivos, a responsabilização e a prestação de contas.

O Programa Mais Sucesso Escolar

O programa Mais Sucesso lançado em 2009, em mais de 100 escolas de todo o país, é um exemplo paradigmático das políticas educativas de nova geração necessárias para responder aos desafios da escolaridade obrigatória.

O programa tem a sua origem em experiências inovadoras de organização pedagógica realizadas em duas escolas: no Agrupamento de Escolas de Beiriz e na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, nas quais os directores, as equipas de professores e técnicos envolvidos partilhavam a convicção de que todos os alunos podem aprender. Nesse sentido, no quadro da autonomia de gestão pedagógica de que dispunham, definiram projectos de intervenção – Projecto Fénix e Projecto Turma Mais –, mobilizando diferentes estratégias pedagógicas, recursos e instrumentos de ensino, com o objectivo de recuperar os alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem. Em ambos os casos, ocorreu a intensificação dos tempos de trabalho e de estudo dos alunos, bem como o reforço do acompanhamento e do apoio de equipas de professores, tendo melhorado significativamente os resultados escolares dos alunos abrangidos nos projectos. Neste caso, as experiências de trabalho das escolas e dos professores, os exemplos de boas práticas construídos na base, constituíram inspiração para uma decisão de topo, visando a generalização e a difusão dessas mesmas boas práticas junto de muitas outras escolas.

Tal foi possível porque existia informação e conhecimento sobre estas experiências. Isto é, os projectos Fénix e Turma Mais tinham ambos mecanismos de acompanhamento por parte de equipas de investigadores exteriores às escolas que produziram conhecimento e informação sistematizada sobre os mesmos. No caso do projecto Fenix, para além de várias publicações, foi realizada uma tese de mestrado por Luisa Tavares Moreira na Universidade Católica. E no caso do projecto Turma Mais, existem também várias publicações em livro e em revistas de referência, de autoria de José Verdasca. O acompanhamento de projectos pedagógicos deste tipo por parte de equipas e centros de investigação é essencial para, a partir do conhecimento produzido, avaliar as possibilidades de extensão

e incorporação de práticas inovadoras no trabalho quotidiano das escolas e dos professores, bem como nos processos de formação de professores.

Finalmente, a questão da Governabilidade. A possibilidade de êxito destes projectos está estreitamente relacionada com alguns dos traços essenciais à boa governabilidade do sistema educativo. Por um lado, no quadro da escola, construíram-se lideranças pedagógicas fortes, trabalho de equipa orientado para objectivos e metas quantificáveis de melhoria dos resultados escolares dos alunos e o envolvimento das famílias e de outras instituições. Por outro lado, no quadro das relações da escola com a Administração Escolar, estabeleceu-se uma relação contratual, com objectivos e metas relacionados com os resultados escolares dos alunos, e na qual se estipularam as responsabilidades de cada uma das partes.

Para terminar, diria que o desenvolvimento de políticas deste novo tipo requer a instituição de mecanismos de avaliação externa dos resultados e dos impactos da execução dos programas lançados, porque disso depende também a produção de informação e de conhecimento em que se devem basear as decisões políticas.

DOIS ANOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO FÉNIX

LUÍSA TAVARES MOREIRA

“Professores: façam sentir aos vossos alunos que podem ser quem quiserem ser, porque caso contrário nunca serão quem poderiam ter sido. O maior privilégio de um professor é também a sua maior responsabilidade: tocar o destino de uma criança, moldar uma vida. Haverá profissão mais nobre? Tarefa mais importante?”

Nuno Lobo Antunes

Após o primeiro ano de implementação do Projecto Fénix (2009/2010), a equipa de acompanhamento, monitorização e avaliação – Ama-Fénix – concluiu que a aceitação de mudanças com um carácter organizacional e inovador, do ponto de vista pedagógico, da gestão curricular e relacional, tem subjacente um trabalho de transformação persistente e árduo dentro das instituições escolares. As organizações administram dinâmicas próprias de gestão, porém as escolas diferenciam-se umas das outras pelas particularidades (e pelas interações) das pessoas que lá trabalham – os alunos, os professores, funcionários, sem esquecer as famílias. O envolvimento da comunidade docente, discente e local – logo no primeiro ano – é um ponto forte em torno do Projecto, tendo-se gerado um sentido de pertença, promotor da sua expansão. Mas, se o primeiro ano exigiu da parte de todos – Escolas, equipa Ama-Fénix, tutela e Universidade Católica Portuguesa – um grande investimento na operacionalização e no envolvimento consentido da comunidade escolar, o segundo ano, caracterizou-se por uma apropriação e alargamento no interior de cada escola, assim como por um maior investimento na formação profissional docente.

A maioria das escolas que abraçou o desafio do Projecto melhorou os seus resultados, viu crescer o reconhecimento de um colectivo de pais que sentiu os seus filhos melhorar nas aprendizagens. Assistimos à vontade férrea e muito pessoal de cada docente e de cada equipa em lutar pelo

sucesso dos seus alunos, criaram-se plataformas de comunicação mais fluídas entre as lideranças intermédias e, acima de tudo, construiu-se uma identidade e linguagem partilhadas, que assentam essencialmente num denominador comum – a aprendizagem.

Origem

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.”*

Luís de Camões

Ao longo do tempo, o Agrupamento de Escolas Campo Aberto – Beiriz preocupou-se com as aprendizagens essenciais e muitas vezes insuficientemente consolidadas pelos alunos, em particular, em áreas chave como a Língua Portuguesa e a Matemática, uma vez que são entendidos como saberes estruturantes para cada aluno enquanto pessoa em desenvolvimento – um conceito com uma dimensão plural. Esta preocupação reflecte-se num esforço permanente de auto-crítica e auto-avaliação, essencial para um ajustamento entre práticas e dinâmicas pedagógicas e os objectivos presentes no Projecto Educativo do Agrupamento. No ano lectivo de 2006/2007 constatámos que no 2.º ano de escolaridade, as taxas de retenção estavam acima da média nacional. Procurámos então as razões para esse insucesso e reflectimos sobre quais seriam as melhores estratégias para o poder combater eficazmente. Não nos podíamos acomodar a uma situação que não correspondia às expectativas e esforços de toda a comunidade educativa.

Foi um período de reflexão em que sentimos a necessidade de pôr em prática medidas mais assertivas. Perante os resultados insatisfatórios obtidos no 2.º ano, repensaram-se as estratégias e organização dos grupos de trabalho, tal como dos tempos de aprendizagem, investindo num ensino mais individualizado, a partir dos conhecimentos reais dos alunos, e sempre com a preocupação de que o essencial do currículo fosse efectivamente leccionado e apreendido.

O 1.º ciclo compreende um período determinante para a estimulação e desenvolvimento cognitivo, intelectual e sócio-emocional da criança sendo que a sua auto-estima, conhecimentos e regulação comportamental podem e devem ser potenciados nesta fase. Como tal, esta tem sido uma das fortes apostas do Projecto Educativo do Agrupamento. Todas as evidências mostram que quanto mais cedo a escola criar mecanismos de resposta e quanto mais precoce for a intervenção, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, menor será o risco de acumularem dificuldades, saltarem aprendizagens, ficarem para trás, ou de se sentirem excluídos e subestimados – é este paradigma que o Projecto Fénix pretende colocar em prática. Parafraseando Joaquim Azevedo (2010) em relação à importância do 1.º ciclo no desenvolvimento da criança, *“além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro”. O mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio.”*

Concepção e implementação do Projecto Fénix

Estávamos perante um enorme desafio: Como intervir de forma a proporcionar condições para a melhoria e consolidação das aprendizagens dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade? Como evitar que os alunos fossem confrontados desde tão cedo com o insucesso? Como combater os primeiros testemunhos de *“não sou capaz”* ou *“não consigo”*? Como apoiar os professores no sentido de que todos os alunos possam aprender mais e melhor, respeitando cada um na sua singularidade?

Contudo, estas questões não se confinavam ao 1.º ciclo e têm reflexos nos ciclos subsequentes, reproduzindo-se na acumulação de aprendizagens não consolidadas. Olhando para esta realidade e para a necessidade de uma mudança, de acordo com os recursos existentes, avançámos para uma intervenção ao nível do 2.º ano de escolaridade. No início desse ano, todos os alunos que revelassem um desfasamento significativo ao nível dos conhecimentos da Língua Portuguesa e da Matemática, seriam alvo de uma atenção especial. Enquanto o professor titular leccionava estas áreas curriculares, estes alunos saíam da sala de aula e eram acompanhados por

um outro professor que, em articulação com o professor titular, iniciava, em pequeno grupo, um processo de ensino que respeitasse a diversidade dos ritmos de aprendizagem. Trata-se de um mesmo período de tempo, mas com outra qualidade de tempo, o que, para estes alunos, fez toda a diferença. Sentimos que precisavam de um ensino mais individualizado onde pudessem, sem constrangimentos, colocar as suas dificuldades e inseguranças em relação à aprendizagem. E tiveram-no!

Com base nestes pressupostos, delineámos uma estratégia de intervenção. Atribuímos todos os recursos, em termos de crédito horário, a esses alunos. Contudo, não podíamos esquecer todos os outros e, como tal, acordámos com os professores titulares dos restantes anos de escolaridade do 1.º ciclo a sua colaboração no Projecto. Recordo que, no ano em que lançámos esta experiência, os professores do 2.º ciclo de algumas disciplinas disponibilizaram também as suas horas de escola para apoiar os colegas do 1.º ciclo. No final do ano lectivo, avaliando esta organização, em reunião de Conselho Pedagógico, percebemos que os alunos, de um modo geral, tinham alcançado os objectivos propostos pelos professores e tinham progredido nas aprendizagens, esbatendo-se as assimetrias ao nível dos resultados.

Perante os resultados obtidos com este tipo de organização, sentimos que o passo seguinte seria alargar o nosso campo de intervenção aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

Aplicámos a metodologia Fénix-Ninho a duas turmas em cada ano de escolaridade, respeitando o princípio da homogeneidade relativa, isto é, após uma avaliação diagnóstica, para avaliar o nível de proficiência dos alunos, estes eram agrupados de acordo com as dificuldades de aprendizagem específicas e que corriam o risco de não acompanhar o ritmo do grande grupo-turma.

Estas duas turmas (denominadas turmas Fénix) eram apoiadas por outros dois professores, que, no mesmo horário, em espaços diferentes (Ninhos), trabalhavam com os alunos de acordo com o seu nível de proficiência.

A articulação entre os professores das disciplinas a diversos níveis – grupo disciplinar, conselho de turma, coordenadores de ciclo e conselho pedagógico – foi um dos grandes motores desta dinâmica. Discutia-se o

rumo a seguir, definiam-se estratégias, as metas a atingir e o tempo necessário para os alunos recuperarem as aprendizagens perdidas. Discutia-se e partilhava-se tudo. Este foi um dos pilares do Projecto Fénix! É importante para o sucesso deste Projecto que os docentes tenham tempos em comum no seu horário para trabalho conjunto de forma a pensarem, partilharem e adequarem estratégias/metodologias.

A lógica de ciclo subjaz a esta organização de escola. Alunos e professores contratuavam os objectivos a alcançar em determinado período. Os encarregados de educação sempre foram chamados a intervir em todo este processo. As aprendizagens dos alunos foram melhorando, melhoraria também traduzida a nível atitudinal, através do estabelecimento de regras e compromissos. Paralelamente, os alunos das outras turmas que não apresentavam dificuldades progrediam, aproximando-se da excelência. Procurava-se que atingissem o máximo de rendimento e consolidassem o que haviam aprendido. Quanto à avaliação externa, nas disciplinas e nos anos de escolaridade sujeitos a exames nacionais, houve já um indício valioso do impacto positivo na redução do número de níveis 1 e no aumento do número de níveis 4 e 5. Não podemos deixar de concordar com a perspectiva de Barak Rosenshine (2010) quando afirma que *“verificar a compreensão dos alunos em relação a cada assunto pode ajudá-los a aprender a matéria com menos erros.”*

Alargamento do Projecto Fénix a nível nacional

Em dois anos foram dados passos marcantes e, a determinada altura, o Projecto começou a suscitar alguma curiosidade e a ganhar uma dimensão significativa entre a comunidade escolar. Tomando conhecimento do Projecto Fénix, a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, interpelou-nos no sentido de saber mais sobre a história e o funcionamento deste projecto: se tinha nascido na escola, como estava a ser aplicado, quais as suas dinâmicas, quais os seus resultados.

Durante alguns meses realizaram-se várias reuniões com a tutela no sentido de perceber como o Projecto Fénix (entre outros projectos) poderia ser apropriado por outras escolas e de que maneira ajudaria a inver-

ter o insucesso e o abandono escolares. E assim começa a desenhar-se o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE).

Face ao investimento subjacente à implementação de projectos deste carácter, traduzido em horas lectivas, foram muitos os factores de ponderação, entre os quais a mais-valia da replicação dos modelos por outros agrupamentos e as vantagens na relação custo/benefício. Em contrapartida, as escolas comprometiam-se a atingir determinados resultados anualmente, mediante a contratualização de metas. Outro factor diferenciador é o PMSE prever a supervisão por parte de uma instituição de Ensino Superior. No caso do Projecto Fénix, que foi acompanhado desde a sua génese pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), enquanto entidade responsável pela sua monitorização ao nível do Agrupamento Campo Aberto de Beiriz, esta foi a instituição escolhida para acompanhar os projectos de tipologia Fénix.

A 5 de Janeiro foi publicado o Despacho 100/2010, que definiu os procedimentos para as candidaturas e selecção das escolas.

Foram nascendo expectativas sobre quais as escolas que estavam determinadas a *furar as malhas das rotinas* e a aceitar o desafio da mudança... concorreram cerca de quatrocentas escolas ao PMSE, o que se revelou uma agradável surpresa! Reveladora da vontade de inovação de centenas de dirigentes escolares e de muitos milhares de professores.

Estava em curso uma jornada inovadora: devolver às escolas algo que nelas tinha nascido, isto é, projectos que se conceberam e desenvolveram inicialmente nas escolas, a partir da prática profissional, podiam agora ser difundidos, não constituindo assim mais um modelo emanado da tutela.

Desafios: conceber e implementar o acompanhamento às escolas no terreno

O alargamento do projecto a nível nacional trouxe outros desafios: conceber uma estratégia concertada de proximidade com a recém-criada rede nacional de escolas.

Como responsável pelo acompanhamento da Tipologia Fénix, procurei contactar de perto com os colegas de cada escola, partilhar experi-

ências e tentar passar o testemunho de como se organizava o Projecto no nosso Agrupamento, e o modo como fui usando as *franjas de autonomia*.

No início, constatou-se que alguns professores não estavam muito seguros de que o projecto resultasse, a outros parecia-lhes que esta proposta organizativa poderia servir meramente os resultados estatísticos, outros ainda duvidavam que os encarregados de educação aceitassem esta metodologia... Enfim, um conjunto de dúvidas e inseguranças próprias do encetar de uma mudança!

Fruto do trabalho desenvolvido ao longo do ano, podemos arriscar que a maioria dos envolvidos percebeu o propósito do projecto: aos alunos era exigido rigor, trabalho e aprendizagens reais, para poderem recuperar de uma forma efectiva as suas lacunas; aos professores, pedia-se que conduzissem os alunos no sentido de estimular a sua motivação em “saber mais” e adquirirem o gosto pelas matérias.

No primeiro ano iniciámos a nossa actividade promovendo vários encontros nacionais, nos quais procedemos à apresentação do projecto, em todos os aspectos inerentes à sua organização, realçando os pontos fortes e alertando para um ou outro constrangimento que poderia surgir durante a sua implementação. A Universidade Católica Portuguesa (UCP), nestes encontros, teve um papel de suporte e reforço, na medida em que conhecia bem a sua operacionalização. O Professor José Matias Alves, como representante da UCP, participou nos encontros e teve como principal papel a sensibilização e a motivação dos professores, a partir de temas relacionados com as estratégias de ensino e aprendizagem, diferenciação pedagógica e avaliação, fornecendo-lhes instrumentos essenciais para reflectirem sobre a sua prática docente e identificarem possibilidades de melhoria.

Naturalmente, durante estes encontros foram levantadas várias questões, relacionadas, na sua maior parte, com a operacionalização do Projecto, mais especificamente com a constituição das turmas Fénix; com a definição dos critérios de selecção e avaliação inicial dos alunos; com a forma como ocorre a transição dos alunos entre as turmas Fénix e osinhos, e com a possível resistência dos encarregados de educação e dos alunos em integrarem osinhos.

Um dos argumentos sempre sublinhado e reiterado consistia em procurar que os alunos reconhecessem que a existência deinhos se devia à

necessidade de TODOS os alunos aprenderem, adequando as metodologias aos ritmos e às necessidades diferenciados de cada um. Para tal, foi necessário que os professores e os alunos construíssem uma representação dos ninhos como uma solução temporária para colmatar dificuldades e lacunas de outros anos, servindo apenas como trampolim para se integrem no normal cumprimento do currículo desenvolvido na turma Fénix.

As visitas às escolas que tinham abraçado a tipologia Fénix, revelaram-se extraordinariamente estimulantes. Houve a preocupação em sensibilizar os directores, os professores e os encarregados de educação no sentido de desmistificar a ideia de que retirar os alunos da sala de aula era uma medida de marginalização, antes pelo contrário, o objectivo era “*agrupar e reagrupar para incluir*” (Alves, 2010), demonstrando que esta seria uma oportunidade de recuperar as aprendizagens perdidas.

Decorrido o tempo necessário à implementação do projecto, voltámos às escolas para perceber como todos os actores envolvidos se tinham organizado em termos de operacionalização do Projecto – como o estavam a sentir e a vivenciar.

Numa reunião numa escola do Alentejo, referia um professor do 1.º ciclo:

“Fiquei um tanto perplexo quando a minha colega, que acompanhava duas alunas em contexto de ninho, ao fim de 3 meses, me dizia que ia reintegrar as alunas na turma. Fiquei um pouco incrédulo em relação à aprendizagem em tão curto tempo! Era dia de treino de leitura. E qual não foi o meu espanto ao dar conta que as referidas alunas estavam ao nível dos colegas.” Concluía o colega: “*Se tivesse tido no passado esta possibilidade, alguns dos meus alunos não teriam ficado retidos no 2.º ano...*”

No contacto com as escolas, de norte a sul do país, ressaltaram as diferentes realidades com que se debatem escolas e professores. Segundo Adelino Costa (1996) “*não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola.*” As realidades dos alunos são muito díspares: as condições em que vivem, os interesses que os motivam, as expectativas

dos pais em relação à escola, determinam o maior ou menor interesse em relação a esta instituição.

Face às diferentes realidades, encontrámos escolas onde todo o processo de implementação foi facilitado, outras em que a mudança foi mais lenta e houve necessidade de uma maior proximidade. No entanto, realizada uma primeira avaliação, a satisfação com o Projecto generalizou-se ao nível das escolas, tendo-se revelado, em primeiro lugar, por parte dos intervenientes directos deste modelo de acção – alunos e professores – e mais tarde junto da comunidade escolar, dada a aproximação dos encarregados de educação. A vontade destes foi determinante, como se veio a verificar neste ano lectivo (2010/2011), para que o Projecto pudesse crescer para outros anos de escolaridade, estimulado pelo pedido de que mais alunos pudessem ser apoiados.

Recordo o testemunho de uma mãe numa escola da região centro que referia que não conseguia acompanhar o seu filho, que frequentava o 7.º ano, nos trabalhos de casa...aliás, mesmo que pudesse não o saberia fazer! Várias vezes foi chamada à escola porque este não cumpria as tarefas de casa. Com o projecto, muito havia mudado! O aluno fazia os trabalhos porque conseguia acompanhar a matéria, pois os professores passaram a atribuir tarefas escolares de acordo com o efectivamente leccionado ao aluno e não à turma.

“Não gostava da escola! Não estava sossegado nas aulas! Não percebia nada do que lá se dizia... Não conseguia aprender... Até que fui para uma turma Fénix. Comecei a ir ao Ninho e estou diferente. Percebo melhor o que não entendia porque agora a professora tem mais tempo para me explicar a matéria. Hoje não quero faltar à escola e procuro ser um aluno melhor.”

(Testemunho de um aluno)

“Viu aqueles adolescentes junto ao portão da escola? São alunos que foram abandonando a escola e hoje passam por aqui, mas nem estudam nem trabalham... Se há uns anos atrás eu tivesse colocado em prática

esta estratégia, talvez alguns deles não tivessem ficado pela retenção e pelo abandono, seguindo o caminho da marginalidade.”

(Professor de Matemática)

Uma mãe relatava que o seu educando encontrava sempre um motivo para faltar à escola: sentia-se sempre satisfeito quando havia alguma consulta médica que o obrigasse a faltar às aulas. Era um aluno do 1.º ciclo que, quando o interpelámos por que razão não gostava de ir à escola, respondeu: “*Não consigo aprender como os outros. E por mais que a professora explique, eu não consigo.*” Acrescentou a professora: “*O A. distraía-se com facilidade, só queria brincar e era difícil captar a sua atenção.*” E acrescentou a mãe: “*Desde que foi para o ninho, o A. fica triste se tiver que faltar, gosta da escola e cumpre as tarefas que a professora lhe pede.*”

O papel das lideranças e da autonomia

De todas as estratégias utilizadas, destacaríamos a articulação e trabalho em equipa como uma das mais importantes, porque, apesar de simples na sua aceção, é complexa e difícil de desenvolver eficazmente. As lideranças tiveram um papel preponderante no desbloqueio desta comunicação e metodologia de trabalho. Nas palavras de José Matias Alves (2010)

“É conhecida a importância das lideranças de topo e das lideranças intermédias na criação de condições de sucesso. Pois liderar é comunicar, persuadir, implicar, comprometer, aceitar mudar de postura e disposição para que os alunos aprendam mais.”

Destacaria o papel das Direcções Executivas pelo interesse e cuidado mobilizados aquando da operacionalização do Projecto, tal como na motivação das suas equipas. Ao longo destes dois anos foram acompanhando a sua evolução, em tempo real, e destacaria o envolvimento pessoal no mesmo, trazendo-o periodicamente para discussão e avaliação em contexto de grupo, Departamento e Conselho Pedagógico. Reconheço que o Projecto

foi sendo apropriado por cada escola de uma forma muito natural, dada a natureza e carácter prático.

As lideranças intermédias são aqui a chave pela sua função reguladora e mediadora. Nessas “lideranças” encontramos diferentes protagonistas, como Coordenadores Fénix, Directores de Turma, Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Ciclo. Ao longo dos dois anos, notou-se um maior envolvimento e implicação destas pessoas neste trabalho, e foram, sem dúvida, os grandes impulsionadores do Projecto.

Se as lideranças têm um papel importante na mobilização do corpo docente no interior das escolas, a conquista da autonomia ao nível da gestão pedagógica e da tomada de decisão permitiu muitos dos avanços aqui descritos: o fortalecimento das lideranças; o suporte da tutela; o reconhecimento e confiança depositados no Projecto por parte da comunidade; a consistência dos resultados; a melhoria do comportamento; a redução do abandono e insucesso escolar. No seu conjunto, estes factores vão fornecendo provas de que os modos operativos e de organização da escola interferem, de facto, no aproveitamento dos alunos, de uma forma positiva, tal como, em parte, no seu crescimento pessoal – ao proporcionarmos experiências de sucesso devolvemos confiança ao aluno:

“A integração dos alunos neste projecto tem sido uma mais-valia para a aquisição de competências básicas fundamentais e, por conseguinte, para a sua progressão ao nível das aprendizagens, dado que integram um grupo com menos elementos, conseguindo-se uma melhor diferenciação pedagógica, participação constante de todos os alunos, respeito pelos ritmos de trabalho de cada um e um excelente clima de aula favorável às aprendizagens.

Todos os alunos se mostraram empenhados, trabalhadores e motivados, nos Ninhos. Cumpriram todas as actividades apresentadas e os seus resultados foram uma clara evidência do seu esforço e empenho.

Tem sido para mim muito gratificante participar neste Projecto, bem como nos Encontros e Formações quer no ano transacto quer no presente ano lectivo.”

Marisa Carvalho
Coordenadora Fénix do AE Padre António Martins de Oliveira

Resultados e Conquistas – 2009/2010

Neste percurso de construção de caminhos conducentes ao sucesso, o balanço geral dos projectos do PMSE é positivo. Com um investimento de cerca de 25 a 30 horas de reforço de crédito horário, que foi distribuído entre docentes de Língua Portuguesa, Matemática e 1.º ciclo do Ensino Básico, por agrupamento, conseguiu-se um retorno muito satisfatório, tal como evidenciado na Figura 4. Porque é muito importante, e hoje mais do que nunca, que todos os projectos que implicam custos tragam como benefícios mensuráveis o combate ao abandono e ao insucesso escolar, tal como a melhoria das aprendizagens.

De acordo com os dados da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010) referentes ao ano lectivo de 2009/2010, em relação aos Projectos das tipologias Turma Mais, Híbridas e Fénix, a Comissão de Acompanhamento do PMSE acompanhou um total de 123 agrupamento de escolas (67 da Turma+, 46 Fénix e 10 Híbridas), 16623 alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade (Figura 1), a nível nacional, tendo o 7.º ano de escolaridade sido o ano em que a maioria das tipologias apostou, incluindo a tipologia Fénix.

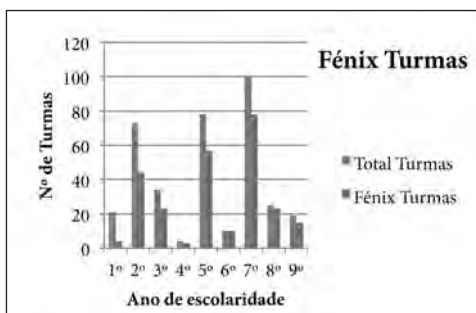
FIGURA 1 – Distribuição do Projecto Mais Sucesso por anos/turmas

DRE	Nº de Escolas	Anos de Escolaridade	Total de alunos	Total de turmas
DREA	36	2º, 3º, 5º ao 9º	2914	159
DREALG	8	2º, 7º, 8º	921	46
DREC	21	1º, 2º, 5º ao 9º	3041	159
DRELV	28	Todos	4820	247
DREN	30	2º, 3º, 5º ao 9º	4927	215
TOTAL	123		16623	826

Fonte: DGIDC (2010)

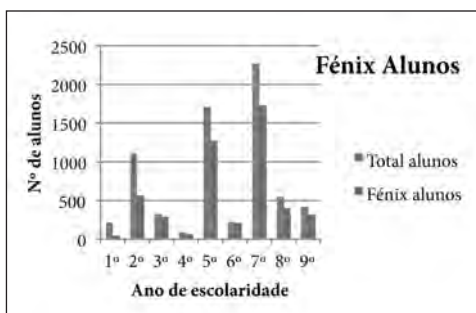
A maioria das escolas apostou na contratualização de um ou dois anos de escolaridade, sendo que na tipologia Fénix apostou-se sobretudo nos anos iniciais de ciclo – 2.º (44 turmas, 564 alunos), 5.º (57 turmas, 1275 alunos) e 7.º anos (78 turmas, 1733 alunos) – tendo em conta uma perspectiva de intervenção por ciclo, e a concentração de taxas de insucesso mais elevadas nestes anos (Figura 2 e 3).

FIGURA 2 – Distribuição do nº de turmas da tipologia Fénix e do PMSE por ano de escolaridade.



Fonte: DGIDC (2010)

FIGURA 3 – Distribuição do nº de alunos da tipologia Fénix e do PMSE por ano de escolaridade.



Fonte: DGIDC (2010)

As disciplinas escolhidas, na sua maioria, e sem surpresa, incidiram na Língua Portuguesa e Matemática, dado o seu carácter estruturante no desenvolvimento das bases de conhecimento dos alunos, e ainda o Inglês, uma das disciplinas com elevadas taxas de insucesso a nível nacional. Dos 75 projectos de acção implementados pelas escolas da tipologia Fénix, 88% atingiu o sucesso, sendo que desses projectos de acção 15 alcançaram a meta de sucesso contratualizada e 51 ultrapassaram-na. Tendo como referente uma média de sucesso histórico de todas as escolas de 84,65% relativa aos três ciclos de intervenção (relativo ao quadriénio 2005/2009), a taxa global de sucesso atingida foi de 92,5%, verificando-se um ganho

global de cerca de 7,42% (Figura 4), comparando com a média esperada global (90%). O 3.º ciclo foi o que obteve maiores ganhos, seguido do 2.º e 1.º ciclos, respectivamente.

FIGURA 4 – Quadro de referência da meta de sucesso, por ciclo.

Ciclo de ensino	Sucesso histórico (%)	Sucesso alcançado (%)	Meta (%)	Ganho (%)
1º CEB	91,62	95,73	94,36	4,12
2º CEB	90,02	94,29	93,3	4,27
3º CEB	81,23	90,55	87,42	9,32
Global	84,65	92,11	89,71	7,46

Fonte: DGIDC (2010)

No caso das metas contratualizadas por ano e disciplina, das escolas que integram o Projecto a nível nacional, muitas já ultrapassaram as metas nacionais definidas no Programa de Educação 2015 (Ministério da Educação, 2010).

Embora o balanço deste primeiro ano seja muito positivo, quer do ponto de vista dos resultados, quer do ponto de vista da satisfação dos envolvidos, cerca de 10,8% das escolas não atingiram as metas contratualizadas. Esta situação demonstra que nem sempre é possível às organizações escolares superarem todos os obstáculos no terreno, dado a complexidade técnica, profissional, local e de gestão de cada uma. Cada organização é uma unidade orgânica distinta, e nem sempre as mudanças exigidas são possíveis no *timing* esperado. Não deixa de ser uma perda significativa para as escolas e respectivas equipas de monitorização que acompanharam um percurso de crescimento e luta pelos objectivos de sucesso estabelecidos. No entanto, sabemos que não foi um trabalho infrutífero pois as dinâmicas de comunicação e partilha inter-escola introduziram mudanças positivas e reconhecidas pelas instituições.

Os progressos conquistados ao nível do 1.º ciclo no Projecto foram muito positivos. De acordo com os últimos dados actualizados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação sobre o Perfil do Aluno 2008/2009 (2010), embora a taxa de retenções no 1.º ciclo do ensino básico tenha vindo a diminuir nos últimos anos, é no 2.º de escolaridade que a taxa de retenções é maior. Em 2009, a taxa de retenções a nível nacional foi de 6,9% no total (7,5% no ensino Público).

A provar-se o efeito positivo e diferenciador do Projecto na criação de oportunidades que favoreça a aprendizagem do aluno, estar-se-á assim a alocar os recursos numa lógica de prevenção, isto é, espera-se evitar a acumulação de experiências de insucesso ou retenção. O 1.º ciclo, muitas vezes “secundarizado” na sua real importância no combate aos primeiros sinais de insucesso escolar, poderá ser uma alavanca para a promoção do sucesso educativo com qualidade e sustentado numa lógica de prevenção, tal como evidenciado neste pequeno testemunho:

“Gostaríamos de mudar a estratégia passando osinhos do 3.º ano para o 2.º ano de escolaridade. Queremos assim atacar o problema mais cedo, logo no 2.º ano, para garantir que os alunos, com dificuldades, quando passam ao 3.º ano já tenham adquirido autonomia de leitura e escrita e algum domínio do cálculo. Nos 3.º e 4.º anos ainda teríamos oportunidade para fazer um trabalho de consolidação das competências do 1.º ciclo. Faríamos uma intervenção mais intensiva e adequada às dificuldades responsáveis pelo insucesso, nos 1.º e 2.º anos, e algum trabalho de “manutenção”, dirigido a dificuldades específicas (correção ortográfica, estrutura de texto, resolução de problemas, domínio dos algoritmos, etc.), nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.”

Miriame Alves

Coordenadora Fénix do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

Encerramento do Ano Lectivo 2009/2010

Seminário Nacional Mais Sucesso – Projecto Fénix – 15 de Julho de 2010

Local: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa

Este foi um Seminário Nacional de grande simbolismo e impacto junto de todos os intervenientes, escolas e docentes que lutaram pela operacionalização e concretização dos objectivos do Projecto, ao longo do primeiro ano de implementação. Foi, acima de tudo, um momento de partilha por quem vivenciou o Projecto na primeira pessoa e desbravou as dificuldades próprias de quem aceita a mudança e abraça novos desa-

fos. Cerca de quatro centenas de docentes assistiram aos diversos painéis, agrupados em torno dos seguintes temas centrais:

1. Boas Práticas na disciplina de Língua Portuguesa
2. Boas Práticas de Organização e Liderança
3. Boas Práticas na disciplina de Matemática
4. Boas Práticas Pedagógicas no 1.º ciclo do Ensino Básico

Neste encontro, pela primeira vez, criou-se um momento de reflexão conjunta, com todas as escolas do Projecto presentes, para a apresentação e devolução do modo como evoluiu o Projecto ao longo desse ano, realçando as boas práticas e estratégias adoptadas ou desenvolvidas pelas várias equipas de intervenção, e foi, precisamente, a partir destes aspectos que se chegaram a pontos de convergência, destacando-se:

- i. A importância do compromisso dos professores com a escola e com os alunos;
- ii. A necessidade de uma melhor qualidade de tempo;
- iii. A implicação dos alunos como parte activa no processo de ensino-aprendizagem;
- iv. A importância do envolvimento e aceitação do Projecto por parte dos pais/encarregados de educação;
- v. Um alerta para a necessidade de intervenções pedagógicas o mais precocemente possível, de preferência ao nível do 1.º ciclo;
- vi. O compromisso com o trabalho, rigor, esforço e disciplina, princípios valorizados na construção do Saber Estar na escola;
- vii. A maior partilha entre professores e cultivo da interdisciplinaridade;
- viii. A construção de um currículo em espiral.

Não podemos deixar de referir um momento simbólico que muito contribuiu para enriquecer o Projecto – a assinatura dos protocolos entre o Agrupamento de Beiriz e as Fundações de Serralves e Ilídio Pinho. O reconhecimento da área Educativa e Pedagógica como áreas de produção de conhecimento e de cultura, fomentou este tipo de interações bilate-

rais, tendo esta relação potenciado uma maior visibilidade, não só da experiência acumulada, como da cultura educacional assente em boas práticas.

O fecho deste seminário culminou com a divulgação e lançamento do livro, escrito a várias mãos – “Projecto Fénix, Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar” – editado pela UCP, e organizado por Joaquim Azevedo e José Matias Alves.

Ano 2010/2011 – Roteiro Fénix. O segundo ano do Projecto: apropriação e alargamento.

O cronograma das actividades delineadas para o segundo ano de aplicação do Projecto Fénix dividiu-se entre as visitas de acompanhamento às escolas, a organização de seminários e encontros de divulgação e discussão das boas práticas profissionais, a investigação e divulgação de evidências da prática docente educativa de sucesso e o estabelecimento de algumas parcerias.

No âmbito do PMSE, a nível nacional, o 2.º ano arrancou com 114 agrupamentos de escolas, de acordo com os últimos dados da DGIDC: 43 escolas de tipologia Fénix; 63 escolas de tipologia Turma+; e 9 escolas de tipologia Híbrida.

FIGURA 5 – Distribuição de escolas por área de abrangência/DRE, que incluem a tipologia Fénix no ano 2010/2011.

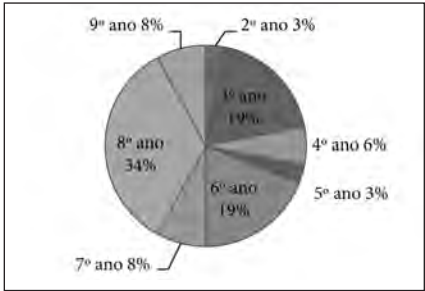
DRE	Escola
DREN	AE S.ROQUE E NOGUEIRA DO CRAVO
	AE CALDAS DAS TAIPAS
	AE DE MOGADOURO
	AE DE BAGUIM
	AE LOUSADA-CENTRO
	AE INFANTE DOM HENRIQUE, PORTO
	AE FRANCISCO TORRINHA, PORTO
	AE PADRE AMÉRICO, VALONGO
	ES MONÇÃO
	AE RESENDE

DREC	AE DR. JOÃO ROCHA-PAI, VAGOS
	AE DE CASTRO DAIRE
	AE VILA VELHA DE RÓDÃO
	AE DO TEIXOSO
DRELVT	AE ÁLVARO VELHO, LAVRADIO
	AE DA ERICEIRA
	ES PADRE ANTÓNIO VIEIRA, LISBOA
	ES DE CAMARATE
	AE SANTA IRIA DA AZÓIA
	AE ALEXANDRE HERCULANO, SANTARÉM
	AE D. NUNO ÁLVARES PEREIRA, TOMAR
	AE ELIAS GARCIA, SOBREDA
	AE JOSE AFONSO, ALHOS VEDROS
	AE AZAMBUJA
DREALE	AE MÁRIO BEIRÃO, BEJA
	AE N.º4 DE EVORA – CONDE DE VILALVA
	AE SERPA
	EBI ALCÁÇOVAS, VIANA DO ALENTEJO
	AE ARRAIOLOS
	AE MORA
	EBI MOURÃO
	AE ARRONCHES
	AE AVIS
	AE VILA BOIM
	ES PONTE DE SÔR
	AE CERCAL, CERCAL DO ALENTEJO
	AE ALVALADE DO SADO
	AE DO CONCELHO DE CAMPO MAIOR
DREALG	AE PROFª DIAMANTINA NEGRÃO, ALBUFEIRA
	AE PADRE ANTÓNIO MARTINS DE OLIVEIRA, LAGOA
	AE SALIR
	AE PAULA NOGUEIRA
	AE DOM AFONSO III

Em relação ao número de agrupamentos de escolas do ano anterior (123), houve uma pequena diminuição, uma vez que nem todas as escolas conseguiram atingir as metas contratualizadas. De forma global, a tipologia Fénix continua com uma distribuição de projectos mais

concentrada no 1.º e 3.º ciclos, respectivamente, 50% dos projectos de escola distribuem-se pelo 7.º (8%), 8.º (34%) e 9.º ano (8%), seguido do 1.º ciclo, com 3% dos projectos concentrados no 2.º ano, 19% no 3.º ano e 6% no 4.º ano. No 2.º ciclo, 19% dos projectos de escola concentram-se no 6.º ano e 3% no 5.º ano, tal como evidenciado na figura 6.

FIGURA 6 – Distribuição dos projectos das Escolas da Tipologia Fénix.



Fonte: DGIDC

A tipologia Fénix, no ano lectivo de 2010/2011, a nível nacional, compreendeu 43 Agrupamentos de Escolas, sendo que se manteve a distribuição de escolas por área de abrangência em termos proporcionais. As escolas da Direcção Regional do Alentejo representam a maior fatia de escolas (33%), seguidas das escolas da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte (ambas com 23%), com as escolas da região centro em menor número, conforme ilustrado no gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Distribuição do número de escolas por Direcção Regional de Educação.



Fonte: DGIDC

Encontros Regionais/Seminários de Outono 2010/2011

Locais:

Évora – Auditório da DREAL – 12 de Novembro de 2010

Lisboa – Universidade Católica Portuguesa – 15 de Novembro de 2010

Porto – Universidade Católica Portuguesa – 18 de Novembro de 2010

Faro – Auditório da DREALG – 29 de Novembro de 2010

Através da organização dos Seminários de Outono, procurou-se aprofundar as implicações e concepções de cada escola da nossa rede Fénix numa lógica de proximidade. Sob o tema “Dinâmicas de partilha e construção do sucesso educativo”, José Matias Alves conduziu grupos de trabalho de docentes e coordenadores Fénix, tendo-se desenvolvido as dinâmicas de reflexão e debate em torno dos materiais e suportes didácticos preparados para as sessões. Constituíram-se, paralelamente, grupos de discussão com os directores de escola, onde se reflectiu e debateu a operacionalização do projecto e o seu alargamento a outros anos de escolaridade. Apercebemo-nos da forte vontade de garantir melhores condições de aprendizagem para os alunos, momentos que se revelam essenciais para aprofundar e formar simetrias em torno dos princípios de organização Fénix.

Havia muita vontade de partilhar, de contar os pequenos e grandes sucessos conquistados no seio de cada turma, ou com cada ninho, não afastando também alguns dos obstáculos que se esperavam ainda superar, como, por exemplo, algumas dúvidas das equipas docentes em torno da avaliação dos alunos. Alguns conceitos foram expostos de forma pessoal, mas houve uma grande identificação colectiva: envolvimento, partilha, presença, valorização, sucesso, questionamento e comunicação. Foram destacados os vários exemplos de trabalho nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, sobretudo, junto dos ninhos, mas também outras iniciativas destinadas a capacitar e devolver confiança a pais e alunos: programas de competências sociais; reuniões de proximidade com pais; sessões de esclarecimento junto da comunidade; articulação com as Bibliotecas Escolares, e maior adaptação e recurso às tecnologias de comunicação e informação.

“Senti muitas vezes, ao longo dos meus 25 anos de carreira, que a escola ficava em dívida com alguns alunos, principalmente com aqueles que dela mais precisavam. O projecto Fénix tem ajudado a apaziguar esse meu mal-estar e, numa escola onde tanto falta, sinto que ele faz toda a diferença.”

Elsa Vilhena

Coordenadora Fénix do 1.º ciclo do AE Dom Afonso III

“A elasticidade deste projecto é uma das particularidades, que nos permite, em qualquer momento, moldá-lo às necessidades do aluno, da turma e ou da escola. Numa dinâmica permanente e sempre com o objectivo, de mais e mais sucesso.”

Luísa Silva

Professora no Agrupamento de Escolas de Teixoso

Roteiro Fénix – Visitas de acompanhamento às escolas

As visitas às escolas por parte da nossa equipa adquiriram uma tónica distinta, visto que as necessidades eram diferentes. No ano lectivo 2009/2010, visitámos todas as escolas de tipologia Fénix, no ano seguinte, o acompanhamento de proximidade desenrolou-se junto daquelas cuja equipa entendeu ser mais relevante. O número de visitas diminuiu, uma vez que as escolas conquistaram maior autonomia na gestão e incorporaram esta dinâmica organizacional nas suas práticas lectivas diárias.

Destes encontros próximos com as escolas, a linha de comunicação e diálogo com os professores centrou-se, invariavelmente, na situação educativa do Projecto. Em cada uma, o espaço de debate aberto com os professores, coordenadores e directores desenvolveu-se em torno das histórias das turmas e dos ninhos, dos testemunhos pessoais e de tomadas de decisão sobre situações e soluções particulares. Mas, numa perspectiva de observadora e agente externa às escolas, não pude deixar de registar como, independentemente do assunto ou matéria em discussão, as linhas

de pensamento e o discurso de cada grupo era coeso e apresentado de forma clara e consentida. Penso que tal só é possível quando todos são conhecedores e participantes activos da vida escolar, quando se abrem espaços de troca comunicacional e liberdade de discussão.

Já perto do final deste ano lectivo, nos meses de Maio e Junho, tive oportunidade de reunir com todas as escolas numa série de quatro Encontros Regionais para balanço do ano lectivo. Mas também porque queria ouvir os professores e os directores de uma forma mais próxima em relação a estes dois anos de Projecto. O cronograma foi o seguinte:

Faro – Auditório da Direcção Regional de Educação do Algarve – 31 de Maio de 2011;

Évora – Auditório da Direcção Regional de Educação do Alentejo – 1 de Junho de 2011;

Viseu – Escola Secundária Alves Martins – Reunião das escolas da área de abrangência da Direcção Regional de Educação do Centro – 2 de Junho de 2011;

Lisboa – Escola Secundária Eça de Queirós – Reunião das escolas da área de abrangência da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo – 7 de Junho de 2011;

Porto – Auditório da Direcção Regional de Educação do Norte – 8 de Junho de 2011;

Nestas reuniões, os professores fizeram um balanço positivo dos dois últimos anos, e fizeram-no de uma forma completamente envolvida e comprometida.

Apresentaram os seus testemunhos de como foram afastadas algumas inseguranças em relação ao Projecto, como foram concertados os esforços dos professores entre disciplinas e, acima de tudo, como se sentiam gratificados com a evolução dos seus alunos, quer os de ninho, quer os das restantes turmas dos anos intervencionados. Fruto de um grande profissionalismo e inovação, extravasaram o próprio Projecto, criando micro-projectos direccionados para outras disciplinas e realidades concretas que exigiam uma resposta rápida e fiável. Discursos que se desenvolveram em torno das experiências quotidianas mais gratificantes, das conquistas

de alunos que não queriam aprender, do envolvimento mais activo dos pais na vida escolar dos seus filhos, tal como do desejo de alargamento do Projecto a outros anos de escolaridade. Foi interessante observar como as necessidades agora convergiam mais para uma lógica de prevenção.

A acção pedagógica em contexto de ninho foi dos exemplos mais frequentemente apontado pelos professores como ilustração de boas práticas. Esta relação de proximidade na maior parte das vezes com alunos com baixa auto-estima, resistência à escola e sem expectativas escolares, permitiu criar uma relação privilegiada, que ajudou a esbater estas fragilidades, que muitas vezes, quando não são resolvidas no momento certo, podem condicionar o futuro dos alunos.

Além disso, este tipo de organização permitiu aos professores, nas suas escolas, discutir as aprendizagens, as estratégias, as metodologias, a avaliação, em suma... a Escola.

“Tenho uma opinião muito favorável acerca Projecto Fénix. No Agrupamento de Escolas de Arronches este projecto tem funcionado bem. Desde o início fomos esclarecidos e envolvidos em toda a dinâmica inerente ao Projecto, o que permitiu tirar as muitas dúvidas e apreensões em relação a uma metodologia inovadora, centrada na transição entre ninhos. Como Encarregada de Educação, valorizo muito a dinâmica e metodologia do Projecto Fénix, em termos educacionais. Hoje considero ser uma mais-valia, pois tem permitido a inclusão escolar dos alunos com mais dificuldades e potenciado novas aprendizagens aos alunos que mais querem aprender. A minha filha é o exemplo de como através do Projecto Fénix melhorou, substancialmente, o seu aproveitamento.”

Armandina Trindade
Encarregada de Educação. Agrupamento de Escolas de Arronches

“Ao início duvidei um pouco do Projecto Fénix... Pensei que não iria mexer com as notas! Mas, quando comecei a ter melhores resultados, percebi que tinha valido mesmo a pena a escola ter investido no Projecto Fénix. Como os grupos de trabalho são mais pequenos (ninhos), melhoramos a nossa concentração e criamos mais raízes com os professores...

Acho que o Projecto nos pode vir a ajudar nos exames nacionais, portanto acho que o projecto devia continuar.”

J.J., 8.º ano. Agrupamento de Escolas de Arronches

Sistematizamos, de seguida, os aspectos que a maioria das escolas realçou nestas reuniões:

- i. Melhor adaptação do currículo e dos materiais de trabalho didáctico-pedagógicos, dado o trabalho em equipa;
- ii. Maior mobilização, interdisciplinaridade e comunicação entre os docentes;
- iii. Resultados evidentes a nível académico e de Saber Estar dos alunos;
- iv. Maior autonomia de decisão e inovação por parte dos docentes, uma vez flexibilizados os espaços de discussão e abertura em grande grupo;
- v. Melhor visibilidade das próprias práticas pedagógicas no interior da escola, por iniciativa dos docentes e Conselho Pedagógico;
- vi. Forte valorização da avaliação diagnóstica inicial;
- vii. Maior utilização das TIC ao longo deste ano lectivo através dos grupos *Google Sites*, intra e inter-escolas, inclusivamente entre a Equipa Ama-Fénix e os coordenadores Fénix, docentes de Língua Portuguesa, Matemática e directores;
- viii. Maior securização, apoio e estímulo junto dos alunos que beneficiam do Projecto;
- ix. Promoção de uma maior identificação escolar, sobretudo por parte dos alunos com maiores dificuldades, que encontram espaços de aprendizagem adequados às suas necessidades;
- x. Maior investimento na autonomia dos processos educativos;
- xi. Reforço da liderança do professor no espaço de sala de aula;

Mais do que traduzir por palavras o que ouvimos, deixamos aqui o testemunho, na primeira pessoa, de alguns intervenientes.

“O que trouxe o Projecto à nossa escola” – Um testemunho da Escola Secundária Dom Egas Moniz

“O Programa Mais Sucesso Escolar, tipologia Fénix, está a ser objecto de implementação pelo segundo ano, abrangendo as turmas do ensino regular do 8.º ano de escolaridade (A, B, C e D), num total de 93 alunos. As disciplinas contratualizadas são Língua Portuguesa e Matemática. Na nossa escola o projecto adoptou o nome de “+ Cincos”, trazendo a ambição de pretender o melhor para os nossos alunos.

Os objectivos gerais compreendem a redução das taxas de retenção, melhorando a eficácia escolar; optimização dos resultados escolares; combate ao abandono escolar e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos. Com o Projecto, desejava-se implementar uma dinâmica de sucesso e de combate ao conformismo da mediania e da mediocridade, ideia associada por vezes às escolas localizadas no interior ou em meios economicamente mais desfavorecidos, para além disso sentia-se a necessidade de diferenciar métodos e estratégias de acordo com as dificuldades de cada aluno. Foram ainda delineados outros objectivos:

- fomentar o trabalho colaborativo assente na articulação e no envolvimento entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem;*
- acompanhar o percurso educativo e formativo dos alunos, com o intuito de precocemente diagnosticar para eficazmente intervir;*
- promover a orientação escolar e a integração social;*
- prevenir o abandono escolar;*
- possibilitar a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias a utilizar;*
- disponibilizar recursos físicos e humanos em quantidade e diversidade, bem como as respectivas soluções organizacionais, que permitam a selecção de diferentes opções devidamente ajustadas às especificidades das necessidades educativas de cada aluno;*
- criar uma dinâmica escolar diária, à qual esteja subjacente a inter-relação entre a comunidade, a família e a Escola.*

A implementação do PMSE, tipologia Fénix, na nossa escola, demarca claramente dois períodos: o antes e o depois.

O período anterior ao Projecto caracterizava-se (e ainda se caracteriza neste aspecto) por uma miscelânea de alunos, oriundos de um meio sócio-económico desfavorável, evidenciando ausência de objectivos e ambições de formação académica, sendo que a maior parte das famílias trabalha no sector primário e desvaloriza, por diversas vezes a cultura escolar. A Secundária Dom Egas Moniz cumpre a sua missão de escola pública, que consiste em todos receber e proporcionar situações de ensino-aprendizagem eficazes, num meio pequeno, onde está localizado um outro estabelecimento de ensino particular com contrato associativo com o estado. Neste contexto, tornou-se imperioso alterar comportamentos e mentalidades, definir estratégias e implementar práticas conducentes ao sucesso. Era preciso ACREDITAR!

O período após a introdução do Projecto caracteriza-se por um brilho diferente nos olhos, não só dos alunos Fénix, mas também dos seus professores, dada a melhoria efectiva dos resultados escolares, que se traduz numa taxa de sucesso de 93% a Língua Portuguesa e de 88% a Matemática referente ao 2.º período, sendo o fruto de muito empenho, da diferenciação pedagógica e do respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno. O referido “brilho nos olhos” significa a consecução dos objectivos, que outrora julgávamos impossíveis de atingir! Tal só foi alcançado através das ideias subjacentes à tipologia Fénix e da criação de “ninhos”, permitindo apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

O que trouxe o Projecto à nossa Escola?

- uma dinâmica de sucesso geradora, ainda, de mais sucesso;*
- elevou a qualidade de sucesso patente no número de alunos sem níveis inferiores a três (49,4% no 2.º Período) e no número de alunos com níveis 4 e 5;*
- reduziu a taxa de insucesso às disciplinas contratualizadas;*

- *gerou brio e empenho, por parte dos alunos, que começam a valorizar a cultura escolar e o mérito;*
- *estabeleceu o compromisso entre os intervenientes na relação pedagógica, pois os alunos não querem defraudar os seus professores e sentem-se responsabilizados pelo sucesso que possam vir a atingir;*
- *envolveu os Encarregados de Educação, que vêem nos “ninhos” a integração plena dos respectivos educandos e a oportunidade de estes atingirem resultados satisfatórios;*
- *reforçou o trabalho em parceria dos docentes Fénix, que partilham materiais e experiências, definem estratégias e discutem modos de actuação em conjunto;*
- *tornou mais próximos os professores e estes dos seus alunos, numa relação pedagógica marcada pela responsabilização, mas também pelo afecto;*
- *contagiou alunos e professores com uma vontade de fazer mais e melhor.*

O projecto está a ser uma experiência muito positiva e gratificante para todos os que nele estão envolvidos, o que faz com que seja desejado por outros professores e alunos, como forma de melhorarem os seus resultados.

Hoje temos um brilho diferente nos olhos e quando olhamos para o futuro, continuamos a acreditar que estamos a desenvolver boas práticas conducentes ao sucesso! É que por aqui, na Secundária Dom Egas Moniz, em Resende, as sementes lançadas são tratadas com todo o cuidado e carinho, cada uma delas alvo de um olhar diferente e atento. A nossa escola respira diferente, sente diferente e não voltará a ser a mesma.”

Berta Santos
Coordenadora do Projecto. Resende

“Do uso das TIC no trabalho pedagógico” – Um testemunho do Agrupamento de Escolas de Mogadouro

“O Projecto Fénix foi implementado no Agrupamento de Escolas de Mogadouro no ano lectivo 2009/2010, tendo como objectivo principal prevenir e combater o insucesso escolar, apoiando alunos com maiores dificuldades.

A existência de turmas ninho com número reduzido de alunos, permitiu aos colegas das turmas ninho tirarem um maior rendimento destes, abordando os conteúdos programáticos de acordo com as dificuldades, bem como dos diferentes ritmos de aprendizagens de cada um deles.

Com o recurso às Tecnologias de informação e comunicação (TIC) foi possível desenvolver um trabalho ímpar quer com os alunos quer com os colegas envolvidos neste projecto.

Quanto aos alunos, sabemos que adoram desenvolver todo o tipo de actividades que utilizem computador (Galanter, 1983), sendo este considerado pelos mesmos um instrumento muito atraente (Bruner, 1999). Foi perante este cenário, que optei juntamente com outro colega aproveitar este aspecto positivo para facilitar, complementar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo os testemunhos de alguns alunos envolvidos, estes sentem-se bem nas turmas ninho alegando que o facto de serem menos, em contexto de sala de aula, permite-lhes tirar dúvidas com maior regularidade e poderem contar com um apoio mais individualizado.

No que diz respeito aos colegas, o recurso às TIC e em particular à plataforma Moodle, permitiu-nos reduzir às reuniões semanais dado que toda a informação era disponibilizada e registada, diariamente, em fóruns criados para o efeito. Além destes registos, foi-nos também possível partilhar, de uma forma muito simples, todos os recursos utilizados em diferentes momentos ao longo do ano lectivo

No cômputo geral, este projecto tem sido uma experiência muito agradável e gratificante onde a partilha de saberes tem sido uma constante.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, Jerome. (1999). Para uma Teoria Da Educação. Lisboa: Relógio D'Água Editores

- Galanter, Eugene. (1983). Crianças E Computadores. 1ª Edição ed: Gradiva – Publicações Lda.

Marco Vieira
Coordenador de Inglês – Projecto Fénix. Mogadouro

“Dois anos de Projecto Fénix – apontamento” – Um testemunho da EB1/JI nº 1 e nº 2 do Agrupamento de Escolas Álvaro Velho

“Em Junho de 2011 concluímos o segundo ano lectivo de implementação do Projecto Fénix.

Os resultados – muito positivos – alcançados no ano lectivo de 2009/2010 constituíram uma forte motivação para continuar a trabalhar mais e melhor.

A minha visão relativa às questões que se prendem com as Dificuldades de Aprendizagem, que já vem de há muitos anos (sou docente há 32 anos), encaixa-se completamente nos princípios e na dinâmica do Projecto Fénix.

Existe, naturalmente, uma crença forte na capacidade de combater o insucesso escolar com o apoio do Projecto Fénix e dos agentes educativos que, nas escolas, viabilizam a sua implementação.

Há (haverá sempre) aspectos organizacionais, pedagógicos, didácticos, a melhorar. Devemos, todos e cada um, procurar estar disponíveis para, no momento certo, darmos o nosso contributo, que se quer de qualidade, tendo presentes as pessoas que constituem a essência do nosso trabalho colectivo e pessoal – os alunos.

É por eles e para eles que me disponibilizo, me dedico, me mantenho activo, exigente e crítico.

Têm mais dificuldades que os outros; aprendem (ou não); têm problemas (emocionais, comportamentais, outros...); são pouco empenhados; são pouco responsáveis... Mas são pessoas – crianças – em formação, muito dependentes de diversos adultos: pai/mãe, só pai, só mãe, madrastra, padrasto, avós, ama, técnicos de ATL, professores (Turma, Projecto Fénix, AEC's)... que raramente agem em sintonia de princípios e procedimentos; e há também o acesso fácil e pouco controlado aos meios de comunicação.

Conscientes dos constrangimentos em que o dia-a-dia decorre, que cada um de nós procure dar o seu contributo, com a consciência de que está a fazê-lo de forma construtiva.

O ano lectivo de 2010/2011 foi positivo, apesar de ser evidente a falta de estudo e pouco empenho de alguns alunos. Foram dados passos importantes nas áreas académica, sócio-afectiva e pessoal. O processo de aquisição de competências deverá continuar no próximo ano lectivo, dando continuidade ao trabalho que foi desenvolvido. Serão feitas as análises e reflexões que se entenderem pertinentes, envolvendo os agentes que mais directamente poderão contribuir, a curto e médio prazos, para melhorar o processo de aprendizagem.”

Acácio Santos
Coordenador do Projecto Fénix. 1.º Ciclo. Lavradio

“Implementação do Projecto Fénix” – Um testemunho do Agrupamento de Escolas de Lousada

“O Projecto Fénix encontra-se no segundo ano de implementação, nos 8.º e 9.º anos de escolaridade, dando sequência aos 7.º e 8.º anos do ano lectivo anterior.

Enquadradas neste projecto destacamos algumas práticas que nos parecem ter sido fundamentais no desenvolvimento do trabalho ao longo deste ano lectivo e que podemos enquadrar em três vectores fulcrais: o trabalho realizado pelos docentes, a formação proporcionada pela coordenação nacional do projecto e o trabalho desenvolvido com os encarregados de educação.

As sessões de trabalho semanal desenvolvidas pelos docentes das áreas curriculares envolvidas (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Ciências Físico-Químicas) revelaram-se da maior importância não só por razões pedagógicas, como também pelo carácter formativo e de desenvolvimento profissional para os professores. Na verdade, para além da planificação conjunta das actividades lectivas, incluindo a partilha e a construção de materiais pedagógicos, a definição de estratégias a utili-

zar nas turmas-mãe e nos ninhos e a elaboração de fichas de avaliação, do diálogo sobre a evolução das aprendizagens dos alunos e da decisão sobre movimentações entre turma-mãe e ninho, estas sessões de trabalho colaborativo criaram momentos de formação profissional significativos, pois constituíram o que podemos denominar de verdadeira formação em acção, pela partilha de conhecimentos e experiências. A este respeito, é de referir que as práticas de partilha foram além das reuniões semanais, pois estenderam-se à troca de informações, materiais durante a semana, nomeadamente via e-mail e conversas informais.

A formação em Língua Portuguesa e Matemática dinamizada pela coordenação nacional do Projecto Fénix, ao longo do ano lectivo, foi frequentada com creditação por um docente de cada área curricular e contou, em algumas sessões, com a presença de outros professores das disciplinas. Esta instituiu-se, nesta medida, como uma mais-valia para os participantes e, conseqüentemente, para os restantes professores das mesmas áreas, pois os conhecimentos adquiridos foram sempre partilhados, particularmente nas sessões semanais referidas.

Outro dos aspectos a ressaltar foi o trabalho desenvolvido junto dos encarregados de educação, considerando que o acompanhamento familiar constitui um eixo fundamental para o sucesso educativo dos alunos. Neste contexto, a partir do segundo período lectivo foi criado um documento desdobrável, que apelidamos de Caderneta do Encarregado de Educação, onde se encontram registadas sugestões que contribuam para o apoio ao estudo e à motivação dos alunos por parte dos encarregados de educação, o calendário de fichas de avaliação (onde os encarregados de educação registam os resultados das mesmas) e um calendário diário em que são convidados a registar a execução de algumas tarefas: verificar o tempo diário de estudo, a realização de trabalhos de casa, a marcação de fichas de avaliação e a assinatura da caderneta do aluno. Foi ainda colocado o desafio de esta caderneta do encarregado de educação ser apresentada ao director de turma no final dos períodos, ao que acederam de forma bastante positiva.

Estes aspectos conferem ao Projecto Fénix uma identidade única que o caracteriza e distingue, não só como um projecto que procura propor-

cionar a todos os alunos o direito de aprender e aprender mais e melhor, como também disponibilizar apoio e acompanhamento especializado às escolas e nomeadamente aos professores.”

Paulo Gonçalves

Coordenador do Projecto Fénix. Lousada

“Faz sentido continuar o Projecto Fénix!” – Um testemunho do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

“No ano lectivo transacto o Projecto Fénix foi implantado em duas turmas de 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. Foi uma boa novidade, bem aceite por todos, e conseguiu-se cumprir as metas estabelecidas com esforço dos alunos, professores, direcção e funcionários.

No presente ano lectivo, foi decidido fazer um trabalho preventivo, implementando-o, desta feita, em duas turmas de 7.º, nas disciplinas em causa. Foi feito, inicialmente, um trabalho de elucidação junto da comunidade escolar. Os resultados têm sido satisfatórios, sendo a consequência lógica do trabalho dos alunos, dos professores, da direcção e dos funcionários. Os alunos acolheram bem a novidade. Mas os docentes e a direcção estão conscientes do trabalho que ainda têm de desenvolver: melhorar as aprendizagens dos alunos e contribuir para a sua formação humana. Não restam quaisquer dúvidas: trabalhar as dificuldades e os conteúdos pedagógicos em grupos, de acordo com as necessidades dos alunos é uma via para o sucesso, uma mais-valia para todos. Resumindo, faz sentido continuar o Projecto Fénix!”

Nuno Porto

Coordenador Fénix do 3.º ciclo. Porto

“A nossa escola” – Um testemunho da Escola Secundária c/ 3.º ciclo de Monção

“Atendendo ao contexto sócio-económico em que a nossa escola se insere, consideramos o Projecto Fénix uma bênção.

Este modelo pedagógico é uma ajuda preciosa no ensino e educação de muitos alunos que nos chegam da outra escola de Monção e que revelam gravíssimos problemas de ordem social, psicológica e afectiva. Estamos a referir-nos a alunos que necessitam de um acompanhamento personalizado e sistemático, exigindo, de forma permanente, que se proceda a reajustamentos de estratégias para mantê-los na escola com o interesse necessário para trabalharem. Saliente-se que se trata de alunos que têm interesses completamente divergentes dos escolares pois a Escola é encarada como uma obrigação e um sacrifício.

Temos conseguido evitar que a Escola seja uma mera reprodutora de desigualdades sociais e temos também evitado situações de abandono.

A nível do ensino, incrementa-se a diversificação de estratégias e a articulação entre professores, pois a clareza dos objectivos a atingir e o grau das dificuldades a superar exigem um grande envolvimento e dedicação de todos.

Acrescento ainda que a nossa escola passou a ser uma referência no concelho e que os encarregados de educação aceitaram plenamente o Projecto e esperam que continue nos próximos anos.”

Maria de Deus Gonçalves
Coordenadora Fénix. Monção.

“Que visão têm os Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Beiriz sobre o Projecto Fénix” – Um testemunho de um Encarregado de Educação.

“Um projecto que teve a sua origem no nosso agrupamento e é motivo de satisfação e orgulho para nós Pais e Encarregados de Educação. Projecto inovador para o nosso agrupamento, para o nosso concelho e hoje podemos afirmar com toda a convicção, para o país.

No Projecto Fénix, os alunos são colocados e trabalhados nos chamados «Ninhos». Designação esta que consideramos de muito simbolismo. Quando olhamos para um «ninho», temos o instinto natural de o proteger, de o acarinhar, de lhe dar todas as condições, para que os seus pequenos rebentos consigam no futuro, voar, por sua conta e risco nas mais diversas direcções.

Foi isso mesmo que se fez e que se continua a fazer nos nossos «ninhos» do Projecto Fénix. Todo o Corpo Docente do Agrupamento, graças ao seu empenho, dedicação e profissionalismo, contribuiu decisivamente para o êxito deste Projecto, e que nos dão a nós Pais e Encarregados de Educação, a certeza, confiança e total garantia, que este Projecto Fénix ajuda sem dúvida alguma, os nossos filhos com mais dificuldades a ultrapassar essas mesmas e a ganhar «asas» para que rapidamente possam também eles voar mais alto, por sua conta e risco, junto com os seus restantes colegas.

O Projecto Fénix estende-se também aos alunos do 1.º Ciclo, o que para nós, Pais e Encarregados de Educação, é motivo de satisfação, pois entendemos ser de vital importância.

Acredito que a base do ensino deve ser trabalhada ao nível do 1.º Ciclo, e se os alunos forem bem preparados nesta fase, quando chegarem ao 2.º Ciclo, encontrarão menos adversidades e poderão seguir a sua caminhada escolar com mais optimismo e confiança.

O Projecto Fénix, é uma excelente ferramenta de trabalho, que os alunos com maiores dificuldades têm ao seu dispor, para que desta forma, ninguém perca o comboio da educação, e uma vez agarrado esse comboio... todos os alunos vão querer estar sentados na primeira carruagem.”

Mário Ferreira

Associação de Pais do AE de Escolas de Beiriz

Encontros Formativos Fénix

Sentimos que era muito importante partilhar com todas as escolas da rede Fénix a formação que o Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz

iria desenvolver no âmbito da Língua Portuguesa e Matemática. Assim, conceberam-se as formações “Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB): Estratégias de escrita e de leitura para a sala de aula” a Língua Portuguesa e a Formação “Experiência Matemática – Novo Programa de Matemática do Ensino Básico” que foram dinamizadas em quatro Encontros Formativos, ao longo do ano.

O primeiro Encontro teve lugar na Fundação de Serralves, no dia 25 de Outubro de 2010, o segundo no dia 17 de Janeiro de 2011, em Lisboa, na Universidade Católica, o terceiro e quarto na Faculdade de Psicologia e Educação de Coimbra, nos dias 25 de Março e 27 de Maio, respectivamente. Estiveram presentes representantes de cada escola, das áreas disciplinares acima mencionadas, com o intuito destes docentes receberem formação especializada, para posteriormente a partilharem com os colegas da escola.

Não podemos deixar de destacar o grau de satisfação dos formandos demonstrada na avaliação que fizeram das formações, e uma palavra de reconhecimento aos formadores António Vilas-Boas e Berta Alves, que deram muito do seu tempo, profissionalismo e sabedoria, entregando-se à filosofia do Projecto e acarinhando-o como fazendo parte desta equipa que abraçou este desafio. Paralelamente, realçamos a colaboração de José Luís Gonçalves e Helena Damião, que, de uma forma completamente desprendida, integraram o painel das formações, procurando abrir espaços de reflexão e de produção de conhecimento sobre a prática docente. Deixamos aqui algumas passagens das percepções dos nossos formandos sobre estas acções, que gentilmente nos cederam:

“Numa perspectiva global, a acção decorreu muitíssimo bem, quer do ponto de vista da organização, quer do ponto de vista da exposição dos conteúdos. Penso que foi fundamental, principalmente para quem vai leccionar pela primeira vez os novos programas de Língua Portuguesa. Motivou-nos para diversas metodologias e estratégias que são importantes para a prática no nosso dia-a-dia. Está de parabéns, graças ao perfil e à competência do formador.”

Maria Antónia Silva
Escola Secundária de Ponte de Sor

“Não me lembro de melhor elogio do que dizer estas sessões me souberam a pouco. Desafiantes mas ao mesmo tempo oferecendo pistas concretas para o trabalho no terreno. E com um humor delicioso a pausar todas as conversas.... Bravo!”

Ana Isabel Araújo

Língua Portuguesa. Escola Secundária Gama Barros

“É com enorme agrado que deixo aqui registado o quão útil foi para todos nós, docentes de Língua Portuguesa, a oportunidade de participar e partilhar das propostas de trabalho que nos chegaram via Dr. António Vilas-Boas. Sem teorizações em excesso, com uma componente muito prática e com critérios muito objectivos, foi possível trabalhar o NPPEB, para os 2.º e 3.º ciclos, sobretudo, nos domínios da leitura e da escrita, pondo em prática oficinas reais de escrita e fóruns de leitores, onde é possível atender à diferença e conduzir ao desenvolvimento efectivo de competências. Conseguiu-se, naquelas sessões – que terminavam tão rapidamente! – provar que, mesmo os alunos menos motivados, em situações ali retratadas, querem ler e querem escrever (se souberem como fazê-lo e se essa tarefa lhes for útil) e ficam felizes por demonstrá-lo. Não me recordo de ter participado, ao longo de toda a minha vida profissional, numa formação, onde tivesse sido possível aprender tanto e partilhar na plena aceção da palavra; posso finalmente congratular-me pela mudança nalguns aspectos da minha prática pedagógica e também, por ver que, estamos todos em estado de alerta às diferentes necessidades dos nossos alunos, abertos à mudança e que, por vezes, basta um pequeno clic, para despertar neles e em nós algo que fará toda a diferença, nas nossas, mas sobretudo nas suas vidas. Enquanto alunos e enquanto pessoas, o seu trabalho será valorizado por todos: professores, pais e entre pares; a sua auto-estima subirá em flecha e será possível ver nos seus rostos uma intensa e duradoura alegria pelo sucesso que vão gradualmente alcançando.

Sou muito grata ao Agrupamento Campo Aberto de Beiriz, na pessoa da coordenadora do Projecto, que tornou possível estender esta verdadei-

ra formação às escolas envolvidas no Projecto Fénix, disseminadas por todo o país, sempre na senda de um sucesso difícil, mas real. Bem-haja!”

Cristina Almeida
Coordenadora Fénix. Escola Básica de Mário Beirão. Beja

A acção foi muito interessante, veio no ano certo. Tive a oportunidade de esclarecer dúvidas em relação aos novos programas de Matemática. Muito abrangente, muito clara e objectiva, a formadora abordou conteúdos que me trouxeram ideias e estratégias novas para desenvolver com os meus alunos. Saliento como mais-valias o facto desta formação ter possibilitado a partilha de ideias e experiências com os colegas da formação, tal como em conhecer novos materiais e tarefas, novas formas de as abordar e aplicar.

Sílvia Baptista
Agrupamento de Escolas de Mora

Dentro das formações dirigidas aos professores, um dos pontos altos do ano convergiu na organização do Seminário Nacional Fénix de 18 de Fevereiro de 2011, decorrido no ISCTE, em Lisboa. Cerca de quatro centenas de professores presentes foram convidados a reflectir sobre questões fundamentais como: os princípios de autonomia de escola, a pedagogia e a profissionalidade docente. António Nóvoa, o orador principal, lançou o desafio com o tema – “Percorrendo a Pedagogia do século XX para entrar no século XXI – O Regresso dos Professores?”. A sua presença, pela forma como pensa a educação, e o transmite, envolveu o público, que se reviu num discurso muito próximo das necessidades de uma escola que precisa de reafirmar a sua missão. Percorreu as mudanças de paradigma e práticas pedagógicas ao longo do século XX, que, se no início do século partiram de uma postura tradicional, autoritária e fechada da parte da escola- logo de interpretação do aluno como agente passivo no processo de aprendizagem- culminaram no final desse mesmo século numa escola como espaço público, aberta, mas “transbordante”. Isto porque se acreditava que

a escola deveria incluir no seu espaço a formação que a sociedade não conseguia assegurar, mas porque as mudanças sociais foram mais rápidas que a própria escola, rapidamente esta ficou com um “excesso de missões”. Nas palavras de António Nóvoa, da Educação Integral que caracterizou a pedagogia do século XX, deveremos afirmar a pedagogia do início do século XXI como o regresso dos professores, isto é, da valorização das aprendizagens, da prática reflexiva, da diversidade e da partilha. Joaquim Azevedo reforçou, dentro do tema do Espaço Público da Educação, a necessidade da autonomia das escolas e da sua articulação com a comunidade social, assente, primeiramente, na coesão intergrupar dos docentes, passando ao compromisso em torno da Educação, por um melhor acompanhamento e construção dos percursos escolares dos alunos. No espaço de debate que se seguiu com o público, para além da reiteração da dificuldade do cumprimento da missão do professor perante o cenário “transbordante” da escola, afirmou-se a necessidade de continuar a apostar na autonomia das escolas, na continuidade do investimento em projectos de combate ao insucesso escolar como o Projecto Fénix, e na maior visibilidade ao que se já faz, e bem, na escola pública. O Professor Matias Alves, que moderou o painel, e que a partir do mote “uma pedagogia da navegação” sintetizou as duas intervenções deixando uma forte mensagem de esperança para aqueles que tornam as suas escolas não um espaço de reprodução de desigualdades sociais e de burocracia, mas um espaço de proactividade e de aprendizagem.

Parcerias

Este ano, para além da formação dirigida aos professores e das demais actividades orientadas para o acompanhamento próximo das escolas, houve uma preocupação em, paralelamente, validar a produção de conhecimento gerada em contexto. O lançamento do Jornal Digital do Projecto Fénix neste ano lectivo concretiza parte deste objectivo, tendo sido construído a partir da parceria com a equipa da UCP, e com as escolas da Rede Fénix que muito contribuíram com a divulgação das suas histórias, recortes do diário escolar e testemunhos pessoais dos professores.

Cada escola que integrou o Projecto, naturalmente que alterou algumas das suas práticas pedagógicas e encontrou mais algumas formas de potenciar os recursos que dispunham, no entanto, cada escola é um micro-sistema da realidade social e escolar em que se inscrevem, pelo que dispõem de abordagens muito próprias às necessidades educativas dos seus alunos. O Projecto Educativo é um dos instrumentos que espelha precisamente este carácter particular/personalizado de uma instituição escolar na definição dos objectivos, meios e medidas de promoção do sucesso educativo, no seu sentido mais lato.

Através da parceria pré-existente com a Fundação Ilídio Pinho, a equipa de coordenação do Projecto Fénix procurou perceber de que forma poderíamos reconhecer o investimento das escolas, e os seus Projectos Educativos, na construção de percursos educativos de qualidade, porque de facto, através do contacto próximo com as mesmas, sabíamos que dispunham de um rico campo de acção. Associando a economia privada e entidades culturais externas ao projecto, celebrou-se um protocolo entre a Fundação Ilídio Pinho, o Agrupamento de Campo Aberto de Beiriz e a Universidade Católica Portuguesa. O corolário deste protocolo foi o lançamento do Prémio Ilídio Pinho Pedagogia no ano de 2011, um concurso anual destinado em exclusivo às escolas da rede Fénix, que versa premiar práticas pedagógicas de qualidade, orientadas para a promoção do sucesso educativo. O concurso decorreu de 24 de Março a 30 de Abril de 2011, através da plataforma da Fundação Ilídio Pinho, e o regulamento do concurso atribuiu, para este primeiro ano, um valor global de 25.000 euros em prémios. O reconhecimento dos projectos educativos mais inovadores e incisivos, através da concretização de princípios de equidade e de acesso à educação, é um ponto importante para a motivação do colectivo.

Considerações em torno da prática profissional docente – Reconstituir orientações a partir da experiência profissional.

“Uma aprendizagem de alto nível por parte dos alunos requer um ensino de alto nível por parte dos professores”

(Danielson, 2010)

A prática profissional docente é directamente afectada pelos constrangimentos e mudanças sociais e geracionais dos contextos em que cada escola, professor e aluno coexistem. É influenciada também pelo contexto específico de cada escola e pelos problemas e soluções diferenciados que se apresentam e impõem. Naturalmente, esse conjunto de influências que se entrecruzam requer uma postura diferenciada por parte do docente, que, como um dos actores principais no processo de ensino/aprendizagem, conduz o processo didático-pedagógico das suas turmas, dos seus alunos, e a metodologia utilizada, as estratégias, a forma de estar e os recursos que mobiliza.

Desde há muito que a investigação no campo da educação se tem debruçado sobre as alterações no sistema educativo e, por maioria de razões nas escolas, a partir do momento em que a democratização do acesso ao ensino, no Portugal pós 25 de Abril de 1974, conduziu a uma massificação cujos efeitos, positivos e negativos, se têm vindo a sentir. Uma inevitabilidade necessária e que exige um esforço de adaptação a uma realidade nova e a capacidade de encontrar as respostas mais eficazes. Com esta mudança – de pessoas, actores e culturas – temos uma escola rica em diversidade, mas com excesso de peso pelas responsabilidades sociais que lhe foram sendo exigidas. Nem sempre a sociedade e a família cumprem integralmente o seu papel, elas também alvo de profundas alterações. Com o passar do tempo foi-se fundamentando a crença que a escola teria de colmatar aquilo que a sociedade não consegue resolver. É verdade que a escola não se pode totalmente desresponsabilizar, porque tem a missão de criar as condições necessárias ao crescimento do aluno, não só como aprendiz, mas como cidadão activo e consciente do mundo que o rodeia. Ou seja, a escola assume uma dupla missão: quer de formação

intelectual, quer de formação ética. Aliás, procura-se preparar pessoas para que se integrem num mundo altamente competitivo, rico em oportunidades, mas perverso na exclusão daqueles que não estão capazes de acompanhar o ritmo altamente volitivo das estruturas de conhecimento e de produção. Para além do mais, o próprio exercício de funções de uma cidadania instruída, exige que os alunos/cidadãos ao longo do tempo, adquiram mais do que um conhecimento básico.

Perante novas exigências, é fundamental encontrar novos caminhos que permitam as melhores condições para o sucesso, na escola e no pós-escola dos alunos. *“Para conduzirem a este tipo de resultados nos alunos, os próprios professores têm de possuir um conhecimento profundo e flexível do conteúdo e das capacidades pedagógico-didácticas que possibilitam que os alunos vão além da memorização, até à análise e à interpretação”* (Danielson, 2010).

Conclusão

“E que somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar os nós que ainda hoje nos atam. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo que nós somos bem capazes de o fazer. A profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a certeza da construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de confiança, cooperação e compromisso.”

Joaquim Azevedo

Sucesso é uma palavra simples mas um conceito poderoso, capaz de edificar e restituir confiança às instituições e a motivação às pessoas que as integram, ou fragilizador quando lhes é desconhecida. Nas instituições escolares, é uma palavra rica e polivalente: ao falarmos de sucesso, estamos a falar do sucesso académico, relacional, comportamental e organizacional. Mas os caminhos para o atingir são diversificados, geralmente difíceis, e constroem-se num movimento descontínuo. Nem sempre atingimos o sucesso da mesma maneira, à mesma velocidade e nas mesmas dimensões. Se queremos um sucesso de qualidade – o objectivo unificador do Projecto Fénix – esse caminho é um pouco mais trabalhoso e exigente. Mas,

sem dúvida, a gratificação é maior. Não queremos com isto associar um conceito a uma imagem, pois o sucesso de hoje pode não ser o mesmo no futuro. As circunstâncias e os intervenientes do contexto escolar mudam, a escola vive do permanente fluxo de pessoas e os capítulos da sua vida e do seu quotidiano renovam-se sempre, não estagnam. Sucesso significa no Projecto Fénix a conquista de uma missão partilhada, a conquista do gosto pelo aprender. O sucesso da escola é, no meu entender, o sucesso dos alunos, dos professores, dos pais, das lideranças – de um colectivo!

O Projecto Fénix conseguiu muitas conquistas, mas a história de cada escola não começou a ser escrita a partir dele. Cada escola tem um passado e um futuro, as linhas do presente são tecidas por estas ligações, e mesmo que não possamos apagar histórias de insucesso do passado podemos aprender com elas, e crescer. O próprio Projecto nasceu da maturação de algumas experiências de sucesso e agora cresce repartido pelas mãos de quem o acolheu.

O envolvimento dos professores foi notório, um pouco além das minhas expectativas. Os professores não se limitaram a replicar o modelo Fénix, apropriaram-no, foram, e continuarão a ser, co-autores da história deste Projecto, respondendo com inovação e profissionalismo às exigências da realidade da sua escola. Os professores investiram na mudança, acreditaram e confiaram que era possível fazer a diferença, levando por diante um trabalho exigente e de muita dedicação, porque nem sempre foi fácil conquistar alunos que já tinham desistido de aprender ou que ofereciam resistência. Para além de conquistar estes alunos, criaram-se oportunidades e condições para que os bons alunos pudessem “voar mais alto”. Em suma, “todos voaram”. Acredito que o sucesso é exequível, não um sucesso igual para todos, mas diferentes tipos de sucesso, que permitam a cada aluno traçar o seu percurso escolar com qualidade e sentido.

Por fim, quero devolver o palco aos principais actores para que recebam os merecidos aplausos: a todos os professores que abraçaram o Projecto!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. & Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso para Todos: Memórias de dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Edição Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA (2ª edição em 1998).
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional: Um quadro de referência para a docência*. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Ministério da Educação.
- Rosenshine, Barak (2010). *Principles of instruction – Educational practices series*. nº21 – International Bureau of Education – UNESCO.

RELATÓRIOS

- Conselho Nacional de Educação (2011). O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares. Editorial do Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Relatório do PMSE 2009/2010. Ministério da Educação.
- GEPE (2010). Perfil do Aluno 2008/2009. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. <http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/>
- Alves, M., J. (2010). Relatório de Monitorização do Programa Mais Sucesso Escolar – Projecto Fénix. Universidade Católica Portuguesa.
- Ministério da Educação (2010). Programa Educação 2015. Lisboa.

SEMINÁRIOS E CONFERÊNCIAS

- Azevedo, Joaquim. “Como construir uma escola onde se aprende melhor?”. Comunicação oral na Conferência “Que Currículo para o Séc. XXI?”, organizada pela Assembleia da República e pelo Conselho Nacional de Educação, 7 de Julho de 2010.
- Nóvoa, António. “Percorrendo a Pedagogia do século XX para entrar no século XXI – O Regresso dos Professores”. Comunicação Oral no Seminário Nacional Mais Sucesso – Tipologia Fénix, 18 de Fevereiro de 2011.

PELOS TERRITÓRIOS FÉNIX: TECENDO A CIÊNCIA E A ARTE DO VOO

JOSÉ MATIAS ALVES

No âmbito do contrato estabelecido com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, é obrigação da Universidade Católica Portuguesa (UCP), através da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) *promover e acompanhar cientificamente os projectos dos Agrupamentos de Escolas/Escolas de tipologia Fénix de modo a promover a melhoria dos resultados do Ensino Básico, com o intuito de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, através do apoio científico à implementação da metodologia organizacional Fénix.*

Neste contexto, e pelo segundo ano consecutivo, a FEP, em articulação com o Agrupamento de Escolas de Beiriz, realizou um alargado conjunto de acções de monitorização e de suporte às práticas das escolas. Neste capítulo, faremos uma breve caracterização desta presença no terreno, explicitaremos o sentido da intervenção, convocaremos alguns dos significados particularmente expressivos que se foram registando ao longo do ano, dando voz aos autores e construindo (também a partir das realidades) um referencial da acção pedagógica.

Princípios organizacionais

Com a obrigação de todos os alunos frequentarem a escola durante 9 anos (e em breve 12 anos, para os alunos que em 2010-2011 frequentaram o 8.º ano de escolaridade, Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), o modo de organização escolar tradicional tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais.

Enquanto não temos um modelo alternativo de escolarização, o projecto *Fénix* procura renovar o que existe a partir de princípios estruturantes

da organização escolar, da pedagogia e da didáctica. Tivemos já oportunidade de referir um número significativo¹. Retomamos e desenvolvemos o tópico, enunciando 11 princípios:

1. *Princípio da escuta.* A escuta é um dos pilares da educação. Sem escuta não há compreensão do outro, não há proximidade, não há adequação, não há a convocação do ser para se inscrever no projecto de aprender. Precisamos de praticar, insistentemente, como defendia Rubem Alves, a *escutatória* essa arte de nos centramos empaticamente na fala e nos silêncios do outro. Porque sem a presença e o *reconhecimento* do outro não há ensino e dificilmente há aprendizagem. A acção desenvolvida um pouco por todo o país também se vinculou a esta disposição, tendo prevalecido sempre o tempo da auscultação e da escuta. Porque só deste modo é possível compreender o que se passa, ajustar o discurso e as *sugestões* à realidade, sempre específica e diversa.
2. *Princípio da confiança.* A confiança é uma condição *sine qua non* da educação. Sem confiança nas potencialidades e na perfectibilidade do ser humano não há projecto educativo que possa ter sucesso. Sem confiança na possibilidade de aprendizagem dos alunos, sem confiança na capacidade e no poder transformador dos professores, sem confiança na possibilidade do compromisso de todos (ou ao menos de um número significativo), sem confiança no papel das famílias, a educação será uma palavra sem sentido. E as instituições educativas tenderão a acentuar *a sua arena política*, a sua *geografia de interesses*, verificando-se, nestas circunstâncias, a concretização da ameaça de *sistemas debilmente articulados* e da balcanização.
3. *Princípio da proximidade.* A proximidade é a base da pedagogia. Sem proximidade, o outro é um número que apenas conta para as estatísticas. Educar é estar próximo para perceber os bloqueios,

¹ Alves, José Matias (2010). O projecto Fénix e as Condições do Sucesso. *Projecto Fénix – Mais Sucesso para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP.

os impasses, os talentos que podem emergir. Facultar o *feedback* preciso, cirúrgico e oportuno de modo a consolidar aprendizagens, detectar o erro, incrementar oportunidades de aprender.

4. *Princípio da diversidade.* Porque a escola não pode mais ser alimentada com a ideia de que podemos *ensinar todos como se todos fossem um só*. ‘Tudo é diferente de nós e por isso é que tudo existe’, como sustentava Fernando Pessoa. A diversidade é, pois, um princípio vital que tem de ser transposto para a acção pedagógica. Nos métodos, nas actividades, nos tempos, na avaliação. Porque a *indiferença às diferenças*, como avisava Bourdieu, só gera o insucesso, o abandono e a desvinculação.
5. *Princípio da comunidade.* Sem o sentido de pertença é difícil haver ambientes favoráveis de aprendizagem. Precisamos de cultivar valores, códigos, sentidos partilhados e comuns. E sobretudo através de acções concretas, do exemplo, das rotinas que dão sentido e visibilidade a uma comunidade que se interroga e constrói, naturalmente com as diferenças que a habitam e constituem.
6. *Princípio da flexibilidade.* A flexibilidade tem muito a ver com a diversidade, mas não é sinónimo. Ser flexível na gestão do agrupamento de alunos e na gestão do tempo (por exemplo) para que a acção educativa se possa adequar às singularidades do outro. Porque *dar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo* é abdicar de uma escola sucedida para todos, ainda que sob registos diferentes.
7. *Princípio da humanidade.* O sentido de humanidade naquilo que fazemos na escola é o que permite fazer crescer as crianças na autonomia, na liberdade, na responsabilidade, no respeito, na compaixão. Este princípio rejeita o excesso de escola (*a escola a tempo inteiro que não respeita a pessoa dos alunos e que asfixia outras oportunidades de ser, pode vir a ser uma prisão sem sentido*), a escola como estação de serviço, aberta 12 horas por dia. O sentido

de humanidade obriga a pensar a vida das crianças e dos jovens para além do tempo de escola, para além do seu ofício de aluno e a instaurar no espaço comunitário outros lugares onde as pessoas possam viver, conviver, fruir, aprender.

8. *Princípio do exemplo.* Porque a escola não pode ser só discurso. Tem de ser acção, exemplo, referências concretas. É sabido que ensinamos o que somos. E ensinamos por aquilo que fazemos. Mais do que pensamos. E é por isso que a *exemplaridade* é muito importante, por uma questão de eficácia, mas também de verdade e de congruência.
9. *Princípio da exigência.* Porque a vida é cruel e vai exigir muito de nós precisamos de promover o rigor, o método, a resiliência, a determinação, o valor do conhecimento. Porque a vida não é (não vai ser) um passatempo. E é por isso que esta aprendizagem é fundamental e pode até re-implicar os alunos nos processos de aprendizagem se eles perceberem que o não conhecimento vão significar exclusão social.
10. *Princípio da aprendizagem.* Todos estamos na escola para aprender, coisas certamente diferentes, mas complementares. E o trabalho dos alunos é aprender. Quando não aprende não está a cumprir o seu ofício. Não está a crescer, a desenvolver-se. Aprender sempre é o nosso destino e a nossa condição existencial. Por isso, a organização dos agrupamentos de alunos, a gestão dos espaços e dos tempos, a alocação dos professores aos alunos, a formação contínua dos docentes, a elaboração dos diversos instrumentos de gestão tem de subordinar-se a este princípio essencial.
11. *Princípio da compaixão.* A compaixão obriga-nos a aproximarmo-nos dos outros, a sentir o que sentem e a compreendê-los... (Montero, 2006), a adoção de uma postura de *sensibilidade para os problemas das pessoas, para com a dor e a injustiça distingue e caracteriza a razão integralmente humana* (Guerra, 2002) e é um dos

fundamentos essenciais da teoria crítica enunciada por Habermas e Marcuse. E é por isso que *a escola e a acção educativa que nela se desenvolve devem ser inspiradas e orientadas por valores que se integrem no discurso de uma humanidade que procura a igualdade, a justiça e a paz de todos os seres humanos...* (Idem, Ibidem).

Na generalidade dos tempos de encontro, estes princípios foram sendo disseminados e apropriados por um número crescente de profissionais da educação.

O sentido global da acção: tecendo as artes do voo²

Ao longo do ano lectivo, desde Novembro até Junho, nas diferentes modalidades de intervenção, foi o tempo de seminários regionais e encontros, de *acompanhamento e monitorização* de agrupamentos de escolas de todas as Direcções Regionais de Educação: Lousada, Castro Daire, Ericeira, Almada, Alvalade do Sado, Alcaçovas, Campo Maior, Ponte de Sor, Beja, Santarém, Azambuja, Salir, Albufeira³. Tempo de encontro. Tempo de identificação de problemas. Tempo de procura de soluções. Tempo de diálogo, de partilha, de interpelação, de construção de novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Tempo de exigência, de atenção e de escuta. De valorização dos pequenos passos. Sempre tecendo os fios da esperança. Sempre recusando as leis da fatalidade e do destino.

No caso dos encontros nas escolas/agrupamentos, a metodologia foi quase sempre a mesma: cada agrupamento fazia o inventário da situação educativa do projecto, gerando em regra debate entre todos os participantes, moderado pela coordenadora nacional do projecto. Na parte final, competia-me sublinhar linhas de intervenção já emergentes, enfatizar oportunidades de recentração do projecto, mostrar caminhos possíveis, alentar vontades e despertar saberes e poderes.

² Texto com adaptações inicialmente publicado no jornal Fénix Digital. Março 2011.

³ Estes seminários e encontros foram realizados em parceria com a directora do Agrupamento de Beiriz, Luísa Tavares Moreira, inscrevendo-se no âmbito da missão de acompanhamento científico do projecto que está atribuído à UCP.

Em cada contexto, era sempre diferente o roteiro, o ponto de vista, o modo de fazer ver. Mas tentando identificar algumas das invariantes *das artes do voo* que se procurou sempre fazer, eis alguns dos verbos de uma *pedagogia Fénix*:

1. Acreditar (sem a crença na educabilidade do ser humano; sem a crença de que todos podem aprender; sem a crença de que podemos fazer melhor, não há mudanças positivas...). E é importante referir, que nos encontros com muitas centenas de professores, esta disposição esteve quase sempre presente. Mesmo quando as dificuldades eram evidentes, foi possível sustentar que sem esta força interior *o melhor não seria possível*.
2. Construir (o futuro não está *todo* escrito; somos chamados a construí-lo e a escrever algumas frases da história a vir...; cada aluno e cada professor são mundos singulares que importa descobrir e potenciar). Esta foi uma das constantes observadas na grande maioria dos contextos. A afirmação de que os professores podem ser autores, podem ser criadores de soluções à medida, podem *fazer a diferença* no enfrentar de problemas difíceis. No relato que transcrevemos infra (cf. anexo 1)⁴ é bem evidente esta capacidade de imaginar novos caminhos para a acção didáctica.
3. Exigir resultados e exigir meios (somos obrigados a apresentar resultados que contratualizamos; mas é também obrigatório a disponibilização de meios...; porque podemos ter de *fazer omeletes com meios ovos*, mas tem sempre de haver ovos). Esta exigência de meios é tanto mais legítima quanto mais evidência de resultados (também procedimentais) conseguirmos evidenciar. E é nesta tensão de auto-exigência e hetero-exigência que a nossa educação tem condições de evoluir.

⁴ Este relato é apenas um exemplo. Outros existem produzidos em diferentes escolas e que são a prova de que os professores querem, sabem e podem construir as soluções eficazes. O importante é incentivar e criar as condições de emergência das inovações.

4. Definir objectivos SMART (isto é, específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas, temporizáveis, na esfera organizacional e pedagógica; porque *estes* objectivos podem guiar, estruturar, animar, sustentar a acção; porque a deriva, a falta de ambição gera a perda de oportunidades de aprender). Sobretudo no campo didáctico (mas também organizacional) esta prática é particularmente recomendável. Porque ensinar requer estruturação, clareza, (auto) orientação, rigor.
5. Reconhecer e valorizar as pequenas acções, gestos, vitórias (porque muitas vezes os entraves situam-se ao nível do auto-conceito, da auto-estima...; e se não houver este trabalho seminal nada de relevante e *prometaico* acontece). Esta prática foi particularmente recorrente, face à necessidade de cativar alunos que tinham *aprendido o desânimo* e de lhes demonstrar de que eram capazes de aprender e de evoluir.
6. Reconhecer a importância do obstáculo e dos desafios para a gestão das aprendizagens e colocando-os nas zonas de *desenvolvimento proximal dos alunos*⁵ (porque aprender é ultrapassar obstáculos e vencer desafios...; ninguém se entrega a um trabalho que não seja estimulante e desafiante; daí ser central criar oportunidades de aprender que estimulem a acção, a reflexão, a curiosidade, a descoberta...).
7. Olhar e praticar a avaliação como uma entrada na renovação do modelo didáctico (porque a avaliação tem um largo poder na regulação do trabalho e na implicação dos alunos...). Em numerosos contactos com professores podemos recolher evidências empíricas deste facto. Foi através da alteração das regras do jogo avaliativo que foi possível outra postura e outra implicação dos alunos. Que foi possível que os alunos percebessem que tinham

⁵ Vygotsky, o célebre psicólogo russo que cunhou este conceito e que significa que as actividades a realizar pelos alunos não devem ser demasiados fáceis, nem demasiado difíceis, devendo constituir-se como desafios exigentes mas alcançáveis.

algum *controlo sobre a produção das classificações* e que, por via disso, adoptassem uma postura de muito mais trabalho que naturalmente tinha efeitos nos resultados escolares⁶.

8. Pensar e gerir o tempo de forma flexível e exigente. No caso específico dos *ninhos*, a permanência não pode ser um destino, mas uma passagem, uma oportunidade para ganhar o alento (e a arte) do voo. Esta questão foi particularmente sensível em diversas circunstâncias. Os alunos *não queriam sair*, sentiam-se bem; os professores receavam que a mudança significasse regressão nas aprendizagens. Não havendo uma regra universal, deve afirmar-se que *estar no ninho* é um tempo para recuperar e acelerar aprendizagens que não se realizaram noutras oportunidades. Por isso, o trabalho nos ninhos não pode ser o mesmo que na turma base; não pode centrar-se na *exposição* do professor para um grupo de 5 ou 7 alunos. Terá de ser um trabalho individual intenso e exigente.
9. Construir o triângulo dos actores centrais: alunos, professores, pais (numa lógica de partilha de responsabilidades e de estabelecimento de novos compromissos concretos para a acção). O projecto Fénix teve sempre se equacionar a construção deste triângulo. Porque o professor não pode aprender em vez do aluno; porque o aluno (sobretudo o aluno *fragilizado*) dificilmente aprende sozinho; porque o contexto familiar, no mínimo, não pode destruir o que a escola tenta construir; porque o professor precisa desta compreensão e deste suporte.
10. Ligar o saber ao sabor (porque o saber desconectado das pessoas e da vida tende a ser desprezado, desvalorizado e inútil). Como sustenta Eduardo Prado Coelho:

⁶ O relato que inserimos neste capítulo é também uma evidência empírica que comprova este facto. (cf. anexo 2).

“Sabemos que, em latim, havia duas formas concorrentes: o *sapere* e o *scire*. De *scire* veio toda a nossa **ciência**. Mas *scire* corresponde à ideia de um conhecimento que apreende o objecto na medida em que o **separa**, o **recorta**, o **divide**, em relação às restantes coisas. É um gesto de **discernir** ou de **distinguir**. O *sapere* aproxima-se das coisas a partir do que elas têm de único: o sabor, o gosto. Sucedem que *sapere* se foi sobrepondo a *scire* e deu o **saber** de que hoje dispomos, mas um **saber** que recolheu as características mais puritanas da tradição científica: e fica um **saber** que não sabe a nada”.

Esta necessidade de religar os conhecimentos é de uma grande relevância pedagógica e que vai sendo ensaiada e praticada.

11. Instituir uma cultura de exigência e responsabilidade (como condição *sine qua non* de saída da mediocridade...). No entanto, devemos compreender que uma exigência responsável não pode ser desproporcionada e servir para excluir.
12. *Substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar (Bachelard)*, porque é a acção reflectida que nos faz sair das rotinas paralisantes, dos argumentos dos *bodes expiatórios*, que nos faz aprender, que nos faz descobrir novos horizontes, nos faz encontrar as chaves da aprendizagem, sobretudo daqueles que o não querem.
13. Reencontrar a alegria de ensinar *neste tempo disfórico* é outro propósito do ser hoje professor. Porque nós não podemos enterar os nossos sonhos, não podemos estar sempre a beber o cálice da amargura. Precisamos da alegria que se encontra no rosto dos nossos alunos quando descobrem enfim o sentido e a gratificação de aprender e no rosto dos nossos colegas quando nos redescobrimos *irmãos do mesmo ofício*.

Estes foram alguns verbos que foram sendo conjugados num programa de acção que em larga medida já existe nos *territórios Fénix*. Mas que é sempre preciso reconhecer, estimular e valorizar. Porque os resultados educativos exigem visão, tempo, determinação, consistência, recursos e cooperação. Aqui os deixo acesos, como testemunho e felicitação.

Navegações

Com este poema dito no final do seminário promovido em Fevereiro de 2011, pelo Agrupamento de Beiriz em Lisboa, tendo como conferencista António Nóvoa e como comentador Joaquim Azevedo, procurou-se sublinhar que a pedagogia é um navegar sem o mapa que diariamente vamos fazendo. Prática de invenção e descoberta. Prática de autoria e criação.

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando concluíos e conversas
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído
Que só podia haver o já sabido:
Para a frente era só o inavegável
sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros
No silêncio das zonas nebulosas
Trémula a bússola tacteava os espaços

Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente.

Sophia de Mello Breyner

Jornal Fénix Digital

O jornal Fénix Digital foi pensado para ser um elo de ligação entre as escolas da rede Fénix, repertório de projectos e actividades significativas, espaço de autoria dos professores, factor de divulgação do projecto e das suas práticas emblemáticas. Para além de um número experimental lançado ainda no 1.º período, foram publicados o nº 1 (em Dezembro de 2010), o nº 2 (em Março de 2011) estando previsto o 3.º para o final do ano.

Em destaque, boas práticas, recursos, notícias, a palavra a, resenhas de livros, crônicas, testemunhos, materiais das escolas... são algumas das rubricas que constituíram esta primeira experiência de comunicação digital, que analisamos em articulação com o Agrupamento de Beiriz.

O acesso aos diferentes números pode ser feito por estes endereços:

<http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MeusDocumentos/JornalDigitalFenix001.pdf>

http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/JornalDigital4496403/mvieira/FENIX_DIGITAL_N2.pdf



Fénix Digital n.º 1



Fénix Digital n.º 2

Site Fénix

Para além do jornal foi também criado na página da FEP um sítio de divulgação do projecto (<http://www.porto.ucp.pt/fep/same/projecto-fenix/>) servindo, por um lado de repositório de materiais, recursos e iniciativas e por outro de divulgação de ligações, documentos e investigação pertinente para apoio ao desenvolvimento do projecto.

Exemplos de sequências formativas

Ao longo deste ano, o tempo de acompanhamento e de suporte assumiu diversas modalidades de formação na acção. Pela sua singularidade e impacto aqui se descrevem duas situações que foram mobilizadas para pensar e transformar a acção docente.

Uma das situações teve a ver a apresentação em ppt e debate em torno do *excelente* livro *O Ponto*. O livro narra a história de uma menina que dizia que *não sabia* desenhar, que recusava participar nessa aprendizagem porque tinha interiorizado essa impossibilidade e conta os processos usados pela professora para ela se confrontar com essa auto-imagem e desejar mudar radicalmente a sua postura.



(capa do livro)



(exemplo de uma das páginas do livro)

A história de “O Ponto” permite explorar as seguintes situações didáticas:

1. A ausência de qualquer marca de trabalho e a capacidade de ver o que não existe para interpelar o aluno.
2. A confissão problema: “eu não sei desenhar”. Por isso entrego a minha folha vazia. A recusa da tarefa decorre de uma poderosa e inibidora crença *irracional*.

3. A professora recusa aceitar a crença e lança-lhe o desafio: *Tenta fazer uma marca qualquer e vê onde ela te leva.*
4. A aluna procura desvincular-se do desafio, pega num marcador, *crava um ponto na folha* e diz –*Pronto! Já tem.*
5. Exigir a responsabilidade da autoria, por mais ínfima que tenha sido.
6. A valorização do trabalho (por mais insignificante que seja).
7. O desencadear do trabalho, da vontade, da autonomia, da descoberta, da aprendizagem a partir da valorização dos pequenos gestos.
8. A exposição dos trabalhos como forma de valorização e de celebração.
9. O efeito de onda junto dos membros da comunidade escolar, seguindo o princípio de que o sucesso gera sucesso.

A outra situação teve a ver uma sequência inicial do filme “Pay it Forward” (traduzido em português por “Favores em Cadeia”) em que um professor de Ciências Sociais do 7.º ano inicia o ano lectivo.

Os tópicos para a observação e debate foram os seguintes:

- a. Chamar à responsabilidade de forma subtil mas assertiva, e logo no início da aula, perante o atraso de um aluno.
- b. A afirmação de uma autoridade indiscutível derivada do seu estatuto de professor.
- c. A constatação de que só pode haver liberdade se houver conhecimento. Não o havendo seremos escravos na ordem social.
- d. A pedagogia como procura de respostas para a ignorância.
- e. O conhecimento deve ser usado para melhorar a vida e o mundo (a dimensão ética do conhecimento).
- f. O currículo como expressão da vida e como ligação à vida pessoal, social e profissional.
- g. A escolarização como privilégio e como o reino da possibilidade.

Qualquer das sequências⁷ permitiu debater o sentido da escola, o papel dos professores e dos alunos, a relação pedagógica, a autoridade, a exigência, a construção da auto-estima, numa palavra, analisar os dis-positivos da construção do sucesso escolar.

Mitologias

O projecto Fénix vem fornecendo algumas evidências de mitologias que vêm entravando o desenvolvimento das capacidades e das possibilidades de fazer aprender os alunos. Eis algumas que foram sendo testemu-nhadas e desconstruídas pela própria acção dos professores.

Os alunos não gostam e não sabem escrever.

É um lugar comum dizê-lo e ouvi-lo. E haverá muitos alunos que não sabem e não gostam. Mas, a acção de formação de Língua Portuguesa di-namizada pelo prof. António Vilas-Boas veio demonstrar que é possível fa-zer aprender os alunos a escrever, desejavelmente desde o 1.º ciclo. Aprender a escrever, planificando o produto e o processo, realizando-o seguindo um guião específico, monitorizando e avaliando formativamente as várias fases da produção. Muitos alunos não sabem escrever porque nunca foram ensinados, nunca foram sistematicamente treinados a fazê-lo. Muitas ve-zes, a escola apenas *ensina* a responder a perguntas. Ora, o processo de es-crita é muito exigente e requer tempo, método, persistência, avaliação for-madora. Como se pode observar neste livro no relato da acção realizada.

Os alunos progridem ao mesmo ritmo.

Como é óbvio, esta evidência não existe. Os alunos são diferentes, possuem inteligências e disposições diversas, evoluem de forma não line-ar nos processos de aprendizagem. Sendo esta a realidade, então a escola terá de incorporar nas suas práticas uma acção diversificada, conceder tempos e modos diferentes de fazer aprender. Sendo importante o resul-tado e a meta a alcançar, não o será menos um processo heterogéneo que

⁷ Para além destas sequências foram usadas outras extraídas do filme “Teachers” que permiti-ram analisar diferentes modelos didácticos e respectivo impacto nas aprendizagens.

os potencie e possibilite. Do reino da uniformidade que gera o insucesso, o projecto Fénix vem ensaiando o reino da diversidade que, não garantindo o sucesso, pelo menos o promove.

Há alunos que não aprendem e por isso o seu destino é o insucesso e o abandono.

Tem sido este o padrão da escola elitista e seletiva. Foi para combater na prática esta ideologia e este padrão que o *projeto* nasceu e se desenvolveu. Muitos alunos não aprendem porque a *escola de massas está organizada para produzir o insucesso massivo* (Formosinho:1988). O destino da escola é fazer aprender os alunos, todos os alunos. E todos o podem fazer, com ritmos, ênfases, resultados diferentes. Esta é uma das maiores evidências do projeto que prova que outra escolarização é possível.

Dar a todos os alunos a mesma coisa no mesmo espaço, no mesmo tempo, do mesmo modo é praticar a igualdade de oportunidades.

Este é um mito antigo que nasceu com a escola moderna e que se confunde com a ideia formal de justiça. Mas, como sabemos, esta é a pior das injustiças pois se pratica em nome de um ideal falsificado. Promover uma maior igualdade de oportunidades é justamente fazer o contrário do que está enunciado nesta proposição. Em vez da *mesmice*, a diversidade. Em vez da receita única e universal, a pluralidade que se adequa às necessidades de cada um.

É possível ensinar a todos como se todos fossem um só.

Este é o mito fundador da escola moderna e que está relacionado com o anterior. Foi ele que permitiu o grande avanço civilizacional de escolarização massiva, que possibilitou a invenção do aluno, da turma, da progressão em *fornada*. Mas este sucesso, é também o seu insucesso. Porque serve para escolarizar a maior parte dos alunos. Mas não serve para escolarizar largas minorias que requerem outras soluções mais flexíveis. Soluções que vão ao encontro do *elemento* (Ken Robinson: 2010), à promoção dos talentos que existem em cada pessoa⁸.

⁸ O Elemento tem duas características principais e são necessárias duas condições para se entrar nele. As características são *aptidão e paixão*. As condições são *atitude e oportunidade*. A sequência é mais ou menos esta: *eu tenho; eu adoro; eu quero; onde está?* (Ken Robinson: p.33)

A retenção e a exclusão são a solução de 1ª linha quando os alunos não atingem os objectivos.

É esta a prática tradicional. Mas não existem evidências que comprovem a eficácia desta solução e muito menos a sua justeza. Pelos territórios *fénix* encontra-se a evidência empírica do contrário. Quando os alunos têm dificuldades em atingir os objectivos tem de se compreender as razões que as explicam e analisar o modelo didáctico em uso e o seu contexto (Alves: 2010). Provavelmente, aí encontraremos os motivos para essa resistência à aprendizagem. E se encontrarmos as causas, certamente estaremos perto de encontrar as soluções.

Quanto maior é a heterogeneidade maior é a riqueza e a oportunidade de aprender.

Esta é uma crença relativamente comum. Mas as realidades observadas problematizam esta *verdade*. Em teoria, admite-se que a diversidade e a heterogeneidade são factores de complementaridade e enriquecimento. Mas há um *limiar de complexidade* (Alves: 2010) que é prudente não ultrapassar. De facto, se no espaço turma há alunos com níveis de desenvolvimento muito díspares, se há posturas e disposições muito heterogéneas é muito difícil que o professor consiga activar dispositivos de diferenciação pedagógica que vão ao encontro dessa diversidade. E o que seria uma oportunidade, transforma-se numa perda e num progressivo atraso desses alunos.

A unidade turma é a solução natural de agrupar os alunos.

Como é óbvio, a turma é, como já referimos, uma excelente invenção para escolarizar as massas. Mas é uma construção social, relativamente económica se a compararmos com o ensino individual, e não é algo de inevitável e natural.

Precisamos de comprovar que este mito pode evoluir para outras soluções mais flexíveis: grandes grupos (por ano de ano de escolaridade, por exemplo) pequenos grupos em função do propósito de aprendizagem, mesmo ensino individual/tutorial em algumas circunstâncias. Precisamos que o *sistema* se adapte ao aluno (isto é, à vida). E não que o *aluno* se adapte ao sistema.

A elevação das aprendizagens passa por motivar os alunos.

Não é certo que tenhamos de motivar os alunos. O que temos é de mudar o sentido do trabalho escolar. Mudar a implicação do aluno face ao trabalho concreto. Mostrar a relevância pessoal e social do conhecimento que se quer transmitir. Ligar o ensino à vida e aos contextos onde ela se vive. Mudar os métodos, as actividades, as práticas de avaliação⁹.

Os apoios pedagógicos podem resolver os problemas de aprendizagem com mais do mesmo.

Este foi o mito que foi perdurando nas últimas duas décadas. Dar mais do mesmo através dos *apoios pedagógicos acrescidos*. Mas, na maior parte das vezes, os problemas resolvem-se não com mais, mas com propostas e abordagens diferentes. Ensinar de modo diferente, com grupos diferentes, com procedimentos didácticos diferentes. Mesmo com avaliações diferentes, congruentes com o que se ensinou.

A formação contínua dos professores está sentada e é inútil para a transformação das práticas.

Sobre a formação contínua dos professores criou-se a ideia genérica de que foi um esbanjamento de recursos, e que pouco ou nada contribuiu para a renovação das práticas de ensino, aprendizagem, avaliação. Haverá alguma verdade nesta percepção. Mas o *projecto Fénix* também comprovou que a formação que nasce da realidade docente, que implica os professores na sua própria acção formativa e transformadora pode ser uma mais valia evidente. Os relatos que se encontram neste livro são disto a ilustração.

Sentidos da intervenção: a voz dos autores

Como já se referiu, a ida aos *territórios educativos* teve como propósito central escutar as situações-problema e as situações de sucesso, elucidar modos de agir, fazer transferências de práticas e construir de forma colectiva modos mais eficazes de agir.

⁹ A este propósito veja-se o relato da professora Violante Grilo que se encontra em anexo a este texto.

Nesta secção, identificamos algumas passagens discursivas que tiveram lugar em diferentes contextos e que servem para marcar alguns lugares significativos.

O tempo de “ninho” é um tempo para aprender a voar

Como se sabe, a base do projecto Fénix é a coexistência de dois ou mais grupos de alunos a realizarem aprendizagens intensivas e específicas. Aos grupos mais pequenos é usual chamar-se *ninhos*. Os ninhos são pequenos grupos de 5/7 alunos que em algumas disciplinas (em regra Português e Matemática) saem da turma no respectivo horário para trabalharem determinadas competências (que dificilmente conseguiriam se se mantivessem na turma base).

Mas a permanência nesta pequena estrutura não pode ser um destino ou fim. Estar no ninho tem de significar aprender (mais rapidamente) o que ainda se não sabe, de modo a poder regressar, mais cedo ou mais tarde, à turma base.

Chaves do sucesso: mais confiança, mais dedicação, mais exigência.

Estas foram as invariantes do *roteiro* repetidamente afirmadas por praticamente todos os intervenientes. O sucesso só é pensável na base de mais confiança nas possibilidades de cada ser humano, de mais rigor e exigência de trabalho, de mais tempo em tarefa, *pois o conhecimento não cai do céu*. Nasce do estudo, do método, da persistência, do cultivo da memória, da interiorização das regras, das rotinas que se assumem.

Mas há alunos que não querem aprender o que a escola e o professor querem ensinar.

Esta foi uma das mais recorrentes observações. E o problema é grave pois o professor não pode aprender em vez do aluno. O verbo aprender *não suporta o imperativo*. Portanto, para se tentar resolver este problema o professor não se pode limitar a ensinar, tem de procurar compreender as razões do bloqueio e do não querer. Tem de perceber *o mistério da vontade perdida*, tão bem estudado por José António Marina¹⁰ (*somos hijos*

¹⁰ Marina; José Antonio (1997). El misterio de la voluntad perdida. Barcelona: Anagrama.

del deseo, de la costumbre y de los incentivos. No solo en sentido metafórico sino literal). E temos de perceber o que pode accionar o desejo, a mudança de postura, a valorização da escola e do conhecimento¹¹. Às vezes é fazer ver a possibilidade, outras vezes é desfazer o *desânimo aprendido*, outras é valorizar os pequenos sucessos, outras ainda é mostrar o uso social e pessoal do conhecimento, outras e outras.

Deixe-me dizer-lhe uma coisa que não confiei ainda a ninguém. A minha avó tinha uma teoria muito interessante, dizia que embora todos nasçamos com uma caixa de fósforos no nosso interior, não os podemos acender sozinhos, precisamos, como na experiência, de oxigénio e da ajuda de uma vela. Só que neste caso o oxigénio tem de vir, por exemplo, do hálito da pessoa amada; a vela pode ser qualquer tipo de alimento, música, carícia, palavra ou som que faça disparar o detonador e assim acender um dos fósforos. Por momentos sentir-nos-emos deslumbrados por uma intensa emoção. Dar-se-á no nosso interior um agradável calor que irá desaparecendo pouco a pouco conforme passa o tempo, até vir uma nova explosão que o reavive. Cada pessoa tem de descobrir quais são os seus detonadores para poder viver, pois a combustão que se dá quando um deles se acende é que alimenta a alma de energia. Por outras palavras, esta combustão é o seu alimento. Se uma pessoa não descobre a tempo quais são os seus próprios detonadores, a caixa de fósforos fica húmida e já nunca poderemos acender um único fósforo. Se isso chegar a acontecer a alma foge do nosso corpo, caminha errante pelas trevas mais profundas procurando em vão encontrar alimento sozinha, não sabendo que só o corpo que deixou inerte, cheio de frio, é o único que poderia dar-lho. Como eram certas aquelas palavras! Se havia alguém que soubesse isso era ela. Infelizmente, tinha de reconhecer que os seus fósforos estavam cheios de mofo e humidade. Ninguém podia voltar a acender um só que fosse. O mais lamentável era que ela sabia muito bem quais eram os seus detonadores, mas cada vez que tinha conseguido acender um fósforo haviam-no apagado inexoravelmente. Laura Esquivel (1989) *Como Água Para Chocolate*, Porto: ASA (109-110)

¹¹ Que bom seria (!) se a missão do professor fosse linear e simples como alguns “especialistas” proclamam: “aos professores compete ensinar; aos alunos aprender. Se não aprendem, o problema é deles”.

Se não há pais inventam-se.

Uma frase ouvida num dos territórios, reveladora de que os pais não são um dado apenas genético, mas seres que se podem também construir numa existência mais participada e responsável. O *inventar pais* é uma prática de convocação da responsabilidade, uma convicção de que sem a sua presença, *mesmo simbólica*, a educação é tendencialmente impossível.

O grande problema é quando os que não querem estão todos juntos na turma.

Este depoimento traduz um obstáculo de muito difícil superação e ocorre quando por acção deliberada ou casuística a turma é um bloco de *alheamento e desvinculação*. É, evidentemente, um grande problema. A *priori* ele não deveria existir, pois as *turmas de nível* são, muito frequentemente, falsas soluções: estigmatizam os alunos, reduzem as expectativas de todos os intervenientes (alunos, professores e pais), empobrecem as aprendizagens, reduzem as oportunidades de igualdade de oportunidades. Será, pois, desejável, que não estejam todos juntos na mesma turma pois não há pedagogia que resista a este desafio. E se porventura estiverem todos juntos, ter-se-á de organizar um currículo que comece a elevar as expectativas, as exigências, a implicação. Sem isso, dificilmente haverá sucesso.

O triângulo pedagógico: centrar o currículo e a acção didáctica nas oportunidades de aprender.

A história da pedagogia pode ser escrita em torno dos vértices e das relações estabelecidas entre os elementos do triângulo pedagógico: conhecimento – professor – aluno. Será sensato abdicarmos de uma série de ilusões do *centro*: a do conhecimento no centro da acção pedagógica; a do professor; a do aluno. Nem o professor nem o aluno devem estar no centro da acção educativa. O que deve estar no centro é a *aprendizagem* dos alunos (em primeiro lugar) e também dos professores. Todas as variáveis da acção educativa devem convergir neste propósito maior: aumentar as oportunidades de conhecer, de aprender.

Para se ter autoridade tem de se escutar e falar com os alunos.

A autoridade (isto é, o poder legítimo reconhecido pelos outros) é um conceito gasto que importa redescobrir. Como nos ensina Santos Guerra: “A raiz etimológica latina da palavra autoridade (*auctor, augere*) significa *fazer crescer. Nada mais afastado de um exercício da autoridade a busca da disciplina irracional, da submissão externa e da uniformização dos comportamentos.*” (Guerra: 2003). Para se conseguir o respeito e a consideração tem de se escutar, falar, compreender as razões, as emoções e os sentimentos dos alunos.

“Eles próprios incentivam os colegas”.

Outro ensinamento que importa registar. Nas dinâmicas da escola e da sala de aula as interações são constantes. A sua qualidade e os seus sentidos podem fazer toda a diferença na construção de um *clima de escola* participativo, que valorize os desempenhos de todos, que reconheça e premeie o esforço, a persistência, a ajuda mútua.

“Já estamos a aplicar no 5.º ano as novas soluções”.

Esta afirmação significa a assunção *da prática da autonomia*. Já estamos a aplicar o novo desenho organizacional significa que os órgãos da escola decidiram alargar a novos públicos soluções organizacionais e pedagógicas que se vêm mostrando eficazes. Este é o primeiro passo para ser mais autónomo: ver a oportunidade (muitas vezes, *querer ver*). E a educação é, como dizia Rubem Alves, uma acto de ver e rever para agir melhor.

Fizemos um contrato de bom comportamento... mas eles não cumprem...

A pedagogia é a ciência e a arte da probabilidade. O contrato é uma boa ideia. Mas uma das partes pode não cumprir. É, então, importante que entre em cena o *princípio das consequências*. Se o aluno não cumpre um contrato que *assinou (mais ou menos) livremente* tem de sofrer as consequências. Não se pode tolerar o sentimento de impunidade face a um incumprimento. A indisciplina é filha dilecta deste sentimento de que nada acontece.

Fiquei parva com a mudança do comportamento.

Muitas vezes, os alunos surpreendem-nos, ultrapassam as nossas expectativas. Quando é que isso acontece? Quando apostamos, quando os desafiamos, quando exigimos, quando não toleramos insubordinação, quando mostramos que são capazes, quando não desistimos deles, quando os escutamos, quando valorizamos as pequenas conquistas, quando os respeitamos, quando os consideramos na sua *personalidade*...

Se no meu tempo tivesse havido PIEF eu teria ido para esses percursos e nunca seria hoje o que sou; porque me comportava mal, não via o sentido do que fazia na escola. Mas uma dia uma professora de Português olhou para mim e deu-me a volta e começou a minha paixão pela literatura que me fez querer ser professora de Português...

Este foi um dos registos de maravilha colhidos numa escola do Alentejo. E que nos alerta para a importância do *olhar, do reparar*... Para a importância do compreender o que se passa no interior do outro. Para a importância da *chave* que abre novas portas, para o acto decisivo do *dar a volta*.

Eles sabem as coisas mas não as têm arrumadas.

Esta é uma missão essencial da escola: arrumar a informação, transformar a informação em conhecimento. Estruturar os saberes dispersos e desconectados. Dar-lhe densidade e sentido.

Eles vêem a escola como obrigação, mas devem vê-la como um privilégio.

Esta é uma mudança essencial. Se a conseguirmos gerar, muitos dos problemas de aprendizagem desaparecem. Ver o privilégio do saber e do conhecimento. As hipóteses de passar de uma vida *escrava* para uma vida mais livre e exigente. O privilégio de compreender, de comunicar, de criar, de ser autor. Pode não ser fácil esta mudança de visão. Mas é um desafio que vale a pena e confere todo um outro valor à escolarização.

Baixar o nível (e adequar o nível) para elevar a aprendizagem; veja-se o caso da comida da cegonha: se se der no prato ela não consegue comer. Veja-se o caso da raposa e as uvas: se estiverem altas demais, não lhes consegue chegar, logo não prestam...

Estas imagens também recolhidas pelo sul do país, ilustram bem toda uma pedagogia da atenção e da adequação. Se as soubermos gerar e gerir muitos dos problemas deixam de existir.

Elevar a exigência até à ZDP Uma condição fundamental de sucesso

É um conceito clássico formulado pelo célebre psicólogo russo Lev Vygotsky: as experiências e actividades de ensino devem ser organizadas de modo a poder ligar-se o que os alunos já sabem ao que ainda não sabem, mas cujos conceitos, conteúdos ou competências se situem na *zona de desenvolvimento próximo de cada aluno (ZDP)*. Por outras palavras: as actividades a propor (a organizar, a diferenciar, a exigir...) devem relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos, devem ser realizáveis mediante o esforço e a determinação adequados, devem gerar mais conhecimento, elevar o auto-conceito e as dinâmicas de aprendizagem.

Usando a metáfora da farsquia do salto em altura: se a farsquia estiver demasiado elevada para as capacidades cognitivas que o aluno já possui, o mais certo é que ele nem sequer inicie a corrida para superar o obstáculo; se farsquia estiver demasiado baixa, a actividade não convoca o sujeito para a acção.

A conclusão óbvia: as actividades a realizar em contexto de aula ou tpc não deveriam ter a mesma formatação e exigência, devendo variar em função do potencial de desenvolvimento de cada aluno. Quanto mais se situarem na ZDP de cada um mais aprendizagens serão geradas e consolidadas.

Desde princípio organizador podem decorrer algumas orientações para a acção didáctica:

- i. O desafio situado nas zonas das possibilidades de êxito dos alunos é um poderoso gerador de aprendizagem;
- ii. A criação de experiências e actividades de aprendizagem que possibilitem o sucesso (ainda que diferenciado) dos alunos reforça os processos de implicação na acção de aprender;
- iii. A colocação da exigência no sítio certo (nem muito alto nem muito baixo) é comprovadamente um factor relevante;
- iv. A articulação dos conhecimentos e experiências prévias com os conhecimentos a adquirir é um procedimento metodológico recomendável;

- v. A passagem do não saber ao saber faz-se através do suporte e do estímulo do professor ou outro agente que pode assegurar essa função;
- vi. A aprendizagem é um processo de mediação, adequação, rigor, exigência e suporte.
- vii. A aprendizagem é uma arte da possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Estas reflexões são particularmente importantes no âmbito dos projectos (por exemplo o *Projecto Fénix*) que *querem promover um maior sucesso escolar efectivo. E para haver sucesso escolar efectivo tem de haver mais aprendizagem para todos os alunos. Isto significa que o caminho não pode passar por baixar expectativas, limitar o auto-conceito, diminuir as exigências porque os coitados dos alunos não têm capacidades para... Nada de mais errado. Para que os alunos recuperem os atrasos (cognitivos ou outros..) têm de se definir objectivos SMART, isto é, específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporizáveis. Que os alunos compreendam e interiorizem. Que alunos vejam que estão ao seu alcance mediante recursos e suportes adequados. O modelo didáctico em acção, a relação pedagógica, a multiplicidade de recursos, a diferenciação, a exigência consentida, a acção colaborativa e reflexiva são as pedras angulares de um êxito que não podemos deixar de ambicionar.*

Learning by doing. Aprender a nadar, nadando. A escrever, escrevendo...

Estes enunciados sublinham a importância do fazer. A importância do *falar pouco* para activar oportunidades de experimentar, de pesquisar, de participar de forma activa no aprender. Precisamos de uma escola do fazer, do pensar, do escrever, do dizer, do falar, do intervir, do criar, do criticar. Verbos essenciais para outra escola.

Ensinar muito Falando pouco!

Podia ser um princípio pedagógico fundamental: quanto menos falamos mais temos possibilidades de muito ensinar.

De facto, o falar está do lado da transmissão, do ensino expositivo, do ensinar o mesmo a todos no mesmo espaço e tempo. É, muitas vezes, o caso do *linguista que ensinou o seu cão a falar. E o drama é que, não obstante ele ter ensinado tudo*

muito bem, o cão não aprendeu. Isto é: o problema não foi dele que ensinou. Foi do cão que não aprendeu.

Ensinar muito com o que somos. Com os valores que emergem dos nossos juízos e das nossas práticas. Com as regras explícitas e implícitas que praticamos. Com o nosso exemplo e a nossa *disposição*.

Ensinar muito colocando os alunos em situação de pesquisa, de reflexão e de produção. Trabalhando individualmente, em pares ou em equipa. Produzindo os mais diversos artefactos, desenvolvendo as competências de procura, de aplicação, de avaliação, de síntese, de apresentação e discussão pública.

Na maior parte das vezes, não é ouvindo que se aprende. É experimentando, ensaiando, fazendo, errando e percebendo porquê. E então o professor é aquele que fala para orientar para acção, é o que escuta, é o que observa, o que ajuda ...

Será, certamente, por aqui se situará uma *pedagogia do silêncio*, proclamada pelo Prof. António Nóvoa no *Seminário Fénix* de Lisboa, em Fevereiro de 2011.

Aprender a falar pouco. Aprender até a estar calado! Eis toda uma filosofia de ensino! Eis um bom programa para um círculo de estudo! Para a acção.

Uma nota final

As escolas e os professores precisam de alento, de confiança, de estímulo. Precisam de sentir que podem ser co-autores de uma mudança significativa no modo de ensinar e de fazer aprender os alunos.

A acção que diariamente realizam é um bem de primeira necessidade. Porque elevam as possibilidades de realização pessoal e social. Porque promovem a inclusão social. Porque tornam um pouco mais possível os ideais de justiça, de igualdade, de equidade, de humanidade. Porque transmitem e cultivam tesouros de incalculável valor. Porque são um antídoto da emergência da *barbárie e da guerra civil*.

Estas acções podem ser potenciadas se lhes for reconhecida a maioridade cívica, profissional e organizacional. Se poderem gerir mais livremente os recursos que são colocados à sua disposição e prestar as respectivas contas.

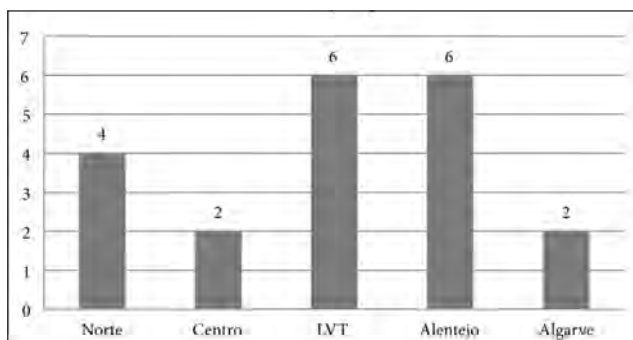
E se se prosseguir e aperfeiçoar uma parceria estratégica que tem aliado as escolas, uma escola base e as universidades. Este é, a meu ver, um triângulo virtuoso que deve merecer sustentação e desenvolvimento.

Por tudo o que neste livro se enuncia, as escolas e os professores precisam e merecem o reconhecimento político e social. E podem estar satisfeitos pelos sinais e pelas evidências de construção *de dias mais claros* para a educação portuguesa.

ANEXO 1 – DADOS DE REALIZAÇÃO

Dados das acções realizadas no terreno¹²

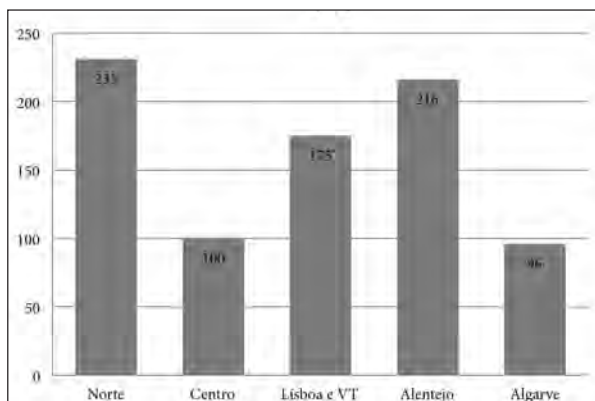
GRÁFICO 1 – Número de acções por DRE



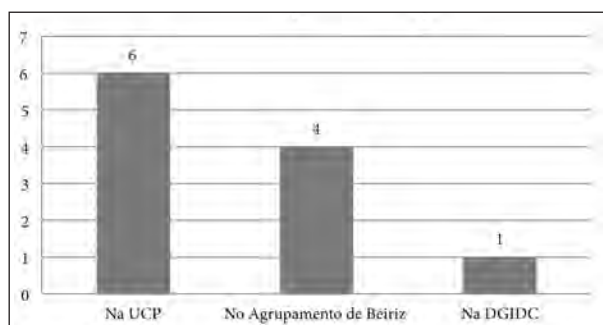
Fonte: Diário de bordo

A distribuição das acções por DRE corresponde *latu senso* ao número de escolas por DRE.

¹² Como se referiu, estas acções foram sempre realizadas em cooperação com a equipa AMA-Fénix de Beiriz.

GRÁFICO 2 – Número de professores participantes¹³

Fonte: Diário de bordo

GRÁFICO 3 – Número de ações de articulação entre a UCP, o Agrupamento de Beiriz e a DGIDC

Fonte: Diário de bordo

Estas ações tiveram como objectivo central planear as ações, fazer pontos de situação e avaliação da execução, reprogramar actividades.

¹³ Não estão incluídos os cerca de 400 professores que participaram no seminário nacional promovido pelo agrupamento de Beiriz, no mês de Fevereiro, em Lisboa.

ANEXO 2

Uma Pedagogia do Desassossego

Ou quando os alunos (e os professores) se querem superar...

Violante Grilo

(Escola EB 2,3 António Bento Franco, Ericeira)

Escrevia eu, num texto, há tempos, sobre a autonomia dos nossos alunos e o desafio que é para nós, professores, passar-lhes parte da responsabilidade de levá-los a “bom porto”:

“E ser autónomo é ser feliz. E a “felicidade exige valentia”.
Basta-lhes entender que têm as ferramentas.
A nós compete-nos mostrar-lhas.
Será utopia?”....

Acabava assim o meu texto. Lembro-me, como se fosse hoje, do sentimento vivido depois de ter terminado o texto.... Que grande responsabilidade, pensava eu, que enorme desafio.... E se não dá certo? Inseguranças próprias de quem é humano e quer crescer todos os dias, tacteando terreno, experimentando, correndo riscos, aprendendo, enfim....Nele, tinha o fermento para o que iria acontecer tempos depois...

A IDEIA

Sendo professora de Língua Portuguesa de, entre outras, uma turma inserida no projecto *Fénix*, na Escola 2,3 António Bento Franco, da Ericeira, compreendi sempre que teria perante mim alunos que veriam a disciplina que ministro com algum ceticismo. Trata-se de uma turma de oitavo ano que, aparentemente, pouco tem de verdadeiramente auspicioso: alunos com enormes dificuldades, de perfil muito heterogéneo, cuja motivação era deixada todos os dias em casa, junto dos lençóis quentinhos.... Pois é. A cada dia que passava aqueles garotos tinham uma batalha a vencer... a escola era o seu adversário. Julgavam eles....

Na verdade, os resultados do primeiro período não foram desastrosos... estavam, digamos, na média... alguns alunos foram para os *ninhos*,

outros saíram deles...mas eu queria mais. E eles também. Não sabiam era verbalizar...

Decidi então colocar em prática aquilo que tinha escrito em tempos: se eu acreditava naquele projeto, então de que estava eu à espera para o concretizar?...

O PROJETO

No final do primeiro período, falei com os meus alunos.... Pedi-lhes trabalho nas férias. Apenas leituras. Que iriam ser avaliados no primeiro dia de aulas, quando tivessem português. Contrafeitos e céticos, foram de férias de Natal.

No regresso das férias, já no segundo período, acredito que eles tivessem pensado “Talvez ela se esqueça da ficha de verificação de leitura....”

Azar....

Não me esqueci.

Depois de a terem realizado e, pelos vistos, apenas 2 ou 3 alunos não leram os contos (a motivação era também a avaliação da ficha, que contava de forma concreta para a nota....), tive uma conversa de igual para igual com eles: todas as semanas planificávamos as matérias juntos, eu e eles... todos os dias havia exposição e exercitação de matérias, eu e eles... todas as semanas havia alguém da turma que iria apresentar um trabalho à turma, sempre com a minha ajuda e supervisão... e os “monstros” que eram os testes sumativos deixavam de sê-lo, pois nunca teriam o peso de um teste tradicional.... Todos os alunos executariam, intercalados entre dinâmica de grupo e individualmente, cerca de 10 provas (fichas de interpretação textual, literária e não literária, criação de B.D. com base num conto lido, testes de CEL, provas sumativas que englobavam matéria dada, apresentações orais, leitura recreativa com ficha de leitura, escrita criativa,...) que, no seu conjunto valeriam os tão desejados 100 %. Essas provas iriam ser distribuídas equitativamente, orientadas e planificadas para serem executadas ao longo de todo o período intermédio do ano lectivo.

Todos sabiam o que os esperava, quanto valiam as provas; todos sabiam que deviam dar o seu melhor para atingir o máximo de pontos percentuais de cada prova (eu sabia... a ambição é um “bichinho roedor” que funcionou na perfeição) e, também, todos iriam “somar” os pontos

alcançados em cada prova (os alunos só teriam que os somar para compreender o seu estado à disciplina e agirem, perceberem o que podiam fazer para alterar o rumo).

Melhor do que ninguém, eles sabiam e o que poderiam fazer para atingir o resultado esperado... eu não tinha que lhes dizer: “-Atenção, estás a piorar...”. Eles sabiam. E, curioso, preocupavam-se a cada semana que passava. Tinham a noção exata de quando, quem apresentava que matéria e quando seria a vez de cada um. E, mais curioso ainda, eram exigentes no cumprimento dos prazos.... No seu e no dos outros (e claro, no meu, se tivesse que por algum motivo, alterar alguma aula). Porque, afinal, a irresponsabilidade de não apresentar os trabalhos ou realizar as provas a tempo também era tida em conta. E eles sabiam que alguns pontos percentuais seriam descontados...

Nesta dinâmica de aula, todos trabalhavam para o mesmo, cada um com objectivos individuais mas sempre numa perspectiva conjunta.

A avaliação intercalar, neste segundo período foi, na verdade, feita pelos meus alunos. Cada um percebeu como estava à disciplina e os pontos percentuais acumulados até ao momento desta avaliação falaram por si. Desta forma, com o conhecimento da diretora desta turma *Fénix*, os Encarregados de Educação não viram alguns parâmetros importantes da minha disciplina preenchidos, pelo simples facto de cada aluno ter em seu poder a informação. E, com muita satisfação minha, não houve absolutamente nenhuma reclamação por parte daqueles.

A planificação inicial foi, como seria natural, a minha. Deixei duas semanas no final do segundo período para eventuais situações de “faltas” (alunos que não pudessem ter comparecido às aulas por motivos diversos....) e, dessa forma, poder ter tempo para arranjar soluções para questões pendentes, se as houvesse.

De salientar que a avaliação da assiduidade, pontualidade, comportamento, cooperação, e afins ficou para a última semana. Os meus alunos sabiam que esses pontos seriam sempre uma mais-valia no seu rendimento global... mas quantos mais pontos conseguissem nesse domínio, e somando aos que já tinham conseguido, mais perto ficariam (ou atingiriam, mesmo) um nível de classificação superior.

O RESULTADO

Devo dizer que apliquei esta metodologia a todas as minhas turmas, que são profundamente distintas entre si. Pretendia, na verdade, entender até que ponto este era um processo que valorizava as características de todos os meus alunos. Não os prejudicou em absolutamente nada, devo dizer.

Melhor... Nivelou mais os meus alunos. Cheguei à conclusão que os percepcionei no seu todo, *como alunos globais*. Vi o seu melhor e o seu menos bom... e percebi que os bons alunos continuam a sê-lo, embora tenham baixado de rendimento aqui e acolá (são alunos que, pelas suas características intrínsecas, têm boas capacidades de memorização e de compreensão e que têm um bom desempenho nos testes sumativos pontuais, mas que podem ter um desempenho menos bom noutros aspectos, que serão certamente aqueles que irão valorizar os alunos mais fracos).

Quanto à minha turma *Fénix*, entraram dois alunos umas semanas depois do início do segundo período e, numa organização conjunta, planificámos as actividades deles. Percebi com nitidez que eles queriam muito superar as dificuldades que sentiam... mais: queriam superar-se. E, na verdade, conseguiram.

Mantenho os mesmos alunos na turma, *chegaram* dois, vão entrar outros tantos... e nenhum teve nível negativo. O rigor esteve em cima da mesa. Eles souberam disso, fizeram parte do processo, foram participativos e... conseguiram.

O mérito é deles. E, obviamente, dos professores dos *ninhos* que os acompanharam até este ponto e que lhes possibilitaram a entrada na turma. Quanto a mim? Percebo que os descobri. Não sei o que vai suceder comigo ou com eles daqui em diante. Mas será certamente positivo. Esta é, sem dúvida alguma, a melhor opção para os alunos *Fénix*.

Na minha opinião...

REFLEXÃO

Num momento de viragem na Educação, no sistema educacional e nas regras e/ou premissas pelas quais somos todos nós regulados, urge entender *aquilo* que temos no terreno... A massa humana com que traba-

lhamos, que somos todos nós mas fundamentalmente os nossos futuros homens e mulheres.

Ninguém é igual a ninguém. O ensino diferenciado, sempre que possível, tornará os nossos alunos mais autónomos, as nossas escolas e a sua população mais felizes, o futuro mais promissor. Não é necessário falar sobre isso, é do senso comum... e no que respeita os nossos alunos, também eles não são iguais a nenhuns outros... Percebi interiormente e depois de dar voz a um projeto novo, que é o que é e vale o que vale, que temos, devemos valorizar os nossos futuros homens e mulheres... continuar a dar-lhes as ferramentas até eles conseguirem singrar e tornar a sua vida e a dos seus semelhantes num crescendo de autonomia, versatilidade e auto conceito.

Percebi que para mim, para nós, professores, não é utopia...

Será utopia para aqueles que nos poderão legalmente ajudar a tornar os *nossos* projetos exequíveis?

15 de Abril de 2011

(texto inicialmente publicado em

<http://terrear.blogspot.com/2011/04/uma-pedagogia-do-desassossego-ou-quando.html>)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, José Matias (2010). O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso. *Projecto Fénix – Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP.
- Esquivel, Laura (1989). *Como Água Para Chocolate*. Porto: ASA.
- Formosinho, João (1988). Organizar a Escola para o Sucesso Educativo. *Medidas que promovem o Sucesso Educativo*. Lisboa: CRSE/ME.
- Guerra, Miguel Santos (2002). *Os Desafios da Participação – Desenvolver a democracia da escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, Miguel Santos (2003). *No Coração da Escola*. Porto: ASA.
- Marina, José Antonio (1997). *El Misterio de la Voluntad Perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Reynolds, Peter (2003). *O Ponto*. Lisboa: Bruaá editora.
- Robinson, Ken & Aronica Lou (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Rosa Montero (2006). *História do Rei Transparente*. Porto: ASA (pp. 409-410).

PRÁTICA FORMATIVA REALIZADA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E LEITURA¹

ANTÓNIO VILAS-BOAS²

Esta acção de formação teve como objectivos principais: informar os professores sobre as perspectivas didácticas introduzidas pelo novo programa de Português para o ensino básico (NPPEB) que entrará em vigor em Setembro de 2011 relativamente às competências de escrita e de leitura; perspectivar o desenvolvimento destas competências de uma forma diferenciada junto dos alunos; promover a reflexão pelos formandos sobre as concepções didácticas presentes no NPPEB; perspectivar a sua aplicação em contexto de sala de aula.

Objecto

A formação incidiu sobre o NPPEB principalmente no que diz respeito às competências de escrita e de leitura. Relativamente à primeira, centrou-se no modelo processual do ensino da escrita; quanto à segunda, nas perspectivas didácticas abertas pela linguística de texto e em estratégias de promoção da leitura.

Conteúdos

Os conteúdos são os constantes do NPPEB relativos às competências referidas:

¹ Acção de formação acreditada promovida pelo Agrupamento de Beiriz para todas as escolas do projecto Fénix e realizada ao longo do ano lectivo 2010-2011.

² Formador de Língua Portuguesa.

Escrita – Declarativos: Escrever para construir e expressar conhecimentos: tipologia textual; sequência textual; sequência narrativa (eventos; cadeia de eventos); sequência descritiva; sequência argumentativa. **Processuais:** Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos; utilizar técnicas de reformulação textual; utilizar estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto; redigir textos coerentes; desenvolver pontos de vista pessoais; ordenar e hierarquizar a informação; dar ao texto a estrutura e o formato adequados; diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos; respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita

Leitura – Declarativos: Ler para construir conhecimentos/Ler para apreciar textos variados: leitor; texto; propriedades configuradoras da textualidade; sequência textual; figuras de retórica e tropos. **Processuais:** formular hipóteses sobre os textos; identificar temas e ideias principais; identificar causas e efeitos; identificar recursos linguísticos utilizados; fazer inferências e deduções; distinguir facto de opinião; reconhecer mecanismos de coesão textual; partilhar leituras e divulgar livros

Estratégias

A principal preocupação do formador foi mostrar como se pode concretizar o disposto no NPPEB.

No que diz respeito à escrita, na primeira sessão foram apresentados muitos documentos autênticos, a saber, processos de reescrita de textos narrativos com as fases da planificação, da textualização e da revisão. A maior parte destes materiais era proveniente do Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz: tratava-se de materiais produzidos no início deste ano lectivo em turmas Fénix do segundo e do terceiro ciclos. Esses materiais constituíram, para a generalidade dos formandos, uma forte surpresa, uma vez que, por regra, perspectivavam o ensino da escrita, junto dos seus alunos, mesmo dos mais fracos, de um modo tradicional: escrita na sala de aula sem interacção, correcção em casa, entrega. Foram analisadas

as vantagens do modelo do texto/processo e desmontada a inanidade do texto/produto. A reflexão em torno destes dois modelos foi potenciada pela projecção de materiais que os exemplificavam, estratégia que muito contribuiu para o debate em que se empenharam os formandos. Foram projectados exemplos das fases da planificação, foram distribuídas muitas planificações da autoria de alunos, principalmente de textos narrativos, foi realizada a análise comentada destes documentos pelo formador. Relativamente às fases da textualização e da revisão, foi visionado um filme de oficinas de escrita orientadas pelo formador proveniente do agrupamento referido. Este filme foi distribuído e as cópias foram vistas nas escolas. Foram feitas muitas perguntas ao formador relativamente à sua prática lectiva neste âmbito, nomeadamente sobre os principais problemas com os quais os professores achavam que se deparariam: número excessivos de alunos / textos para acompanhar, construção de materiais apropriados, como ensinar os alunos a planificar, como interagir com eles durante a revisão, como diferenciar as propostas... As respostas do formador foram sempre estribadas na apresentação ou projecção de exemplos. Uma questão desde cedo abordada foi a da diferenciação pedagógica, tendo o formador apresentado propostas no sentido da criação de materiais com grau de dificuldade variado, adaptados a alunos com diferentes competências. Foram apresentadas propostas de escrita relativas ao texto narrativo que tinham em consideração as diferenças.

A operacionalização didáctica que mais perguntas motivou foi a da reescrita. Os formandos tiveram em mãos ou viram projectados exemplos de processos nos quais se podiam observar exemplos das quatro operações canónicas: acrescentar, retirar, substituir e deslocar. Estes materiais provocaram grande interesse nos formandos.

A responsabilidade dos manuais escolares na manutenção de modelos de ensino da escrita passadistas foi também analisada, com base na projecção de páginas desses livros. Constatou-se não somente que em nada contribuíam para a mudança das práticas, mas também que a preocupação pedagógica com as diferenças estava deles ausente. Considerou-se ser necessária a criação de materiais específicos, de escrita, para atender a alunos mais carenciados.

Foram apresentados pelo formador alguns roteiros de trabalho para as escolas que consideravam o trabalho processual bem como a atenção à diferença.

Todos os materiais relativos a esta sessão foram colocados na disciplina criada para o efeito na plataforma Moodle do agrupamento de Campo Aberto – Beiriz. Os formandos inscreveram-se e o acesso à disciplina contribuiu fortemente para o que se seguiu.

No que diz respeito à leitura, esta competência, abordada nas terceira e quarta sessões, foi perspectivada no sentido de se apresentarem as principais novidades trazidas pelo NPPEB. A leitura foi tratada em duas vertentes muito diferentes: de um modo sucinto – coesão textual e promoção da leitura.

A generalidade dos formandos reconheceu a pouca preparação para a abordagem da didáctica dos textos na perspectiva de os trabalhar na sala de aula centrados em aspectos de coesão textual, as chamadas, no NPPEB, «relações intratextuais». De facto, reconheceram que a didáctica da compreensão de leitura que se desenvolve na sala de aula é muito pobre, já que envolve, principalmente, aspectos superficiais do texto. Uma didáctica que promova uma verdadeira compreensão de leitura tem de passar pela análise de mecanismos linguísticos que presidem à estruturação dos textos. Foram analisados textos de natureza informativa para consciencializar os formandos, através de muitos exercícios que fizeram, da importância de ensinar os alunos a reconhecer cadeias anafóricas no interior do texto, a detectar nexos de ligação – coesão interfrásica –, a fazer inferências e deduções, a distinguir factos de opiniões, a distinguir causas de efeitos... Foram apresentados exercícios destinados aos alunos nos quais estava patente a preocupação com a diferenciação pedagógica, dado que esses exercícios estavam assinalados com diferentes graus de dificuldade. Foram apresentadas sugestões de trabalho para a sala de aula tendo em conta a preocupação com as diferenças.

A leitura literária foi também alvo de atenção na terceira sessão, através de sugestões de trabalho para a didactização de figuras de retórica, com especial atenção à comparação e à metáfora, numa perspectiva de progressão e de diferenciação.

Outra vertente de trabalho relativo à leitura foi a apresentação, na última sessão, de um conjunto de técnicas para a sua promoção. O NPPEB insiste na relação afectiva com a leitura. Os formandos tomaram conhecimento da importância de actividades como os fóruns de leitores, tendo-se procedido à simulação de um no qual se apresentaram leituras e partilharam livros. O formador apresentou exemplos do trabalho que se tem realizado neste domínio em várias escolas.

Efeitos (Envolvimento/participação dos formandos)

Os primeiros trabalhos demoraram um pouco a chegar. Mas desde o início que a mensagem era a mesma: o grande interesse das escolas, dos professores, dos alunos, nas actividades oficiais de escrita, tanto em turmas Fénix como noutras. Esta foi uma acção de formação que se caracterizou – o que é extremamente raro – pela apresentação de muitos materiais vindos das salas de aula. Os professores aproveitaram as propostas de escrita, o filme acima referido, e, com entusiasmo, levaram aos colegas o que tinham aprendido. Chegaram muitos e-mails a dar conta do sucesso das oficinas, do interesse de alunos normalmente desmotivados...¹ Chegaram via CTT ou por e-mail muitos processos de escrita (planificação/revisão-aperfeiçoamento)². Têm vindo a ser mostrados, com indicação da proveniência, em muitas escolas do país. Pode dizer-se sem qualquer exagero que o envolvimento dos formandos foi muito grande e de qualidade. O que é de saudar, pois para a generalidade dos professores estas perspectivas de trabalho eram novas, implicaram uma verdadeira mudança das práticas. Este trabalho desenvolveu-se no momento certo: imediatamente antes da entrada em vigor do NPPEB – estes colegas, estas escolas estão preparados para o que aí vem. E não só relativamente às duas competências referidas, pois o CEL – e as novidades do *Dicionário Terminológico* –, competência transversal às outras, também foi por várias vezes abordado, por exemplo na última sessão, com a preocupação, por parte do formador, de mostrar como também aqui a diferenciação é possível.

¹ Ver Anexos 1 e 2.

² Ver Anexo 3 – 2.º ano de escolaridade.

Avaliação da formação

Faço uma avaliação muito positiva dos formandos, pelas participações nas sessões, pelo interesse que demonstraram, pelo entusiasmo, pela capacidade de envolver os alunos e os colegas, pelos materiais criados e enviados. Muitos me pediram para ir às suas escolas. Em algumas estive, noutras não foi possível, dada a distância. Mas no próximo dia 13 de Junho estarei em Beja a dar formação a professores do Alentejo (CAE de Beja e de Évora). A pedido do Agrupamento de Escolas Mário Beirão – uma escola Fénix que esteve representada na formação. E esta acção de formação será, por certo, convocada. Bem como Beiriz e a Dra. Luísa Tavares Moreira.

ANEXO 1

Vila Velha de Ródão, 4 de Janeiro de 2011

Caro colega,

Em anexo envio cópias dos textos produzidos pelos meus alunos na Oficina de Escrita que implementei no final do período passado.

Esta Oficina foi desenvolvida com o grupo de alunos de 8º ano que fazem parte do Ninho 1, pelo qual sou responsável. Como se trata de um número reduzido de alunos cada um trabalhou individualmente. Foram utilizados 1 tempo de 45 minutos (introdução à Oficina de Escrita – o que é e como funciona), seguidos de dois blocos de 90 minutos (planificação da escrita, escrita, revisão de texto e reescrita).

Todos sentimos dificuldades; afinal, tanto eu como os meus alunos, estávamos a levar a cabo uma tarefa nova, diferente. No final, eu senti que esta é uma actividade que temos que realizar com regularidade, porque só assim conseguiremos ajudar de facto os nossos alunos a escrever melhor. Quanto aos meus alunos, ultrapassados alguns bloqueios iniciais, concluíram: "Assim é muito mais fácil escrever!"

Com os melhores cumprimentos e votos de um excelente ano de 2011.



ANEXO 2

Caro colega António Vilas-Boas

Após um mês intenso de trabalho e reflexão sobre as práticas de escrita em sala de aula, chegou o momento de dar feedback ou partilhar algumas ideias soltas sobre os contributos desta aprendizagem profissional, relacionada com as oficinas de escrita.

Etapas seguidas na leccionação deste conteúdo (escrita) em oficina:

Dia 29 /10 / 2010 (LP, 90min)

A partir dos textos produzidos com base nas orientações presentes no enunciado do teste de avaliação (em anexo), os alunos fizeram a auto-avaliação dos textos e tomaram consciência da necessidade de uma planificação mais detalhada. Procede-se, então, à elaboração colectiva da planificação que poderia servir para aquela produção textual.

Posteriormente, houve lugar à reformulação e ao aperfeiçoamento individual dos textos, com base na planificação elaborada naquela aula.

Pergunta dos alunos: este texto conta para nota?

Os alunos revelam uma preocupação excessiva com a vertente sumativa, não estando ainda interiorizada a avaliação para a aprendizagem.

Dia 12 / 11 / 2010 (LP, 90min)

Com base na proposta do manual adoptado, os alunos optaram entre o exercício 1 (texto descritivo) ou 2 (texto narrativo). Nos dois casos, foi, mais uma vez, elaborada a planificação colectiva, para que os alunos pudessem interiorizar os conteúdos da planificação. Neste dia, a maior parte dos alunos não conseguiu terminar o texto, tendo ficado a conclusão e a revisão para a aula seguinte. Apesar disso, o trabalho de levantamento de ideias, de partilha e de reformulação em conjunto resultou muito bem.

No final desta aula, 2 alunos leram as produções feitas, tendo a turma feito comentários, de acordo com a planificação (que ainda estava no quadro).

Dia 22 / 11 / 2010 (Área de Projecto)

No âmbito do projecto de leitura a partir da obra *Contos*, de Óscar Wilde, os alunos, em pares, deveriam produzir um texto de opinião sobre um dos contos lidos ou transformar um conto em banda desenhada. Em ambos os casos, os alunos elaboraram as respectivas planificações, tendo posteriormente produzido os textos.

Em anexo, seguem alguns exemplos dos trabalhos feitos pelos alunos.

Concluindo: os alunos gostam, sentem que aprendem verdadeiramente como se faz e aperfeiçoa um texto. Além disso, para nós, professores, o trabalho em oficina de escrita dá sentido a um ensino contextualizado, de acordo com as orientações programáticas e adaptado às turmas e a cada grupo de alunos.

É um trabalho que, inserindo-se no continuum do processo de ensino e aprendizagem, precisa de treino regular e progressivo, de forma a que os alunos obtenham um conhecimento explícito da planificação, textualização e revisão dos textos; desta forma, desenvolvem a capacidade de escrita e avançam na aprendizagem.


Cumprimentos alentejanos

Maria Celeste Guerreiro

Professora de Língua Portuguesa, 7.º ano


Escola Básica Conde de Vilalva, Évora

ANEXO 3



Agrupamento de Escolas Prof. Paula Nogueira
Oñáiz.

Ninho Pedagógico – Língua Portuguesa



2º Ano Turma H

Oficina de Escrita

Proposta de Trabalho: Escrita de um texto sobre um animal

Planificação do texto

Introdução

Animal

kyzine

doméstico
selvagem

Vive:

casa	rua
bosque	mar
<i>água</i>	

Desenvolvimento

Tamanho:

grande
pequeno
médio

Corpo coberto de:

pêlo
penas
escamas

cor:

<i>amarelo</i>
<i>laranja</i>
<i>verde</i>

número de:

patas	4
asas	
barbatanas	

cauda:

comprida
curta
média

orelhas:

grandes	caídas
pequenas	espetadas

olhos:

Castanhos
verdes
azuis

alimenta-se de:

<i>carne</i>


qualidades ou defeitos:

meigo	brincalhão	maroto
mau	preguiçoso	

Conclusão

O que sentes em relação a este animal?

gosto muito dele
tenho medo dele
gosto de brincar com ele
gosto de vê-lo a nadar

 Agrupamento de Escolas Prof. Paula Magalhães
Oitavo

Ninho Pedagógico – Língua Portuguesa
2º Ano Turma H


Oficina de Escrita

Tendo por base a planificação que elaboraste escreve o teu texto.

O tigre

<p>O tigre é um animal selvagem.</p> <p>O tigre vive no rio.</p> <p>O tigre tem um tamanho grande.</p> <p>O tigre tem a pele colorida do corpo.</p> <p>O tigre tem uma cauda longa.</p> <p>O tigre tem uma cabeça grande.</p> <p>O tigre tem um corpo grande e esbelto.</p> <p>O tigre tem olhos castanhos.</p> <p>O tigre alimenta-se de carne.</p> <p>O tigre é mais forte quando ele está do lado da mãe.</p> <p>O tigre é muito forte quando ele está do lado da mãe.</p> <p>O tigre é muito forte quando ele está do lado da mãe.</p>	<p>Observações:</p> <p>O tigre é o que falta.</p> <p>Atenção!</p> <p>Vamos fazer a repetição "O tigre".</p> <p>As letras trocadas.</p> <p>Parabéns! O teu texto está bom mas vamos fazer algumas coisas.</p> <p>Faz se uma frase.</p>
--	---

Nome: Lia Data: 21/3/2011

 Agrupamento de Escolas Prof. Paula Magalhães
Oitavo

Ninho Pedagógico – Língua Portuguesa
2º Ano Turma H




Oficina de Escrita

Reescreve o teu texto tendo em atenção as observações feitas.

O tigre

<p>O tigre é um animal selvagem que vive no rio.</p> <p>O tigre tem um tamanho grande e tem a pele colorida do corpo.</p> <p>O tigre tem uma cauda longa, uma cabeça grande e um corpo grande e esbelto.</p> <p>O tigre alimenta-se de carne.</p> <p>O tigre é mais forte quando ele está do lado da mãe.</p> <p>O tigre é muito forte quando ele está do lado da mãe.</p> <p>O tigre é muito forte quando ele está do lado da mãe.</p>	<p>Considerações:</p> <p>Parabéns!</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p> <p>Se conseguisses escrever algumas frases.</p>
---	--

Nome: Lia Data: 21/3/2011

	Agrupamento de Escolas Prof. Paula Nogueira Olinás	Ninho Pedagógico – Língua Portuguesa
		2º Ano Turma H
Oficina de Escrita		
A minha opinião:		
Gostei de escrever este texto		porque
<p>gostei da planificação do texto e foi mais fácil assim repetir frases.</p> <p style="text-align: right;">Lia</p>		
Não gostei de escrever este texto		porque
<p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p>		

EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA NOVO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO¹

BERTA ALVES²

O processo de ensino e aprendizagem da matemática confronta-se actualmente com inúmeros desafios que têm sido amplamente documentados pela investigação na educação matemática e que merecem ser cuidadosamente analisados pelo professor, numa perspectiva integradora de conhecimentos e de valorização profissional e assente no paradigma do trabalho colaborativo e reflexivo. A esta exigência associa-se ainda a homologação do Programa de Matemática do Ensino Básico (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007), um documento de reajustamento das orientações curriculares para a Matemática e articulado com o currículo nacional. Este documento está a ser aplicado pela primeira vez este ano lectivo em todas as escolas do ensino básico nacional nos 1.º, 3.º, 5.º e 9.º anos. Esta conjuntura justifica a necessidade de envolver os professores num processo conjunto de análise de questões de carácter pedagógico, didáctico e curricular que possam promover uma aprendizagem mais significativa junto dos alunos, principalmente daqueles que demonstram mais dificuldades nesta área do conhecimento.

Face à problemática conjunta em atingir um maior nível de sucesso nas aprendizagens matemáticas dos alunos, as unidades orgânicas do Agrupamento de Escolas de Beiriz e do Agrupamento de Escolas de Pedome iniciaram, este ano lectivo, com os seus professores, um projecto comum de desenvolvimento e análise de materiais que possam contribuir para esse fim. Desta forma, enquadrados com o projecto Fénix do A. E. de Beiriz e o Projecto Educativo TEIP do A. E. de Pedome, e tendo em conta a promoção de condições pedagógicas de excepionalidade favoráveis ao sucesso educativo de todos os alunos, estas duas unidades orgânicas

¹ Acção de formação acreditada promovida pelo Agrupamento de Beiriz para todas as escolas do projecto Fénix e realizada ao longo do ano lectivo 2010-2011.

² Formadora de Matemática.

desenharam um projecto de trabalho colaborativo no sentido de criar, experimentar e reformular materiais com o intuito de ser aplicados em contexto de sala de aula.

Assumindo como ponto de partida primordial as diversas experiências que têm sido realizadas ao longo dos dois últimos anos lectivos com os professores e alunos do A. E. de Pedome, procedeu-se, numa primeira fase, à sua divulgação e implementação junto de professores e alunos do A. E. de Beiriz, o que permitiu um processo de análise e reflexão conjunta mais profundo e enriquecedor acerca das diferentes metodologias a utilizar face aos resultados que se foram verificando. Conscientes da necessidade e das vantagens do trabalho colaborativo, de partilha e de reflexão entre os professores, todas estas experiências foram divulgadas e analisadas num curso de formação que englobaram professores das unidades orgánicas que, a nível nacional, se encontram integradas no Projecto Fénix. Neste curso de formação foram dinamizadas, ao longo do presente ano lectivo e em diferentes cidades do país, quatro sessões conjuntas, num total de 25 horas presenciais, e que permitiram criar espaços de partilha de experiências e promover práticas de trabalho colaborativo.



2.º encontro – Universidade Católica
Portuguesa, Lisboa, 17 de Janeiro



4.º encontro – Universidade de Coimbra,
27 de Maio

Um ponto forte a destacar destas sessões foi, sem dúvida, a participação de professores de diferentes ciclos do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) que permitiu uma análise integrada, contínua e articulada das diferentes fases da aprendizagem matemática dos alunos ao longo de todo o ensino básico.

A criação dos materiais assentou na diversidade das tarefas, das quais se destacam a resolução de problemas, as actividades de investigação e os jogos

matemáticos, enquadrados em temas matemáticos criteriosamente seleccionados e em conformidade com as orientações curriculares actualmente em vigor. Foram analisados e reflectidos conteúdos que, tanto a experiência profissional como os resultados de investigação na educação matemática, identificam como potenciais geradores de dificuldades por parte dos alunos e que se incluem nos conhecimentos basilares da matemática elementar. Destacam-se, por exemplo, tópicos como os números racionais, conceitos de geometria no plano e de medida, pensamento algébrico e isometrias. A reflexão acerca das experiências realizadas incluiu sempre a análise de dificuldades específicas de alunos, a optimização de materiais manipuláveis, o recurso a diferentes metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.



O balanço final desta experiência é bastante positivo, como demonstram diferentes testemunhos e registos, mas, a evidência mais clara deste resultado final observou-se no último encontro e materializou-se nas apresentações feitas por todos os participantes com o intuito de partilhar algumas das experiências que realizaram nas suas escolas. Estas apresentações pautaram-se pelo empenho, rigor e criatividade, numa demonstração inequívoca de um grande sentido profissional daqueles que se envolveram nestes encontros, constituindo, sem dúvida alguma, o mais significativo e enriquecedor momento de todo este processo. Os trabalhos apresentados motivaram uma discussão profícua em torno de tópicos diferentes que englobam aspectos transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem matemática, tais como a diversidade de estratégias e metodologias ou dificuldades específicas dos alunos na aprendizagem de vários tópicos. Destaca-se de seguida apenas alguns exemplares das comunicações apresentadas pelos docentes presentes e que poderão exemplificar a natureza do trabalho motivado por estes encontros.

Escola Secundária de Camarate - Lisboa
Ano Lectivo 2010/2011



Curso de Formação: Experiência Matemática
Formadora: Dña. Berta Alves

Projecto Fénix Turmas Mais Sucesso

Autores: Graça Costa



Um olhar histórico...

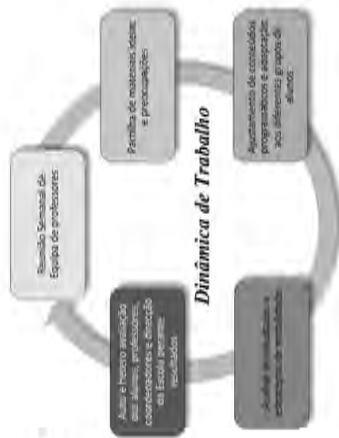
Pouso cada mil vezes mas mil vezes iréi levantar
e das cinzas ressurgirei cada vez mais forte
e cada vez mais alongo de mim, e com certeza
que estarei a cada pouso mais perto da felicidade.

Autor: Odisseu S. Rodrigues

O que Pretendemos: Melhoria dos Resultados Finais

O que Alcançamos 1º Período 2010-2011

Ponto de Partida 1º Período 2009-2010



Articulação na Escola
Secundária de
Camarate



Análise de uma situação em contexto de sala de aula

Conteúdo programático: Sistemas de Equações 1º grau, duas incógnitas, 9º ano de escolaridade
Tarefa / Objectivo : Resolução (algebraica) de um problema de contexto real.

Equaciona e resolve o problema, de forma algebraica.

**Turma
Fénix**

Ninho 2

As famílias Silva e Fernandes almoçaram numa restauração. Erma, ao lado 9 pessoas. O Sr. Silva levou 5 pessoas, o Sr. Fernandes levou 4 pessoas. Gastaram no total 130€.

Não entram o Sr. Silva pagou por cada pessoa menos 10 euros que o Sr. Fernandes.

Quanto pagou por pessoa cada uma das famílias?

Ninho 1

- Apresenta uma resolução possível do problema.
- Supondo a resolução algebraica, Responde às questões:
- Indica o número de incógnitas que vais precisar para representar o problema em linguagem simbólica?
- Identifica-as utilizando as letras x , y , por esta ordem.
- Qual dos sistemas de equações apresentados corresponde ao enunciado do problema anterior?

$$(A) \begin{cases} 5x + 4y = 130 \\ x = y - 10 \end{cases} \quad (B) \begin{cases} 9x + 4y = 130 \\ x = y - 10 \end{cases}$$

$$(C) \begin{cases} 5x + 4y = 130 \\ 9y = 130 + 50 \end{cases} \quad (D) \begin{cases} 5x + 4y = 130 \\ x = y - 10 \end{cases}$$

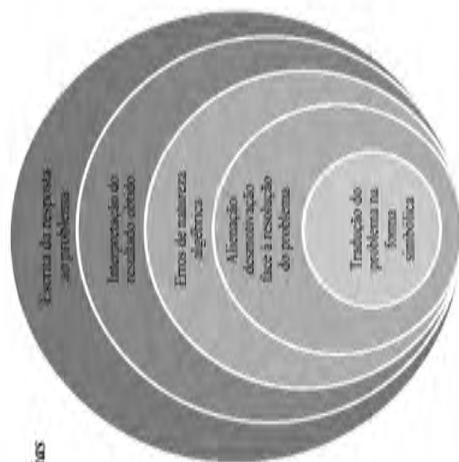
- Resolve o sistema algebricamente e responde ao problema.

- Como deves proceder para resolver este problema?
- Quais as ferramentas matemáticas que consideras mais adequadas para resolver este problema.
- Supondo a resolução algebraica do problema, considera as duas variáveis seguintes:
 - $x \rightarrow$ preço por pessoa da família Silva
 - $y \rightarrow$ preço por pessoa da família Fernandes.
- Ordena os seguintes sistemas equivalentes de modo que possas encontrar a sequência correcta da resolução algebraica do sistema.

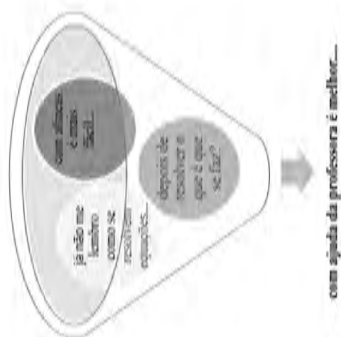
A $\begin{cases} 5x + 4y = 130 \\ x = y - 10 \end{cases}$	B $\begin{cases} y = \frac{180}{9} \end{cases}$	C $\begin{cases} 9y = 130 + 50 \end{cases}$	D $\begin{cases} 5(y - 10) + 4y = 130 \end{cases}$	E $\begin{cases} y = 20 \end{cases}$
F $\begin{cases} 9y = 180 \end{cases}$	G $\begin{cases} 5y - 50 + 4y = 130 \end{cases}$	H $\begin{cases} x = 10 \end{cases}$	I $\begin{cases} x = 20 - 10 \end{cases}$	J $\begin{cases} x = 10 \end{cases}$

- Responde ao problema.

Tipificação de falhas



Ecos dos Alunos...



POSTER 2 – A. E. Francisco Torrinha (Porto)

Este é um exemplo de como, partindo de um problema com um enunciado extremamente simples e enquadrado num contexto familiar aos alunos, é possível explorar de forma significativa o poder das ferramentas algébricas que os alunos vão adquirindo com vista a uma maior eficácia na resolução de problemas.



MATEMÁTICA COM AÇÚCAR

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha
Formandas: Irene Maria Carvalho e Maria Amália Fonseca

O problema:

Numa embalagem de açúcar RAR pode ver-se um triângulo rectângulo como o da figura ao lado:

Aumentando um cateto em 10% e reduzindo o outro cateto em 10%, o que acontece com a área do triângulo?

Responda à tua resposta



A nossa opinião

Dada a parceria do nosso agrupamento com o Grupo RAR, no Projecto Porto de Futuro, os alunos têm realizado trabalhos diversificados relacionados com esta empresa em várias disciplinas.

A proposta deste problema seria uma maneira de os alunos aplicarem, também, a Matemática a uma situação concreta e relacionada com a empresa, envolvendo-se, expressivamente, esta disciplina.

O problema pareceu-nos interessante pois os alunos, para além de utilizarem conhecimentos de geometria e de cálculo, teriam que fazer uma pequena, mas significativa, tarefa matemática de investigação sobre o que acontecerá à área do triângulo na situação proposta.

O enunciado do problema foi dado sem qualquer adaptação ou sugestão de resolução.

A concretização das medidas dos catetos do triângulo rectângulo e a investigação do que acontece à sua área quando se dão as alterações nos catetos indicadas no enunciado, constituem o principal desafio deste problema.

Preparação das tarefas

- Este problema foi apresentado a 3 turmas Fénix do 8º ano numa aula de Estudo Acompanhado;
- Como o problema se destinava a alunos do 8º ano não vimos necessidade de reformular o texto, que nos pareceu compreensível para este nível etário;
- Ilustrou-se o problema com o triângulo rectângulo que figura nas embalagens de açúcar da RAR;
- Distribuiu-se o enunciado do problema a grupos de 2, 3 ou 4 alunos, de acordo com as características de cada turma;

Aplicação e Exploração das Tarefas:

- Uma vez que os conceitos e os conhecimentos matemáticos necessários para a resolução deste problema já se encontram nesta altura (e), de uma maneira geral, bem assimilados pelos alunos, não foram dadas quaisquer indicações para a resolução do problema. Os alunos teriam que mobilizar e conectar conhecimentos sobre operações com números racionais, proporcionalidade directa e determinação da área de um triângulo.
- A definição das estratégias de resolução do problema deveria ser encontrada em grupo, procurando-se, assim, desenvolver a autonomia dos alunos na realização de tarefas de investigação.
- Apresentação e discussão em diálogo, no grupo-turma, das estratégias usadas e dos resultados obtidos em cada grupo de trabalho.

Estratégias utilizadas pelos alunos e conclusões

– Alguns alunos começaram por desenhar triângulos rectângulos que satisfizessem estas condições e afirmaram que a área se mantinha, pois não notaram alterações significativas nos triângulos que desenharam.

– A maior parte dos alunos respondeu que a área se mantinha, mesmo sem terem feito qualquer cálculo, baseados apenas no que o enunciado dizia em relação aos dois catetos, um aumentava 10% e o outro diminuía 10%, logo a área tinha de se manter.

– Alguns alunos atribuíram valores diferentes aos dois catetos, calcularam a área dos dois triângulos e disseram que a área diminuía nessas condições.

– Um grupo mais restrito de alunos, autonomamente, além de atribuir valores diferentes aos dois catetos e de calcular a área dos dois triângulos nessas condições, foi desafiado a verificar o que aconteceria à área no caso dos catetos serem iguais, chegando à conclusão que, em qualquer dos casos, a área diminuía 1%.

– Um grupo de alunos, para além de atribuir valores diferentes aos dois catetos e de calcular a área dos dois triângulos nessas condições, foi desafiado a verificar o que aconteceria à área no caso dos catetos serem iguais, chegando à conclusão que, em qualquer dos casos, a área diminuía 1%.

Conclusão Final

Na discussão no grupo-turma, para além de se fazerem sobressair as estratégias conducentes à conclusão certa aproveitou-se para valorizar a utilidade e a importância da Matemática no dia-a-dia, que permite repor a correcção do raciocínio, dado tratar-se de uma situação problemática, com muitas outras, que contraria a intuição e pode conduzir à uma resposta imediata errada.

Opinião dos colegas de Matemática

Os colegas de grupo que leccionam Matemática a turmas do 8º ano que não pertencem ao projecto Fénix, acharam o problema interessante e apresentaram-no também nas suas turmas.

Reflexão sobre o trabalho realizado

A tarefa realizada, apesar da singeleza da situação problemática proposta e do seu enunciado, permitiu aos alunos realizar aprendizagens significativas novas, consolidar e aprofundar conhecimentos anteriores e desenvolver capacidades transversais e matemáticas, na medida em que, em conjunto, reflectiram, agiram e validaram as suas estratégias de resolução.

Apresentam-se alguns exemplos das várias estratégias seguidas pelos alunos:


Um caule de simonaria

100%, de a área a-mistura, mas
como depois a-mistura os 100%
menor caule, a área e mais tanto,
fica a mesma da anterior.


Fica na mesma

$$\frac{x \times a}{2} = b \quad \frac{x + 10 \times a - 10}{2} = b$$

Exemplo

①  $A = \frac{3 \times 3}{2} = 4,5 \text{ m}^2$

$100\% = 4,5 \text{ m}^2$
 $3-4,5 = 4,5 \text{ m}^2$

②  $A = \frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375 \text{ m}^2$ P. A Área do Triângulo vai reduzir 1,125 m²

$A = \frac{b \times h}{2}$
 $= \frac{3,7 \times 3,7}{2}$
 $= 6,845 \text{ m}^2$

Área do Triângulo

$3,7 \text{ m} \rightarrow 100\%$
 $3 \text{ m} \rightarrow 81\%$
 $3,7 \text{ m} \times 0,81 = 3,007 \text{ m}$

$3,7 \text{ m} \times 0,81 = 3,007 \text{ m}$
Cálculo da área
Área do Triângulo

Área do Triângulo
 $\frac{1}{2} \times 3,7 \times 3,7 = 6,845 \text{ m}^2$
 $\frac{1}{2} \times 3,007 \times 3,7 = 5,54 \text{ m}^2$
 $A = \frac{6,845 - 5,54}{2} = 0,6525 \text{ m}^2$

$6,845 - 5,54 = 1,305$
 $\frac{1,305}{2} = 0,6525$



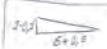
Repubblica Portuguesa
Ministério da Educação
Direcção Regional de Educação do Alentejo

Área do Triângulo
 $\frac{1}{2} \times 3,7 \times 3,7 = 6,845 \text{ m}^2$
 $\frac{1}{2} \times 3,007 \times 3,7 = 5,54 \text{ m}^2$
 $A = \frac{6,845 - 5,54}{2} = 0,6525 \text{ m}^2$



$A = \frac{3 \times 3}{2} = 4,5$

$\frac{3}{400} = \frac{3}{100}$
 $\frac{3}{100} = \frac{3}{100}$
 $\frac{3}{100} = \frac{3}{100}$
 $\frac{3}{100} = \frac{3}{100}$



$A = \frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375$

$A = \frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375$

$\frac{3 \times 3}{2} = 4,5$
 $\frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375$
 $A = \frac{4,5 - 3,375}{2} = 0,5625$

$A = \frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375$

$A = \frac{3 \times 2,25}{2} = 3,375$

POSTER 3 – A. E. de Castro Daire

A geometria é, por excelência, um contexto privilegiado para a compreensão, valorização e utilização da matemática na resolução de problemas reais. O A. E. de Castro Daire partilhou com todos uma ideia para ajudar na compreensão e utilização do estudo dos lugares geométricos de uma forma prática e activa.





OBJECTIVOS:

A proposta seguinte surge contextualizada na unidade "Lugares geométricos", com vista à:

- Resolução geométrica de problemas que envolvam a noção de distância entre dois pontos;
- Identificação de um conjunto de pontos do plano que estão à distância d (menor que d ou maior que d);
- Elaboração de um esboço que facilite a compreensão e resolução de um problema;
- Determinação de um conjunto de pontos que satisfazem uma conjunção de condições

ACTIVIDADE:

O Sr. Joaquim é habitante da vila de Mões, onde possui uma casa.

A Figura 1 representa a planta da casa.

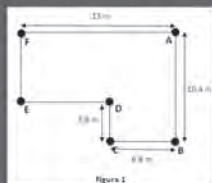


Figura 1

No primeiro trimestre deste ano, cresceu o número de assaltos às habitações de Mões. Para proteger-se dos assaltantes, o Sr. Joaquim decidiu prender os seus cães, o Bobby, o Tareco e o Dartão, em pontos estratégicos da sua casa:

- o Bobby está preso, por uma corrente de 8 m, no ponto A da casa;
- o Tareco está preso, por uma corda de 7 m, no ponto médio de;
- o Dartão está preso, por uma corda de 6 m, no ponto D da casa.

Faz um desenho correspondente ao espaço que os cães podem ocupar.

BOBY, TARECO E DARTÃO



PREPARAÇÃO DA TAREFA

- Elaboração do enunciado da actividade;
- Construção dos modelos em cartolina;
- Recolha dos materiais a utilizar pelos alunos.

EXPLORAÇÃO DA TAREFA

- Divisão dos alunos da turma em grupos;
- Distribuição dos enunciados e dos modelos pelos vários grupos;
- Numa primeira fase a leitura do enunciado é realizada pelos alunos do grupo sem a interferência do docente;
- O docente realiza a leitura conjunta do enunciado com os seus alunos e responde às dúvidas colocadas;
- O docente discute com os alunos as diferentes estratégias encontradas;
- Cada grupo apresenta os seus resultados.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS ALUNOS

- Localizar no modelo os pontos referidos no enunciado.
- Fixar o material manipulável no modelo disponibilizado.
- Construção dos lugares geométricos.
- Interpretação dos resultados.

OPINIÃO DOS DOCENTES:

Os resultados permitiram concluir que esta actividade, além de ter sido um factor da motivação dos alunos para a aprendizagem sobre Lugares Geométricos e de ter fomentado o gosto pela disciplina de Matemática, foi efectiva no que respeita à aquisição dos conhecimentos relativos a esta unidade didáctica.

ANEXO 2

O recente reajustamento do Programa de Matemática para o Ensino Básico vem introduzir mudanças significativas em aspectos importantes, como a reorganização de objectivos ao longo do ensino básico, o reforço das capacidades transversais a toda a aprendizagem da Matemática ou o tipo de abordagem e experiências matemáticas a valorizar.

Tendo estado envolvido nos últimos anos nos Programas de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do ensino Básico como Formador na Equipa de Formação da Universidade do Minho, e estando regularmente envolvido com outras acções de formação com diferentes formadores e formandos, foi com elevadas expectativas que frequentei esta acção. Vi nela mais uma oportunidade de troca e partilha de ideias e experiências e um contributo importante para complementar a minha formação profissional e consequentemente fazer reflectir isso nas minhas práticas futuras e nos desafios com que me venha a confrontar.

Como balanço final considero que esta acção contribuiu para um aprofundamento do conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores envolvidos, tendo em conta as actuais orientações curriculares nestes domínios e no que à Geometria diz respeito. Esteve organizada de forma a favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática, a planificação de actividades e a fundamental reflexão sobre as práticas. Para isso, contribuíram quer a formadora quer os formandos envolvidos com as oportunidades criadas para a partilha, discussão e reflexão de experiências de aprendizagem significativas e diversificadas que certamente terão utilidade futura, mas que acima de tudo nos proporcionaram um contexto privilegiado para o aprofundamento de questões essenciais como:

De que forma é que a reflexão sobre a prática contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

Que competências deverão ser desenvolvidas pelo professor para que este processo ocorra?

O que caracteriza afinal um professor reflexivo?

O desenvolvimento destas capacidades é, ainda mais neste momento, essencial e estas poderão ser fomentadas nos momentos de formação ao longo da vida profissional dos

professores. Nesta formação foram privilegiadas a recolha e análise de informação em contexto de sala de aula, a sua interpretação e avaliação com o fim de utilizar essa aprendizagem e aplicar os resultados em situações futuras.

Os professores são a chave de qualquer inovação curricular. O seu papel é variado, complexo mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico/reflexivo e “eficaz”. Ele deve transmitir conhecimentos mas também incutir métodos e instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos. E ainda desenvolver o espírito crítico, a reflexão mas também a criatividade e a vontade de evoluir em termos profissionais.

autor: Valter Cebolo - E. B. 2, 3 das Taipas (Guimarães)

FORMAÇÃO EM COACHING EDUCATIVO¹

JOSÉ LUÍS DE ALMEIDA GONÇALVES²

A complexidade da vida contemporânea exige de todos os profissionais o domínio cada vez mais acutilante de um leque alargado de conhecimentos, além da capacidade para mobilizar técnicas e estratégias de intervenção que consubstanciem uma mudança efectiva com resultados palpáveis junto daqueles que lhes estão confiados. O profissional docente encontra-se no centro destas exigências e expectativas sociais e sente-se contemporaneamente pressionado a integrar no seu portfólio de competências um conjunto de ferramentas que lhe vêm de outros campos de saber. É este o caso do *coaching* aplicado à educação. Inspirado em práticas provenientes do ambiente desportivo das primeiras décadas do século passado, o *coaching* penetrou progressivamente no mundo empresarial, confrontado que estava igualmente com exigências semelhantes de competitividade, de busca de excelência e de melhoria de desempenho. Como campo pluridisciplinar que combina teorias e práticas provenientes das ciências sociais e humanas³, o *coaching* permite instaurar um espaço intersubjectivo fundado sobre um saber-ser e um saber-fazer do acompanhado (coachee) que possibilita a consciencialização e mobilização dos seus recursos em ordem a atingir os objectivos pretendidos. A intervenção do coach encontra-se, por isso, orientada por estratégias de acção suportadas em métodos, técnicas e ferramentas que, a partir de uma dinâ-

¹ Lisboa, 17 de janeiro e Coimbra a 25 de março de 2011

² Director da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto e docente colaborador na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto. Profissional com Certificação Internacional em *Life-Coaching*.

³ Os quatro grandes espaços teóricos a partir de onde evoluiu o *coaching* são a) as escolas clássicas da organização científica do trabalho oriundas do início do século XX; b) os movimentos humanistas dos anos 30 do mesmo século; c) as teorias da contingência surgidas nos anos 50 desse século; e d), as teorias construtivistas mais recentes. Os campos de saber mais mobilizados actualmente no *coaching* e que lhe confere o substrato teórico-prático de suporte são, a nosso ver, a Análise Transaccional de Erick Berne, a Terapia Gestalt de Fritz Perls e a Programação Neuro-linguística (PNL) iniciada por Richard Bandler e John Grinder.

mica comunicacional próxima da maiêutica socrática, seja capaz de gerar um espaço de co-construção de soluções que se apresentem coerentes e confirmem finalidade à acção educativa em curso.

O *coaching* visa, acima de tudo, a mudança e existe para que cada pessoa (*coachee*) possa atingir os objectivos que se propõe, mantendo-se fiel aos valores que desenharam esses objectivos. Neste processo, o *coachee* mobiliza crenças potenciadoras ou limitadoras do seu próprio desenvolvimento pessoal. Através de um processo específico de acompanhamento baseado em técnicas e comunicação, o papel do *coaching* educativo consiste em suscitar as capacidades de aprendizagem, desempenho e rendimento do aluno-*coachee* para que este possa atingir os seus objectivos. Sendo este processo construído sobre as competências do professor-*coach*, este “saber em uso” requer formação específica, oferecendo ao aluno-*coachee* actividades sistematicamente planeadas e progressivamente mais ampliadas, acompanhadas por avaliação contínua e orientação, em ordem ao desenvolvimento pessoal, reforçando a capacidade de ‘aprender a aprender’. Por outro lado, o professor-*coach* deve ele próprio desenvolver competências de *coaching* capazes de motivar o educando/turma para o sucesso – competências de natureza relacional e emocional, estas intimamente ligadas à comunicação –, de modo a atingir as metas e cumprir a missão educativa que lhe está confiada.

Apoiando a sua intervenção em situações do tipo de “resolução de problemas”, o *coaching* nem se identifica com o aconselhamento nem com a terapia, muito menos com a formação entendida como transmissão: a relação educativa estabelecida não é linear, mas dialéctica entre professor-*coach* e aluno-*coachee*; isto é, não consiste numa transferência de saberes ou tecnologias, mas numa relação circular que se alimenta da palavra e das descobertas progressivas do aluno, evocando a plasticidade do seu percurso porque apoiado nos princípios antropológicos da educabilidade e da perfectibilidade de cada ser humano. O *coaching* educativo constitui, por conseguinte, um espaço de construção de sentido de vida (pessoal, relacional, epistemológico, moral, até espiritual) para professor e aluno na medida em que este último, desenvolvendo um trabalho

auto-reflexivo sobre si mesmo através de verbalizações e reelaboração sucessiva de soluções provisórias, reexamina motivações, valores e crenças potenciadoras ou inibidoras da sua acção.

Objectivos da formação

O tempo disponibilizado para esta acção de formação permitiu delinear os seguintes objectivos:

- Sensibilizar para a utilidade do *coaching* aplicado ao campo da educação em geral e a pertinência deste para a dinâmica Fénix em particular
- Conhecer os princípios de *coaching* (objectivos, crenças e valores) aplicados à educação
- Identificar as funções do *coach* e as fases no processo de acompanhamento
- Integrar estilos de comunicação e de feedback indutores de imagens mentais positivas no educando
- Experimentar técnicas e ferramentas de suporte ao desenvolvimento do processo do *coaching* educativo

Conteúdos

Conceitos importantes em coaching

As três bases em que assenta a estrutura fundamental do *coaching* são as *crenças*, os *valores* e os *objectivos* que toda a pessoa deseja alcançar. Numa definição simples, dir-se-á que o *coaching* existe para que alguém possa atingir os objectivos que se propõe, mantendo-se fiel aos valores que definiram esses mesmos objectivos e que a ajudam a assumir crenças que lhe permitem um comportamento coerente e verdadeiro, a par de questionar todas as outras que impedem o seu desenvolvimento pessoal. Durante a acção de formação o *corpus* teórico de cada um destes conceitos foi ilustrado por um conjunto de exercícios desenvolvidos ou em sala ou no exterior da mesma.

Transmissão de imagens mentais positivas no feedback

Feedback é o processo comunicacional pelo qual alguém manifesta a outrem a sua percepção dos factos. Ao emitir *feedback*, o professor-*coach* deve estar consciente que deseja orientar o aprendente para mudar o modo como pensa e o que é capaz de fazer para atingir os seus objectivos. Para consubstanciar uma verdadeira relação de ajuda, o *feedback* deve centrar-se nos comportamentos/processos realizados e nas suas consequências/produtos. Deve ser, por isso, claro e assertivo, motivado por uma atitude sincera e honesta de ajuda. O exercício realizado em sala para apropriação desta ferramenta de comunicação consistiu na reelaboração/ substituição de afirmações que estavam redigidas na negativa por afirmações que se queriam formuladas pela positiva. O objectivo era exercitar a comunicação de imagens mentais positivas (escritas e verbais) capazes de sugerir uma realidade motivadora da aprendizagem. Esta tarefa culminou com o diálogo sobre a proposta de um “Decálogo de auxiliares linguísticos” que suporta uma comunicação escrita e verbal susceptível de gerar auto-confiança no educando.

Modelo GROW

O modelo GROW constitui uma ferramenta básica que congrega os elementos estruturantes da intervenção do *coach* e que se realiza, resumidamente, em quatro fases: identificação do problema a trabalhar; análise das necessidades do *coachee* e estabelecimento de objectivos; contratualização e exploração das vias de solução. Numa sessão presencial, o professor-*coach* poderá percorrer as quatro fases desta ferramenta:

- G (Goal/meta) = define objectivos a curto, médio e longo prazo
- R (Reality/realidade) = avalia a realidade e explora a situação
- O (Options/opções) = identifica opções, estratégias e planos alternativos
- W (What/o quê) = o que fará agora? Quando fará? Através/com quem?

Estratégias utilizadas

A estratégia de trabalho delineada para a acção de formação teve em conta a necessidade de uma primeira aproximação aos conceitos básicos do *coaching* que contemplasse a possibilidade da pré-existência de obstáculos psicossociais ou cognitivos na mente dos docentes nesta matéria. Assim, a formação-acção partiu quase sempre de exercícios prévios que visavam desconstruir tais potenciais obstáculos e culminava com um pequeno exercício de consolidação da aprendizagem, deixando nas mãos dos docentes as ferramentas necessárias ao uso posterior das mesmas.

Os efeitos audíveis da formação

Pelas partilhas geradas nos intervalos e no final da formação, as sessões causaram um impacto pessoal significativo nos docentes: por um lado, compreenderam o *coaching* como uma arte capaz de motivar os alunos para o sucesso, especialmente aqueles integrados no Projecto Fénix; por outro lado, experienciaram uma forma diferenciadora de promover as aprendizagens na linha do que foi explicado na introdução deste texto: plasticidade, circularidade e dialéctica educativa.

Avaliação da formação

Pelo envolvimento demonstrado pelos docentes na formação, não hesitamos em classificá-la como tendo sido uma experiência significativa de aprendizagem, descoberta feliz de uma arte que promove a aprendizagem por objectivos e com resultados mensuráveis. Como todos ainda puderam verbalizar, esta formação constituiu somente uma iniciação na arte do *coaching* e carece obviamente de desenvolvimento posterior de cada docente.

PRÉMIO FUNDAÇÃO ILÍDIO PINHO “PEDAGOGIA”

BREVE NOTA DE APRESENTAÇÃO DOS PROJECTOS¹

ILÍDIA VIEIRA

O Prémio Fundação Ilídio Pinho “Pedagogia” resulta de um protocolo celebrado entre esta Fundação, o Agrupamento de Escolas de Beiriz e a Universidade Católica Portuguesa. Com este protocolo *“pretende-se valorizar e reconhecer as práticas pedagógicas que se traduzem em percursos escolares de qualidade para todos os alunos, para que os mesmos possam continuar a ser melhorados, para que a escola cumpra cada vez mais e melhor as suas promessas de educação e de integração na vida activa.”* Para tal, foi aberto um concurso anual às escolas/agrupamentos da rede Mais Sucesso Escolar, Tipologia Fénix, cujo prémio visa valorizar e reconhecer os melhores projetos pedagógicos destas escolas, capazes de conduzir ao sucesso escolar do maior número de alunos possível.

O primeiro concurso foi lançado no ano letivo de 2010/11, tendo as candidaturas decorrido de 24 de Março a 6 de Maio de 2011. Neste primeiro ano de atribuição do Prémio, dado o curto período temporal que as escolas/agrupamentos teriam para desenvolver os seus projetos pedagógicos, considerou-se que o concurso deveria premiar o grau de prossecução e satisfação das escolas com o seu Projeto Educativo, enquanto conjunto das suas práticas pedagógicas. Assim sendo, os critérios para avaliação das candidaturas submetidas, conforme consta no Capítulo 2 do Regulamento, Artigo 4º, nº8, incidiram na análise de elementos como as taxas de absentismo de discentes e docentes, o número de participações disciplinares dos estabelecimentos de ensino, as taxas de alunos transitados sem níveis negativos, a evolução das taxas de transição dos alunos e das taxas de sucesso resultantes das avaliações externas, o número

¹ Esta nota pretende apenas assinalar algumas das linhas estruturantes dos projectos apresentados a concurso não tendo a pretensão de ser uma análise ou avaliação extensivas.

² Regulamento *Prémio Fundação Ilídio Pinho “Pedagogia”*, Capítulo I, Artigo 1º, ponto 3.

de projetos de melhoria desenvolvidos, o seu objecto de intervenção e eficácia e a existência de dispositivos de auto-avaliação dos processos e respetivos resultados.

Foram catorze as escolas que aceitaram este desafio e apresentaram a sua candidatura, a saber:

AE Arronches (DREA)
 AE Caldas das Taipas (DREN)
 AE Conde Vilalva, Escola nº 4 Évora (DREA)
 AE Dr. João Rocha Pai, Vagos (DREC)
 AE Elias Garcia (DRELVT)
 AE Francisco Torrinha (DREN)
 AE Infante D. Henrique (DREN)
 AE José Afonso, Alhos Vedros (DRELVT)
 AE Lousada (DREN)
 AE Padre Américo, Valongo
 AE Paula Nogueira (DREAL)
 AE Resende (DREN)
 AE S. Roque e Nogueira- Comendador Ângelo Azevedo (DREN)
 Escola S3 S. Pedro - Vila Real

Da análise destas candidaturas ressalta o empenho das escolas/agrupamentos em recorrer a estratégias que lhes permitam o aperfeiçoamento do Projecto Fénix, adaptando-o às necessidades que vão sendo diagnosticadas e articulando-o com os seus Projetos Educativos. Este projeto é reconhecido como sendo o catalizador de *“uma dinâmica interna mobilizadora de trabalho em equipa, do respeito pela diferença na forma de apreensão e apropriação do conhecimento e do saber. (...) Um processo dinâmico ajustado às necessidades educativas de cada aluno, respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagem, rumo ao sucesso educativo de qualidade e à consolidação sustentável entre resultados internos e externos.”*³

³ In Boletim de Candidatura do Agrupamento de escolas de Arronches – EB 2,3 Nossa Senhora da Luz

A criatividade parece ser uma constante no que toca ao desenvolvimento de estratégias motivacionais para os alunos. Exemplo disso é a EB 2,3 Nossa Senhora da Luz, do Agrupamento de Escolas de Arronches, onde *“sempre que um aluno adquire com sucesso e relativa rapidez um determinado conteúdo, é premiado com um Voucher que lhe permite permanecer temporariamente num ninho superior e desenvolver novas aprendizagens, reforçando-lhe a auto-estima, facto suficiente para permanecer/continuar nesse ninho”*.⁴ Ainda nesta escola, são atribuídos diplomas de mérito e excelência aos alunos, independentemente dos grupos nos quais estejam inseridos, como forma de reconhecimento do empenho e do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo.

A EB 2,3 Padre Américo, do Agrupamento Vertical de Escolas de Campo, numa tentativa de combater a baixa auto-estima da maioria dos alunos das turmas Fénix, instituiu a prática da elaboração trimestral de um PhotoShow que ilustra algumas das actividades que vão desenvolvendo. O PhotoShow, relativo às actividades de determinado período escolar, foi apresentado aos alunos no início de cada trimestre. *“Foi visível a satisfação e a alegria por parte destes, pelo que foi realizado. Sentiram orgulho pelo seu empenho, sentiram que são importantes e que afinal são capazes de aprender, de ultrapassar barreiras, mesmo apesar das dificuldades.”*⁵ Este PhotoShow foi também apresentado aos pais dos alunos nas reuniões de entrega dos registos de avaliação realizadas no início de cada período letivo. Os pais, que normalmente são chamados à escola para tomarem conhecimento de ocorrências disciplinares dos filhos ou de dificuldades detetadas, apreciaram muito o registo animado apresentado, no qual puderam ver os seus filhos empenhados nas atividades e, assim, sentirem orgulho deles, acreditarem que também eles conseguem aprender e apoiá-los e incentivá-los nesse processo.

Nas candidaturas submetidas está patente, também, uma preocupação com o desenvolvimento global do aluno, com a sua preparação para

⁴ In Boletim de Candidatura do Agrupamento de escolas de Arronches – EB 2,3 Nossa Senhora da Luz

⁵ In Boletim de Candidatura do Agrupamento Vertical de Escolas de Campo – EB 2,2 Padre Américo

a vida ativa enquanto cidadão crítico e reflexivo: *“Temos também de contribuir com o desenvolvimento das relações com os outros, da resolução dos problemas diários da análise crítica da realidade política, profissional e social em que vivem, assim como das capacidades relativas à solidariedade, cooperação e entreaajuda.”*⁶

O Projeto Fénix parece estar a ter um efeito multiplicador. Não só tem sido alargada a Metodologia Fénix a outros anos e turmas que não os inicialmente contratualizados, como também tem surgido nas escolas a vontade de conceber e implementar novos projetos que possam conduzir à melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Alguns destes projetos surgem dentro do próprio Projeto Fénix; outros, embora não sejam desenvolvidos no seu âmbito específico, complementam-no, enriquecem-no e ligam-no à Comunidade Educativa.

No Agrupamento de Escolas Elias Garcia surgiu, na sequência do desenvolvimento do Projeto Fénix, o projeto: *“ComPasso Traça Sucesso”*. Este projeto, a desenvolver junto dos alunos do 2º Ciclo, propõe-se contribuir para a implementação de uma cultura escolar baseada no sucesso, apostando em recursos materiais mais dinâmicos e atividades mais lúdicas e no envolvimento de diferentes parceiros da comunidade educativa, reforçando-se a articulação com os Pais e Encarregados de Educação. Um dos aspetos a destacar passa pelo desenvolvimento de Oficinas Pedagógicas de Língua Portuguesa e de Matemática, a funcionar em espaços próprios e com materiais adequados nos tempos letivos de Estudo Acompanhado.

Várias são as escolas que têm vindo a apostar no desenvolvimento de projetos ligados à leitura enquanto estratégia para a melhoria da expressão e compreensão oral e escrita, com repercussões em todas as áreas disciplinares. No Agrupamento de Escolas de Vagos o projeto *“Ler é Crescer”* é visto como uma forma de crescimento cognitivo, emocional, interpessoal e criativo. É por esta razão que os Encontros de Leitura, que consistiam inicialmente em sessões presenciais, passaram a ser realizados também por videoconferência, o que permitiu aumentar significativamente a frequência das atividades de leitura. Ainda no mesmo Agrupamento de Escolas, a edição

⁶ In Boletim de Candidatura da Escola S/3 São Pedro

de um blogue no 1º Ciclo apresenta-se como “um novo espaço cooperativo de escrita e de leitura colaborativa”⁷.

Também o Agrupamento de Escolas Francisco Torrinhã apresenta um projeto ligado ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita, designado por *“Promoção da Literacia em Contextos Diversificados”*. *Este projeto, em desenvolvimento na Escola EB1/JI Paulo da Gama, pretende “proporcionar aos alunos situações de leitura significativa em contextos reais e funcionais”⁸, promovendo, paralelamente, um maior envolvimento familiar nas atividades desenvolvidas na escola.*

O Agrupamento de Escolas José Afonso investiu num projeto ligado às Ciências. Trata-se do projeto “Experimenta e Descobre”, atualmente em desenvolvimento em todas as escolas de 1º Ciclo do Agrupamento. Em sessões semanais dinamizadas por docentes de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais do 3º Ciclo, fazem-se atividades práticas de cariz experimental, que apresentam conceitos científicos básicos, cuja explicação é facilmente apreendida pelos alunos. A análise dos resultados escolares dos alunos de 5º e 6º ano na disciplina de Ciências da Natureza tem justificado a continuidade deste projeto.

A análise dos dados submetidos pelas escolas no âmbito da candidatura ao Prémio “Pedagogia” permite-nos retirar algumas conclusões:

De um modo geral, tem havido uma evolução positiva das taxas de transição destas escolas. No entanto, nem sempre os resultados internos das escolas são espelhados nos resultados dos alunos nas provas de aferição e nos exames nacionais.

Em alguns casos, os resultados escolares dos alunos registam uma evolução pouco significativa, que não parece traduzir o esforço e empenho realizado pelas escolas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas.

Em algumas das escolas há já práticas de autoavaliação muito sustentadas e participadas, conducentes à implementação de processos de melhoria sustentados. O Agrupamento de Escolas das Taipas, a título exem-

⁷ In Boletim de Candidatura do Agrupamento de Escolas de Vagos

⁸ In Boletim de Candidatura do Agrupamento de Escolas Francisco Torrinhã

plificativo, possui um Observatório da Qualidade que tem levado a cabo, de uma forma sistemática, procedimentos de autoavaliação e planos de melhoria concretos, passíveis de dar resposta às necessidades diagnosticadas. Estes planos de melhoria são monitorizados, avaliando-se o seu grau de implementação e estabelecendo-se novas prioridades.

Outro exemplo será o do trabalho desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas Lousada Centro que, através do seu Gabinete de Apoio ao Estudo, analisa trimestralmente as diversas estruturas das escolas, em busca dos factores que podem conduzir a um maior sucesso escolar. Este Gabinete de Apoio ao Estudo faz parte de um projeto mais amplo, designado por MAPA (*Melhor Acompanhamento Potencia a Aprendizagem*), *um projeto que pretende valorizar a importância do acompanhamento familiar e da realização dos trabalhos de casa enquanto métodos de estudo eficazes.*

O Projeto Educativo das Escolas e a sua operacionalização e resultados têm sido alvo de uma reflexão mais sistemática por parte das escolas e esta monitorização tem, na generalidade, conduzido à implementação de novas práticas, mais ajustadas e mais propiciadoras de sucesso educativo (Planos de Melhoria). Traçam-se novas metas e (re)pensam-se as estratégias para as atingir.

O Projeto Fénix tem-se revelado uma ferramenta importante na concretização das metas do Projeto Educativo das várias escolas.

As escolas parecem partilhar a crença de que, apesar de já muito ter sido feito no sentido de melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, é sempre possível aprender mais e fazer melhor.

Os pontos fortes do Projeto Fénix que ressaltam das candidaturas analisadas passam pelo reconhecimento da diversificação das modalidades de apoio ao sucesso escolar dos alunos, pelas alterações introduzidas na organização escolar, mais propiciadoras de um acompanhamento mais sistematizado e personalizado dos alunos e pelo desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo entre os docentes.

Há ainda um outro ponto, alvo de reflexão do Agrupamento de Escolas das Taipas, que nos parece merecedor de destaque. Este Agrupamento reflete sobre o *insucesso aprendido*, afirmando que o *Projeto Fénix* fez com que o fracasso escolar deixasse de estar focalizado no aluno e passasse a estar no cerne das preocupações da escola enquanto comunidade de intervenção: “À luz da pedagogia Fénix, o que antes ancorava no foro individual – alunos desinteressados, alunos com falta de capacidades, contextos familiares disrúptidos – são hoje realidades que questionam a escola e às quais ela tem de dar resposta.”⁹

Este Agrupamento de Escolas deixa-nos com a premissa que apelida de “contagante” de que todos os alunos podem aprender mais e melhor. Esperamos que o Prémio Fundação Ilídio Pinho “Pedagogia” possa constituir-se como um incentivo à prossecução dessa premissa, que será, certamente, partilhada por todos os Agrupamentos / Escolas que têm vindo a abraçar o Projeto Fénix.

⁹ In Boletim de Candidatura do Agrupamento de Escolas das Taipas.

