





PROJECTO FÉNIX **MAIS SUCESSO** **PARA TODOS**

Memórias e dinâmicas de
construção do sucesso escolar



Título	Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar
Organização	Joaquim Azevedo José Matias Alves
Colaboradores	Ana Maria Reis, Carlos Alberto Graça Remédios, Cecília Simões, Clara Rodrigues, Conceição Barraca, Dores Leal, Helena Cura, João Simões, Júlio Castro, Luisa Tavares Moreira, Madalena Domingues, Marco Martins, Maria de Deus Gonçalves, Miguel Baptista, Paula Viterbo, Ricardo Brito, Ricardo Ferreira, Sónia Meireles, Susana Gregório, Teresa Helena, Teresa Pereira Coutinho
Direcção	José Matias Alves
Revisão editorial	Maria José Araújo
Coord. editorial	Duarte Ribeiro
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2010
Execução gráfica	LabGraf
Depósito Legal	313096/10
ISBN	978-989-8151-17-9

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

PROJECTO FÉNIX MAIS SUCESSO PARA TODOS

Memórias e dinâmicas de
construção do sucesso escolar

Joaquim Azevedo

José Matias Alves [Org.]



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

— |

| —

— |

| —

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
Joaquim Azevedo	
 PARTE I	11
REFERENTES PARA PENSAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
 COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS, ONDE SE APRENDA MELHOR?	13
Joaquim Azevedo	
 PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR: UM DESAFIO NA AFIRMAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA	31
José L.C. Verdasca	
 PROJECTO FÉNIX E AS CONDIÇÕES DE SUCESSO	37
José Matias Alves	
 MODELO DIDÁCTICO E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR	67
José Matias Alves	
 PROJECTO FÉNIX – UM PROJECTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO AVALIATIVO DA OPERACIONALIZAÇÃO E DO IMPACTO NO AGRUPAMENTO CAMPO ABERTO – BEIRIZ	75
Luísa Tavares Moreira	
 PARTE II	111
NARRATIVAS DE PROFESSORES	
 O GOSTO DE VIR À ESCOLA	113
Dores Leal, Madalena Domingues, Paula Viterbo, Sónia Meireles e Ricardo Brito	

PROJECTO FÉNIX: UMA MAIS VALIA PARA A ESCOLA Teresa Helena	115
TRABALHO DE EQUIPA E REFORÇO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA Equipa do Projecto do Agrupamento de Escolas José Afonso – Alhos Vedros	117
UM PROJECTO EM QUE TODOS FICAM A GANHAR Miguel Baptista e Clara Rodrigues	127
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MAIS SUCESSO... João Simões	129
PROJECTO FÉNIX – UMA METODOLOGIA RUMO AO SUCESSO ESCOLAR Ana Maria Reis e Cecília Simões	133
POR UMA LIDERANÇA CRÍTICA E TRANSFORMADORA Equipa do projecto do Agrupamento de Escolas de Vagos	149
REFLECTIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA Conceição Barraca	159
PROJECTO FÉNIX – A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO DINÂMICO Ricardo Ferreira	173
PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX Maria de Deus Gonçalves	187
PROJECTO + SUCESSO ESCOLAR: CONHECER VIEIRA, SEGUIR VIEIRA Teresa Pereira Coutinho	199
INTERVENÇÃO DA EQUIPA DE ACOMPANHAMENTO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO, AMA-FÉNIX, NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR. O Primeiro Ano de Implementação Nacional do Projecto Fénix Luisa Tavares Moreira e Marco Martins	241

APRESENTAÇÃO

JOAQUIM AZEVEDO

A educação escolar falhou no cumprimento de várias promessas contidas no “programa” da modernidade. Entre elas ganha especial relevo a igualdade de oportunidades de acesso à escola. E o falhanço institucional da educação escolar deve-se, entre outros aspectos, ao facto de não termos aliado, crítica e permanentemente, a esse esforço em prol da igualdade de oportunidades de acesso, a contínua e lenta construção de percursos escolares de qualidade para todos e para cada um dos cidadãos.

Temos aprendido, as mais das vezes de modo muito dramático, que a massificação do acesso é ineficaz sem a personalização do sucesso. Porque a igualdade de acesso, ainda por cima construída sobre medidas compulsivas por parte do Estado, de pouco serve se não estiver ancorada em medidas de promoção de uma educação de qualidade para cada pessoa que acede à escola e à universidade. A escola das elites não serve todos os que chegam agora à escola. Continua a servir apenas alguns, exactamente os mesmos, embora jogando agora quer o jogo profundamente ambíguo a que o mesmo “programa” resolveu chamar mérito quer baixando a qualidade e o rigor exigidos à educação escolar.

É certo que a sociedade mudou muito, desde o Séc XVIII e XIX, e que também as promessas da modernidade deveriam ter sido amplamente reformuladas. É verdade que construir uma educação escolar para todos não é a mesma coisa que construir com todos uma escola com lugar para cada pessoa que a ela acaba por (ter de) aceder. É real o facto de que baixar a exigência se tornou a moeda de troca da ênfase na obrigatoriedade de frequência escolar. Mas também é certo que nada do que hoje acontece na educação escolar é uma fatalidade que pesa sobre a nossa cabeça. Trata-se de um percurso social e político que está nas nossas mãos deixar prosseguir o seu rumo ou alterá-lo.

Acresce que as escolas, em Portugal, regra geral, vogam ao sabor de políticas nacionais, uniformizantes, centralistas, focadas no controlo a priori, que se alteram cada vez que mudam os ministros e eles têm mudado bastante, nos mais de trinta anos que já leva a Terceira República. Políticas que se focam nas questões técnicas, melhor dizendo, que se refugiam em sucessivas alterações técnicas, à falta de capacidade de as colocar no espaço público, de as erguer com a polis e na polis, de as re-fazer como políticas.

Porque o que está em jogo são os modos e os modelos de escolarização, é a organização e a relação pedagógica que se constrói e cultiva em cada escola, é o tipo de relações escola-comunidade e de relações escola-turma-família que se vai desenvolvendo em cada escola, são as práticas profissionais docentes que se valorizam e incentivam em cada escola. O que está em jogo é que cada escola pouco conta porque o que conta é a aparência, a hipocrisia organizada, a retórica enunciada e amplificada nos media.

E, afinal, tudo poderia ser tão diferente! E esse caminho está tão ao alcance das nossas mãos que dói muito, mesmo muito, esta verificação, ano após ano, da recusa em o percorrermos. Tenho proposto que os próximos trinta anos da Terceira República, o tempo breve de uma geração, sejam dedicados a melhorar a educação escolar, em vez de a mudar constantemente. Sejam de cuidadosa atenção a cuidar do percurso escolar de cada aluno, em vez de uma massificação hipócrita porque apenas centrada na porta e no ferrolho (todos têm de estar fechados lá dentro!). Sejam o tempo de fazer das escolas locais de intenso e rigoroso trabalho para professores e alunos, em vez de instituições de mero cumprimento administrativo de normas superiores e estranhas. Sejam o tempo da política, da construção local e sociocomunitária de melhor educação para todos e para cada um e, por isso, da suspensão da tralha técnica e uniformizante que diariamente é imposta às escolas e as desnorteia.

Este livro traz a lume a dinâmica de um Agrupamento de Escolas, o de Campo Aberto, em Beiriz, Póvoa de Varzim. Ela constitui a prova do que dizemos. Aqui, como em muitas outras escolas dos país, respira-se um projecto claro e partilhado de melhoria da qualidade dos percursos educativos de cada um, respira-se clarificação estratégica e governação

exigente, trabalha-se muito em termos cooperativos entre os professores, vive-se a construção conjunta de uma escola diariamente melhor, em projectos sociocomunitários, envolvendo muitos parceiros sociais em prol desta nova política de educação.

A Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica foi convidada a acompanhar, criticar e aprofundar o trabalho que o Agrupamento pretendia desenvolver. Em boa hora se cimentou esta parceria, que viria a nomear-se “Projecto Fénix”. No ano lectivo de 2008/09, o Ministério da Educação decidiu lançar o Programa “Mais Sucesso Escolar”, com base em duas experiências particularmente significativas: o Projecto Fénix e o Projecto “Turma Mais”, que tinha sido desenvolvido em Estremoz e que a Revista Portuguesa de Investigação Educacional, da nossa Faculdade, havia relatado através de um importante artigo. No ano lectivo que agora termina, perto de cem escolas seguiram um dos dois Projectos de melhoria da qualidade da educação, em redes de cooperação verdadeiramente surpreendentes.

Agradeço a todos os que quiseram e puderam dar o seu testemunho e contribuir para esta obra colectiva. É apenas a primeira, outras se deverão seguir. O Projecto Fénix não pretende ser farol de nada. O farol ou está em cada escola e no seu “coração” ou não existe, pura e simplesmente, porque em educação nada se importa tudo se tem de construir, em cada escola, dia após dia, com muito trabalho, muita persistência e uma fundada esperança. Não há duas escolas iguais, cada uma é/pode vir a ser um diverso e belo estaleiro de humanidade. Que esta obra estimule outras escolas a estabelecerem compromissos partilhados em ordem à melhoria contínua do seu desempenho.



PARTE I

REFERENTES PARA PENSAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS



COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS, ONDE SE APRENDA MELHOR?

JOAQUIM AZEVEDO¹

1. De onde parto? A pedagogia, no princípio, no meio e no fim.

Os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal não são bons. Melhoraram bastante nos últimos anos, é certo². Mas ainda estão longe do que é de esperar no actual contexto de uma sociedade caracterizada como de “risco” (Beck), “líquida” (Bauman), “invisível” (Innerarity), “vulnerável e precária” (Castel), de “dessocialização” (Touraine), e, mais comumente, como sociedade do “conhecimento”, sociedade esta onde também se reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade.

O insucesso e o abandono escolares, ainda muito elevados e de que tanto se fala (e que, tantas vezes, tão pouco se conhecem a fundo, nas suas múltiplas faces e máscaras) são apenas as faces mais visíveis de um insucesso educativo institucional mais vasto (retomando João Formosinho, 1992). Continua a ser urgente desocultar este **insucesso institucional**, pois ele acaba por ser responsável por uma parte importante do fracasso não só dos alunos, como dos professores, pais, autarquias e das políticas do Ministério da Educação, fracasso que se quer, à força, centrar na escola e em cada aluno. Esta focagem excessiva nos alunos constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares.

¹ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e Membro do Conselho Nacional de Educação.

² Confrontar em “O Estado da Educação. Perspectivas CNE 2010”, do Conselho Nacional de Educação, os últimos dados disponíveis sobre a evolução dos indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal, a evolução muito positiva de muitos indicadores e os persistentes impasses.

Será nesta perspectiva mais larga e sociopolítica do insucesso escolar que vou alinhar um conjunto breve de pontos de resposta à pergunta de partida desta breve reflexão: como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? Mas não só, parto também e sobretudo de uma dada concepção do que é a *pedagogia* da educação escolar.

A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e acção educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social³ não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois,

³ Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares) para evitar cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.).

em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.

A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da própria vida de cada um. O contexto social hodierno não podia ser mais inquietante: o crescimento dos sentimentos de medo e insegurança, a desorientação dos dirigentes políticos, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, o estilhamento das referências locais, de vizinhança e de busca comum do bem comum, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, de relações rarefeitas,... colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam e minam a confiança nas instituições existentes, mas ao mesmo tempo acalentam novos horizontes de cooperação e criatividade e apelam para a necessidade imperiosa de construirmos, em conjunto, no quadro de uma construção solidária, interprofissional e interinstitucional, outros modos de viver em comum e em paz.

A acção pedagógica que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam⁴), deveriam assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

(a) no que respeita à *acção de educar*:

- o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos

⁴ Embora contenham algumas diferenças, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para aprofundar estas diferenças, embora elas fiquem à vista ao longo do texto, à medida que explícito o que penso (cfr Azevedo, 2009).

que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento (Baptista, 2005);

- toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;
- só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);
- a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa, no quotidiano da livre e responsável acção dos professores e demais educadores;
- as aprendizagens para serem significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas. A cooperação na lentidão deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como tão bem dizemos na nossa língua, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de des-envolver em outros espaços sociais⁵.

(b) no que respeita às *dinâmicas socioeducativas comunitárias* (que envolvem sempre a escola e de que a escola é parte⁶):

⁵ Constitui uma fonte da maior preocupação o facto de se “constatarem” as crescentes dificuldades das famílias em dispor de tempo para o encontro e a relação e de, ao mesmo tempo, se “empurrar” para a escola a missão de educar as crianças e os jovens em todos os aspectos, incluindo aqueles em que ela nunca será capaz de substituir as famílias, pela simples razão de que a textura relacional familiar é insubstituível.

⁶ Escola e comunidade: cfr Azevedo, J. (2007).

- o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida, que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, vilas e freguesias, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, tais como centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, associações recreativas...)⁷;
- mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadores da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Podemos mesmo afirmar que sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável:

- a *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles porventura falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal, promovendo a inovação social e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado;
- tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Estamos a

⁷ Cfr este mesmo Agrupamento Escolar de Beiriz e o projecto Fénix (Martins e Alves, 2009) e a dinâmica sociocomunitária desenvolvida pela Universidade Católica Portuguesa na Trofa, em www.trofatca.pt

chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição deve procurar saber, de modo aberto, hospitaleiro e solidário, para cada acção concreta, o que quer e pode dar, para quê, com quem, para quando, até quando, como,... São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

Em síntese, a adequada e cuidada educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e na vida, só é possível no quadro destas dinâmicas pedagógicas e sociocomunitárias fundadas, no *encontro*, no *re-conhecimento*, na *cooperação* e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais (ninguém pode ficar para trás!), seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como desde Setembro de 2008!) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos de passagem e na escuta do outro, galgando fronteiras e acompanhando as trajectórias de vida de cada um, acolhendo todos e os seus interesses e fazê-lo, neste contexto tão difícil, em conflito de interesses e em paz.

A *pedagogia* surge-nos como um campo de conhecimento e sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, particularmente importante neste momento em que ainda estamos longe de saber onde nos vai levar, a todos e a cada um, esta incontrolada deriva financeira e económica em que estamos mergulhados.

2. Escolas de qualidade para todos e onde se aprenda melhor: que é preciso fazer?

Explicitados estes pontos de onde parto, respondo directamente à questão. Começemos por enunciar sete linhas de orientação de **uma política para as políticas de educação**:

- a) Adoptar o princípio, decorrente do que ficou dito, de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito e o dever de trilhar percursos educativos de qualidade. Tudo deve ser feito para que este imperativo seja cumprido, sem que se tenha de proceder a qualquer “solução de compromisso” com a qualidade, pois as soluções que comprometem a qualidade não são soluções, são problemas e problemas graves para quem nelas for envolvido (geralmente os mais pobres e os que são originários de culturas diferentes da cultura dominante na escola). Precisamos de um sério compromisso, em cada escola, com a qualidade da educação de cada um dos alunos. Por isso, além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro” (o primeiro ciclo de estudos, para já de quatro anos). Como costumo dizer: o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio. Por vezes até parece que sim, que mudaram para o telhado, tal é o desprezo a que se condena o “ensino primeiro”. O magno problema é que o que aqui não se aprende, tarde ou nunca mais se aprende.
E como nos tem custado tanto aprender isto!
- b) O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social, pois nenhuma pessoa está a ele condenada (como já deixámos esclarecido). As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais. Existe,

nas escolas portuguesas (desigualmente), um vastíssimo capital já acumulado de aprendizagens acerca do melhor modo de construir itinerários educativos de qualidade para todos (capital este diariamente desperdiçado, quando não delapidado). Há muito trabalho feito, com muita dedicação, competência e persistência, com compromissos sociais de elevado valor cultural para o país e que, em geral, o país tanto despreza, desde logo porque os ignora!

- c) As escolas são preciosas instituições da comunidade local (mais serviços educativos locais da comunidade e menos serviços do Estado localizados), ao serviço da educação escolar de todos os seus membros, que se devem pensar desde logo como organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.
- d) a construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração”, que cuidadosamente se debruça sobre todos os seus recursos (que também devem ser recursos sociocomunitários) e os coloca ao serviço dessa importante missão. O (A) Director (a), os órgãos de gestão intermédia, cada docente, cada funcionário de apoio, cada aluno e cada família têm de estar implicados directamente nesta missão. A instituição escolar pode, com facilidade, reproduzir os modelos da administração central da educação, promovendo uma direcção e gestão sem participação dos seus principais actores, em particular, sem a implicação e a mobilização da inteligência e do compromisso de cada docente. Mas, o que revelam os estudos sobre as escolas portuguesas com melhor desempenho social⁸, como bem o demonstra o Agrupamento Escolar Campo Aberto ou o Agrupamento Escolar de Vialonga, é que,

⁸ Cfr estudos realizados para o CNE sobre seis escolas com bom desempenho social, incluídas no documento “O Estado da Educação. Perspectivas CNE 2010” (no prelo).

para além de meras organizações sociais, as escolas são comunidades organizadas e aprendentes, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, em que se trabalha arduamente todos os dias, em que existem importantes valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação da maioria dos professores, em que se projecta uma imagem positiva acerca de todos os alunos e da escola⁹, situação que está sempre intimamente articulada quer com uma contínua aprendizagem institucional¹⁰ quer com modelos de direcção baseados na participação e na “liderança transformacional”.

É certo que não deve haver docentes alheados e desinteressados face aos compromissos institucionais e se os há, por fraco desempenho profissional, a escola deve poder escolher quem quer e quem não quer para cumprir a sua missão e os seus Planos de Melhoria. Como já Zins et al. (2004) tinham demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afectuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos direccionam-nos mais eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, geram melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, esforçam-se mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas, têm níveis mais elevados de desempenho.

- e) a escola, como organização e como uma comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação de qualidade de todos e de

⁹ Cfr Angelina Carvalho, “O incomum numa escola como as outras, o caso singular da Escola Secundária de Caldas das Taipas”, 2010. Em edição pelo CNE no “O Estado da Educação. Perspectivas do CNE 2010”.

¹⁰ Marcelo e Esteban (1999) identificam os tipos de inteligência que uma organização pode desenvolver: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética.

cada um dos percursos escolares, tem de se comprometer e estruturar adequadamente para cumprir este nobre objectivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma real autonomia pedagógica e organizacional. Esta é crucial para criar a organização e a gestão pedagógica e curricular mais adequada a cada situação, por exemplo: trabalhar por “ciclos de estudo” como unidade base de progressão escolar, atender e responder eficazmente às escolhas escolares dos alunos, estruturar agrupamentos de alunos e equipas de docentes (Formosinho e Machado, 2009), com base nestes ciclos de estudo, criar maior heterogeneidade de grupos, níveis e ritmos de aprendizagem, reorganizar o relacionamento e a cooperação com as famílias, desencadear, enfim, uma multiplicidade de soluções que se entende serem, em cada caso, as mais adequadas face aos contextos e aos objectivos traçados pela escola. O exercício de uma verdadeira autonomia escolar só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos.

f) decorre do que ficou dito que a “diferenciação pedagógica” é mais uma estratégia de prevenção do que uma acção reparadora, ou seja, uma estratégia de remediação. Ora, se não é pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre sérios riscos de falhar, tal como a acção pedagógica não-diferenciadora ou homogeneizante tem falhado.

Nesta prevenção ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. E não um cuidado que se tem de ter em certos momentos, por exemplo, no 1º no 5º ou no 8º ou 10º anos de escolaridade, ou como resposta pontual a Programas Nacionais para a Matemática

ou para o Inglês, mas como uma atenção contínua, sistemática, que vai acumulando experiência e conhecimento, que requer tempo e persistência, ciclos longos de trabalho e de avaliação de resultados, tranquilidade para trabalhar¹¹. O magno objectivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de optimização das aprendizagens, ou seja, enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

g) parar a saída precoce (e não o “abandono” escolar!¹²), ou seja, criar as condições para que cada adolescente e jovem possa realizar percursos escolares de qualidade, que cativem e motivem cada pessoa que se desenvolve e aprende. Como muitas vezes se confunde, isto não equivale nem a criar CEF-Cursos de Educação e Formação nem, pura e simplesmente, a diversificar o nível secundário de

¹¹ Aqui surge de novo a importância de dois factores; que cada escola deve poder contar com um corpo docente mais estável. A estabilidade não deve significar que uma escola “tem de ficar com os professores que lhe saem em sorte, mesmo que sejam profissionais medíocres”, mas que os deve poder escolher. Se não há escolha de docentes, em função de rigorosos e públicos critérios de avaliação, não se pode exigir qualidade de ensino a cada escola, sobretudo às mais periféricas em relação aos grandes centros urbanos. Por outro lado, é urgente que os sucessivos governos e a administração estancem a contínua produção legislativa, que só os autojustifica e deixa as escolas em desorientação permanente e num “stop and go” inconsistente.

¹² Criou-se uma confusão conceptual em Portugal, ao adaptar-se para português a designação “early school-leavers” e traduzindo-a por “abandono escolar precoce” e referindo-se a todos os que saem da escola antes de completar doze anos de escolaridade. Ora, muitos destes, em rigor, não abandonam a escola, saem no fim do limite legal para frequentar compulsivamente a escola, os 15 anos de idade (o limite ainda em vigor). Classificar tudo como abandono é um excesso e um erro que só prejudica (e piora) a imagem do sistema educativo português, sem lhe trazer nenhum benefício.

ensino e formação, embora isso também faça parte da solução, mas implica conhecer e ouvir com atenção cada aluno e diversificar desde logo as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem, potenciando a motivação e as possibilidades de desenvolvimento de cada um, com todo o apoio da família e das instituições da comunidade local.

A solução fácil e desastrosa, que tem significado o encaminhamento despudorado dos jovens com dificuldades de aprendizagem para os CEF e para os cursos profissionais, deve ser urgentemente avaliada e repensada. Um cuidado encaminhamento de cada aluno requer a mobilização de outras inteligências que também existem nas instituições de ensino.

3. Para atingir estes objectivos, que passos dar?

E para fazer destas orientações práticas correntes nas nossas escolas e na sociedade portuguesa, que passos seria mais urgente dar em termos de **políticas de educação**? Enuncio sete passos, em grande medida passos já dados em muitas escolas e com quem tenho aprendido o que significa dá-los, um a um, passo a passo.

- a) inaugurar um novo tempo na educação em Portugal, depois de perto de quarenta anos de mudanças permanentes: *o tempo da melhoria*. Este é o tempo do trabalho árduo nas escolas locais de trabalho, trabalho dos profissionais de educação e dos alunos, dos pais e de todos os interessados na educação na comunidade. Este é o tempo por que tantas escolas anseiam há vários anos, o tempo em que muitas vivem há muito tempo. Este é o tempo que requer tempo, o tempo necessário para que os professores ensinem empenhadamente e os alunos trabalhem e se esforcem sem esmorecer. Só com um trabalho sério e honesto, contínuo e persistente ao longo de anos, porventura apoiado por instituições externas, se pode realmente melhorar seriamente o sucesso escolar. Basta de mudanças

permanentes, que só iluminam a 5 de Outubro (e os seus iluminados!) e continuam a deixar as escolas na periferia e às escuras!

b) conferir real autonomia às escolas para construírem, em paz, com competência e com persistência, estes caminhos da qualidade da educação de cada pessoa. Para tal, é necessário não só reordenar todo o modelo de governação da educação, revendo quer o edifício da administração educacional (central, regional e local), e não apenas e simplesmente decretar a “autonomia de cada escola” (o habitual engodo)¹³, quer o modelo de produção normativa, que tem de ser estancado e profundamente revisto, numa perspectiva subsidiária do trabalho das escolas. Este novo tempo, para existir, tem de se sustentar na confiança recíproca entre o Estado, as escolas e as famílias. De uma administração profundamente renovada, espero cinco missões: apoiar estas dinâmicas de melhoria contínua das escolas, através de agências para tal qualificadas, avaliar o desempenho das escolas, estabelecer metas comuns e níveis de resultados, cuidar da correcção das assimetrias e verificar o cumprimento dos contratos estabelecidos com cada escola;

c) conferir autonomia requer contratualização do Estado com Planos de Melhoria de cada escola, ou seja, com os compromissos sociais locais em ordem a uma progressiva e sustentada melhoria da educação.

Como se pensa um Plano Anual de Acções de Melhoria Gradual da Escola (Azevedo, 2003)? Podemos enunciar onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais, como instituição focada no essencial)

¹³ O engodo é este: autonomia das escolas já foi decretada por quatro vezes (1989, 1992, 1998 e 2007) e pouco se avançou até hoje, apesar de se terem dados alguns passos interessantes. Esta lógica “legislativa” pretendeu decretar a autonomia das escolas deixando intactas as competências da administração central e desconcentrada, como se isso algum dia fosse exequível.

2. e reflectindo, compreende (diagnóstico, se é mal feito, as acções-soluções serão deficientes)
3. e compreendendo, aprende (reflexão que se acumula, silêncio, paragem, lenta aprendizagem organizacional)
4. e aprendendo, age (plano de melhoria)
5. e agindo, compromete-se (a educação, como prática antropológica e éticamente fundada, implica um compromisso na acção, estabelece-se quem faz o quê, dentro e fora da escola, com e na comunidade local)
6. e comprometendo-se, melhora (passo a passo, com metas exequíveis, ano a ano)
7. e melhorando, celebra (torna visível o trabalho realizado e agradece a quem proporcionou alcançar as metas previstas, envolvendo a comunidade)
8. e celebrando, avalia (verifica o que foi mais e menos conseguido, diagnostica falhas)
9. e avaliando, aprende (mais uma vez a instituição acumula conhecimento, que partilha com outras instituições da comunidade e com outras escolas, em redes activas e cooperativas)
10. e aprendendo, pergunta (de cada nova pergunta, “e se...? Porque é que não...?” nasce um novo campo aberto de fecundidade e oportunidade de melhoria)
11. e perguntando, reflecte e... (voltamos aos alunos, professores, pais e comunidade que se encontram...)

d) trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreaajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo. As redes Mais Sucesso e Fénix (integradas no Programa Mais Sucesso Escolar) são um bom exemplo do que pode e deve ser feito. Estas redes têm-se revelado fundamentais, tanto para fazer face às enormes exigências de uma escola que procura o sucesso escolar de todos os seus alunos, como para fomentar uma contínua aprendizagem pedagógica, por

parte dos docentes, geralmente mal ou pouco habilitados, pela sua formação inicial, a trabalhar com este fim e com este método.

Esta formação contínua é decisiva, tem de ser muito bem cuidada, não pode viver do improviso, deve ser realizada preferencialmente em equipa, tem de estar ligada às práticas e à organização da acção pedagógica e deve percorrer campos centrais como são os da didáctica, da avaliação, da gestão flexível do currículo e da metacognição. Os professores devem ser formados, dentro de uma dada área do saber, para serem pedagogos e gestores de processos pessoais de aprendizagem, num contexto escolar organizacional e num contexto social complexo e multicultural. As instituições de ensino superior de formação de professores podem desempenhar aqui um papel crucial, desde que se refundem e foquem num novo universo pedagógico, desde que *subam* ao terreno e desde que aceitem jogar o jogo da aprendizagem em cooperação, do *empowerment* das escolas e do trabalho em rede;

- e) dar a maior atenção à aprendizagem da Língua Materna na educação da infância (0-12 anos, tal como o CNE tem vindo a trabalhar e a apresentar propostas concretas), com destaque para um rigoroso trabalho nos primeiro e segundo ciclos (e também ao cálculo, às ciências e às artes, à compreensão da história e do contexto social, à educação física e ao desporto);
 - f) atribuir prioridade política ao envolvimento de toda a sociedade portuguesa e de todos os seus actores sociais na melhoria da educação, como se clamava no Debate Nacional da Educação. Precisamos de mais sociedade e de mais comunidade na educação. Precisamos de substituir o crítico e patético intervencionismo do Estado pela presença contínua e comprometida de toda a sociedade, desde a Assembleia da República até às instituições de cada localidade do nosso país. Não me cansarei de repetir: os nossos magnos problemas na educação são políticos, não são técnicos!
- Por isso, só uma sociedade comprometida com a educação de todos os seus cidadãos pode promover a detecção precoce de difi-

dades de desenvolvimento humano e de aprendizagem e, em geral, das situações de risco, tais como: assiduidade irregular, distúrbios pessoais, problemas “disciplinares”, situações familiares desfavoráveis, passividade excessiva, abandono precoce. Esta detecção precoce requer um diagnóstico que deve ser construído sempre que possível com a família e com os outros referentes da comunidade local. Feito o diagnóstico é preciso actuar, tanto no plano escolar como familiar ou sociocomunitário.

Esta detecção precoce deve constituir o ponto de partida para um trabalho cooperativo quer dentro da escola, envolvendo necessariamente os órgãos de gestão pedagógica, quer entre a escola e a comunidade envolvente, a começar pelos pais e famílias e alargando-se a outros actores sociais locais. É uma questão cultural, é um magno problema político.

- g) por último e primeiro, não podemos, sob nenhum pretexto, deixar para trás qualquer aluno, criança, jovem ou adulto; a educação de qualidade para todos é possível, está a ser desenvolvida, basta-nos incentivar e premiar todos os que já o fazem, acompanhar e avaliar as dinâmicas existentes, promover novos incentivos à melhoria contínua da educação que já está em curso e à que pode edificar-se de novo, e re-focar a formação inicial e contínua dos professores. É possível e necessário fazermos o luto do fracasso escolar como fatalidade social, colectiva e individual (Perrenoud, 2001).

Para terminar, sei que a resposta que dei à pergunta inicialmente formulada não é resposta nenhuma. Mas é a única que creio ser viável: a proposta disruptiva. Não dá mais para incrementos do persistente e actual fracasso educativo, institucional e político. O actual insucesso escolar tem a sua principal explicação na política educativa que subjaz às políticas de educação (em mudança permanente).

Somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar os nós que hoje ainda nos atam. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo de que nós somos bem capazes de o fazer. À profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a profecia da

construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de esperança.

Além disso, se dirigisse uma Escola, colocava na porta da entrada, a letras bem gordas:

Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola.

Referencias Bibliográficas

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. Cadernos de Pedagogia Social, 1. Porto. UCP-FEP (pp 7-40).

Azevedo, J. (2009). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. In Cadernos de Pedagogia Social, 3, (pp. 9- 34).

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto. Pro-fedições.

Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005). *Compêndio da doutrina social da Igreja*. Lisboa: Principia.

Formosinho, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. In Contributos para uma outra prática educativa. Porto: Asa.

Formosinho, J. E Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, e Estebaranz, (1999). In Guerra, Miguel Santos. *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Martins, M.A. e Alves, J.M. (2009). *O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Lisboa, UC Editora (pp 5-46).

Perrenoud, P. (1998). *A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Geneve: Facultad de Psicología e Ciencias de la Educación (internet, 2-12-2008)

Perrenoud, Ph. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre : Artmed Editora.

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

— |

| —

— |

| —

PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR: UM DESAFIO NA AFIRMAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA

JOSÉ L. C. VERDASCA¹

Mais de uma centena de Agrupamentos/Escolas celebraram contratos com as cinco Direcções Regionais de Educação no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar. Os contratos abrangem alunos dos três ciclos do Ensino Básico, com forte prevalência do 5º e 7º anos de escolaridade e com especial incidência nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática, por serem as que, nos últimos anos, se têm revelado mais problemáticas em termos de resultados escolares.

Na base do programa estão subjacentes ideias matriciais, sendo de destacar as seguintes: o ciclo de estudos como unidade de análise; a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem; a melhoria de resultados escolares; o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e inter-escolas.

No quadro da autonomia da escola e da sua esfera organizacional está a possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos, por forma a assegurar maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo. Esta nova unidade estrutural curricular e a nova dimensão temporal que lhe está associada lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, faz emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos.

São várias as implicações organizacionais com impacto directo e imediato nas condições escolares de ensino e aprendizagem:

¹ Director da Direcção Regional de Educação do Alentejo, Co-coordenador do Programa Mais Sucesso

1. Desenvolvimento de dinâmicas organizativas flexíveis em termos de (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos, potenciando uma maior e mais eficaz interacção aluno-professor-aluno;
2. Menor heterogeneidade dos grupos e respectivos níveis e ritmos de aprendizagem, decorrente do critério ‘estado situacional dos alunos’ para a distribuição e formação dos grupos a movimentar;
3. Gestão direccionada e focalizada do crédito horário ao acompanhamento e apoio directo a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades, por forma a desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como uma maior auto-estima escolar;
4. Constituição de equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e sendo cada equipa integralmente responsável pelo acompanhamento de uma coorte de alunos;
5. Maior autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afectação de outros recursos;
6. Maior inter-comunicabilidade, implicação e co-responsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de um maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias, nomeadamente com as Associações de Pais, no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos;
7. Criação e dinamização da ‘rede de escolas programa mais sucesso’, em estreita cooperação e parceria com centros de investigação de universidades, potenciando o desenvolvimento da tecnoestrutura escolar interna das próprias escolas e o aprofundamento de mecanismos de coordenação e regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

A orientação aos resultados impele a escola para processos organizativos e de trabalho escolar direccionados à melhoria dos resultados. Apesar de se reconhecer que se trata de um processo que adquire complexidades e dificuldades acrescidas à medida que se caminha para níveis tendencial-

mente residuais de insucesso, a melhoria dos resultados escolares deve ser conseguida sem diminuição da fasquia de exigência. Associado ao princípio ‘agrupar e reagrupar para incluir’, a manutenção da bitola de exigência constitui uma das questões chave para o êxito do programa.

Relação entre o nível de exigência e a taxa de transição escolar¹

A análise da evolução do desempenho incidirá na sua dimensão instrutiva e na sua dimensão cívica, devendo ser feita com base na comparação ao longo de uma série cronológica de um conjunto alargado de índices de desempenho. Preferencialmente, e sempre que tal seja exequível, a comparação dos resultados ao longo da série para cada escola deve estender-se a dois sub-períodos, antes e depois da experiência.

A existência de diversas escolas no ‘grupo experimental’, aconselha a que se proceda à comparação do desempenho destas com o de outras escolas de contexto ecológico semelhante e que servirão de ‘grupo de controlo’ e também com o universo das escolas à escala regional ou nacional segundo o mesmo critério quando se afigure conveniente.

A informação é recolhida, organizada e analisada em cada ano lectivo, por disciplina, ano de escolaridade e ciclo de estudos. A recolha de informação e a análise devem incidir sobre cada uma das gerações escolares que inicia um determinado ciclo de estudos do ensino regular e respectivas trajectórias realizadas na caminhada da escolarização.

Preferencialmente deve ser recolhida informação relativa a um período anterior ao lançamento da experiência, de modo a que possam ter lugar múltiplas comparações com vista a uma maior consistência e fiabilidade das conclusões a extrair.

Esquemáticamente:

Para efeitos de análise e discussão de resultados ao nível da dimensão instrutiva podem ser tidos em conta os seguintes marcadores:

- Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplina;

¹ Adaptado de J. Verdasca, 2002.

- Evolução das classificações nas provas de aferição e exames nacionais de 4º, 6º e 9º anos (Português e Matemática);
- Sobrevivência escolar e conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero ($pcc_{dt=0}$);
- Evolução da densidade de ofertas formativas não regulares equivalentes;
- Evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade;
- Projectão dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte.

À semelhança do desempenho instrutivo, também em relação aos comportamentos sociais e cívicos é possível listar um conjunto de indicadores de comportamento e conduta social escolar. Inscrevem-se neste domínio referenciadores como:

- Níveis de absentismo escolar;
- Ocorrência de incidentes críticos, participação disciplinar e respectivo grau de gravidade do incidente;
- Participação em projectos e outras iniciativas promovidas pela escola;
- Participação em estruturas formais e informais escolares.

Inspirados na ideia de escola-organização como um sistema de constelações de trabalho e que dispõe de uma tecnoestrutura própria capaz de pensar, analisar e agir sobre os processos de trabalho e de construir soluções pedagógicas inovadoras, deve ser facilitada e apoiada a constituição de redes formais e informais de escolas e grupos de docência para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho de coordenação curricular, disseminação de boas práticas, formação contextualizada, partilha de metodologias e de instrumentos de testagem ao nível das diversas áreas curriculares.

Esta lógica organizativa escolar tende a favorecer as relações horizontais e a reflectir a especialização funcional nas diversas agregações informais, potenciando uma maior relação de proximidade e tomando a forma de um conjunto de constelações de trabalho, de ‘cliques’ de docentes

profissionais com alguma margem de autonomia que se debruçam e trabalham sobre as questões apropriadas ao nível onde estão situados.

A adopção de uma tal orientação potenciará uma maior harmonização e articulação entre escolas e grupos de professores, aferirá critérios e procedimentos, fomentará coesão profissional, complementarará acções reguladoras externas e constituirá, sobretudo, mais um significativo passo na construção e afirmação da autonomia da escola.

— |

| —

— |

| —

O PROJECTO FÉNIX E AS CONDIÇÕES DE SUCESSO

JOSÉ MATIAS ALVES¹

O persistente insucesso escolar que marca ainda o sistema educativo português é fruto de múltiplas e complexas causas: políticas, sociais, organizacionais, familiares, profissionais. E qualquer programa que aspire a combatê-lo tem de as equacionar e tratar de modo tendencialmente sistémico. Isto quer dizer que todas as variáveis que estruturam o mundo escolar – o aluno, o professor, a família, a turma, o currículo, a relação pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, os contextos... – têm de ser consideradas e trabalhadas ainda que com ênfases e enfoques diversificados².

Esta visão sistémica do problema não impede de salientar o forte contributo do *modelo escolar* para a génese e agravamento do fracasso. Em texto antológico já de 1988, João Formosinho³ salienta o efeito nefasto do currículo académico, do currículo uniforme, do regime de reprovação anual, referindo ainda a importância da distribuição dos estudantes e a distribuição dos professores por turmas, e a necessidade de um acompanhamento pessoal e académico dos alunos.

Por outro lado, Pires (1992), em relatório de avaliação do Programa PIPSE⁴ em vigor nos anos 90 do século passado salientava o efeito *cebo-lal* dos programas de promoção do sucesso – sempre acrescentando iniciativas sem colocar em questão o modelo de escolarização, defendendo ser necessário intervir no *coração da escola*, isto é, nos modos de gerir o

¹ Director da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

² Há ainda vários outros pressupostos de base que orientam toda a reflexão e acção: todas as pessoas são educáveis e podem aprender; uma parte significativa do insucesso está ao serviço da estratificação social e é gerada por uma cultura e por uma organização escolar adequada para seleccionar as elites; as escolas não são todas iguais e considerando o modo como se organizam, como são lideradas... podem fazer a diferença na promoção do sucesso dos alunos.

³ Formosinho (1988). “Organizar a escola para o sucesso educativo”. Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Lisboa: ME.

⁴ Programa Interministerial de Promoção do Sucesso escolar.

currículo, a constituição de turmas, o tempo, os espaços, a alocação dos professores aos grupos de alunos.

Mais recentemente, o projecto Turma Mais (Verdasca: 1997) sinaliza a necessidade de intervir em termos organizacionais para promover o sucesso de cada um. Isto é: o recurso a *apoios suplementares e acrescidos* que não colocam em questão o modelo de organização do currículo, dos espaços, dos tempos, dos agrupamentos de alunos tendem a ser ineficazes. Daí ser necessário repensar os modelos de escolarização, a relação pedagógica, a constituição das equipas educativas, a relação escola-família se quisermos aspirar a uma resposta educativa mais inclusiva e democrática, onde a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso (diversificado) seja mais do que uma ficção.

I. Revisitando o *Movimento das escola eficazes* e as variáveis da *Boa Escola*

Antes de focarmos a atenção nas dimensões usualmente convocadas para explicar o *insucesso escolar*, será pertinente revisitarmos, de forma muito breve, o que a investigação afirma ter impacte decisivo na eficácia da escola e na construção de uma boa organização escolar. E uma boa escola só o poderá ser se fizer tudo o que estiver ao seu alcance para possibilitar o máximo desenvolvimento dos talentos de cada um dos seus alunos. Enunciemos, então, algumas visões, começando pelo trabalho empírico da equipa de MacBeath (2001)⁵. Este autor e a sua equipa, partindo de uma bateria de indicadores usados pela *inspecção inglesa* (OFSTED⁶), pediu a dez escolas que escolhessem as variáveis que tinham um poder promotor de boas práticas educativas. Desta acção, a equipa construiu dez *clusters* de indicadores, contendo cada um 5 dimensões essenciais (cf. Lima, 2008, pp. 332 ss):

1. Clima da escola. Este foi o factor mais assinalado por todos os participantes. O ‘ambiente’, a ‘atmosfera’, a securização, a *amigabilidade*,

⁵ Esta revisão segue o trabalho de Lima, 2008.

⁶ Office for Standards in Education.

o sentimento de pertença, o *ethos* são termos recorrentes que referem a importância do sentir-se bem na escola, de ser membro de uma comunidade de valores, saberes e afectos. A inexistência deste sentimento complexo é meio caminho andando para o insucesso e para o abandono escolar. Daí ser muito importante que cada escola observe com particular cuidado o que se passa nos seus espaços formais e informais, conheça os sentimentos das pessoas que lá trabalham e “habitam” e compreenda o que os gera.

2. Relações. A forma de relação referida mais frequentemente foi a de alunos-professores. De facto, a relação pedagógica entre discentes e docentes é uma variável chave, poderosa preditora do sucesso escolar. O gostar do professor(a) é, muitas vezes, a porta de acesso para gostar da “matéria” e da “disciplina”. E gosta-se do professor se ele sabe ensinar, se se preocupa com os alunos e as suas aprendizagens, se é justo, se evidencia que gosta do que está a fazer, se tem sentido de humor, se é rigoroso mas simultaneamente compreensivo, se diversifica as estratégias de ensino e aprendizagem, se usa diversos instrumentos de avaliação, se... Evidentemente que as outras relações também contam: as relações colegiais entre docentes, entre docentes e pessoal auxiliar e entre o corpo docente e os responsáveis directivos da escola porque são os ingredientes para se ir cumprindo a promessa de uma *comunidade educativa*.

Neste *cluster* relacional, a equipa distingue 5 indicadores específicos: i) existência de um trabalho em equipa entre os profissionais de educação; ii) ajuda proporcionada pelos alunos mais velhos aos alunos mais novos; iii) valorização expressiva da presença e da participação dos pais nas actividades da escola; iv) *tolerância zero* em relação ao *bullying* (agressões entre alunos); v) valorização da dimensão pessoal da relação (o aluno antes de ser *aluno* é pessoa, e a mesma consideração se poderia fazer em relação aos demais profissionais que trabalham na escola).

Em síntese, a *produtividade educativa* de uma escola tem muito a ver com o factor humano, com o *capital social e relacional*, com a

implicação de todos nas tarefas educativas. A arte e a ciência pedagógica (e organizacional) passam muito por aqui.

3. Organização e comunicação. A comunicação entre o pessoal docente da escola e entre este e os responsáveis directivos da mesma é outro factor assinalado. E compreende-se: dada a complexidade e heterogeneidade educativa, só através de uma comunicação sistemática e eficaz é possível identificar, compreender e resolver os problemas e consensualizar o mais possível a acção. Também nesta dimensão foram destacados cinco indicadores: i) tomada de decisões aberta e participativa; ii) processos de auscultação dos pontos de vista dos membros da comunidade escolar; iii) existência de fóruns de discussão entre alunos para que as questões que os preocupam possam ser esclarecidas; iv) informação regular, relevante e sistemática aos pais; v) valorização da escola por parte da comunidade envolvente.

4. Tempo e recursos. Foram feitas várias referências a diversos factores centrais: materiais, equipamentos e oportunidades e tempo para utilizá-los. Foram considerados os seguintes cinco indicadores: i) organização das turmas de modo a que todos os alunos possam aprender eficazmente⁷; ii) distribuição (e gestão) de recursos tendo em

⁷ Esta é uma das variáveis-chave do projecto Fénix que visa justamente fazer com que cada aluno aprenda o máximo possível. Conjugada com outras – modos de gestão do currículo, processos de avaliação, métodos de ensino – o projecto procura prevenir-se contra uma das formas mais insidiosas de exclusão, referenciada por Pierre Bourdieu (1966): “Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo do ensino ministrado, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura” e a assumir o efeito nefasto do veredicto escolar.

Também Perrenoud (1996) chama a atenção para uma outra face do problema: “Sem negligenciar o contributo da sociologia da educação para a construção de dispositivos realistas de diferenciação, gostaria de propor uma leitura complementar: o fracasso escolar joga-se também nas **ínfimas diferenças** que não relevam da “gestão pedagógica da heterogeneidade dos aprendizes”, mas da dimensão antropológica da turma e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didáctico, do ofício do aluno ou do professor. Lugar, identidade, necessidade de pertença, projecto de vida, confiança em si mesmo, relação com o saber, o tempo, o espaço, a ordem, a capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isto distingue os alunos, tanto como nas disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimento e

visto determinados objectivos educacionais e recorrendo, sempre que possível, a uma abordagem negociada e partilhada; iii) disponibilização e utilização adequada de tempo para os professores planificarem, avaliarem e desenvolverem-se profissionalmente; iv) existência de recursos para os alunos durante e para além do dia escolar; v) funcionamento da escola enquanto recurso da comunidade.

5. Reconhecimento do sucesso. Este conjunto de factores refere-se ao reconhecimento plural da excelência e do esforço (incluindo o dos próprios professores). Ainda recentemente, uma equipa do MIT demonstrou que o nosso cérebro aprende com o que fazemos bem sendo irrelevante insistir nas lembranças dos erros (cf http://www.tendencias21.net/Explican-por-que-el-ser-humano-aprende-mas-de-sus-aciertos-que-de-sus-errores_a3555.html, consulta de 3 de Setembro de 2009) Neste campo foram referenciados i) a existência de um clima de sucesso na escola, isto é uma crença e uma expectativa de que todos podem aprender os saberes fundamentais para a vida ii) existência de oportunidade de todos os alunos poderem exprimir os seus talentos e serem reconhecidos nessas manifestações, iii) uso de dispositivos de prémios (em vez de castigos) como forma de publicitar e valorizar os bons exemplos; iv) consensualização sobre o conceito de sucesso (na suas múltiplas dimensões cognitiva, emocional, relacional...); v) reconhecimento, valorização e recompensa (*a maioria das vezes simbólica...*) do pessoal da instituição.

6. Equidade. Neste campo, a questão central era a abertura da escola em relação às pessoas portadoras de deficiência e às oportunidades de sucesso oferecidas àqueles que têm NEE. Este conjunto de indicadores refere-se, também, a uma prática que visa obter o máximo de igualdade de oportunidades de realização aos alunos, independentemente do seu género, raça e aptidão académica. Do ponto

influencia o sucesso. Mas estas “pequenas diferenças” apelam a um outro olhar, um outro tratamento, uma outra relação pedagógica. A ínfima diferença é também a **última diferença**, a que **resistirá** mesmo no quadro de uma pedagogia diferenciada e de dispositivos favorecendo a individualização de percursos, porque implica a pessoa e a cultura do professor, a sua identidade e o seu projecto, e não somente a sua didáctica e a gestão da sua turma”.

de vista dos alunos, também significa ser-se tratado de forma justa pelos docentes. Neste *cluster* foram referenciados cinco factores: i) crença dos alunos nas políticas de igualdade praticadas pela escola; ii) crença que a diversidade cultural, moral, intelectual, acrescenta valor à vida e à aprendizagem na escola⁸; iii) crença assumida por todo o pessoal da escola que tem um papel a assumir na promoção da igualdade de oportunidades; iv) consideração das diferenças e construção de respostas organizacionais e pedagógicas que respondam às necessidades específicas; v) oportunidades para que os alunos assumam crescentes responsabilidades na sala de aula, na escola e nas actividades extra-curriculares.

7. Ligações escola-família. A ligação escola família é uma dimensão essencial e intrínseca à educação. Não apenas por questões constitucionais de os pais serem os primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Mas também porque a educação é tendencialmente impossível se não houver acordo quando ao projecto educativo e um mínimo de colaboração. Neste campo, é salientado i) a importância de um papel activo dos pais na aprendizagem dos alunos⁹; ii) a centralidade da convicção dos pais de que os problemas serão tratados e de que lhes será dado feedback sobre a forma como foram equacionados e resolvidos¹⁰; organização da escola para recolher, considerar e usar os antecedentes sociais, culturais e linguísticos dos alunos; iv) realização de reuniões entre pais e professores, úteis e produtivas; v) monitorização do progresso dos alunos e partilha regular dos seus resultados com os pais, procurando inventariar que compromissos são possíveis de estabelecer para reforçar as aprendizagens dos alunos.

⁸ Conferir *A Diversidade sempre ganha*: <http://terrear.blogspot.com/2009/09/diversidade-sempre-ganha.html>

⁹ Note-se que o papel “activo” pode assumir múltiplas configurações. Dada a heterogeneidade social, cultural e económica das famílias, o que parece sensato defender é um patamar mínimo de interesse e participação na vida escolar dos filhos.

¹⁰ Poder-se-ia até sustentar a centralidade da participação dos pais na análise e resolução dos problemas.

8. Apoio ao ensino. Incluem-se aqui as condições infra-estruturais (incluindo o tamanho das turmas – e poderíamos acrescentar a lógica de organização das turmas, e não apenas o tamanho) que ajudam os professores a funcionarem mais eficazmente na sala de aula¹¹. São de referir neste campo i) apoio efectivo ao ensino e às aprendizagens como política central do projecto educativo da escola; ii) apoio aos professores (recursos materiais, co-docência, formação em serviço, supervisão....) para tornar as aprendizagens mais eficazes; iii) “dimensão das turmas que garanta que todos os professores possam ensinar eficazmente”¹²; iv) acção cooperativa dos professores – tempos e espaços para partilharem sucessos e problemas; v) implicação dos pais como parceiros das aprendizagens dos alunos.

9. Clima na sala de aula. Para além do clima de escola, o estudo focalizou o clima de sala de aula pois é aqui que as promessas educativas em larga medida se cumprem (ou não). Este conjunto de indicadores inclui as referências feitas pelos alunos ao modo como a sala de aula pode ser um espaço estimulante, gerador de aprendizagens interessantes e pertinentes. Neste campo destacam-se os seguintes cinco indicadores: i) espaço e tempo em que os professores e alunos gostam de estar (refira-se que *este estar* tem muito a ver com o sentido que lá se faz e com a relação pedagógica estabelecida...); ii) existência de ordem, disciplina, propósito¹³, pois em ambientes caóticos e barulhentos não é possível a existência de ensino/aprendizagem estruturado e organizado; iii) sentimento geral de confiança dos alunos em relação aos professores que induz

¹¹ Esta questão do **apoio ao ensino (à aprendizagem) de cada um dos alunos** é de grande relevância. Sublinha-se: é preciso organizar a escola para garantir o máximo de aprendizagens possível a cada um dos alunos. E deve ser esta finalidade a guiar as principais decisões de gestão da escola.

¹² Mas relevante do que dimensão das turmas é o modo de agrupar os alunos em função das suas necessidades específicas e das competências específicas a desenvolver. Realizar uma aula expositiva sobre as “invasões francesas” para 25 ou 50 alunos pode ter o mesmo resultado. Já ensinar a escrever um texto argumentativo ou a produzir um discurso oral de 10 minutos não é possível com muitos alunos nas turmas. A solução ideal será a geometria variável.

¹³ Por *Propósito* pode entender-se que os participantes na aula sabem o que estão lá fazer. E isto pode significar que aula possui objectivos percebidos como relevantes e pertinentes, também do ponto de vista dos alunos.

à colocação de dúvidas e a pedido de ajuda sempre que necessário; iv) existe o recurso ao trabalho cooperativo (trabalho de pares, trabalho de grupo...) durante certos períodos temporais sempre que isso se revele educacionalmente pertinente; v) cada aluno pode ter a possibilidade *real* de ter sucesso.

10. Apoio à aprendizagem. Este último conjunto de indicadores inclui os aspectos que, do ponto de vista dos alunos, os ajudam a aprender e aqueles que inibem essa aprendizagem. Os indicadores que os alunos mais valorizaram na construção das suas próprias aprendizagens foram os seguintes: i) percepção de que podem aprender de forma autónoma, eventualmente tutoriados pelos professores; ii) os professores acreditam que todos os alunos podem aprender e ter um sucesso à medida das suas condições, aptidões, empenhamento; iii) toda a organização escolar, e especificamente a organização das sequências de aula(s), está focalizada em tornar a aprendizagem de cada alunos mais eficaz; iv) a aprendizagem é um processo contínuo e coerente, pode e deve ocorrer dentro e fora da sala de aula e ser tomada em devida conta, mesmo em sede de avaliação; v) os alunos participam na definição das metas a atingir, no registo do seu próprio progresso, na identificação das suas dificuldades e êxitos e na sua auto-avaliação.

Por sua vez, o ‘movimento das escolas eficazes’ (nas suas diferentes versões e aproximações) tende a identificar os seguintes factores-chave (a partir de Lima: 2008, pp. 193 ss):

1. Liderança profissional. Dada a natureza marcadamente individual do ensino e a natureza caótica, política e tendencialmente anárquica da organização escolar, é necessário gerar forças de atracção e mobilização tendo em vista a consecução de objectivos comuns. Daí ser recorrente enfatizar a importância das lideranças aos vários níveis da organização escolar. Sem poder fazer aqui a revisão de todas as tipologias de liderança e respectivas características, diga-se a importância de uma liderança simultaneamente transformacional

e transaccional e que não esquece a sua dimensão servidora. Isto é: uma liderança que tem em conta os fins da organização e que, numa lógica de serviço, se empenha por fazer com que os membros da comunidade escolar trabalhem de forma sintonizada e coerente para os atingir com níveis de motivação e confiança elevados. De modo mais incisivo, não pode deixar de se evocar a *liderança instrucional*¹⁴ (Ovando: 2009) que situa o líder numa acção próxima dos modos de ensino e de aprendizagem.

2. Visão e finalidades partilhadas. Como parece óbvio, a eficácia da escola depende do grau de consensualização sobre os valores a cultivar, as metas a atingir, os procedimentos didácticos a adoptar, os critérios e instrumentos de avaliação a privilegiar. Esta visão partilhada e este grau de consensualização há de conseguir-se no interior do corpo docente, mas ser o mais possível alargado aos demais actores da comunidade. A construção e a prática do *projecto educativo* é particularmente relevante para se procurar atingir este propósito. Que só será possível através de práticas de auscultação, participação, implicação, compromisso individual e colectivo. Este processo e esta dinâmica são condições essenciais para o êxito de uma acção educativa que aspira a realizar *mais sucesso para todos os alunos*.

3. Ambiente de aprendizagem. O que gera um ambiente propício à aprendizagem parece ser a sensação de *ordem e securização*, a ideia de *integração*, a valorização de comportamentos positivos, a sensação de que ninguém está *a mais e à margem*, a imagem de um espaço físico cuidado e atraente que induz a uma pré-disposição para aprender. Como é evidente, ninguém *aprende* num ambiente de medo ou temor e numa situação de desordem na organização do espaço, dos materiais de ensino, da comunicação.

¹⁴ A liderança instrucional centra-se na observação do ensino, nas formas de aprender dos alunos, na promoção de práticas de colaboração de docentes, situando-se, pois, no que podemos designar de *coração da escola*.

4. Concentração no ensino e na aprendizagem. Esta dimensão pretende chamar atenção para a missão central da escola: ensinar e fazer aprender. Tudo deve estar organizado para que este fim se concretize. Daí a importância da *maximização do tempo de aprendizagem* (evitando, por exemplo, que a aula demore muito tempo a começar, quer por efeito de chegada tardia de alunos, quer pelo prolongamento do recreio no interior da sala de aula...), da *ênfase das dimensões académicas* relacionadas com o trabalho cognitivo no contexto da sala de aula, com a realização de trabalhos de casa¹⁵, da *focalização no sucesso*, isto é, na ideia de que todos podem aprender se virem o sentido pessoal e social do que lhe é proposto, se acreditarem nas suas capacidades, se interiorizarem a ideia de que vale a pena trabalhar.

5. Ensino resoluto. Por ensino resoluto, os autores entendem i) organização eficiente das aulas, ii) propósitos claros, iii) aulas bem estruturadas e iv) práticas adaptadas e adaptativas aos públicos discentes. Isto chama a atenção para a relevância da preparação das aulas e de situações de aprendizagem (*e não necessariamente, plano de aula, numa ritualização de querer tornar tudo evidente, visível, comprovável – burocrático*, para diversidade de estratégias, para a implicação dos alunos em situações de produção didáctica, para a explicitação dos objectivos e as formas de os atingir, para a diferenciação pedagógica no interior da sala de aula.

6. Expectativas elevadas. Toda a investigação confirma o poder das elevadas (e congruentes) expectativa por parte da direcção, docentes, discentes e pais. Não basta, contudo, enunciar as expectativas elevadas desejavelmente à medida de cada aluno¹⁶. É preciso trabalhar no sentido de se cumprir as “promessas” e previsões realizadas, realizando *feedback* frequente e guiando o aluno na subida

¹⁵ Na condição, obviamente, destes não transferirem para as famílias o dever de ensinar.

¹⁶ A execução deste princípio, dada a heterogeneidade de talentos existente em cada turma, aconselharia o conselho de turma a fazer um diagnóstico dos talentos (mais do que dos “défices”) de cada aluno e contratualizar uma prática de desenvolvimento consertada com o aluno, professores e famílias.

dos várias degraus que levarão ao cumprimento do que se espera e criando situações de aprendizagem estimulantes, realizáveis e que se constituam como factores de motivação intrínseca. Neste aspecto, os contributos educacionais de Lev *Vygotsky* são particularmente relevantes¹⁷.

7. Reforço positivo. Reforçar os comportamentos saudáveis, fornecer *feedback* dos desempenhos académicos e sociais, privilegiar as recompensas sobre os castigos, cuidar do potencial do exemplo por parte do adultos, estabelecer regras compreensíveis, percepcionadas como justas por parte da comunidade escolar, praticar o elogio quando o comportamento o justifica.... são acções imprescindíveis a uma pedagogia que quer fazer do *voo* a sua metáfora maior. Isto é, tornar os alunos sujeitos aprendentes, cada vez mais autónomos, mais livres e mais responsáveis.

8. Monitorização do progresso. A monitorização do progresso dos resultados dos alunos, embora não garanta um incremento da eficácia, pode ser importante por quatro razões: i) permite à instituição ver até que ponto está a atingir os seus objectivos; ii) mobiliza e focaliza a atenção da comunidade escolar no trabalho para a consecução desses objectivos; iii) fornece informações que permitem rever o planeamento e as realizações educativas (métodos e técnicas de ensino e avaliação); iv) transmite aos alunos a mensagem de que as metas consignadas têm de ser atingidas com a quota parte do esforço de cada um. Por outro lado, a existência de dispositivos e instrumentos de auto-avaliação de escola permite à instituição identificar os seus pontos fortes e fracos e aprender através da reflexão que faz sobre as suas práticas. Esta prática assume uma grande centralidade se quisermos que a escola deixe de ser uma organização “paralítica”.

¹⁷ Para uma breve sinopse do seu contributo veja-se <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html> (consulta de 21 de Agosto de 2009)

9. Direitos e responsabilidades dos alunos. A investigação realizada tende a concluir que há ganhos de aprendizagens dos alunos quando estes possuem uma elevada auto-estima, quando desempenham papéis activos na escola e quando se lhes atribui responsabilidades no âmbito da sua própria aprendizagem. A auto-estima pode ser incrementada sobretudo através da relação positiva que se estabelece entre os professores e os alunos (escuta, humor, confiança, justiça, valorização das dimensões pessoais e académicas, expectativas realistas...). A confiança nas capacidades dos alunos realizarem acções de responsabilidade nas escolas, e o incremento do auto-controlo das suas actividades de aprendizagem são outras vias de incremento da eficácia.

10. Parceria escola-família. As relações de cooperação, a informação regular e sistemática, o envolvimento em tarefas de aprendizagem dos alunos, a sensação de que os pais são bem-vindos à escola, a organização de sessões educativas conjuntas pais/professores, a criação de condições de participação na vida escolar... são algumas das linhas que a investigação assinala como produtora de bons resultados.

11. Uma organização aprendente. Uma organização é aprendente quando i) organiza o olhar sobre as suas práticas, ii) recolhe sistematicamente as evidências das suas realizações, iii) analisa de forma participada os pontos fortes e fracos, iv) considera o erro como fonte de melhoria, v) celebra os êxitos e se compromete a melhorar os pontos fracos, vi) reconhece a mais valia das divergências de pontos de vista, vii) integra olhares externos na avaliação das suas realizações, viii) recorre a diversos métodos e técnicas de colecta de dados, ix) reconhece a centralidade das pessoas (na sua multidimensionalidade) na organização, x) acredita que pode sempre melhorar os seus processos e resultados.

Outros estudos enunciam outras características de escolares eficazes (Shereens, Marzano...) e acabam por reiterar, por vezes com ênfases

diferentes, a importância destes mesmos factores. Por exemplo, Marzano (2005) destaca por esta ordem a importância os factores:

1º
Oportunidade para aprender
2º
Tempo
3º
Monitorização
4º
Pressão para a realização
5º
Envolvimento parental
6º
Clima de escola
7º
Liderança na escola
8º
Cooperação

O mesmo autor (Marzano: 2005, p. 17) apresenta e desenvolve um conjunto de onze variáveis distribuídas por 3 dimensões:

QUADRO I – Factores que influenciam a realização escolar dos alunos

Dimensão	Factor
Escola	1. Currículo essencial e viável 2. Objectivos desafiantes e retorno efectivo 3. Envolvimento dos pais e da comunidade 4. Ambiente seguro e disciplinado 5. Corporativismo(<i>acção cooperante, exigente e responsável</i>) e profissionalismo
Professor	6. Estratégias educativas 7. Gestão da sala de aula 8. Plano curricular concretizado em situações de aula
Aluno	9. Ambiente familiar 10. Inteligência aprendida e conhecimento de base 11. Motivação

Em síntese: para construir o sucesso para todos os alunos, para não deixar ninguém para trás, é preciso intervir de forma conjugada em diversos planos e níveis. De qualquer modo, a escola pode *fazer a diferença*. E sabe-se onde se tem de intervir para que esta diferença aconteça:

i) numa concepção de escola que esteja ao serviço das aprendizagens de todos os alunos, ii) no modo de gestão do currículo, iii) na organização dos agrupamentos de alunos, iv) na gestão do tempo de aprendizagem, v) na diferenciação pedagógica, vi) no incremento de expectativas positivas e realistas, vii) na valorização das lideranças aos vários níveis da organização, viii) na forte relação da escola-família, ix) na implicação dos pais em programas de aprendizagem dos filhos, x) nas práticas pedagógicas pertinentes e relevantes e que impliquem os alunos na construção dos saberes, xi) na pressão interna e externa para o sucesso real, xii) na supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, xiii) na construção de dispositivos de auto-avaliação das qualidades dos processos e dos resultados, xiiii) na acção cooperativa (equipas educativas) dos docentes em sede de Departamentos e Conselhos de Turma, xiv) na preferência por uma postura de acção que prefere a profissionalidade à subserviência do funcionário e cujo primeiro dever é o do serviço aos alunos.

II. O projecto Fénix – Os princípios organizadores

O projecto Fénix, em vigor desde Setembro de 2008 no Agrupamento de Beiriz¹⁸, tem em conta o conhecimento produzido e a experiência entretanto acumulada. Inscrevendo na sua ambição educativa fazer com que todos os alunos realizem uma escolaridade obrigatória sucedida, o Agrupamento, desde há 3 anos, sempre procurou adequar a resposta educativa às necessidades dos seus alunos.

No ano lectivo 2007-2008, o Agrupamento ensaiou o projecto de turma de nível no 5º e 7º anos ano de escolaridade, agrupando os alunos com maior dificuldade e alocando recursos docentes particularmente motivados para fazer aprender estes alunos com problemas de aprendizagem, comportamento e de auto-imagem. A avaliação desta solução se

¹⁸ O projecto Fénix, juntamente com o Projecto Turma Mais, foram identificados como boas práticas pelo Ministério da Educação que os divulgou no seu Boletim de Professores de Maio de 2009 servindo de referência possível para a candidatura de escolas ao Programa “Mais Sucesso Escolar” lançado no final do ano lectivo 2008/2009.

bem que positiva, no entender dos intervenientes directos, revelou que seria desejável evoluir para uma solução organizacional diferente. De facto, o princípio de juntar quem tem menos para lhe proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem¹⁹, veio a revelar-se uma exigência muito difícil de cumprir porque a concentração das dificuldades tendeu a tornar muito difícil a criação de um clima propício às aprendizagens. E é no contexto desta reflexão e do acompanhamento da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que surge, em 2008-2009, o projecto Fénix, uma solução organizacional específica que se alimenta de uma reflexão na acção e do conhecimento produzido no campo da promoção do sucesso educativo.

O projecto Fénix estrutura-se a partir de um conjunto de princípios organizacionais, a saber:

- i. princípio da adequação – este princípio significa que é a escola e a sua organização que se tem de adequar às necessidades dos alunos, não abandonando e não deixando *ficar para trás* alunos que usualmente não aprendem no modelo de escolarização tradicional. Este princípio não significa que se deva abandonar ou prescindir de um currículo nacional que consagre as competências fundamentais necessárias à vida pessoa, cívica e profissional. Mas quer significar que nesta dualidade, por vezes tensional, as pessoas têm de estar em primeiro lugar nas opções educativas.
- ii. princípio da diversidade – se os alunos são diferentes, têm necessidades e ritmos diferentes não é possível dar o mesmo a todos no mesmo espaço e no mesmo tempo. O modelo da escola, *do ensinar a todos como se todos fossem um só* enunciado e desenvolvido por João Barroso (1995) na análise que faz aos funcionamento dos liceus, é um modelo impossível, se ideologicamente defendemos uma escola *sucedida para todos aqueles que se esforçam por*

¹⁹ Este princípio é teórica e empiricamente sustentável, pois a “indiferença às diferenças” (Bourdieu) é uma das causas maiores de insucesso e exclusão. No entanto, há um limiar de complexidade que não pode ser ultrapassado sob pena da solução se revelar ineficaz. Provavelmente, a turma de nível é uma solução que ultrapassa este limiar e foi esta constatação mais ou menos percebida que fez evoluir a solução orgânica.

aprender. Daqui decorre que tem de haver uma outra lógica de organizar os agrupamentos de alunos, a docência e a discência.

- iii. princípio da homogeneidade relativa – a crença de que quanto maior for a diversidade intra-escola e intra-turma, maior é a riqueza das interações e as oportunidades de aprender tende a ser válida se, de facto, houver ambientes que propiciem as interações e a entreaajuda. O que acontece em numerosas circunstâncias é que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem tendem a colocar-se (e a serem colocados) à margem do processo de ensino e aprendizagem, sendo esse tempo um tempo *morto* que vai cavando o tédio e o alheamento. A ideia de que há um limiar para a heterogeneidade tende ser frequentemente validada por diversas observações empíricas²⁰.
- iv. princípio do limiar da complexidade – ensinar, isto é, trabalhar com 20, 25 ou 30 alunos ao mesmo tempo, é uma actividade em si mesma muito complexa. Porque cada aluno é uma pessoa, singular, diferente, irrepetível. Se todo esse grupo quer aprender, adota uma atitude aprendente, e cria ambiências onde a transmissão de conhecimentos é possível, onde o trabalho de cooperação e de produção ocorrem sem grande esforço de controlo, então pode dizer-se que as aprendizagens são possíveis e relevantes. Mas, muitas vezes, não é assim. Há alunos que não querem aprender, há situações em que o ensino é impossível, em que o limiar da complexidade é ultrapassado. E nestes todos os intervenientes perdem.
- v. princípio da formação na acção – Para além do querer intervir num outro paradigma de escolarização²¹, o saber fazer, o saber fazer aprender é uma dimensão crítica. Daí que o êxito do projecto foi sempre pensado no contexto de uma formação centrada

²⁰ A maior parte da investigação tende a valorizar a heterogeneidade, segundo o princípio, quanto maior a heterogeneidade maiores são as oportunidades de aprendizagem. Há, contudo, limitações óbvias, admitindo-se a hipótese de que a heterogeneidade moderada é a que melhor serve os propósitos de mais aprendizagem de todos.

²¹ Evidentemente que o *querer individual e colectivo* é a primeira condição de sucesso de qualquer programa. No caso em apreço, esta dimensão foi sistematicamente considerada no caso dos professores e dos pais e, posteriormente, no caso dos alunos. Tratou-se de fazer a congruência, o sentido e as vantagens para todos e para um da solução Fénix.

na acção, sendo de salientar uma formação informal ao longo do tempo – seminários, reuniões de partilha, reflexão e securização – e acções formalizadas e acreditadas no caso de Português, Matemática e Inglês muito centradas nas preocupações e necessidades dos docentes.

- vi. princípio da flexibilidade – o modelo a construir deveria ter presente que o saber é *conjectural*, anti-dogmático por natureza, e que as soluções deveriam poder adaptar-se às pessoas e às circunstâncias. Este princípio é particularmente apropriado para o agrupamento das turmas, para o tempo de permanência em espaços/tempos alternativos, para a gestão do currículo, para os métodos e instrumentos de avaliação.
- vii. princípio clínico da tomada de decisão – ligado ao ponto anterior, o modelo clínico da tomada de decisão (Etzioni:1990) alerta-nos para a evidência da racionalidade limitada (Simon: s/d) e para a necessidade de uma decisão que é alimentada pela observação dos seus efeitos e para a consequente revisão quando os impactos são diferentes dos esperados.
- viii. princípio do envolvimento – este princípio sinaliza a necessidade de informar, esclarecer, mobilizar, envolver os directos intervenientes no projecto educativo: professores, pais, alunos e estruturas de gestão – uma preocupação fundamental que foi sendo concretizada ao longo do tempo.

III. Projecto Fénix – Dimensões organizacionais

As turmas do 5º, 6º, 7º e 8º anos²² foram organizadas segundo o princípio da homogeneidade relativa gerando-se em cada ano as turmas A e B com alunos com dificuldades de aprendizagem a Português, Matemática e Inglês. O recurso a esta tecnologia visou situar os problemas no *limiar*

²² Estes dados reportam-se ao agrupamento de Beiriz, ano lectivo 2008-2009. O 9º ano ficou de fora desta solução dado o percurso terminal destes alunos. Para estes casos, pensou-se, sobretudo, no recurso a assessorias nos casos de turmas com problemas de aprendizagem. O 1º ciclo foi progressivamente integrado numa solução próxima da configuração “Ninhos”.

da complexidade permitindo criar os designados *Ninhos* que acolhiam no tempo curricular específico de Português, Matemática e Inglês grupos de 5 a 7 alunos que recebiam por outros docentes um ensino intensivo dos conteúdos previstos para a turma base. A permanência nestes *Ninhos* (um ou dois, em função dos níveis de proficiência) era de natureza temporária – idealmente não mais de 6 semanas²³. A selecção dos alunos para os *Ninhos* era feita pelos professores titulares da turma que acordavam um programa específico de trabalho com os professores de apoio a trabalhar nos *Ninhos*. As decisões de transição eram tomadas de comum acordo. A avaliação obedecia a uma matriz, ou mesmo teste, comum.

Alguns dados recolhidos junto de alunos e professores parecem confirmar a justeza deste dispositivo²⁴. Através da observação directa pude também testemunhar as dinâmicas de acção e de interacção sendo evidente uma postura de implicação e de trabalho por parte dos alunos²⁵. É ainda expectável uma melhoria do sucesso real dos alunos envolvidos nas dinâmicas das turmas Fénix²⁶ que viria, aliás, a ser extensamente confirmada por Martins (2009).

Por outro lado, o projecto visa elevar os padrões de desempenho dos alunos das turmas não A e B. Esta expectativa é alimentada pelo facto destes alunos terem melhores condições para poderem aprender nos contextos de sala de aula uma vez que os *alunos que não querem aprender o que a escola oficial lhes quer dar* não estão lá e, por outro lado, porque se

²³ A ideia desta limitação baseia-se na convicção de que os alunos sujeitos a um programa de aprendizagem mais intensivo e direccionado conseguem acelerar os processos de aprendizagem, recuperar *défices* comportamentais e cognitivos e regressar à turma base passado algum tempo. A composição dos *Ninhos* é pois flexível sendo alimentada por alunos que estejam em situação de *perda* na turma base. Importa, no entanto, analisar a morfologia destes *Ninhos* para se apurar até que ponto se conseguiu cumprir este princípio.

²⁴ Conferir nomeadamente Boletim dos Professores, 15, Abril 2009 - http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3539&fileName=boletim15_opt2.pdf e ainda <http://www.min-edu.pt/np3/3526.html>

²⁵ Expressões do tipo “professor, deixe-me ir para o Ninho” proferida por aluno numa turma base são o sinal de um desejo de maior pessoalização das aprendizagens, de uma pedagogia da proximidade e da implicação. Fonte: Diário de Campo.

²⁶ Esta expectativa é confirmada por alguns indicadores de percurso e pela análise final realizada por Martins (2009).

aumentam as expectativas de sucesso que se sabe agirem de modo significativo sobre os processos e os resultados²⁷.

Uma questão particularmente sensível e que foi objecto de especial tratamento teve a ver com o efeito de etiquetagem que se sabe poder influir positiva ou negativamente nas representações e acções das pessoas. Neste particular, o órgão de gestão realizou uma acção informativa junto dos pais e encarregados de educação, da Associação de Pais, dos professores e alunos envolvidos no sentido de explicar as razões da opção, salientando-se a ideia de que era uma forma de todos os alunos ganharem com a solução. Ganhar com a solução, significa, neste contexto, agir de modo a que todos alunos possam aprender mais. E aprendem mais porque têm melhores condições em contexto de sala de aula, porque têm uma diferenciação pedagógica sistemática, têm uma configuração flexível do grupo turma e dos grupos de apoio, têm um quadro organizacional promotor do sucesso, porque há um contexto de expectativas positivas quanto à possibilidade de sucesso e a formação acção ajuda a superar algumas limitações inerentes ao saber fazer didáctico²⁸.

Em síntese: o projecto Fénix é uma tentativa de trabalhar o problema do insucesso e de simultaneamente promover um sucesso de maior qualidade, operando num conjunto articulado de variáveis: no modo de agrupar os alunos, o modo de alocar professores aos alunos, a gestão do tempo curricular e dos espaços, a formação dos docentes, a articulação escola-família, a avaliação contínua e a monitorização externa do projecto através da Universidade Católica Portuguesa.

²⁷ A constatação destes efeitos foi também confirmada por Martins (2009). “A Escola faz a diferença: o projecto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso”, Porto: UCP, Dissertação de Mestrado, orientada por José Matias Alves (polic); ver também Martins e Alves (2009).

²⁸ A dúvida – *será que esta é a solução mais adequada?* – foi recorrente ao longo do 1º ano da implementação do projecto. Mas face à contra pergunta – *na solução anterior aprendia-se mais?* – o consenso era a regra: não. Não havia solução alternativa que se apresentasse melhor. O decurso do projecto, a análise dos resultados acabará por dissipar as naturais dúvidas.

IV. Projecto Fénix – Alguns dados de avaliação

No decurso do 1º ano de execução do projecto Fénix (ano lectivo de 2008-2009) foram realizados dois estudos empíricos no âmbito das provas de dissertação de mestrado em Administração e Organização Escolar orientados pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que é também a entidade que monitorizou e apoiou a génese e o desenvolvimento do projecto.

Do primeiro desses estudos²⁹ que implicou análises de conteúdo de numerosos documentos, e auscultação de amostra significativa de alunos, professores e pais, retiram-se como conclusões mais relevantes as seguintes:

- i. Sucesso Académico. Neste indicador, os dados colectados pelo estudo revelam que

Os resultados encontrados no Indicador Sucesso Académico, para todos os grupos de sujeitos, vão no sentido da meta-análise efectuada por Slavin (1987, cit. in Crahay, 2007), que encontra vantagens na redução do número de alunos por turma e do agrupamento temporário de alunos, por dificuldades de aprendizagem, para a melhoria das aprendizagens e dos resultados académicos.

- ii. Sucesso Individual. Nesta indicador, os dados parecem confirmar que

A avaliação efectuada pelos alunos e encarregados de educação quanto impacto do Projecto Fénix na Categoria Sucesso Individual é superior no Indicador Sucesso Académico, o que reflecte a preocupação destes dois grupos de sujeitos quanto à importância atribuída aos resultados escolares. Alunos e encarregados de educação tendem a ter uma visão utilitária da escola, imputando-lhe como finalidade principal a obtenção de um diploma, que se certifica através dos resultados. Esta noção de Utilidade é encarada por Dubet (2001) como um dos principais eixos motivadores para a escola, a par da Integração e Vocação.

²⁹ Moreira, Luísa Tavares (2009). Projecto Fénix – Um Projecto De Inovação Pedagógica: Operacionalização E Impacto No Agrupamento Campo Aberto – Beiriz. Porto. Universidade Católica Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração e Organização Escolar, orientada por Joaquim Azevedo (polic)

iii. Sucesso Relacional. Neste indicador, os dados parecem ser inequívocos já que

todos os grupos de sujeitos avaliaram como positivo o impacto do Projecto Fénix na qualidade das relações interpessoais. Os factores que mais influenciam esta melhoria, segundo os grupos de sujeitos, são a redução do número de alunos por turma e a relativa homogenização ao nível das suas dificuldades. Escudero (2005), reflectindo sobre este tema, considerou que o agrupamento de alunos com características homogéneas contribui, não só para reduzir problemas e tensões internas, mas também para garantir um melhor clima de ensino e aprendizagem, o que parece ter sido comprovado por este estudo.

iv. Sucesso Comportamental. Quanto a este indicador, a investigação conclui que

em relação ao Indicador Sucesso Comportamental, é salientada, por todos os grupos de sujeitos, a influência do agrupamento temporário de alunos (Ninhos) na melhoria da gestão comportamental na sala de aula. É de referir a avaliação efectuada pelos docentes a este nível, já que o Indicador Sucesso Comportamental é o melhor avaliado por estes, na Categoria Sucesso Individual.

v. Sucesso Socioemocional. Neste campo a conclusão parecer ser também convincente

todos os grupos de sujeitos avaliam como positivo o impacto do Projecto Fénix no Sucesso Socioemocional. Este resultado reveste-se de particular importância, atendendo ao peso que a literatura existente atribui ao sentimento de pertença, destacando o envolvimento com a escola e com a aprendizagem como o principal alicerce da persistência e do sucesso escolar, particularmente em alunos em maior risco de insucesso escolar, tal como defendem Christenson e Havsy (2004), Goodenow e Grady (1993, cit. in Christenson e Havsy, 2004), Dubet (2001), entre outros.

vi. Impacto do Projecto Fénix no Sucesso Organizacional

salienta-se o seu reflexo positivo na estrutura organizacional do Agrupamento, como promotor de uma melhor articulação horizontal e vertical, que se fez sentir a nível de Departamento, Grupos Disciplinares e Conselhos de turma. A metodologia do projecto obrigou a um esforço de análise para a resolução sistemática dos problemas que iam surgindo, mobilizando todos os docentes para o estabelecimento de planos de acção e para avaliar e controlar todo o processo, o que, segundo Bolívar (2003), constitui um conjunto de estratégias características de uma escola com uma cultura de permanente desenvolvimento organizacional. Este clima de colaboração proporcionado pela estrutura organizativa, do projecto e do Agrupamento Campo Aberto, foi facilitador para o sucesso da inovação pedagógica.

vii. Gestão pedagógica e de recursos implicada no Projecto Fénix

A estrutura orgânica do projecto, particularmente as turmas Fénix e os Ninhos, é considerada por todos os agentes educativos envolvidos como facilitadora da gestão flexível do currículo. Ao serem constituídas turmas com menor número de alunos e ao constituir grupos de apoio temporários para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, segundo todos os grupos de sujeitos, foi possível uma melhor operacionalização do currículo, a qual correspondeu melhor às necessidades e expectativas concretas de cada um destes grupos de alunos.

viii. Dimensão inter-profissional do Projecto Fénix

a dimensão inter-profissional do Projecto Fénix na promoção do sucesso

multidimensional. Todos comprovaram que o papel desempenhado pelos técnicos

especializados foi a opção de gestão educativa mais correcta, porque rentabilizou as virtualidades inerentes a cada um dos perfis profissionais (docentes, psicólogo, técnico de serviço social e técnico artístico). Também a investigação tem comprovado que as escolas de maior sucesso são muitas vezes aquelas onde o docente despende mais tempo em actividades de ensino e académicas, tal como comprovou um estudo efectuado por Brookover et al (1979).

ix. Formação centrada na acção

Os docentes e encarregados de educação avaliaram como pertinente a formação que lhes foi proporcionada em associação com o Projecto Fénix. Formação formal (dirigida particularmente às disciplinas de intervenção) e informal (seminários, reuniões de partilha, entre outros). Apesar de o plano de formação não estar ainda finalizado (...), estes agentes educativos concluíram que a formação na acção foi importante para o seu envolvimento no projecto, com uma perspectiva crítica, permitindo um maior controlo, reflexão e avaliação de todo o processo (Marcelo e Estebarez, 1999, quando se referem à inteligência reflexiva de uma instituição.

x. Mais valia do apoio externo

A actividade de monitorização e validação científico-pedagógica desenvolvida pela Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, foi também avaliada como positiva por todos os grupos de sujeitos. Podemos concluir, com base nos resultados, que o rigor e credibilidade pedagógica foram aspectos valorizados, conferindo um carácter securizante a um processo de inovação pedagógica com todas as dúvidas que este possa suscitar numa fase inicial da sua implementação. A colaboração com a Universidade Católica Portuguesa também tem sido importante para o desenvolvimento do Agrupamento como organização, tal como refere Garvin (1993, cit. in Bolívar 2003), aprender com outras instituições é um incentivo para a criatividade.

E, a concluir, a investigadora refere que “os resultados deste estudo permitem concluir que os diferentes actores do Projecto Fénix avaliam como positivo o impacto do mesmo, nas diferentes dimensões estudadas: Sucesso Individual e Sucesso Familiar, Organizacional e Social.” Estas percepções sobre as dinâmicas do projecto em acção podem ser interpeladas na sua relação com a realidade (validade, fiabilidade, consistência, justiça...), podendo um olhar crítico e céptico argumentar que uma coisa é a realidade (as realidades) e outra é a visão que sobre elas cada actor tem.

Embora a prudência (e o rigor) aconselhe uma maior temporalidade e uma maior distância – para além de uma análise dos resultados em si mesmos – não há dúvida que a realidade não é independente dos sujeitos e que é, até certo ponto, uma construção do próprio sujeito. Neste sentido, a realidade é o que pensamos (e o que sentimos) dela, pois tendemos a agir, a interpretar e avaliar em função das nossas representações. Isto deve significar que não podemos desconsiderar as percepções dos actores pois são uma pedra angular na construção da própria realidade³⁰.

Há, contudo, um outro estudo gerado no mesmo contexto³¹ apresenta dados convincentes no campo dos resultados académicos. Considerando a análise longitudinal dos resultados dos 121 alunos do 5º, 6º, 7º e 8º anos que foram objecto do projecto Fénix, Martins constata:

No que diz respeito à evolução da distribuição dos níveis (de classificação) para estes 121 alunos (que integram as turmas Fénix em 2008-2009) verifica-se que relativamente a 2006-2007, em 2007-2008 os alunos apenas apresentam uma ligeiríssima melhoria, o mesmo não se verificando em 2008-2009, ano no qual os alunos apresentam melhorias extremamente significativas, com uma diminuição da percentagem de níveis 2 e o incremento das percentagens de níveis 4 e 5.

Tendo em consideração o indicador número de níveis inferiores a 3 por aluno, o mesmo estudo documenta que

Se verifica o mesmo que relativamente ao indicador anterior, nomeadamente, uma ligeira subida em 2007-2008 (maior percentagem de alunos sem níveis inferiores a três) e uma subida substancial nesse parâmetro em 2008-2009.

³⁰ Como afirma Tom Peters (2008) em obra recente: “A percepção é tudo”.

³¹ Martins, Marco (2009). A Escola faz a diferença: o projecto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso. Porto: UCP, Dissertação de Mestrado

Quanto à distribuição de níveis inferiores a 3 por disciplinas apurou-se que

quer a Língua Portuguesa, quer a Matemática, a percentagem de níveis inferiores a 3 foi superior em 2007-2008 quando comparado com 2006-2007. O mesmo já não se verifica com a percentagem de níveis inferiores a 3 a Inglês, que apresenta os mesmos valores nos dois anos e a percentagem de níveis inferiores a 3 às outras disciplinas, que apresentam um ligeiro decréscimo nesse ano. No presente ano lectivo (com o projecto Fénix) houve uma melhoria extremamente significativa em todas as disciplinas, o que pode indiciar uma correlação positiva entre a implantação do projecto Fénix e a melhoria dos resultados a todas as disciplinas.

Determinando a evolução média das classificações finais dos alunos que frequentaram as turmas Fénix em 2008-2009, verifica-se o mesmo padrão de desempenho confirmando-se “os anteriores, ou seja, verifica-se uma ligeira subida em 2007-2008 e uma subida substancial em 2008-2009, ano do Projecto Fénix.”

Considerando os níveis de retenção, o número de níveis inferiores a 3 o estudo refere:

O primeiro grande destaque da análise global destes dados verifica-se ao nível da redução expressiva das retenções para zero. Esta diminuição é consubstanciada igualmente pela redução significativa do número de níveis inferiores a 3 e acréscimo subsequente de igual significado do número de alunos sem níveis inferiores a 3 (aproximadamente três quartos dos alunos dos estudos). Ao nível das disciplinas-base, aposta objectiva do projecto Fénix, a redução dos níveis 2 é extremamente significativa, assim como o incremento das classificações finais dos alunos.

Outro factor que nos parece de interesse significativo relativamente ao impacto deste projecto consiste na correlação positiva que apresenta na diminuição do impacto da transição de ciclo nos resultados dos alunos. Nos anos em estudo anteriores ao Projecto Fénix, sempre que se verificava uma transição de ciclo (6º ano para 7º ano), o número de níveis inferiores a 3 às disciplinas aumentava e a média das classificações finais diminuía. No presente ano lectivo e por efeito do projecto Fénix esta situação deixou de se verificar, o que nos parece uma mais-valia significativa do projecto.

Considerando, por outro lado, o possível impacte positivo global em todas as turmas, nomeadamente em todas as turmas não A e B, o estudo também assinala um provável efeito positivo:

Pela leitura dos dados obtidos podemos concluir que, no presente ano lectivo (2008-2009), a percentagem de alunos só com níveis 4 e 5 praticamente duplicou (21,0 %) relativamente aos dois anos anteriores (12,5 % e 12,4 %, respectivamente em 2006-

-2007 e 2007-2008). O nosso estudo não se propunha fazer uma investigação muito exaustiva do impacto do projecto Fénix nos alunos com bom desempenho, no entanto, tudo indica que poderá existir uma correlação positiva entre a homogeneidade relativa das turmas proporcionado pelo projecto Fénix e a melhoria dos resultados dos alunos com bom desempenho.

V. A questão da “Validação Externa dos Resultados”

Como se sabe, o projecto Fénix tem apenas um ano de vida não possuindo a duração suficiente para se retirarem conclusões definitivas e sustentadas. Considerando, no entanto, as provas de aferição realizadas em Língua Portuguesa e Matemática no 6º ano de escolaridade nos anos lectivos de 2007-2008 e 2008-2009, foi possível chegar às seguintes conclusões:

O primeiro facto a destacar da observação dos dados referentes às provas de aferição de Língua Portuguesa dos dois anos em estudo é que, em ambos os anos, os alunos do 6º ano do Agrupamento obtiveram média superior à média nacional.

É de realçar igualmente que, quer os alunos que frequentaram a turma de nível em 2007-2008, quer os alunos que frequentaram as turmas Fénix no presente ano lectivo, obtiveram médias da classificação da prova de aferição inferiores à média nacional, mas em ambas as situações, médias positivas.

Por outro lado, a comparação dos níveis internos com os níveis externos atribuídos permite a seguinte constatação, considerando os dados de 2008-2009:

a percentagem de níveis inferiores a 3 a Língua Portuguesa foi de aproximadamente 1 % e nas turmas Fénix não houve níveis inferiores a 3, enquanto que a percentagem de níveis D de todos os alunos do 6º ano foi de 7 % (0 % de níveis E) e a percentagem de níveis D dos alunos da turma Fénix foi de 24 % (representando cerca de 7-8 alunos com nível D). Apesar da existência de algum desfasamento entre as classificações de final de ano e as provas de aferição a Língua Portuguesa pensamos que a análise não pode ser tão simplista sugerindo uma inflação das classificações pelos professores (uma das consequências do “efeito projecto”), pois é necessário ter em consideração a particularidade de, na atribuição do nível da classificação de final de ano, não ser exclusivo o domínio da Língua Portuguesa, mas ser tomado em linha de conta uma dimensão muito importante que é o saber ser/estar do aluno.

No caso da Matemática, “destaca-se em primeiro lugar – relativamente às provas de aferição de Matemática dos dois anos em investigação – que

os resultados globais dos alunos do Agrupamento são superiores à média nacional e os do presente ano lectivo significativamente superiores.”

Por outro lado,

“no que diz respeito aos alunos que frequentaram a turma de nível no ano lectivo 2007-2008 constata-se que os seus resultados na prova de aferição são bastante insatisfatórios, apresentando médias muito baixas. A percentagem de D e E na prova de aferição foi de 69 %, bastante superior aos 25 % de níveis inferiores a 3 nas classificações de final de ano a Matemática.

No entanto,

Relativamente às turmas Fénix (2008-2009), os resultados da prova de aferição a Matemática (média de 3,00) encontram-se muito próximos da média nacional (média de 3,07) o que indicia uma validação externa muito positiva. Se analisarmos igualmente as classificações de final de ano, podemos constatar que, nas turmas Fénix do 6º ano, a percentagem de níveis inferiores a 3 é de 3% enquanto a percentagem de D na prova de aferição foi de 24 %. Mais uma vez consideramos que este desfasamento entre as classificações de final de ano e as provas de aferição a Matemática é devido à particularidade de na atribuição da classificação final não ser exclusivo o domínio da Matemática, mas ser tomado em linha de conta uma dimensão muito importante que é o saber ser/estar do aluno.

Em termos conclusivos, a investigação adianta que

Os resultados obtidos no presente ano lectivo apresentam a totalidade dos perfis claramente superiores aos anos lectivos anteriores, sendo verosímil afirmar que a tecnologia utilizada via projecto Fénix (homogeneidade relativa, alocação de professores, afectação de recursos físicos – salas de aula, aposta nas disciplinas nucleares, relação escola-família, relação aluno-professores, monitorização das aprendizagens, trabalho em equipa dos professores, maior motivação dos alunos e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas aos grupos-alvo) teve um efeito poderoso na obtenção desses resultados.

E prossegue

Da análise dos resultados globais dos alunos constatamos que o número de progressões por ano lectivo nos anos onde esteve implantado o projecto (5º ao 8º), é superior a 99 % (uma retenção apenas no presente ano a contrariar as 28 de 2006-2007 e as 16 do ano lectivo de 2007-2008). Outros indicadores poderão ser mencionados, como o número de níveis inferiores a 3 às disciplinas base (a Língua Portuguesa passou de 10 e 8% para 1%, a Matemática de 23 e 21 % para 8 %, às outras disciplinas de 6% para menos de 1%), à percentagem de níveis inferiores a 3 por aluno (diminuiu de 9 e 5 % para 2 %), à percentagem de alunos sem níveis inferiores a três (passou de 63 e

73% para 85% no último ano). Concomitantemente houve um incremento global dos níveis 4 e 5 e a média global das classificações finais dos alunos também sofreram uma evolução extremamente significativa, tendo passado de 3,50 em 2006-2007 para 3,46 no ano seguinte e para 3,62 no último ano, o que corrobora o sucesso atingido pelo Agrupamento quando utilizou esta tecnologia vertida no projecto Fénix.

Estes resultados parecem evidenciar uma clara qualidade do sucesso educativo em todas as suas pluridimensões e serão explicáveis à luz das variáveis que evocamos no início deste texto. Nomeadamente:

- i. a assunção individual e colectiva de uma visão, missão e objectivos que foram sendo progressivamente consensualizados e aceites como possíveis;
- ii. uma liderança transformacional, determinada e persistente que fazia crer que o melhor era possível;
- iii. uma gestão do currículo essencial;
- iv. uma gestão *inteligente* de recursos, intencionalmente mobilizados para atingir as metas definidas;
- v. uma elevação e manutenção das expectativas (junto de todos os actores educativos) – todos podem aprender.
- vi. Um agrupamento de alunos e a criação da tecnologia Ninhos que permitiu aumentar o potencial de realização de todos os alunos, intervindo em 3 variáveis-chave – tempo, espaço e alocação professores/alunos;
- vii. Uma ligação e uma sensibilização das famílias (com destaque para a implicação e comprometimento da Associação de Pais e o recurso ao contributo de vários profissionais) para as virtualidades do projecto.
- viii. Uma motivação e mobilização dos professores para o projecto (a gestão das crenças foi neste contexto determinante)
- ix. Uma formação muito ligada às necessidades da acção (ainda que se admita que esta variável apenas teve existência ainda residual).
- x. A presença, o apoio, a confiança e a credibilização que a UCP conseguiu gerar para o projecto.
- xi. A natureza aprendente da organização (reflexão sobre as práticas, a realização sistemática de conselhos pedagógicos abertos...)

VI. Conclusões e perspectivas

À luz das representações da grande maioria dos actores envolvidos no projecto Fénix – Alunos, Professores, Pais – e à luz dos resultados longitudinais analisados não há dúvida que a acção educativa do Agrupamento de Beiriz muito ganhou com a adopção do Projecto Fénix. E ganhou porque as pessoas acreditaram que era possível trabalhar de outro modo. E acreditaram porque foram paciente e persistentemente persuadidas de que valia a pena experimentar, investir e avaliar. Sem o medo da sanção. Com a confiança de que podemos sempre aprender com o que fazemos. Com a noção clara de que a escola existe para servir o melhor possível os alunos. Todos os alunos.

É certo que muitas das condições do sucesso do projecto Fénix são transversais e comuns a qualquer projecto de melhoria. É isso que nos diz a investigação, sendo óbvio que teriam de aqui também estar presentes. Mas ter-se-ia de ir um pouco mais além centrando a intervenção em três alavancas poderosas: o modo de agrupar os alunos, o tempo e o espaço de organização das aprendizagens e alocação dos professores aos grupos de alunos.

Este projecto vem reabrir uma velha questão polémica: quais devem ser os critérios da constituição de turmas? Afastada a questão da opção permanente por turmas de nível em que se colocavam todos os alunos mais problemáticos numa mesma turma, equacionou-se a hipótese do meio termo: Em que turmas aprendem mais os alunos? Nas relativamente heterogéneas ou nas relativamente homogéneas? O projecto Fénix, pela revisão da literatura que realizou, sabia que diversas investigações sustentavam a superioridade educativa da heterogeneidade. Mas as evidências empíricas pareciam afectadas por um pressuposto ideológico adepto da eficácia da diversidade que mutuamente se enriquece. E por outro lado, também há notícia de investigações claramente inconclusivas em relação a esta matéria. Sabia ainda pela experiência vivenciada por muitos educadores de que havia um princípio muito relevante na composição da turmas: o princípio do limiar da complexidade e que se pode enunciar da seguinte forma: se uma turma integra elementos em estádios muito diferentes de desenvolvimento cognitivo e/emocional pode ser muito difícil

e no limite impossível a um professor assegurar aprendizagens eficazes a cada aluno.

Partiu-se, então para a ideia das “turmas Fénix” e Ninhos associados (agrupamentos em qualquer caso flexíveis por se prevê e admite a mobilidade entre turmas e Ninhos) como um dispositivo capaz de se adequar às necessidades educativas dos alunos. E, se bem que o escasso tempo aconselhe prudência, os dados até ao momento recolhidos parecem indiciar a justeza da opção.

Referencias Bibliográficas

- Barroso, João (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas - Estratégias e dinâmicas das práticas educativas*. Porto:ASA
- Dubet, François (2004). O que é uma Escola Justa? Cadis: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Escudero, Juan (2005) Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora da educación. EF e el Deporte, 10
- Etzioni, Amitai (1989). La Toma de decisiones humilde. *Harvard Business Review*.
- Etzione, Amitai (1990) La toma de decisiones humilde. *Harvard-Deusto Business Review*
- Formosinho, João (1988). “Organizar a escola para o sucesso educativo”. *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: ME
- Imprensa (2009). http://www.tendencias21.net/Explican-por-que-el-ser-humano-aprende-mas-de-sus-aciertos-que-de-sus-errores_a3555.html
- Lima, Jorge A (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Martins, Marco (2009). *A Escola faz a diferença: o projecto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração e Organização Escolar, orientada por José Matias Alves (polic)
- Martins; Marco & Alves, José Matias (2009). O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8/2009
- Marzano, Robert (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto:ASA
- Moreira, Luísa Tavares (2009). *Projecto Fénix – Um Projecto De Inovação Pedagógica: Operacionalização E Impacto No Agrupamento Campo Aberto – Beiriz*. Porto. Univer-

cidade Católica Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração e Organização Escolar, orientada por Joaquim Azevedo e José Luís Gonçalves (polic)

Ovando, Martha (2009). Líderes instrucionais e sua capacidade de fornecer *feedback* construtivo aos professores. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 260.269

Peters, Tom (2008). *Reinventar o Mundo!*. Porto: Civilização

Pires, Eurico Lemos (1992). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar – Avaliação*. Doc. Polic

Perrenoud, Philippe (1996). Où vont les pédagogies différenciées? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html, Consulta de 3 de Setembro de 2009

Simon, Herbert (s/d). Making management decisions – The role of intuition and emotion. <http://www.sgh.waw.pl/katedry/kaso/download/3.Role%20of%20Intuition%20and%20Emotion.pdf>, consulta 11 de Agosto de 2008

Verdasca, José (2007). 'TurmaMais': uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. vol.15 no.55 Rio de Janeiro Apr./June 2007

Verdasca, José (2007). 'TurmaMais': uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Avaliação Políticas Públicas em Educação*. vol 15

Nota

Este texto expande texto elaborado em Junho de 2009 para o Agrupamento de Beiriz com o título

Da Construção do Sucesso Educativo para Todos

O Projecto Fénix e a Pedagogia do Voo – Ensaio de enquadramento

Agradecimentos

O autor agradece aos investigadores Maria Luísa Moreira e Marco Martins a disponibilização de dados constantes das respectivas dissertações de Mestrado.

Agradece ainda a toda a comunidade educativa de Beiriz as provas de consideração profissional e de confiança sempre manifestadas.

MODELO DIDÁCTICO E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

JOSÉ MATIAS ALVES¹

Sabe-se que a construção do in/sucesso escolar mobiliza um alargado conjunto de variáveis (Formosinho: 1998; Pires:2000). Nesta secção quero centrar-me na importância do modelo didáctico, recorrendo à observação empírica em diversas aulas² e ao suporte de investigação já realizada.

Por modelo didáctico entendo a *gramática* que se gera em torno do triângulo pedagógico (Nóvoa: 1995³) constituído pelo *programa, professor e aluno*. Neste triângulo, o professor é percebido, sobretudo, como um gerador de oportunidades de aprendizagem junto de cada um dos alunos, servindo o programa como referência e os alunos fonte, destinatários e sujeitos de aprendizagem. Como tese central, afirma-se que a eficácia da acção docente (e discente) se deve a um alargado conjunto de características do modelo didáctico que se reúnem na acção, a saber:

Relação pedagógica

A relação pedagógica⁴ é um dos preditores mais poderosos do sucesso escolar. Muito do êxito dos alunos passa pela relação (pela interacção) mantida com o professor.

Nesta categoria destaque para a manifestação recorrente de que os alunos são capazes, para o recurso sistemático ao *feedback*, para elogio quando há motivos para tal (*muito bem, és capaz, tu sabes, parabéns, etc.*), elevação de expectativas, rigor e exigência... Em suma, uma relação pedagógica que implica os alunos no trabalho e não os deixa ser espectadores, que não lhes dá descanso, que acredita que todos podem aprender

¹ Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.

² Nomeadamente aulas de Matemática e Português realizadas no ano lectivo 2009/2010.

³ Nóvoa, António. O lugar dos professores: o terceiro excluído? http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm, consulta de 18 de Maio de 2010

⁴ <http://terrear.blogspot.com/search?q=rela%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica> consulta de 22 de Maio de 2010

(ainda que com graus de mestria diferenciados), que acompanha, estimula, faz perceber e evoluir.

Movimento docente no espaço aula

Porque a aula está centrada quase sempre nos alunos, nas suas actividades de treino, aplicação, recriação, a disposição do professor é o movimento na sala de aula para acompanhar, compreender as dificuldades, explicar, elucidar, apoiar, estimular. Esta proximidade, esta atenção desempenha, em regra, um papel crucial na monitorização das aprendizagens e na activação da avaliação formativa.

Linguagem e linguagens

A linguagem verbal desempenha um papel importante pois é o principal veículo de transmissão de conhecimentos e de comunicação. Como traços relevantes, destaque para o rigor, a acessibilidade e interactividade. O recurso ao universo lexical dos alunos para os concentrar e os convocar para a aprendizagem... é, por vezes, de grande importância. Mas todas as outras linguagens são também de considerar e usar: a linguagem gestual, a linguagem do olhar, a linguagem corporal, a linguagem do silêncio. Os ritmos, as pausas, as suspensões são elementos chave de uma *dramatização* que a aula deveria aspirar a ser. A este propósito vejam-se algumas ilustrações em filmes marcantes e que podem ser convocados para observar esta dinâmica⁵.

Tempo em tarefa

O tempo é, como se sabe, uma variável fundamental da aprendizagem. Sem tempo não há aprendizagem. É, por isso, fundamental, que os alunos ocupem o tempo reflectindo, interagindo, produzindo, trabalhando. As aulas são, para alguns alunos, tempos perdidos. Porque a tarefa nada lhes diz, porque não “querem” aprender, porque não vêem a utilidade pessoal e social. Ou porque não são convocados para agir em contexto de sala de aula.

⁵ Designadamente os filmes *Clube dos Poetas Mortos* e *Professores (Teachers)*.

Por outro lado, sabe-se que os ritmos de aprendizagem não são todos iguais. Daqui decorre a necessidade de abandonarmos a ficção de “dar o mesmo a todos no mesmo *tempo*”. Este abandono só se materializa se formos proporcionando tempo diferenciado para a realização das tarefas (mesmo as que se realizam no campo da avaliação⁶).

Acompanhamento individual da ‘produção do alunos’

Numa aula em que os alunos podem estar a realizar tarefas diversas (individualmente, em pares, em pequenos grupos) o papel do professor é de monitorizar, pilotando as actividades que os alunos realizam e fornecendo *feedback* frequente (seja para corrigir, seja para estimular, seja para reconhecer e celebrar). Este acompanhamento faz do professor um *gestor de actividades de aprendizagem*, um *treinador*⁷ que promove destrezas, competências e capacidades cognitivas, atitudinais e comportamentais.

Disponibilização de materiais específicos e diversificados

A diferenciação de tempos, métodos e dispositivos pressupõe a mobilização de material diverso – fichas de “questões-aula”, fichas de trabalho, desafios, enigmas, roteiros de observação de trabalho experimental, listas de verificação, registos áudio e vídeo... – que se constitua como banco de recursos para as aprendizagens. A biblioteca e o Centro de Recursos estão, certamente, organizados para apoiar projectos de diferenciação pedagógica e os Departamentos podem também organizar-se para reunir e produzir materiais didácticos por anos de escolaridade, temáticas e/ou níveis de proficiências. Para que isto aconteça (e para eu seja mobilizável para os contextos de aula parece imprescindível que os professores dediquem a maior parte do *tempo de escola* ao trabalho colaborativo de produção e partilha de materiais.

⁶ Questão complexa, a de permitir que os alunos tenham tempos diferenciados para a realização de testes (ou trabalhos) de avaliação. Mas uma prova não deve ser uma corrida de obstáculos. A igualdade formal esconde muitas das desigualdades reais. É por isso educacionalmente defensável que os alunos possam ter tempos diversos para a realização de provas.

⁷ Conferir <http://terrear.blogspot.com/2010/04/o-professor-como-treinador-e-avaliacao.html>, consulta de 18 de Maio de 2010

Implicação dos alunos em desafios e tarefas significativas

Já se valorizou a importância da participação e implicação dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Mas é também necessário que as tarefas tenham sentido e significado para os alunos concretos que temos nas aulas (Trindade e Cosme, 2010). A ligação à vida pessoal e social, a empregabilidade social dos saberes (Pires: 2000) curricularmente prescritos são operações que podem ser de largo alcance e impacto educativo, evitando-se o tédio, a desvinculação e o alheamento.

Nível de exigência

Qual deve ser o nível de exigência do professor face aos alunos da turma A, B, C... de determinado ano? Como se afere a exigência dentro da mesma disciplina/ano? Qual (ou quais) as referências orientadoras? Devo dizer que não há respostas únicas para estas questões. Sugiro, no entanto, um caminho: se a função primeira do professor é fazer aprender o aluno (todos os alunos, na medida máxima possível), são as aprendizagens que ele realiza que devem ser consideradas e valorizadas. E deve ser o percurso feito, a evolução de A para B que deve ser equacionada, mais do que a imposição de metas uniformes e estandardizadas para todos. Diria, em tese, o seguinte: o professor deve exigir o máximo que o aluno pode “dar”, em determinada circunstância e tempo. Por outras palavras: o professor deve situar o seu grau de exigência no que Vigotsky designa de *zona de desenvolvimento proximal*⁸, isto é, não exigir nem de mais nem de menos.

O Programa, o Professor e os Alunos

No triângulo pedagógico (Nóvoa: 1995) constituído pelo Programa-Professor-Aluno, o papel do professor não é *dar o programa, resumir a matéria*. O papel do professor é fazer aprender o aluno no máximo dos seus talentos. Será, pois, desejável rever o paradigma da acção educativa e colocá-la ao serviço das aprendizagens. Isto não pode significar eleger o “menino-rei” e subordinar a acção didáctica aos seus “caprichos”. Significa dizer que sem discência não há docência. Que sem aprendizagem não há ensino. Dizer que se um professor dá um programa todo e os alunos

⁸ Conferir <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

nada aprendem falhou claramente a sua missão, mesmo que a responsabilidade possa não ser sua. Por isso, o programa tem de estar ao serviço do aprender dos alunos. E o professor tem de ser o organizador de situações de aprendizagem.

Clima de aula “exigente e liberto”

Os climas de sala de aula são variáveis muito importante de um *modelo didáctico eficaz*. Se os alunos estão alheados, se há *ruído de fundo*, conversações laterais, desatenção sistemática a comunicação torna-se difícil ou impossível, o trabalho torna-se difícil e a aprendizagem muito variável. Em termos ideais, é desejável um clima exigente mas não constrangedor, rigoroso mas permitindo a respiração da autonomia e responsabilidade. A actividade e o movimento (do levantar, do sentar, do reunir, do ir procurar informação), são eixos importantes de um clima gerador de aprendizagens.

Recurso a *portefólio de recursos*

Mais do que um *manual*, o professor deve adoptar um *portefólio de recursos* que ele próprio organiza a partir de todas as possibilidades que tem ao seu alcance. Os diversos manuais, a internet (links para sites de informação e experiências de aprendizagem), os recursos autonomamente produzidos ou pela equipa educativa ... são preciosos recursos ao serviço de um modelo didáctico eficaz.

Recurso à tutoria intra turma

A aula é um espaço de interacção e entreajuda. Em diversas circunstâncias, os alunos podem trabalhar em pares, em cooperação ou em ajuda. Em diversas situações observadas, um aluno que sabia resolver bem um exercício (ou que tinha concluído a tarefa, o projecto, o desafio....), durante alguns minutos, foi ajudar uma aluna em dificuldade... . Esta orientação por parte de alunos é um recurso importante não apenas para quem dá, mas quem recebe. Porque competências de escuta, de partilha, de comunicação, de ajuda, de humanidade.

Recurso a actividades plurais em simultaneidade

A sala de aula pode (deve) ser um palco em que estão em curso diversas actividades em simultâneo, seja em grupos ou pares, seja mesmo em registo de exposição para o grande grupo – numa aula observada, a professora e um aluno resolviam no quadro exercícios diferentes...

Registo em grelha específica das actividades realizadas

A observação (formativa) do trabalho realizado com recurso a grelhas de registo é uma actividade importante para documentar os percursos dos alunos. As anotações podem incidir sobre o trabalho em sala de aula e sobre o TPC. Pode haver também o recurso à auto-anotação do próprio aluno.

Participação activa de todos os alunos

Numa dinâmica de aula em que ninguém fica à margem, todos participam mais ou menos activamente. Nenhum aluno fica de lado ou de parte; nenhum tem oportunidade de se entediar.... Os alunos implicam-se, desafiam-se, estabelecem novas fronteiras para a sua aprendizagem...⁹.

O recurso e o treino sistemático da memória

A criação de oportunidades de recorrer e exercitar a memória é uma estratégia fulcral de um modelo didáctico eficaz pois sem memória não há aprendizagem. Os novos conhecimentos têm de se alicerçar em experiências, vivências, *pré-requisitos*. A memória, por outro lado, não é um recurso estático, mas antes dinâmico e expansível. Daí fazer sentido treinar a memória, reter significados, conceitos operatórios, linguagens chave.

Avaliação ao serviço da aprendizagem

Como sabemos, a avaliação cumpre várias finalidades e funções. Resumindo, diremos que são duas as funções maiores: formar/orientar (avaliação formativa) e classificar/seriar (avaliação sumativa¹⁰). Ambas são necessárias. Mas a avaliação formativa deve ser a principal modalida-

⁹ Como ouvi de um aluno: “estou desiludido comigo... quero ter mais...”

¹⁰ Estamos a simplificar. A avaliação sumativa também pode assumir a função formativa e formadora, embora seja esta a função primeira.

de e a prática mais estruturante da aprendizagem dos alunos. Porque é a que pode fazer aprender mais se o aluno perceber os erros e compreender os caminhos da superação. Daí que este uso, esta prática de assinalar o que pode ser melhorado, sugerir os meios e as fontes de melhoria dos trabalhos realizados sejam algo de muito recomendável se queremos colocar a acção didáctica ao serviço do desenvolvimento dos alunos.

Um modelo didático com estas características é uma prática muito exigente. É compreensível que este esforço produza melhores resultados embora se admita algum defraudamento de expectativas quando os esforços docentes não têm uma correspondência nas aprendizagens dos alunos. Não há, contudo, alternativas, se queremos fazer o máximo que nos for possível.

Mas, pelos motivos expostos, o modelo didático em acção tem de produzir os seus frutos. Evita o tédio e a indisciplina. E permite afirmar que este é um dos caminhos essenciais que é preciso trilhar e divulgar se queremos aprendizagens reais nas nossas escolas.

Referências Bibliográficas

Fino, Carlos (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 14, n.º2, <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>, consulta de 22 de Maio de 2010

Formosinho, João (1988). Organizar a escola para o sucesso escolar. *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação

Nóvoa, António (1995). O passado e o presente dos professores. *Profissão professor*. 2 Porto: Porto Editora

Pires, Eurico Lemos (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta

Zander, Rosamund e Zander, Benjamin (2001). *A Arte da Possibilidade*. São Paulo: Campus

Webgrafia

<http://terrear.blogspot.com/2010/05/roteiro-para-ensinar-quem-nao-quer.html>

<http://terrear.blogspot.com/2010/04/o-professor-como-treinador-e-avaliacao.html>

<http://terrear.blogspot.com/2010/03/arte-e-bioquimica-do-ver.html>

<http://terrear.blogspot.com/search/label/ensino>

<http://terrear.blogspot.com/search/label/aprendizagem>

— |

| —

— |

| —

PROJECTO FÉNIX – UM PROJECTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO AVALIATIVO DA OPERACIONALIZAÇÃO E DO IMPACTO NO AGRUPAMENTO CAMPO ABERTO – BEIRIZ¹

LUÍSA TAVARES MOREIRA²

Resumo

O estudo que deu origem a este artigo pretendeu avaliar o impacto do Projecto Fénix no sucesso escolar, considerado numa perspectiva multidimensional, segundo a percepção dos agentes educativos envolvidos: docentes, alunos e encarregados de educação. O Projecto Fénix foi concebido e implementado no Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, respeitando um conjunto de princípios: o princípio da homogeneidade relativa quanto ao agrupamento de alunos; o princípio do sucesso plural; e o princípio da flexibilidade da organização escolar: currículo e recursos. Pelo carácter de inovação pedagógica do Projecto é importante atender aos seus objectivos e operacionalização. Ao nível operacional destacam-se: os critérios específicos para a constituição das turmas, respeitando o princípio da homogeneidade relativa; o tipo de modalidade de apoio educativo (os Ninhos); a gestão flexível do currículo e de recursos humanos; o trabalho de articulação e cooperação entre docentes e entre estes e os técnicos socioeducativos, os encarregados de educação e restante comunidade educativa. Foi desenvolvida uma investigação de tipo avaliativo, utilizando como técnicas de recolha de informação o inquérito por questionário a docentes, alunos e encarregados de educação envolvidos no Projecto Fénix, e a análise documental a actas e relatórios relevantes para o Projecto. Os resultados permitiram concluir que os diferentes actores envolvidos no Projecto avaliaram como positivo o impacto do mesmo nas várias dimensões do sucesso escolar (sucesso individual – académico,

¹ Este artigo é uma sùmula da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentado à Universidade Católica Portuguesa por Maria Luísa Tavares Moreira e orientado por Joaquim Azevedo.

² Directora do Agrupamento de Escolas Campo Aberto - Beiriz, Coordenadora do Projecto Fénix

socioemocional, relacional e comportamental; e sucesso familiar organizacional e social). Avaliaram também positivamente os mecanismos de gestão pedagógica e de recursos humanos implicados.

Transpondo o desafio da edificação de uma sociedade do conhecimento para o âmbito escolar, mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. Contemporaneamente, para que se atinja esta sustentabilidade já não é suficiente que todos os jovens concluam a escolaridade obrigatória – é importante que o façam com um nível de desempenho satisfatório. Ou seja, os alunos não podem sair do sistema educativo sem terem aprendido com qualidade para que se integrem plenamente na sociedade do conhecimento. O Projecto Educativo do Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, Póvoa de Varzim, erigiu este imperativo como princípio basilar: que todos os alunos concluam a escolaridade obrigatória com um nível desempenho satisfatório em todas as áreas curriculares.

Para alcançar este propósito é fundamental encarar a questão do sucesso (e do insucesso) na sua multiplicidade de causas e dimensões, sucesso centrado no aluno, mas também no professor, na organização-escola, na família, na própria sociedade. Sucesso académico, sucesso relacional, sucesso comportamental, sucesso emocional. Sucesso da própria organização.

Para se construir uma escola de sucesso, de sucesso para todos, convém não esquecer aqueles que têm mais dificuldades em alcançá-lo. Não esquecer as diferenças, antes valorizá-las e compreender que elas são enriquecedoras. Segundo Azevedo (2009, p. 7),

“(...) as metas da escolarização de massas (o acesso de todos) ainda não incorporaram suficientemente o horizonte do desenvolvimento educativo de cada um (o sucesso de todos), horizonte este agora ainda mais aberto, no quadro de uma educação de todos e ao longo de toda a vida e com a vida. (...) Uma escola de massas é constituída por indivíduos, na sua organização deve “garantir o apoio diferenciado e personalizado a cada uma das crianças e dos jovens que acedem à escola, apoio este imprescindível para o sucesso.”

Constitui um imperativo ético-político e um dever dos gestores escolares encontrar soluções para que estes alunos possam realmente ser bem sucedidos; perceber que os alunos, as turmas, os currículos, têm ritmos diferentes³, que podem e devem ser ajustados, propondo uma reorganização do modelo de escolarização – uma Escola para Todos. Compreender que, muitas vezes, é a escola que tem de adequar a sua organização aos alunos, avaliar permanentemente processos e modelos de actuação e de escolarização. No fundo, garantir condições para uma escola mais inclusiva e democrática.

O Projecto Fénix nasce neste contexto como apelo e cumprimento do direito à educação. O estudo em que se baseia este artigo propôs um primeiro balanço deste projecto pioneiro ensaiado no Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, e visa perceber como este foi recebido pelos diversos agentes educativos, alunos, professores e encarregados de educação, além de perceber se o seu modelo de actuação (*Mecanismos Fénix*⁴) estava a ser entendido como eficaz.

Problema, Finalidade e Pertinência do Estudo

O Projecto Fénix foi desenhado e implementado no Agrupamento Campo Aberto – Beiriz como projecto inovador de promoção de sucesso, que envolveu a comunidade educativa, procurando responder aos seus anseios. Este projecto assenta em três princípios funcionais: o princípio do sucesso plural; o princípio da homogeneidade relativa e o princípio da flexibilidade da organização escolar: currículo e recursos. Ao nível operacional, o projecto compreende um conjunto de características distintas ao nível da gestão pedagógica e da gestão de recursos. Pelo que constituem em termos de inovação pedagógica, destacamos as seguintes características operacionais: o agrupamento de alunos em turmas de menor dimensão, relativamente homogéneas quanto às dificuldades de aprendizagem destes (turmas Fénix); os grupos de apoio temporário, que reforçam a homogeneidade quanto à especificidade das dificuldades ou

³ A diversidade de ritmos de aprendizagem deve fazer-nos pensar em “pontes” entre percursos educativo-formativos (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, 2004)

⁴ *Mecanismos Fénix* - Designação atribuída ao conjunto das acções de gestão pedagógica e de gestão de recursos humanos e físicos relacionados com o Projecto Fénix.

ritmos de aprendizagem dos alunos (os Ninhos); a mobilidade entre turmas Fénix (origem) e Ninhos; a gestão flexível do currículo e dos recursos humanos; e o trabalho articulado e cooperativo gerado.

A operacionalidade desta estratégia de inovação pedagógica implicou mudanças transversais a toda a organização escolar, pelo que, do ponto de vista da gestão escolar, era intenção perceber o impacto que o Projecto Fénix estava a provocar em todos os agentes educativos envolvidos e recolher e interpretar a avaliação realizada por estes quanto ao cumprimento dos objectivos do projecto inicialmente delineados. Importava ainda perceber em que medida se podem rever e potenciar os mecanismos operacionais deste projecto, obedecendo à sua lógica de flexibilidade e de optimização permanente.

O estudo ganhou contornos de maior pertinência a partir do momento em que o Projecto foi apresentado como exemplo no âmbito do programa “Mais Sucesso Escolar”, desafiando as escolas a desenharem projectos de promoção do sucesso escolar, e sabendo que 46 escolas adoptaram projectos de intervenção de tipologia semelhante.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perspectiva Antropológica da Educação

As origens gregas da *paideia* adquiriram historicamente uma interpretação polissémica do conceito de educação, ora entendida como ‘ensino’, ‘instrução’ e até ‘cultura’, esta última perspectivada não só como actividade aperfeiçoadora ou educadora do indivíduo, mas cujo sentido apontava também para a finalidade intrínseca desta actividade aperfeiçoadora, ou seja, como alguém a ser concluído, terminado ou plenificado no seu ‘vir a ser’ Homem. Cícero traduziu a palavra grega *paideia* para o latim com o termo ‘humanitas’, ou seja, ‘a condição de ser homem’. Assim, o ideal romano da educação traduzia-se no indivíduo culto entendido como aquele que desenvolveu as virtualidades do humano. Esta perspectiva antropológica da educação, contida neste ideal greco-romano, reconhece a natureza educativa da condição humana, isto é, o homem entendido como *homo*

educandus, interpretado a partir dos princípios da sua educabilidade e perfectibilidade, ancorada na sua antropogénese complexa, na sua potencial plasticidade e na sua liberdade irrenunciável.

A crença na educabilidade da pessoa, isto é, a crença na possibilidade de mudança a partir de uma acção pedagógica em todas as situações, mesmo naquelas que apresentam dificuldades, nunca poderão justificar comportamentos de desistência, demissão ou negligência.

Os princípios e os indicadores políticos que podem orientar a acção educativa são os princípios da equidade e da inclusão. Isto é, todas as crianças têm o direito de aprender independentemente das suas dificuldades ou diferenças, por seu lado as escolas têm o dever de responder a este desígnio adaptando ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com comunidade envolvente, entre outras acções que se afigurem necessárias.

2. Educação e equidade

Com a implementação do regime democrático, em meados da década de 70, a escola portuguesa sofreu transformações quantitativas, aumentando o número de anos de escolarização obrigatória; de alunos acolhidos no sistema de ensino, e de estabelecimentos escolares, com o respectivo número de professores. Estas transformações fizeram emergir o desafio da construção de um modelo pedagógico que sirva a Todos. A realidade, porém, evidencia que as políticas educativas nem sempre têm permitido que se quebre o ciclo da reprodução das desigualdades sociais. De entre estes factores promotores de desigualdades sociais encontra-se o abandono escolar precoce, que se constitui como uma problemática que afecta negativamente os alunos e se repercute no seu desenvolvimento pessoal e social.

Como vastos estudos demonstram, nas sociedades em que o sistema de ensino se universalizou tardiamente e onde o mercado de trabalho é pouco exigente em qualificações, os jovens pouco motivados para a escola são facilmente atraídos para o trabalho infantil, terminando o percurso escolar ainda na escolaridade obrigatória, ou sem a concluir. São

jovens com características identificadas: albergam baixas expectativas, dada a desvalorização de que são vítimas, evidenciam forte insucesso escolar, não raras vezes contabilizam várias retenções, uma grande parte proveniente de famílias com baixas habilitações, baixos rendimentos, graves dificuldades económicas e, por vezes, psico-sociologicamente desestruturadas (Escudero, 2005).

Se, por um lado, a denominada escola meritocrática tem vindo a desenvolver a preocupação em proporcionar o acesso a todos na base da igualdade de oportunidades, a sociologia da educação, por outro lado, tem vindo a enfatizar o carácter progressivamente reprodutor de desigualdades sociais dos sistemas educativos vigentes, trazendo, desta forma, o debate sobre educação e equidade para a luz do dia (Dubet, 2004).

Segundo Dubet (2004), quando adoptamos o ideal de competição justa, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso, pois a escola deu-lhes *à priori* todas as possibilidades para terem sucesso como os outros. A escola actual e o seu sistema educativo criam necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons, que se sentem menos dignos. “*O sucesso para todos*” é, nesta acepção, um slogan vazio (Dubet, 2004). É importante que os jovens convivam com os insucessos, frustrações e tristezas face às dificuldades e se consciencializem que falhar não faz deles uns falhados. É importante que cresçam a lidar com a adversidade e que percebam que se pode transformar os insucessos em sucessos, necessitando de quem os ajude a transformar os problemas em desafios. A escola desempenha aqui um papel decisivo, de responsabilidade social e de missão pública.

A literatura apresenta uma sistematização/integração dos factores explicativos deste fenómeno e infere que o abandono escolar é um fenómeno sistémico e que articula preferencialmente quatro elementos indissociáveis: o Indivíduo; a Família; a Escola e o Meio Envolvente. Estes elementos constituem os quatro grandes subsistemas para análise e compreensão do abandono escolar, conceptual e teoricamente entendidos em interacção ou considerados no âmbito de uma perspectiva ecológica. Se estes quatro grandes subsistemas são o que determina fortemente o abandono escolar, inversamente, são estes quatro grandes subsistemas

que igualmente descrevem uma trajectória de permanência e de passagem bem sucedida pela Escola.

A conceptualização de *insucesso escolar* surge no século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. A escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno não alcança determinada meta (suposta e visível), fica para trás (Benavente, s/d).

Ao longo da história, assistimos a uma transferência/evolução das razões explicativas do insucesso escolar, primeiramente centradas no aluno, para explicações posteriores de carácter social e relacional, favorecendo uma perspectiva multicausal das mesmas. No entanto, Escudero (2005) chama à atenção para a persistência de discursos ambíguos sobre o insucesso escolar, sem um corpo de conceitos sociais e escolares minimamente concertado, o que propicia explicações e discursos simplistas, que enfatizam fortemente o fracasso imputado aos sujeitos: o discurso da individualização (foco nos alunos, não no sistema escolar); o discurso da privatização (se um aluno não atinge o rendimento esperado, ele é o primeiro, e quase exclusivo, responsável); e o discurso de atribuição de culpas às vítimas (falta de capacidades, de motivação ou de esforço).

As respostas ao problema do insucesso escolar só podem ser produzidas localmente e de um modo contextualizado, envolvendo pessoas concretas e escolas reais, através da identificação e análise das razões do insucesso ao nível local, da identificação das necessidades, das disponibilidades e dos recursos, das possibilidades e dos limites, das vantagens e das desvantagens, entre outras, que têm lugar nas escolas.

Não cabe unicamente à escola resolver estes problemas, mas deve também esta sinalizá-los e passar a informação, uma vez que a escola e os professores não se podem substituir aos parceiros sociais, que têm responsabilidades directas sobre essas matérias (famílias, Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, técnicos da área do social, etc.).

Atendendo à multidimensionalidade de factores que influenciam a aprendizagem, Christenson e Havsy (2004), defendem que o sucesso para todos tome em linha de conta as necessidades físicas, psicológicas, sociais,

cognitivas, linguísticas e formativas dos alunos. É urgente destacar a influência que as políticas e as práticas educativas exercem sobre os alunos que se sentem implicados no processo de aprendizagem. Se estas políticas e práticas se basearem em níveis, na retenção, na suspensão e na definição de estruturas rígidas de regras, afectam negativamente o envolvimento do aluno. Perrenoud (2000), acrescenta que é importante suscitar o desejo de aprender, negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos, oferecer actividades opcionais de formação, favorecendo a definição de um projecto pessoal do aluno.

3. Organização escolar, inovação pedagógica e a promoção do Sucesso Educativo

A literatura existente sobre inovação pedagógica, desenvolvida nos últimos anos, tem sublinhado, sob as mais diversas matizes, a necessidade de concorrerem no acto educativo um conjunto de condições organizativas que facilitem e permitam o bom desenvolvimento dessa mesma inovação. Afirmam-se, assim, a necessidade de uma cultura, clima ou *ethos* escolar, que cultive o sentido do trabalho colectivo, com papel activo dos directores escolares, como condições facilitadoras da inovação (Fullan, 1986, cit. in Huberman, 1983). A liderança deve ser aberta e partilhada, favorecendo a autonomia e responsabilização de todos os profissionais, com descentralização de decisões e de tarefas, quer ao nível individual, quer ao nível de grupos intermédios, como por exemplo, Departamento/Grupo Disciplinar; Conselho de Directores de Turma; Equipas Educativas, entre outros.

Critérios para o agrupamento de alunos

Sabendo que, ao nível da organização escolar, os critérios subjacentes ao agrupamento de alunos constituíram um dos pontos centrais na inovação pedagógica proposta pelo Projecto Fénix, é importante perceber como se posiciona a literatura sobre esta estratégia.

Os dados existentes sobre o impacto positivo ou negativo dos critérios que relacionam o agrupamento de alunos numa mesma turma com o seu rendimento escolar não são conclusivos. Conscientes desta inconclusão

investigativa, os objectivos deste projecto implicaram uma reorganização das turmas tendo por base o critério prioritário das dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos.

Slavin (1986, cit. in Verdasca, 2007) apresenta, nas suas sínteses, resultados interessantes ao nível do rendimento académico, quando em turmas heterogéneas se agrupam alunos com características de aprendizagem homogénea. Um aspecto a destacar aqui é a percepção dos administradores e professores, quanto à eficácia das turmas homogéneas para a melhor aprendizagem e na produção de melhores resultados escolares. Garcia (1989, cit. in Verdasca, 2007), por sua vez, argumenta que o professor otimiza melhor o tempo com grupos homogéneos (constituídos com base em critérios de aprendizagem), utilizando estratégias mais individualizadas e apoiando de forma mais uniforme os alunos. Isto pode-se traduzir numa maior qualidade do desempenho escolar. É pois um debate antigo e sem conclusões definitivas.

A flexibilidade é um princípio que pode ser introduzido com base, por exemplo, no agrupamento de alunos com necessidades específicas de aprendizagem. O Plano Joplin (Floyd, 1954 cit. in Crahay, 2007), implantado nos Estados Unidos, baseia a sua lógica em grupos heterogéneos de alunos, que deixam essa turma temporariamente em função de certas aprendizagens (leitura e matemática, por exemplo). Esta flexibilidade respeita três regras: 1 – o tempo passado nos grupos homogéneos é nitidamente inferior ao passado na turma heterogénea; 2 – os grupos homogéneos constituem-se com base em competências específicas e não numa aptidão geral; 3 – flexibilidade dos grupos, pois podem ser reorganizados em função dos progressos dos alunos (Crahay, 2007).

Multiprofissionalidade

A escola, na sua missão de educar e visando o sucesso escolar, é constituída por uma multiplicidade de agentes que formam uma organização de responsabilidade compartilhada. Pires (1994), quando conceptualiza a Escola Básica, destaca a este propósito, princípio da *Integração multiprofissional*, como a agregação de profissionais de formações distintas, não necessariamente docentes, numa única comunidade escolar, implicando um novo sistema de relações humanas e de articulação dos diversos papéis

geradores do sucesso escolar. Para que esta intervenção seja mais eficaz, o recurso, sempre que possível, a profissionais especializados que cooperem no processo de aprendizagem parece ser a opção de gestão educativa mais correcta. Para além de todas as virtualidades inerentes ao perfil profissional de cada interveniente, permite libertar os professores para o desempenho prioritário da sua função de ensino.

Currículo

A noção de “currículo” é cada vez mais polissémica, adquirindo significados que vão desde o questionamento e a problematização da realidade educativa, a um processo que implica um continuum de tomadas de decisão pedagógica, organizativa e outras, aos diferentes níveis e contextos.

O currículo para o Ensino Básico continua a ser tendencialmente uniforme, pelo menos em relação à forma como é aplicado, “Quer dizer é exactamente o mesmo para todos os alunos, para todas as escolas e todos os professores...” (Formosinho, 1988, p.113). Na verdade, o currículo decidido centralmente, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina.

Segundo Escudero (2005), em primeiro lugar o currículo pensado e estabelecido tem que representar uma selecção e organização dos conteúdos e aprendizagens básicos (não mínimos); em segundo lugar, o currículo tem que ser adequado para os garantir, tanto para os níveis de excelência, como em relação às oportunidades de aprendizagem que permite que todos os alunos possam ter os êxitos correspondentes.

Actualmente, no âmbito dos contratos de autonomia várias escolas se comprometem a basear a sua organização em equipas educativas, organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos e elaborar modelos alternativos de horário escolar. Contudo, são escassos os estudos sobre estas tentativas de rompimento com a “pedagogia burocrática”.

II. ENQUADRAMENTO DO PROJECTO FÉNIX NO CONTEXTO SOCIOPEDAGÓGICO DO AGRUPAMENTO CAMPO ABERTO- - BEIRIZ.

O Agrupamento Campo Aberto tem aproveitado a autonomia progressiva atribuída às escolas, efectivando a descentralização de decisões, o que possibilita uma diferenciação pedagógica que responde às especificidades do contexto local. Está em vigor, no Agrupamento, um Contrato de Autonomia entre os anos lectivos de 2009 a 2013. A Cultura de Escola tem vindo a ganhar vida e dimensionalidade também através de uma gestão orientada para a acção, com sucessos e contrariedades, encaradas sempre como um novo ponto de partida. Existe no Agrupamento uma cultura de auto-avaliação implementada e consolidada no tempo, processo que o Relatório de Avaliação Externa de Março de 2008 sublinha:

“A auto-avaliação é uma prática que a comunidade educativa considera normal, na perspectiva do aprofundamento de uma cultura de exigência e de responsabilidade que se vive no Agrupamento. Esta questão tem preocupado os responsáveis escolares e existem reflexões internas sobre o trabalho realizado (...).” (Relatório de Avaliação Externa, p.5, Março de 2008).

1. Princípios e Objectivos do Projecto Educativo

O Projecto Educativo do Agrupamento Campo Aberto define-se com base em princípios orientadores. Estes princípios, norteados pela máxima “semear os valores para crescer na diferença” (PE Agrupamento Campo Aberto, p. 43), respeitam as diferenças e a diversidade do meio escolar, características estas que se baseiam na Lei de Bases do Sistema Educativo⁵. A interpretação desses princípios e valores traduz-se da seguinte forma:

- Educabilidade de todas as pessoas, isto é, todos têm potencialidades e abertura para se desenvolverem nos diferentes planos que constituem a pessoa humana;

⁵ Lei nº46/86 de 14 de Outubro alterada pela lei nº115/97 de 19 de Setembro, artigo 2º, nº2 Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Aprendizagem, isto é, todos podem aprender algo de pertinente e relevante para a vida;
- Diferenciação como forma de responder à diversidade pessoal e social;
- Integração, isto é, o projecto deve constituir-se como uma resposta integrada no currículo escolar;
- Acção reflexiva e investigativa que vai analisando os êxitos e as dificuldades e procurando os ajustamentos aconselhados;
- Cooperação intra-organizacional e inter-organizacional.
- O grande objectivo do Agrupamento Campo Aberto é que todos cumpram a escolaridade obrigatória, sem retenções e com um desempenho satisfatório em todas as áreas curriculares.

2. Perspectiva diacrónica da promoção do sucesso, combate ao insucesso/abandono no Agrupamento Campo Aberto no triénio 2006/2009

A cultura de escola materializa-se numa estratégia de promoção do sucesso, estratégia essa que foi sendo desenvolvida com base nos princípios do Projecto Educativo, num esforço de sistematização que encontra eco no Projecto Fénix. No ano lectivo 2006/2007, o Conselho Pedagógico decidiu investir na melhoria da qualidade das aprendizagens e de resultados do 1.º Ciclo através de um projecto de intervenção direccionado aos 2.ºs e 4.ºs anos de escolaridade. Assim, depois do diagnóstico realizado pelos professores titulares da turma, e com a concordância dos encarregados de educação, para os anos/turmas anteriormente referidas, ficou decidido que os alunos com mais dificuldades teriam um apoio específico:

“Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem serão acompanhados em contexto de sala de aula pelo professor titular, enquanto os alunos com menos problemas de aprendizagem serão encaminhados, no mesmo tempo lectivo, para o professor do apoio socioeducativo. Com este tipo de acompanhamento pretende-se que o professor do primeiro ciclo, em regime de monodocência, acompanhe os alunos com mais dificuldades. Um conhecimento

mais próximo das verdadeiras dificuldades destes alunos e as suas causas, faz com que tenha todo o sentido que estes alunos sejam acompanhados pelo professor titular” (Acta do Conselho Pedagógico, 9 de Janeiro de 2007).

A avaliação deste projecto mostrou que, a nível dos resultados, os alunos com menor rendimento escolar fizeram progressos e que aqueles que não tinham problemas de aprendizagem conseguiram melhorar o seu desempenho. Os alunos de ambos os grupos ingressaram no 2.º Ciclo com menos diferenças entre as aprendizagens esperadas e as efectivamente concretizadas, sobretudo a nível da Língua Portuguesa e Matemática – aquelas que mais foram trabalhadas ao longo deste projecto. Concomitantemente, os professores do 2.º ciclo sentiram que as turmas eram mais homogéneas (ao nível das dificuldades de aprendizagem).

Entre os anos lectivos de 2006 a 2008, nos 2.º e 3.º ciclos, o Agrupamento apostou na co-docência e na criação de turmas de nível em três anos de escolaridade (5.º, 6.º e 7.º).

No final do ano lectivo de 2007/2008 foi feito um balanço desta experiência pedagógica, salientando-se os pontos fortes e fracos, concluindo-se pela necessidade da sua reformulação. As alterações introduzidas materializaram-se na elaboração do Projecto Fénix. Após discussão interna, esta proposta de organização curricular e pedagógica foi apresentada à Universidade Católica Portuguesa, em reunião com o Professor José Matias Alves, que a acolheu e denominou.

Esta perspectiva diacrónica evidencia que as práticas do Agrupamento Campo Aberto se pautam por uma assinalável flexibilidade das respostas e uma grande abertura a novas soluções e a novos caminhos para resolver os problemas e os desafios que surgem.

Estas afirmações podem ser comprovadas pelo relatório de Avaliação Externa, de Março de 2008:

“O Agrupamento mostra abertura à inovação evidenciada por uma postura experimental, investigativa, na procura sistemática da melhoria das práticas educativas e da sua maior adequação às necessidades e expectativas

dos seus alunos para o que recorre ao apoio de especialistas no âmbito, entre outras, de parcerias com instituições de ensino superior.” (Relatório de Avaliação Externa, p.11, Março de 2008).

III. MODELO DE ACTUAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX

1. Princípios básicos do Projecto Fénix

O Projecto Fénix visa a promoção do sucesso escolar e foi concebido com um modelo de acção que permitisse cumprir os objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento Campo Aberto. Constitui uma evolução natural de diversas experiências pedagógicas anteriormente realizadas e avaliadas. Concebido para concretizar o desígnio da “Escola para Todos”, encara de frente o problema da equidade e da inclusão - todas as crianças devem ter direito à educação, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças; as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, adaptando tanto estilos como ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado. A escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos, respeitando os seguintes desígnios:

- O conceito de sucesso é plural. Não há um mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso (académico, socioemocional, relacional, comportamental);
- A promoção do sucesso tem que ter uma dimensão individual, organizacional, social e familiar;
- Promover o sucesso não é “dar mais do mesmo” numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de forma diferente no tempo curricular previsto;
- A promoção do sucesso tem de estar vinculada a liderança simultaneamente transaccional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na acção concreta;

- A participação dos docentes (e em alguns casos das famílias e técnicos especializados) na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos é uma condição essencial.

O modelo de actuação do Projecto Fénix preconiza alguns princípios de operacionalização, a saber:

Princípio da Homogeneidade Relativa

Depois de um processo de reflexão quanto à integração ou não dos alunos com problemas de aprendizagem e com dificuldades em acompanhar o ritmo de aquisição de competências essenciais nas chamadas turmas regulares, a solução que privilegia a homogeneidade relativa de algumas turmas foi apresentada como hipótese, discutida nos diversos órgãos da escola, aprovada em Conselho Pedagógico⁶ e validada cientificamente pela entidade de monitorização externa, a Universidade Católica Portuguesa.

A homogeneidade nas turmas Fénix é relativa, já que os critérios utilizados se basearam em agrupar os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com dificuldades em acompanhar o ritmo de aquisição das competências essenciais.

Princípio do Sucesso Plural

Um dos principais objectivos do Projecto Fénix é promover o sucesso plural, isto é, o sucesso escolar entendido numa acepção multidimensional de realização do aluno: não há um mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso individual (académico, socioemocional, relacional, comportamental); sucesso familiar, organizacional e social. Nesta perspectiva, a acção da escola, enquanto formadora, só é possível recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de especialistas em diversas áreas.

⁶ Acta do Conselho Pedagógico nº15 de 17 de Junho de 2008: “Serão constituídas duas turmas (quinto, sexto, sétimo e oitavo anos) com alunos com um aproveitamento relativamente homogéneo. (...) A Presidente do Pedagógico alertou para o facto de este projecto implicar alterações nos critérios da constituição das turmas, bem como a continuidade pedagógica por parte dos docentes, critério que após discussão foi aprovado por unanimidade.”

Para responder a esta preocupação era essencial valorizar o contributo da inter-profissionalidade para a promoção da multidimensionalidade do sucesso, pelo que a docência foi complementada com outras áreas de intervenção, o que deu origem a uma equipa multidisciplinar, da qual passaram a fazer parte também técnicos socioeducativos (psicologia e serviço social) e artísticos.

Princípio da Flexibilidade da Organização Escolar: currículo e recursos

O Projecto Fénix implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, gestão flexível do tempo (essencial num projecto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), gestão flexível dos grupos-turma, gestão flexível do currículo.

IV. METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX

O modelo de operacionalização do Projecto Fénix compreende acções ao nível da Gestão Pedagógica e da Gestão de Recursos (humanos e físicos), acções estas da responsabilidade da Coordenação de Projecto e do Conselho Executivo.

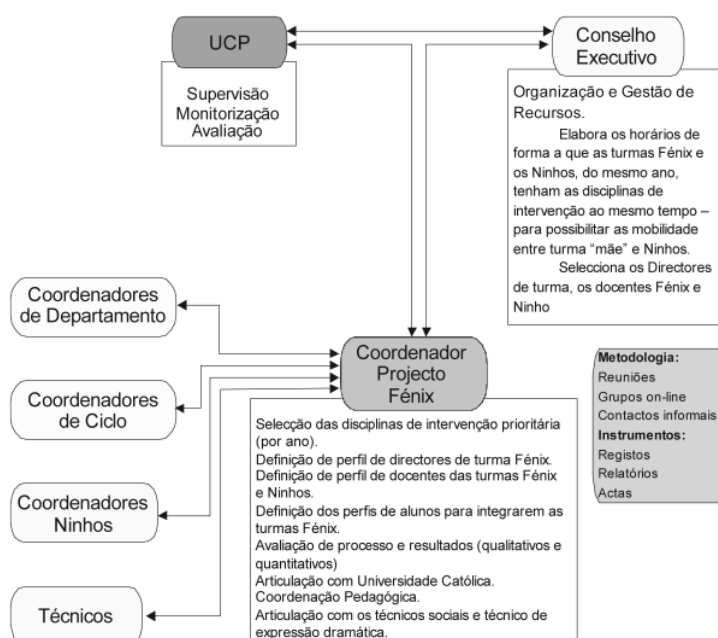
1. Coordenação do Projecto

Numa perspectiva global, a gestão pedagógica / operacionalização dos *Mecanismos Fénix* é realizada pela Coordenação de Projecto⁷ e supervisionada pela Universidade Católica Portuguesa. O Conselho Executivo é responsável pela gestão de recursos humanos e físicos, considerando as propostas da Coordenação de Projecto (Cf. Esquema A). À Coordenação de Projecto compete definir mecanismos operacionais, que sirvam o desenho base do Projecto, e optimizá-los de acordo com a avaliação crítica do processo e dos resultados, actividades que se realizam continuamente. Esta Coordenação estabelece articulações permanentes com todos os actores do Projecto.

⁷ Por razões de ordem operacional, neste ano de arranque do Projecto Fénix, a Presidente do Conselho Executivo assegurou também a Coordenação do Projecto.

O Conselho Executivo, além da gestão de recursos humanos e físicos, solicita superiormente todas as autorizações necessárias para as especificidades que a aplicação deste Projecto acarreta (reforço do Crédito Horário; distribuição da Componente de Compensação Horária; Constituição de grupos flexíveis de alunos, entre outros).

ESQUEMA A – Acções e Metodologia de actuação da Coordenação de Projecto Fénix, Conselho Executivo e Universidade Católica Portuguesa.



2. Gestão Pedagógica / Operacionalização dos *Mecanismos Fénix*

O Agrupamento, colocando em prática a margem de autonomia que neste momento é dada às escolas ao nível organizacional, efectiva **um conjunto de outras medidas que passam pelos aspectos enunciados em seguida:**

Organização das Turmas – homogeneidade relativa

Para responder ao princípio que privilegia a homogeneidade relativa as turmas, no 2º e 3º Ciclos, foram criadas duas turmas Fénix⁸, A e B, por ano de escolaridade, que integram alunos que, à partida, necessitariam de apoio e/ou tempo para atingirem as competências esperadas para o seu ano de escolaridade. No 1º Ciclo o conceito de turma Fénix não existe já que o princípio da homogeneidade relativa não foi aplicado por razões que se prendem com os critérios particulares de organização de turmas (residência, ser permitido incluir mais do que um nível numa mesma turma) e com as especificidades próprias do currículo.

O Currículo – essencialidade e flexibilidade

Por proposta da Presidente do Conselho Executivo foram definidas três disciplinas de intervenção prioritária, pela sua natureza de ancoragem de outras disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, enquanto disciplinas nucleares do Ensino Básico e por serem sujeitas a avaliação externa (Provas de Aferição e Exames Nacionais), e Inglês, seleccionada devido aos resultados insatisfatórios.

Foi solicitado aos Departamentos que reunissem, seleccionassem e (re)definiram os conteúdos indispensáveis para trabalhar e atingir as competências essenciais por disciplina (Cf. Esquema B). Pediu-se também especial atenção à interdisciplinaridade e à repetição de determinados conteúdos entre ciclos. As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês são excepção nesta selecção de conteúdos.

O Departamento coordena as planificações curriculares de cada Grupo Disciplinar, estas planificações são trabalhadas e ajustadas para as Turmas Fénix, atendendo ao seu ritmo e especificidade (Cf. Esquema B).

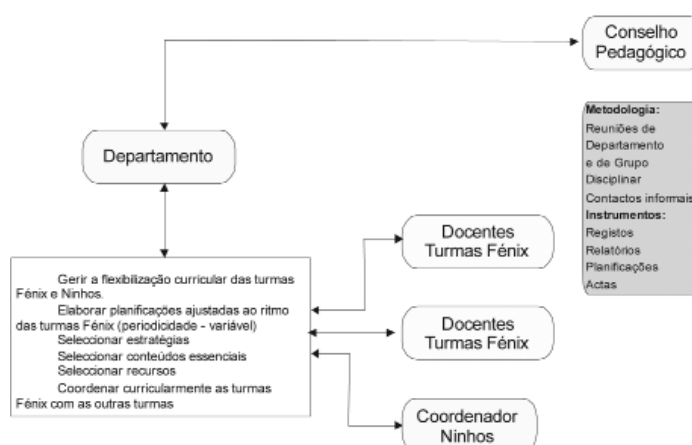
O Departamento coordena a metodologia da avaliação diagnóstica⁹ das disciplinas que o integram, a qual se reveste de particular importância

⁸ Turmas Fénix – Designação atribuída às turmas A e B, constituídas por alunos com um perfil específico.

⁹ Acta do Conselho Pedagógico nº 1 de 2008: “Relativamente à avaliação diagnóstica, todos os elementos concordaram que não deveria limitar-se a uma prova escrita, sendo importante avaliar outras competências, nomeadamente a oralidade, a interacção com os pares, a autonomia, a criatividade, entre outras”.

neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.

ESQUEMA B – Acções e Metodologia do Departamento relacionadas com o Projecto Fénix



Grupos de Apoio educativo (Ninhos)

Nos 2.º e 3.º Ciclos, as turmas Fénix usufruem de dois grupos de apoio às disciplinas de intervenção, denominados Ninhos.

Os Ninhos acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O Ninho é uma solução organizacional económica, temporária, rotativa e não sobrecarrega o tempo lectivo dos alunos. Estes pequenos grupos trabalham competências de nível diferente e existe uma sequencialidade entre estes: Ninho 1 > Ninho 2 > Turma Fénix. A mobilidade dos alunos não tem que obedecer a esta ordem, podendo estes transitar do Ninho 1 para a turma Fénix, ou o inverso.

Os Ninhos não sobrecarregam o tempo lectivo dos alunos uma vez que existe simultaneidade em termos de horário entre as turmas Fénix e os Ninhos 1 e 2.

Os alunos integram o Ninho 1 ou 2 após diagnóstico inicial realizado pelo docente da turma Fénix, sendo este posicionamento constantemente

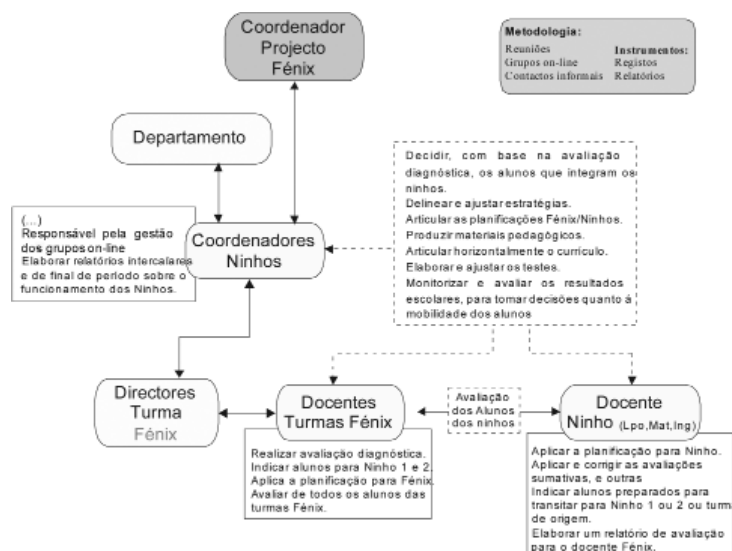
reavaliado pelo docente do Ninho, docente da turma Fénix e Coordenador dos Ninhos daquela disciplina.

No 1º Ciclo foram definidos os anos de intervenção prioritária. O mecanismo de mobilidade turma Fénix/Ninho é aqui replicado, com as devidas adaptações: a) apenas um Ninho de apoio por área curricular (Língua Portuguesa e Matemática); b) o Ninho pode ter mais do que um nível, dadas as características curriculares do 1º Ciclo, pelo que num Ninho podemos encontrar alunos do 1.º/2.º e do 3.º/4.º.

Coordenação dos Grupos de Apoio - Ninhos e da Mobilidade dos alunos entre Turma de origem e Ninhos

Nos 2.º e 3.º Ciclos foi criada a figura de Coordenador de Ninhos (por ciclo), para cada disciplina de intervenção e, no 1º Ciclo, estas funções foram assumidas pelo Coordenador de Ciclo. No Esquema constam as funções deste Coordenador.

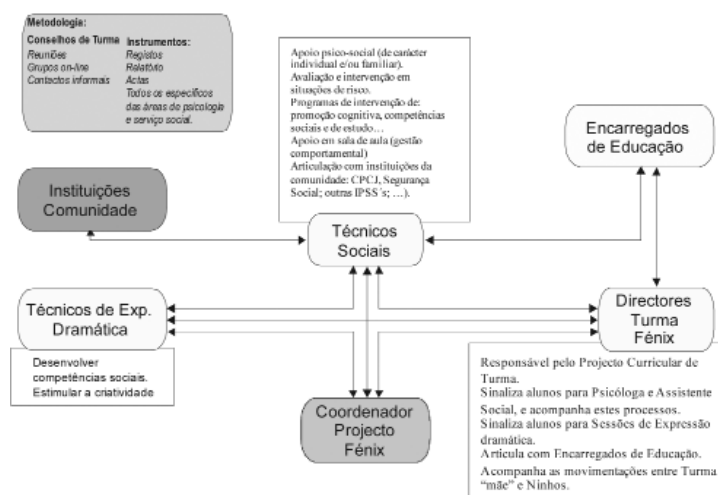
ESQUEMA C – Ações e Metodologia de Docentes Ninho, Docente Fénix e Coordenador de Ninhos.



Articulação entre Directores de turma Fénix e Técnicos socioeducativos – Inter-profissionalidade

Por decisão do Conselho Pedagógico, as áreas de intervenção dos técnicos sociais passaram a circunscrever-se prioritariamente às problemáticas directamente relacionadas com o sucesso plural que o Projecto Fénix visa promover. No Esquema D está operacionalizada a sua articulação com os restantes elementos da comunidade educativa.

ESQUEMA D – Acções e Metodologia de actuação dos Técnicos socioeducativos e Directores de Turma.



Articulação Vertical e Horizontal – Interactividade entre intervenientes promovida por Grupos on-line

Foram criados grupos de interacção on-line para todos os Conselhos de Turma e para todas as Coordenações dos Ninhos, dos quais fariam parte todos os docentes desses mesmos Conselhos de Turma/Coordenações, os técnicos sociais e o Conselho Executivo/Coordenador de Projecto. Esta medida foi adoptada para tornar a comunicação mais célere, mais eficaz e eficiente.

Gestão de Recursos Humanos

As horas do Crédito Horário e da Componente Não Lectiva, depois de um processo de negociação com os docentes, foram prioritariamente canalizadas para este projecto.

Por ano de escolaridade, os Ninhos de apoio (1 e 2) necessitaram de um reforço de 16 horas lectivas por semana, por disciplina (Cf. Quadros 1 e 2).

QUADRO 1 – Número de horas lectivas semanais para os Ninhos, por ano de escolaridade para cada disciplina de intervenção.

Disciplinas de Intervenção	Ninho 1	Ninho 2
Língua Portuguesa	4h/semana	4h/semana
Matemática	4h/semana	4h/semana
Inglês	4h/semana	X

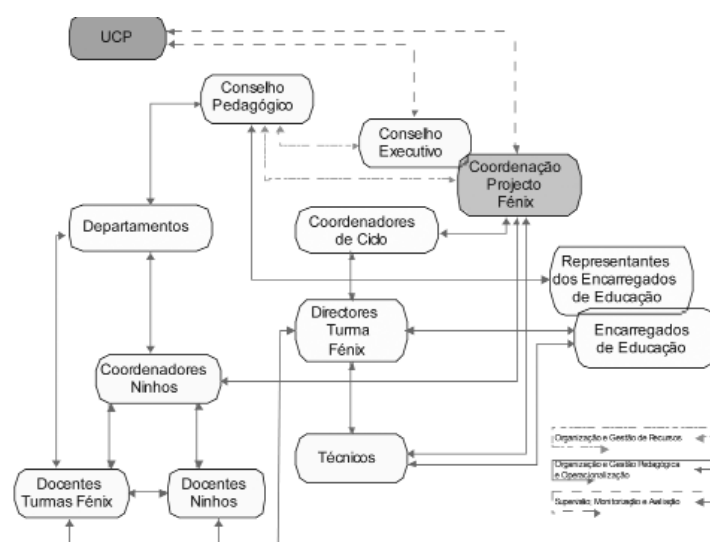
QUADRO 2 – Número de horas lectivas necessárias para os Ninhos, por ciclo para cada disciplina de intervenção.

Disciplinas de Intervenção	2º Ciclo	3º Ciclo
Língua Portuguesa	16h	16h
Matemática	16h	16h
Inglês	4h	3h

Perspectiva Global de Operacionalização do Projecto

O Projecto Fénix só é possível através de uma rede eficaz de articulações entre todos os agentes envolvidos no processo, implicando uma dinâmica que é transversal a toda a organização escolar. Esta organização concretiza-se através de 3 categorias operacionais: Gestão de Recursos; Gestão Pedagógica e Supervisão/Monitorização e Avaliação, ilustradas no Esquema E.

ESQUEMA E – Perspectiva Global de Operacionalização do Projecto



V. DESENHO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO REALIZADO

1. Caracterização do Estudo

O presente estudo tem como principal preocupação medir a percepção por parte dos vários intervenientes envolvidos no Projecto Fénix (docentes, alunos e encarregados de educação) quanto ao grau de cumprimento dos objectivos previstos para este projecto e perceber a forma como avaliam o funcionamento dos Mecanismos Fénix. Neste sentido, o estudo realizado pode ser classificado como uma investigação avaliativa que visava aferir do impacto e da eficácia das novas práticas educativas que o projecto Fénix proporcionou ao Agrupamento Campo Aberto – Beiriz em ordem a uma tomada de decisão da sua continuidade e aprofundamento.

Com base neste tipo de investigação, avaliativo, o procedimento metodológico adoptado neste estudo seguiu as seguintes etapas (com base

em De la Orden, 1985 cit. in Arnal et al, 1992): definição do problema e do propósito do estudo; definição dos objectivos do estudo; definição da estratégia a adoptar; recolha de dados (quantitativos e qualitativos); tratamento e análise de resultados e, finalmente, proceder ao processo valorativo (discussão dos resultados, reflexão e considerações futuras).

2. Problema e Propósito do Estudo

Sabendo que o Projecto Fénix implicou adaptações estruturais significativas, transversais a todas as áreas da organização escolar e a todos os agentes educativos, era importante perceber, numa lógica de optimização permanente, qual a avaliação efectuada pelos agentes educativos envolvidos, em relação ao impacto do projecto no sucesso multidimensional. Esperava-se que, no âmbito e objectivos do Projecto Fénix, a avaliação feita pelos sujeitos permitisse perceber consequências ao nível dos resultados escolares, da autonomia dos alunos e do seu auto-conceito académico, avaliar a qualidade da relação existente entre os alunos e destes com os professores, bem como a qualidade da relação entre a escola e a família e comunidade, entre outros. Do ponto de vista da gestão e organização escolar era também importante perceber como estes agentes educativos avaliavam a operacionalização do projecto, nomeadamente em relação à gestão pedagógica e gestão de recursos que lhe estão associadas.

3. Questões de Investigação

O grau de concretização dos objectivos propostos para o Projecto Fénix constituiu o nosso objecto de estudo que visava responder às seguintes perguntas:

- Na percepção dos actores envolvidos, o objectivo de promoção do sucesso multidimensional (Sucesso Individual, Familiar, Organizacional e Social) que o Projecto Fénix propõe está a ser alcançado?
- Na percepção dos actores envolvidos, o modelo de actuação – a eficácia dos *Mecanismos Fénix* – está a ser percebido, produz eficácia e satisfação?

- Globalmente, como avaliam os diferentes grupos de sujeitos envolvidos (docentes, encarregados de educação e alunos) o impacto do Projecto Fénix?
- No seguimento das questões anteriormente enunciadas, e a natureza da investigação preconizada, estabeleceram-se as seguintes hipóteses genéricas:
- O Projecto Fénix contribui para a promoção do Sucesso Individual (Sucesso Académico; Sucesso Relacional; Sucesso Comportamental e Sucesso Socioemocional), segundo a percepção dos diferentes grupos de sujeitos.
- O Projecto Fénix contribui para a promoção do Sucesso Familiar; Organizacional e Social, segundo a percepção dos diferentes grupos de sujeitos.
- Os diferentes grupos de sujeitos avaliam positivamente os diferentes *Mecanismos Fénix*.

4. Recolha de Dados

Foram usados dois tipos de recolha de informação/dados:

- os inquéritos por questionário realizados aos docentes, alunos e encarregados de educação que procuraram aceder à avaliação que estes sujeitos realizam sobre um conjunto de Indicadores (Quadro 3), a qual visa medir o impacto do Projecto Fénix no sucesso multidimensional e a eficácia percebida quanto ao seu modelo de actuação, segundo estes agentes. Estes inquéritos também permitiram caracterizar estes grupos quanto a: sexo, idade, papel desempenhado no Projecto Fénix.
- análise documental realizada a fontes documentais do Agrupamento, nomeadamente actas de Conselho Pedagógico; actas de Conselhos de turma Fénix; e Relatórios de Coordenação de Ninhos. Procurou-se aqui pesquisar informação que respondesse também aos Indicadores do Quadro 3, com o objectivo de complementar a análise quantitativa.

Esta recolha de informação quantitativa e qualitativa permitia, numa fase posterior de discussão dos resultados, proceder ao processo avaliativo e, tal como previsto no propósito do estudo, contribuir para a optimização do Projecto Fénix. Esta estratégia vai ao encontro do que é defendido por De la Orden (1985 cit. in Arnal et al, 1992) em relação ao procedimento metodológico da investigação avaliativa.

Inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário foram construídos em colaboração com a equipa responsável pela Avaliação Interna do Agrupamento. Esta opção pretendeu garantir a maior isenção possível nas respostas dos inquiridos. Ainda que com modelos analíticos diferentes, os diversos autores são unânimes ao considerarem que a multidimensionalidade do sucesso compreende as dimensões: académica; relacional; comportamental; socioemocional; familiar; organizativa e social (Rovira, 2004; McCombs, 2004; Christenson e Havsy, 2004; Escudero, 2005).

Assim, foi com base neste quadro conceptual do enquadramento teórico enunciada na primeira parte que se desenvolveram os instrumentos de recolha de dados, recorrendo a uma grelha que organizou os itens num conjunto de Indicadores e Categorias (Cf. Quadro 3).

QUADRO 3 – Categorias e Indicadores de análise dos inquéritos por questionário

Categoria	Indicadores
Sucesso Plural	Sucesso: Académico
	Sucesso Relacional
	Sucesso Comportamental
	Sucesso Socioemocional
Sucesso Familiar, Org. e Social	Sucesso Familiar
	Sucesso Organizacional
	Sucesso Social
Mecanismos Fénix	(conjunto de itens relacionados com a gestão pedagógica e gestão de recursos humanos e físicos)

Foram construídos três inquéritos por questionário, uma para cada grupo de sujeitos. Todos respeitaram os indicadores e categorias da grelha organizativa. O tipo de escala dos instrumentos é uma escala de tipo Likert, de auto-preenchimento. Este instrumento inclui ainda itens relacionados com dados sócio-demográficos – sexo, idade, profissão, entre outros; e dados relacionados com o papel desempenhado no Projecto Fénix, tais como: docente Fénix, docente Ninho, ano de escolaridade e turma, frequência de Ninho, frequência de sessões com equipa de técnicos, entre outros. Os inquéritos foram validados através de um pré-teste por 6 pessoas de cada um dos grupos a inquirir (docentes, alunos e encarregados de educação).

Análise Documental

Os documentos seleccionados para a análise documental foram: todas as actas do Conselho Pedagógico do ano lectivo 2008/2009 até Maio de 2009 (9 actas); todas as actas dos Conselhos de Turma das turmas Fénix, até ao Conselho de turma de Avaliação do 2º Período, inclusive (34 actas); 16 Relatórios de Coordenação de Ninhos, correspondentes aos períodos de avaliação intercalar e de final de Período.

A análise efectuada pautou-se pela procura de elementos passíveis de serem enquadrados nos indicadores/categorias supra referidos, de forma a complementar a análise quantitativa realizada através dos inquéritos. A análise documental procurou ainda outros elementos qualitativos, que permitissem inferir das principais qualidades/constrangimentos imputados ao projecto.

5. Universo e Amostra

Consideramos como Universo deste estudo todos os docentes, alunos e encarregados de educação envolvidos no Projecto Fénix: 61 docentes; 210 alunos e 210 encarregados de educação, uma vez que o objecto de estudo visava a avaliação do impacto do projecto efectuada por estes.

Assim, a totalidade da amostra foi constituída por: 61 docentes (100% face ao universo); 185 alunos (88,09% face ao universo – foram excluídos os alunos do 1º ao 3º ano devido à complexidade do instrumento) e 210 encarregados de educação (100% face ao universo).

VI. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. O Projecto Fénix e a promoção de Sucesso Individual

A análise dos resultados permite concluir que todos os grupos de sujeitos avaliam como positivo o impacto do Projecto Fénix no sucesso individual, tido numa perspectiva multidimensional.

Os resultados encontrados no Indicador Sucesso Académico, para todos os grupos de sujeitos, vão no sentido da meta-análise efectuada por Slavin (1987, cit. in Crahay, 2007), que encontra vantagens na redução do número de alunos por turma e do agrupamento temporário de alunos, por dificuldades de aprendizagem, para a melhoria das aprendizagens e dos resultados académicos.

Pelo que está patente no conteúdo dos relatórios e dos resultados dos inquérito por questionário, os docentes consideram que é benéfico o agrupamento de alunos em grupos homogéneos, de menor dimensão, constituídos com base em critérios de aprendizagem, podendo dessa forma otimizar melhor o tempo, utilizar estratégias mais diversificadas e apoiar de forma mais uniforme os alunos. García (1989, cit. in Verdasca, 2007) e Dacal (1996, cit. in Verdasca, 2007), também chegaram às mesmas conclusões nos seus estudos.

A avaliação efectuada pelos alunos e encarregados de educação quanto ao impacto do Projecto Fénix na Categoria Sucesso Individual é superior no Indicador Sucesso Académico, o que reflecte a preocupação destes dois grupos de sujeitos quanto à importância atribuída aos resultados escolares. Alunos e encarregados de educação tendem a ter uma visão utilitária da escola, imputando-lhe como finalidade principal a obtenção de um diploma, que se certifica através dos resultados. Esta noção de Utilidade é encarada por Dubet (2004) como um dos principais eixos motivadores para a escola, a par da Integração e Vocação.

Ao nível do Indicador Sucesso Relacional, todos os grupos de sujeitos avaliaram como positivo o impacto do Projecto Fénix na qualidade das relações interpessoais. Os factores que mais influenciam esta melhoria, segundo os grupos de sujeitos, são a redução do número de alunos por turma e a relativa homogenização ao nível das suas dificuldades. Escudero

(2005), reflectindo sobre este tema, considerou que o agrupamento de alunos com características homogéneas contribui, não só para reduzir problemas e tensões internas, mas também para garantir um melhor clima de ensino e aprendizagem, o que parece ter sido comprovado por este estudo.

Este resultado é pertinente para a compreensão do impacto do Projecto Fénix no sucesso educativo, pois, tal como Christenson e Havy (2004) defendem, as relações entre pares são cruciais para o envolvimento nas actividades escolares, o que salienta a implicação da influência social na aprendizagem.

Tal como no Indicador Sucesso Académico, em relação ao Indicador Sucesso Comportamental, é salientada, por todos os grupos de sujeitos, a influência do agrupamento temporário de alunos (Ninhos) na melhoria da gestão comportamental na sala de aula. É de referir a avaliação efectuada pelos docentes a este nível, já que o Indicador Sucesso Comportamental é o melhor avaliado por estes, na Categoria Sucesso Individual. Ainda que mediante a análise quantitativa dos resultados, os docentes avaliem este impacto do Projecto Fénix no comportamento dos alunos como positivo, a análise documental permite concluir que, apesar da melhoria a este nível, o problema ainda persiste: “Todos os docentes dos diferentes grupos se preocuparam em inverter comportamentos desajustados e em alguns casos foi conseguido com sucesso, no entanto, outros há em que ainda não foi possível.” (Relatório Coordenação de Ninhos – Matemática 3º Ciclo – Final 1º Período); “Comportamentos inadequados à sala de aula, reveladores da falta de vontade em aprenderem, sobretudo, na turma do 7º A.” (Relatório Coordenação de Ninhos – Matemática 3º Ciclo – final 1º Período). No entanto, a análise das actas e relatórios também permitiu perceber que os problemas de comportamento identificados não estão directamente relacionados com o facto de os alunos pertencerem ou não a turmas Fénix, mas são atribuídos a outros factores.

Tal como a análise dos resultados demonstra, todos os grupos de sujeitos avaliam como positivo o impacto do Projecto Fénix no Sucesso Socioemocional. Este resultado reveste-se de particular importância, atendendo ao peso que a literatura existente atribui ao sentimento de pertença, destacando o envolvimento com a escola e com a aprendizagem como o principal alicerce da persistência e do sucesso escolar, particular-

mente em alunos em maior risco de insucesso escolar. O ambiente social e práticas que promovam a autonomia do aluno e o sucesso escolar são, assim, essenciais na motivação para a aprendizagem.

Em termos conclusivos, os resultados da Categoria Sucesso Individual, vão ao encontro do que é defendido por (Christenson e Havsy, 2004) em relação ao sucesso escolar, o qual, segundo as autoras, e também segundo o ponto de vista do Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, implica que os alunos sejam capazes de tomar iniciativas e se responsabilizem pela sua aprendizagem (autonomia), criem laços de vinculação com pares e pessoal da escola (sentimento de pertença) e sejam portadores de uma sensação de mestria em situações que os desafiem (competência).

2. O Projecto Fénix e a promoção de Sucesso Familiar, Organizacional e Social

Este estudo também pretendeu efectuar uma avaliação em relação ao impacto do Projecto Fénix em variáveis externas ao aluno tais como organizacionais, familiares e sociais.

Ao nível do impacto do Projecto Fénix no Sucesso Organizacional, salienta-se o seu reflexo positivo na estrutura organizacional do Agrupamento, como promotor de uma melhor articulação horizontal e vertical, que se fez sentir a nível de Departamento, Grupos Disciplinares e Conselhos de turma. A metodologia do projecto obrigou a um esforço de análise para a resolução sistemática dos problemas que iam surgindo, mobilizando todos os docentes para o estabelecimento de planos de acção e para avaliar e controlar todo o processo. Este clima de colaboração, proporcionado pela estrutura organizativa do Projecto e do Agrupamento Campo Aberto, foi facilitador para o sucesso da inovação pedagógica. O grupo dos docentes avaliou estas consequências do Projecto Fénix como particularmente positivas, sendo o Indicador Sucesso Organizacional o melhor avaliado por este grupo, na Categoria Sucesso Familiar, Organizacional e Social.

A investigação demonstra que o apoio e envolvimento familiar, entendido a várias dimensões, está directamente correlacionado com a conclu-

são da escolaridade (Rumberger, 1995, cit. in Christenson, Havsy, 2004), também o Projecto Fénix foi concebido acreditando que o sucesso educativo só seria possível potenciando este envolvimento. Os resultados do estudo efectuado permitem concluir que o impacto Projecto Fénix, nesta dimensão, foi positivo, segundo todos os grupos de sujeitos.

Positiva também foi a avaliação do impacto do Projecto Fénix na relação com a comunidade (serviços sociais e outras instituições), o que se considera um factor importante na promoção do sucesso educativo e prevenção da exclusão. Para esta relação foi decisivo o papel dos técnicos socioeducativos, aspecto reconhecido por todos os grupos de sujeitos, tal como a avaliação dos *Mecanismos Fénix*, em seguida apresentada, o demonstra.

3. A avaliação da gestão pedagógica e de recursos implicada no Projecto Fénix

No Agrupamento Campo Aberto, o currículo é entendido no seu sentido lato, implicando todo um conjunto de decisões pedagógicas, organizativas e outras, a diferentes níveis e contextos.

Neste conjunto de decisões, a flexibilidade da gestão curricular, enquanto um dos *Mecanismos Fénix*, foi um dos aspectos melhor avaliados pelos docentes, atribuindo-lhe um impacto positivo nas aprendizagens, e consequentemente nos resultados escolares, ao permitir reforçar conteúdos onde os alunos apresentavam mais dificuldades e inovar nas estratégias pedagógicas.

A estrutura orgânica do projecto, particularmente as turmas Fénix e os Ninhos, é considerada por todos os agentes educativos envolvidos como facilitadora da gestão flexível do currículo. Segundo todos os grupos de sujeitos, ao serem constituídas turmas com menor número de alunos e ao constituir grupos de apoio temporários para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, foi possível uma melhor operacionalização do currículo, a qual correspondeu melhor às necessidades e expectativas concretas de cada um destes grupos de alunos. O Projecto procurou clarificar e definir quais os conteúdos e aprendizagens indispensáveis à conclusão

da escolaridade obrigatória, num processo de negociação inter-disciplinar e inter-departamental, como pode ser conferido na apresentação dos resultados do Indicador Sucesso Organizacional.

Outro aspecto que assumiu realce na avaliação efectuada quanto aos Mecanismos Fénix, particularmente pelos alunos e encarregados de educação, mas não esquecido pelos docentes, foi a dimensão inter-profissional do Projecto Fénix na promoção do sucesso multidimensional. Todos comprovaram que o papel desempenhado pelos técnicos especializados foi a opção de gestão educativa mais correcta, porque rentabilizou as virtualidades inerentes a cada um dos perfis profissionais (docentes, psicólogo, técnico de serviço social e técnico artístico).

Os docentes e encarregados de educação avaliaram como pertinente a formação que lhes foi proporcionada em associação com o Projecto Fénix - Formação formal (dirigida particularmente às disciplinas de intervenção) e informal (seminários, reuniões de partilha, entre outros). Estes agentes educativos concluíram que a formação na acção foi importante para o seu envolvimento crítico no Projecto, permitindo um maior controlo, reflexão e avaliação de todo o processo.

A actividade de monitorização e validação científico-pedagógica desenvolvida pela Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, foi também avaliada como positiva por todos os grupos de sujeitos. Podemos concluir, com base nos resultados, que o rigor e credibilidade pedagógica foram aspectos valorizados, conferindo um carácter securizante a um processo de inovação pedagógica com todas as dúvidas que este possa suscitar numa fase inicial da sua implementação.

VII. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FUTURAS

Os resultados deste estudo permitem concluir que os diferentes actores do Projecto Fénix avaliam como positivo o impacto do mesmo, nas diferentes dimensões estudadas: Sucesso Individual e Sucesso Familiar, Organizacional e Social.

Os mesmos grupos de sujeitos também realizam uma avaliação muito favorável quanto aos mecanismos de gestão pedagógica e de recursos

implicados neste Projecto – *Mecanismos Fénix*. O estudo da avaliação efectuada pelos diferentes grupos de sujeitos permitiu perceber que as decisões pedagógicas e organizativas relacionadas com a constituição de turmas respeitando critérios relacionados com as dificuldades específicas dos alunos; com o agrupamento temporário de alunos por dificuldades específicas de aprendizagem (Ninhos); com a gestão flexível do currículo; com o investimento numa equipa de técnicos socioeducativos, imprimindo uma perspectiva inter-profissional ao projecto, e ainda com a formação orientada para a acção e com a supervisão científico-pedagógica, foram os aspectos aos quais os sujeitos atribuíram maior impacto do Projecto Fénix.

O Projecto Fénix teve como prioridade responder àqueles alunos que se encontravam em maiores dificuldades em cumprir os objectivos de ano/ciclo, pelo que a intervenção mais activa, em termos de gestão pedagógica e de recursos, se centrou em medidas que pudessem contribuir para esse desiderato. Com esta inovação pedagógica materializam-se os princípios antropológicos da educabilidade e da perfectibilidade da pessoa humana.

A Coordenação de Projecto e respectiva supervisão científico-pedagógica, o corpo docente e todos os envolvidos acreditaram sempre que a operacionalização do Projecto, tal qual como estava concebida em termos do agrupamento dos alunos (constituição de turmas Fénix), poderia permitir elevar não só os padrões de desempenho dos alunos envolvidos directamente no Projecto (turmas Fénix) como dos restantes alunos (turmas não Fénix). Este Projecto assentou na expectativa de que esses alunos teriam melhores condições para aprender, concretizando o que a literatura designa por *efeito pigmaleão* – a melhoria da aprendizagem provocada pela elevação das expectativas do professor e dos próprios órgãos de gestão (Cunha et al, 2003).

Na perspectiva ética e antropológica enunciada neste trabalho, cada ser humano tem a obrigação de se aperfeiçoar e desenvolver, desígnio ao qual responde a educação. A escola deve proporcionar as condições para este aperfeiçoamento, co-responsabilizando-se em ultrapassar todos os condicionalismos que impeçam esta finalidade. O Agrupamento Campo Aberto – Beiriz reconhece esta responsabilidade e acredita na educabilidade e perfectibilidade de todos, partilhando a ideia que a educação é

a construção da humanidade de cada homem (Batista, 2005; Carvalho, 1992). Acredita-se que o Projecto Fénix é a acção educativa que pode responder a esta concepção da educação. Esta crença foi confirmada pelos diversos agentes educativos auscultados neste estudo, que reconheceram que este Projecto promoveu o sucesso plural, dando cumprimento ao seu principal objectivo.

Num momento em que as escolas reclamam por maior autonomia, é útil perceber que o Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, mediante a concepção e implementação do Projecto Fénix, usou da sua margem de autonomia e criatividade para criar uma resposta efectiva às suas especificidades.

O propósito deste estudo foi tentar perceber o impacto do Projecto Fénix percebido por todos os agentes educativos envolvidos e o seu impacto na própria organização – o Agrupamento Campo Aberto. Pudemos perceber que o alcance do projecto vai muito além dos resultados escolares. Contudo, não podemos esquecer que, em termos concretos e imediatos, os resultados são também uma marca do sucesso educativo. Quando se iniciou o estudo empírico deste trabalho ainda não existiam resultados escolares concretos, mas ao longo do seu desenvolvimento os resultados parciais foram surgindo. Observam-se bons resultados, constata-se que não houve qualquer retenção entre os alunos das turmas Fénix e nenhum aluno abandonou a escola. É possível perceber que a qualidade do sucesso também é evidente (qualidade a nível global, turmas Fénix e turmas não Fénix). O único elemento de avaliação externa possível, até ao momento, são as provas de aferição a Língua Portuguesa e Matemática – disciplinas de intervenção do Projecto Fénix – as quais apresentam também resultados animadores, quer no quarto quer no sexto anos. Uma análise mais aprofundada destes resultados só será possível com um outro tipo de estudo e com o tempo adequado.

Sabendo que o Projecto Fénix, neste primeiro ano de implementação, privilegiou a criação de condições para que os alunos com dificuldades de aprendizagem, a vários níveis, conseguissem adquirir as competências essenciais do seu ano ou ciclo de escolaridade, e que os recursos foram prioritariamente canalizados para este objectivo, é oportuno equacionar a fase seguinte, também na ela na génese do projecto, que visa uma

distribuição dos recursos mais uniforme, permitindo elevar a qualidade do sucesso global no Agrupamento.

Estamos conscientes que o Projecto Fénix apresenta pressupostos e mecanismos de implementação algo controversos, principalmente quanto à aplicação de critérios específicos ao nível do agrupamento de alunos, imprimindo alguma homogeneidade às turmas que o integram (e consequentemente às restantes), e é um Projecto que implica uma planificação e uma flexibilidade constantes ao longo da sua implementação, exigindo um esforço redobrado na gestão pedagógica e de recursos.

Mesmo assim, o projecto conseguiu atravessar as fronteiras do Agrupamento e ser um dos exemplos do Programa Mais Sucesso Escolar, lançado em Abril de 2009, pelo Ministério da Educação – um programa que desafiou as escolas a desenharem projectos inovadores para o combate ao insucesso/promoção do sucesso escolar. Actualmente, o Projecto Fénix está a ser implementado em 46 Escolas/Agrupamentos do país, levando esta proposta de inovação pedagógica a um número muito significativo de alunos (mais de quatro mil) do 1º, 2º e 3º ciclos. A flexibilidade inerente ao Projecto Fénix acompanhou este alargamento, uma vez que foram inseridas adaptações à lógica organizacional consoante as especificidades contextuais.

Referências Bibliográficas

- Arnal, J., Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Azevedo, J. (1999), *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Coleção Cadernos PEETI – Volume I.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Benavente, A. (s/d). *Revista Agora*, nº2.
- Carvalho, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento, pp.70-79.
- Christenson S. L., Havsy L. H. (2004). *Family-School-Peer Relationships: Significance for Social, Emotional and Academic Learning*. In Zins, J.P, Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (*Construir o Sucesso Académico a partir da Aprendizagem Social*

e Emocional – O que nos diz a Investigação?). Teachers College Press. Columbia University. New York.

Crahay, M. (2007). *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?*. Cadernos de Pesquisa. Vol. 37, nº130. S. Paulo.

Cunha et al. (2003). *Manual de Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa. RH Editores.

Dubet, F. (2004). *O que é uma Escola Justa?*. Cadis: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Escudero, J.M. (2005). *Fracasso Escolar, Exclución Educativa: De que se excluye e cómo?* Revista de Curriculum y formación del profesorado. Universidad de Murcia.

Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo*. In *Medidas que promovem o sucesso educativo*. pp. 105-136. Lisboa. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. GEP/Ministério da Educação.

Huberman, M. (1983). *School Improvement Strategies that work: Some Scenarios*. Educational Leadership. Nov. pp. 23-27.

McCombs, B. L. (2004). *The Learned-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes*. In Zins, J.P, Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? (Construir o Sucesso Académico a partir da Aprendizagem Social e Emocional – O que nos diz a Investigação?)*. Teachers College Press. Columbia University. New York.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.

Pires, E. L. (1994). *Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal*. Rev. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64.

Rovira, J.P. (2004). *Educação em valores e Fracasso Escolar*. In Marchesi, A., Hernández G. et al (2004). *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*. Artmed Editota. Porto Alegre. Brasil. pp.82-90.

Verdasca, L. P. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. Cadernos da organização e administração educacional – A turma como unidade de análise. Nº1.

Relatórios

Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. (2004). Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Legislação

Lei nº46/86 de 14 de Outubro alterada pela lei nº115/97 de 19 de Setembro, artigo 2º, nº2 Lei de Bases do Sistema Educativo.

PARTE II

NARRATIVAS DE PROFESSORES

Este capítulo do livro é dedicado aos depoimentos dos professores/as que têm estado envolvidos no projecto Fénix em diferentes Agrupamentos de Escolas. O desafio que lhes foi colocado foi o de conseguirem, num curto espaço de tempo e de uma forma breve, produzir uma caracterização do projecto Fénix – tendo em conta a génese, o desenvolvimento e os resultados alcançados até ao momento do trabalho editorial (Maio de 2010) –, e assim partilhar as suas experiências e pontos de vista. Como poderemos constatar, os testemunhos, sendo diferentes, têm em comum, como ponto de partida os objectivos e modalidades de trabalho pedagógico, as estratégias e a motivação para o fazer. A ênfase, em quase todos os textos, incide nas vantagens de um trabalho individualizado com os alunos/as, de forma a que consigam ultrapassar as dificuldades escolares. Num registo pessoal ou colectivo, estas narrativas valem, sobretudo, pelo esforço de reflexão que propõem. Os textos – da responsabilidade dos seus autores, e reproduzidos na sua forma original – não pretendem ser exaustivos nem esgotam as diferentes possibilidades de leitura que este projecto pode ter em cada espaço escolar. Por uma questão de organização e economia de espaço, alguns deles não são reproduzidos na íntegra; nos casos em que se revelou indispensável, foi acrescentado um título de forma a facilitar a leitura. Os títulos foram, no entanto, inspirados no conteúdo dos próprios textos.

Siglas

APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CAQD	Comissão de Acompanhamento das Questões Disciplinares
CEB	Ciclos do Ensino Básico
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DREA	Direcção Regional de Educação do Alentejo
DREALG	Direcção Regional de Educação do Algarve
DREC	Direcção Regional de Educação do Centro
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
DRELVT	Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DREN	Direcção Regional de Educação do Norte
ESPAV	Escola Secundária Padre António Vieira
GAA	Gabinete de Apoio ao Aluno
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IGE	Inspecção Geral da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Plano de Apoio à Matemática
PAMII	Plano de Acção da Matemática II.
PEA	Projecto Educativo do Agrupamento
PLNM	Português Língua Não Materna
PMSE	Programa Mais Sucesso Escolar
TEQ	Trabalho da Equipa Disciplinar
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPC	Trabalhos para Casa
UCP	Universidade Católica Portuguesa

O GOSTO DE VIR À ESCOLA

ESCOLA E.B.2,3 PADRE AMÉRICO – CAMPO/VALONGO
*DORES LEAL, MADALENA DOMINGUES, PAULA VITERBO,
SÓNIA MEIRELES E RICARDO BRITO*¹

O Projecto Fénix surgiu como uma estratégia de prevenção do insucesso e abandono escolar que, na nossa Escola, dinamizado nas turmas dos 5ºanos A e B, tem sido implementado e surtido efeitos bastante positivos, havendo evidências ao nível da assiduidade e participação nas actividades da Escola.

Este Projecto tem sido uma mais-valia para os alunos que manifestam dificuldades ao nível do comportamento “saber ser/estar” e dificuldades de aprendizagem, pois permite ir ao encontro dos conhecimentos que o aluno já possui, organizando grupos diferenciados e um maior envolvimento dos alunos na construção da sua aprendizagem. Além disso, possibilita um acompanhamento mais individualizado do aluno, ajudando-o a ultrapassar as suas reais dificuldades, desenvolvendo a autonomia e o gosto por aprender, melhorando a motivação e a auto-estima.

Os alunos têm demonstrado “o gosto de vir à escola”, pela sua adesão aos Clubes, Biblioteca, Sala de Estudo e outras actividades fornecidas pela Escola, frequentando-as nos seus tempos livres. Este Projecto tem ainda permitido que os alunos com melhor desempenho académico possam melhorar as suas aprendizagens e adquirir mais competências, trabalhando-se, sempre que possível, grupos de excelência.

É de salientar o facto de que os alunos com mais dificuldades, não integrados em turmas Fénix, mas em turmas de ensino regular, poderiam, neste momento, ser casos de insucesso abandono escolar. Em relação aos alunos de 5º ano desta escola, com a implementação deste Projecto, houve uma melhoria nos resultados de todos estes alunos.

O Projecto Fénix tem-se revelado um caminho para o sucesso!

¹ *Grupo de professores das turmas envolvidas no Projecto Fénix. Escola E.B.2,3 Padre Américo – Campo/Valongo*

Depoimentos de dois Encarregados de Educação (EE):

“Se a minha filha não estivesse neste projecto, já teria negativas e não conseguiria fazer Matemática. Os grupos para onde ela vai ajudam-na a aprender.” EE (5ºA)

“O meu filho, no primeiro ciclo, não gostava de ir à escola, sempre que podia faltava. Os resultados eram maus, duas retenções no primeiro ciclo, sendo eu muitas vezes chamada para ir à escola por ser conflituoso, tanto com colegas, como com adultos e não fazia os trabalhos de casa. Este ano, mudou o seu comportamento e até tem levado elogios, quer dos professores, quer do pedopsiquiatra que o acompanha no Hospital de S. João, quer por mim que estou muito satisfeita com o meu filho.” EE (5ºB).

PROJECTO FÉNIX: UMA MAIS VALIA PARA A ESCOLA

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA (EBI) MÁRIO BEIRÃO – BEJA
TERESA HELENA

Sou professora de História da turma Fénix da Escola Básica Integrada Mário Beirão. É a primeira vez que integro este projecto. Para que este artigo se torne mais perceptível começo por fazer uma breve caracterização quer da escola, quer da turma. A minha escola está a atravessar uma fase de mudança e de reajustamento a uma nova realidade. É uma das escolas mais antigas da cidade e fica localizada numa das suas zonas mais nobres. Surgem casos complicados e a resposta nem sempre é fácil. E também não se fazem mudanças sem desconforto.

A turma tem alguns casos de meninos a quem, pelos mais variados factores, foram roubadas a infância, a adolescência e a inocência e tudo isso se reflecte nos seus comportamentos. O Projecto Fénix tem sido uma mais valia nesta turma. Não temos tido resultados de acordo com as nossas expectativas, porque o “vim, vi e venci” não é um exclusivo do Império Romano. Todos queremos ver resultados rápidos e com o mínimo esforço possível. Bem vindos à natureza humana. No entanto, aquilo que realmente vale a pena na vida leva tempo a amadurecer. Talvez só daqui a uns bons anos possamos ver os resultados do trabalho que desenvolvemos com estes miúdos. São as alegrias de um trabalho que vive mais de “high touch” do que de “high tech”.

Contudo, já se sentem alguns resultados positivos no trabalho com estes miúdos. A minha turma, tem Ninhos apenas nas disciplinas de Inglês e Língua Portuguesa. Em História funcionamos em grupo turma alargado. Tenho observado bons progressos quer ao nível cognitivo do domínio da língua materna, logo da melhor interpretação de textos e melhor expressão oral e escrita. Do meu ponto de vista a comunicação é a base do sucesso seja em que área for. Melhorar a comunicação destes miúdos com eles próprios e com o resto do mundo é uma das melhores coisas que podemos fazer por eles.

No entanto, onde noto melhores resultados é ao nível da afectividade e da auto estima deles. O que me deixa muito feliz. Quando funcionam em grupos pequenos têm mais atenção, é um ambiente mais acolhedor, estão mais apoiados e depois toda esta evolução se reflecte nas outras disciplinas. Está a acontecer com todos ao mesmo tempo? Claro que não! São resultados estonteantes? Não! Como os vejo? Pela maneira como querem participar mais nas actividades. Pela maior facilidade com que interpretam documentos, como escrevem, como falam.

Por isso, embora a minha disciplina não esteja no Ninho eles voam mais alto e com mais confiança por terem passado nos Ninhos. O nosso trabalho é perfeito? Não. Tanto eles como nós temos que continuar a aprender. Temos que continuar a tentar, procurar novas soluções, perder o medo de errar (sim nós também o temos), aprender com os erros e seguir em frente. Precisamos de funcionar ainda mais em equipa e aqui gostaria de dizer que achei fantástico a vinda da vossa equipa à escola e espero vê-los outra vez em breve.

Quanto a mim, acredito profundamente que o melhor do mundo são as pessoas e que cada um de nós tem um enorme potencial adormecido e que quando despertado nos transforma em gigantes. E vivo obcecada com a resposta a duas perguntas “Como é que eu crio equipas de sucesso?” “E como é que eu acordo o potencial adormecido nos meus alunos?”. (...)

Como conclusão quero dizer que o Projecto Fénix é uma mais valia para a escola, deve ser ainda mais explorado e para isso temos que mudar mentalidades o que não é fácil, e, o ideal seria que todas as turmas pudessem funcionar em Fénix. Deixo aqui uma sugestão que já fiz na reunião com a vossa equipa: alargar à disciplina de Matemática.

TRABALHO DE EQUIPA E REFORÇO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

EQUIPA DO PROJECTO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ AFONSO – ALHOS VEDROS

Breve nota sobre o contexto do projecto

A população escolar reflecte a realidade social e cultural envolvente e, consequentemente, caracteriza-se por grande heterogeneidade a nível económico, social e cultural, registando-se uma forte presença de imigrantes, principalmente africanos. De um modo geral, os alunos apresentam fracos níveis de auto-estima e revelam pouco investimento na vida escolar, num quadro de falta de acompanhamento pelas famílias. O facto de a Língua Portuguesa não ser a língua materna de muitos discentes constitui um factor que condiciona o seu desempenho em várias disciplinas.

O projecto visa: criar condições para trabalhar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; criar grupos de constituição reduzida e flexível; integrar, por períodos de tempo limitados, alunos cujos níveis de proficiência em determinados conteúdos comprometem o seu sucesso escolar e/ou o trabalho em sala de aula. A constituição de grupos de trabalho mais pequenos, permite um apoio individualizado, não obstante o facto de lhes ser ensinado, em igual período de tempo, os conteúdos leccionados na turma-mãe¹.

Desta forma, dá-se a oportunidade aos alunos de desenvolver o seu trabalho num meio menos competitivo, uma vez que a turma é reduzida, propiciando uma aprendizagem consistente, que lhes dará conhecimentos e segurança para voltarem a ser integrados na sua turma-mãe e prosseguirem o seu trabalho.

¹ Adaptado do texto original.

1. O ponto de partida: as situações problemáticas e os objectivos a atingir

O Agrupamento Vertical de Escolas José Afonso debate-se com dificuldades ao nível da articulação e gestão de programas e currículos e na preparação de instrumentos de avaliação. O reduzido número de horas de componente não-lectiva (que decorre da existência de um corpo docente jovem) tem condicionado a adopção de estratégias a médio/longo prazo e o desenvolvimento de projectos. No entanto, os diversos projectos da escola visam a integração plena dos alunos na vida escolar, promovendo o sentimento de pertença à escola, desenvolvendo capacidades artísticas e cognitivas. É o caso das actividades desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Leitura, o Plano de Acção da Matemática, o Desporto Escolar, o Projecto de Cinema, Projecto Rios, Parlamento Jovem e Centenário da República. Foi ainda criado no ano lectivo anterior, um Gabinete de Gestão de Conflitos que visa a diminuição dos níveis de violência e a harmonização da convivência entre os vários intervenientes da comunidade educativa.

Foram diagnosticadas dificuldades acentuadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos.

Língua Portuguesa:

No domínio da compreensão e expressão oral e escrita revelam dificuldade de entendimento dos enunciados orais e escritos, assim como nas competências de escrita. Verifica-se o desconhecimento de aspectos básicos da língua, e ainda, ausência de hábitos de leitura*.

Matemática:

Cálculo mental; raciocínio lógico e resolução de problemas.

Outros factores condicionadores das aprendizagens dos alunos:

- Dificuldades de atenção e concentração;
- Dificuldades na compreensão dos conteúdos disciplinares;

- Falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho, compatíveis com as regras de trabalho escolar.

Alguns alunos revelam dificuldades na participação das actividades propostas, no empenho das tarefas lectivas diárias e de outras a realizar em casa e que exigem, iniciativa e autonomia.

Desta forma pretende-se com o projecto dar um apoio mais eficaz, nas disciplinas consideradas essenciais, aos alunos que revelam maiores dificuldades nos aspectos acima mencionados.

Objectivos a atingir – mensuráveis:

Pretende obter-se:

- Um melhoramento do nível de sucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na avaliação interna em três por cento no biénio 2009/2011, tendo como referencial os níveis de sucesso do ano lectivo 2007/2008;
- A redução dos planos de acompanhamento;
- A redução dos planos de recuperação;
- A implementação de planos de desenvolvimento.

Outros objectivos:

- Combater o abandono escolar;
- Promover o sucesso escolar;
- Contribuir para um clima de Escola que ajude a diminuir os conflitos e episódios de indisciplina;
- Promover o sentido de pertença à comunidade escolar implicando todos os seus agentes;
- Melhorar a qualidade das aprendizagens;
- Promover e estimular o prosseguimento de estudos;
- Organizar os processos pedagógicos e a avaliação tendo como referência saberes e competências fundamentais no final de cada ciclo;
- Potenciar e desenvolver as competências dos alunos atendendo às especificidades inerentes a cada um;
- Promover e diversificar estratégias de trabalho;

- Fazer a gestão do currículo e da avaliação numa lógica holística e integradora;
- Flexibilizar as práticas relacionadas com o currículo e a avaliação grupo de alunos; permanência nos Ninhos;
- Favorecer a diferenciação pedagógica.
- (Re)construir expectativas.
- Favorecer a autonomia.

2. Os processos desenvolvidos: actores, estratégias, recursos mobilizados

Turmas envolvidas:

- 1º Ciclo do Ensino Básico:
- 2º Ciclo do Ensino Básico: 6ºA; 6ºB; 6ºC e 6ºD e no início do projecto também a turma do 6º E.

Áreas Disciplinares Intervenientes: Língua Portuguesa e Matemática

Número total de Grupos “Ninho”: três para cada área curricular

Professores envolvidos: três docentes de Língua Portuguesa e um de Matemática a desenvolver o trabalho nos “Ninhos”; docentes dos conselhos de turma do 6ºano.

Estratégias de acção:

Pedagogia diferenciada assente na criação de pequenos grupos – “Ninhos” (máximo de dez elementos). Foi seleccionado um número máximo de cinco alunos por cada turma de 6º ano. Foi necessário agrupar alunos oriundos de duas turmas diferentes.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática há um professor para a turma-mãe e outro para o grupo “Ninho”. A movimentação de alunos é gerida consoante as necessidades emergentes, fruto das simbioses entre a Turma-mãe e o “Ninho”. Por questões organizacionais um dos “Ninhos” de Língua Portuguesa tem dois professores a leccionar em tempos lectivos diferentes.

O “Ninho” funciona como uma célula de recuperação para os alunos que apresentam dificuldades diversas tal como mencionado mais acima neste texto.

Sempre que os docentes se reúnem, fazem-no com a intenção de definirem e articularem estratégias, aferirem metodologias e materiais e efectuarem os reajustes de acordo com as necessidades dos discentes. Os docentes de Matemática e de Língua Portuguesa das turmas envolvidas reúnem-se também com os docentes dos respectivos departamentos e com outros docentes nas reuniões de conselhos de turma. São privilegiados também os contactos com os grupos Google criados para o efeito. É de referir a disponibilidade dos Directores de Turma, nomeadamente no contacto com os Encarregados de Educação e no acompanhamento muito próximo dos seus alunos. O próprio espaço físico da escola também favorece os contactos informais entre docentes e este contacto permanente “facilita” a partilha de informação.

Recursos mobilizados:

Ao nível dos recursos humanos foi colocada uma docente para o 1º Ciclo do Ensino Básico e duas docentes para o 2º Ciclo, uma para cada área disciplinar – Língua Portuguesa e Matemática. Como o número de horas atribuídas não abarcava as necessidades em Língua Portuguesa, foi necessário recorrer ao crédito de escola e à disponibilidade de outros docentes, tendo sido distribuídos cinco tempos lectivos a duas outras docentes.

Para desenvolver o projecto, foi criado um espaço próprio o que, devido a algumas limitações no número de salas de aula, levou a que se “inventassem” novos espaços na escola, tendo sido necessário efectuar algumas mudanças.

3. As mudanças já realizadas e os factores/variáveis que as possibilitaram

Devido a progressos efectuados, alguns alunos já reconhecem e valorizam o seu sucesso. Portanto, uma das mudanças mais importantes já

realizadas é haver, neste momento, mais alunos motivados para atingirem o sucesso; mais motivação e interesse pelas actividades relacionadas com as tarefas escolares e evolução ao nível do comportamento.

Embora a escola não apresentasse casos de abandono significativos, não quer dizer que esporadicamente não acontecesse algum episódio. Este ano, a taxa de abandono nas turmas envolvidas é nula.

Tem vindo a ser feita uma prevenção das situações de abandono, utilizando estratégias e criando mecanismos que permitem identificar e acompanhar os alunos em situação de risco. Tal só tem sido possível devido à forte participação dos Encarregados de Educação e do empenho dos Directores de Turma.

4. Os modos de trabalho pedagógico: principais características

O trabalho desenvolve-se em prol do aluno e nas descobertas por este efectuadas. Para tal é necessário conhecê-lo enquanto ser humano, tomar consciência das suas potencialidades e limitações e só depois de estar consciente das suas expectativas, iniciar o desenvolvimento das questões académicas utilizando para tal uma pedagogia que se pretende individualizada, em que o discente se sinta apoiado e valorizado.

É uma pedagogia de descoberta e partilha recorrendo também às novas tecnologias. Sempre que possível utiliza-se uma metodologia lúdica assim como instrumentos pedagógicos que contribuam também para que se fomente o espírito de entre-ajuda e outros valores fundamentais no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa.

Algumas mudanças são possíveis devido ao clima relacional positivo que se vive no Agrupamento e pelo facto da Escola ser encarada como Comunidade Educativa, onde todos os elementos devem ser agentes de mudança.

5. As perspectivas de evolução

Quando falámos de perspectivas, falámos também de expectativas para que o projecto possa ser alargado a todo o Agrupamento.

Perspectivamos, também, serviços de apoio social e psicológico para prevenir situações de risco, com maior rigor e intervir a nível individual ou familiar. A presença de técnicos pode ser muito importante para estabelecer uma ponte entre a Escola, as famílias e as instituições da comunidade. Esta intervenção será directamente relacionada com a perspectiva de co-responsabilização para a resolução de problemas psico-sociais que possam afectar os alunos e as suas famílias.

Definir uma terceira disciplina a ter intervenção e a ser seleccionada de acordo com as necessidades dos alunos, como, por exemplo, Inglês.

Criar um segundo ninho e posteriormente criar, também, um ninho de excelência. Os alunos com melhor desempenho a nível escolar serão, contemplados no projecto, através da criação de um Ninho de Excelência, que poderá ser desenvolvido de uma forma mais sistemática, de acordo com a mesma metodologia utilizada nos outros Ninhos mas destinada a promover uma aprendizagem mais célere, nos estudantes que têm condições para avançar mais depressa do que seria expectável para o seu ano de escolaridade.

Aumentar o número de actividades extra-curriculares, que abranjam diferentes áreas, de forma a fomentar aprendizagens activas e simultaneamente garantir mecanismos de igualdade de oportunidades.

Diversificar cada vez mais as metodologias de ensino. Proporcionar aos alunos uma aprendizagem adequada à sua singularidade com vista à sua integração activa e participativa na sociedade.

Pretende-se também que os Encarregados de Educação elevem a sua confiança nas práticas pedagógicas da escola e fomentar a sua participação espontânea na vida escolar dos seus educandos.

Aumentar a literacia e o domínio da Língua Materna.

Estabelecer parcerias e protocolos com outras instituições e agentes da comunidade.

6. Conclusão

A receptividade do projecto foi imediata e o entusiasmo dos professores, parece também ter contagiado a maioria dos alunos participantes. Estamos ainda a aprender a percorrer um novo caminho visto considerarmos que este ainda se encontra numa fase inicial de implementação.

Pelos resultados obtidos até ao momento, somos levados a ficar, visivelmente satisfeitos e lisongeados, porque, os nossos alunos não sendo todos iguais podem sentir, através da implementação deste projecto, que a escola funciona como uma janela de oportunidades para todos. Também os alunos com um melhor desempenho a nível escolar são contemplados pois, os professores, dedicando-se a um menor número de alunos e a um grupo mais homogéneo, podem promover uma aprendizagem mais célere e mais proficiente nos alunos que adquiram competências para avançar além do que seria expectável para o ano de escolaridade que frequentam.

Todos nós, professores, temos consciência que é necessário (des)construir o conceito de mudança no campo da educação escolar e, olhar o meio em que a escola se encontra inserida de forma construtivista. Talvez desta forma, seja possível quebrar muros de resistência e, edificar, cada vez mais, projectos que visem a aproximação e, paralelamente a responsabilização, dos alunos menos adaptados ao meio escolar, ao seu processo de aprendizagem, bem como ao seu papel como cidadãos activos e participativos na sociedade.

Ao trabalhar numa dinâmica de projecto, onde as aprendizagens realizadas pelos alunos tendem a ser cada vez mais significativas, não são esquecidas as suas ideias tácitas, nem a pessoa que mora dentro de cada um.

Não temos dúvidas que este projecto é um tónico, rumo a uma readaptação de técnicas e estratégias de trabalho, em direcção à inovação e valorização de competências académicas, sociais e cívicas.

Entendemos que a escola e a família são elementos chave, na formação e educação dos nossos alunos. Consideramos que uma mais sólida ligação entre ambas, bem como a existência de um alargado cruzamento de informações e sugestões de trabalho, são uma mais valia, com vista ao

sucesso escolar dos alunos. Se assim for, juntos conseguimos edificar uma escola mais una, mais preocupada com a singularidade do seu público aprendiz, seguramente que, triunfam os alunos, fica enobrecida a profissão de professor, orgulham-se as famílias, é valorizado o meio e contribuímos para a construção de um país diferente, para melhor.

— |

| —

— |

| —

UM PROJECTO EM QUE TODOS FICAM A GANHAR

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE AVIS

MIGUEL BAPTISTA ¹ E CLARA RODRIGUES ²

O Agrupamento Vertical de Escolas de Avis candidatou-se ao Projecto Fénix para o ano lectivo de 2009/2010, para fazer face a dificuldades manifestas há já algum tempo nos 5º e 7º anos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB), nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Em boa hora a Direcção do Agrupamento decidiu alargar o âmbito do Projecto ao 1º CEB, o qual não foi contratualizado. Uma vez que um dos anos com maior índice de insucesso escolar é o 2º ano de escolaridade, o caminho foi por aí. Neste sentido, aproveitando as horas do crédito global horário do 1º CEB, foi atribuído à docente de apoio educativo o desenvolvimento de actividades no Ninho durante a manhã.

Após o diagnóstico efectuado nas primeiras semanas do ano lectivo, o Ninho começou a funcionar com 6 alunos, no entanto, dois deles deslocavam-se àquele espaço de forma alternada. No início do 2º período, o grupo de trabalho decidiu proceder a algumas alterações e fruto da transferência de uma aluna para outra Escola e da remodelação do horário de outro aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os dois alunos citados começaram a deslocar-se sistematicamente ao Ninho.

Se no caso dos restantes colegas, os indícios de que a assiduidade no Ninho já evidenciava bons resultados, a presença contínua destes no referido espaço, veio reforçar ainda mais a sua importância no seu percurso académico. Com cerca de dois meses e meio de trabalho mais incisivo, os alunos em questão surpreenderam a turma e o próprio professor Fénix num determinado dia de Março de 2010 quando em voz bem alta leram fluentemente um texto de Alice Vieira, intitulado “As chaves da cidade de Roma”. O Professor ficou estupefacto e os colegas de turma mostraram

¹ Professor de turma FÉNIX na Escola do Ensino Básico e Jardim de Infância de Avis (EB1/JI).

² Professora Ninho na Escola do Ensino Básico e Jardim de Infância de Avis (EB1/JI).

bastante agrado e surpresa pelo bom desempenho dos mesmos. Não faltou o necessário reforço positivo por parte do professor, que lhes solicitou que tornassem a ler o texto à turma. O semblante de felicidade dos mesmos ainda está bem presente nas nossas memórias!

O trabalho pedagógico e toda a articulação professor Fénix/professora do Ninho é efectuada diariamente. Este procedimento é mais fácil de colocar em prática no 1º CEB. Deste trabalho de equipa resultou o presente exemplo de articulação. No Ninho procede-se a um trabalho prévio de preparação/treino de leitura, ou seja, um dia ou dois antes, os alunos do Ninho preparam com rigor, as leituras que a turma vai efectuar nos dias seguintes. Por outro lado, o treino intenso tem propiciado aos alunos a aquisição de muitas competências que não estavam consolidadas ou, que ainda não tinham sido adquiridas. O reforço do estudo dos valores/casos de leitura tem sido também uma preocupação acrescida e eleva as capacidades dos alunos tanto ao nível da leitura como da escrita.

Quanto às perspectivas de evolução, desejamos que em 2010/2011 este trabalho possa ter continuidade visto que o Projecto Fénix permite um maior apoio aos alunos, o que de outra forma não seria possível. Ganham os alunos apoiados, ganha a restante turma, ganha o combate ao sucesso, ganha a qualidade de ensino e aprendizagem!

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MAIS SUCESSO...

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CHARNECA DA CAPARICA
JOÃO SIMÕES ¹

A Escola EB1 Charneca de Caparica, onde lecciono, foi uma das escolas seleccionadas no âmbito do *Programa Mais Sucesso Escolar*. Tendo sido considerado um projecto híbrido, o “Projecto LPM exigem +”², como foi designado, é direccionado para os 4º e 5º anos de escolaridade e está estruturado, em dois espaços, da seguinte forma:

ESPAÇO CONSTRÓI (Professor Titular + Professor Assessor)

Funciona dentro da mesma sala de aula e tem como objectivo a construção de novas aprendizagens.

ESPAÇO APROFUNDA (Professor Assessor)

Funciona numa sala à parte (designada para o Projecto) e tem como objectivo o aprofundamento das aprendizagens [para os alunos com dificuldades (o reforço) ou para os melhores (a excelência)]

Confesso que quando me foi atribuído o cargo de professor assessor para a Matemática no 5.º ano de escolaridade e me foi dito que estaria envolvido num projecto, a nível nacional, designado “Mais Sucesso Escolar”, um milhão de ideias me passam pela cabeça, mas a que mais me moveu foi sem dúvida a grande vontade de explorar o desconhecido pois, sobre este projecto nada conhecia. Procurei rapidamente inteirar-me sobre os objectivos e práticas educativas dentro desta matéria, trocando experiências com os meus pares e lendo vários artigos sobre diferenciação pedagógica e turmas homogéneas. No entanto, o grande marco desta, ainda curta trajectória, foi o Encontro do dia 21 de Novembro de 2009 – “Gerando

¹ Professor na Escola EB1 Charneca de Caparica.

² Projecto no âmbito da promoção do sucesso nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

novas oportunidades de aprendizagem” – promovido pelo Agrupamento de Escolas de Beiriz e pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Aí tive a oportunidade de assistir a acções de formação orientadas pelos Professores José Luís Gonçalves e José Matias Alves, que marcaram de forma decisiva o meu modo de olhar para este projecto.

O valor da formação

Cheio de vontade de pôr em prática o que ali tinha ouvido e aprendido comecei por implementar essas estratégias no Espaço Aprofunda, verificando a sua eficácia através do crescente interesse e maior sucesso dos alunos. Percebi também, o quanto os alunos se identificavam com o espaço, estando assim, mais abertos à aprendizagem e interiorização de novos conteúdos.

Verificando que o projecto se estava a revelar numa boa experiência com e para os alunos do 5.º ano de escolaridade, rapidamente percebi que este poderia ser facilmente alargado aos restantes anos de escolaridade.

Como tenho a oportunidade de acumular também as assessorias ao abrigo do Plano da Matemática II para o 3º Ciclo do Ensino Básico, cheguei à conclusão que a filosofia deste projecto, no que respeita ao ensino em pequeno grupo num espaço à parte, seria uma mais-valia para resolver uma situação que estava a observar numa das turmas do 8.ºano. Esta turma, possuía um pequeno grupo de sete alunos, que se encontravam completamente desmotivados para a disciplina de Matemática e sem a mínima vontade de estarem na sala de aula a ouvir os conteúdos que a professora estava a leccionar – gerando facilmente indisciplina e perturbando os restantes elementos. Posto isto, decidi propor à minha colega e professora titular da turma, a criação de um pequeno grupo com aqueles sete elementos, que funcionaria de forma análoga às turmas de 5.º ano, do Espaço Aprofunda. A minha colega adorou a ideia e apoiou-me em todos os momentos.

Decidimos então apresentar esta proposta à Directora de Turma, à Coordenadora de Departamento e à Direcção da Escola. Todos a aceita-

ram e a receberam de “braços abertos” dando-me permissão para a criação do referido grupo.

A minha primeira preocupação foi escutar cada um dos alunos e perceber quais eram na realidade as suas verdadeiras motivações, receios e expectativas, procurando criar junto deles empatia, para poder assim actuar por antecipação.

A minha principal motivação é a focalização na aprendizagem destes alunos com a ambição de que estes aprendam, pelo menos, aquilo que é essencial para as suas vidas. Importa referir que os conteúdos que são leccionados nestas aulas, são exactamente os mesmos que são leccionados na turma base, com ligeiras adaptações que visam privilegiar as aprendizagens para a vida.

Estratégias pedagógicas

Assim, a minha estratégia na condução destas aulas passa principalmente por uma gestão sadia do tempo, que passo a explicar: (i) Enquanto os alunos se instalam nos seus lugares, começo por falar com eles sobre aquilo que têm feito durante a semana e os problemas que lhes ocupam a cabeça, pondo-os mais à vontade e assim mais receptivos a aprender Matemática; (ii) Exponho a matéria de uma forma que considero ser a mais indicada e apelativa para este grupo, utilizando os recursos mais adequados para a explicação do conteúdo que está a ser leccionado, recorrendo sempre a uma linguagem que considero ser a mais perceptível, mas sem nunca abdicar do rigor científico que esta disciplina encerra; (iii) Resolução, em grupo, de exercícios sobre os conteúdos leccionados; (iv) Consoante a disponibilidade dos alunos para aprenderem nesse dia, assim são feitos os momentos de pausa, isto é, momentos em que deixo de avançar na matéria para poder conversar com os alunos, privilegiando os momentos em que estão realmente empenhados e concentrados.

Até ao momento esta estratégia tem-se revelado eficaz e os resultados obtidos, melhores do que aquilo que eram as minhas expectativas iniciais, quer ao nível dos momentos de avaliação, quer ao nível das competências

transversais, sendo que cinco destes sete alunos já se encontram no nível três e motivados para aprender Matemática. Os outros dois, sentem que poderão também chegar lá... Sendo esta a minha meta até ao final do presente ano lectivo.

Além das estratégias acima apresentadas, julgo que em muito tem contribuído a relação que mantenho com estes alunos – uma relação de respeito mútuo e também de grande compreensão, mas, sempre mantendo uma distância necessária para que a relação Professor/Aluno possa sempre existir e evoluir. Outro aspecto, que julgo, fundamental tem sido o meu discurso positivo, demonstrando que acredito sinceramente que eles são capazes de alcançar os objectivos que têm para as suas vidas, tentando assim que interiorizem estas expectativas positivas.

PROJECTO FÉNIX – UMA METODOLOGIA RUMO AO SUCESSO ESCOLAR

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRONCHES – PORTALEGRE
ANA MARIA REIS ¹ E CECÍLIA SIMÕES ²

“A principal meta da educação é criar homens³ que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”
(Jean Piaget)

A candidatura ao projecto

Dentro do objectivo do Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) – “Promoção de um Sucesso Educativo de Qualidade” – o Agrupamento de Escolas de Arronches, apostou na candidatura ao *Programa Mais Sucesso Escolar* no âmbito da tipologia *Fénix*.

Em sede de Conselho Pedagógico e após análise dos resultados da auto-avaliação do Agrupamento, identificaram-se as disciplinas de maior insucesso, as quais carecem de desenvolvimento para garantia de qualidade, quer pelo carácter transversal, quer pela natureza estruturante das mesmas no currículo do Ensino Básico. As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática (2º e 7º ano) e Inglês (7º ano), foram seleccionadas para implementar a metodologia de operacionalização do *Projecto Fénix*.

Com um projecto de candidatura ambicioso, incluíram-se inicialmente todas as turmas do 1º ao 3º ciclo de escolaridade, tendo em conta a dimensão do Agrupamento. Por sugestão do Ministério da Educação, e por se tratar

¹ Directora Executiva Agrupamento de Escolas de Arronches – Portalegre.

² Coordenadora Pedagógica do projecto Fénix – Agrupamento de Escolas de Arronches – Portalegre.

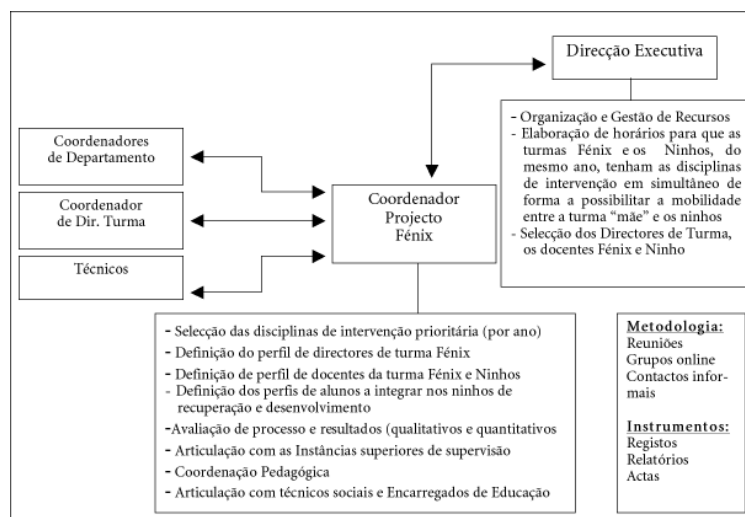
³ Por homens leia-se *Seres Humanos*.

de uma experiência piloto, o projecto foi circunscrito ao 2º e 7º anos de escolaridade.

Contrariamente à metodologia, implementada noutros Estabelecimentos de Ensino, a candidatura do Agrupamento de Escolas de Arronches não se centrou, unicamente, na recuperação de alunos com maiores dificuldades, antes integrou no projecto os alunos com forte motivação para a aprendizagem e com necessidades de desenvolvimento numa ou na totalidade das três áreas disciplinares.

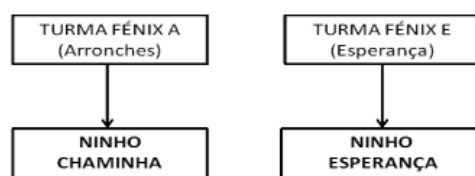
Na essência, a metodologia de operacionalização do *Projecto Fénix* consiste no envolvimento de todos os agentes da comunidade educativa e na criação de uma dinâmica interna que propicie a formação de uma única turma, por ano de escolaridade, a *Turma Fénix*, a qual é assessorada por dois Ninhos, um de recuperação e outro de desenvolvimento, que funcionam em simultaneidade horária, para facilitar a transição dos alunos entre a turma de origem e os Ninhos, num processo que se quer dinâmico e ajustado às necessidades educativas dos alunos. Cada Ninho teve um número máximo de 5 a 7 alunos, não podendo neles estar integrados alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

QUADRO 1 – Agentes e Metodologia de Actuação da Coordenação do Projecto Fénix



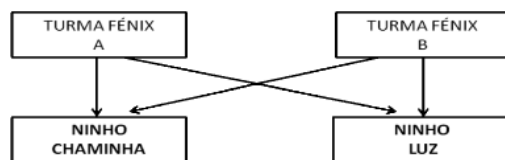
No ano lectivo 2009-2010, ao nível do 2º ano de escolaridade, foram implementados apenas Ninhos de recuperação às áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.

QUADRO 2 – Metodologia de Operacionalização do Projecto Fénix no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Na sequência da avaliação diagnóstica, o total de alunos do 7º ano, repartiu-se por uma *Turma Fénix* (grupo de passagem), um Ninho de Recuperação e um Ninho de Desenvolvimento, nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, respectivamente.

QUADRO 3 – Metodologia de Operacionalização do Projecto Fénix no 3.º Ciclo do Ensino Básico



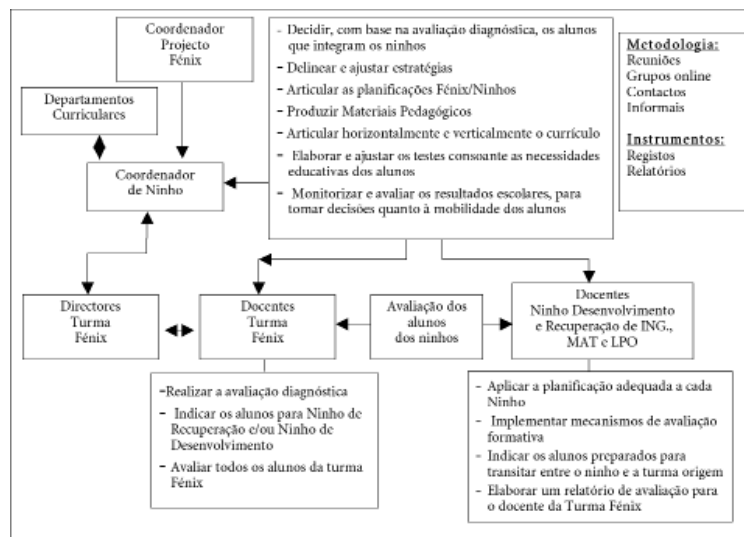
Este facto implicou, no terceiro ciclo, uma alocação de três docentes por disciplina (a *Turma Fénix*, ninho de recuperação “*Chaminha*” e ninho de desenvolvimento “*Luz*”), que têm desenvolvido um trabalho cooperativo e integrado, com vista à operacionalização de estratégias que garantam o sucesso e o desenvolvimento nas disciplinas contratualizadas.

No 1º ciclo a equipa é formada pelo docente titular da *Turma Fénix* e pelo docente que assegura as aprendizagens no ninho de recuperação (*Chaminha* e *Esperança*).

No 3º ciclo foi criada a figura do Coordenador de Ninho por disciplina enquanto que no 1º Ciclo, esta função é assumida pelo Coordenador do Departamento. O Coordenador de Ninho é responsável pelas reuniões semanais da equipa de trabalho, que integra os docentes Fénix e docentes Ninho da disciplina e, sempre que necessário, os Directores de Turma, com os seguintes objectivos:

- decidir, com base na avaliação diagnóstica, os alunos que integram os Ninhos – início do ano;
- articular as planificações da Turma Fénix/Ninho;
- produzir materiais pedagógicos que se ajustem às características dos alunos e que ajudem à transição harmoniosa dos alunos;
- articular horizontal e verticalmente o currículo, promovendo e assegurando a interdisciplinaridade;
- elaborar e ajustar os testes em conjunto;
- monitorizar e avaliar os resultados escolares, para tomar decisões e (re)equacionar estratégias.

QUADRO 4 – Acções e Metodologia de Docentes de Ninho, Docentes da Turma Fénix e Coordenador de Ninhos



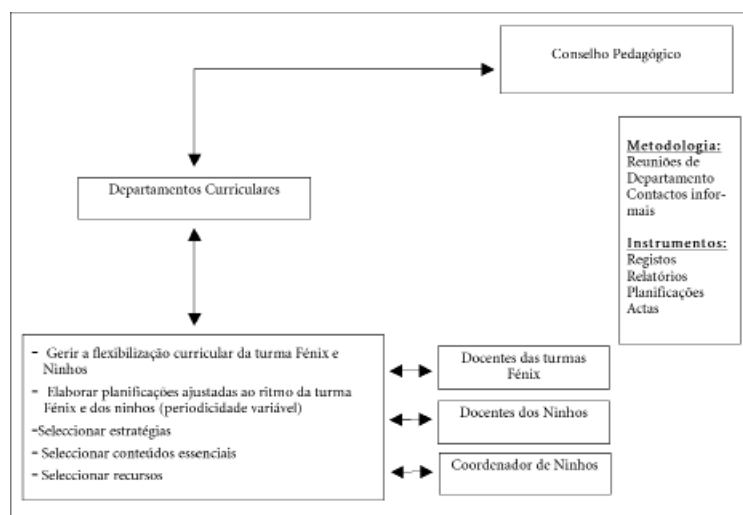
Os docentes das disciplinas de intervenção dispõem para o desenvolvimento do projecto de duas horas semanais (às terças-feiras) retiradas da componente do trabalho de escola, destinadas ao trabalho de equipa disciplinar (TEQ), articulando sempre de forma activa com o PAMII (Plano de Acção da Matemática II). O Coordenador de Ninho dispõe de três horas semanais para articular e coordenar as reuniões de equipa.

O trabalho da equipa disciplinar (TEQ) será intercalado, sempre que se justifique, por reuniões de supervisão pedagógica, monitorização e a avaliação, a realizar pelo Coordenador do *Projecto Fénix* e/ou pela equipa supervisora.

Seguindo as orientações do Conselho Pedagógico deverá existir por parte dos departamentos que integram as disciplinas de intervenção do *Projecto Fénix* uma particular acuidade no trabalho a desenvolver, especificamente no que concerne à planificação de estratégias e recursos a afectar, sendo fundamental atender às características do grupo de alunos.

O departamento coordena também a metodologia de avaliação diagnóstica das disciplinas que integram o projecto, que pode ser realizada em diversos momentos do ano lectivo e reveste-se de particular importância neste processo, devendo ser a mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos. É a partir dela que se constituem os primeiros grupos de alunos que integram os Ninhos ou se poderá determinar a mobilidade dos mesmos entre os Ninhos e a Turma *Fénix*.

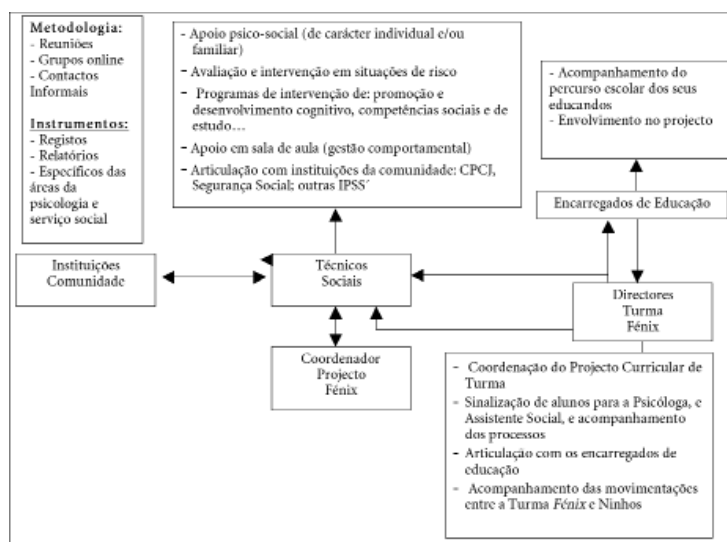
QUADRO 5 – Acções e Metodologia do Departamento Relacionadas com o Projecto Fénix



A avaliação dos alunos dos Ninhos é uma responsabilidade partilhada entre o docente da Turma *Fénix* e os docentes dos Ninhos. As fichas de avaliação resultam da articulação dos docentes, sendo adaptadas às características dos alunos pelo docente do Ninho. Não obstante, existirão momentos em que se realizarão fichas de avaliação comuns.

Atendendo às dificuldades reveladas pelos alunos, e aos contextos familiares adversos em que estão inseridos, o sucesso do *Projecto Fénix* depende da intervenção feita pelos técnicos sociais na mobilização de recursos e instituições.

QUADRO 6 – Acções e Metodologia de Actuação dos Técnicos Socioeducativos e Directores de Turma



A função destes técnicos não deve descorar o apoio aos alunos com maiores capacidades de aprendizagem, orientando docentes e discentes sobre a forma de explorar as aptidões reveladas, e que requeiram desenvolvimento.

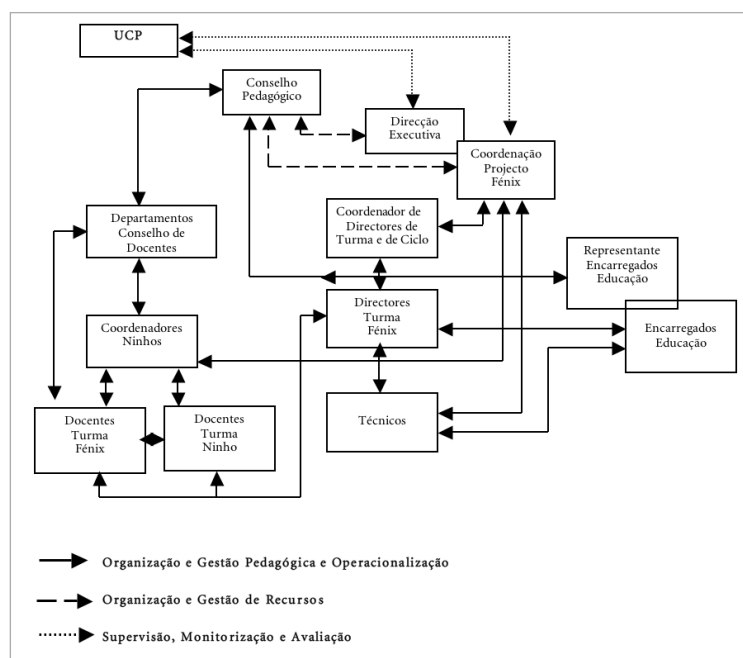
Os técnicos sociais deverão articular prioritariamente com os Directores de Turma, famílias e instituições da comunidade.

A coordenação do projecto é da responsabilidade de um Professor Coordenador a quem foram atribuídas as seguintes funções:

- definição dos perfis de alunos a integrar nos ninhos de recuperação e desenvolvimento;
- avaliação de processo e resultados (qualitativos e quantitativos);
- articulação com os supervisores e técnicos sociais;
- coordenação pedagógica.

Neste momento o *Coordenador do Projecto Fénix* dispõe de três horas semanais para a coordenação do projecto, retiradas da componente de trabalho de escola.

QUADRO 7 – Perspectiva Global de Operacionalização do Projecto



Apostar na melhoria da qualidade do sucesso desde o 1.º Ciclo

A Escola, instituição que durante séculos foi uma organização quase hermética, que centralizou saberes, deixa de ter, em exclusivo, essa função, na sociedade pós industrial da informação e comunicação. A esta instituição, pilar da sociedade, é pedido que mobilize esses saberes, que providencie um ensino transversal para a vida, centrado na acção, focalizado em processos, integrado multidisciplinarmente, contextualizado, auto-construído e que recrie contextos da vida real, de forma a dotar os alunos de competências transversais que possam ser aplicadas nos mais variados contextos, num percurso que não se esgota na escola, mas que se prolonga ao longo da vida.

Para a concretização destes objectivos interessa fomentar uma “educação para a cidadania activa”, centrada no aluno, que promova o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo, de

competências éticas, de escolha de valores, de acção e competências sociais (participação activa e cooperante em acções concretas da comunidade) e em domínios que integram os grandes desafios do mundo actual (identidade, diversidade, desenvolvimento, ambiente, qualificação dos recursos humanos, desenvolvimento tecnológico).

A Escola deve ser um espaço de criatividade, de recriação constante, de inovação, de capacidade para planear e gerir projectos com vista a atingir os objectivos a que se propõe, nomeadamente, a prestação de um serviço de **Ensino de Qualidade**, capaz de dotar os cidadãos de conhecimentos e competências que lhe permitam explorar as suas capacidades e integrar-se de forma activa na sociedade, contribuindo assim para a vida económica, social e cultural do país.

Estes são os princípios e valores que norteiam o Agrupamento de Escola de Arronches e toda a filosofia do Projecto Fénix.

Para a concretização deste Projecto definiram-se como estratégias de acção: promover a articulação e o trabalho em equipa; incentivar a interdisciplinaridade; envolver os pais e Encarregados de Educação no projecto; garantir a articulação entre o Projecto Fénix e o PAMII (Plano de Acção da Matemática II); dinamizar reuniões semanais; produzir instrumentos de monitorização internos que permitam avaliar e reposicionar os alunos nos Ninhos e na Turma Fénix; canalizar recursos humanos para um apoio mais individualizado aos alunos ao abrigo do DL3/2008 (Técnicos Especializados e a contratação de um professor de Apoio); promover um ensino individualizado e centrado no aluno e nas suas potencialidades; criar estratégias de motivação nos alunos; reconhecer e premiar o esforço e evolução dos alunos através da atribuição de certificados de mérito, prémios de desempenho e Vouchers quinzenais.

Com base nestas estratégias e no trabalho desenvolvido desde o início do ano lectivo, notam-se mudanças quantitativas e qualitativas no progresso escolar dos alunos.

Assim, fazendo uma retrospectiva do historial dos resultados escolares demonstrados pelos discentes desde o início da implementação do Projecto Fénix, é notória uma melhoria dos resultados obtidos, tanto no 2.º ano como no 7.º ano de escolaridade.

QUADRO 8 – Evolução dos resultados no 2.º Ano

Ano de escolaridade contratualizado	N.º Total de alunos	Disciplinas contratualizadas	Av. Diagnóstica				Av. Final do 1.º Período				Av. Final do 2.º Período							
			NS		S		SB		EXC		NS		S		SB		EXC	
2.º Ano	22	Líng. Port.	4	7	8	2	3	7	7	5	0	6	10	6				
		Matemática	7	1	10	3	0	6	10	6	0	6	10	6				

QUADRO 9 – Evolução dos resultados no 7.º Ano

Ano de escolaridade contratualizado	N.º Total de alunos	Disciplinas contratuali- zadas	Av. Diagnóstica					Av. Final do 1.º Período					Av. Final do 2.º Período					
			Nv 1	Nv 2	Nv 3	Nv 4	Nv 5	Nv 1	Nv 2	Nv 3	Nv 4	Nv 5	Nv 1	Nv 2	Nv 3	Nv 4	Nv 5	
7.º Ano		Líng. Port.	0	12	14	7	0	0	0	2	18	12	1	0	0	20	11	2
	33	Inglês	0	9	13	11	0	0	0	0	25	7	1	0	0	21	9	3
		Matemática	0	21	7	5	0	0	0	10	14	8	1	0	0	21	10	2

Neste momento não existem alunos com níveis insatisfatórios/inferiores a 3, nem alunos em risco de retenção.

No 2.º ano, o aproveitamento é bastante satisfatório. Dos níveis satisfatórios atribuídos, dois estão acima dos 60% em Língua Portuguesa e quatro acima dos 60% em Matemática. No 7.º ano, embora a moda das classificações atribuídas se situe no nível 3, em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, dezasseis, catorze e sete níveis 3 atribuídos são iguais ou superiores a 60%, respectivamente. Perante este cenário é já notória a melhoria da qualidade do sucesso educativo.

Em termos qualitativos, a mais-valia deste Projecto é consensual. Os alunos e os encarregados de educação consideram fundamental o trabalho em pequeno grupo e as práticas de ensino individualizadas centradas no aluno. Consideram que com o Projecto Fénix os alunos com mais dificuldades são mais apoiados e os que evidenciam maior gosto pela aprendizagem podem aprofundar os seus conhecimentos, respeitando os ritmos de aprendizagem de todos e de cada um...

Mais do que um programa de turma ou de ano contratualizado, o Projecto Fénix é para este Agrupamento um Projecto de Escola. Deste modo, o testemunho não ficaria completo se não fossem auscultados diversos grupos de alunos.

Assim, os alunos do 6.º ano depois de considerarem que: “menos alunos por turma e/ou por grupo permitem um maior e melhor esclarecimento de dúvidas e uma melhor aprendizagem”; “a possibilidade de mudar de ninho e poder avançar nos conhecimentos é uma mais-valia”; “com grupos mais pequenos o professor tem mais tempo e disponibilidade para cada aluno”. Dos 21 alunos que compõem a turma do 6.º Ano, 18 afirmaram querer integrar este projecto no próximo ano lectivo.

Os alunos do 8.º ano (não abrangidos pelo projecto) referiram que “formar grupos de trabalho mais pequenos possibilita menos indisciplina, um melhor ritmo de aprendizagem e uma melhor consolidação de conhecimentos”.

No 7.º ano, no *Ninho Chaminha*⁴, o João explica que gosta mais das aulas, “eu gosto de trabalhar nas aulas, somos poucos, se fossemos muitos

⁴ *Ninho Chaminha* – Ninho de Recuperação.

havia mais confusão”; Patrícia C. refere que “num grupo mais pequeno aprendemos melhor e percebemos muito melhor o que a professora explica” e considera que “os alunos que estão mais avançados devem transitar de ninho para deixar aprender aqueles que têm mais dificuldades”; Rogério referiu “primeiro não estudava, mas agora gosto do tipo de exercícios que a professora dá e gosto de estar num grupo pequeno para estar mais concentrado”; Patrícia P. sente que “este ano é mais fácil...”.

A Margarida, aluna do 7.º ano da *Turma Fénix*⁵ acha “o Projecto Fénix muito interessante” e notou “mudanças na forma de aprender”; João Pedro verbaliza que “este ano é diferente... gosto muito dos meus colegas e ajudamo-nos uns aos outros... interesse-me pelo trabalho, pois aprendo melhor com a turma mais pequena...”.

“Já não tenho dificuldades na leitura e na escrita e sou o maior a Matemática”, afirma Rodrigo em tom de brincadeira e com a simplicidade que todos lhe reconhecemos...

“Não noto muita diferença comparativamente ao ano passado”, refere o Eduardo que frequenta a *Turma Fénix* nalgumas disciplinas, mas quando integrado no *Ninho Luz* a sua opinião é diferente “sinto que estou a aprender mais rápido... e a aprender mais”.

“No ano passado éramos mais na mesma sala, agora com o Projecto Fénix estamos divididos em grupos mais parecidos... os professores dos ninhos são adequados a cada grupo”, refere Daniel do *Ninho Luz*.⁶

No *Ninho Luz*, João J. diz “sinto-me lá bem... para continuar a evoluir o meu conhecimento”. “Dão mais atenção ao nosso trabalho e às nossas capacidades”, afirma a Mariana.

No entender do Alexandre, o *Ninho Luz* é mais difícil, mas considera que aprende melhor porque são menos alunos.

No 2.º ano, a noção de integração num Projecto chamado Fénix não se encontra bem delineada. O nível etário dos alunos não lhe permite uma visão totalmente esclarecedora dos reais contornos do Projecto. Sabem que são especiais e que fazem parte de uma metodologia de ensino diferente da dos seus colegas, sabem que existem ninhos onde os “meninos” com mais dificuldades vão recuperar as matérias de algumas disci-

⁵ *Turma Fénix* – Turma de passagem.

⁶ *Ninho Luz* – Ninho de Desenvolvimento.

plinas e que podem regressar à turma mal consigam acompanhar o seu ritmo de aprendizagem. O elo estabelecido entre os professores e os alunos, especialmente os dosinhos, facultalhes a possibilidade de crescer enquanto crianças e desenvolver a sua maturidade com vista a alcançar o sucesso pretendido por todos.

Na generalidade, os docentes consideram o projecto uma mais-valia para a escola, permitindo ter grupos de discentes mais homogéneos e um acompanhamento mais individualizado, principalmente àqueles alunos que revelam mais dificuldades. Encaram o trabalho com grande preocupação no sentido de não defraudar as expectativas dos alunos e de forma a torná-los mais seguros das suas aprendizagens..., ou seja, torná-los mais felizes.

Um factor fundamental para que todo este projecto seja bem sucedido é a cumplicidade que se tem criado com os pais e Encarregados de Educação. Desde a implementação do Projecto Fénix foram realizadas reuniões periódicas com os Encarregados de Educação no sentido de aferir as suas opiniões e as suas sugestões com o intuito de melhorar os resultados alcançados. Nessas reuniões, sempre foi reconhecido e partilhado o trabalho efectuado, as estratégias encontradas e a evolução que os alunos têm evidenciado. No entanto, alguns Encarregados de Educação, em especial do 7.º ano ainda mostram algum cepticismo em relação ao funcionamento e transição entre ninhos, sentindo que o seu educando pode ser prejudicado em termos de avaliação quando comparado com outros alunos da escola e de outros ninhos. Mas essa dúvida desvanece-se quando é explicado que o grau de aquisição/complexidade de conhecimentos/competências é variável de ninho para ninho e que a preparação dos seus educandos para a vida activa irá com toda a certeza ser diferente, pois este é claramente um projecto integrador que vai ao encontro das necessidades de cada discente.

Existe um outro conjunto de elementos que não pode ser descurado – os instrumentos de monitorização internos: fichas de observação oral e de leitura de Língua Portuguesa e Inglês; fichas de avaliação escritas; ficha de avaliação mensal; mapa de aquisição de competências; ficha de reposicionamento nos ninhos e na turma Fénix; relatório de avaliação diagnóstica, intercalar e final de período feito por todos os intervenientes no

Projecto. Estes instrumentos servem para aferir e avaliar o progresso feito pelos alunos e para delinear as estratégias de acção, pois só deste modo se poderá promover um **Sucesso Educativo de Qualidade**.

Fénix - um Projecto Rumo ao Sucesso

... “Nada há de mais injusto do que considerar igual aquilo que é desigual...”

Este princípio, que dificilmente alguém ousará contestar, não é um princípio de igualdade; é um princípio de justiça. Aristóteles tornou isto suficientemente claro quando declarou que a justiça exige que tratemos casos semelhantes da mesma maneira e casos diferentes de maneira diferente. [...] O tratamento justo implica ter em conta as diferenças nas circunstâncias das pessoas e isto implica, como é óbvio, tratá-las diferentemente. A igualdade enquanto tal não encerra grande virtude. O tratamento igual, só é moral e praticamente aceitável quando se adequa ao nosso sentido de justiça, e o único sentido em que todos os homens, sem excepção, devem ser tratados da mesma maneira é que todos devem ser tratados com justiça.

A igualdade na educação não serve como teoria. Na melhor das hipóteses, é uma forma confusa de pedir justiça. A justiça na educação, contudo, implica um tratamento diferenciado dos alunos, adequado às suas diferentes necessidades, pelo que a organização e a propósito da educação não deve ser julgada pelo grau de promoção da igualdade, ou de igualdade de oportunidades, mas sim pelo grau de tratamento justo das crianças naquilo que a educação tem para lhes oferecer.

Porque o Agrupamento de Escolas de Arronches defende esta tipologia de ensino como um processo que é transversal a toda a organização escolar e não apenas às áreas ou disciplinas curriculares envolvidas, aposta no apoio aos alunos com mais dificuldades, e num maior estímulo aos alunos com mais capacidades para aprender. O respeito pelo ritmo e capacidade de aprendizagem dos alunos só pode concretizar-se num modelo de organização de escola flexível, com capacidade de gerir localmente os

currículos, rentabilizando com eficácia e autonomia os recursos humanos motivados e capacitados para a tarefa digna e responsável de educar.

O Projecto Fénix só faz sentido se houver interacção clara e coerente entre todos os agentes envolvidos, começando por uma sensibilização profunda nos pais e encarregados de educação, passando pelos alunos, técnicos e por toda a comunidade educativa de modo a constituir uma rede social com capacidade de gestão autónoma de todos recursos disponíveis.

— |

| —

— |

| —

POR UMA LIDERANÇA CRÍTICA E TRANSFORMADORA

EQUIPA DO PROJECTO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
VAGOS

Breve nota sobre o contexto do Projecto

O Agrupamento de Escolas de Vagos iniciou um percurso, a partir do ano lectivo 2007/2008, que se tem pautado por uma vontade e determinação em mudar/melhorar as suas práticas. Neste trajecto, começamos por construir os nossos referenciais de raiz, adaptando-os a uma nova visão de gestão e liderança, que queremos e desejamos seja caracterizada pelos seguintes aspectos:

- Dar corpo a um Agrupamento de Escolas, com a construção de um sentido identitário (logótipo, normas e procedimentos comuns a todos os ciclos);
- Abertura à comunidade;
- Maior envolvimento dos pais/Encarregados de Educação na vida do Agrupamento;
- Cooperação/parceria com a Câmara Municipal de Vagos de forma a resolver vários constrangimentos/problemas ao nível do serviço educativo;
- Estabelecimento de novas parcerias com empresas e instituições locais;
- Diversificação das ofertas formativas;
- Cultura de projectos;
- Aposta nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação e na formação interna.

Neste percurso cultivamos o princípio de uma liderança transformadora e crítica que faça do Agrupamento de Escolas de Vagos, uma instituição simultaneamente mais humana e mais prestigiada. A grande questão

que se coloca é a da qualidade na educação: i) no contexto sala de aula (assente no princípio nuclear da diferenciação pedagógica, no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos); ii) na organização e funcionamento da escola, enquanto organização (o desenvolvimento profissional do professor pautado pela sua capacidade de reflectir sobre a sua experiência e ainda no envolvimento cooperado com os outros colegas, ao nível da intervenção e reflexão). Como operacionalizar esta ideia de qualidade numa escola que se quer eficaz?

É importante que sejam implementadas as seguintes variáveis associadas à eficácia da escola:

1. Visão e objectivos partilhados.
2. Concentração na aprendizagem e no ensino.
3. Expectativas elevadas.
4. Reforço positivo.
5. Monitorização do progresso; monitorização do desempenho dos alunos, avaliação do desempenho da escola.
6. Direitos e responsabilidades dos alunos; elevada auto-estima dos alunos, posições de responsabilidade, controlo do trabalho.
7. Ensino com um propósito; organização eficiente, clareza dos objectivos, aulas estruturadas, práticas flexíveis.
8. Organização aprendente; desenvolvimento dos professores centrado na escola.
9. Relação escola - família: envolvimento dos pais.

A implementação destes objectivos está associada à questão da liderança. *Liderar uma escola é educar para a autonomia, é tornar realidade as possibilidades das imaginações criadoras de toda uma comunidade educativa. É aceitar partilhar o poder interno para que possa mobilizar a adesão aos objectivos da organização.* (Daniel Goleman, Os novos líderes – A inteligência Emocional nas Organizações).

Uma das principais funções de um líder é gerar entusiasmo, optimismo e paixão pelo trabalho a realizar, assim como cultivar um ambiente de cooperação e confiança.

O desafio que nos foi colocado

No início deste ano lectivo, um novo desafio foi colocado ao nosso Agrupamento ao sermos seleccionados para o Projecto Mais Sucesso Escolar – Tipologia Fénix. A filosofia, metodologia de trabalho do Projecto Fénix, veio exactamente ao encontro das nossas preocupações ligadas ao princípio nuclear da diferenciação pedagógica, no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos. Permitiu desde logo aos professores integrados nas turmas com o Projecto Fénix, “descalçarem-se”. Foi preciso deixarem “os sapatos na soleira da porta dos tempos novos” (Mia Couto). Sapatos aqui, naturalmente em sentido figurado, no sentido de uma atitude nova, activa, marcada por uma inquietação solidária e de rebeldia construtiva. Trabalho colaborativo, partilha, troca de experiências, conversar/reflectir/discutir sobre o essencial, criando um clima de trabalho sereno, tranquilo mas ao mesmo tempo de conquista, de experiência, de inovação.

Depois das dúvidas iniciais, das hesitações começámos a trabalhar dentro da lógica do Projecto, dando sentido à nossa acção e preocupados em contaminar a escola no seu todo com estas boas práticas. Este exemplo torna a Escola melhor, gera dinâmica e entusiasmo, ajudando a construir o futuro, com asas para voar e habilidade para sonhar, e citando Raul Solnado, «*sermos felizes*».

O ponto de partida: as situações problemáticas e os objectivos a atingir

No diagnóstico efectuado aquando da candidatura foram elencadas as seguintes dificuldades:

- Falta de mecanismos de intervenção ao nível do contexto sócio-familiar dos alunos com maiores dificuldades;
- Dificuldades ao nível da aquisição de competências de leitura e literacia, fundamentais para o sucesso em todas as áreas;

- Dificuldades dos professores na gestão dos apoios à aprendizagem prestados em sala de aula, nomeadamente devido ao elevado número de alunos por turma;
- Pouca eficácia, em termos de resultados, das aulas de apoio pedagógico acrescido.

Relativamente aos objectivos a atingir foram definidos os seguintes:

- Criar mecanismos que permitam uma intervenção mais activa do Agrupamento no contexto sócio-familiar dos alunos, nomeadamente através da criação de um gabinete de apoio à família para intervenção ao nível do 1º ciclo;
- Melhorar os desempenhos dos alunos ao nível da leitura, compreensão, interpretação e produção de enunciados diversos, competências de literacia, fundamentais para o sucesso em todas as áreas;
- Criar condições para uma gestão mais eficaz dos recursos afectos ao apoio educativo;
- Proporcionar a todos os alunos as condições para a conclusão de cada ciclo no tempo previsto.

Os processos desenvolvidos: actores, estratégias, recursos mobilizados

Para gerar entusiasmo, optimismo e paixão pelo trabalho a realizar, assim como cultivar um ambiente de cooperação e confiança é importante que os professores estejam de corpo inteiro. Para alcançar este objectivo, todos os professores envolvidos nas turmas Fénix e nos Ninhos foram convidados a participar neste Projecto. Criou-se, desde início, uma equipa de trabalho que tem vindo a aprofundar o seu trabalho e a cultivar um espírito de partilha e construção de uma teia de cooperação. A presença do Director nas reuniões com Encarregados de Educação, com os professores envolvidos no Projecto, com os Departamentos, com os Directores de Turma, nos Conselhos de Núcleo, nos Conselhos de Turma e com os Coordenadores dos Departamentos tem permitido uma abordagem/

/conhecimento do Projecto e reflexão sobre todo este processo. Tem sido um modo de nos questionarmos, reflectirmos sobre a nossa acção e introduzir factores de melhoria.

Relativamente aos recursos humanos mobilizados, temos os seguintes:

- 1.º Ciclo: quatro professores titulares de turma;
- 1.º Ciclo: três professores de apoio (Ninhos);
- 3.º Ciclo: dois professores de Língua Portuguesa e um professor de Matemática;
- 3.º Ciclo: dois professores de Ninhos de Língua Portuguesa e um professor de Ninho de Matemática.

Obtivemos o seguinte reforço de crédito horário: 41 horas.

As mudanças já realizadas e os factores/variáveis que as possibilitaram

A entrada no Projecto Fénix permitiu criar na escola dinâmicas interessantes, quer ao **nível organizacional**, quer ao **nível do debate/reflexão enquanto organização aprendente**. Na perspectiva organizacional, constituímos os apoios nas outras turmas do Agrupamento, seguindo a filosofia dos Ninhos. Esta prática tem tido resultados muito positivos quer ao nível do desempenho das aprendizagens dos alunos, quer ao nível do papel do professor na construção da sua profissionalidade, nomeadamente os professores dos apoios ao nível do 1º ciclo, pois passaram a articular de uma forma mais consistente com o professor titular.

As participações nos encontros, em Dezembro na Universidade Católica Portuguesa e em Janeiro no Conservatório do Porto, os documentos orientadores /recomendações produzidos pelo Professor Matias Alves e José Luís Gonçalves têm constituído para a nossa escola, matéria de reflexão e de tomadas de posição em coerência com os documentos. Constituem exemplos práticos os documentos intitulados: “Relação Pedagógica: categorias de análise e indicadores de sucesso” e “As (novas) disposições

para a acção educativa”. Este último documento foi objecto de discussão em sede de Conselho Pedagógico, decidindo este órgão que os princípios subjacentes a este documento passariam a ser assumidos como orientadores da prática pedagógica de todo o Agrupamento. Permitiu-nos também lançar a discussão/reflexão sobre a supervisão pedagógica e forma de a pôr em prática.

A grande alteração decorrente da implementação do Projecto situa-se ao nível da mudança do paradigma dos apoios. E esta transformação cria em todos, alunos e professores, uma situação de grande conforto.

Ainda ao nível do primeiro ciclo, houve a necessidade de reajustar a gestão dos tempos lectivos de cada área curricular intervencionada, de modo a fazer coincidir o horário das Turmas Fénix com o dos Ninhos.

Os modos de trabalho pedagógico: principais características.

Com este Projecto, desenvolveu-se intensa cooperação entre os docentes envolvidos. Nessa sequência, houve todo um processo de reflexão, traduzido em reuniões de trabalho profícuas, realizadas todas as semanas e/ou todos os meses. Desse trabalho colaborativo, procedeu-se à planificação das unidades e conteúdos conducentes a uma melhor interligação entre os intervenientes (professores titulares e professores dos Ninhos), visando o êxito na aprendizagem dos alunos. Existiu também o cuidado de se estabelecerem contactos diários entre os professores, de modo a referenciar situações pontuais de carácter pedagógico, que impliquem mudanças estratégicas no ensino-aprendizagem. Conseguiu-se, desse modo, partilhar as experiências vivenciadas na sala de aula, elaborar materiais adequados ao nível da proficiência dos alunos e aferir critérios na realização desses mesmos materiais.

Elaboraram-se, além disso, documentos que serviram de apoio ao registo das actividades/estratégias realizadas em sala de aula, permitindo igualmente monitorizar o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Para criar condições de sucesso nas aprendizagens, os elementos da equipa pedagógica têm vindo a implementar as seguintes estratégias:

- Autonomia para fazer adaptações curriculares;
- Gestão dos espaços (trabalho de pares, pequenos grupos, ...);
- Gestão flexível dos tempos individuais (respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem);
- Optimização do tempo na sala de aula (usando novas tecnologias: quadro interactivo, escola virtual, ...);
- Perspectivar a aprendizagem como um bem essencial;
- Maior solicitação de cada elemento do grupo;
- Actividades de recuperação/ consolidação de conhecimentos;
- Desenvolvimento de uma relação pedagógica próxima com o aluno (acompanhamento diferenciado de cada aluno);
- Reforço positivo e apelo à persistência no trabalho;
- Maior rigor na aplicação das normas de conduta.

No decorrer destas estratégias, surgem testemunhos de alunos que comprovam a sua aplicação e eficácia:

- *«Para mim pertencer ao Ninho é bom; tenho mais vantagens porque aprendo melhor e estou mais atenta às aulas».*
- *«Para mim pertencer ao Ninho é um privilégio; acho que nós nos concentramos mais e não nos distraímos tanto».*
- *«Como tem menos pessoas não há aquela vontade de olhar para trás».*
- *«A nossa turma teve muita sorte de ter este Projecto».*
- *«É sempre bom estarmos tão poucos numa sala de aula».*
- *«Há menos barulho na sala de aula».*
- *«Podemos tirar mais dúvidas e a professora explicar melhor».*
- *«Quem inventou o Projecto devia ser beneficiado».*
- *«Para mim é um Projecto que põe alunos com outros professores que os ajudam a 'revelar' as suas capacidades».*
- *«Vantagens? Desenvolvimento de capacidades».*
- *«É um Projecto que vai beneficiar todos os alunos, os que têm dificuldade e os que não têm».*

1. As perspectivas de evolução

A implementação deste Projecto visa a diminuição do insucesso escolar, respeitando a heterogeneidade de cada aluno/ turma. Há toda uma perspectiva de conseguir que os alunos acreditem que são capazes de aprender e de se surpreenderem com o êxito alcançado. No dizer de um encarregado de educação do 1º ciclo *«o Ninho, como o próprio Projecto lhe chama, é de facto o soltar individual das cascas do ovo que os alunos por si só não conseguem soltar, para poderem voar com as suas próprias asas.»*

No entanto, a equipa tem consciência de que essa progressão não deverá ser fictícia, nem conduzir a falsas expectativas de ambas as partes. A monitorização do GAVE¹ – validação externa – irá confirmar o resultado do eventual êxito.

O principal objectivo dos professores intervenientes é que todos os alunos do Ninho atinjam o nível dos da turma Fénix, dando origem a Ninhos de desenvolvimento.

No agrupamento, já se verifica a adopção da filosofia do Projecto ao nível dos apoios educativos. Esta estratégia é um reconhecimento das vantagens e repercussões das características dos Ninhos. Na opinião de um dos docentes do 1º ciclo: *«...pela primeira vez, alterou-se o paradigma do apoio educativo de dar mais do mesmo, em tempos suplementares de sucessivas desresponsabilizações...», já um encarregado de educação do mesmo ciclo afirma que: «foi um complemento de ajuda pois nem sempre as dificuldades de inserção e aprendizagem têm que ser encaradas como elemento de exclusão para as capacidades de cada aluno.»*

É notória a crescente motivação no corpo docente em adoptar estratégias inovadoras que conduzem a novas experiências no sentido de criar outros paradigmas de aprendizagem. Esta força motriz é o fio condutor para a inovação da sua acção profissional. É de salientar o testemunho de uma docente do 3º ciclo que «agora se sente muito tentada a inovar, a arriscar, a experimentar novas soluções para os velhos problemas do insucesso.»

¹ Gabinete de Avaliação Educacional.

2. Conclusão

O envolvimento conseguido através de uma intensa cooperação entre os docentes envolvidos no Projecto permitiu um trabalho colaborativo, uma disponibilização pertinente de informação. A contribuição activa na organização de estratégias revelou-se fundamental para um maior e efectivo apoio nas áreas de intervenção.

Consideramos ser este um método eficaz para combater e prevenir o insucesso escolar, não só para os alunos que integram os Ninhos, mas também para os restantes alunos da turma.

Citando uma encarregada de educação: *«A minha educanda superou as dificuldades e a insegurança que tinha. Assim, começou a tirar positiva às disciplinas que nunca conseguiu tirar. Este Projecto incentivou-a a estudar com gosto e com motivação».*

Referencias Bibliográficas

Goleman, Daniel (2002). Os novos líderes – A inteligência Emocional nas Organizações. Lisboa: Gradiva

Mia Couto “Os Sete Sapatos Sujos” <http://lita.blogs.sapo.pt/arquivo/646735.html>

— |

| —

— |

| —

REFLECTIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE GAMA BARROS

CONCEIÇÃO BARRACA ¹

1. Breve nota sobre o contexto do Programa Mais Sucesso Escolar

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros (401833) situa-se no Cacém, concelho de Sintra, funciona em regime diurno e nocturno com cursos do Ensino Regular, Cursos de Educação e Formação de Jovens e de Adultos e Cursos Profissionais.

A multiculturalidade que caracteriza a população desta escola e os baixos desempenhos escolares dos alunos, na generalidade das disciplinas e em particular em Língua Portuguesa, estiveram na origem da nossa candidatura² ao *Programa Mais Sucesso Escolar* (PMSE) e, determinaram que tivéssemos eleito a Língua Portuguesa como disciplina de intervenção prioritária. Por um lado, porque estamos integrados no Plano de Acção de Matemática desde 2006-2007 e esperamos, a médio prazo, vir a contrariar o preconceito instalado contra a Matemática; por outro lado, porque é por meio da língua portuguesa que apre(e)ndemos o mundo/os saberes e conquistamos voz própria para o exercício da cidadania.

Convictos de que os desempenhos escolares melhorariam na globalidade das disciplinas em conformidade com a melhoria da proficiência linguística dos alunos, quisemos implicar as 22 turmas do 3.º ciclo (8 de 7.º, 7 de 8.º e 7 de 9.º) no PMSE, estabelecendo que cada uma das turmas iria ter dois professores e dois espaços de aula – para o 7.º ano, estipulou-se que esse seria o regime normal de funcionamento; enquanto para o 8.º e 9.º anos, tal funcionamento ocorreria apenas uma vez por semana. Posteriormente, e já no terreno, apercebemo-nos de que a tipologia da Turma Fénix só poderia mesmo ser ‘testada’ nas turmas de 7.º ano de

¹ Coordenadora do Projecto Fénix

² Texto adaptado

Língua Portuguesa, acabando por ser este o ‘objecto’ do contrato estabelecido com o Ministério da Educação.

2. O ponto de partida: as situações problemáticas e os objectivos a atingir

Entre 2003-2004 e 2007-2008, a percentagem média de retenção de alunos foi de 31,54% (7.º ano), de 17,88% (8.º ano) e de 23,06% (9.º ano). A prestação dos alunos de 9.º ano nos exames de Língua Portuguesa e Matemática posicionou-nos no lugar número 1071 a nível nacional (entre 1285 escolas), e na vigésima oitava posição a nível concelhio (entre 31 escolas).

Em conformidade com o compromisso assumido no âmbito do PMSE (melhorar em 1/3 a percentagem média do sucesso a Língua Portuguesa nos últimos quatro anos lectivos no 7.º ano de escolaridade – 67,7%), os objectivos a atingir no termo do ano escolar em curso traduzem-se, numericamente, em 78,4%.

Os resultados esperados serão reflexo da conjugação de acções por parte dos professores e dos alunos, da sua mudança de atitude perante a desmotivação de uns e de outros, de querer em conjunto fazer diferente e melhor.

Move-nos a vontade de promover o sucesso escolar, desenvolvendo as competências dos alunos que lhes permitam saber-fazer e saber-ser, isto é, ser autónomos, e prevenir o abandono escolar. Move-nos, também, a vontade de continuar a reflectir sobre a prática pedagógica, aprendendo com as boas práticas a *ensinar de outro modo*, sabendo de antemão que essa é a nossa eterna demanda enquanto professores.

Na impossibilidade de analisar todas as variáveis que interferem no e com o objecto em avaliação (pessoas, alunos e professores, contexto de escola e de turma/disciplina), começemos por uma sumária caracterização da constituição das turmas do 7.º ano no início do ano lectivo, referindo as alterações que estas sofreram no decurso dos primeiro e segundo períodos.

Nas oito turmas de 7.º ano, havia 217 alunos inscritos (alguns com o processo de matrícula por regularizar, como acontece todos os anos), dos quais 55 eram repetentes (e se encontravam distribuídos de forma equilibrada), 6 tinham NEE e 16 estavam inscritos em PLNM³.

Os normativos legais em relação à constituição das turmas com alunos com NEE já tinham entretanto sido postos em causa pelo facto de a escola ter tido que aceitar alunos enviados pela DRELVT (com a indicação oficial de se constituírem turmas irregulares), e de haver alunos NEE a precisarem em simultâneo de PLNM, que não podiam de todo ser reintegrados noutras turmas.

Após a transferência de 15 alunos, alterou-se o número de alunos repetentes e com NEE: respectivamente 42 e 5, num total de 202 alunos, 7 dos quais em situação de abandono escolar, devidamente referenciados junto da CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens).

Pelo exposto, e com conhecimento da DRELVT, no final do 1.º período atribuímos uma alínea [a4)] aos alunos que nunca tinham comparecido na escola e em relação aos quais não dispúnhamos de informação alguma⁴. Serve isto também para esclarecer o número de alunos de 7.º ano declarado na “Recolha de Dados – 1.ª Fase”: 195, no total das 8 turmas.

Acrescente-se, por último, que no 2.º período efectuámos uma (1) matrícula e 5 transferências, pelo que procedemos à avaliação de 193 alunos, atribuindo a alínea a4) a 5 alunos que nunca compareceram na escola.

As transferências e a integração tardia de alunos são uma constante na escola e são factores de desestabilização, quer na dinâmica das turmas

³ Sublinhe-se que o número de alunos a usufruir do reforço de PLNM traduz tão-somente o número daqueles que por lei podem beneficiar destas aulas, não o número de alunos oriundos dos PALOP que se encontram em Portugal há uns anos e de alunos oriundos do Brasil. Acrescente-se, ainda, que o princípio de integração subjacente à legislação/às orientações sobre PLNM é também posto em causa, por exemplo, pelos normativos legais da avaliação, particularmente nos anos terminais do 3.º ciclo e do ensino secundário: no primeiro caso, pense-se na componente de leitura literária do programa da disciplina de Língua Portuguesa, de frequência obrigatória (a percentagem positiva obtida na prova de exame nacional de PLNM muitas vezes não “compensa” o nível dois obtido a LP); no que respeita ao secundário, em que a frequência de PLNM níveis A1, A2 e B1 substitui a frequência da disciplina de Português, como justificar que o exame nacional de PLNM não sirva como prova de ingresso (muitos estabelecimentos do ensino superior apresentam a prova de Português como alternativa à prova de uma disciplina mais específica)?

⁴ Para compor o retrato da realidade da escola, acrescente-se que na segunda semana do 2.º período oficializámos a matrícula de um destes alunos (integrado numa turma de 7.º ano e sinalizado na CPCJ desde há quase dois anos), regressado de Angola e com equivalência ao 8.º ano.

(ainda que algumas das saídas sejam bastante benéficas para quem sai e/ou para quem fica), quer na gestão de recursos.

3. Os processos desenvolvidos: actores, estratégias, recursos mobilizados

Na abertura do presente ano lectivo, o PMSE foi apresentado pelo Director da escola em três momentos inaugurais: aos professores, na primeira reunião geral; aos professores que iriam leccionar Língua Portuguesa de 7.º, 8.º e 9.º anos, em reunião convocada para esse efeito; e na recepção aos alunos de 7.º ano e respectivos encarregados de educação.

Na primeira reunião de directores de turma do 3.º ciclo do ensino básico, a coordenadora do PMSE prestou esclarecimentos de ordem prática (nomeadamente: a avaliação na disciplina ser da responsabilidade do professor titular da turma; a existência de dois livros de ponto a consultar para o registo de faltas), tentando dar a conhecer alguns dos princípios subjacentes à matriz da Turma Fénix, sensibilizando os directores de turma para as mais-valias do projecto e apelando para o seu contributo, no sentido de promoverem e estreitarem a comunicação entre os elementos do conselho de turma, entre estes e os técnicos pedagógicos, e entre a escola e as famílias. Da discussão de ideias, e com o propósito de os pais ficarem devidamente informados a respeito do projecto, resultou o compromisso de a escola elaborar um documento informativo que funcionasse também como declaração de tomada de conhecimento e autorização de frequência da turma Ninho.

O referido documento foi entregue pelos directores de turma na primeira reunião com encarregados de educação. Os objectivos do projecto foram explicados, compreendidos, e até mesmo louvados pela generalidade dos encarregados de educação, não se tendo registado qualquer manifestação de resistência face à possível frequência das turmas Ninho.

Dado não ter havido manipulação na constituição das turmas (heterogéneas, sim, mas predominantemente com baixos desempenhos), o modelo de operacionalização do PMSE na escola é o de um Ninho por turma, ou seja, a oito turmas correspondem oito Ninhos – para cada

turma de Língua Portuguesa de 7.º ano existem dois professores e duas salas de aula, duas vezes por semana (90 m cada).

4. As mudanças já realizadas e os factores/variáveis que as possibilitaram

Apesar de o sucesso nas turmas Ninho ter oscilado bastante, e apesar de ainda termos registado um número significativo de níveis inferiores a três, congratulamo-nos com os resultados obtidos no primeiro período a Língua Portuguesa: 68% de sucesso, sendo esta percentagem francamente superior à que obtivemos nos dois últimos anos lectivos (52% e 53%, respectivamente).

Dos 81 alunos que no primeiro período frequentaram as turmas Ninho, 39 obtiveram nível 3⁵ (48,2%). Em relação aos restantes 42, apenas uma minoria não conseguiu ultrapassar em situação de teste escrito a percentagem dos 30%. Uns, porque frequentam pela primeira vez o sistema de ensino português; outros, porém, correspondem a situações mais problemáticas (acumulação de dificuldades e de insucessos, desmotivação, absentismo, indisciplina), logo, mais resistentes aos estímulos de mudança por parte de quem os quer *ensinar de outro modo*, persistindo em não querer ser implicados nas situações de aprendizagem.

A maioria dos alunos que frequenta os Ninhos já consegue ter cadernos diários minimamente organizados; ler melhor e compreender um pouco melhor o que lê; estar mais disponível para a escrita orientada e para a reescrita, assim como para a realização dos TPC, o que faz com que alguns deles já obtenham classificações mais próximas dos 40-50% ou mesmo superiores. Estas pequenas conquistas resultam, sem dúvida, do facto de os alunos se sentirem mais acompanhados (quer pelo professor que consegue saber exactamente qual é a dificuldade que o aluno está a ter, quer pelos colegas – nas turmas Ninho assiste-se a uma maior entreajuda, os alunos “puxam” uns pelos outros e o professor consegue “puxar” por todos). Mas, se, por um lado, se observa uma certa dependên-

⁵ Um aluno com NEE obteve nível 4. Esclareça-se que a sua integração na turma Ninho se relaciona com os domínios do saber-estar e do saber-ser.

cia “afectiva” nos Ninhos (ocorrendo situações de resistência à mudança para a turma), verifica-se, por outro lado, uma progressiva autonomia por parte dos alunos na execução dos trabalhos e, acima de tudo, uma atitude mais participativa.

Embora alguns destes alunos estejam longe de atingir as competências a todos os níveis de domínios de saberes (ouvir, falar, ler texto literário e não literário, escrever, funcionamento da língua) e a todas as áreas do saber-fazer e do saber-ser, que se esperam de um aluno do 7.º ano de escolaridade, o facto de irem concretizando aprendizagens básicas faz com que se sintam motivados a continuar a (querer) aprender, o que por si só é uma mais-valia, também na prevenção do abandono escolar.

Os progressos registados decorrem, em primeiro lugar, da consonância de vontades (alunos e professores), do crer para querer. E esta mudança de atitude relaciona-se com o grau/ a qualidade de envolvimento dos alunos e dos professores: os primeiros, porque sentem que o professor é ‘só deles’; os segundos, porque em conjunto constroem situações significativas de aprendizagem em função do estado situacional da pessoa do aluno.

A ‘resposta’ ao desafio lançado pelo PMSE tem promovido a melhoria das práticas pedagógicas – a partilha de experiências e de recursos (fichas, textos, ‘guiões de aula e respectivos suportes’) entre os seis professores de Língua Portuguesa de 7.º ano é disso exemplo.

Um outro aspecto a ter presente é o da redução do número de alunos com que os professores trabalham (redução do número de solicitações de atenção, na perspectiva do aluno). Este é sem dúvida um factor decisivo em turmas ‘fracas’ com alunos ‘muito fracos’, sendo uma das grandes mais-valias do PMSE, tipologia Fénix, independentemente do modelo de operacionalização adoptado. Evidentemente que se não houver consonância de vontades e/ou modelos didácticos adequados (à aquisição e construção de saberes) o número reduzido de alunos por turma é irrelevante.

Distribuída por menos alunos, a atenção do professor consegue estar mais centrada em cada um deles, sendo possível desenvolver um modelo didáctico mais ‘activo’ e ‘reactivo’: aulas oficinais, em que os alunos saibam o que estão a fazer e para quê. O professor consegue acompanhar a produção de cada aluno, dá constante *feedback*, pode demorar-se ao lado de quem mais precisa da sua orientação, enquanto outros prosseguem para

a tarefa seguinte, por exemplo. Este modo de funcionamento é benéfico para todos.

Uma outra mais-valia da tipologia Fénix radica no facto de turma e Ninho funcionarem em simultâneo. Para além de facilitar a comunicação entre os professores, de propiciar inclusive a deslocação pontual de um aluno para a realização de uma determinada tarefa, a simultaneidade de funcionamento elimina, quer a ocorrência desestabilizadora de uma aula de substituição no caso de um dos professores faltar, quer a sobrecarga horária dos alunos propostos para aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), na medida em que oferece em ‘tempo de aula’ um modelo pedagógico adequado à generalidade dos problemas evidenciados nos desempenhos escolares dos alunos.

5. Os modos de trabalho pedagógico: principais características

O percurso do PMSE na escola, e na sequência do atrás exposto em relação ao grau/à qualidade do envolvimento dos actores e à dimensão oficial dos Ninhos, tem também contado com a colaboração da psicóloga da escola (responsável pelo Gabinete do Aluno), da professora do Ensino Especial e dos professores que integram o Plano de Acção Tutorial.

Em relação à metodologia desenvolvida pelos 6 professores responsáveis pelas 8 turmas e pelos 8 Ninhos, e dado não ter havido uma selecção prévia e até haver quatro professores novos na escola, os pares pedagógicos conheceram-se a trabalhar.

Procederam, em grupo, à definição das linhas mestras da planificação anual, à elaboração das actividades de diagnose, e à selecção de textos e de percursos de leitura. De modo «a combater apatias, rejeições, bloqueios e rotinas⁶» (Guedes: 1997), e a promover o uso eficiente das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), seleccionaram *sites* com propostas interactivas de trabalho – a utilização das TIC sai facilitada na metodologia da Turma Fénix/Ninho, devido à redução do número de alunos com que se trabalha.

⁶ Guedes, Teresa, (1997) *Composição – Oh, não!*, Editorial Caminho: Lisboa.

Até o processo de avaliação diagnóstica estar concluído, as aulas funcionaram em regime de par pedagógico, porque se considerou ser importante que os alunos da turma se familiarizassem com ambos os professores com que iriam trabalhar, e que todos em conjunto estabelecessem regras de funcionamento e metas a atingir.

O trabalho de correcção da prova diagnóstica e de identificação de dificuldades a partir do primeiro conjunto de actividades de diagnose foi realizado por ambos os professores. Em diferentes turmas, o par pedagógico solicitou a colaboração dos directores de turma para apreciação e consulta dos processos individuais de alguns alunos. Na segunda quinzena de Setembro houve ainda lugar para reuniões informais com as professoras de Português Língua Não Materna (uma delas com dois Ninhos a seu cargo), com o objectivo de se estabelecerem prioridades ao nível da aprendizagem da língua portuguesa. Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais (num total de 5), a elaboração de adequações curriculares, de adaptações na avaliação, de estratégias/abordagem em contexto de aula foi retardado em virtude da colocação tardia da professora do ensino especial.

Obtidos os primeiros dados, os professores de cada turma planificaram o trabalho a desenvolver com os alunos referenciados para as turmas Ninho, estipulando, em função do programa da disciplina, as metas prioritárias a atingir nas várias competências (do oral, da leitura, da escrita, da gramática).

O trabalho de avaliação do percurso dos alunos em Ninho, de planificação de aulas e de preparação das actividades é feito com uma regularidade semanal ou quinzenal.

Para os alunos dos Ninhos existe a preocupação redobrada de diversificar estratégias por tarefa/ actividade. Os professores adaptam as fichas de trabalho usadas na Fénix (eliminação/desdobramento de itens, adequação de terminologia específica), e elaboram outras que lhes permitam desenvolver determinadas competências a nível da escrita e da gramática. Em Ninho, privilegia-se a oralidade (os exercícios de simulação são particularmente apreciados pelos alunos), assim como sistematicamente se exercita a leitura e a escrita. A oralidade, a leitura e a escrita constituem a matéria prima a partir da qual se reflecte acerca do funcionamento da lín-

gua e se constrói a sistematização das aprendizagens que vão sendo realizadas. Os momentos de oficina de escrita dos Ninhos são particularmente produtivos, também porque possibilitam a realização de actividades diferentes em simultâneo que respeitam o ritmo do saber-fazer dos alunos.

Até ao momento, a mobilidade dos alunos entre a Fénix e o Ninho tem sido sobretudo determinada pelos resultados que os alunos obtêm no termo das unidades de aprendizagem. No cômputo das 8 turmas, não se tem registado grande mobilidade: os alunos inicialmente referenciados têm-se mantido nos Ninhos, salvo uma minoria cuja frequência foi pontual.

Mas nem este dado pode dar azo a uma avaliação negativa do PMSE, porque os alunos dos Ninhos têm, de facto, vindo a melhorar as suas competências; pelo que, mesmo que no final do ano lectivo não consigam atingir nível três na disciplina, as aprendizagens significativas efectuadas possibilitar-lhes-ão aceder a outras mais complexas.

6. As perspectivas de evolução

No 2.º período a percentagem de sucesso obtida a Língua Portuguesa foi inferior à do 1.º período, tendo-se registado uma descida de 68% para 59%⁷. Contudo, e à semelhança do que se referiu em relação ao 1.º período, a percentagem de 59% continua a ser superior também àquela que obtivemos nos dois últimos anos lectivos no 2.º período, respectivamente 58% e 49%. No segundo momento de avaliação, verificou-se igualmente uma descida na taxa de sucesso em Ninho, que passou de 48,1% para 40,5%. Dos 79 alunos que frequentaram os Ninhos, 47 não conseguiram atingir o nível 3, e, destes, 13 obtiveram em uma das situações de teste escrito 30% ou menos. No entanto, os professores de 7.º ano acreditam que alguns destes alunos consigam atingir as metas estabelecidas, também porque no decurso do 2.º período os focos de indisciplina foram “neutralizados”.

⁷ No segundo período foram atribuídos três níveis 1 a alunos que deixaram de comparecer na escola: dois, por terem regressado à terra natal (Brasil), sem regularizaram a sua situação escolar; o outro, diz respeito a uma aluna de 17 anos que quis começar a trabalhar.

De facto, a rejeição/a interiorização de regras por parte dos novos alunos na escola (ou dos alunos mais ‘difíceis’) é recorrente nas turmas de 7.º ano. No presente ano lectivo, sobretudo no 1.º período, registaram-se várias situações de indisciplina, não obstante todas elas terem sido alvo de comunicação imediata ao encarregado de educação por parte do Director, que, em muitos casos, agendou reuniões com os próprios e com os educandos.

Nas turmas Ninho, não houve ocorrências de indisciplina que justificassem a ordem de saída de sala de aula, porque neste contexto as situações desestabilizadoras são, apesar de tudo, mais controláveis, o que nem sempre acontece numa aula ‘normal’. Em situações extremas e/ou recorrentes, impeditivas do funcionamento normal das aulas, os alunos são encaminhados para a Comissão de Acompanhamento das Questões Disciplinares (CAQD) com uma tarefa atribuída ou a atribuir por esta Comissão. Foram efectuadas as seguintes ocorrências:

QUADRO 1 – Registos efectuados pela CAQD

	1.º período	2.º período
1.ª	8	nenhuma
2.ª	nenhuma	2 vezes
3.ª	4	2
4.ª	6	1
5.ª	13	1
6.ª	3	nenhuma
7.ª	19	2
8.ª	18	3

Conforme mostra o quadro1, registou-se uma mudança significativa na atitude comportamental dos alunos, do primeiro para o segundo período, também porque a resposta aos casos recorrentes foi a da medida de suspensão por tempo determinado (de frequência das aulas e permanência na CAQD com atribuição de tarefas; de frequência de actividades de complemento curricular; de frequência da escola). Espera-se que esta

mudança de atitude comportamental traduza/ desencadeie outras ao nível do *querer fazer*.

Não só pelo compromisso assumido de se melhorar em 1/3 o nível da média do sucesso nos últimos quatro anos lectivos, mas principalmente por querermos que os alunos melhorem, de facto, as suas competências e consequentemente os seus desempenhos, iremos no início do 3.º período concretizar uma redefinição de prioridades e de meios.

Partindo da análise do percurso/perfil dos alunos e da identificação dos *saberes essenciais*, os professores estabeleceram estratégias/tarefas centradas nos problemas ‘mais urgentes’ a resolver. A planificação das aulas dos Ninhos entretanto acordada (sujeita aos reajustamentos necessários e substantivamente diversa da planificação prevista para a turma Fénix) contempla guiões com recursos/estratégias adequados aos défices dos alunos referenciados no final do 2.º período.

À semelhança do que foi feito nos períodos anteriores, os professores irão demonstrar aos alunos aquilo que eles já são capazes de fazer, tentando ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades de forma a que possam evoluir no seu percurso de aprendizagem.

Conscientes do caminho que ainda temos a percorrer, queremos acreditar que uma parte dos 71 alunos que, presentemente, se encontram em situação de retenção irão transitar de ano. Ainda que as evidências sejam pouco significativas, em alguns dos alunos dos Ninhos já se observou, no segundo período, uma melhoria de resultados a outras disciplinas. Acreditamos que a melhoria da proficiência linguística dos alunos bem como a interiorização de metodologias de estudo trabalhadas em contexto da Tipologia Fénix/Ninho possam continuar a contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Conclusão

Porque as mais-valias do PMSE são uma evidência e foram enunciadas (particularmente no ponto quatro deste documento), cumpre-nos reiterar, a jeito de balanço, que a nossa integração no PMSE está, de facto,

a contribuir para a melhoria da nossa prática pedagógica e, consequentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, independentemente da factualidade numérica que venhamos a apresentar no final deste ano lectivo em relação ao aproveitamento das oito turmas de 7.º ano a Língua Portuguesa.

O trabalho desenvolvido até ao momento permite-nos, também, estar optimistas em relação ao próximo ano lectivo. Adquirimos mais experiência e mais competências, aferimos ‘saberes essenciais’ e critérios de avaliação, criámos equipas, promovemos partilha e entreajuda. Em 2010-2011, iremos, em suma, conseguir trabalhar de modo mais organizado, movidos pela vontade de *ensinar (mais) de outro modo*.

No decurso do presente ano lectivo e invariavelmente na sequência das sessões de formação e dos encontros promovidos no âmbito do PMSE, questionámo-nos sobre o modelo de operacionalização adoptado na nossa escola em confronto, nomeadamente, com o modelo que prevê Ninhos por nível. Questionámo-nos também a respeito do facto de só termos uma disciplina a integrar o PMSE e de essa especificidade condicionar o envolvimento pleno dos restantes elementos do Conselho de Turma e, consequentemente, a obtenção de resultados positivos num conjunto mais alargado de disciplinas.

Considerando que os alunos que se inscrevem no 7ª ano de escolaridade, têm percursos escolares, familiares e sociais, muito diversificados, e tendo presente que as turmas são formadas, quer em função das disciplinas de opção, quer em função das ‘turmas’ de PLNM, quer ainda no respeito pelas especificidades dos alunos com NEE e pela distribuição equilibrada dos alunos repetentes, afigura-se-nos particularmente complexa a adopção de outro modelo que não o que adoptámos este ano – a de um Ninho por turma. Se calhar, a planificação de Ninhos por nível a partir de um número mais restrito de turmas Fénix poderá ser uma possibilidade a considerar na constituição das turmas de 8.º ano com base nos conhecimentos que adquirimos em relação aos alunos que actualmente estão a ser monitorizados no PMSE, caso a tipologia Fénix venha a ser aplicada ao 8.º ano de escolaridade. Mas também perante esta eventualidade outras dúvidas se nos colocam, como as que dizem respeito às implicações da separação dos alunos de uma mesma turma.

Os professores que se encontram presentemente implicados no PMSE vêem com agrado a integração de outras disciplinas no programa, dado que reconhecem as mais-valias do modelo pedagógico com que têm trabalhado. Também sobre esta matéria e em virtude dos recursos a mobilizar, cabe ao órgão de gestão agir em conformidade com as “urgências” dos alunos.

Como os alunos percebem os Ninhos⁸

Desde que vim para a turma Ninho tenho-me portado melhor, percebo melhor a matéria, também a “stora” tem mais tempo para ajudar os alunos e tira melhor as dúvidas. Mesmo que tire nota 3 quero continuar na turma Ninho. Gosto muito de aqui estar, porque melhorei o meu aproveitamento e comportamento. (18/03/2010)

Aqui na turma ninho, eu aprendo melhor. A professora dá mais atenção e sinto-me melhor aqui. Mesmo que tenha 3 gostava de ficar aqui. (18/03/2010)

Na turma Ninho, eu consigo estar mais atenta, porque a professora explica com tempo e melhor e porque não há barulho e somos poucos alunos. Gostei muito da vossa ideia (construir a turma Ninho).

Eu gostaria de continuar na turma Ninho, foi graças à professora que consegui subir a nota a português. (18/03/2010)

Gosto da turma Ninho.

Estou aprender mais na turma ninho mais que outra turma.

Eu gosto muito de estar na turma Ninho, porque aprendo mais, é mais sossegado, não há muita confusão nem barulho, por isso consigo aprender melhor a matéria.

⁸ Opinião dos alunos/as da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros – Cacém Concelho de Sintra. O texto é mantido na íntegra.

Gosto mais da turma Ninho, porque temos mais atenção da professora, eu estou com mais atenção. Estou mais concentrado, e percebo melhor a matéria.

Na turma Ninho aprendo mais e gosto muito de ficar lá.

Como somos poucos a professora pode explicar melhor a matéria e ver os trabalhos de todos os alunos.

Eu acho o Ninho bom, Gosto muito de estar aqui A “stora” dá mais atenção a nós e aprendemos muito mais. E também gosto muito da “stora”.

Eu acho que o Ninho é uma boa iniciativa, eu gosto muito de estar no Ninho é pequeno, menos barulhento a “stora” dá mais atenção a nós e aprendemos mais, o que é muito bom.

Eu gosto do Ninho, porque no Ninho aprendemos mais e estamos mais atentos, damos mais matéria e conseguimos dar tudo sem paragens. Eu gosto de estar no Ninho e quero continuar.

Eu gosto muito da turma Ninho, porque adora a professora e dos colegas que tem na turma Ninho. Eu quero continuar na ninho porque gosto e para mim percebo melhor a matéria na Ninho.

PROJECTO FÉNIX – A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO DINÂMICO

A ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMARATE

RICARDO FERREIRA ¹

1. Contexto

A Escola Secundária de Camarate está situada na periferia da cidade de Lisboa e é um estabelecimento de ensino com 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Serve uma comunidade com carências sócio-económicas e culturais assinaláveis, o que se reflecte nas vivências da população escolar. Parte significativa dos alunos revela dificuldades de aprendizagem, elevados níveis de absentismo e tendência para o abandono precoce da escola.

No decorrer da elaboração do Projecto Educativo de Escola foram diagnosticados, entre outros, os seguintes problemas: dificuldades na aprendizagem da Matemática, Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras; falta de hábitos de trabalho e de métodos de estudo; baixa auto-estima e nervosismo face a situações de avaliação; falta de “saber estar” e instabilidade comportamental nas relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-auxiliar de acção educativa.

Face a esta situação, a escola adoptou diferentes estratégias, sendo de referir a implementação de clubes diversos, como o de Ciências, o de Xadrez, o de Teatro e o Jornal Escolar, a par do incremento de vários projectos, nomeadamente o PAM (Plano de Apoio à Matemática), o Projecto de Intervenção Teatral, o Desporto Escolar e, especificamente durante este ano lectivo, o Projecto Fénix.

¹ Coordenador Escola Secundária de Camarate

2. Ponto de partida: situações problemáticas e objectivos a atingir

2.1. Situações problemáticas

Na própria candidatura ao *Programa Mais Sucesso Escolar* foram identificadas, quer genericamente, quer especificamente em relação à Língua Portuguesa e à Matemática, as seguintes situações problemáticas:

- Comportamentos inadequados à aprendizagem; falta de empenho, autonomia e sentido de responsabilidade; dificuldades de concentração; falta de assiduidade e pontualidade;
- Baixa auto-estima e falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação;
- Turmas heterogéneas, com um número excessivo de alunos, o que provoca um défice de interacção professor/aluno;
- A maioria dos alunos com dificuldades em Língua Portuguesa, é oriunda dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) ou inscreve-se na situação de Português Língua Não Materna (PLNM) e portanto, apresenta graves défices de competência linguística, provocados pela interiorização do erro e por diferenças culturais;
- Em Matemática existem dificuldades na articulação de conhecimentos, resolução de problemas e cálculo, capacidade de abstracção, transferência de conhecimentos para situações novas e em contexto real.

3. Objectivos a atingir

Na candidatura ao Projecto Fénix foram traçados os principais objectivos, dos quais destacamos os seguintes:

- “Superar as dificuldades de comportamento e atitude (...) através da formação de grupos menores e mais homogéneos; promover a excelência (como consequência do projecto direccionado para os alunos com maiores dificuldades, possibilitando a criação de gru-

pos homogéneos, o que permite um maior grau de exigência e eficácia no trabalho de todos os grupos, incluindo aqueles que não são os destinatários directos do projecto);

- Incrementar um trabalho diferenciado, com propostas motivadoras para os alunos com maiores dificuldades;
- Incentivar, motivar e orientar os alunos para o estudo e a realização dos diversos tipos de trabalho;
- Promover o envolvimento dos Encarregados de Educação no processo de ensino/ aprendizagem;
- Fomentar trabalho cooperativo de pares e de grupo;
- Responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem;
- Melhorar o clima de trabalho na sala de aula;
- Estimular o gosto dos alunos pela escola;
- Promover a real integração na vida escolar.”

4. Processos desenvolvidos

4.1. Actores

4.1.1. Direcção

A candidatura ao Projecto Fénix foi, desde o início, uma ambição da Direcção da Escola Secundária de Camarate, houve, da parte desta, uma permanente disponibilidade para participar nos momentos fundamentais do projecto, ajudar a definir/seleccionar as estratégias e recursos humanos essenciais à consecução dos objectivos traçados e facultar os meios necessários à concretização das várias fases do processo.

4.1.2. Coordenador geral

Coube, desde logo, ao Coordenador, em conjunto com um docente de Língua Portuguesa e outro de Matemática, elaborar a candidatura inicial e participar nas reuniões de introdução do Projecto Fénix, promovidas pelas várias entidades envolvidas no mesmo: Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz, Universidade Católica Portuguesa (UCP), Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREL).

Iniciado o ano lectivo, o Coordenador, procedeu à reestruturação das quatro turmas do 8º ano, sob a orientação da Vice-Directora. Tal reestruturação deveu-se ao facto de os alunos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) não poderem estar nas duas turmas Fénix, segundo informação veiculada pela DGIDC. Concomitantemente, promoveu uma reunião imediata com os principais intervenientes no processo (os quatro directores de turma e os professores Fénix e Ninho de Língua Portuguesa e Matemática), de forma a transmitir as informações e documentação mais importantes, a combinar procedimentos comuns a adoptar ao longo do ano e a calendarizar reuniões das equipas Fénix para definição de planificações, estratégias e materiais das respectivas disciplinas. Esteve, também, presente no Conselho Pedagógico e em todos os Conselhos de Turma do 8º ano no início do ano lectivo, procurando sensibilizar os coordenadores de Departamento e os docentes das várias disciplinas para a dinâmica do projecto. Participou, ainda, nas primeiras reuniões de Encarregados de Educação das turmas Fénix, de modo a prestar todas as informações necessárias e a procurar envolver os mesmos no processo, mostrando a sua disponibilidade para os esclarecer futuramente em relação a tudo o que desejassem no âmbito do projecto.

Ao longo do ano, procurou comunicar com todos os actores do processo, disponibilizando sempre a informação necessária e procurando dar resposta atempada às várias situações que foram surgindo.

Esteve, também, presente em todas as reuniões, acções de formação e seminários realizados no âmbito do projecto.

4.1.3. Coordenadores das Equipas Fénix

Estes docentes tiveram um papel muito importante em todo o processo, uma vez que dependeu, em grande medida, deles a forma como os objectivos traçados foram desenvolvidos no terreno, sendo responsáveis, também, pela qualidade e coerência dos materiais e procedimentos, bem como pela coesão das equipas de trabalho.

4.1.4. Equipas Fénix

Atendendo aos recursos humanos disponíveis, procurou-se que cada uma das duas equipas Fénix – uma de Língua Portuguesa e outra de

Matemática – constituída por quatro docentes, tivesse dois professores do quadro, de forma a garantir a estabilidade de parte significativa dos grupos de trabalho e assim assegurar a presença de um elo comunicacional no respeitante a práticas adoptadas e sucessos alcançados.

Desde o início do ano lectivo foram estabelecidas as condições necessárias para que as equipas se pudessem reunir semanalmente, de modo a desenvolverem um trabalho conjunto e continuado ao nível da planificação, execução e avaliação permanente de todos os aspectos implicados no projecto.

4.1.5. Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)

Por um lado, o GAA procedeu à caracterização dos alunos envolvidos no projecto, através de testes cognitivos e psicotécnicos, os quais forneceram aos docentes informações relevantes quanto ao potencial cognitivo, bem como ao grau de auto-estima, permitindo, deste modo, uma maior adequação das estratégias a adoptar com os discentes. De referir que não foi possível realizar estes testes com todos os alunos, uma vez que os mesmos carecem de autorização dos Encarregados de Educação, o que aconteceu em pouco mais de cinquenta por cento do universo em questão. Por outro lado, foi da responsabilidade do GAA a avaliação “externa” do projecto ao nível dos docentes e discentes envolvidos, através de questionários solicitados pelo coordenador em várias fases do processo, avaliação esta que só se dará por concluída findo o ano lectivo.

4.2. Estratégias

4.2.1. Comunicação

No início do projecto houve o cuidado de dar a conhecer a dinâmica do mesmo aos vários intervenientes, tal como exposto no ponto 4.1.2., procurando manter uma comunicação estreita e contínua, sobretudo das equipas Fénix, quer em reuniões semanais de trabalho, quer por intermédio da inscrição de todos os elementos no *googlegroup* do projecto Fénix, a partir do qual foi circulando informação relativa às turmas Fénix e aos Ninhos e se foi dando a conhecer material desenvolvido neste âmbito. A permanente comunicação entre os diversos intervenientes permitiu tomar decisões sólidas e atempadas face às variadas situações surgidas ao

longo do ano lectivo. Apenas a título de exemplo, esta forma de operar permitiu, nomeadamente, que as mudanças de alunos das turmas Fénix para os Ninhos e vice-versa se pudessem dar em simultâneo em Língua Portuguesa e Matemática, promovendo, deste modo, uma maior estabilidade em todo o processo.

4.2.2. Transparência dos processos

Relativamente a este ponto, foi assumido por todos os actores que, tratando-se de um projecto de carácter nacional e com intervenção externa ao nível do Acompanhamento, Monitorização e Avaliação, era fundamental criar condições de transparência a todos os níveis.

Neste sentido, procurou-se que a nível da Planificação, Execução e Avaliação, todos os docentes se coordenassem de forma a agir como um todo, planificando em conjunto, combinando as estratégias e materiais a aplicar nas aulas (comuns ou diversos) e prevendo com o máximo rigor os tópicos a avaliar, tal como se descreve de forma mais detalhada no ponto 6., de modo a criar condições de diversificação pedagógica, sem perder de vista um tronco comum.

4.2.3. Avaliação contínua

Ao longo do projecto houve sempre o cuidado de fazer uma avaliação contínua, a qual se pautou por dois níveis diferentes de intervenção.

Por um lado, com o auxílio do GAA, foi possível, através de vários inquéritos, aferir o grau de expectativa e de satisfação de alunos e professores envolvidos.

Por outro lado, a definição de descritores de desempenho de competências nas duas disciplinas com Ninhos permitiu uma monitorização contínua, tão objectiva e abrangente quanto possível, dos níveis de sucesso, a qual foi responsável pela tomada de decisões, desde o teste de diagnóstico até ao final do ano, no que diz respeito à distribuição dos discentes pelos Ninhos disponíveis.

5. Mudanças já realizadas

O Projecto Fénix foi um dos factores responsáveis pela viragem no modo de comunicação, relacionamento e acção dos docentes da Escola Secundária de Camarate. Há, agora, uma tendência crescente para o trabalho de equipa, com a partilha de estratégias e recursos que lhe é inerente, o que enriquece todo o contexto pedagógico e permite uma articulação simultaneamente mais económica e funcional nos vários níveis de intervenção, concorrendo também para uma maior coerência e transparência de procedimentos que, a curto e médio prazo, acreditamos poder contribuir para um maior sucesso dos alunos envolvidos.

Por outro lado, deu-se uma alteração significativa no modo de encarar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a distribuição dos alunos por níveis de aprendizagem foi possibilitando a emergência de uma dinâmica de ensino mais centrada no ponto de partida dos alunos, procurando, dentro dos constrangimentos inerentes ao nosso sistema de ensino, dar uma resposta tão individualizada quanto possível às expectativas e necessidades diagnosticadas nos discentes.

5.1. *Factores/variáveis responsáveis pela mudança*

É inegável que a orgânica de turma subjacente ao Projecto Fénix constituiu um factor determinante na mudança de paradigma ao nível do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que facilitou o incremento de uma pedagogia mais diferenciada.

Outro factor determinante foi o apoio e confiança que a Direcção demonstrou, alocando os recursos materiais e humanos necessários à consecução do projecto.

Por fim, a determinação e empenho com que os docentes envolvidos encararam o projecto, trabalhando em equipa e cooperando no sentido de encontrar as soluções consideradas mais adequadas a cada etapa, contribuiu de forma inequívoca para as mudanças já alcançadas.

6. Modos de trabalho pedagógico: principais características

6.1. *Língua Portuguesa*

Face às especificidades do projecto, julgou-se essencial começar por elaborar uma planificação anual, clara e exhaustiva, para o 8º ano. Optou-se por uma organização em cinco unidades, sendo duas leccionadas no primeiro período – textos dos *media* e contos (tradicionais e de autor) – duas no segundo – obra narrativa *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem* (de Michel Tournier) e texto poético – e uma no terceiro período – peça de teatro *Falar Verdade a Mentir* (de Almeida Garrett). Cada unidade compreende as competências ouvir/falar, ler, escrever e conhecimento explícito da língua. Por sua vez, em cada uma destas competências são apresentados os objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Esta base de trabalho revelou-se fundamental, pois, estando estabelecidos os conteúdos a trabalhar – comuns a todas as turmas –, foi possível delinear estratégias e construir materiais específicos para cada turma/Ninho. Assim, a título de exemplo, no que respeita ao conto de autor, as turmas A, B e Fénix (C e D) leram e trabalharam a leitura/compreensão escrita no âmbito do conto “A Inaudita Guerra da Av. Gago Coutinho” sendo diferentes os graus de dificuldade a nível interpretativo. Ao invés, os alunos dos Ninhos contactaram com pequenos textos, mais acessíveis em termos de linguagem, o que lhes permitiu, partindo dos seus pré-requisitos, necessariamente mais frágeis, apreender os mesmos conteúdos e trabalhar as mesmas competências.

A par da planificação, estabeleceram-se descritores para cada competência, comuns a todas as unidades. De referir que se procurou fazer corresponder estes descritores aos que se encontram subjacentes aos exames de 9º ano, uma vez que interessou, desde o início, encarar este projecto como uma presença no ciclo e não como um *modus operandi* que apenas ocorre num ano lectivo, de forma isolada e sem relação com o futuro dos alunos. Desta forma, os descritores tiveram, por um lado, papel orientador na elaboração de fichas de trabalho, permitindo aos alunos treinar, de diversas formas e em variadas circunstâncias, os diferentes conteúdos e competências a serem avaliados. Por outro, todos os instrumentos de avaliação de cada competência, aplicados ao longo do ano, observam estes

descritores, visando não só avaliar as aprendizagens, mas também preparar os alunos para avaliações futuras. Por último, é a presença transversal dos descritores a todas as unidades que permite averiguar a progressão dos discentes. De facto, para se fazer essa avaliação não se pode centrar apenas nos conteúdos específicos de cada unidade, diferentes ao longo do ano, (como as categorias da narrativa ou as características do texto poético), mas é necessário observar os elementos permanentes no ciclo de aprendizagem, como a capacidade para estabelecer relações ou explicar informação textual.

Ainda no início do ano, a equipa apercebeu-se da importância de elaborar, para cada unidade, uma planificação mais simples e concentrada, focando, para cada competência, os conteúdos específicos que necessariamente teriam de ser abordados, bem como as datas e tipologia da avaliação. De facto, era crucial que os conteúdos e as competências delineados para a unidade em causa tivessem sido trabalhados de modo consistente e coordenado em todas as turmas, pois, deste modo, era possível aos professores dos Ninhos terem conhecimento claro, face aos resultados das avaliações dos alunos, dos aspectos que estes não tinham ainda adquirido durante a sua estada na turma Fénix, premissa essencial para desenvolver as actividades da unidade seguinte. Por outro lado, também a marcação das datas das avaliações, em conjunto, logo no início da unidade ou ainda no final da unidade anterior, foi um procedimento adoptado não só para a evidente gestão temporal, mas também por estar intimamente relacionado com a mudança de alunos das turmas Fénix para os Ninhos e vice-versa, ou entre Ninhos. Decidiu-se, desde logo, que, salvaguardando eventuais excepções, as mudanças de alunos ocorreriam no final de cada unidade, para respeitar ritmos de aprendizagem e permitir a aquisição de conteúdos. Assim, foi necessário estabelecer e cumprir escrupulosamente as datas das avaliações e entrega das mesmas, de forma a, atempadamente, se proceder à análise dos resultados, decidindo as mudanças de alunos. Tudo isto de modo a que essas mudanças coincidissem com o início da unidade seguinte, conferindo aos discentes o máximo de estabilidade possível.

A par da presença da planificação acima referida, julgou-se também necessário elaborar, no início de cada unidade, os instrumentos de avaliação e critérios de correcção para a leitura/compreensão escrita, expressão

escrita, conhecimento explícito da língua, compreensão oral e expressão oral, para que a tipologia dos exercícios, a formulação das perguntas e a nomenclatura utilizada estivessem presentes na linguagem usada por todos os professores envolvidos e nos materiais produzidos.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, estes obedeceram sempre a uma matriz comum, sendo que o elemento diferenciador residiu essencialmente na questão do tempo. Deste modo, enquanto a turma A realizou, ao longo do ano, testes de 90 minutos que compreendiam a leitura/ compreensão escrita, o conhecimento explícito da língua e a expressão escrita – uma vez que estes alunos revelavam uma maior destreza na realização de exercícios, o que permitiu prepará-los, desde logo, para a tipologia e duração do exame de 9º ano – as restantes turmas e Ninhos realizavam o teste de leitura/compreensão escrita e conhecimento explícito da língua em 90 minutos, sendo a expressão escrita testada noutra aula, a par da avaliação da compreensão oral. De referir que as diferenças pontuais presentes nos elementos de avaliação respeitaram sempre a matriz comum e foram tendencialmente esbatidas ao longo do tempo, uma vez que, tendo os alunos das turmas Fénix e Ninhos usufruído de um tipo de trabalho específico e acompanhamento individualizado, estavam em condições de, no final do ano, realizar testes de avaliação sem quaisquer adaptações.

Importa, por último, sublinhar que foi implementada nos Ninhos uma ficha diária de auto-avaliação, na qual se propunha aos alunos que, aplicando a escala de insuficiente, suficiente e bom, avaliassem a assiduidade, a pontualidade, o material, o trabalho na aula e o comportamento. Atendendo às características dos discentes que integravam estes grupos – na sua maioria alunos com pouca motivação e empenho, pouco confiantes e, nalguns casos, mesmo desistentes –, a ficha em causa revestiu-se de enorme importância. Se por um lado, nos Ninhos, os problemas de comportamento se encontram muito esbatidos e são incidentes pontuais, por outro, os alunos desenvolvem, necessariamente, trabalho, sendo todos chamados a participar e a realizar as diferentes tarefas propostas até se tornarem autónomos. Deste modo, tanto o desempenho como o comportamento na aula são aspectos em que os alunos apresentam significativas melhorias, facto de que tomam consciência ao preencherem a ficha

de auto-avaliação, o que permite a cada um deles reformular a imagem que tem de si próprio, promovendo uma maior confiança, a par do desejo de fazer e ser melhor.

6.2. Matemática

Em articulação com o projecto PAM, a equipa de matemática privilegiou uma organização curricular em sintonia com o currículo nacional de matemática, onde se desenvolvem as competências nos quatro domínios do conhecimento, a saber: Números e Cálculo; Geometria; Álgebra e Funções; Estatística. Cada domínio do conhecimento compreende o desenvolvimento das competências específicas transversais do raciocínio lógico, resolução de problemas e comunicação matemática.

Na planificação anual para o 8º ano consta a descrição dos conteúdos, competências/ objectivos, estratégias/ recursos e avaliação a desenvolver.

Numa primeira fase, foi indispensável criar condições favoráveis à articulação do Projecto Fénix com o Projecto PAM, enquadrando metodologias de trabalho e convergência de objectivos.

Nesse horizonte, a equipa de trabalho adoptou a seguinte metodologia de trabalho:

- Construção e aplicação de um Teste Diagnóstico que avaliou as competências essenciais do ano de escolaridade transacto, nomeadamente ao nível do raciocínio matemático, da resolução de problemas, da comunicação matemática e da componente Sócio-Afectiva.
- Análise dos resultados obtidos, adequação dos conteúdos da planificação das competências específicas do 8º ano e uniformização do tronco comum às quatro turmas envolvidas no projecto e sua adaptação às diferentes realidades e especificidades dos alunos de cada turma.

Partindo desses pressupostos, definiram-se objectivos comuns, com implementação de pedagogia diferenciada para os Ninhos 1 e 2, os quais contemplaram alunos que demonstraram muitas dificuldades ao nível da aquisição e desenvolvimento de competências inerentes ao grupo de reprodução (incluem-se as apresentações e definições estandardizadas,

os cálculos, os procedimentos e a resolução de pequenos problemas de rotina).

Nesse contexto, tentou-se que os momentos de avaliação fossem comuns nas turmas do projecto, o mesmo sucedendo aos instrumentos de avaliação (estratégia implementada igualmente no projecto PAM), os quais foram elaborados a partir de uma matriz comum, com questões de nível, do mais complexo ao mais elementar. Essa estratégia não se revelou eficaz, na medida em que a amplitude de nível de conhecimentos reclamados aos alunos revelou-se muito grande, conduzindo a alguma desmotivação por parte dos alunos dos Ninhos.

Foram utilizados vários materiais pedagógicos, nomeadamente, manual adoptado, fichas/ actividades (in) formativas, calculadora, recursos multimédia (Escola Virtual), software educativo (Geogebra, Nocalc), apresentações em PowerPoint, material manipulável, jogos de raciocínio, material geométrico, previstos nas estratégias da planificação das unidades programáticas. O trabalho em sala de aula foi realizado individualmente, em pares e em grupos, sendo cuidadosamente planificado com o objectivo de promover nos alunos uma maior motivação e compreensão da competência matemática através do raciocínio lógico-matemático.

Até à pausa lectiva do Carnaval a transição dos alunos Fénix/Ninhos ocorreu baseada num observatório, privilegiando os alunos com menor desempenho para os Grupos Ninhos.

O observatório permitiu aferir o percurso de sucesso dos alunos, nos momentos de transição que ocorreram, assim como permitiu a construção de um mapa cromático de evolução dos alunos. Ocorreram alguns casos de progresso nos alunos Ninho durante esse período de tempo, mas em termos globais foi pouco significativo.

Após o momento de monitorização em Janeiro de 2010, por parte da equipa AMA², e por sugestão da Direcção, foi possível optar por uma estratégia de selecção de alunos inversa ao que até à data se praticara.

Esta nova tomada de posição partilhada pela Direcção, pelo Coordenador de Matemática e pela equipa de trabalho, na medida em que envolvia alunos que também se encontram no projecto PAM.

² Acompanhamento, Monitorização e Avaliação.

Ultrapassado esse constrangimento, constituíram-se novos grupos Ninhos e Fénix: alunos com aproveitamento satisfatório e/ou em ascendente projecção e alunos com projecção positiva a longo prazo para os Ninhos, mantendo-se as estratégias e critérios de avaliação vigentes até à data; alunos com menor desempenho, com critérios de actuação no 3º Período distintos dos restantes alunos, privilegiando as competências essenciais nos domínios do conhecimento e sócio-afectivo para as turmas Fénix.

Neste novo cenário os Ninhos passaram a integrar alunos que revelavam mais facilidade na aquisição e desenvolvimento de competências inerentes ao grupo de reprodução, bem como as contempladas no grupo de conexão. Contudo, estes alunos ainda evidenciavam dificuldades na aquisição de competências pertencentes ao grupo de reflexão, donde fazem parte a resolução de problemas complexos, a reflexão, a perspicácia, a abordagem matemática original, múltiplos métodos complexos e a generalização.

De referir que desde o primeiro momento de diagnóstico dos alunos ficou claro, para a equipa de matemática, Coordenador do Projecto e Direcção, que grande parte dos alunos demonstrava dificuldades profundas ao nível das competências essenciais específicas, superáveis a médio prazo para alguns alunos, mas para outros cujo percurso de insucesso ocorre desde os anos nucleares do 1º ciclo, essa recuperação só seria possível com o empenho dos alunos e respectivos Encarregados de Educação.

Esta nova realidade de selecção de alunos, teve como objectivo a criação de uma maior homogeneidade ao nível dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos, bem como a promoção de uma crescente facilidade na aquisição da competência matemática. A constituição de grupos de nível procura promover experiências de aprendizagem nos alunos mais motivadoras, na medida em que partem todos de um nível de aprendizagem análogo.

A flexibilidade que caracteriza o Projecto revelou-se coerente com neste nível de escolaridade, pois criou condições para recuperar competências e tentar inverter percursos académicos marcados pelo insucesso.

Os docentes crêem que, com a continuação da implementação deste projecto, poderão proporcionar aos seus alunos contextos autênticos de utilização da Matemática Realista, conceito que sempre norteou a sua

prática pedagógica, criando experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos.

7. Perspectivas de evolução

Havendo a possibilidade de dar continuidade ao projecto, a Escola Secundária de Camarate tem como objectivo fundamental o aumento do sucesso dos seus alunos. Para tal, empenhar-se-á no sentido duma evolução significativa na articulação dos vários intervenientes no processo de ensino/ aprendizagem, com o incremento do trabalho de equipa, da cooperação e comunicação inter-pares, da transparência dos processos e mecanismos de avaliação do projecto, alargando essa articulação, tanto quanto possível, a todas as disciplinas envolvidas.

8. Conclusão

O Projecto Fénix, pela sua especificidade, contribuiu inegavelmente para uma cultura de escola mais centrada no aluno “concreto” (e não tanto no aluno “ideal”). Este espírito conduziu os docentes a um trabalho atento de avaliação dos processos e a um contínuo reenquadramento dos objectivos e estratégias traçados.

Para dar resposta às expectativas e necessidades dos discentes, foi necessário estar atento ao seu percurso, aplicando os meios disponíveis no sentido de proporcionar uma pedagogia tão diferenciada quanto possível, à qual subjaz o princípio segundo o qual, longe de ser a transmissão de um produto acabado, a aprendizagem pode e deve tornar-se, cada vez mais, um processo dinâmico, no qual se assume cada aluno como o centro de um projecto educativo em devir.

PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX

ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DE MONÇÃO

MARIA DE DEUS GONÇALVES ¹

I – O CAMINHO É DAR A TODOS O MESMO DE FORMA DIFERENTE

Os que sonham com a evolução são capazes de renunciar àquilo que foi familiar durante muito tempo pois, têm vontade de inovação; ainda que os espere o imprevisível e o desconhecido, ganham asas para mudar...!

Quando, na Escola Secundária com 3º Ciclo de Monção, tomámos conhecimento que o *Programa Mais Sucesso Escolar* abria portas à mudança, resolvemos candidatar a nossa Escola porque, estávamos perante uma oportunidade... e foi assim que o futuro nos bateu à porta com um nome de ave... “Fénix”. Como sabem, na antiguidade, esta não era uma ave qualquer, era mais do que isso... era um mito, um símbolo de perseverança, força, regeneração e esperança. Este animal fabuloso era único e tinha a capacidade de renascer das cinzas.

Reconheçamos que o Mundo precisa de transformação e que as nossas crianças são os adultos de amanhã. Temos, enquanto professores, o dever de educar; transmitir conhecimento não é dizer aos alunos o que pensar, é ensiná-los a pensar por si e a afastar-se de um sistema social que impõe necessidades nem sempre imprescindíveis. Temos também o dever de facultar-lhes igualdade de oportunidades. Podemos fazê-lo se favorecermos a diferenciação pedagógica para desenvolver potencialidades.

¹ A Coordenadora do Projecto, Escola Secundária/3 de Monção.

Sejamos honestos: é impossível atingir o sucesso se considerarmos um conjunto de jovens com necessidades, ritmos e características de aprendizagem divergentes como se de um só aluno se tratasse. O caminho é dar a todos o mesmo de forma diferente. É preciso cortar com o dogma e atender cada aluno à sua medida para que todos possam aprender mais; é preciso sentir cada um e assim, humanizando e personalizando o acto educativo, todos na sua diferença alcançarão a mesma oportunidade. Se estivermos perante um grupo cujos elementos se situam em frequências diferentes, a mensagem nunca chegará a todos com a mesma clareza. Se seleccionarmos o essencial e verdadeiramente importante, aqueles que têm maior dificuldade em descodificar conteúdos terão a consecução dos objectivos ao seu alcance. Em educação, como na vida, para empreendermos uma caminhada, arrancamos do ponto de partida, o qual será também o ponto de chegada: o indivíduo.

Para que a Escola seja verdadeiramente inclusiva, para que de um todo se faça um só – o sucesso – cada aluno deve poder olhar-se, sentir e dizer “Eu sou capaz!” E assim, a Escola, proporcionando ao aluno uma aprendizagem adequada à sua singularidade, alicerça a sua integração activa e participativa na sociedade de amanhã; e assim... a Escola prepara o aluno para a vida!

II - IMPLEMENTAÇÃO E PERCURSO DO PROJECTO

No ano lectivo de 2008-2009, ano da candidatura ao *Programa Mais Sucesso Escolar*, entendeu-se que o modelo pedagógico denominado “Fénix” seria uma oportunidade para ajudar a superar dificuldades evidenciadas pelos alunos às disciplinas sujeitas a exame no Terceiro Ciclo, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática. Seria também uma forma de responder às solicitações dos alunos “aliviando” a carga horária a que estavam sujeitos uma vez que frequentavam aulas de recuperação a estas disciplinas que se evidenciavam contraproducentes. No final do ano lectivo anterior, a taxa de sucesso a Língua Portuguesa foi de 87.06% no oitavo ano de escolaridade e de 87.68% no nono; a Matemática, foi de 84.12%

no oitavo e de 87.30% no nono. As situações que se revelaram mais **problemáticas** e que necessitavam de estratégias de intervenção prendiam-se com competências:

A nível cognitivo:

- Compreensão/Interpretação de enunciados orais e escritos;
- Expressão oral e escrita;
- Sistematização de conhecimentos gramaticais;
- Cálculo mental;
- Raciocínio lógico na resolução de problemas;
- Articulação e aplicação de conhecimentos às situações novas;
- Falta de pré-requisitos básicos;
- Ritmo lento de aprendizagem;
- Conhecimento processual.

A nível socio-afectivo:

- Métodos e hábitos correctos de trabalho autónomo;
- Atenção/concentração;
- Participação nas actividades lectivas;
- Cumprimento das tarefas escolares de casa;
- Comportamentos desajustados na sala de aula;
- Envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- Envolvimento efectivo dos encarregados de educação no processo educativo.

*Definiram-se prioridades e **objectivos** a alcançar:*

- Promover o sucesso;
- Proporcionar aos alunos uma aprendizagem adequada à sua singularidade;
- Garantir mecanismos de igualdade de oportunidades;
- Accionar mecanismos para identificar e superar dificuldades de aprendizagem;
- Reconhecer e valorizar o mérito dos alunos;
- Diversificar/Substituir as modalidades e/ou metodologias dos apoios pedagógicos;

- Aumentar a auto-estima;
- Desenvolver a autonomia;
- Reforçar positivamente as aprendizagens dos alunos;
- Proporcionar um apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades;
- Combater o abandono escolar devido ao insucesso;
- Implementar estratégias de diferenciação pedagógica;
- Reforçar a avaliação formativa;
- Criar mecanismos que permitam identificar e acompanhar os alunos em situação de risco;
- Promover o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Com base nestas prioridades e com o desejo de fazer diferente, no início do ano lectivo de 2009, a **Escola Secundária/3 de Monção envolveu-se no Projecto Fénix.**

Actores:

- Turmas Fénix: 8ºA; 8ºB; 9ºA e 9ºB (apenas existem duas turmas em cada ano de escolaridade);
- Áreas Disciplinares Intervenientes: Língua Portuguesa e Matemática;
- Número de Grupos “Ninho”: UM por turma em cada área disciplinar envolvida;
- Coordenadora do Projecto a nível interno e Coordenadora dos Grupos “Ninho” de Língua Portuguesa: Maria de Deus Gonçalves;
- Coordenadora dos Grupos “Ninho” de Matemática: Isabel Gandra;
- Professores envolvidos: Seis; cada turma terá dois professores de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática;
- Língua Portuguesa:
 - Emília Rodrigues (Professora Titular do 8ºA e Professora dos grupos “Ninho” do 9ºA e 9ºB);
 - Maria de Deus Gonçalves (Professora Titular do 8ºB, 9ºA e 9ºB)
 - Teresa Pereira (Professora dos grupos “Ninho” do 8ºA e 8ºB);

- Matemática:
 - Isabel Gandra (Professora Titular do 8ºA , 8ºB e Professora do grupo “Ninho” do 9ºB);
 - Joaquim Vieira (Professor Titular do 9ºA e 9ºB);
 - Sílvia Gomes (Professora dos Grupos “Ninho” do 8ºA, 8ºB e 9ºA).

Objectivos do Projecto

- Organizar os processos pedagógicos e a avaliação tendo como referência saberes e competências fundamentais no final de cada ciclo;
- Diferenciar alunos não para estigmatizá-los mas para potenciar e desenvolver competências;
- Promover a diversificação de estratégias;
- Fazer a gestão do currículo e da avaliação numa lógica holística e integradora;
- Flexibilizar as práticas relacionadas com o currículo e a avaliação – Flexibilidade do tempo, do agrupamento de alunos, do tempo de permanência nos Ninhos (estes não são um fim, são um meio – pedagogia do voo);
- Favorecer a diferenciação pedagógica;
- (Re)construir expectativas;
- Favorecer a autonomia, com apoio e estímulo.

Estratégias de acção/modos de trabalho pedagógico

A aplicabilidade do modelo na Escola Secundária de Monção funciona da seguinte forma: há duas turmas Fénix no 8ºano e outras duas no 9º. Nas primeiras semanas de aulas, no início deste ano lectivo, dois professores de Matemática e dois de Língua Portuguesa estiveram com a totalidade dos alunos de cada turma e, em conjunto, fizeram um diagnóstico para tomada de decisão sobre os elementos que iriam ocupar cada grupo. Assim:

- Cada turma é apoiada por um grupo Ninho a Língua Portuguesa e outro a Matemática. Há um professor para a Turma “Mãe” e outro para o grupo “Ninho” (criação de duas células por disciplina em cada turma);
- A movimentação de alunos será feita de acordo com a necessidade entre a Turma “Mãe” e o “Ninho”;
- O “Ninho” poderá funcionar como um núcleo de recuperação (para os alunos que apresentam dificuldades de origem diversa: problemas pontuais na aquisição e aplicação de um determinado conteúdo, falta de pré-requisitos básicos, ritmo lento de aprendizagem, falta de hábitos e de métodos de estudo, problemas de ordem sócio-afectiva) ou de desenvolvimento (para os alunos que visam a excelência), dependendo das necessidades dos alunos e das suas características de aprendizagem;
- A Escola conta ainda com uma Psicóloga e uma Assistente Social com funções de avaliação de situações de risco e mediação familiar. Estas Técnicas estabelecem uma ponte entre a Escola, as famílias e as instituições da comunidade; esta intervenção está directamente relacionada com uma perspectiva de co-responsabilização para a resolução de problemas psico-sociais que possam afectar alunos e suas famílias;
- Os docentes de Matemática e de Língua Portuguesa das turmas envolvidas reúnem semanalmente para procederem à planificação das aulas da semana, à definição e articulação de estratégias/metodologias, à preparação de materiais, para reflexão e avaliação contínua (inquéritos de satisfação dos alunos...) e fazerem os reajustes consoante as necessidades dos discentes;
- Há uma monitorização contínua dos alunos; faz-se o registo de todas as movimentações operadas entre a turma base e o Ninho. Em final de período, elabora-se uma síntese descritiva do aproveitamento/comportamento de cada aluno.

É de referir também que os princípios da homogeneidade relativa e da flexibilidade que regem este modelo, não só permitem que o professor trabalhe com grupos pequenos, conhecendo-os e apoiando-os de uma

forma personalizada, como permite também que o aluno se valorize, tome consciência de que tem tudo para atingir o sucesso e se sinta impellido a ir mais além.

Nos Ninhos, favorecemos a diferenciação pedagógica, flexibilizamos práticas, flexibilizamos grupos e flexibilizamos o currículo tendo como referência os saberes fundamentais, mas com organização: de alunos, de espaços e de tempos.

Até à data, este modelo pedagógico tem funcionado como um dispositivo de recuperação.

Apreciação/ balanço da implementação do Projecto

O sucesso a Matemática no 8º ano, no primeiro período, foi de 88,1% e no 9º ano de 88,9%. No segundo período, no 8ºano, foi de 80.95% e no nono de 69.5%.

O sucesso a Português, no 8º ano foi de 97,6% no primeiro período e de 100% no segundo período. No 9º ano de 100% no primeiro período e de 88.89% no segundo período.

Perspectivas dos Alunos, dos Pais e Encarregados de Educação

O resultado dos inquéritos efectuados aos alunos e aos encarregados de educação, no final do 1º e 2º períodos, permite uma síntese de opiniões:

- Todos consideram este modelo pedagógico interessante uma vez que os princípios da flexibilidade e da homogeneidade relativa traz benefícios aos alunos.
- *“são projectos como este que proporcionam a mudança e que fazem com que alguns alunos se relacionem melhor com o sistema de apren-*

dizagem, consigam superar dificuldades, para não ficarem para trás e alcancem novas e maiores oportunidades nos estudos“ refere uma encarregada de educação.

- A apreensão inicial, devido à novidade, desapareceu. Os alunos sentem-se confortáveis pelo facto de haver divisão da turma em grupos e não há qualquer discriminação; há alunos conscientes das suas dificuldades que pedem para integrarem o “ninho”;
- Foi reconhecido que, numa aula funcionando com um grupo pequeno, o professor pode prestar um apoio mais personalizado e mais eficiente, respondendo melhor às solicitações e solucionando melhor as dificuldades;
- A homogeneidade relativa existente em cada grupo (ritmos e características comuns) permite que as respostas sejam dadas à medida de cada um: as dúvidas são colocadas sem constrangimentos nos ninhos; na turma mãe, os alunos podem melhor desenvolver as suas aptidões;
- Alguns alunos sentem-se mais responsabilizados pois, têm consciência que devem trabalhar e empenhar-se mais, para se manterem na “turma mãe” ou para voltarem a integrá-la;
- Outros alunos sentem-se tão motivados no “Ninho” que não manifestam qualquer desejo em sair desse grupo;
- Os alunos, que manifestam mais dificuldades e que estão no “Ninho”, estão empenhados e o facto de terem obtido nível três constitui uma motivação e um desafio.

Perspectivas de evolução

Contempla-se a possibilidade de alargar o Projecto ao Ensino Secundário e a outras disciplinas dado o sucesso que se verifica no Ensino Básico.

Em suma, todos os envolvidos sentem uma grande satisfação pelo facto deste trabalho, colaborativo, estar a corresponder às expectativas e ter-se revelado francamente benéfico até à presente data. Esperamos sinceramente dar-lhe continuidade.

Problemática actual

As **dificuldades** detectadas situam-se essencialmente a nível de: aquisição/compreensão e aplicação de conhecimentos; capacidade de desenvolver raciocínios lógicos e abstractos; compreensão, interpretação de enunciados e resolução de problemas; expressão escrita e sistematização de conhecimentos gramaticais; verifica-se também falta de estudo e ausência de métodos de trabalho.

As **situações problemáticas** prendem-se com casos de irresponsabilidade e falta de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esta situação verifica-se essencialmente na turma A do 9º ano onde os alunos que integram o ninho não manifestam propriamente problemas de aprendizagem por ausência de capacidades, demonstram sim uma grande falta de atenção, de concentração e de empenho nas actividades propostas na aula e têm interesses divergentes dos escolares.

Adoptam-se **estratégias** de acção para **remediação** e minimização da problemática tais como: recurso a exercícios de consolidação de conhecimentos, reforço da avaliação diagnóstica e formativa, valorização dos progressos obtidos, orientação/verificação do trabalho individual, fomento da motivação e da participação nas actividades lectivas, responsabilização do aluno pelo seu envolvimento no processo de ensino-apren-

dizagem, reforço curricular nos conteúdos onde o aluno apresenta mais dificuldades, desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo adequadas, valorização da iniciativa e resolução de problemas ligados à vida real e a outras áreas do saber.

III – PARA FINALIZAR

Antes de terminar, apetece-me dizer que a Educação está vivendo horas de amargura, é um fenómeno global. Os professores, desvalorizados socialmente, são os que estão melhor posicionados para mover o mundo, transformando-o, pois, trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. São tão ou mais importantes do que os psiquiatras, os médicos, os juizes, os generais... os professores têm uma missão: consciencializar os jovens de que são diamantes e levá-los a aprender a serem pensadores para que, parafraseando Augusto Cury, “eles não precisam ser tratados por psiquiatras nem julgados por juizes, para que não desencadeiem guerras e sejam comandados por generais”.

Termino relembrando que... os três grandes pilares nos quais assenta a evolução de qualquer sistema são a honestidade, a consciência e a responsabilidade. Reitero ainda que quem ama o mestre, ama também a matéria que ele ensina. E a ti, adulto do amanhã... posso dizer-te que um dia, certamente, farás memória das palavras de profissionalismo e dedicação proferidas por pessoas experientes que te receberam amistosamente e te abriram horizontes, alicerçando o teu futuro. Sabes bem como fazem magia as palavras certas de quem te prepara para a vida! Recordarás com emoção a época em que o conhecimento batia à porta da tua juventude, em que semeavas projectos aos quatro ventos, em que eras aprendiz da sabedoria e em que, com aquele ar de quem sonha, tal como o poeta lida com vocábulos, o pintor com a paleta de cores e o músico com notas, tratavas metodicamente com leis e fenómenos e organizavas a natureza das coisas e o mundo à tua volta.

E esse mundo, aqui e agora, cabe na palma da tua mão! Por isto e muito mais, sê valente, agarra esta oportunidade, não fiques quieto, não desates a correr, ganha forças para recomeçar e serás uma Fénix a renascer! O sucesso conquista-se com transparência, suor e superação. As pessoas brilhantes, essas, sabem enfrentar derrotas e frustrações porque, na vida, não há crescimento sem tribulações. E quanto ao sonho, esse, quer-se sempre de mão dada com a disciplina.

— |

| —

— |

| —

PROJECTO + SUCESSO ESCOLAR : CONHECER VIEIRA, SEGUIR VIEIRA

ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ANTÓNIO VIEIRA

TERESA PEREIRA COUTINHO ¹

*Que as palavras aqui reunidas sejam o testemunho de um projecto que nos uniu,
permitindo conservar a memória de tantas reflexões, de partilhas tão significativas a
nível profissional e humano.*

*“o fim para que os homens inventaram os livros foi para conservar a memória
das coisas passadas” Padre António Vieira, (S,X,p.43)*

I. Caracterização do Projecto + Sucesso Escolar

1. Contextualização

O projecto + Sucesso Escolar iniciou-se no ano 2009/10 e abrange as 4 turmas do 7º ano de escolaridade, contando com a participação de todas as áreas curriculares.

No sentido de criar uma identidade de escola, o projecto integrou os valores de cidadania representados por Padre António Vieira, permitindo consciencializar todos os participantes para a importância da Língua Portuguesa como veículo de comunicação e cultura. Deste modo, desenhou-se o projecto **Conhecer Vieira, seguir Vieira**, como lema e alicerce de valores e saberes da comunidade educativa da ESPAV, com o fim de permitir o sucesso escolar dos alunos envolvidos e uma maior pertença do corpo docente à realidade escolar.

¹ Com a colaboração de Ana Cristina Fernandes, Ana Esteves, Ana Leite, Ana Margarida Deus, Ana Mota, Catarina Araújo, Céu Antunes, Dulce Chagas, Eva Santos, Graça Esteves, Joana Moreno, Margarida Cândido, Maria Carolina Torres, Marta Parreira, Narcisa Almeida, Paulo Tomé, Sónia Castanheira, Teresa Helena.

2. Análise da situação da escola: situações problemáticas e objectivos a atingir

A prioridade da escola face ao 7ºano assenta na necessidade de aumentar o sucesso escolar dos alunos consolidando o conhecimento das várias áreas curriculares num clima/atmosfera que desenvolva valores de cidadania. Neste sentido, aquando da adesão ao Projecto + Sucesso Escolar, foi fundamental a constituição de um grupo de trabalho interdisciplinar de reflexão.

“Há exactamente um ano atrás fui surpreendida pela abertura de candidaturas para o Projecto Mais Sucesso Escolar. Tendo como inspiração dois modelos de boas práticas, já com provas dadas, as escolas poderiam apresentar projectos que visassem melhorar os resultados escolares dos seus alunos do Ensino Básico. Sentindo que não poderia perder esta oportunidade, e dada a escassez de tempo para a elaboração do projecto, decidi convidar um conjunto de professores, de acordo com áreas de especialidade que considere estruturantes: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Educação Física, Expressão Dramática e Serviços de Psicologia e Orientação. Obviamente que a escolha das pessoas em causa não foi também alheia ao seu perfil: disponibilidade para “partir pedra”, o facto de acreditarem que é possível criar condições para melhorar as aprendizagens dos alunos e também uma certa dose de criatividade. Conhecedores da caracterização da escola e dos resultados das classificações dos alunos, começámos por identificar as principais dificuldades sentidas e para as quais urgia encontrar soluções.

Dulce Chagas, Directora da ESPAV

A partir dos resultados dos anos anteriores, procedeu-se a um **diagnóstico** das dificuldades dos alunos que anualmente se inscrevem no 7ºano, destacando-se:

A falta dos pré-requisitos necessários no início de cada ciclo, a dificuldade em compreender os enunciados, o vocabulário reduzido, ausência de hábitos de leitura, expressão/compreensão oral e escrita com grandes lacunas, dificuldades no cálculo e na resolução de problemas, a dificuldade da interligação entre os saberes.

Por outro lado, o comportamento indisciplinado e a desmotivação de alguns alunos, contrários ao esforço e empenhamento pessoal que a aprendizagem e o estudo exigem, são objecto de grande preocupação por parte dos professores. Também as situações de falta de pontualidade, falta de concentração, de autonomia e de organização na realização das tarefas solicitadas são outros factores que se têm acentuado nos últimos anos.

A par destas situações, a dificuldade dos pais e encarregados de educação em acompanharem o percurso escolar dos seus educandos, co-responsabilizando-se pelo seu sucesso, tem contribuído para um agravamento do sucesso escolar.

“Analisados os dois modelos de projecto sugeridos, considerámos unanimemente que aquele com que mais nos identificávamos era o Projecto Fénix. Depois de tomada esta opção, escolhemos o ano de escolaridade onde iniciariámos a intervenção e as disciplinas com resultados mais críticos e onde nos propúnhamos criar os ninhos: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

*Definimos objectivos mensuráveis para estas três disciplinas e considerámos ainda outros objectivos, tendo em vista uma perspectiva mais abrangente do projecto, que tinha resultado como necessária, de toda a nossa reflexão. Esses **objectivos** foram traduzidos da forma seguinte:*

- *Promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando as suas capacidades afectivas, cognitivas e motoras e as suas competências sociais;*
- *Desenvolver actividades de intervenção em espaço multicultural, com vista a um enriquecimento linguístico e formação cívica da comunidade escolar;*

- *Proporcionar aos alunos, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, em interacção com os colegas e com o mundo.*
- *Melhorar a aproximação entre a escola e a família, reforçando a participação e responsabilização dos Encarregados de Educação;*
- *Fomentar uma cultura de escola baseada na valorização do trabalho e dos comportamentos responsáveis;*

*Definiram-se as **estratégias de intervenção**:*

- *Desdobramento das turmas em LP, Mat e Inglês, de modo a poder recuperar alunos a quem foram diagnosticadas lacunas graves nos seus conhecimentos;*
- *Par pedagógico nas ACND de EA e AP de modo a viabilizar a transversalidade da LP, a interdisciplinaridade (LP e Mat) e uma efectiva utilização das TIC;*
- *Implementação de um programa de Competências Sociais;*
- *Promoção de iniciativas destinadas a pais e EE de forma a envolvê-los mais na vida da escola em geral e na vida escolar dos seus educandos.*
- *Promoção de acções de formação que abordem a temática da autoridade, sensibilizando os pais e EE para a detecção de situações problemáticas e possíveis formas de actuação.*

Identificámos necessidades de formação para os docentes envolvidos, estabelecemos a metodologia de avaliação do projecto, os recursos humanos necessários e o orçamento previsto. Submetemos os dados e com expectativa aguardámos, não sem começar de imediato a pôr de pé uma intervenção mais abrangente que considerámos ser possível e desejável, aproveitando muitas das ideias que entretanto surgiram e que extravasavam o âmbito do projecto Mais Sucesso Escolar. Surgiu assim, o Projecto “Conhecer Vieira, seguir Vieira”. Definiu-se também quem ficaria a coordenar o projecto.

Foi com agrado, mas também alguma desilusão que, algum tempo depois, fui informada da aprovação da nossa candidatura, embora

apenas parcialmente: o crédito horário atribuído apenas permitiu viabilizar osinhos de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, não baixámos os braços e socorrendo-nos dos recursos da escola, viabilizámos as outras exigências que ainda considerávamos imprescindíveis.

Dadas as alterações recentes do quadro de pessoal docente, deparámo-nos neste ano lectivo com uma situação inédita: mais de um terço dos docentes em serviço na escola são contratados e leccionam na escola pela primeira vez. Naturalmente muitos destes docentes foram afectos ao projecto, pelo que só nos primeiros dias de Setembro foi possível reunir o Conselho de Ano e apresentar de forma detalhada o plano que tínhamos delineado. Empenhei-me pessoalmente e em colaboração com a Coordenadora do projecto no esclarecimento de todos e na motivação das equipas. Apresentei o projecto aos pais e encarregados de educação e participei nas reuniões promovidas pela DRELV e pela equipa de Coordenação de Beiriz.

Dediquei desde o primeiro momento uma atenção muito especial e muito personalizada à implementação do projecto, ao seu impacto junto de alunos e famílias e aos testemunhos de docentes e psicóloga directamente envolvidos. Considero que responde aos problemas diagnosticados e irá certamente proporcionar aos alunos que actualmente dele usufruem (e que são os primeiros a ser abrangidos pela escolaridade obrigatória) uma escolaridade melhor sucedida. Tal o balanço positivo que faço das mais valias resultantes deste projecto, que pretendo, no próximo ano lectivo, estendê-lo aos restantes anos de escolaridade do ensino básico e quiçá ao 1º ano do ensino secundário.”

Dulce Chagas, Directora da Escola

O **Projecto** visa o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando as suas capacidades cognitivas, sociais e motoras e o desenvolvimento do espírito crítico sobre problemas do Mundo. Pretende-se uma mudança nas atitudes sociais com vista a uma consciência da importância do “querer aprender”, e melhorar o diálogo entre a escola e a família.

Nesta sequência, definiram-se as **finalidades educativas** do projecto a vários níveis: a necessidade de uma formação dos professores envolvidos; o aprofundamento de conteúdos interdisciplinares, o desenvolvimento de actividades de intervenção; a pesquisa e tratamento de informação na investigação de temas nucleares que contribuam para uma reflexão crítica; a criação de uma comunidade viva que acompanhe o processo educativo e partilhe as aprendizagens; a necessidade de uma aproximação entre a escola e a família.

3. Coordenação do Projecto

“Aceitar a coordenação do projecto, para além das aulas diárias, constitui um desafio, um caminho que por muito que já o tivesse percorrido é sempre novo. Um terreno a explorar e no qual acredito. Foram vários os pressupostos que considerei para que todos os envolvidos, tal como eu, nos sentíssemos confiantes e com energia para iniciarmos o processo. Qual o sentido da coordenação?

1. Inserir o projecto +sucesso no espírito colectivo da escola.
2. Criar um pré-projecto com raízes nos valores de Vieira.
3. Debater as metodologias de trabalho com os intervenientes.
4. Fomentar a importância do conhecimento a par do desenvolvimento humano.
5. Integrar os novos professores como parceiros de uma comunidade de partilha.
6. Acreditar nas propostas pedagógicas e aceitar sugestões.
7. Participar e colaborar nas reuniões de C.Turma, ACND e E.E.
8. Participar em actividades conjuntas para um conhecimento da realidade no terreno.
9. Propor Oficinas interdisciplinares como suporte de reforço pedagógico.
10. Estabelecer uma proximidade diária com os colegas.
11. Facilitar a comunicação com recurso informático com vista a uma autonomia do grupo.

12. Acompanhar processos de trabalho, “estar ao lado das dificuldades”.
13. Integrar novas propostas.
14. Descobrir novas metodologias.

Sentir o prazer de pertença a um grupo, onde as interrogações permitem os avanços.

Embarcar numa nova viagem.”

Teresa Coutinho, coordenadora, Julho 2009

A concepção de um modelo

A concepção de um modelo implica a definição de uma estratégia global de implementação do projecto.

*“Desenhar um modelo pedagógico que integre simultaneamente as finalidades do projecto + Sucesso e as finalidades da escola foi determinante para “**Conhecer Vieira, seguir Vieira**” ser o núcleo da **identidade do projecto** na escola. O pré-projecto, divulgado aos colegas, em formato ppoint, apresenta a articulação entre o percurso de Vieira, numa linguagem clara adaptada ao nível etário dos alunos do 7ºano (a partir do livro **Padre António Vieira**, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, col. Crista da onda) e o percurso escolar e pessoal que os alunos poderiam desenvolver ao longo do ano. Esta concepção permite simultaneamente a compreensão da articulação de conteúdos curriculares e a necessidade da formação humana acompanhar esse percurso. Finalmente, Vieira tornava-se mais presente e unia o grupo em torno de valores intemporais.”*

Teresa Coutinho, coordenadora, Julho 2009

Em anexo poderá ser consultado este modelo.

*“Criar uma **comunidade de aprendizagem** dentro da escola, com uma filosofia própria, um projecto particular em que todos nos sintamos integrados e com vontade de partilhar. É difícil estabelecer o caminho, mas a personalidade de Vieira é tão rica que, desde a apresentação do projecto senti a adesão aos valores propostos e à estrutura do desenho que apresentei. Agora o desafio é de todos. Com aprendizagens mais formais mas de um modo informal, onde o espaço da escola é ocupado com outros propósitos. Sem competitividade mas com cumplicidade de pertencer a um lugar, com vozes que se reconhecem e caminham na mesma direcção.”*

Teresa Coutinho, coordenadora do projecto, Julho 2009

Pretende-se que todos os professores estejam envolvidos e implicados no desenvolvimento do projecto. Os testemunhos das várias vertentes, permitem-nos acompanhar de perto o trabalho desenvolvido e fazer o balanço regular do processo.

Implementação do projecto

Os passos para implementar o projecto basearam-se em primeiro lugar, numa transparência das linhas pedagógicas, onde a partilha de metodologias das várias áreas disciplinares permitia uma maior sedimentação dos conteúdos programáticos, a par de um aumento de vocabulário e capacidade de abstracção. Apresentam-se os momentos que foram determinantes para a implementação do projecto:

- **Apresentação do Projecto ao Conselho Pedagógico** - aprovação das linhas orientadoras e metodologias.
- **Apresentação do Projecto ao Conselho de ano**, com a participação de todos os professores que leccionam o 7º ano e aberto a Delega-

dos de Grupo. Discussão de estratégias pedagógicas e actividades que poderão decorrer da concretização do Projecto.

“Apresentar o projecto ao Conselho de ano constituiu um momento fulcral para perceber adesões, detectar reservas, sentir interrogações. O início de um trabalho comum que exige disponibilidade para uma maior abertura dos nossos saberes nem sempre é fácil. Por isso, sabendo das interrogações que se colocam, a apresentação do projecto + Sucesso escolar “conhecer Vieira, seguir Vieira” conseguiu criar um clima de adesão a um espaço-escola muito nosso, muito particular, que permitiu não só que os colegas mais antigos tornassem a sentir os valores que sempre fizeram parte da escola, como os colegas recém-chegados integrassem um espírito que todos desejamos - o saber associado a uma cidadania participada. As perguntas surgiram para aprofundar o projecto e o grupo foi mais grupo quando se foram encontrando as várias vertentes na participação de todos. Mas não esperemos que tudo ficou esclarecido. Sabemos o que é um projecto. Como caminhar implica reservas, recuos e novas propostas, de acordo com o caminhar de cada turma. Implica disponibilidade, diálogo constante que iremos ter ao longo do ano e a capacidade de integrar outros modelos mais abrangentes. Será que nascerá uma comunidade de prática? Muito gostaria.”

Teresa Coutinho, coordenadora, Set. 2009

- **Discussão do Projecto em reuniões disciplinares.** O projecto foi objecto de apresentação/discussão em todos os Departamentos com vista a uma consciência da escola na aposta feita neste 7º ano que será o primeiro que inicia a escolaridade obrigatória do ensino secundário.
- **Discussão do Projecto nas reuniões parcelares dos Conselhos de Turma** (4 turmas): apropriação, por parte de cada professor, da sua intervenção no Projecto e das diferentes parcerias pedagógicas que permitem a interdisciplinaridade e consistência dos saberes;

apresentação dos recursos pedagógicos disponíveis para o Projecto (livros, DVD's, um dicionário de Língua Portuguesa e um prontuário ortográfico por turma, música, outros). O carrinho pedagógico, concebido para o projecto, disponível na Mediateca e de fácil acesso para as salas de aula, inclui vários livros de áreas diversas, a serem trabalhados pelos professores com o objectivo de dinamizar a leitura e desenvolver actividades complementares às curriculares.

“Para muitos colegas recém-chegados o pensamento de Vieira tornava-se mais próximo, fazia sentido também para eles conhecerem o percurso do Homem-pensador central da escola. Para os alunos, não duvidava que a linguagem dos textos seleccionados sobre o percurso de P.A. Vieira seria um estímulo para querer aprender, compreender o outro, querer integrar os seus valores no mundo actual. Seguir Vieira seria o passo natural em todas as áreas curriculares, através da planificação de núcleos temáticos comuns, nucleares do sétimo ano de escolaridade. E soube-me bem conceber o projecto, porque acreditei nele. Agora é preciso cuidar desse pensamento, seguir um caminho paralelo a Vieira e dar sentido à identidade do grupo”.

Teresa Coutinho, coordenadora, Set. 2009

- **Diagnóstico das turmas nas várias áreas disciplinares**, com o objectivo de identificar dificuldades e potencialidades de cada turma.
- **Diagnóstico nas disciplinas de Português e Matemática** realizado pelo prof. da turma e o par pedagógico, com vista ao conhecimento global da turma e **selecção do grupo de alunos que irão frequentar as 2 turmas Vieira, os “ninhos”**.

“Corrigido o teste diagnóstico, e depois destes dias de aulas, já vamos vendo quais os alunos que deverão usufruir do espaço “Ninho”, pois aí beneficiarão de um ritmo de aprendizagem mais ajustado às dificulda-

des que revelam. Desenvolver a leitura e a interpretação, treinar a expressão escrita.... melhorar a caligrafia e combater os erros ortográficos são tarefas claras para alguns. Para já não falar da falta de motivação”

Eva Santos, Set. 2009

- **Planificação anual das disciplinas, tendo em conta a interligação com o Projecto.**
- **Calendarização:**

O diagnóstico inicial das turmas nas várias áreas disciplinares contribuiu para salientar as dificuldades e potencialidades de cada turma. Procedeu-se, de seguida, a uma análise dos vários programas curriculares com vista a uma articulação dos conteúdos nucleares das várias disciplinas. As actividades e experiências que fazem parte da **Calendarização do Projecto** resultam de parcerias pedagógicas que consolidam os saberes disciplinares e desenvolvem uma consciência cívica entre os alunos. Ao longo do ano foram sendo alteradas várias actividades e integradas outras propostas, resultantes do conhecimento das turmas e suas necessidades. Em anexo pode consultar-se a calendarização e compreender os cruzamentos pedagógicos que ao longo do ano permitiram outras aprendizagens.

“Teresa, e agora? Era isso que pretendia, as interrogações. E como ninguém tem o segredo final do saber, pensamos em conjunto. Cada um tem uma experiência anterior que nos marca, que nos molda mas é preciso afastar as formatações que impedem que vejamos mais além. A tecnologia, através do mail, permite o contacto para além da escola e uma certeza de que, daquele lado, alguém dialoga connosco, dando resposta às inquietações que vão surgindo. Tranquilizar num momento de intranquilidade, conseguir certezas ou, pura e simplesmente descobrir um outro caminho. A comunidade vai-se formando e as várias práticas são equacionadas. Vamos avançando e os elementos mais ac-

tivos começam a sentir-se à vontade e a gerir o tempo de uma forma saudável. Voltarei à tecnologia, como nos pode acompanhar neste projecto. No dia seguinte, já na escola, damos conta da experiência, entre fotocópias, muitos materiais, o livro de ponto e o kit de cada sala. A aprendizagem é conjunta, o caminho é maior que as rampas que percorremos até chegar aos alunos.”

Teresa Coutinho, coordenadora Out. 2009

II - COMO UM DIÁRIO

Mudanças

Implementação de estratégias

- **O trabalho específico com as turmas Vieira, os “ninhos”, como reforço pedagógico dos alunos e motor de uma reflexão semanal sobre a prática lectiva dos professores.**

“Não participei directamente no projecto mas, como coordenadora do grupo disciplinar de L. Portuguesa, fui observadora privilegiada do trabalho que foi desenvolvido e acompanhei algumas vezes as reuniões semanais das professoras do 7ºano e da professora dos “ninhos”. O projecto parecera-me, logo à partida, uma forma inovadora e activa de integrar conhecimentos interdisciplinares em que as várias disciplinas completavam a sua especificidade com a especificidade das outras, percorrendo a biografia de Pe António Vieira. Verifiquei, depois, a sua concretização em actividades diversificadas que implicaram pesquisa, leituras, escrita - criativa ou não; individual ou em grupo – e que dotaram estes alunos de competências fundamentais. Igualmente, sendo eu defensora das vantagens do trabalho cooperativo, vi com muito agrado o entusiasmo com que as docentes Eva Santos, Graça Esteves e Céu Antunes planificavam as tarefas e partilhavam, semana após semana, experiências, estratégias e resultados. E, finalmente,

quando se conseguem resultados, maiores ou menores, mais ou menos visíveis, mas resultados, na autonomia dos alunos, na realização de tarefas, na confiança com que começam a utilizar a língua portuguesa, alunos que sabemos viver, muitas vezes, situações sócio-afectivas complexas e impeditivas do sucesso escolar, com fraquíssimo domínio vocabular e ausência de gosto e hábitos de trabalho, então, estão de parabéns todos os intervenientes e só se espera que a experiência continue e se alargue a outros. Para finalizar, não posso deixar de ressaltar a importância da estratégia dos “ninhos” que balizou estas actividades e para cujo sucesso foram decisivos o empenho, a competência e a disponibilidade da professora respectiva, M^aCéu Antunes.”

Ana Mota, Coordenadora disciplinar – Língua Portuguesa

“A aprendizagem na turma Vieira, o “ninho”, foi realizada de acordo com o ritmo individual de cada aluno, através de actividades continuadas e formativas de leitura, interpretação, escrita, privilegiando a reformulação de saberes, reforço da atenção e concentração, através do acompanhamento individualizado e atento e do reforço de hábitos e métodos de trabalho. O sucesso dos alunos foi possível devido à articulação entre os professores de L. Portuguesa que, semanalmente, definiam e articulavam estratégias, metodologias e produziam materiais de acordo com as necessidades diagnosticadas nos alunos. Estes momentos de partilha revelaram-se uma medida eficaz quer para o “núcleo de recuperação”, quer para os alunos que permaneciam na aula de origem.

A participação em projectos interdisciplinares e a colaboração das Áreas Curriculares Não Disciplinares contribuíram para salientar a importância da leitura e escrita”

Céu Antunes, prof. L. Portuguesa da turma Vieira

“Este ano lectivo, vi-me envolvida no Projecto + Sucesso Escolar “Conhecer Vieira, seguir Vieira” com duas turmas de 7º ano. São turmas

grandes e bastante heterogéneas, com alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, oriundos de meios sociais e culturais distintos, com experiências e apetências díspares. Toda esta amálgama de mundos e personalidades comprimida numa sala de aula requer, por parte do professor, muita energia e diversidade de estratégias e actividades, com vista ao sucesso de cada aluno. Ora, o Projecto + Sucesso Escolar define-se como sendo uma estratégia assaz apetecível quer para o aluno, quer para o professor. De facto, tenho verificado que os alunos me pedem para frequentar a turma “ninho”, muito bem orientada pela minha colega, Maria do Céu Antunes. Podiam recusar-se a “sair” da sala, ou melhor, do grupo-turma porque se sentiriam “postos de lado”. Todavia, tal não acontece. Os alunos sentem verdadeiramente que têm falta de pré-requisitos e dificuldades em acompanhar devidamente as tarefas propostas e, por conseguinte, preferem ser acompanhados na turma “ninho” de uma forma mais individualizada, para colmatar as lacunas sentidas. Para mim e para os restantes alunos, trabalhar com um grupo mais homogéneo permite-nos desenvolver outras capacidades/competências e aprofundar os conhecimentos e saberes leccionados. Relativamente ao “regresso” dos alunos do “ninho” à turma, verifico que a maior parte demonstra uma maior autonomia, realizando as tarefas solicitadas (na sala de aula e em casa). Em termos pessoais, apresentam uma maior motivação em progredir e mais à-vontade em expor as suas dúvidas e dificuldades. Quanto aos alunos que não revelam melhorias, são alunos que não cumpriram o contrato pedagógico, ou seja, que não leram as obras obrigatórias e sugeridas, não realizaram as fichas de leitura e, conseqüentemente, a sua exposição oral foi deficitária. Para além destas lacunas não apresentaram o portefólio quando solicitado. Em suma, são alunos que apresentam uma grande falta de empenho aliada a uma grande falta de trabalho. Queria ainda frisar que, no que diz respeito à escolha dos alunos em integrar a turma “ninho”, deparei-me com um grande número de alunos com lacunas ao nível da oralidade e expressão escrita, nomeadamente na expressão e articulação de ideias, com correcção sintáctica e semântica. Para além disso, revelam uma grande falta de hábitos e métodos de trabalho, sendo-me, por conseguinte, difícil estabelecer prioridades e seleccionar os alunos para a turma “ninho”. Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor no âmbito do Projecto,

a partilha semanal de conhecimentos, informações e materiais com as minhas colegas Eva Santos e Maria do Céu Antunes foi deveras frutífera. Possibilitou uma maior diversidade de propostas de trabalho e um melhor acompanhamento dos casos mais problemáticos, através da troca de experiências. De facto, considero que é importante que os professores envolvidos no Projecto + Sucesso Escolar tenham no seu horário uma hora semanal para que possam melhor entender o espírito do Projecto e melhor contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos.

Graça Esteves, prof. de Língua Portuguesa

A flexibilidade do grupo de alunos em termos de permanência na turma Vieira e a possibilidade de uma diferenciação pedagógica favorecendo a autonomia e o estímulo

“Só no final do ano lectivo será possível fazer um estudo mais objectivo dos resultados dos alunos que passaram pela turma “Ninho”. No entanto, a evolução positiva das aprendizagens da maioria dos alunos que por lá têm passado é um facto, apesar de nem todos terem conseguido atingir os objectivos propostos. As três professoras envolvidas, sentiram que os alunos compreenderam os objectivos da turma Vieira e, “ir para o Ninho” foi bem aceite por todos. Pelos que foram, que sentiram o quanto era proveitoso trabalhar num grupo reduzido, e também pelos outros que sentiram que com a saída de alguns colegas a turma ficava mais pequena, o que se tornava benéfico para eles. Mas uma melhor aprendizagem para os alunos, não foi o único benefício resultante da existência desta turma. Também potenciou o encontro regular e frequente entre as três professoras, pois, é necessária coordenação constante dos trabalhos a desenvolver em todas as turmas envolvidas. Esta coordenação nem sempre foi fácil devido às características das diferentes turmas em particular da turma “ninho”. No entanto, foi sempre possível coordenar os trabalhos de forma a que os alunos fizessem o mesmo teste de avaliação de conhecimentos.”

Joana Moreno, Narcisa Almeida, Sónia Castanheira, profs. Matemática 22 de Maio

Eva Santos, Janeiro 2010

Radiografia de um percurso:

12 de Janeiro - *“O Miguel passou uma boa parte do 1º período no Ninho e acho que foi o suficiente. Está mais organizado, esforça-se por não se distrair e participa de forma positiva. Percebe-se também que em casa tem um bom acompanhamento. O rapaz está animado, é o que se precisa”*

16 de Abril - *“A Fernanda esteve na Turma Vieira (Ninho) cerca de mês e meio e resultou. Tinha bastantes condições para resultar – a Fernanda preocupa-se com a sua aprendizagem, reconhece as suas dificuldades e pede ajuda para as resolver não se poupando a fazer o que é da sua responsabilidade; faz os trabalhos de casa, timidamente, mas coloca as dúvidas que tem.”*

6 de Maio - *Acontece que nem sempre Turma Vieira (Ninho) consegue melhorar ou resolver as situações. Embora parecesse que não havia maneira de ajudar a Carla a vencer as suas dificuldades, afinal conseguimos uma saída que parece estar a dar resultado. Esta aluna brasileira tem sérias dificuldades quer na compreensão quer na expressão oral e escrita e até quase final do 2º período foi complicado encontrar a estratégia para a ajudar realmente a vencer os atrasos revelados nestas competências. Mas conseguiu-se que a aluna tivesse ainda um tempo de trabalho individual com a professora Isabel. Houve empatia, e era aquilo de que a Carla precisava – uma atenção muito particular, muito personalizada, absolutamente ao seu ritmo. O seu sorriso já é outro, bem luminoso, quando se lhe pergunta como vai a Língua Portuguesa ou quando há pouco lhe entreguei um teste claramente melhor que todos os anteriores. E se o seu domínio da Língua portuguesa melhorar certamente que em todas as outras áreas se sentirá alguma evolução. Às vezes parece que nós, professores, nos estamos a especializar em vencer corridas de obstáculos... O que vale é o gozo interior que vamos tendo e que nos vai alimentando o entusiasmo para a longa estrada que temos à frente.”*

Eva Santos, L. Portuguesa

- **Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais**

“Desde que aqui venho, sinto que cresci...”

Esta frase, proferida por uma aluna do 7º ano de escolaridade da ESPAV, numa das sessões realizadas com a mesma, constitui aquilo a que nós, técnicos da área de Psicologia, mais aspiramos... Não existe nenhuma outra recompensa mais valiosa pelos nossos esforços... Em Setembro de 2009, vinda de um agrupamento de escolas localizado num bairro social, ingressei na Escola Secundária com 3º Ciclo Padre António Vieira, situada na Freguesia de S. João de Brito. Tendo já trabalhado num contexto tão problemático e crítico, chegada a Alvalade parti do princípio que, neste ano lectivo, o meu trabalho correria o risco de ser menos desafiante, tendo em conta o perfil socio-económico da população nesta zona da cidade de Lisboa. Mais enganada não poderia estar. Tratando-se de um estabelecimento de ensino que acolhe jovens provenientes de diferentes zonas do Concelho de Lisboa, assim como de culturas, origens e estratos sociais diversificados, que se rege por princípios democráticos, que tem uma cultura cuidadora e manifesta consciência social, a ESPAV dispõe de um leque de alunos muito variado. Desta forma, reflectindo sobre estes últimos 8 meses, posso afirmar que o desafio esteve constantemente presente e que tenho sentido uma grande realização pessoal, bem como o sentimento de pertença a uma equipa que rumo numa mesma direcção, em prol de objectivos comuns, apesar de todos os obstáculos ou dificuldades com que se possa deparar. No contexto do projecto “Mais Sucesso Escolar”, que abrange cerca de 100 alunos, distribuídos por 4 turmas, a minha intervenção tem-se manifestado de forma indirecta – nomeadamente, através do apoio que presto a docentes, sobretudo aos Directores de Turma, e à Direcção – tal como de modo directo. A minha actuação directa com os alunos tem-se traduzido em apoios individuais e em acções/actividades dirigidas a grupos, tendo, até agora, trabalhado com cerca de 27 jovens, ou seja, mais de um terço do total dos alunos abrangidos pelo projecto. Com problemáticas diversas, os alunos que tenho acompanhado chegaram a mim, na sua maioria, devido a dificuldades/problemas de integração, adaptação e de comportamento, designadamente, indisciplina e alterações de conduta, para além do baixo rendimento escolar e da desmotivação, acontecimentos de vida críticos, entre outras situações.

Paralelamente, surgiu ainda a necessidade de reorientar um pequeno número de jovens, com idade igual ou superior a 15 anos, no que toca ao seu percurso escolar. Do trabalho levado a cabo em parceria com os professores, chegou-se, de resto, à conclusão de que vários alunos do 7º ano – cerca de 20 alunos – necessitavam de adquirir ou reforçar as suas competências pessoais e sociais. Nesse caso, considerou-se que uma intervenção em grupo seria a mais adequada. Foi assim que nasceu o programa “Sempr’à Frente”, criado por mim, psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação do Ensino Básico da ESPAV e pela Docente de Educação Especial, Drª Clara Marques, com a colaboração dos Directores de Turma, pais e Encarregados de Educação dos visados. Através de actividades várias, que proporcionam um conjunto de experiências, cuja vivência é mediatizada, visa-se, neste programa, a aquisição de novas habilidades sociais, a optimização do processo de comunicação interpessoal verbal e não verbal, a prática da assertividade, a gestão adequada de conflitos, entre outras competências. Embora a assiduidade dos alunos não se revele a desejada e a periodicidade das sessões que foi possível estabelecer não seja a ideal, o programa parece estar a dar os seus frutos, pelo que nos é possível apurar. Além do mais, as sessões, embora muitas vezes difíceis de gerir, têm proporcionado momentos de grande satisfação e partilha, tanto para nós técnicas como para os jovens envolvidos. No entanto, existe ainda muito a fazer e a explorar, sendo, na minha opinião, desejável e benéfico que o projecto possa vir a ter continuidade. Antes de finalizar o meu breve testemunho – haveria tanto para dizer – gostaria de acrescentar que, durante todo o meu percurso na ESPAV, me tenho empenhado em desenvolver um trabalho de equipa e em rede, do qual fazem parte toda a comunidade escolar, pais e Encarregados de Educação – estes últimos uma peça fundamental e, na sua maioria, disponíveis e cooperantes – e diversas entidades externas (refiro-me, nomeadamente, à articulação estabelecida, às parcerias e ao encaminhamento de casos), no sentido de atingir, o mais possível, os objectivos a que me propus, por um lado, assim como dar o meu contributo para que a ESPAV concretize as metas e coloque em prática os princípios orientadores que constam do seu Projecto Educativo, por outro. Por último, concluo que a estreita colaboração entre os vários intervenientes e o diálogo – sem deixar de obedecer, pela minha parte, ao sigilo profissional a que estou obrigada –,

foram, e serão sempre, ferramentas essenciais para que determinado aluno ultrapasse ou diminua as suas dificuldades ou problemas e que atinja, o mais possível, o sucesso como estudante e como pessoa. Sim, porque, à partida, quando um jovem tem “mais sucesso escolar” está a lançar os alicerces para vir a obter “mais sucesso na vida”...

Ana Margarida Deus, Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação da ESPAV

– Ensino Básico, 26 de Maio de 2010

“Ao longo do presente ano lectivo, testemunhei a melhoria de comportamento dos alunos das turmas do 7º ano. Nesta altura do ano, é evidente a forma educada como se dirigem ao serviço de atendimento ou pedem ajuda. Os alunos demonstram um maior grau de civilidade, maior empatia e já não apresentam os problemas comportamentais e emocionais visíveis no início do ano, sempre que eram confrontados com regras e normas que deveriam aprender e cumprir.”

Margarida Cândido, professora bibliotecária da ESPAV

• Sessões de formação para Encarregados de Educação

“Hoje tivemos a primeira sessão da formação para pais “Afectos e disciplina”. Correu francamente bem. As dinamizadoras, a Ana Oliveira e a Ana Isabel*, agarraram o grupo com muita vivacidade e muito naturalmente todos colaboraram, puseram questões, deram opiniões, partilharam preocupações....enfim, sentiam-se em casa. Gostei de ver um número tão significativo de encarregados de educação da minha turma. Esta parece-me ser também uma boa forma de trabalhar para mais sucesso escolar e mais cooperação entre a escola e a família.

Eva Santos, Fevereiro, 2010

Radiografia de um percurso:

5 de Dezembro *“Uma das grandes vantagens do Projecto + Sucesso Escolar tem a ver com o facto de a escola ter podido contratar uma psicóloga a tempo inteiro. Não são poucos os alunos cuja história de vida e contexto familiar pedem uma intervenção. São já vários os que foram encaminhados, e depois de conversar com a encarregada de educação do D. achámos ser vantajoso para o aluno poder conversar com a psicóloga. Hoje tive uma breve conversa como o aluno disse-lhe que em breve seria contactado para se dirigir ao gabinete da psicóloga. Pareceu receber a notícia com agrado. Hoje, ainda não tinha pousado a pasta na secretária já o D. me vinha perguntar “Professora, quando é aquilo da “psichicóloga? “. “Tens de esperar, rapaz, logo que seja possível vais ser contactado.”*

16 de Dezembro *“De novo, antes que a aula começasse: ““Professora, afinal quando é aquilo da “psichicóloga? “ “Já não deve faltar muito, logo no início do 2º período vais ser chamado...” Esta pergunta insistente repetiu-se até o desejado encontro acontecer.*

18 de Janeiro *“Finalmente terminaram as insistentes perguntas sobre a “psichicóloga”. O rapaz anda mais calmo. Vários factores se conjugaram. A “psichicóloga” conta, sem dúvida, com a sua competência e dedicação a cada caso, mas descobro que aquele menino que no início do ano preferia andar só, dar nas vistas pela sua negação em colaborar nas tarefas, que fazia gala em se assumir como um caso sem solução, foi ganhando o apreço dos colegas. Entretanto, percebeu que faz o mesmo percurso para a escola com, pelo menos, mais três colegas de turma. Não sei muito bem qual terá sido a chave, mas a verdade é que já se percebe que está criado um círculo de amigos que para além de trocarem jogos, brincarem com a miniatura de skate, também se encontram em casa de um para estudarem juntos e se ajudarem. É mesmo interessante acompanhar estas metamorfoses que os afectos conseguem alcançar.”*

Eva Santos, Directora Turma

“Deste cansaço de conselhos de turma de avaliação, actas, balanço de PAs e PRIs, actas a fazer e a refazer, pautas a rectificar... . o que fica, afinal? É verdade que estamos todos muito cansados e fartos de tanta burocracia mas também não é menos verdade que pelo menos nas minhas turmas vejo algum fruto do trabalho semeado. À excepção de um aluno, todos os que estão na turma +, recentemente rebaptizada de Turma Vieira, recuperaram significativamente os níveis negativos que tinham no final do 1º Período.

O trabalho das colegas de Língua Portuguesa e de Matemática, a reunião de conselho de professores do 7º Ano convocados pela Directora e pela Coordenadora do projecto com o empenhamento de todos os professores, a cerrada comunicação dos DTs com os Encarregados de Educação, o programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais que alguns seguem, todas estas vontades e esforços em convergência não podem ser vazios de resultados.”

Eva Santos, Março de 2010

As TIC no Projecto

Os Trabalhos e os Dias - porquê um blogue?

O Blogue iniciou-se no 2º período e encontra-se ainda no início da sua produção. No próximo ano será uma aposta desde o início. O que se pretende é um projecto de comunicação:

“Quantas horas estamos na escola? Como vivemos esse tempo? Que importância têm esses momentos? Se começarmos a responder a estas questões há tanto que dizer! É por isso que este blogue será o nosso diário dos Trabalhos e dos Dias na ESPAV. Um diário onde as experiências que realizamos, os conhecimentos que adquirimos possam ser partilhados e vividos as vezes que quisermos. 2010 será o ano em que cada um possa encontrar a cor do seu percurso, as palavras das suas viagens, os números

dos seus cálculos, as ideias do seu pensamento. Que os Dias se transformem em grandes Dias com os Trabalhos que vamos realizar!”

O link: <http://ostrabalhoseosdias.wordpress.com/>

Teresa Coutinho, coordenadora

Paulo Tomé, G.Informática

*“É mais do que reconhecida a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade actual. Obviamente que também neste Projecto tiveram um papel relevante e fundamental, não só por terem sido utilizadas para e com os alunos mas também por se terem manifestado um instrumento facilitador da comunicação entre os vários intervenientes envolvidos. Na nossa Escola a utilização do Email institucional é já uma prática corrente que visa estabelecer uma maior proximidade e celeridade nos contactos entre as várias partes da comunidade escolar. Assim, e no âmbito do Projecto, foi criado um grupo específico no Email institucional para os participantes no Projecto Vieira, de modo a poderem comunicar entre si mais facilmente, mesmo quando os horários não se conjugam. Este método facilitador de comunicação permitiu também uma comunicação mais eficaz com a Coordenadora do projecto, a divulgação das várias actividades que se iam desenvolvendo pelos vários professores e com as várias turmas e uma partilha de ideias ao longo de todo o processo, o que muito contribuiu para o avançar de algumas actividades. Também com os alunos a utilização das TIC se revelou bastante importante. Sabemos e comprovámos, mais uma vez, que os alunos se entusiasмам com a utilização dos meios informáticos e não quisemos perder essa motivação. Assim, as tecnologias foram amplamente utilizadas em contexto de sala de aula, para projecção de apresentações, visualização de vídeos, elaboração de pesquisas, ... Foi também criado para todos os alunos um Email institucional, o qual passou a ser utilizado para envio de informações, trabalhos, esclarecimento de dúvidas, partilha de ideias, o que permite também uma maior proximidade e acesso aos professores que os acompanham. Directamente ligado ao Projecto em si, foi criado o **Blogue “os Trabalhos e os Dias”**, no endereço www.ostrabalhoseosdias.wordpress.com, o qual pretende constituir uma espécie de*

diário do Projecto “conhecer Vieira, seguir Vieira”, onde as experiências realizadas e os conhecimentos adquiridos possam ser partilhados na comunidade escolar... e não só! Este blogue acompanhará todo o Projecto e nele continuarão a ser divulgadas as actividades desenvolvidas, os trabalhos dos alunos, as suas opiniões, os seus comentários, ... Num Projecto ambicioso, relevante e inovador como queremos que seja o “conhecer Vieira, seguir Vieira” as tecnologias de Informação e Comunicação nunca poderiam ser esquecidas.

Marta Parreira, Ciências da Natureza, Maio 2010

“Tenho presente que, neste ano lectivo, como habitualmente faço, na primeira aula que tive com os meus alunos do 7º ano, lhes perguntei «Para que serve a História?!» e, inevitavelmente, depois de um diálogo onde muitos respondem «para conhecer o passado», tivemos de chegar à conhecida afirmação de Marc Bloch, (tão do meu agrado): Conhecer o passado, para perceber o presente e perspectivar o futuro. E foi partindo deste pressuposto que iniciámos a nossa viagem. Tem sido um percurso muito prolongado no tempo - desde os primórdios da Humanidade ao século XIII - durante o qual temos visitado, embora, muito brevemente, os Egípcios, os Hebreus, os Fenícios, os Gregos, os Romanos, os Muçulmanos, os clérigos, cavaleiros, camponeses e burgueses medievais ... Ao mesmo tempo que tem abrangido diferentes tempos, espaços e civilizações, esta viagem tem-se necessariamente desenrolado a uma velocidade alucinante - por vezes, perigosa - e a um ritmo, por vezes, «stressante». Como qualquer viagem, foi necessário planeá-la e tomar as devidas medidas e precauções, de modo a que, apesar de claramente não dispormos das condições que desejaríamos - disponibilidade de tempo e recursos - ela não se viesse a tornar enfadonha e cansativa mas, ao invés, pudéssemos desfrutá-la o melhor possível. Aliás, atrevo-me a pensar e a afirmar que a viagem é um modo de vida inerente ao ser humano. As deslocções de pessoas e povos dos locais onde habitualmente vivem para outros lugares, onde têm de conviver com culturas e costumes diferentes não aconteceu apenas na vida do Padre António Vieira mas é uma constante

ao longo da história da Humanidade, cujo primeiro modo de vida até foi nómada. Sempre que me é possível, e tendo como finalidade o despertar da consciência cívica e a articulação com o Projecto, tenho procurado, antes de mais, fazer «a ponte» entre a realidade do nosso mundo contemporâneo / as experiências vividas pelos alunos e o passado. Lembro-me, por exemplo, de, ao abordarmos as razões que levaram muitos Gregos à emigração e à fundação de novas colónias, ter procurado suscitar nos alunos a reflexão sobre o que se passa na sociedade actual, acabando por lhes tentar fazer ver que não fui eu que lhes forneci as informações sobre o referido assunto mas foram eles próprios que, através de um simples raciocínio, chegaram ao conhecimento dos factos. – Relacionar, concluir – Padre António Vieira não se limitava a encantar através da palavra e muito menos dizia aquilo que as pessoas queriam ouvir. O que pretendia era fazê-las pensar: interrogarem-se sobre si próprias ainda que isso seja difícil. O diálogo suscitado em torno de problemas/situações, tais como a condição dos escravos, da mulher, bem como o fenómeno religioso, tem potenciado nos alunos uma manifestação mais activa das suas opiniões e convicções. Recordo que uma das aulas que mais proporcionou o debate e o interesse por parte dos alunos foi a referente à experiência democrática em Atenas, no século V a.C., a propósito da exploração do conceito de «democracia» nessa época, da nossa vivência actual, das diferenças entre a democracia antiga e a democracia actual. Prontamente, alguns alunos, de forma entusiasta, apresentaram diversas opiniões e insurgiram-se contra situações de injustiça contrárias aos princípios democráticos – argumentar, defender uma ideia; Vieira nunca deixou de lutar pelas suas ideias e de defender os fracos e oprimidos. No presente ano lectivo, em fase final de elaboração de um glossário, com a inclusão dos conceitos considerados fundamentais no programa do 7º ano, e simultaneamente pré-requisitos essenciais às aprendizagens dos anos seguintes (8º e 9º anos), concluo tratar-se de uma experiência de aprendizagem significativa para o desenvolvimento e a consolidação das competências de pesquisar, descobrir, seleccionar, organizar, sintetizar. Além de - ler, compreender e registar -, pretende-se que os alunos escrevam e comuniquem o seu trabalho, utilizando, se possível, as TIC e o e-mail, como recursos importantes para a redacção e divulgação da informação. Nesse sentido,

tenho-me esforçado por incentivar a utilização do e-mail que a Escola criou para, numa primeira fase, me ser dado a conhecer o trabalho realizado e, posteriormente, após ter sido corrigido – reescrever – o mesmo poder ser impresso/incluído no caderno e guardado em suporte digital para ser completado nos próximos anos lectivos, com a definição de novos conceitos. Quando da comunicação aos alunos da metodologia pretendida – envio dos trabalhos através de e-mail – a resistência foi, de início, considerável (impossibilidade de utilização, desconhecimento do e-mail e da respectiva forma de acesso, entre outras alegações). No processo de sensibilização para a utilização do e-mail como um processo privilegiado para uma primeira divulgação dos trabalhos realizados, solicitei e beneficiei da útil colaboração das colegas Directoras de Turma. Diariamente vou «espreitando» a minha caixa de correio para consultar as novidades e, agora, pouco a pouco, verifico que mais alunos vão enviando os seus trabalhos por essa via. Fiquei feliz quando, no outro dia, constatei que as alunas X e Y, com diversificadas dificuldades, me enviaram, por e-mail, os respectivos trabalhos. Confesso que são pequeninos momentos como esses que também a mim me fazem sentir a importância da persistência. Relativamente à divulgação do glossário, outros discentes há que, na impossibilidade de me enviarem o seu trabalho por e-mail, me têm cedido a «pen» ou me entregam o trabalho já impresso, o que, neste último caso, implica uma correcção manuscrita e, se necessário, reformulação e nova impressão. Durante esta viagem – como em todas – também temos tido outros pequenos percalços, como o facto de, prática lectiva, me ser difícil fazer projecções na medida em que, nas actuais circunstâncias das salas/edifício escolar, a luz solar incide sobre o quadro e impede uma visibilidade em adequadas condições. Mais atrás, escrevia sobre a resistência de alguns discentes em utilizarem as novas tecnologias para a produção e a comunicação da informação. Do mesmo modo, reconheço experimentar ainda alguma relutância na utilização/participação no blogue, a qual penso ficar a dever-se, por um lado, a um sentimento desconfortável de desconhecimento/ignorância quanto à sua utilização e, por outro, face a múltiplas tarefas profissionais, sentir simultaneamente falta de disponibilidade para uma exploração sistemática. No próximo ano lectivo, tenho como expectativas o desenvolvimento de uma prática pedagógica

mais significativa, activa e enriquecedora tendo em conta o facto de ser o segundo ano da implementação do Projecto, da minha colocação na Escola e do meu conhecimento dos alunos, possibilitando uma actividade de continuidade, de um trabalho mais cooperativo dos docentes que integram o Projecto. Acresce o facto de, segundo o currículo em vigor, no 8º ano de escolaridade, à disciplina de História ser atribuído mais um tempo semanal de 45 m.”

Ana Cristina Fernandes, prof. História, 18 Maio de 2010

- **Parcerias pedagógicas** integradas na calendarização do projecto com o objectivo de consolidar conteúdos interdisciplinares.

“No desenvolvimento de todos estes projectos com os alunos foi essencial o trabalho colaborativo desenvolvido com a colega Marta Parreira de Ciências Naturais, já que foi uma equipa que esteve em sintonia no desenvolvimento dos projectos referidos, bem como nas estratégias adoptadas para superar as dificuldades que foram surgindo, por exemplo, na reorganização de alguns grupos de trabalho e na reestruturação de alguns planos de trabalho, e também na resolução de situações relativas a problemas de comportamento. No final do 2º período, ao depararmo-nos com algumas situações de desmotivação por parte dos alunos, considerámos a possibilidade de dividir a turma e desenvolver, nos turnos, projectos na área das ciências naturais e na área das ciências físico-químicas. Esta medida revelou ser uma boa aposta, visto ter permitido que cada uma de nós prestasse uma atenção mais individualizada aos alunos, desenvolvendo com eles trabalhos de carácter eminentemente prático, no âmbito dos conteúdos programáticos das nossas disciplinas, aos quais os alunos aderiram com entusiasmo e motivação.”

Catarina Araújo, C. Físico-Química Maio 2010

“As turmas do 7.º 2 e do 7.º 4, com quem trabalhei ao longo de todo o ano lectivo são compostas por alunos sem grandes problemas disciplinar em sala de aula, mas com acentuadas características sociais de incapacidade de concentração, impeditivas da realização célere das tarefas propostas. Como tal, a realização dos trabalhos a desenvolver no âmbito do projecto, ou em parceria com outras disciplinas, ficou muitas vezes comprometida pela reduzida carga horária da disciplina, pelo que tive nessas alturas de terminar os trabalhos não concluídos. Tendo sido um ano novo na escola, para a turma e para mim,, foi lento o processo de conhecimento de cada aluno, nas suas características, dificuldades e potencialidades. Penso até que este foi um processo que levou quase o ano inteiro, dadas os diferentes conteúdos programáticos abordados que foram permitindo aflorar diferentes facetas daquele conhecimento. No próximo ano lectivo será, por isso, mais fácil planificar previamente as actividades para a turma. Dadas as características geracionais já apontadas, torna-se urgente desenvolver o processo ensino / aprendizagem através de projectos transdisciplinares que possuam visibilidade para a comunidade, devolvendo um feedback positivo das aprendizagens e do seu empenho dos alunos. Foi por estas razões que sempre me disponibilizei para a realização de todos os projectos, mesmo quando foi necessário avançar sem outros colegas (por não se encontrarem disponíveis) ou sem os alunos (por nem todos conseguirem ainda levar acabo as tarefas propostas em tempo útil ou estarem ocupados com outros trabalhos). A minha colaboração verificou-se no trabalho “cada um é da cor do seu coração” para a quadra do Natal (utilizando o tema das capas individuais para elaborar um painel multicolorido com os diversos retratos em cartolinas), num projecto de teatro realizado pelo Departamento de Matemática (através da execução dos cenários e estudo de montagem dos mesmos), na actividade de execução de papagaios de papel (através da colaboração na planificação da actividade, preparação da aquisição das competências dos alunos e seu acompanhamento na concepção da sua vertente mais artística), na oficina de ilustração do livro com textos realizados por alunos deste ano lectivo numa oficina de expressão escrita (seleccionando os alunos, dirigindo-os e acompanhando-os na fase de

execução) e ainda na planificação interdisciplinar com a disciplina de Matemática no âmbito do PAM (na transmissão e desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, técnicas e criativas sobre Geometria).

Maria Carolina Torres, prof. Ed. Visual, Junho 2010

“Para desenvolver este projecto com as minhas turmas, tanto na turma 2 onde lecciono a disciplina de Ciências Físico-Químicas, como na turma 4 onde lecciono Ciências Físico-Químicas e Área de Projecto, realizei com os alunos vários trabalhos de pesquisa. Os temas resultaram de um consenso entre mim e os alunos tendo explorado várias áreas de conhecimento: nomeadamente, na área das ciências exactas e na área das ciências sociais, na pesquisa de material para a elaboração de biografias sobre o tema “Pessoas que mudaram o mundo”. Para a elaboração destes trabalhos os alunos puderam recorrer a diversos livros de carácter científico da colecção “Génios do mundo”, existentes no carrinho pedagógico. Estes trabalhos foram posteriormente expostos à turma. Os alunos efectuaram a análise e interpretação de textos científicos em trabalho individual ou a pares e debates de ideias, de modo a compreender conteúdos e linguagem científica e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento de atitudes, como a tolerância, o espírito crítico, a curiosidade científica, a iniciativa, a autonomia. A capacidade de pesquisa de informação, a selecção e o tratamento de informação e a capacidade de reflexão metódica permitiram uma boa exposição dos produtos à turma. O balanço do trabalho realizado é bastante positivo dado os alunos terem aderido com entusiasmo a estas iniciativas. Uma das iniciativas resultou na elaboração de marcadores de livros contendo simultaneamente um acontecimento importante ocorrido na vida de Padre António Vieira e um outro acontecimento, relevante, ocorrido na sociedade nessa mesma data. Estes marcadores serão entregues no final do ano aos encarregados de educação e as biografias realizadas pelos alunos encontram-se expostos no blogue “Os trabalhos e os dias”.

Catarina Araújo, C. Físico-Química

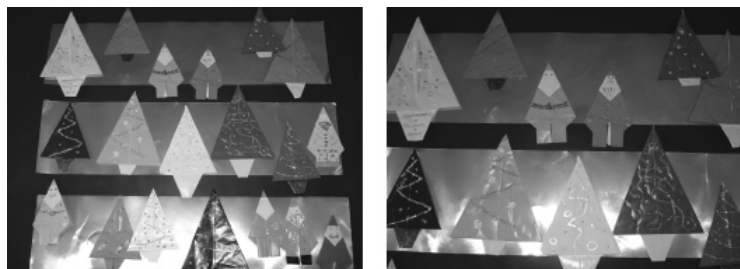
- **Estudo colaborativo entre pares**

“Este foi um desafio lançado à turma no final do 1º período, que tinha como objectivo o trabalho conjunto entre dois alunos, um com bom aproveitamento e um outro com Plano de recuperação individual, na aula de Estudo Acompanhado e em dois momentos semanais calendarizados para o efeito. Para além disso, também era trabalhada a cooperação, competência prevista neste ciclo de ensino. Atendendo a que se tratava de uma faixa etária baixa, considerei que seria mais fácil a implementação do projecto se fosse colocado de uma forma lúdica. Assim, na aula de Formação Cívica fazia o levantamento dos resultados dos testes, para encontrar a média dos dois alunos e assim determinar o “par vencedor” por disciplina no final do 2º período. A ideia agradou tanto a alunos como a pais. Saliento o papel fundamental das professoras de Estudo Acompanhado, que frequentemente faziam a monitorização do estudo. No final do 2º período foi feito o balanço, considerando a maioria dos alunos que se deveria manter. Muitos alunos consideram a iniciativa muito positiva, referindo que entendem bem as explicações dos colegas e que muitas vezes a vontade não é muita para estudar, mas que são rapidamente convencidos pelos pares. Houve necessidade de reformular alguns grupos e 5 alunos não conseguiram trabalhar em grupo.”

Ana Leite. Prof Ed. Física, D.T.

- **Oficinas Vieira**

Espaços pedagógicos de desenvolvimento do conhecimento e criação de produtos inovadores. Estas Oficinas realizaram-se nos três períodos lectivos, sendo dado maior relevo ao dia da escola, onde o testemunho de Vieira está presente nas actividades que integram o plano anual de actividades.

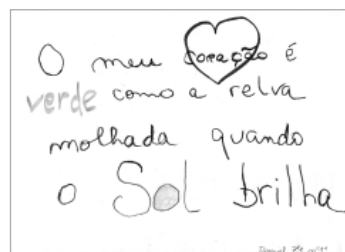
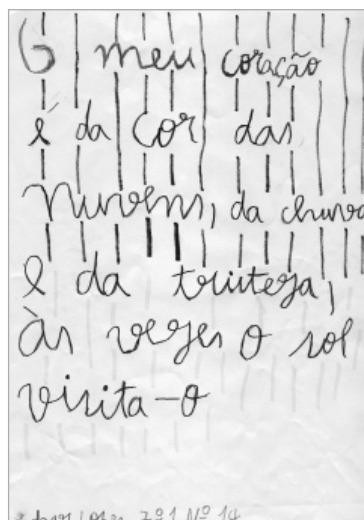


Projecto desenvolvido no âmbito da Matemática, integrou o painel de fim de ano e pretendeu desenvolver capacidades de Geometria. O efeito visual salientou o pensamento de Vieira “cada um é da cor do seu coração” juntamente com as capas de retratos desenvolvidas em Educação Visual.

Oficina Vieira de escrita e expressão visual

“cada um é da cor do seu coração” Padre António Vieira, (S,XII,p.107)

Cartazes premiados:



Actividade desenvolvida entre a disciplina de Língua Portuguesa e Educação Visual.

“Hoje, finalmente, depois da motivação de que fui capaz, propus à turma que escrevesse uma frase sobre esta ideia: **“Cada um é da cor do seu coração”**. Esta actividade foi projectada no âmbito do Projecto e o produto final seria divulgado na escola juntamente com a produção de Ed. Visual, integrando a mensagem de um ano novo. Melhor dizendo, disse aos alunos que, olhando cada um para si, escrevesse uma frase em que falasse da cor do seu coração. Temos andado a estudar “O Cavaleiro da Dinamarca” e já tivemos ocasião para falar de duas formas de tornar as ideias mais expressivas – a comparação e a metáfora. Primeiro houve algumas dúvidas, algum espanto perante esta proposta de associar cores ao coração, parecia que a inspiração só apontava para frases do género “O meu coração é da cor do SLB!”. A pouco e pouco foi-se apagando o burburinho, cada um ia-se encontrando com as cores do seu coração. Fui – me debruçando sobre os diferentes cadernos até que cheguei ao D.. “Desculpa mas não consigo perceber o que escreveste, essa letra Podes ler tu?” Então, com algum gaguejar ouvi isto: “O meu coração é da cor da relva molhada quando o sol brilha.” Fiquei algum tempo a olhar para ele, a ver e a saborear a beleza dessa cor da relva molhada quando o sol brilha....antes de lhe dizer “Oh rapaz, mas que ideia tão bonita! Está muito bem!” O dia estava ganho. Um aluno com tantas dificuldades, tão desmotivado.... mas que é capaz de escrever isto. Tem futuro. Só pode. Talvez este tenha sido o “clic” (conjugado com outros) que determinou uma nova atitude por parte deste aluno.”

Eva Santos, Língua Portuguesa

Oficina Vieira de escrita criativa

“Um projecto que envolveu alunos das quatro turmas que reuniam uma maior facilidade na compreensão e expressão escrita. Os alunos foram seleccionados pelos colegas de Português e integraram a aventura da descoberta do golfinho boto-vermelho nas águas da Amazônia. O artigo da revista Visão e a visualização do site da reserva foi o ponto de partida para a descoberta desta espécie em vias de extinção. Cada aluno escolheu uma proposta de trabalho de escrita que incluiu pesquisas diferenciadas e desenvolveu um texto criativo de acordo com as suas descobertas. Da

escrita individual concebeu-se a estrutura de uma pequena narrativa conjunta. O produto final “+amigos, +sorrisos...” encontra-se em anexo e vai ser objecto de uma nova Oficina Vieira, de Ilustração e a construção de um áudio-livro”

Teresa Coutinho, coordenadora, Nov.2009

Oficina Vieira de leitura e escrita – integração das TIC

O Puzzle da PAZ:

*“Saber ler um quadro. Pensar nos elementos descritivos e a partir de uma reflexão de cada momento, de cada traço, das texturas e pormenores mais marcantes, partir para a pesquisa de mais informações tentando descobrir as interrogações que as imagens provocavam. Este desafio partiu da leitura de quadro de Picasso, **Paz** que, desmontado como um puzzle no ecrã do computador, permitiu que a escrita surgisse de uma forma mais criativa. Esta oficina integrou as TIC no processo de leitura e escrita e possibilitou a construção de um outro produto de comunicação.”*
O produto final encontra-se em anexo.

Teresa Coutinho, coordenadora, Fev. 2010

Oficina Vieira de expressão corporal/dramática, “Dramazónia”

“A dinamização desta iniciativa esteve a cargo dos alunos do 12º ano do Curso Profissional de Animação Sociocultural, sob minha supervisão, e constaram de quatro “oficinas de expressões” dirigidas à participação dos alunos dos 7ºs anos de escolaridade da ESPAV. Nestas oficinas, os alunos do 12º ano orientaram os colegas mais novos em actividades lúdico/expressivas baseadas no tema da Amazónia, o que despoletou uma desejável aproximação entre uns e outros no âmbito da comunidade escolar. Os alunos do 12º ano do Curso Profissional tornaram-se, para os alunos dos 7º anos de escolaridade, colegas de referência. A temática das oficinas surgiu na continuidade do trabalho desenvolvido na oficina de escrita criativa - que teve como inspiração a Amazónia - e que serviu como pretexto para os alunos iniciarem uma viagem sobre si próprios, partilhando com outros a paisagem que havia sido familiar a Padre An-

tónio Vieira. Este espaço de descoberta foi induzido através do recurso a técnicas e expressões artísticas de diferentes naturezas.

Foram dinamizadas quatro oficinas: a oficina de expressão corporal/dramática, “Dramazónia”, a oficina de expressão musical “Escuta e Toca”, e as oficinas de expressão plástica I e II - “Reconstrói a Amazónia” e “Descobre o teu lado indígena”, respectivamente.

Ana Estevens, Área de Expressões, Fev. 2010



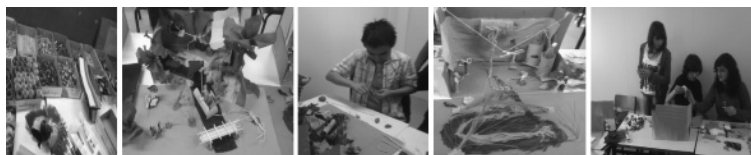
Oficina Vieira de sensibilização Corporal e Dramática

A distribuição dos alunos-alvo pelas oficinas procurou estimular o contacto dos mesmos com novas experiências pedagógicas. Assim, as turmas que participaram na oficina de expressão dramática foram aquelas que não estão contempladas com esta área curricular.

Na “Dramazónia” participaram, no primeiro turno, alunos da turma 7º 4; estes, apesar de não terem aulas na tarde em que decorreu esta iniciativa, inscreveram-se na mesma e vieram propositadamente à escola para participarem na oficina de expressão dramática e na oficina de expressão plástica II.

Ana Estevens, Área de Expressões, Fev. 2010

Oficina Vieira de Expressão Plástica I - “Reconstrói a Amazónia”

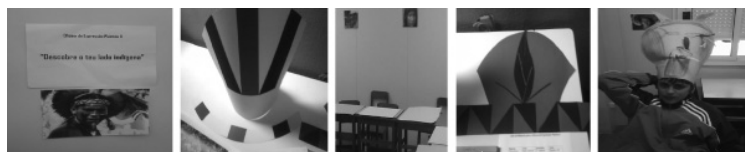


Construção de maquetas tridimensionais

Nesta oficina os alunos foram numa primeira fase sensibilizados para aspectos relacionados com a preservação da natureza e para os problemas ecológicos na Amazónia, nomeadamente para a necessidade de preservação de espécies em risco como, por exemplo, o boto vermelho. Depois de lida uma lenda sobre o boto vermelho, os alunos construíram uma maqueta tridimensional criando/recriando os diferentes habitats da Amazónia. Nesta oficina, participaram as turmas 7º 3, que pelo interesse, motivação e entusiasmo demonstrado prolongaram a actividade pelo turno seguinte.

Ana Esteves, Área de Expressões, Fev. 2010

Oficina de Expressão Plástica II “Descobre o teu lado indígena”



Experimentação de diferentes técnicas

Esta oficina oferecia a possibilidade de experimentação de diferentes técnicas de expressão plástica na construção de adornos “indígenas” que seriam posteriormente utilizados na dramatização de um «ritual tribal» na oficina de expressão dramática.

No entanto, estava prevista na primeira parte da oficina a participação de uma turma que não compareceu. Foi necessário resolver de imediato a situação e por isso ocorreu-me convidar alunos que se encontravam pelos corredores e sem nada para fazer. Esta estratégia resultou de modo eficaz, tendo a oficina decorrido com a participação de dez alunos que se mostraram muito satisfeitos pela sua participação.

Ana Esteves, Área de Expressões, Fev. 2010

Oficina Vieira de Expressão Musical “Escuta e Toca”



Experimentação e exploração sonora - Laboratório de sons

Nesta oficina participou inicialmente a turma 7º2 – uma turma “difícil” e de comportamento irregular – e tendo sido necessário desenvolver outro tipo de actividades com os alunos mais desestabilizadores e com maior dificuldade de concentração. Estes alunos foram estimulados à leitura de textos e posteriormente foram sugeridas improvisações de ambientes sonoros sobre o texto lido e a correspondente gravação sonora. Esta estratégia teve bastante sucesso, tendo sido iniciada nesta oficina a construção de um áudio livro que teve posteriormente continuidade na disciplina de Área de Projecto com a mesma turma.

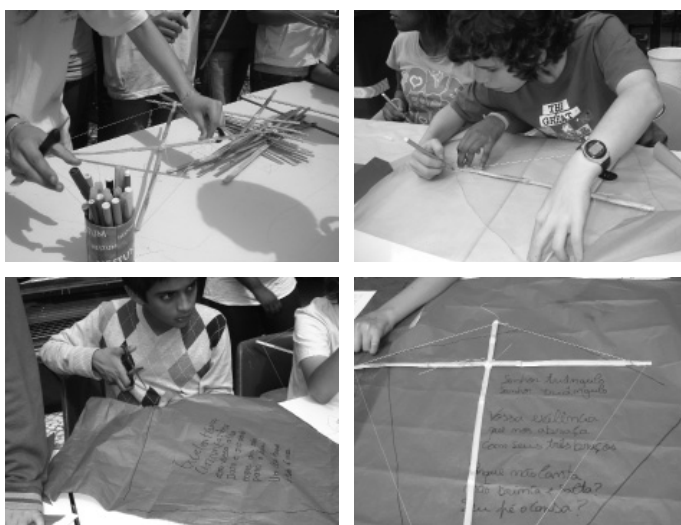
A concretização das **Oficinas Vieira** implicou fomentar uma dinâmica de envolvimento da parte dos alunos do Curso Profissional na planificação das oficinas e em todo o trabalho relacionado: escolha e compra dos materiais, definição e adequação dos espaços para cada oficina, articulação dos espaços, distribuição dos grupos, etc. No entanto, todo este esforço foi amplamente compensado pelos resultados e pela satisfação exprimida quer pelos alunos que orientaram as oficinas quer pelos alunos inscritos nas mesmas. A criação deste espaço de dinamização de oficinas dentro da escola é, para alguns alunos, a única oportunidade de usufruírem do contacto com áreas do saber e experiências que são apenas restritas a alguns alunos e currículos. As Oficinas Vieira procuraram oferecer um contexto onde as expressões artísticas fossem convocadas não apenas como meio de conhecimento de alguns aspectos do mundo que nos rodeia mas sobretudo como meio de auto-conhecimento. Nesta medida, as actividades orientadas nas **Oficinas Vieira** não procuram esgotar-se na criação de objectos artísticos, antes privilegiando as reconhecidas qualidades da utilização das expressões artísticas como forma de desenvolvimento do indivíduo.”

Ana Esteves, Área de Expressões, Fev. 2010

Oficina Vieira de Ilustração

A utilização de várias técnicas de ilustração para acompanhar e salientar o poder das palavras dos alunos no livro por eles produzido “+amigos, + um novo sorriso”. Oficina desenvolvida pela prof. M. Carolina Torres.

Oficina Vieira - Papagaios poéticos



Actividade interdisciplinar de Matemática e Língua Portuguesa

Dinamização de oficinas de papagaios tradicionais. Alguns alunos do Curso Profissional de Animação Sociocultural estiveram presentes para dar apoio na organização dos espaços e dos alunos e apoiar as actividades. Cada aluno escreveu um poema associado à construção matemática que será colado na cauda do papagaio. O produto final, colocado no átrio da escola inicia a exposição final de ano a apresentar aos E.E. Actividade conjunta entre as áreas de L.Portuguesa, Matemática e Ed. Visual.

Dramatização “a nota falsa”

A área de Estudo Acompanhado desenvolveu um projecto partilhado entre a L.Portuguesa, Matemática e Ed. Visual, com a representação de uma peça “a nota falsa”, apresentado na Junta de Freguesia S.João de Bri-

to. Os objectivos prendem-se com o desenvolvimento do raciocínio matemático, da oralidade e colocação de voz. Foram igualmente desenvolvidas outras competências no âmbito da cenografia e técnicas de representação.

Instalação – a cidade do futuro

Instalação concebida nas quatro turmas, realizada na disciplina de Área de Projecto, produto das seguintes sequências: leitura de textos sobre a cidade; compreensão da estrutura organizativa de uma cidade; pesquisa e tratamento de informação sobre áreas sociais, culturais, educacionais, arquitectónicas de um espaço; concepção, por turma, de um bairro da cidade do futuro; escrita de legendas para os diferentes edifícios a integrar a instalação; pintura e colagem de placas de hardware, reciclado para a concepção da cidade; concepção de um texto colectivo; instalação final do produto como roteiro da exposição para os E.E. Em anexo apresentam-se os textos seleccionados sobre a cidade que mereceram um Diploma Vieira.

Participação/intervenção das turmas dos Cursos Profissionais de Animação Sociocultural e de Sistemas Informáticos do 11ºano, nas turmas do 7ºano

Para além da participação nas oficinas Vieira, as turmas do 11º ano dos Cursos Profissionais integraram vários momentos do projecto, contribuindo para uma valorização dos seus conhecimentos na comunidade educativa.

“senti-me muito concretizada quando ia às turmas do 7ºano fazer a performance sobre a vida e obra de P.António Vieira. Os alunos compreendiam alguns excertos do sermão de St.António aos peixes. Quando começávamos a cantar diziam: é o sermão de Vieira! Foi um grande orgulho saber que representamos tão bem os valores que são tão importantes hoje. Pudemos mostrar o trabalho arduamente desenvolvido nas aulas e com grande entusiasmo mostrá-lo. Os olhares curiosos dos alunos motivava-me a fazer bem e cada vez melhor. Cada gesto, cada expressão vinda deles demonstrava algum gosto pelo que viam. Eram

receptivos e compreendiam a mensagem. Foram momentos que me enriqueceram profundamente e que contribuíram para um crescimento a nível profissional.”

Ana Margarida Mendes, aluna 11º AS, Maio 2010

Encontros com Encarregados de Educação dos alunos que frequentam as turmas Vieira

Para além dos contactos regulares com os E.E. tornou-se necessário realizar no início do 2º Período uma reunião com os E.E. dos alunos que frequentavam a turma Vieira (ninho) mas que ainda não tinham dado o salto qualitativo necessário para a integração na turma de origem. Este diagnóstico foi feito a partir dos balanços das disciplinas de L.Portuguesa e Matemática e do aproveitamento nas restantes disciplinas. A reunião contou com a presença da Directora da escola, da Coordenadora do projecto e dos professores das turmas. O balanço foi positivo, não só para recordar a filosofia do projecto, como para incentivar os alunos a trabalharem mais, acompanhados pela família.

“Dra. Eva Santos, Começo por dar os parabéns a este Projecto, bem como aos que dele fizeram “Mais Sucesso Escolar”. Estou convicta que este Projecto é um desafio. Há muito que desejo uma escola inclusiva, que não deixe ninguém para trás! Sabemos que os alunos têm ritmos diferentes e este é o caminho para os ajudar e apoiar. Estou consciente que podemos, e devemos, incutir nos alunos a vontade e a responsabilidade em cumprir a escolaridade obrigatória, com resultados nos quais se revejam, através de um trabalho empenhado, que a própria vida não deixará de lhes exigir. Não acredito no facilitismo, nem nos resultados para somar sucesso. Há um caminho traçado, sei que é acidentado, mas é na adversidade que o desafio se torna estimulante e compensador. A equipa da Escola Secundária Padre António Vieira é uma equipa coesa e determinada. Nós pais/encarregados de educação devemos ter a humildade necessária para aprendermos com as experiências e partilhá-las. Agradeço-lho a si em especial, aos professores e aos alunos que cosegui-

ram superar as vicissitudes, tendo a turma evoluído de uma forma bastante positiva no meu entender. Cumprimentos,”

Conceição Carvalho (E.E. de aluno com NEE)

Bom dia Prof^a.

Em relação ao Projecto aquilo que eu senti no decorrer do ano foi que, apesar do meu filho – João Romão – não ter usufruído deste projecto directamente, indirectamente só lhe trouxe vantagem, senti mesmo que neste momento ele é muito melhor aluno a estas duas disciplinas e amadureceu bastante em relação ao estudo e para isso todo o envolvimento (Professores e Escola) foram importantes. Também sei que alguns alunos com maiores dificuldades, estão a acabar o ano com notas bem melhores. Eu fiquei surpreendida pela positiva desde o início do ano, pois apesar de ter informações boas acerca da escola e dos professores, estava na expectativa e estou muito satisfeita com tudo, a relação dos professores com os encarregados de educação, penso que está ótima. Bem, eu tenho alguma dificuldade em passar para a escrita os meus pensamentos, peço desculpa mas para mim é mais fácil falar. Penso que falaremos ainda antes do ano acabar. Um beijinho

Cristina Romão

Prova Vieira

Esta Prova constitui o momento final de consolidação das aprendizagens de um ano. A sua importância reside no facto de ser uma prova global de todas as áreas disciplinares, onde os alunos poderão relacionar saberes a partir de um texto comum. O projecto “conhecer Vieira, seguir Vieira” apostou na valorização do conhecimento, na capacidade de compreender enunciados, de interpretar dados, de relacionar conteúdos, de escrever correctamente, de aumentar o vocabulário de base e desenvolver o raciocínio matemático.

III – PERSPECTIVAS DE EVOLUÇÃO

Será de toda a importância que os professores envolvidos neste ano lectivo no projecto possam continuar até ao final do ciclo, não só por serem conhecedores do processo e dos alunos, como poderem perspectivar a sua disciplina, integrá-la no conjunto curricular de ano, a partir dos aspectos mais positivos do projecto desenvolvido este ano lectivo. No início do mês de Setembro, antes do início das aulas, dar-se-á início a uma formação do grupo que integra o projecto, com vista a: contextualizar as TIC no projecto; planificar cada área curricular; seleccionar conteúdos comuns das várias áreas; calendarizar actividades interdisciplinares com vista a melhorar a compreensão dos enunciados que se reflecte em todas as áreas curriculares, a melhorar a expressão escrita e oral, a desenvolver o espírito científico e conhecimento de vocabulário específico. A formação, em vários momentos ao longo do ano, irá permitir a construção de materiais para o projecto comum, a reflexão conjunta sobre as práticas e estratégias implementadas. Pretende-se igualmente um reforço nas estratégias para diminuir a indisciplina e aumentar a autonomia nos hábitos de estudo. Se este ano se iniciou a vertente humanista do projecto, é objectivo do projecto acentuar a interacção solidária pela compreensão e partilha das situações do mundo actual.

Reflexões conclusivas

É ainda cedo (estamos no mês de Maio) para poder apresentar as estatísticas face ao sucesso educativo dos alunos. No entanto, do ponto de vista qualitativo, a opinião generalizada dos intervenientes no processo salientam como elementos positivos, geradores de uma mudança pedagógica e humana, os seguintes factores: o reforço da Língua Portuguesa e Matemática pela constituição da turma Vieira, os ninhos como pequenos grupos de trabalho sistemático; turmas + reduzidas e homogéneas; alunos mais autónomos; a intervenção da psicóloga quer a nível dos alunos, professores e E.E.; a formação de um grupo de pertença; organização interdisciplinar; criação das Oficinas Vieira, a prova Vieira e encontros/

/formação com E.E. Salienta-se a compreensão dos alunos e E.E. de que o projecto + Sucesso Escolar visa uma formação científica e humanística, aliada a uma formação humana que pretende formar cidadãos participativos. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer. O trabalho de um ano é apenas o começo de um desenho onde os contornos se estão a construir, onde já vários elementos se encontram preenchidos mas a composição não está terminada. Os próximos anos serão decisivos para a sistematização das metodologias de trabalho, para a subida de patamares nas aprendizagens dos alunos, ao permitir que os alunos tenham ritmos de aprendizagem diversificados e na partilha de responsabilidades entre a escola e a família.

— |

| —

— |

| —

INTERVENÇÃO DA EQUIPA DE ACOMPANHAMENTO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO, AMA-FÉNIX, NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS SUCESSO ESCOLAR O PRIMEIRO ANO DE IMPLEMENTAÇÃO NACIONAL DO PROJECTO FÉNIX

LUÍSA TAVARES MOREIRA E MARCO MARTINS

1. INTRODUÇÃO

Este documento apresenta uma estrutura constituída por duas partes, dedicando-se a primeira à apresentação da equipa de apoio às Escolas/ Agrupamentos que adoptaram a metodologia organizacional Fénix objectivos, estratégias desenvolvidas ao longo do primeiro ano de acompanhamento e actividades mais relevantes realizadas. A segunda consiste numa descrição sintetizada das Escolas/Agrupamentos abrangidas pelo Programa Mais Sucesso – Tipologia Fénix bem como, numa síntese descritiva das formas de operacionalização do Projecto Fénix pelas mesmas.

TABELA 1 – As escolas abrangidas pelo PMSE distribuídas por Direcção Regional.

DRE	Escola
DREN	Agrupamento de Escolas do Mogadouro
DREN	Agrupamento de Escolas de S. Roque e Nogueira de Cravo
DREN	Agrupamento Vertical de Caldas das Taipas
DREN	Agrupamento Vertical Francisco Torrinha
DREN	Agrupamento Vertical das Escolas de Baguim
DREN	Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira
DREN	Agrupamento Vertical de Escolas de Lousada Centro
DREN	Agrupamento Vertical de Escolas de Campo

DREN	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Egas Moniz
DREN	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Monção
DREC	Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão
DREC	Agrupamento de Escolas de Teixoso
DREC	Agrupamento de Escolas de Vagos
DREC	Agrupamento de Escolas de Mões
DRELVT	Agrupamento de Escolas da Ericeira
DRELVT	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Avelar Brotero
DRELVT	Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
DRELVT	Agrupamento de Escolas de Alexandre Herculano
DRELVT	Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho
DRELVT	Agrupamento de Escolas de Stª Iria de Azóia
DRELVT	Agrupamento Vertical de Escolas José Afonso
DRELVT	Agrupamento de Escolas Elias Garcia - Sobreda
DRELVT	Agrupamento de Escolas da Azambuja com Jardim-de-infância
DRELVT	Agrupamento de Escolas da Charneca da Caparica
DRELVT	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Camarate
DRELVT	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros
DRELVT	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre António Vieira
DREA	Agrupamento de Escolas de Serpa
DREA	Agrupamento de Arraiolos
DREA	Agrupamento de Escolas Nº4 de Évora
DREA	Agrupamento de Alvalade do Sado
DREA	Agrupamento de Escolas de Cercal do Alentejo
DREA	Agrupamento Vertical de Escolas de Avis
DREA	Agrupamento de Escolas de Arronches
DREA	Agrupamento de Escolas de Vila Boim
DREA	Agrupamento Vertical de Escolas de Reguengos de Monsaraz

DREA	Agrupamento de Escolas N.º 2 de Beja
DREA	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Ponte de Sôr
DREA	Agrupamento de Escolas de Mora
DREA	Agrupamento de Escolas de Mourão
DREA	Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de Alcáçovas
DREA	Agrupamento Vertical de Alandroal
DREA	Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Campo Maior
DREALG	Agrupamento Vertical Professora Diamantina Negrão
DREALG	Agrupamento Vertical de Escolas de Salir
DREALG	Agrupamento Vertical de Escolas Jacinto Correia

2. A EQUIPA AMA-FÉNIX

2.1. *Propósito*

No âmbito da promoção do sucesso escolar é lançado pelo Ministério da Educação, em Maio de 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar – PMSE, no qual surgiam como referências de candidatura o Projecto Fénix e o Projecto Turma Mais. Candidataram-se mais de quatro centenas de escolas e foram seleccionadas 123 Escolas/Agrupamentos, das quais 46 apresentavam projectos cuja matriz/conceptual era semelhante ao Projecto Fénix.

Com a perspectiva de acompanhamento da implementação destes projectos nas escolas que adoptaram a metodologia organizacional Fénix foi criada no Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz¹, sob a responsabilidade da Directora do Agrupamento, Luísa Tavares Moreira, uma equipa de acompanhamento dos projectos nestas Escolas/Agrupamentos, designada Equipa de Acompanhamento Monitorização e Avaliação do Projecto Fénix, AMA-Fénix, da qual faziam parte Luísa Tavares Moreira, e Marco Martins. Esta equipa faz parte da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar (anexo1 – Despacho do PMSE).

¹ Agrupamento onde foi concebido e desenvolvido o Projecto Fénix.

2.2. Objectivos e estratégias

A acção da equipa AMA-Fénix tem como **objectivos** fundamentais:

- Apoiar as Escolas/Agrupamentos na implementação do Projecto Fénix;
- Auscultar as representações/expectativas dos vários segmentos das respectivas comunidades educativas sobre a implementação do Projecto na sua escola;
- Cooperar na avaliação dos processos e resultados da implementação do programa Mais Sucesso – Tipologia Fénix.

Para a consecução destes objectivos a equipa AMA-Fénix desenvolveu ao longo do primeiro ano de implementação do Projecto Fénix nas 46 Escolas/Agrupamentos as seguintes **estratégias**:

- Acompanhamento online permanente – todas as escolas têm um email activo direccionado para o projecto com possibilidade de contacto via chat (via *gmail*);
- Acompanhamento telefónico;
- Criação e dinamização de grupos online que funcionam como repositório de documentação pertinente relativa ao projecto, possibilitando a partilha de experiências entre escolas e entre estas e a escola-mãe (Beiriz);
- Elaboração de documentação, da qual destacamos a Brochura de apoio às escolas e a Metodologia de implementação do Projecto Fénix (anexos 2 e 3), permitindo informar/formar as escolas dos princípios fundamentais do Projecto Fénix, bem como da sua operacionalização;
- Colaboração com a DGIDC na construção da matriz da base de dados da plataforma;
- Realização de acções de sensibilização para operacionalização do Projecto;
- Formação dirigida às equipas pedagógicas, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa (UCP);

- Realização de visitas de acompanhamento e monitorização às Escolas de todas as DRE's (programadas ou por solicitação);
- Realização de visitas de acompanhamento no âmbito da parceria com a Universidade Católica Portuguesa;
- Auscultação, análise e interpretação do feedback das escolas com emissão de sugestões (alicerçadas na experiência de implantação do projecto), quer no decorrer das visitas, quer posteriormente nas escolas;
- Colaboração na adequação de estratégias de melhoria;
- Iniciação da Constituição da rede de escolas - tipologia Fénix

2.3. Actividades mais relevantes

2.3.1. Encontros regionais e nacionais

Para a consecução das estratégias delineadas foram desenvolvidos múltiplos encontros, dos quais destacamos:

APRESENTAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX

Seminário de Balanço e Perspectiva do Projecto Fénix: História do Projecto Fénix e Testemunhos do Agrupamento Campo Aberto – Beiriz²

Local: Auditório Municipal da Póvoa de Varzim - 8 de Setembro de 2009

Para este Seminário, organizado pela Agrupamento Campo Aberto – Beiriz e pela Universidade Católica Portuguesa³, foram convidadas todas as Escolas/Agrupamentos abrangidos pelo PMSE-tipologia Fénix, assim como todos os docentes do Agrupamento Campo Aberto – Beiriz. Este encontro permitiu que os professores destas Escolas – assistissem a uma apresentação do Projecto Fénix e pudessem ouvir um relato, na primeira pessoa, de como vivenciaram docentes, alunos e encarregados de educação de Beiriz a implementação do Projecto Fénix.

² Anexo 4 – Programa do Seminário de Beiriz em Setembro.

³ Universidade que acompanhou a implementação do Projecto Fénix em Beiriz e que faz o acompanhamento científico das 46 Escolas/Agrupamentos que adoptaram a metodologia organizacional Fénix.

Num primeiro momento narrou-se a evolução da implementação do Projecto Fénix em Beiriz, seguindo-se painéis constituídos por docentes do Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, durante os quais se explicava a forma de operacionalizar as diferentes disciplinas no âmbito do Projecto Fénix. Seguiu-se um painel com Alunos e Encarregados de Educação onde estes apresentavam as suas representações relativamente ao Projecto Fénix. Um último momento foi dedicado a um balanço da implementação do Projecto, contando com a presença da Directora do Agrupamento, dos Coordenadores de Ciclo, do Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, da Assistente Social e de um representante dos alunos. O encerramento foi realizado por um painel onde se encontravam a Directora do Agrupamento Campo Aberto-Beiriz, Professor Doutor Joaquim Azevedo, Director da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa e a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

Este Seminário contou com a presença da quase totalidade das Escola/Agrupamentos abrangidos pelo PMSE, e de representantes de várias entidades ligadas ao Ministério da Educação, DGIDC, IGE, GAVE, DREN, DREC, DRELVT, DREA e DREALG.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO FÉNIX

Acção de formação: Operacionalização do projecto Fénix nas Escolas: Impacto e constrangimentos – reflexões

Locais/Datas:

Escolas da Direcção Regional do Algarve e da Direcção Regional do Alentejo Sul:

Auditório da Direcção Regional do Alentejo, Évora – 1 de Outubro de 2009

Escolas da Direcção Regional do Alentejo Centro e Norte: Auditório da Direcção Regional do Alentejo, Évora – 2 de Outubro de 2009

Escolas da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo: Escola dos Descobrimentos, Lisboa – 2 de Outubro de 2009

Escolas da Direcção Regional do Centro: Auditório da Direcção Regional do Centro, Coimbra – 6 de Outubro de 2009

Escolas da Direcção Regional do Norte: Escola Soares dos Reis, Porto –
8 de Outubro de 2009

Estas reuniões decorreram no início do ano lectivo face à necessidade de auscultar as Escolas/Agrupamentos relativamente à forma como estava a processar-se a implementação do Projecto Fénix nas diferentes escolas.

Antes de mais é necessário sublinhar a adesão por parte das escolas, que se fizeram representar não só pelos Directores e Coordenadores do Projecto, como pelos docentes envolvidos no Projecto. Todas as reuniões se pautaram quer por um cariz prático, quer reflexivo. As escolas foram convidadas a expor a sua metodologia de implementação do projecto, assim como os constrangimentos e pontos fortes que tinham encontrado.

Das exposições efectuadas pelas escolas salienta-se:

- a. A motivação e empenho dos envolvidos
- b. O reconhecimento das mais-valias do projecto ao nível de:
 - i. Trabalhar com pequenos grupos de alunos;
 - ii. Trabalhar mais em articulação/equipa;
 - iii. Grupos online – salientada pelas escolas que já colocaram em prática esta ferramenta informática.
- c. Alguns constrangimentos ao nível de:
 - i. Escassez de recursos técnicos para o trabalho que é necessário desenvolver junto das famílias e comunidade;
 - ii. A avaliação dos alunos;
 - iii. O confronto entre a avaliação interna e externa dos resultados dos alunos.

Abordou-se a importância de:

- Flexibilizar e diversificar as práticas relacionadas com o currículo e a avaliação e adaptá-las aos alunos concretos, para isso tornava-se necessário o desprendimento do manual e a identificação dos saberes e competências fundamentais no final de cada ciclo, organizando todos os processos e a avaliação tendo em conta esses referentes.

- Fazer a gestão do currículo e da avaliação numa lógica holística e integradora.

O Professor José Matias Alves⁴ destacou os seguintes pontos:

- Este projecto parte da ideia matricial de que todos podem aprender, e que podem aprender mais. O projecto implica uma lógica de acção marcada pela preocupação de intervir nas variáveis centrais da organização escolar: a organização dos alunos, dos espaços dos tempos e da afectação dos professores aos alunos. É fundamental intervir nestas variáveis para que se efective uma focalização na aprendizagem, e desta forma haja uma deslocação do *Acto de Ensinar* para o *Acto de Fazer Aprender*.
- Riscos que podem ocorrer neste projecto são:
 - a. Risco de rotulagem negativa, tendo em conta a homogeneização relativa inerente. No entanto sabemos que o que se pretende é convocar os alunos para um processo activo de aprendizagem, de maior exigência e mais trabalho. A alternativa seria serem “esquecidos” no fundo da sala. É importante demonstrar, através da acção concreta, os efeitos deste “mais”, proporcionando experiências de sucesso, pois só depois os alunos são conquistados para a -Escola.
 - b. Risco de baixar expectativas. Se as expectativas baixarem corremos o risco de baixar as aprendizagens (Efeito Pigmaleão).

Potencialidades do Projecto:

- a. É um projecto de inclusão efectiva – Através do qual todos os alunos (Fénix e não Fénix) podem aprender mais. Os dados da investigação já realizada apontam para isto mesmo.
- b. Diferenciação pedagógica – O Projecto combate o mito de que todos os alunos são um só, e que a escola deve dar a todos o mesmo - o mito da escola moderna. O caminho é dar diferente (a cada um segundo as suas necessidades) para que no final

⁴ Representante da Universidade Católica Portuguesa.

alcancem a igualdade de oportunidades. Assim se dá a personalização e a humanização do acto educativo.

- c. (Re)construir expectativas: Todos são capazes.
- d. Flexibilidade: do tempo; do agrupamento de alunos; do tempo de permanência nos Ninhos (estes não são um fim, são um meio – pedagogia do voo).
- e. Evidência de que os professores são capazes de fazer coisas extraordinárias num quadro de maior autonomia, com apoio e estímulo, com securização. São importantíssimas as dinâmicas de capacitação/empowerment.

É importante salientar a existência de vários testemunhos e partilhas realizados pelas Escolas abrangidas pelo PMSE. Dos quais destacamos:

- a. Várias escolas deram um feedback muito positivo acerca da implementação do projecto, tendo imprimido algumas características à operacionalização do mesmo para que melhor servisse as características/necessidades dos seus alunos.
- b. A existência de escolas que já estão a funcionar com o *Google-groups*, estando esta ferramenta a tornar-se muito útil na articulação entre todos os docentes, imprimindo novas dinâmicas nas escolas.
- c. Um acreditar no sucesso do projecto nas escolas, que se constata através do empenho com que este está a ser operacionalizado em cada uma delas.
- d. A existência de escolas que narraram as suas experiências de forma bastante envolvida/expansiva. Podemos citar, a título de exemplo, uma escola que referiu que há um novo alento/esperança por parte dos docentes, o qual se transmitiu a toda a comunidade educativa.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MAIS SUCESSO: PROJECTO FÉNIX “GERANDO NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM”⁵

Locais/Datas: Universidade Católica Portuguesa - Lisboa, 21 de Novembro - Porto, 5 de Dezembro

Esta formação englobou duas sessões diferentes. A primeira foi realizada pelo Professor José Matias Alves e teve como temática: “A Boa Escola: Condições sociais, organizacionais e profissionais que geram práticas de escolarização sucedida”. Nesta acção o formador revisitou o mito da escola moderna⁶ e procurou explicitar as variáveis que a investigação educacional das escolas eficazes vem produzindo como indicadores de uma Boa Escola. Esta perspectiva é sustentada pela necessidade de repensar as formas tradicionais de organização do agrupamento de alunos, a gestão dos tempos e dos espaços, no rumo do desenvolvido no Projecto Fénix. Numa perspectiva micro – de sala de aula – defendeu igualmente a diferenciação pedagógica multidimensional, ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos como condição para incrementar o sucesso nas Escolas.

A segunda sessão de formação foi desenvolvida pelo Professor José Luís Gonçalves subordinada ao tema: “As competências pessoais e profissionais na relação pedagógica”. O formador iniciou a acção explicitando os princípios da acção pedagógica e os seus fundamentos antropológicos, destacando como princípios da acção pedagógica: o reconhecimento da perfectibilidade das pessoas, a crença na educabilidade, a paciência da vontade, a sensibilidade da ética, a distância óptima, o espírito de renúncia e, a humildade no compromisso. Seguidamente explanou a necessidade da mudança epistemológica na relação inter-subjectiva no acto educativo, relevando a necessidade da descentração e da empatia no acto educativo. Posteriormente focalizou a sua intervenção nas categorias de análise e indicadores de sucesso de uma relação pedagógica.

⁵ Anexo 5: Programa de Formação Mais Sucesso: Projecto Fénix “Gerando novas oportunidades de aprendizagem”.

⁶ O mito da escola moderna pode ser sintetizado na máxima “Dar a todos os alunos o mesmo no mesmo espaço e no mesmo tempo” que tem potenciado o insucesso dos nossos alunos que são todos diferentes.

É de destacar a presença de aproximadamente três centenas de professores envolvidos e empenhados na formação, bem como a boa avaliação final da mesma pelos respectivos participantes, tal como demonstrou a análise dos inquéritos preenchidos pelos docentes no final da sessão, evidenciando a acuidade da mesma.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO E PARTILHAS ENTRE ESCOLAS

Balanço da implantação do projecto, avaliação do primeiro período e preparação para o 2º período.

Locais/Datas:

Escolas da Direcção Regional do Algarve e da Direcção Regional do Alentejo: Auditório da Direcção Regional do Alentejo, Évora – 19 de Janeiro de 2010

Escolas da Direcção Regional do Norte e do Centro: Escola de Música, Porto – 21 de Janeiro de 2010

Escolas da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo: Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Lisboa – 22 de Janeiro de 2010

Estas reuniões ocorreram no início do segundo período, com o objectivo de se fazer uma análise de como estavam a ser implementados os projectos nas escolas, após um período de execução do projecto. A metodologia utilizada foi preferencialmente de auscultação das escolas, as quais através de uma breve exposição descreviam e avaliavam a implementação do Projecto Fénix, referindo os constrangimentos e os pontos fortes - das suas Escolas/Agrupamentos -. Algumas dúvidas e questões de operacionalização foram sendo respondidas pela equipa AMA-Fénix. No final de cada uma das reuniões o Professor José Matias Alves fez uma breve reflexão, incidindo nas potencialidades do Projecto e na evolução proporcionada por este ao abandonar o modelo tradicional para outro modelo de promoção do sucesso que manipula as seguintes variáveis chave: tempo, espaço, agrupamento de alunos, relação professor-alunos e gestão curricular. Concomitantemente, reflectiu sobre a importância:

- do modelo didáctico utilizado, o qual deve ser adequado ao contexto nas várias dimensões;
- da existência de documentos de suporte à acção, reflectidos e construídos pelas equipas de docentes;
- da existência de indicadores de sucesso nas três dimensões, instrução, socialização e estimulação;
- da avaliação, devendo esta estar ao serviço da aprendizagem do aluno;
- da transição dos alunos dos Ninhos para as turmas Fénix, destacando que estes só devem transitar quando forem capazes de realizar aprendizagens no novo grupo de trabalho;
- da história escolar dos alunos;
- do envolvimento das disciplinas não directamente intervencionadas no projecto;
- da aferição da validade das classificações e da sua fiabilidade, devendo ser uma preocupação a nível interno das escolas o desenvolvimento de práticas de aferição dos instrumentos e da fiabilidade das classificações, que sirvam como preparação para a validação externa.

Todas as escolas estiveram presentes neste momento de partilha e de reflexão.

ENCONTROS REGIONAIS: “ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO” E “MOTIVAR PARA APRENDER”

Locais/Datas:

Escolas da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo: Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Lisboa – 26 de Abril de 2010

Escolas da Direcção Regional do Algarve e da Direcção Regional do Alentejo: Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora – 27 de Abril de 2010

Escolas da Direcção Regional do Norte e do Centro: Universidade Católica Portuguesa do Porto, Porto – 29 de Abril de 2010

No sentido de dar continuidade ao acompanhamento no âmbito do Programa Mais Sucesso – Tipologia Fénix, a Universidade Católica Portuguesa em articulação com a equipa AMA-Fénix desenvolveu três Encontros Regionais⁷: em Lisboa, Évora e Porto, dirigidos a todas as escolas com Projectos de tipologia Fénix. Estes Encontros tiveram quatro momentos, Existiu um momento dedicado ao 1º Ciclo, com participação da Professora Maria José Araújo⁸, subordinado ao tema “Ler e escrever no 1º Ciclo”, onde foram relatadas experiências no âmbito do ensino da leitura com posterior reflexão conjunta com os professores que leccionam estes anos de escolaridade. Os outros três momentos foram desenvolvidos pelo Professor José Matias Alves. O primeiro incidiu sobre “Estratégias de Ensino e Aprendizagem, Diferenciação e Avaliação”, no qual o formador destacou a importância de acreditar, confiar, inovar, inventar, cuidar (do aluno), exigir, trabalhar, valorizar, reconhecer na acção pedagógica como promotores do sucesso. Destacou a diferenciação ao nível organizacional via projecto Fénix, mas acentuou a importância da diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula como estratégia de promoção do sucesso, culminando esta apresentação com a sugestão de 27 formas de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Reflectiu ainda com os docentes os modos de organização e operacionalização das redes Fénix. Num terceiro momento e subordinado à temática da motivação dos alunos para a aprendizagem, destacou a importância desta para o sucesso, terminando com exemplos de práticas que diminuem e potenciam a motivação.

Nestes encontros regionais é de destacar a capacidade interventiva dos participantes na reflexão sobre as temáticas abordadas, tornando estas acções/momentos extremamente gratificantes. Realce-se igualmente o número elevado de participantes, mais uma vez próximos das três centenas.

⁷ Anexo 6 – Programa dos Encontros Regionais.

⁸ Docente convidada da Universidade Católica Portuguesa.

ENCONTRO DE DIRECTORES

Balanço sobre o 1º ano de implementação do Projecto Fénix; Reflexão sobre o ano lectivo 2010-2011 atendendo ao Projecto Fénix.

Local: Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, 20 de Maio

Esta reunião de trabalho teve lugar na Universidade Católica Portuguesa em Lisboa e contou com a presença da quase totalidade dos Directores e/ou elementos da Direcção das escolas envolvidas no Programa Mais Sucesso – Tipologia Fénix; da Dra. Luísa Ucha em representação da DGIDC; e do Coordenador Nacional do Programa Mais Sucesso, Professor José Verdasca; do Professor José Matias Alves em representação da Universidade que acompanha esta escolas e dos elementos das equipas das Direcção Regionais de Educação que acompanham as escolas envolvidas; Após as boas-vindas dadas pelo Professor José Matias Alves e o Coordenador Nacional do Programa Mais Sucesso deram início à sessão de trabalho. Esta foi conduzida por Luísa Moreira, Responsável da equipa de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso - Tipologia Fénix, tendo-se desenrolado em três momentos distintos:

Foi exposto a forma como realiza a gestão de recursos para implementar o Projecto Fénix em todos os anos de escolaridade no Agrupamento. Pretendia-se com esta exposição apresentar sugestões de operacionalização do projecto Fénix ao nível da gestão dos recursos humanos. As restantes etapas desta reunião visaram a construção de um documento que reflectisse as necessidades das direcções das Escolas/Agrupamentos para uma operacionalização continuada, expandida e mais bem sucedida do Projecto Fénix. Num segundo momento, destinou-se à reflexão acerca das necessidades relativas a recursos para a implementação do Projecto Fénix em diferentes anos de escolaridade do Ensino Básico, assim como a possibilidade de propor à tutela a colocação das Áreas Disciplinares Não Curriculares ao serviço do Projecto Fénix.

2.3.1. Reuniões-visitas às Escolas/Agrupamentos

No decorrer do ano lectivo foram realizadas múltiplas visitas às Escolas/Agrupamentos abrangidos pelo PMSE-Tipologia Fénix, desde visitas programadas inicialmente até àquelas efectuadas por solicitação das Escolas, passando por visitas de acompanhamento com a Universidade Católica Portuguesa.

REUNIÕES DE PROXIMIDADE

Em todas as escolas abrangidas pelo PMSE-Tipologia Fénix

Ao longo do ano lectivo.

Com a finalidade de se efectuar um apoio mais proximal e bem sucedido às Escolas/Agrupamentos na implementação do Projecto Fénix e para uma mais eficiente auscultação das representações/expectativas das comunidades educativas onde o projecto estava implantado foram realizadas visitas às Escolas/Agrupamentos, de forma a conhecer o maior número de elementos das respectivas comunidades educativas e cada realidade. Para o efeito, a Equipa AMA-Fénix definiu uma calendarização em consonância com as Escolas/Agrupamentos e com as respectivas Direcções Regionais de Educação.

Para a realização destas visitas às Escolas/Agrupamentos propunha-se uma reunião para a qual era solicitada a presença da Direcção, dos Conselhos de Turma das turmas abrangidas pelo PMSE, dos Coordenadores de Departamento, dos alunos e dos Encarregados de Educação. Estas reuniões obedeciam a um guião:

- Contextualização do Projecto efectuado pela Escola;
- Audição de alunos e Encarregados de Educação: representações e impacto do projecto Fénix;
- Docentes das disciplinas directamente abrangidas pelo Projecto: representações, constrangimentos, pontos fortes, grau de satisfação, impacto do projecto nas aprendizagens dos alunos, metodologia

- de trabalho, gestão curricular, estratégias de ensino-aprendizagem, dinâmica das transições, evolução do comportamento dos alunos;
- Docentes das outras disciplinas: representações, constrangimentos, pontos fortes, grau de satisfação, impacto do projecto nas suas disciplinas, evolução do comportamento dos alunos;
 - Directores de Turma: representações, constrangimentos, pontos fortes, grau de satisfação, impacto do projecto nos alunos e nos encarregados de educação;
 - Coordenadores de Departamento: representações, constrangimentos, pontos fortes, grau de satisfação, impacto do projecto nas disciplinas que coordenam, na escola e na comunidade.

Estas reuniões pautaram-se pela interacção, reflexão e partilha, definiram-se estratégias, redefiniram-se rumos, partilharam-se sugestões com o objectivo final de promover com sucesso a implementação do Projecto Fénix.

Globalmente pode a Equipa AMA-Fénix inferir que o balanço dessas visitas é positivo. Os princípios básicos do projecto estão assimilados por todas as escolas, no entanto, numa ou noutra escola existem pequenas adaptações do projecto ao contexto que não desvirtuam o seu princípio fundamental de que “Todos podem aprender mais!”. O feedback por parte dos professores e Directores das escolas tem sido positivo e gratificante. Destacamos igualmente testemunhos por parte de alunos e de Encarregados de Educação que mostram a acuidade do caminho que estas Escolas/Agrupamentos estão a percorrer. A avaliação destas visitas/reuniões de trabalho por parte das Escolas/Agrupamentos foi bastante positiva, o que demonstra a proficuidade da estratégia/actividade realizada, bem como da abordagem desenvolvida.

Concomitantemente foram realizadas ao longo do ano visitas às Escolas/Agrupamentos que o solicitaram, quer por dúvidas surgidas, quer por dificuldades na implementação/operacionalização do projecto Fénix.

No âmbito do acompanhamento científico da Universidade Católica Portuguesa às Escolas/Agrupamentos que adoptaram a metodologia organizacional Fénix, foram realizadas visitas a algumas Escolas/Agrupamentos.

3. As Escolas Mais Sucesso – Tipologia Fénix

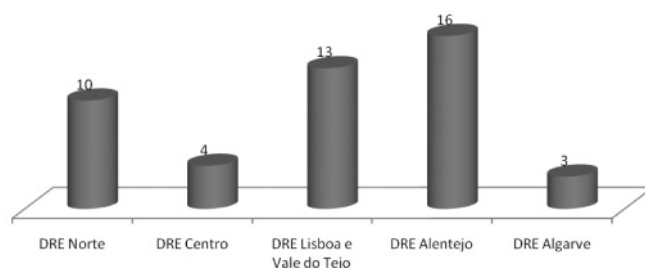
Neste ponto pretende-se fazer uma breve síntese caracterizadora das Escolas/Agrupamentos com projectos que utilizaram uma tecnologia análoga à do Projecto Fénix, cuja matriz foi concebida com o objectivo de incrementar o sucesso dos alunos e combater o abandono escolar e que está alicerçado na manipulação das condições educativas e organizacionais.

O Programa Mais Sucesso Escolar abrange a nível nacional 46 Escolas/Agrupamentos que apresentam um projecto de tipologia similar ao Projecto Fénix, envolvendo 257 turmas, 4905 alunos e 1944 professores⁹.

3.1. A distribuição das escolas/agrupamentos

No que concerne à distribuição por Direcção Regional de Educação, estas Escolas/Agrupamentos estão distribuídas conforme figura infra:

FIGURA 1 – Distribuição das Escolas/Agrupamentos por Direcção Regional de Educação - DRE.



O grupo formado por estas Escolas/Agrupamentos é constituído por 36 Escolas Básicas, 3 Escolas Secundárias com 3º Ciclo e 7 Escolas Secundárias.

Da figura supra podemos constatar que o maior número de Escolas/Agrupamentos pertence à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) com 16 Escolas/Agrupamentos, perfazendo 35% da totalidade. As Direcções Regionais de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) e do Norte

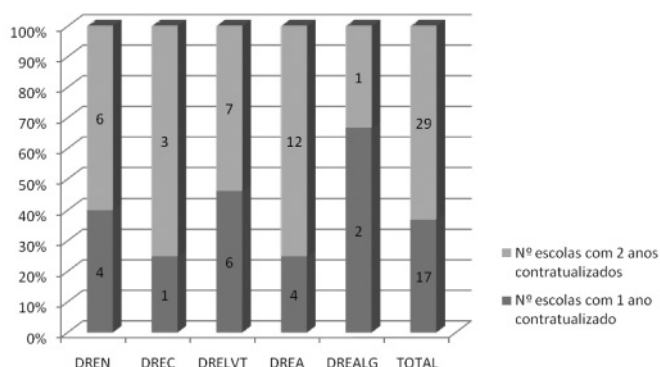
⁹ Fonte DGIDC

(DREN) também possuem um número significativo de escolas abrangidas pelo PMSE com 13 e 10 escolas, respectivamente, 28% e 22% das escolas envolvidas. As Direcções Regionais de Educação do Centro (DREC) e do Algarve (DREALG) são as Direcções Regionais com menos escolas envolvidas no PMSE com, respectivamente, 4 (9%) e 3 (7%) escolas abrangidas pelo Programa.

3.2. Anos contratualizados por escolas/agrupamentos

Os projectos enquadrados nesta tipologia – Fénix – desenvolvidos por estas Escolas/Agrupamentos podiam ser operacionalizados até a um máximo de dois anos de escolaridade de qualquer um dos três ciclos da escolaridade obrigatória. A figura 2 mostra a distribuição do número de escolas com 1 e com 2 anos de escolaridade contratualizados por DRE.

FIGURA 2 – Distribuição do número de anos contratualizados pelas escolas *versus* DRE

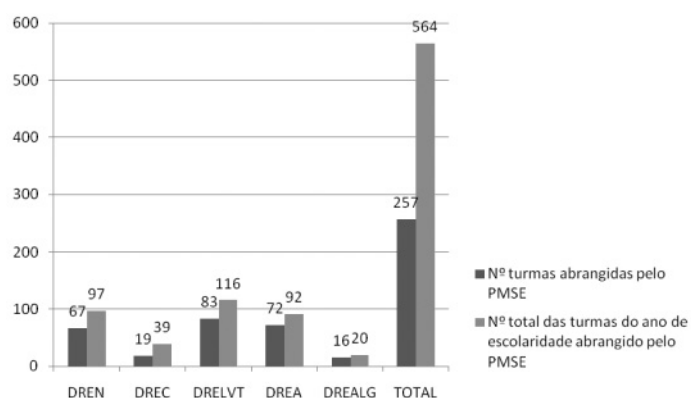


Da Figura 2 observa-se que 29 das 46 (63%) Escolas/Agrupamentos abrangidos pelo PMSE-Tipologia Fénix implementaram o projecto em dois anos de escolaridade e apenas 17 (37%) desenvolveram o projecto num só ano de escolaridade.

3.3. Turmas envolvidas

A implementação do Projecto Fénix nas 46 Escolas/Agrupamentos permitiu que 257 turmas usufruíssem desta tipologia, no entanto, estas turmas não representam a totalidade das turmas dos anos de escolaridade contratualizados. A relação entre o número de turmas abrangidas pelo PMSE e a totalidade das turmas dos anos contratualizados está ilustrado na Figura três.

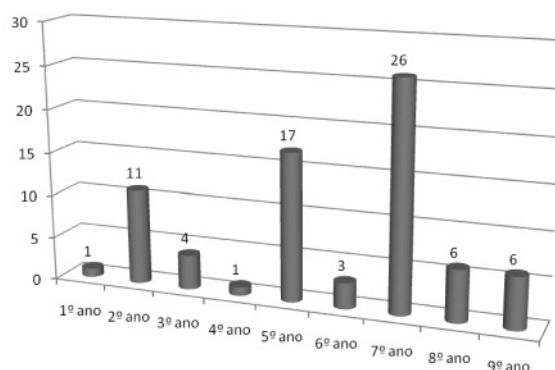
FIGURA 3 – Relação entre turmas abrangidas pelo PMSE versus totalidade das turmas dos anos de escolaridade abrangidos pelo PMSE.



O desfasamento verificado entre turmas directamente envolvidas no Projecto Fénix e a totalidade das turmas dos anos contratualizados verificou-se nos três ciclos, no entanto, devido ao princípio da homogeneidade relativa enunciado pelo Projecto Fénix, esta correspondência não é necessária uma vez que os recursos se dirigem, primordialmente, às turmas designadas Fénix.

3.4. Os anos de escolaridade contratualizados

A distribuição dos anos de escolaridade intervencionados verificou-se conforme figura infra.

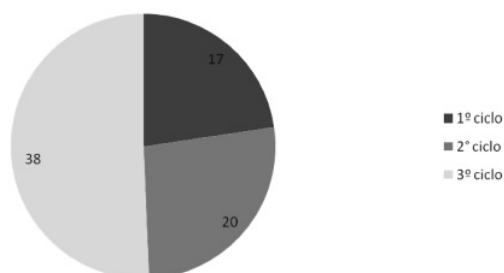
FIGURA 4 – Distribuição dos anos de escolaridade intervencionados.

Como se pode observar, o 2º ano de escolaridade (11 escolas intervieram nesse ano de escolaridade) e os anos de início de ciclo (5º ano com 17 intervenções e 7º ano com 26 intervenções) foram os anos cujas escolas mais apostaram como anos para implementar o projecto. As razões invocadas pelas escolas justificativas deste facto prendem-se com a filosofia de ciclo, premissa do Projecto Fénix ao provocar uma intervenção de médio prazo, bem como com a situação destes anos de escolaridades serem os anos com uma taxa de insucesso mais elevada.

É igualmente de salientar a situação de todos os anos da escolaridade básica terem sido seleccionados pelas escolas como anos de intervenção, o que pode indiciar a acuidade do projecto para todo o ensino básico, bem como a sua aplicabilidade numa nova forma de organizar a Escola.

Outro facto digno de registo é a distribuição significativa dos anos intervencionados pelos três ciclos do ensino básico, conforme se pode observar pela Figura 5.

FIGURA 5 – Distribuição do número de anos intervencionados por ciclo.



Como se pode observar da figura supra, os três ciclos do ensino básico apresentam um número significativo de anos abrangidos pelo PMSE. O número de anos intervencionados, distribuídos por todos os ciclos do ensino básico, reforça uma característica relevante desta tipologia de organização de escola, ao apresentar na sua matriz conceptual uma resposta global para os três ciclos, atendendo, no entanto, às idiossincrasias de cada ciclo, com especial relevância para o 1º ciclo.

Da figura 5 podemos igualmente destacar que o 3º ciclo apresenta cerca de metade das escolhas de anos intervencionados das Escolas/Agrupamentos. As razões mais relevantes invocadas para a existência desta situação derivam do facto de ser o ciclo onde os alunos apresentam maiores dificuldades e onde as taxas de retenção são mais elevadas, bem como ser o único ciclo passível de candidatura das Escolas Secundárias.

3.5. As disciplinas intervencionadas

A adesão ao Programa Mais Sucesso – Tipologia Fénix permitia às Escolas/Agrupamentos a contratualização máxima de três disciplinas por ano de escolaridade.

No quadro abaixo tipifica-se o agrupamento de disciplinas escolhido pelas Escolas/Agrupamentos.

TABELA 2 – Agrupamento de disciplinas seleccionadas pelas Escolas/Agrupamentos por ano de escolaridade.

	Número de vezes
LP	1
LP + MAT	17
ING	2
LP + ING	2
LP + MAT + ING	26
LP + ING + HGP	1
LP + MAT + ING + FQ	2
LP + ING + FQ	2
MAT + ING	2
LP + MAT + FQ	1
1º CICLO = LP+MAT	17

LP: Língua Portuguesa; MAT: Matemática; ING: Inglês; HGP: História e Geografia de Portugal; FQ: Físico-Química.

Sintetiza-se no quadro seguinte as disciplinas intervencionadas, bem como o número de vezes que foram escolhidas.

TABELA 3 – Contador de disciplinas intervencionadas

	Nº de vezes escolhida
Língua Portuguesa	70
Matemática	65
Inglês	37
Físico-Química	3
História e Geografia de Portugal	1

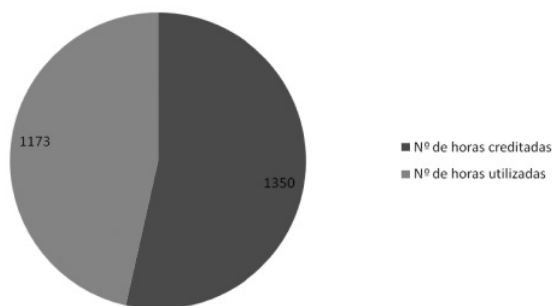
É de destacar o número de vezes que Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidas como disciplinas intervencionadas. Das 75 possibilidades de escolha, Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidas

70 e 65 vezes. Realce-se igualmente que Inglês foi escolhido em metade das possibilidades. Podemos inferir que a escolha de Língua Portuguesa e Matemática pela maioria das escolas como disciplinas de intervenção vão ao encontro dos pressupostos do Projecto Fénix, que considera que uma escolaridade bem sucedida a estas disciplinas é potenciadora de mais e melhores aprendizagens às outras disciplinas.

3.6. Recursos humanos

A utilização da tecnologia Fénix partia do pressuposto que cada Escola/Agrupamento iria manipular as condições educacionais e organizacionais da escola ao nível /distribuição do serviço e configuração dos horários. Para conseguir tal desiderato, o PMSE creditou horas às Escolas/Agrupamentos para que conseguissem implementar a tecnologia Fénix. É de destacar que o número de horas atribuído não foi totalmente utilizado pelas Escolas/Agrupamentos, essencialmente devido a terem utilizado primeiramente crédito horário próprio.

FIGURA 6 – Distribuição das Escolas/Agrupamentos por Direcção Regional de Educação –s DRE.



Se perspectivarmos o número de horas creditadas por aluno, concluímos que, para os 4905 alunos directamente abrangidos foram utilizadas 0,24 horas por aluno intervencionado, ou 5,3 horas por turma intervencionada.

3.7. A tecnologia Fénix

A tecnologia Fénix apresenta uma matriz conceptual basilar que se considera a mais profícua para o Agrupamento onde foi concebida e implementada: constituição de turmas com homogeneidade relativa, a gestão/definição de um currículo essencial e viável, a afectação de recursos humanos; a afectação de recursos físicos (salas de aula), trabalho de equipa alicerçado numa grande articulação entre docentes, monitorização permanente dos alunos e do projecto, a definição de estratégias de ensino-aprendizagem adequados ao grupo-alvo e determinadas em equipa disciplinar e uma comunicação permanente entre docentes, via *Googlegroups* ou outros meios expeditos. No entanto, e por variados factores dos quais podemos destacar a saída tardia dos resultados da candidatura ao PMSE, altura em que muitas escolas já tinham turmas feitas e horários distribuídos, falta de espaços nas escolas, muitas escolas não operacionalizaram a tecnologia Fénix nas suas múltiplas vertentes, apesar de terem sido mantidos na sua essência os princípios do Projecto Fénix.

Estas sínteses foram elaboradas a partir do feedback obtido nos múltiplos contactos estabelecidos entre as 46 Escolas/Agrupamentos abrangidas pelo PMSE-tipologia Fénix.

3.7.1. O modelo Fénix

O modelo Fénix original apresenta duas formas, uma para o 1º ciclo, Fénix “Simplificado”, cuja característica principal é a existência de apenas um Ninho a receber/fornecer alunos de/para uma turma.

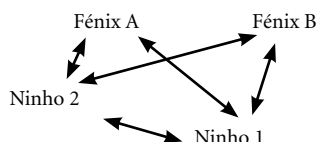
Fénix A



Ninho

A outra forma, para os 2º e 3º ciclos, denominada Fénix “Puro”, apresenta como características principais a existência de dois Ninhos com diferentes proficiências (em que ambos os Ninhos podem ser de apoio ou um de apoio e um de desenvolvimento) que recebem/fornecem alunos a duas turmas. O Ninho 1 recebe alunos com muitas dificuldades e o Ninho

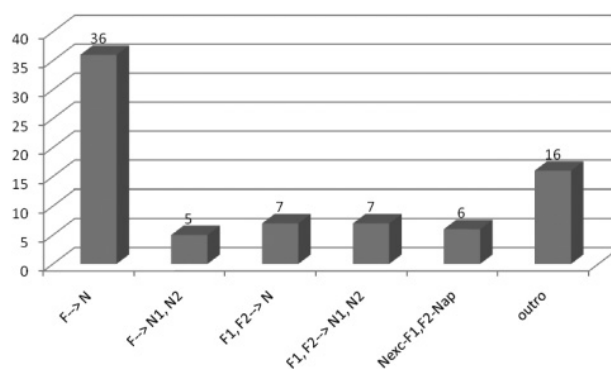
2 recebe alunos com menos dificuldades do que o Ninho 1, mas que ainda não estão a frequentar as Turmas Fénix.



No que concerne às 46 Escolas/Agrupamentos podemos constatar que o modelo mais utilizado foi o modelo Fénix “Simplificado”, quer no 1º ciclo, quer no 2º ciclo. Razões relativas à falta de espaços e de horários já concebidos justificaram uma maior escolha deste modelo simplificado. Relativamente às Escolas/Agrupamentos que escolheram o 1º ciclo como ciclo de intervenção, o modelo Fénix “Simplificado” foi o seleccionado, apesar de nem sempre se verificar o funcionamento do Ninho de Apoio na totalidade das horas em que o docente da turma Fénix lecciona Língua Portuguesa e Matemática, tal como acontece em Beiriz. No que diz respeito aos 2º e 3º ciclos a diversidade dos modelos é maior, no entanto, o Fénix “Simplificado” é o modelo mais utilizado.

No quadro seguinte apresentamos os modelos utilizados pelas escolas.

FIGURA 7 – Modelos Fénix utilizados.



Como podemos constatar o modelo Fénix “Simplificado” foi o modelo mais escolhido pelas escolas. Se excluirmos o 1º ciclo, onde o modelo escolhido foi o $F \rightarrow N$ na totalidade das escolas, verifica-se que este modelo continua a ser o modelo mais escolhido: 19 escolhas. Nos 2º e 3º ciclos a escolha do modelo Fénix “Puro” foi realizada sete vezes em 58 possíveis. As razões que as escolas invocaram baseiam-se essencialmente na falta de espaços para colocar o modelo em prática, e na saída tardia dos resultados do Programa Mais Sucesso Escolar, altura em que muitas escolas já tinham os seus horários construídos.

Constata-se igualmente a pouca existência de Ninhos com dupla proficiência, 18 em 57 possibilidades. Algumas das razões são as referidas no parágrafo anterior, mas acrescem outras, igualmente importantes, a existência de turmas de reduzida dimensão e ainda outra razão, relacionada com o facto de algumas das escolas terem anos intervencionados só com uma turma por ano de escolaridade, e que, ao constituírem-se dois Ninhos por turma, obrigaria a uma necessidade de recursos não contemplada pelo PMSE, nem pelo Projecto Fénix.

3.7.2. Formação de turmas - Homogeneidade Relativa

A constituição de turmas com homogeneidade relativa foi um dos pressupostos Fénix menos operacionalizado pelas escolas. Múltiplas razões foram invocadas, das quais destacamos a saída tardia dos resultados do PMSE – turmas já formadas e alguns constrangimentos das Escolas/Agrupamentos na utilização deste pressuposto. No entanto, a maioria das escolas que teve de seleccionar turmas dentro dos anos contratualizados utilizou como critério de escolha as turmas que apresentavam alunos com maiores dificuldades às disciplinas de intervenção.

3.7.3. Dinâmica dos Ninhos

A existência de Ninhos como grupo(s) de constituição temporária, às disciplinas de intervenção nas turmas Fénix, com aulas que decorrem no mesmo tempo lectivo dessas disciplinas, e formados por alunos com dificuldades específicas (Ninhos de Apoio), ou por alunos com desempenho superior à média da turma (Ninhos de Desenvolvimento) ocorreu em todas as escolas, pelo menos na forma de Ninho(s) de apoio, e foi consi-

derada uma solução extremamente eficaz e eficiente. Os feedbacks de um trabalho em pequeno grupo, com metodologias de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto, permitem um trabalho diferenciado que potencia as aprendizagens que já deviam ter sido concretizadas, bem como as que se deviam realizar nesse ano. Esta metodologia de trabalho permite uma maior interação professor-aluno e potencia uma relação pedagógica marcada pela realização bem sucedida das tarefas, levando a reflexos positivos na auto-estima e entrega à aprendizagem por parte do aluno.

A dinâmica na transição Fénix-Ninhos e entre Ninhos verificou-se na grande maioria das Escolas, algumas referiram que estas transições funcionavam mesmo como alavancas para a motivação dos alunos.

3.7.4. Gestão Curricular

Ao nível da gestão curricular, muitas escolas operacionalizaram de forma bastante conseguida todas as disciplinas do currículo, fazendo parte da cultura da Escola/Agrupamento, e até da cultura Concelhia, a realização de uma gestão/ curricular aos alunos da escola/concelho no início do ano lectivo.

3.7.5. Articulação e trabalho de equipa

No que diz respeito a este pressuposto do Projecto Fénix, o feedback obtido foi positivo. Praticamente na totalidade das Escolas/Agrupamentos o trabalho cooperativo disciplinar e o trabalho entre docentes das turmas envolvidas foi potenciado pela implementação/operacionalização do Projecto Fénix. Ao nível disciplinar, com elaboração conjunta de planificações de longo e médio prazo e aula a aula, a definição em grupo disciplinar de estratégias de ensino-aprendizagem para o trabalho em pequeno e grande grupo, a construção de testes e avaliação conjuntos criaram/potenciaram dinâmicas que ajudam a construir uma Escola mais aprendente. As reuniões semanais ou quinzenais existentes em praticamente todas as escolas, com a presença dos professores das turmas Fénix e dos Ninhos e, em algumas escolas, com os coordenadores dos departamentos, muito têm contribuído para que esta articulação entre docentes tenha um feedback satisfatório e seja considerada uma das grandes mais-valias do Projecto Fénix. Ao nível do trabalho entre os docentes dos conselhos

de turma das turmas envolvidas também existe uma ligeira potenciação da articulação transversal.

3.7.6. *Comunicação*

A comunicação entre os docentes das turmas envolvidas, uma mais-valia potenciada pelos *Googlegroups* na escola-mãe do projecto, foi também adoptada por algumas escolas.. No entanto, se algumas utilizaram o *Googlegroups* como uma ferramenta de trabalho potenciadora da comunicação entre pares, outras houve que utilizaram diferentes recursos (Plataforma Moodle; email...).


3.7.7. *Monitorização do processo*


A monitorização do processo foi realizada com grande empenho por parte das Direcções das Escolas/Agrupamentos e dos seus Coordenadores de Projecto. Em algumas Escolas/Agrupamentos essa coordenação foi extremamente meticulosa e científica e funcionou como catalisadora do próprio processo.

Foi da responsabilidade das Escolas/Agrupamentos, em particular dos Directores e Coordenadores, preencherem documentação quer de carácter interno, quer de carácter externo (por solicitação da DGIDC e da Equipa AMA-Fénix) que também contribuiu para que essa monitorização fosse mais profícua.

ANEXO

i) Ficha individual do aluno

		FICHA INDIVIDUAL		N.º		Foto	
Aluna:		do 7.º Ano	Turma D	Idade: 12 anos	Ano lectivo: 2009 / 2010		
Residência:		3840 VAGOS					
		Tel.: - Telem.:					
Ouve	bem <input checked="" type="checkbox"/> mal <input type="checkbox"/>	Vê	bem <input checked="" type="checkbox"/> mal <input type="checkbox"/>	Repetente	sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/>	Aspectos particulares	
Nome do pai:		Residência: Vagueira Profissão: -					
Nome da mãe:		Residência: Gafanha do Areão Profissão: Florista					
REGISTO DE AVALIAÇÃO							
A. – AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO							
A.1 Compreensão do texto		Satisfaz Muito Bem <input type="checkbox"/> Satisfaz Bem + <input type="checkbox"/> Satisfaz Bem <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Satisfaz - <input type="checkbox"/> Não Satisfaz <input type="checkbox"/> Não Satisfaz - <input type="checkbox"/>					
A.2 Conhecimento da língua		Satisfaz Muito Bem <input type="checkbox"/> Satisfaz Bem + <input type="checkbox"/> Satisfaz Bem <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Satisfaz - <input type="checkbox"/> Não Satisfaz <input type="checkbox"/> Não Satisfaz - <input type="checkbox"/>					
Muito raramente comete erros. <input type="checkbox"/>							



B. – AVALIAÇÃO DO ANO ANTERIOR

B.1 Níveis atribuídos

Observações:

<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	
--	--

C. – AVALIAÇÃO NO PRESENTE ANO LECTIVO

C.1 Compreensão do texto	Satisfaz Muito Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Satisfaz Bem +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Não Satisfaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C.2 Conhecimento da língua	Satisfaz Muito Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Satisfaz Bem +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Satisfaz -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Não Satisfaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C.3 Ortografia	Muito raramente comete erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Raramente comete erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Comete alguns erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Comete bastantes erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Difficilmente escreve sem erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C.4 Vocabulário	Muito rico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Rico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Razoavelmente apropriado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Pobre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Muito pobre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C.5 Estrutura frásica	Constrói frases com muita correcção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Constrói frases com alguma correcção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sente algumas dificuldades em construir frases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sente muitas dificuldades em construir frases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Não consegue construir frases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C.6 Expressão escrita	Revela muita facilidade SMB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVAÇÕES
	Revela alguma facilidade SB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Escreve c/ algumas difíc.' S	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Escreve c/ bastantes difíc.' NS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Escreve como fala NS -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

C.7 Caligrafia	Muito boa									OBSERVAÇÕES
	Boa									
	Razoável									
	Difícil de se ler									
	Muito difícil de se ler									

C.8 Apresenta o trabalho de forma	Impecável							OBSERVAÇÕES
	Descuidada							
	Aceitável							

C.9 Leitura	Satisfaz Muito Bem							OBSERVAÇÕES
	Satisfaz Bem +							
	Satisfaz Bem							
	Satisfaz							
	Satisfaz -							
	Não Satisfaz							
	Não Satisfaz -							

C.10 Compreensão oral	Satisfaz Muito Bem							OBSERVAÇÕES
	Satisfaz Bem +							
	Satisfaz Bem							
	Satisfaz							
	Satisfaz -							
	Não Satisfaz							
	Não Satisfaz -							

C.11 Expressão oral	Satisfaz Muito Bem							OBSERVAÇÕES
	Satisfaz Bem +							
	Satisfaz Bem							
	Satisfaz							
	Satisfaz -							
	Não Satisfaz							
	Não Satisfaz -							

C.12 Atitudes e valores

Responsabilidade									
Interesse / Empenho									
Autonomia									
Atitude crítica									
Relações interpessoais									

C. 13 Testes / Fichas / Trabalhos / Tarefas

[illegible][illegible][illegible]

DATA	1.º P.	2.º P.	3.º P.
TIPO DE PROVA			
RESULTADO			

DATA	1.º P.		2.º P.		3.º P.	
TIPO DE PROVA						
RESULTADO						

DATA	1.º P.	2.º P.	3.º P.
RESULTADO			

	1.º P.	2.º P.	3.º P.
Pontualidade			
Assiduidade			
TPC			
Material			
Comportamento			
Autonomia			

DEZEMBRO	
MARÇO	
JUNHO	

ANEXO


ii) Grelha para as reflexões

Projecto Fénix	
Reflexão sobre a evolução dos alunos	
Ninho:	Prof. do Ninho: Prof. da Turma
Nome do aluno:	

--	--

ANEXO

iii) Ficha de revisões

Ano Lectivo 2009/2010	 <small>DEPARTAMENTO DE ESCOLAS DE VAGOS</small> Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. João Rocha – Pai	Ficha de Revisões MATEMÁTICA
----------------------------------	---	---

✓ Lê com atenção cada questão antes de começares a responder.

1. A turma da Isabel tem 20 alunos e 60% são raparigas.
Qual é a percentagem de rapazes? Quantas raparigas há na turma? E rapazes?

2. Uma loja de desporto faz 20% de desconto sobre o preço de qualquer artigo.
Qual era o preço inicial de um skate que o Edi comprou por 52 euros?

3. O Rui é técnico de informática e cobra 20 € por cada hora de trabalho. A tabela seguinte relaciona o número de horas de trabalho (X) com o preço (Y) do trabalho.

N.º de horas (X)	1	2,5	3	
Preço (Y)	20		60	70

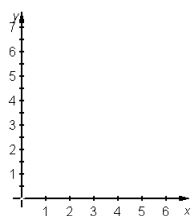
a) Completa a tabela, sabendo que as grandezas Y e X são directamente proporcionais.

b) Qual é a constante de proporcionalidade entre o preço e número de horas? O que representa?

c) O Rui recebeu 205 € por um trabalho que efectuou. Quantas horas trabalhou?

4. Observa a seguinte representação gráfica de proporcionalidade directa e completa a tabela.

^P
Página 1 de 2



5. Observa a figura.

- a) Escreve expressões simplificadas para traduzir a área e o perímetro.
 b) Calcula o perímetro se
 $a = 3,5\text{cm}$ e $b = 2\text{cm}$

6. Considera o conjunto de números racionais:

$$A = \left\{ +2; -\frac{3}{4}; 2^3; \left(\frac{1}{2}\right)^2; |-4| \right\}$$

- a) Indica o maior elemento de A.
 b) Escreve, por ordem decrescente, os elementos do conjunto A.


Indica o valor aproximado de

ANEXO

iv) Auto-avaliação Fénix

LÍNGUA PORTUGUESA 7.º D - 2009/2010

Nome: _____ N.º _____



DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Registos de auto-avaliação

A. Auto-avaliação da leitura (S – Sim N – Não NS – Nem sempre)

	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data
1. Li com correcção (sem saltar palavras ou trocar sons/palavras)							
2. Li num ritmo adequado (nem lento, nem rápido).							
3. Li num tom adequado ao texto (nem baixo, nem alto).							
4. Respeitei os sinais de pontuação.							
5. Procurei realizar uma leitura expressiva.							

B. Auto-avaliação da participação oral (S – Sim N – Não NS – Nem sempre)

	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data
1. Ouço os outros com atenção.							
2. Antes de falar, ponho o braço no ar e aguardo a vez.							
3. Sou oportuno nas minhas participações.							
4. Respeito a opinião dos outros.							
5. A minha participação é clara.							
6. A minha participação é organizada.							

C. Auto-avaliação do caderno diário

	S – Sim	N – Não	NS – Nem sempre	Data	Data	Data	Data	Data	Data
1. Tenho o caderno diário limpo.									
2. Tenho os sumários e as lições em ordem.									
3. Os meus registos estão completos e organizados.									
4. Quando falto à aula, copio a lição e o TPC desse dia.									
5. Sublinho o que é importante.									
6. Tenho cuidado com a caligrafia.									
S – Sim N – Não									

D. Competências adquiridas (A – Com muita facilidade B – Com alguma facilidade
C – Com alguma dificuldade D – Com muita dificuldade)

	Data (INTELL- Nov.)	Data (1.º P)	Data (INTELL- Fev.)	Data (2.º P)	Data (3.º P)
1. Compreendo o que ouço.					
2. Compreendo o que leio.					
3. Transmito oralmente as minhas ideias.					
4. Expresso-me por escrito correctamente.					
5. Conheço e aplico as regras do funcionamento da língua.					

E. Comportamentos / Atitudes (S – Sim N – Não NS – Nem sempre)

	Data (INTELL- Nov.)	Data (1.º P)	Data (INTELL- Fev.)	Data (2.º P)	Data (3.º P)
• Fui assíduo.					
• Fui pontual.					
• Respeitei as regras da participação oral.					
• Faço sempre os trabalhos de casa.					
• Participei correctamente nas actividades propostas.					
• Ajudei os meus colegas sempre que necessário.					
• Estive atento.					
• Respeitei os meus colegas.					
• Respeitei as indicações do professor.					

2. Fichas de avaliação

A. Testes sumativos	B. Fichas de trabalho	C. Trabalhos de grupo	D. Leitura	E. Compreensão oral	F. Expressão oral	G. Expressão escrita
Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data
Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação

3. Classificações finais

		1º Período	2º Período	3º Período
DOMÍNIOS	SABER / SABER FAZER 70%	Testes / trabalhos formais de Avaliação Escrita (40%)		
		Testes de Compreensão Oral (10%)		
		Expressão Oral - apresentações orais(15%)		
		Avaliação da Leitura (5%)		
	SABER SER 30%	. Pontualidade (3%)		
		. Assiduidade (3 %)		
		. Realização do trabalho de casa (4%)		
		. Material necessário (4%)		
		. Organização do material (3%)		
		. Comportamento (10%)		
		. Autonomia na realização das tarefas (3%)		
		Com base no meu desempenho ao longo deste período, considero que mereço o nível (1,2,3,4,5)	Nível _____	Nível _____

Nomenclatura qualitativa a utilizar pelo aluno nos domínios:

NS (Não Satisfaz); SP (Satisfaz Pouco); S (Satisfaz); SB (Satisfaz Bem); SMB (Satisfaz Muito Bem)

v) Ficha 1 Matemática Fénix



vi) Ficha 3 Matemática Fénix

[illegible]

vi) Ficha 2 Matemática Fénix

