

O que desencadeia **O SUCESSO**  
em alunos com baixo rendimento escolar,  
**NO PROJETO FÊNIX**

Joaquim Azevedo (CEDH/UCP)

Daniela Gonçalves (CEDH/UCP-CIPAF/ESEPF)

José Luís Gonçalves (GFE/FLUP-CIPAF/ESEPF)

Cristina Silva (CIEC/UM-CIPAF/ESEPF)

Isabel Cláudia Nogueira (CIPAF/ESEPF)

Júlio Sousa (CIPAF/ESEPF)

Luísa Tavares Moreira (MEC)



# **O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix**

## **Autores**

Azevedo, Joaquim (CEDH/UCP)

Gonçalves, Daniela (CEDH/UCP-CIPAF/ESEPF)

Gonçalves, José Luís (GFE/FLUP-CIPAF/ESEPF)

Silva, Cristina (CIEC/UM-CIPAF/ESEPF)

Nogueira, Isabel Cláudia (CIPAF/ESEPF)

Sousa, Júlio (CIPAF/ESEPF)

Moreira, Luísa Tavares (MEC)

CADERNOS FÉNIX - 1

“Introdução”

“Que ensino para os alunos com baixo rendimento escolar?”

“A escola conta e o professor faz a diferença”

“O “efeito professor””

“A diferenciação pedagógica como empobrecimento escolar”

“Diferenciação e “ensino explícito””

“As lideranças de escolas que são “quase-organizações””

“Programas de apoio ao sucesso escolar e Projeto Fénix”

“Reflexão-ação e práticas profissionais evidence based”

“Uma fundamentação antropológica da educação”

“O Projeto FÉNIX”

“Os oito “marcadores” que propomos para análise das melhorias nas aprendizagens”

“Opções metodológicas”

“Participantes da Investigação”

“Técnicas de recolha de dados”

“Análise documental”

“Inquérito por entrevista”

“Focus group”

“Procedimentos de investigação”

“Tratamento de dados”

“Apresentação e Discussão dos Resultados”

“A opinião dos alunos: resultados dos focus group”

“Discussão dos resultados e principais conclusões”

“Maiores ganhos obtidos: “isto abana-nos””

“Maiores dificuldades verificadas: o tempo que não há.”

“Considerações finais”

“Notas sobre futuros trabalhos de investigação e ação”

“Bibliografia”

\*\*\*

*“Eu não tenho dúvida que o maior ganho do projeto é tomarmos consciência de que alguma coisa tem de ser feita por estes alunos, mesmo que este ano andemos um pouco “às apalpadelas” e a experimentar, é, sem dúvida, uma mais valia. Eu questionei muito, desde que fui a assistir a alguns seminários do Fénix, questionei muito as minhas práticas até agora e as minhas convicções, e isto abana-nos um bocado. Aqueles alunos que nós dizíamos “aquele menino não vai conseguir”... Eu já tive meninos nas minhas turmas que eu tentava apoiar a máximo que podia, mas estava descansada [porque] “ele não tem capacidades e não vai conseguir” e, de repente, a gente põe-se a questionar: “ele não está a conseguir porque a escola não lhe está a dar meios para ele conseguir”. Quem está a falhar é a escola. Para mim, a mais valia é capaz de ser essa, [que eu] gostava que fosse contagiante para todos os colegas, porque encontramos muitos colegas ainda a pensar assim. Sou sincera; desde setembro que tenho pensado muito acerca destes assuntos e pensado [como] arranjar maneira de eles conseguirem.”*

*“Eu acho positivo haver esta preocupação e acho que a grande diferença é a gente começar a questionar também as nossas práticas. Que não são só eles que têm um problema, mas o problema também está no ensino, está naquilo que lhes estamos a oferecer. E, nesse sentido, acho que é positivo.” (P33)*

## Introdução

Este texto dá conta do enquadramento teórico, do processo de pesquisa e dos principais resultados de um projeto de investigação desenvolvido por uma equipa de professores da Faculdade de Educação e Psicologia da UCP e da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que atuam no terreno em regime de contrato com o Ministério da Educação e Ciência - Programa Mais Sucesso Escolar, para o acompanhamento da implementação do “Projeto Fénix” em uma centena de escolas básicas e secundárias de Portugal.

A investigação decorreu entre os meses de março e julho de 2014, envolveu uma amostra de escolas e insere-se num modelo de investigação-ação (Murillo, 2011), que envolve simultaneamente investigadores e professores das escolas, visando melhorar os resultados escolares dos alunos com baixo rendimento escolar (doravante, BRE), através de processos de melhoria gradual quer do desempenho profissional dos professores, quer do desempenho escolar dos alunos, quer ainda de uma maior implicação dos pais e de uma mais eficaz atuação de toda a organização escolar.

O foco da investigação foi este: o que é que faz com que alunos com baixo rendimento escolar a Português e a Matemática, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e que beneficiam deste Projeto melhorem os seus conhecimentos e recuperem?

Portugal apresenta hoje taxas de escolarização bastante elevadas no ensino básico, mas continua a revelar défices de aprendizagem bastante significativos, sobretudo quando analisamos os resultados de aplicação de provas externas de avaliação, nacionais e internacionais. Para o ano letivo de 2012/2013, os resultados nacionais destas provas são pouco animadores: as médias nacionais são de 56.4% a Português e 48.6% a Matemática, no 6º ano de escolaridade, e de 50.1% a Português e 39.3% a Matemática, no 9º ano, no fim do ensino básico. Ou seja, são positivas, mas pouco, na Língua Materna, e negativas a Matemática. Por outro lado, como se constata no estudo de Pereira e Reis (2014), Portugal é um dos países europeus em que os alunos mais reprovam e mais repetem os seus estudos ao longo do ensino básico, apresentando um grau de eficácia muito baixo e maior risco de abandono precoce.

Criado no ano letivo 2009/10 pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Sucesso Escolar visava a concessão de apoios a projetos de escola para a melhoria dos resultados e do sucesso escolares e para a redução do abandono no ensino básico. O Projeto Fénix surgiu em 2008, no AE Campo Aberto, Beiriz – Póvoa de Varzim, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, resultante de uma forte motivação em proporcionar condições para que todos os alunos pudessem efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que apenas combater o insucesso, interessava ao Projeto dar mais qualidade a esse sucesso, atribuindo-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. É um desafio ambicioso que exige determinação, rigor e trabalho de equipa e no qual alunos, professores e pais se comprometem.

Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam BRE nas disciplinas de Português, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com as taxas de (in)sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix e de Ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguirem recuperar ou melhorar aprendizagens, permitindo um ensino mais personalizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo.

Os Ninhos funcionam no mesmo tempo letivo do da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo; assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem (mais adiante descrevemos o Fénix com mais pormenor).

Este texto, apresentado aqui numa versão extensa, visa cumprir um dos propósitos centrais da investigação: ser debatido nas escolas, com grupos de professores e por diretores, tendo em vista uma discussão aprofundada dos seus resultados e uma posterior apropriação dos mesmos, sempre com o fim de melhorar tanto os níveis de sucesso escolar como as práticas pedagógicas no trabalho quotidiano com alunos que apresentam BRE.

## **Que ensino para os alunos com baixo rendimento escolar?**

A literatura que incide sobre os fatores explicativos do sucesso e insucesso dos alunos é abundante, quer a nível internacional quer no plano nacional. Ela incide quer sobre o sucesso escolar em geral e sobre o seu reverso, o insucesso escolar (Lima, 2008; Gauthier *et al.*, 2013), quer sobre o sucesso/insucesso junto de populações específicas e ainda em projetos concretos que visam a promoção do sucesso, como é o caso do projeto Fénix (Moreira, 2009; Martins, 2009; Azevedo & Alves, 2010; Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011).

Zins *et al.* (2004) evidenciaram que o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos; (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola; (iii) estratégias de ensino que envolvam os alunos, direcionando-os mais eficazmente para a aprendizagem; (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas por parte dos alunos, pois geram melhores resultados; (v) alunos implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, pois esforçam-se mais e (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas, que acabam por ter níveis mais elevados de desempenho.

Alguns estudos atentam, particularmente, sobre o sucesso escolar dos alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem (Rochex & Crinon, 2011; Gauthier *et al.*, 2004; Crahay, 2000; Haycock, 1998; Wang, Heartel & Walberg, 1993; Sanders & Horn, 1998) e este é o vinco que aqui, nesta pesquisa, queremos tomar por mais saliente.

Podemos afirmar, como Lopes, que o conceito de dificuldades de aprendizagem, em educação

escolar, é habitualmente usado para qualificar “um grupo de indivíduos que apresenta discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realiza em termos académicos” (2010, p. 41). Embora o conceito levante vários problemas em termos da sua fiabilidade, balançando entre perspetivas médicas, sociais e escolares, cruzando no quotidiano problemas de aprendizagem com problemas de comportamento, vamos aqui cingir-nos a uma abordagem mais centrada sobre o BRE dos alunos, focando apenas o 2.º e o 3.º ciclos (do 5.º ao 9.º ano de escolaridade), ciclos onde, além do 1.º ciclo<sup>1</sup>, o Programa Fénix tem feito incidir a sua atuação.

A suposição de que todos os cidadãos aprendem ao mesmo ritmo e no mesmo grupo etário, adquirindo todos um mesmo conjunto específico de competências escolares, perspetiva muito influenciada pelas políticas de obrigatoriedade escolar e de massificação e universalização do acesso ao sistema escolar, esbarra com uma compreensão mais apurada (?) quer acerca do desenvolvimento humano e da psicologia do desenvolvimento, quer acerca da influência dos contextos familiares e institucionais sobre as aprendizagens, em geral, e escolares, em particular, ou ainda acerca dos diversos tipos de inteligências humanas, tal como são enunciadas na esteira dos trabalhos de H. Gardner (Ano?) e D. Goleman (Ano?).

Tal suposição, que penetra bem dentro do campo profissional escolar, tem feito com que as dificuldades de aquisição de uma ou outra competência por parte dos alunos nos primeiros anos de escolaridade não sejam consideradas uma variável a “controlar” de imediato pela escola, o que dá origem a um processo contínuo e cumulativo de “falhas”, habitualmente conducente a um alheamento progressivo quer dos alunos face ao trabalho escolar, quer da escola face à recuperação das “falhas” dos alunos. Tornados incompetentes pelo quadro escolar que os acolhe a todos, alguns cidadãos alienam-se desse ambiente, à medida que as dificuldades se agravam e são internalizadas, transformando-se em reprovações e retenções, e acabam por não resistir, abandonando a instituição escolar (Pereira & Reis, 2014; Azevedo, J. 2012; Lamb *et al.*, 2011; Dale, 2010). Isto, apesar dos múltiplos esforços tendentes a forçar a sua permanência nas escolas, esforços estes por vezes bem mais dotados de recursos do que os que (não) são investidos no apoio imediato a dificuldades académicas iniciais (leitura, escrita, cálculo, por exemplo).

Como refere Crahay (2000), apesar do ideal de justiça e de igualdade de oportunidades que envolveu o crescimento dos sistemas escolares, eles produzem fracassos escolares que, em larga medida, estão presentes nas desigualdades sociais à partida, à entrada dos alunos nas escolas, sendo transformados em desigualdades escolares, sob influência de modelos organizacionais, currículos e práticas pedagógicas que tomam em reduzida conta as diferenças individuais, seja de processos de aprendizagem, seja de resultados.

O insucesso escolar, como expressão do não ensino ou do fracasso institucional alcançado ao tentar ensinar, tem de ser lido, ao mesmo tempo, como expressão de seletividade escolar, pois são certos elementos do “modo de produção escolar”, mais ou menos explícitos (como o funcionamento do sistema educativo, os currículos e a gestão dos diferentes percursos escolares, as formas de transmissão dos saberes escolares, os modelos avaliativos e classificativos, as práticas profissionais e os modos de trabalho dos professores), combinados com características e disposições sociocognitivas e sociolinguísticas dos diferentes alunos, que, por sua vez, se ligam aos modos de

socialização não escolares (famílias e grupos de pares), que geram o que se tem convencionado chamar insucesso escolar (Rochex & Crinon, 2011). As práticas pedagógicas dos professores não devem, pois, ser lidas apenas no plano da eficácia, mas também no plano da produção social de desigualdades.

## **A escola conta e o professor faz a diferença**

Para os alunos mais desfavorecidos e com maiores défices de rendimento escolar, a “escola conta” (como se diz no título do livro de Mortimore *et al.*, 1988) e conta de modo muito particular, não só porque ela pode fragilizar ainda mais esse grupo de alunos, se nada fizer propositadamente para os apoiar, pois pode sancionar e cristalizar as desigualdades de partida, mas também porque pode ter um forte impacto positivo no desenvolvimento destes alunos e sobre a melhoria do seu rendimento escolar (Crahay, 2000). A qualidade da escola e dos seus professores, especialmente a qualidade dos processos organizacionais e educativos desenvolvidos para promover o sucesso escolar de todos os alunos, incluindo pois os que apresentam pior rendimento escolar, surge como um elemento decisivo e o melhor preditor do bom rendimento escolar de todos os alunos; o fator escola, associado ao trabalho pedagógico dos professores, tem surgido de modo muito relevante na investigação dos últimos trinta anos.

Como diz este mesmo autor, a perspetiva de que o sucesso escolar dos alunos está sobretudo dependente do meio familiar de origem tem estado, por sua vez, dependente de dois princípios que marcaram a história dos sistemas de ensino ocidentais ao longo do século XX: a igualdade de oportunidades e a igualdade de ensino (de oportunidades educativas) para todos. Estes princípios e as suas correlativas políticas de *unificação* do ensino (com origem na tradição da *comprehensive education*) constituíram uma certa “miragem” e, ao mesmo tempo, acabaram por se tornar um modo de naturalização e de legitimação escolar de desiguais capacidades construídas previamente aos percursos escolares e consideradas, por isso e em grande parte, como imutáveis (Crahay, 2000), logo fomentadores de um clima de fatalismo e de uma certa “preguiça escolar” (certamente individual e institucional).

No entanto, muitas investigações não se renderam a esta fatalidade e colocaram outro tipo de questões: quais são os modelos e as práticas pedagógicas mais eficazes para com este tipo de alunos de baixo rendimento escolar? (Bissonnette *et al.*, 2010) As escolas e os professores fazem realmente a diferença, havendo professores e escolas especialmente eficazes na sua ação educativa?

As “mega-análises”, realizadas em cima de resultados de centenas e até milhares de estudos, alguns deles já meta-análises, vieram trazer alguma resposta a estas questões. Fraser e a sua equipa colocaram de pé, em 1987, uma destas mega-análises (Fraser *et al.*, 1987), que conclui que a categoria “estratégias pedagógicas” é aquela cujo efeito é o mais elevado sobre o rendimento dos alunos, acima das categorias (por ordem de importância) aluno, ensino, professor, meio social, métodos de ensino e escola. E conclui ainda que-estratégias específicas empregadas pelo professor, tais como o recurso a reforços (1.13), têm um efeito bastante positivo sobre o rendimento escolar dos alunos, maior do que o que releva da influência da família (0.67), da escola em geral (0.25) e dos conhecimentos prévios dos alunos (1.04).

Posteriormente, Wang, Heartel e Walberg (1993) fizeram outra investigação, tendo realizado uma meta-análise de cinquenta anos de estudos em educação, pesquisando 179 artigos e capítulos de livros, compilando 91 sínteses de investigação e inquirindo 61 investigadores em educação, além de terem construído uma base de dados com cerca de 11.000 resultados estatísticos. Entre os 28 fatores que identificam como sendo os que mais influenciam as aprendizagens, nos primeiros lugares surgem os seguintes: gestão da sala de aula (64.8), processos metacognitivos (63.0), processos cognitivos (61.3), meio social e apoio dos pais (58.4), interações sociais entre os alunos e o professor (56.7), atributos sociais e comportamentais (55.2), motivações a atributos afetivos (54.8), os outros alunos (53.9), número de horas de ensino (53.7), cultura de escola (53.3), clima da turma/sala de aula (52.3), modo de ensinar na sala de aula (52.1), características do programa escolar (51.3) e, como últimos, a “política educativa do Estado” (37.0), a “política da escola” (36.5) e os “dados demográficos da região” (32.9).

Os professores, apoiados por ambiente escolar favorável, um *ethos* ou compromisso organizacional claro com o objetivo de oferecer percursos escolares de qualidade a cada um dos alunos, são quem mais ajuda (ou não) estes alunos com BRE a aprender. O que quer dizer que, se é verdade que o nível socioeconómico de origem, o rácio alunos/professor, o ambiente criado na sala de aula e a heterogeneidade aí presente são, em parte, preditores dos resultados escolares, a eficácia da ação do bom professor representa o fator determinante dos progressos escolares a realizar por estes alunos, sobretudo quando organizacionalmente apoiada pela direção e pela gestão pedagógica intermédia.

Em 2003 e 2012, J.A. Hattie apresentou duas mega-análises que examinaram os efeitos dos diferentes fatores sobre o rendimento escolar dos alunos. Nesta última, em que analisa mais de 900 meta-análises, o fator professor (a par dos fatores currículo, métodos de ensino, aluno, meio familiar e escola) é o que surge à cabeça. Ou seja, a influência do professor é superior à da escola e da família, o que faz com que alguns autores falem, à semelhança do “efeito escola”, no “efeito professor” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 268).

## **O “efeito professor”**

Começamos por referir que o destaque que aqui atribuímos ao papel dos professores na eficácia escolar, aqui entendida como a capacidade de uma escola oferecer percursos escolares/curriculares de qualidade para todos e cada um dos seus alunos (Azevedo, 2010), não significa que não seja claro para nós que a eficácia escolar é uma questão bastante mais complexa, que contém desde os elementos do contexto (fatores contextuais e de entrada), passando por elementos relacionados com a escola e a sala de aula (fatores de processo) e até aos resultados dos alunos (fatores de produto) (Zins *et al.*, 2004; Murillo, 2008; Lamb *et al.* 2011; Markussen *et al.* 2011; Rochex, 2011b).

Na verdade, a questão central que é hoje colocada não consiste tanto em saber se o “professor conta”, mas, dada a relevância dos bons professores, medida por exemplo pela elevada variação nos efeitos do seu ensino sobre os resultados dos alunos, em saber como conseguir que um maior número de professores tenha efeitos mais positivos sobre as aprendizagens de todos os alunos (Gauthier *et al.*, 2013).

Já Marzano (2003) considera que a qualidade dos professores explica 43% da variância dos alunos, contra 49% dos fatores familiares. Combinando a qualidade da escola (*effective school*) com a qualidade do professor (*effective teacher*), este autor compara o ganho em termos de aprendizagens dos alunos entre, por um lado, escolas mais eficazes/professores menos eficazes e, por outro, escolas menos eficazes/professores mais eficazes e constata que não só os ganhos na última dicotomia superam em 30 pontos, em termos de percentil de realização, os da primeira, como esta tende a provocar uma descida no “valor” inicial do aluno, aquando da entrada na escola.

Aqui surgem-nos algumas questões adicionais: quais são estas práticas profissionais mais eficazes usadas pelos professores que ensinam estes alunos com BRE? Elas são capazes de proporcionar percursos de qualidade para todos os alunos ou são ainda (re)produtoras de desigualdades escolares para com os alunos com BRE?

A “mega-análise” promovida pelos referidos autores canadianos (Gauthier *et al.* 2013), relativa aos programas de apoio aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem revela que, como eles mesmos dizem, apesar da popularidade dos modelos construtivistas, as estratégias pedagógicas associáveis ao ensino estruturado e diretivo são as que se devem privilegiar junto de alunos em dificuldade e em risco de insucesso. Para estes mesmos autores e para outros (Gauthier *et al.*, 1999 ? Falta nas referências bibliog?; Rosenshine & Stevens, 1986; Slavin & Madden, 1989; Haycock, 1998), este tipo de ensino, acompanhado por diversas medidas de apoio e de “ensino recíproco” poderia melhorar o sucesso escolar, reduzir o recurso a intervenções de remediação junto deste tipo de alunos e, “sobretudo, melhorar a sua taxa de conclusão de estudos e as suas possibilidades de inserção profissional” (Bissonnette *et al.*, 2010).

Tanto o estudo de Mortimore e dos seus colegas (1988) como de Sammons e da sua equipa (1995) já haviam sublinhado a relevância deste tipo de estratégias de ensino: ensino fortemente orientado pelos professores, com estímulos, desafios e tarefas muito claras dadas aos alunos por parte dos professores, elevado nível de atividade por parte dos alunos e de implicação direta em novas tarefas, um investimento elevado de tempo no *feedback* e na comunicação entre professores e alunos, encorajamento ao autocontrolo e autoavaliação, tempo para os professores se dedicarem aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, além de outras ações inscritas num *ethos* positivo da escola. Esta, desde que firmemente dirigida para desenvolver um ambiente estimulador de promoção das aprendizagens por parte de todos os alunos, também cria habitualmente um ambiente favorável nas condições de trabalho dos docentes.

Lopes (2010) cita a revisão da literatura feita por Spear-Sewarling e Sternberg, que identificam três características que se relacionam com a eficácia em intervenções junto de populações escolares com dificuldades de aprendizagem na leitura: (i) deve garantir-se o sucesso imediato e continuado das crianças, o que pressupõe um bom diagnóstico inicial e uma adequação dos instrumentos ao ponto de partida do aluno; (ii) as expectativas dos professores em relação aos alunos são sistematicamente positivas; (iii) os professores envolvidos nos programas são apoiados em permanência por colegas e por supervisores. Além disso, concluem que os efeitos positivos dos programas de apoio a estas crianças são potenciados quando se alia a elevada qualidade do ensino em sala de aula com intervenções (breves ou longas) em pequeno grupo ou individuais.

Vislumbra-se uma conclusão, ainda para estes autores e para o caso da leitura e da escrita: um

processo de ensino intensivo e de qualidade, nas aulas regulares, é a melhor aproximação à consecução das aprendizagens esperadas, e, caso elas não sejam alcançadas, devem ser acionados, o mais precocemente possível e o melhor articulados e afinados possível com as aulas regulares, os mecanismos de apoio complementar diferenciados que porventura sejam necessários, de modo a evitar a consagração de lacunas “estruturais”, que se podem vir a repercutir ao longo de todo o percurso escolar.

Fletcher *et al.* (2007) chamam a atenção para a necessidade de adequar e estruturar as intervenções pedagógicas complementares, de modo a garantir-se o aumento do tempo efetivamente dedicado à tarefa válida de aprender, o que se diagnosticou estar em falta, para cada aluno, (ii) e a prática de um “ensino explícito”, bem organizado e devidamente monitorizado a cada passo.

As pesquisas aqui muito sumariamente retomadas evidenciam várias conclusões, que sintetizamos em três pontos principais: (i) os modelos e programas educacionais de combate ao insucesso centrados quase exclusivamente sobre as dimensões sociais e as “marcas” socioculturais dos alunos apresentam piores resultados do que os modelos centrados sobre o ensino (por exemplo, o “ensino explícito”), ou seja, sobre um bom ensino para uma diversidade cultural de alunos, uma cuidada avaliação quer acerca da real compreensão dos novos conhecimentos ministrados, quer sobre a recuperação imediata de dificuldades verificadas, ambos apoiados em mecanismos de *feedback* contínuos (ambientes pedagógicos ricos); (ii) a sala de aula e a gestão do ensino e das aprendizagens constituem o foco da ação da escola e dos docentes, e é para lá que os recursos e bens da escola se orientam, de modo a não deixar ninguém para trás; (iii) o aperfeiçoamento profissional dos professores, em serviço, desde que centrado sobre a gestão da sala de aula e sobre a gestão do ensino que se ministra e apoiado por supervisores, representa uma terceira linha de força, pois são conhecidos os resultados positivos da ação de grupos de professores muito bem preparados para promover o rendimento escolar deste tipo de alunos.

Por isso, não é inelutável a indolência com que, em alguns ambientes escolares, se “olha” o fraco rendimento académico de certos alunos, rotulando-os muito rapidamente, com etiquetas sociais e étnicas, quantas vezes envolvidas na traiçoeira designação “dificuldades de aprendizagem”, pois é possível cuidar, com os mesmos alunos e com os colegas professores da mesma turma, da identificação das dificuldades e da motivação de todos para a sua superação (Alves & Moreira, 2011). A propagada inevitabilidade do fracasso de alunos de determinados meios socioeconómicos desfavorecidos tem ajudado a incutir, nos ambientes escolares, a perspetiva de que pouco há a fazer e, conseqüentemente, não só a desvalorizar a análise das “falhas” nas aprendizagens dos alunos, o que dificulta a sua superação logo que elas ocorrem, preventivamente, mas também a remeter os alunos com BRE para percursos escolares ditos “alternativos” e para ambientes pedagógicos menos ricos. E, assim, com toda a probabilidade, o esperado fraco rendimento escolar desses alunos vai mesmo ocorrer, ficando assim o círculo fechado: só que este não é o círculo virtuoso, mas o viciado - o da exclusão cultural e da reprodução social das desigualdades através da escola.

## **A diferenciação pedagógica como empobrecimento escolar**

Na ótica de alguns autores, e na linha dos trabalhos da sociologia educacional de B. Bernstein,

importa analisar até que ponto as práticas de ajuda diferenciada aos alunos com diferente rendimento escolar não se transformam elas mesmas em modos não só de manter diferentes níveis de saber na sala de aula (pela diferenciação de linguagens, métodos e atividades, pela distinção das aprendizagens e dos universos de saber), como também de impedimento do acesso de todos os alunos aos saberes requeridos, cristalizando assim, ainda que implicitamente, diferentes categorias de alunos com diferentes tipos de acesso à atividade intelectual e à capacidade potencial para aprender (Rochex, 2011). Estudos mais detalhados sobre as estruturas internas e as especificidades do campo pedagógico, que existem diferentemente no espaço e no tempo das escolas e que se traduzem na confrontação dos alunos com atividades, situações e conteúdos e domínios de aprendizagem com normas e exigências próprias, assinalam que estas práticas de diferenciação e (ditas) de abertura das escolas ao acolhimento de todos os alunos devem ser interrogadas como formas de conformação escolar com os resultados esperados. No limite, para uns, os alunos com BRE, o foco pedagógico estaria nos comportamentos e nas atitudes e para os outros, os “bons alunos”, nos reptos e conteúdos dos saberes que é suposto serem aprendidos, ou, por outras palavras, para uns, estes últimos, a escola cria um ambiente rico de aprendizagem e intelectualmente estimulante e, para os outros, as escolas criam ambientes de aprendizagem pobres, baseados em tarefas simples, separadas, repetitivas e pouco exigentes (ibidem).

Os percursos escolares para onde são “canalizados” alunos com BRE (no caso português, percursos sempre ditados por normas nacionais, já social e escolarmente etiquetadas) devem, ser lidos, pois, também como que preventivamente, como possibilidades de criação de ambientes escolares menos ricos e formas de produção de desigualdades escolares que, em geral, sancionam as desigualdades socioculturais de partida.

Algumas das “alternativas” curriculares referenciadas por Álvares e Calado (2014), para as quais são encaminhados alunos com insucesso escolar repetido, caracterizam-se pela redução das cargas horárias, pela diminuição do número de disciplinas, pelo aumento das áreas de estudo oficinais ou ditas “práticas”, mas, essas mesmas e outras medidas, também se destacam pela criação de “pares pedagógicos”, pela alocação de mais professores de apoio e pela criação de horários comuns para o trabalho em equipa dos docentes.

Este pertinente foco da análise não deve obnubilar a necessidade de se quebrar o modelo pedagógico pobre e cristalizado que impera em algumas escolas, sem que se reúna nenhum dos fatores identificados como constitutivos de uma cultura de qualidade escolar (Murillo, 2008): um currículo rico e de qualidade, que implica desde logo o recurso a estratégias pedagógicas adequadas às várias disciplinas e à pluralidade dos alunos; um clima escolar e de sala de aula positivo; a implicação das famílias; o envolvimento e o compromisso da direção; o “sentido de comunidade”, com metas claras, partilhadas e consensualizadas por todos os intervenientes da escola, reunidos num projeto comum de trabalho; a atitude de abertura dos professores face à sua qualificação contínua e, por fim, a mobilização de recursos adequados à consecução desse projeto de trabalho.

O “clima” que se respira numa dada escola é o reflexo de uma determinada cultura escolar (Carvalho, 1992; Murillo, 2008; Lima, 2008), uma cultura que é feita, em geral, dos principais valores adotados, de dispositivos e procedimentos, de padrões de comportamento, e neste quadro específico, feita também de modos precisos de considerar os alunos com BRE, de os enquadrar em

estratégias e dispositivos pedagógicos mais ou menos especiais e mais ou menos ricos. Existe, pois, no “modo de produção escolar”, um caminho estreito para construir o sucesso escolar com todos os alunos, incluindo os que apresentam BRE: ele situa-se entre a irrecusável “diferenciação pedagógica” (Perrenoud, 2012), que tem estado a ser perseguida, e a queda em soluções pedagogicamente pobres e reprodutoras de desigualdades sociais de partida. Estamos, pois, conscientes de que o repto é profissional e institucionalmente muito exigente.

## **Diferenciação e “ensino explícito”**

Avançando agora para a consideração de alguns dos pontos atrás evidenciados como fazendo parte de um *corpus* de estratégias insertas numa cultura escolar promotora do sucesso escolar com todos os alunos, consideramos necessário explicitar os referenciais teóricos com que olhamos o “ensino explícito”, as lideranças escolares e os mecanismos de melhoria contínua do desempenho educativo das escolas.

A questão do “ensino explícito”<sup>2</sup> surge na literatura referenciada como um elemento do processo de escola e de sala de aula, que deve não só estar acessível a todos os alunos, como também fazer parte dos dispositivos pedagógicos para recuperar aprendizagens não conseguidas no momento desejado.

Segundo Rosenshine e Stevens (1986), o ensino explícito, por si designado *direct instruction*<sup>3</sup>, segue seis passos precisos: (i) passar em revista os pré-requisitos e colocar os objetivos de aprendizagem do dia; (ii) colocar em relação a matéria do dia com as aprendizagens anteriores; (iii) abordar a nova matéria por pequenas etapas, com exemplos e demonstração dos conceitos e dos materiais; (iv) alternar curtas apresentações com a colocação de questões; (v) organizar exercícios para verificar a aprendizagem de todos os alunos e receber *feedback*, em trabalho de grupo e/ou independente; (vi) promover exercícios individuais para facilitar o domínio autónomo da nova matéria por parte dos alunos, com supervisão e correção do professor, avaliação e revisão. [não me parece claro ...]

Este ensino, também chamado ensino “resoluto”, é o que integra quatro elementos: organização eficiente da ação pedagógica e de cada aula, propósitos claros que cheguem à consciência dos alunos, aulas bem estruturadas, com os alunos focados sobre o trabalho e as tarefas da aprendizagem, e práticas adaptativas, ou seja, adaptação aos estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos (Lima, 2008).

Estes processos pedagógicos, como fica bastante claro, nada têm que ver com o chamado “ensino magistral”, mas implicam uma estratégia pedagógica refletida, intencional, clara e um conjunto sequencial de processos de implicação ativa dos alunos, num arco exigente, que vai desde um ensino e uma aprendizagem mais dirigidas e orientadas, até à realização de aprendizagens autónomas.

Desde os primeiros anos de escolaridade, como sublinhado no *Assises de l'Éducation Prioritaire*, é fundamental que os professores se foquem nas causas das dificuldades escolares, e bastante menos nos efeitos (o que lhes consome grande parte do seu tempo e do seu olhar), e realizem com os alunos com BRE um trabalho não tanto assente na repetição e no *fazer*, em sucessivas, rotineiras e repetitivas ações, mas igualmente na interrupção dessas ações e na reflexão sobre a ação - os “saberes da ação” - na compreensão dos próprios erros e na conquista dos saberes que permitem

retomar “os fazeres”, em diferentes momentos e contextos de vida (Centre Alain-Savary, 2013). Volta, assim, a destacar-se o trabalho de fomento da capacidade de os alunos (de todos e não apenas daqueles para quem a reflexão acerca dos procedimentos está “naturalizada”) construírem saberes escolares que implicam, por sua vez, construir conceitos, abstrair as situações dos contextos, identificar categorias de problemas, dominar a linguagem, ou seja, “fazeres” que escapem à mera decomposição e execução de tarefas de baixo nível cognitivo, aquelas para as quais por vezes são remetidos os alunos com BRE.

O ensino “explícito e sistemático” surge como um conjunto de práticas pedagógicas que alguns autores agrupam sob a designação de modelos “instrucionalistas” (do inglês *instructivist*) e pode definir-se, com Gauthier *et al.* (2013), como a formalização de uma estratégia de ensino estruturado em etapas sequenciais e fortemente integradas, em que o professor, de modo intencional, procura apoiar a aprendizagem dos alunos através de uma série de ações organizadas em torno de três momentos: (i) a preparação e planificação, (ii) a interação com os alunos e o ensino propriamente dito e (iii) o acompanhamento, a avaliação, o *feedback* e a consolidação. Esta gestão das aprendizagens cruza-se com a gestão da sala de aula: organizar os grupos (tamanho, função, duração, controlo), estabelecer as regras e desencadear as atividades, tendo em conta não só o nível de competência dos alunos, como a complexidade das tarefas a cumprir e o tempo disponível.

Esta designação tem o condão de provocar habitualmente uma antítese com o construtivismo, paradigma de ação pedagógica que enfatiza o papel ativo do aluno (criança, jovem e adulto) nos processos de construção dos conhecimentos, tornando-o o epicentro do ensino-aprendizagem mediante a sua participação, experimentação, pesquisa, e ainda através do erro, da dúvida, da descoberta e da construção de significados, e fazendo incidir a educação escolar não tanto sobre o ensino mas mais sobre os processos de construção e de reconstrução dos conhecimentos.

Mas o construtivismo é uma teoria da aprendizagem, não é uma metodologia de ensino, como bem lembra Vellas (2007). Ora, uma mera e rápida contraposição entre o “ensino explícito” e a pedagogia construtivista ou da descoberta que, por vezes, retém a atenção e paralisa a ação dos professores, não nos parece constituir um quadro com consistência teórica e prática, pois o que existe na gestão da sala de aula é um contínuo, que se inicia, se desenvolve e que nunca se acaba, como um labor de Sísifo, que pode ir desde uma aprendizagem inicial mais dirigida, até um ensino apoiado e eventualmente mais diferenciado, até uma aprendizagem mais autónoma, em andamentos e ênfases que dependem do nível de motivação e competência dos alunos em cada momento, da complexidade e novidade das tarefas, dos domínios específicos de aprendizagem, da dimensão das turmas e até do tempo disponível. A questão teórica central permanece central: aquele ou aquela que aprende tem um papel único e inultrapassável na construção ativa dos saberes.

O risco que entendemos ser mais pertinente aqui salientar, neste contexto, num momento em que o número de alunos por turma cresce e a crise económica afeta mais gravemente as famílias com menores rendimentos, é o que ocorre em qualquer escola no momento em que se colocam em ação dispositivos de apoio aos alunos com BRE: estes dispositivos podem, de facto, significar uma capitulação pedagógica e um mero empobrecimento (diferenciador) do ensino e das aprendizagens.

Rochex e Crinon (2011) alertam para o facto de a escola poder participar na construção das desigualdades escolares, através de “processos institucionais”, mesmo quando adota práticas de

diferenciação pedagógica entre os alunos, na medida em que estas práticas dificultem e impeçam a apropriação dos saberes intelectualmente ricos por parte de todos os alunos; isto pode ocorrer tanto porque se fomentam aprendizagens apenas nos que já dispõem de predisposições pertinentes, adquiridas em geral fora da escola, os já iniciados, como pelo facto de se segmentarem os alunos não iniciados nas tarefas e procedimentos típicos da aprendizagem escolar, os alunos com BRE, com o objetivo de os ajudar a recuperar com base em propostas educativas pedagogicamente empobrecidas.

Por outras palavras, estes processos institucionais para com os alunos com BRE, em geral carregados de boa vontade e até de imensa dedicação profissional, podem estar despidos quer de um pensamento pedagógico mais estruturado e crítico, quer de uma estratégia pedagógica de mobilização, com todos e cada um/a dos alunos, das capacidades de aprender a saber, o que conduz frequentemente a desenvolver atividades de mera adaptação e mecânicas pontuais e repetitivas de recuperação de saberes, eivadas sobretudo de representações sociais sobre os mesmos alunos com fraco rendimento escolar. Nestes casos, o trabalho mental dos alunos pode estar a ser bloqueado pela escola (Thurler & Maulini, 2007). O implícito e o escondido têm um poder terrível no momento dos professores e das escolas reagirem ativamente às dificuldades de aprendizagem de alguns dos seus alunos.

O que parece ser claro, na realidade das escolas, em resultado das investigações aqui coligidas, é que quanto menor é o nível de rendimento académico dos alunos, quando colocados diante uma nova tarefa, com os apertados limites de tempo que as escolas cada vez mais impõem (e a proliferação de exames reclama), mais se revela pertinente e oportuno o ensino que rompe o implícito, o que não se diz e o escondido, e estabelece sistematicamente, com precisão, de modo claro, os processos a ter em conta: o que irá ser ensinado, os métodos e as metas a atingir, as estratégias a mobilizar para assegurar uma interação eficaz com os alunos para facilitar a sua aprendizagem dos saberes, os processos de avaliação e de consolidação autónoma dos saberes.

Não deixa de ser óbvio que os profissionais do ensino, considerando este quadro teórico e prático, deveriam agir com autonomia profissional, com poder de decisão sobre a ação, com capacidade e responsabilidade para organizar do melhor modo, em cada circunstância, o trabalho escolar, individual e colectivamente (desde os grupos de alunos aos métodos, desde as aulas até aos “ciclos de aprendizagem”). Esse não é o caso, em Portugal, e a ausência de autonomia profissional e de organização do trabalho escolar introduz fatores de ambiguidade e de contradição muito problemáticos para o exercício e o desenvolvimento profissional dos docentes e das escolas.

## **As lideranças de escolas que são “quase-organizações”**

Se a literatura aqui coligida enfatiza o *efeito professor* e a relevância das *estratégias pedagógicas* utilizadas, também atenta na qualidade da escola, no referido “ambiente escolar favorável” à mais adequada concretização dessas estratégias. Alguns estudos coligidos (Mckinsey & Company, 2007; Veloso *et al.*, 2013) concluem que existem dimensões com uma influência decisiva no desempenho das escolas, ou seja, na qualidade das aprendizagens dos alunos: a qualidade dos professores, a excelência dos processos de ensino aplicados, o acompanhamento que é dado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e o papel das lideranças na promoção da qualidade. É

sobre este último que nos detemos agora.

O foco educacional de uma escola depende muito do clima escolar existente e este muito deriva do modelo de liderança. Neste quadro, as lideranças escolares, a sua capacidade de visão estratégica e de implicação pessoal dos professores e dos dirigentes intermédios revelam-se decisivas. Segundo alguns autores, os líderes escolares que dirigem as organizações escolares mais capazes de promoverem o sucesso escolar dos seus alunos parecem ser os que: (i) têm uma visão e um projeto para a escola, devidamente construído e partilhado na escola e pela escola, de preferência alargado aos pais e à comunidade local); (ii) são capazes de implicar os docentes e apoiá-los devidamente, incentivando o seu trabalho interprofissional e cooperativo; (iii) aprendem a monitorizar os passos a dar e a autoavaliar regularmente o caminho feito; (iv) corrigem os erros detetados e celebram os ganhos alcançados (Lima, 2008; Leithwood *et al.*, 2009; Formosinho *et al.*, 2010; Veloso *et al.*, 2013).

O líder escolar, segundo estas investigações, tem de ser firme nos seus propósitos, coordenar bem e ativar as diferentes equipas e líderes intermédios e tem de ser capaz de exercer uma autoridade profissional específica nos domínios do ensino e da aprendizagem, além de se articular com outras escolas e com ajudas externas, tendo em vista cumprir uma estratégia construída em conjunto na escola e por todos ali partilhada (Lima, 2008).

Diante de um quadro geral grave de BRE, como o que existe em Portugal, repercutido em insucesso e em abandono, em boa parte decorrentes de uma democratização do acesso à educação que se transformou num processo de massificação e de uniformização escolares e, mais recentemente, perante uma orientação normativa da tutela que enfatiza crescentemente o papel dos exames e do tipo de ensino e avaliação que eles transportam para o seio das escolas, podemos dizer, com Cormier (2011), que as lideranças são atualmente muito incentivadas a alcançar objetivos escolares mais decorrentes das práticas da *performance* do que do real domínio dos saberes por parte dos alunos. Neste contexto, torna-se bastante mais difícil às escolas seguirem a via do desenvolvimento de ambientes que maximizem uma cultura de aprendizagens efetivas, colocando o modelo organizacional e todos os recursos ao serviço dessa cultura, ou seja, da promoção de melhores aprendizagens por parte de cada um e de todos os alunos, em ambientes pedagogicamente ricos, dando especial atenção à diferenciação com que estas aprendizagens ocorrem, preparando convenientemente os profissionais do ensino, envolvendo sempre que necessário e possível os pais e a comunidade local.

Relativamente a outras organizações, as escolas, que em Portugal só muito recente e lentamente se descobrem como organizações autónomas, estão pouco equipadas com estruturas adequadas aos fins que prosseguem e aos processos (educativos) que desenvolvem diariamente. Ainda persiste a perspetiva de que nas escolas se prestam uns serviços (o ensino), por conta de um mandante externo (o Ministério da Educação) e ele é que ordena e orienta pormenorizadamente todo o modelo de atuação (o sistema de ensino), sendo os resultados não só uma função do trabalho real dos alunos e dos professores, como dos requisitos dos que mandam, orientam, organizam e “dominam” as escolas. De facto, as escolas, para retomar um conceito há muito trabalhado por A. Etzioni, umas “quase-organizações” onde trabalham “quase-profissionais” (uma vez que não são profissionais autónomos, reflexivos e que decidam por si mesmos, em equipa, as melhores práticas profissionais a aplicar em cada momento), nunca perderam uma dependência “infantilizante” da administração central,

administração que alimenta cuidadosamente esta dependência, seja para perpetuar o seu poder, seja por medo da liberdade e da autonomia responsabilizadora.

O facto de as escolas terem todas, em todo o país, os mesmos órgãos e a funcionar do mesmo modo, com a mesma composição, é a prova clara de que os órgãos não servem a organização, antes a justificam e a adormecem, devidamente enrolada sobre si própria. Neste contexto organizacional e administrativo, o isolamento, o individualismo e a dependência face ao exterior, geradora de incerteza permanente, constituem marcas fortes que tendem a impregnar o exercício profissional dos professores (Fullan & Hargreaves, 1999).

Por regra, face a este modelo de administração educacional, será sempre mais lenta a construção de uma organização escolar que se pensa, adapta, estrutura, adequa, responde, avalia, organizando e repensando em conjunto o trabalho escolar; antes se tende a repetir uma estrutura-tipo para todo o terreno, que obedece e aplica (como que “irresponsavelmente”) normas externas e exteriores.

Esta é mais uma forte razão para se concordar com aqueles que falam do “insucesso institucional” das escolas (Formosinho, 1988), em grande medida gerador de uma série de descompromissos organizacionais e profissionais que acabam por fazer incidir sobre o “fim da linha”, os alunos, particularmente os mais frágeis de entre eles, e seus pais negligentes, a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Conscientes da tradição centralista e burocrática da administração educacional portuguesa e igualmente conhecedores do ainda pouco caminho percorrido por várias escolas como organizações autónomas e responsáveis, reconhecemos também uma multiplicidade imensa de esforços que vão sendo realizados por todo o país e um rico manancial de boas práticas pedagógicas e promotoras do sucesso escolar de todos os alunos.

Não precisamos de procurar muito longe exemplo mais claro do que acabamos de dizer do que o próprio “Programa Mais Sucesso Escolar”, no qual o Projeto Fénix se enquadra e que foi criado pelo Ministério da Educação, com base em “modelos” e estratégias pedagógicas desenvolvidas em duas escolas portuguesas, pelos seus profissionais, com o apoio de instituições do ensino universitário (“Turma Mais”, em (ES Estremoz) Évora, e “Fénix” no AE de Campo Aberto, Beiriz, Póvoa de Varzim. Estes “modelos” sustentam-se num aturado e persistente trabalho colaborativo entre os docentes e num forte apoio da direção escolar.

Todavia, as culturas de trabalho em equipa, no seio da profissão docente, são muito escassas em Portugal e “muito complexas” em qualquer lugar do mundo, como salientam Fullan e Hargreaves (1999). Importa perceber, nesta pesquisa, como que é que, diante da necessidade e da possibilidade de criar novas estratégias pedagógicas em mais de cem escolas, se desenvolveram práticas de cooperação profissional, certamente necessárias, não sabemos se duráveis, num quadro de claro constrangimento ao seu desenvolvimento.

Assim, o que seria de esperar das escolas envolvidas no Projeto Fénix, numa perspetiva de atuação *evidence based* (Latham, 1993), consistiria em não focar as escolas nem nas melhorias organizacionais e em novos modelos de liderança, que se podem facilmente enredar em modernizados gerencialismos, nem no centramento na sala de aula e nas práticas pedagógicas individuais, que podem dispersar erráticamente as prioridades e os recursos, mas em focar ambas ao

mesmo tempo e articuladamente, pois uma e outra coisa andam a par, interpenetram-se e acabam por definir, em conjunto, o *ethos* da escola, as suas prioridades e a conseqüente afetação dos seus recursos, os objetivos e as ações comuns a empreender, as atitudes e comportamentos mais valorizados e reconhecidos, as estratégias pedagógicas mais valorizadas e os modos do seu desenvolvimento, os protagonistas chamados a intervir e os instrumentos e metodologias de avaliação e de correção das trajetórias erradas.

## **Programas de apoio ao sucesso escolar e Projeto Fénix**

Em Portugal, a braços com tão elevados níveis de reprovação e de retenção dos alunos, ao longo do ensino básico (e no ensino secundário), como dissemos na introdução, sem que seja evidente o resultado positivo das estratégias e práticas pedagógicas que têm sido adotadas para os superar (pois há sempre estratégias adotadas, ainda que implicitamente desenvolvidas), temos assistido a várias tentativas de combater este “insucesso institucional”, através de programas nacionais e de iniciativa do Ministério da Educação. Podemos referenciar alguns dos mais significativos (Calado & Álvares, 2014): o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo-PIPSE, em 1989; o Programa de Educação para Todos, em 1991, na sequência da Conferência Mundial de Jomtien; os Currículos Alternativos, em 1996; os Cursos de Educação e Formação, criados desde 1997, mas em explosão após 2006; os Percursos Curriculares Alternativos-PCA, criados em 1996 e revistos em 2006; os Planos de Recuperação e de Acompanhamento, criados em 2005; o Programa Mais Sucesso Escolar-PMSE (onde se encontra o Projeto Fénix), criado em 2009; e, por fim, o Ensino Vocacional, criado no ensino básico, em 2012.

Umhas medidas vão substituindo as outras e, sem avaliação cuidada, persistente e conseqüente, as escolas e os professores têm estado reféns de mudanças políticas e de “reformas” contínuas, desenhadas no centro para serem aplicadas na periferia, sendo depois “hipocritamente” apropriadas tanto no centro como na periferia (Brunsson, 2006; Azevedo, 2012; Barbosa, 2014). Tal modelo de atuação da administração central não investe com persistência no aumento da capacidade reflexiva dos profissionais e das escolas sobre as suas práticas, de modo a construir um ensino *sustentadamente* mais eficaz, integrando os ganhos e corrigindo as falhas, num esforço de melhoria contínua e progressiva, num quadro de maior autonomia pedagógica e de maior responsabilidade local.

De facto, estes caminhos revelam duas tendências, de longa duração: (i) a persistência do balanceamento e “conflito” contínuos entre a busca de propostas educativas positivas e de qualidade para todos os alunos e a recorrente descarga para cima dos alunos, das famílias e dos meios socioeconómicos desfavorecidos da responsabilidade pelo baixo rendimento escolar; (ii) a cíclica tentativa de “resolver” este baixo rendimento escolar de importantes caudais de alunos com o seu encaminhamento “nacional” e programático para outros percursos escolares, que não o *mainstream*. A ênfase e a modelagem vão variando ao longo dos anos, mas, tendencialmente, as “soluções” implicam adaptações curriculares que, como vimos, tendem a diminuir o número de disciplinas, aumentar as áreas e tempos ditos “práticos” e a reforçar os apoios prestados pelos professores e pelas escolas aos alunos com BRE.

Ou seja, a questão de colocar todo o foco da atividade escolar em ensinar bem todos os alunos e cada um deles, atribuindo particular atenção aos contextos e aos processos, particularmente aos diferentes ritmos de aprendizagem, capacitando para isso toda a comunidade escolar, não constitui o foco do quotidiano escolar de grande parte das escolas portuguesas. A tão referida diferenciação pedagógica é, na verdade, muito mais do que criar “alternativas” ou “adaptações” curriculares para alguns alunos (Perrenoud, 2012).

O Programa Mais Sucesso Escolar, concretamente o Projeto Fénix, tem procurado apoiar as escolas, desde os diretores, aos pais e aos professores, neste difícil caminho (Moreira, 2009; Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011), tendo em vista evitar que as escolas, em particular as que recebem alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos e que têm grupos mais vastos de alunos com BRE, entrem numa espiral sociocultural negativa (Markussen *et al.*, 2011). Antes pelo contrário, o Projeto pretende empreender dinâmicas de ensino positivas e eficazes, processos multidimensionais bastante focados sobre as salas de aula e os ambientes ricos de ensino e de aprendizagem, sobre práticas sistemáticas de trabalho cooperativo entre os professores, em prol da consecução de objetivos pedagógicos muito claros e partilhados, se possível num envolvimento alargado às famílias destes alunos.

Os processos de melhoria gradual (Azevedo, 2003) são, pela sua natureza multidimensional, complexa e participada, processos lentos e graduais que merecem ser celebrados e devidamente avaliados ao longo dos anos.

Esta investigação pretendeu, assim, analisar o que é que tem feito com que os alunos com BRE, envolvidos no Programa Mais Sucesso-Projeto Fénix, consigam recuperar e passar a aprender melhor. O que é que se despoleta de novo na escola, nestes alunos, nos seus professores, nos pais, na direção, no *ethos* escolar? Que dinâmicas contribuem para que uma tendencial “espiral negativa” se transforme numa real “espiral positiva”, em novas e efetivas aprendizagens?

Ora, quer a elaboração desta pergunta central, quer a construção da resposta, quer a sua leitura e apropriação realizaram-se no âmbito preciso do Projeto Fénix, num quadro teórico e numa dinâmica que importa, finalmente, explicitar.

## **Reflexão-ação e práticas profissionais *evidence based***

Sobre esta matéria, a equipa de investigação que realizou este estudo reúne características e faz opções que devem ser devidamente explicitadas. De facto, todos os professores e investigadores aqui envolvidos têm sido intervenientes diretos, ao longo dos últimos anos, na conceção, realização e avaliação de intervenções nas escolas portuguesas, no âmbito do Projeto Fénix. Estas ações focam exatamente o apoio à melhoria da qualidade das aprendizagens por parte dos alunos com mais débil rendimento escolar, com os quais as escolas deste Projeto decidiram trabalhar prioritária e diferenciadamente.

A investigação agora realizada insere-se pois neste quadro de reflexão-ação, envolvendo professores/investigadores do ensino superior com professores das escolas, procurando indagar mais aprofundadamente as respostas às perguntas acima formuladas (entre outras). Apesar de sabermos

que temos ainda um longo caminho a percorrer, entendemos, com Murillo (2011), que o fosso que existe entre o mundo da investigação e o mundo da prática educativa escolar é, no limite, a mesma falha que faz com que a educação escolar seja uma das áreas profissionais onde menos existe uma prática profissional *evidence based*, ou seja, onde o que se investiga e conclui com base na investigação nem envolve os professores das escolas (meros objetos de observação), nem serve, mediante aquilo que se conclui, para melhorar as práticas profissionais dos docentes e o desempenho social das escolas.

Latham (1993) e Cousins e Leithwood (1993) já nos tinham ajudado a perceber este caminho: o primeiro porque comparou o consumo de literatura científica de professores, engenheiros, advogados e médicos, concluindo que os primeiros são os profissionais que menos utilizam a literatura científica e que menos a valorizam; os segundos porque, ao inquirirem diretores escolares norte-americanos, concluíram que o conhecimento centrado na escola é a melhor forma de contribuir para melhorar as escolas. O conhecimento científico produzido na escola, com o apoio de equipas de investigadores de instituições de ensino superior, pode considerar-se assim como uma estratégia de melhoria das escolas, pois o conhecimento que adquirimos sobre a educação escolar é sempre uma construção social e política.

Esta é uma das características centrais da presente investigação: conscientes que estamos de que todos nós, sendo ao mesmo tempo professores e investigadores, fazendo incidir a nossa observação e ação sobre cada contexto escolar, pois a “escola é a unidade de uso do conhecimento e da mudança” aumentamos “as oportunidades de construção social dos sentidos que suportarão a mudança” (Cousins & Leithwood, 1993, p. 306), ou mais concretamente, a melhoria gradual das aprendizagens e do desempenho social das escolas. Nesta investigação, o fim que temos em vista é que os professores de cada escola sejam os utilizadores diretos do conhecimento produzido, apropriando-se dele no seu exercício profissional, em cooperação com os seus colegas e os restantes intervenientes no processo educativo, num *empowerment* contínuo e progressivo. De facto, não se trata de mudar estruturas, trata-se de melhorar e aprender diariamente a melhorar o ensino e as aprendizagens de cada um/a e de todos os alunos.

## **Uma fundamentação antropológica da educação**

Finalmente, uma palavra sobre o quadro pedagógico mais geral perfilhado pelos investigadores. As transformações sociais ocorridas no ocidente nas últimas décadas tiveram forte impacto em todos os domínios da vida individual e coletiva (A. Giddens, Ano?) e geraram uma sociedade *vulnerável e precária* (M. Castells, Ano?). A solidez das instituições públicas, sociocomunitárias e privadas foi sendo abalada por uma progressiva dissolução dos laços de proximidade e de sociabilidade dos indivíduos, enclausurando-os numa nova mentalidade *líquida-moderna* (Z. Bauman, Ano?). Instalou-se, como substrato cultural, a ideia de provisoriedade existencial que resulta, simultaneamente, de uma progressiva precarização antropológica da pessoa associada a uma grave crise do laço social, ou seja, das razões que fundamentam a vida em comum. Imersa neste contexto complexo, e talvez sem disso ter consciência, a escola tem contribuindo para esta precarização antropológica no seu seio quando, perante alunos de baixo rendimento escolar, se limita a ensaiar projetos/modelos

pedagógicos de emergência ou se centra na promoção temporária de estratégias remediativas de questionável eficácia. No contexto atual das escolas, as intervenções educativas assumem, por conseguinte, uma dimensão social e política relevante e as opções ético-antropológicas que fundamentam essas intervenções adquirem uma importância acrescida.

É neste contexto que os investigadores envolvidos neste Projeto adotam uma perspectiva antropológica positiva e esperançosa sobre o aprendente como condição necessária para pôr em marcha qualquer ato educativo que deseje realizar o ideal *paidéutico* da promoção da humanidade em cada pessoa. Se a raiz grega de ‘educação’ - expressa na palavra «paidéia» - sempre foi entendida como atividade aperfeiçoadora do indivíduo, Cícero traduziu esta palavra grega para o latim com o termo feliz de «humanitas», ou seja, ‘a condição de ser homem’. Por esta razão se compreende que, no ocidente, educar sempre fosse entendido como processo através do qual alguém pode aspirar a ser plenamente humano, ou seja, ser capaz de atingir graus de perfeição mais elevados na expressão de seu ser pessoa na relação com os outros.

Preconiza-se, por conseguinte, uma educação entendida como prática intersubjetiva intencionalmente direcionada para a promoção da humanidade de cada Homem (Baptista, 2005) porque se crê que toda a pessoa aprende, mesmo em circunstâncias difíceis, ao longo de toda a sua vida, *a partir e com* essa mesma vida. Partilha-se, com Paulo Freire, o ponto de partida que “ensinar [e aprender] exigem consciência de inacabamento (...); é a inconclusão do ser que se sabe inconcluso (...) e esta constatação exige a convicção de que a mudança é possível mediante a educação” (1996, pp. 50-53). Este inacabamento ou inconclusão da pessoa de que Freire se socorre não se apoia tanto na natural fragilidade biológica originária do ser humano, mas remete antes para o sentido que lhe emprestou I. Kant que, nas suas *Reflexões sobre a Educação*, tratou o princípio da *educabilidade* do homem, simultaneamente, como condição antropológica e como necessidade educativa do mesmo. “Fá-lo [...] para valorizar o potencial sentido antropológico do futuro que cumpre à educação realizar (...) A educabilidade remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maleabilidade, como condições de perfectibilidade do ser humano. [Não admira, portanto, que] a educabilidade seja, de uma só vez, fundamento e garante do projeto antropológico e do projeto educativo.” (Carvalho, 1990, p. 145-156).

Na ótica de Isabel Baptista, o inacabamento da pessoa humana requer que o/a professor(a) desenvolva duas atitudes: por um lado, o reconhecimento da perfectibilidade de cada pessoa: a esperança no futuro começa numa visão positiva sobre a pessoa humana que, na condição de sujeito original, é sempre portador de novidade e riqueza. Todos os seres humanos são suscetíveis de evolução, seja qual for a sua situação na vida. Por outro lado, a crença na educabilidade, isto é, na possibilidade de mudança a partir de uma ação pedagógica, por mais difícil que a educabilidade possa parecer em determinadas situações. As dificuldades não podem servir para justificar comportamentos de desistência, demissão ou negligência (Baptista, 2006).

A evocada responsabilidade pelo futuro da humanidade através da educação não pode, todavia, tolher a *consciência de ser-se presente no mundo*, em sentido Freiriano. Antes convoca à *capacidade de proximidade ética* de que fala Lévinas, convoca àquela hospitalidade que se “apresenta pessoalmente no rosto de cada educando” (Baptista, 2005, p. 43). Esta proximidade ética repõe a centralidade da pessoa e o primado da relação no interior do ato educativo, pois educar não

é tanto uma questão de dominar técnicas pedagógicas, habilidades ou até conhecimentos; educar requer que o(a) professor(a) esteja, antes de tudo, motivado por uma ideia esperançosa de ‘ser humano’ e que aprenda a arte do desenvolvimento humano em cada pessoa. Se, na origem da palavra, educar pode ser traduzido do latim ora como “educere” que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa, ora por “educare”, que quer dizer nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser, a responsabilidade ética dos professores reside neste processo de ‘nutrir’ e ‘trazer à luz’ o que a pessoa verdadeiramente está vocacionada a ser, desenhando, cada vez mais, na sua ação pedagógica, percursos de *personação* do educando. Se as aprendizagens, para serem significativas, requerem tempo, tal desiderato não se consegue sem cultivar, no âmbito da relação educativa, os valores humanos da escuta empática, do diálogo respeitoso, da liberdade responsável, da aceitação da assimetria necessária entre educar e educando que, cultivada numa atitude reverencial pelo mistério do «outro», longe de os afastar, se transforma em distância ótima que aproxima e une ambos os sujeitos.

## O Projeto FÉNIX

Aqui chegados e explicitado este quadro geral de referência, importa descrever mais pormenorizadamente o Projeto Fénix, antes de explicitar os modos como o queremos analisar. Com a Escola de Beiriz (Póvoa de Varzim) centrada na qualidade das aprendizagens, na felicidade dos seus alunos e na procura de respostas para minimizar o impacto negativo da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, surge o Projeto Fénix, caracterizado pela Escola com os seguintes pressupostos de base: respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudá-los a superar de imediato as suas dificuldades e a qualificar as suas aprendizagens, evitando a retenção e os seus efeitos. Para tal, de acordo com o desempenho de cada aluno, em cada momento, assim deve ser criada a oportunidade/possibilidade de desenvolver o seu processo de aprendizagem na turma Fénix ou na turma Ninho.

O projeto Fénix firma-se numa estratégia pedagógica que implica que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a cada um(a). Este projeto assenta em três princípios estruturantes (Moreira, 2014):

- Princípio da homogeneidade relativa: integram as turmas temporárias de homogeneidade relativa alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível do Português e da Matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens pouco consolidadas. Para os Ninhos, são encaminhados os alunos que, em função de uma avaliação diagnóstica, evidenciam maiores lacunas na aprendizagem a Português e a Matemática.

- Princípio do sucesso multidimensional (o sucesso escolar entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno): não existe apenas um, mas vários sucessos e importa que a escola esteja atenta à promoção das diversas dimensões do sucesso individual, começando no académico, passando pelo sócio-emocional e relacional, até ao comportamental. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de professores e de especialistas em diversas áreas.

- Princípio da flexibilidade da organização escolar (currículo e recursos): implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, do tempo (essencial num projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), dos grupos-turma, bem como uma gestão flexível do currículo.

Por conseguinte, a escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos, respeitando os seguintes requisitos: a) o sucesso escolar é multidimensional; b) promover o sucesso não é “dar mais do mesmo” numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de qualidade e sujeitas a uma outra estratégia pedagógica, no novo tempo curricular previsto; c) a promoção do sucesso tem de estar vinculada à liderança simultaneamente transacional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na ação concreta; d) a adesão dos alunos, o envolvimento dos docentes, a cooperação da família e da comunidade, na construção de melhor rendimento escolar, na avaliação contínua e nos ajustamentos e melhorias representam uma ação cooperativa essencial.

O Projeto Fénix preconiza a rutura com a ideia anacrónica de escola, com um tempo, um espaço e modos de ensino e aprendizagem únicos. O Projeto desdobra-se em dois eixos de ação, que passamos a descrever:

O Projeto Fénix (Eixo I) resulta do aproveitamento da margem de autonomia que é dada às escolas a nível organizacional, mediante a efetivação de um conjunto de medidas:

- A organização das turmas (homogeneidade relativa). Para responder ao princípio que privilegia a homogeneidade relativa, são criadas turmas Fénix, por ano de escolaridade, que integram alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática, com ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo escolar para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade.

- O currículo (essencialidade e flexibilidade). Os departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais, dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos mesmos conteúdos. O Português e a Matemática são exceção nesta seleção de conteúdos. Cabe aos departamentos a coordenação das planificações curriculares de cada grupo disciplinar, que são ajustadas às turmas Fénix, atendendo ao seu ritmo e especificidade, bem como coordenar e definir a metodologia da avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.

- Os Ninhos (grupos de apoio educativo). Os Ninhos acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O Ninho é uma solução organizacional, temporária e flexível. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de conteúdos, não sobrecarregando o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade de horário entre a turma Fénix e o Ninho. Os alunos integram o Ninho, após diagnóstico inicial realizado pelo docente da turma Fénix, sendo a sua permanência no Ninho constantemente reavaliada pelos docentes Ninho/Fénix da disciplina intervencionada. Semanalmente, num tempo de quarenta e cinco minutos, os alunos do Ninho devem regressar à turma Fénix, para interagirem com os companheiros da turma, mediante a realização de desafios e trabalho colaborativo, numa ótica de socialização alargada e de aferição de aprendizagens consolidadas. No 1.º ciclo, os alunos não são agrupados em turmas Fénix:

o mecanismo de mobilidade Turma/Ninho é aqui replicado, com as devidas adaptações, mediante o estabelecimento de tempos semanais que são afetos a Português e Matemática. É nestes tempos, ou em parte deles, que funciona o Ninho, sob responsabilidade do professor titular, dado ser detentor de um conhecimento mais profundo das necessidades dos seus alunos. Os restantes alunos da turma ficam entregues ao professor do apoio durante os tempos de funcionamento do Ninho.

- A articulação entre diretores de turma Fénix e técnicos socioeducativos – interprofissionalidade. As áreas de intervenção dos técnicos sociais circunscrevem-se prioritariamente às problemáticas diretamente relacionadas com o sucesso multidimensional que o projeto Fénix visa promover.

- Articulação vertical e horizontal (interatividade dos intervenientes promovida por grupos online). Existem grupos de interação em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos sociais e a direção/coordenador de projeto, tornando a comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

O projeto Fénix, tal como foi desenhado, permite dar resposta a alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, mas contém limitações em termos de afetação de recursos, nomeadamente ao nível dos créditos horários necessários para concretizar o Eixo I. No seguimento do Eixo I - uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-Ninhos - surgiu o Eixo II que, tal como o anterior, se baseia num processo de gestão e de organização das aprendizagens de grupos de alunos e de tempos letivos.

O Eixo II estabelece uma dinâmica “interturmas”, isto é, facilita a mobilidade de pequenos grupos de alunos dentro das turmas existentes, em função do seu perfil de desempenho em termos de rendimento escolar. Assim, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência.

A matriz de referência permanece comum ao Eixo I, ao nível dos conhecimentos a Português e Matemática, (re)organizam-se as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os saberes adquiridos e com uma avaliação diagnóstica realizada nas disciplinas intervencionadas, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

Numa ótica de resposta às necessidades dos diferentes perfis de alunos da escola, o Eixo II está a ser implementado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. A intervenção, num patamar precoce da trajetória escolar dos alunos, é reforçada pela investigação na área educacional, que indica que as competências prévias desenvolvidas nos anos iniciais de formação influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente. Tal constitui-se, inclusivamente, como uma variável preditora do sucesso académico ao longo do percurso escolar do aluno (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Os grupos são constituídos por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e/ou do ano escolar antecedente/subsequente, sendo este agrupamento dinâmico, flexível e rotativo. Acreditamos que, desta forma, a flexibilidade do agrupamento justificar-se-ia sobretudo pela capacidade de travar o processo de rotulamento e hierarquização dos alunos, sendo também isso que se pretende evitar no Projeto Fénix. Os modelos de organização do projeto procuram, antes, atenuar estas diferenças, à medida do potencial de cada aluno e do trabalho focado na recuperação/ desenvolvimento das

aprendizagens de todos.

A operacionalização do Eixo II não envolve nem recursos nem custos adicionais, mas sim uma reorganização, quer pedagógica quer organizacional. Em termos metodológicos, baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos - em regra, duas turmas - do mesmo ano ou anos contíguos e no conseqüente agrupamento flexível, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir. Os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferido.

Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas. Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as práticas de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, em dado momento.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de níveis de consecução das aprendizagens. Este princípio pode traduzir-se, por sua vez, numa melhoria da qualidade dos tempos letivos e do desempenho escolar, que é reforçado com a mobilidade dos alunos pelos grupos de proficiência. Sempre que progridem ou necessitam de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos (Crahay, 2007).

Deste modo, a escola que o projeto Fénix preconiza é uma escola bem sucedida, onde os seus atores têm condições para se sentirem mais bem sucedidos, mais realizados profissionalmente, mais implicados e, sobretudo, onde consigam amar o que fazem. Uma escola mais educativamente sucedida é, certamente, uma escola mais feliz.

## **Os oito “marcadores” que propomos para análise das melhorias nas aprendizagens**

Para efeitos de organização da nossa pesquisa, tendo em conta a revisão de literatura realizada, concebemos oito eixos de análise que, à semelhança das ciências médicas, apelidamos de “marcadores” que, uma vez diagnosticados, analisados, medidos e devidamente tratados (o que só poderá ocorrer após esta pesquisa inicial), poderão operar a melhoria das aprendizagens dos alunos com baixo rendimento escolar.

**(i) O *ethos* da escola.** Este conceito traduz-se no ambiente que se vive, no sentimento de pertença a uma comunidade apostada em ensinar bem e em melhorar as aprendizagens de todos os alunos, mormente dos que revelam maiores debilidades nas aprendizagens. Existe nestas escolas uma crença, cuja intensidade difere de escola para escola, mas que é progressivamente construída, alimentada, partilhada e celebrada, de que todos os alunos podem aprender e obter sucessos escolares à sua medida. Estas escolas estão profundamente focadas, desde cada aluno, ao diretor, a cada docente e funcionário, no apoio a aprendizagens de qualidade por parte de todos os

alunos. É principalmente nisso que as suas energias e os seus recursos são aplicados.

A escola e os docentes não só conhecem os passos dados pelos seus alunos e os resultados já alcançados, como os incentivam a irem mais longe. A par da evolução cognitiva dos alunos, há todo um desenvolvimento humano que se joga em cada passo que se pretende dar, num clima escolar positivo, de crença esperançosa na educabilidade de todos e de cada um.

**(ii) a cooperação e a valorização dos bens relacionais da escola.** As relações educativas, entre alunos e professores, entre professores e entre alunos, entre os próprios professores das várias disciplinas e entre estes e a direção, e ainda entre os professores e os pais destes alunos com baixo rendimento escolar constituem a pedra de toque da vida escolar. Nestas escolas compreende-se que, entre os recursos escolares existentes, o maior de todos é constituído pelos bens relacionais e que, sem a sua cuidada e persistente mobilização intencional e positiva, é difícil apoiar e “recuperar” o rendimento escolar destes alunos. O estímulo mútuo, o trabalho cooperativo entre docentes, entre estes e a direção, o sentimento partilhado de pertença a um projeto comum, a entreajuda e a convicção de que todos podem ir mais longe e melhor apoiados, o *feedback* dado aos desafios lançados, tudo isso é decisivo na hora de ensinar e de ensinar bem, de aprender e de aprender bem (o que é muito difícil sobretudo em contextos de pobreza económica e cultural, de vulnerabilidade social e de existência de grupos de risco, de pais ausentes e, ao mesmo tempo, de forte individualismo e do tradicional fechamento profissional dos professores nas suas salas de aula). Propomos, pois que a categoria “cooperação e bens relacionais” seja observada como um “marcador” da procura de melhores resultados junto de alunos com BRE. Todos os processos de melhoria são avaliados, e não apenas as classificações finais (*out-puts*), tendo em vista a escola melhorar sempre o seu desempenho (*outcomes*).

**(iii) uma outra gestão do tempo escolar.** As escolas e os docentes gerem o tempo escolar de um modo diferente do habitual, pois reconhecem as debilidades da aceleração do ritmo escolar, onde só contam os “blocos” de aula já cristalizados e um ritmo uniforme para todos os alunos (o “aulário”); assim, as escolas e os docentes libertam-se das habituais compartimentações do tempo e da aula, dando o tempo necessário à diferente consecução das aprendizagens por parte dos alunos, apoiando diferentes alunos e grupos de alunos, especialmente os que revelam maiores lacunas de aprendizagem, em cada momento. Os professores de um conjunto de turmas concebem e organizam pequenos grupos transitórios de alunos, os “ninhos”, para assim se dedicarem com outro tempo, com outro cuidado e com outra dinâmica pedagógica a esses alunos e para que, deste modo, os alunos com maiores debilidades na aquisição dos saberes possam ter outras oportunidades para se expressarem, esforçarem e serem reconhecidos e incentivados nos seus progressos. Ao mesmo tempo, a direção da escola apoia e mobiliza os recursos necessários para que estes processos sejam exequíveis e possam ser eficazes.

**(iv) a implicação dos alunos.** A escola e os docentes implicam os alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar. Por mais dispositivos que se criem e recursos que se mobilizem, se as principais atividades deixam os alunos de lado ou os implicam como objetos ou meros recetáculos das aprendizagens, estas não serão eficazes; os que evidenciam menor rendimento escolar dificilmente manifestam a natureza das suas dificuldades, dificilmente as combatem e com mais limitações se mobilizam para as superar, desde logo porque não percebem bem o que se está

a passar dentro de si mesmos, em cada percurso de aprendizagem de cada conteúdo/competência/saber/saber-fazer. Ao reconhecerem o cuidado com que são olhados e a positividade com que são apoiados e ao confiarem nos seus professores e na sua escola, estes alunos sentem-se eles próprios mais confiantes para realizarem as tarefas que têm por diante. Assim, geram-se ambientes mais tranquilos para um melhor ensino e para a consecução das aprendizagens, ambientes esses de muito maior exigência para com os pequenos grupos de alunos e, ao mesmo tempo, de um apoio tutorial gerador de uma progressiva autonomia na geração de novas aprendizagens.

**(v) a implicação dos professores.** Sem professores motivados, muito bem alinhados com o *ethos* da escola e aptos a desenvolverem as atividades programadas em comum (seja em termos escolares gerais, seja em termos disciplinares ou ainda em grupo-turma), com a humildade bastante para aprenderem com os erros e com a determinação para vencerem as dificuldades de cada dia, com o apoio da direção da escola e dos colegas, é quase impossível apoiar - do modo aqui referido- os alunos com débil rendimento escolar. A implicação profunda dos professores exige a cooperação, o abrir da “caixa preta” do exercício profissional individual e o caminhar juntos para objetivos, processos e práticas mais partilhadas e bastante mais focadas no sucesso de todos e de cada um dos alunos, em cada sala de aula e em cada ano e ciclo de aprendizagem. A implicação envolve os professores como pessoas e como profissionais decididos a não deixar ninguém para trás, leva-os a guiar os alunos no exigente percurso da progressão escolar, num quadro de elevadas expectativas e de uma espiral positiva .

**(vi) a implicação das famílias.** estas escolas e seus docentes informam e mobilizam os pais e encarregados de educação como parceiros privilegiados na superação das lacunas de aprendizagem dos alunos. Em cada família, reside uma retaguarda decisiva no estímulo e no incentivo ao sucesso escolar, devendo haver conhecimento mútuo e esforços coordenados entre escola, professores e pais. Contudo, conhecedores de ambientes familiares pouco capazes de exercerem este papel estimulador, por vezes simplesmente ausentes e até contraproducentes, as escolas e os professores, na ausência de “mediadores familiares”, procuram gerar na própria escola o melhor ambiente possível de acolhimento e de estimulação.

**(vii) a ação pedagógica e o foco na sala de aula** constitui a opção estratégica destas escolas e a concentração nas aprendizagens o seu corolário: fomenta-se um trabalho cooperativo dos professores sobre a evolução das aprendizagens do grupo-turma, atribuindo e valorizando o tempo necessário para isso, as aulas são didaticamente apoiadas, desde a sua estruturação, planeamento, execução, avaliação, tanto individual como interpares, as tarefas são claras e as metas também e todos os alunos, com as suas características diferenciadas e nos seus diferentes estádios, são mobilizados para as realizarem, o que faz com que as salas de aula sejam verdadeiros locais de trabalho (Azevedo, 2012) O progresso de cada aluno é monitorizado cuidadosamente e são construídos mecanismos de permanente *feedback* e mobilizadas estratégias de estimulação e de apoio aos que mais dele precisam em cada momento (o que alguns autores chamam “reforço positivo” (Lima, 2008). Os Conselhos de Turma devem ser espelhos destas opções e contribuir eficazmente para dos objetivos que elas se propõem alcançar.

**(viii) o ensino explícito e sistemático.** Como dissemos acima, toda a atividade da escola está

focada no desenvolvimento de um tipo de ensino que procura ser eficaz, que está determinado a promover as aprendizagens da parte de todos os alunos: cuida do que quer ensinar, de estabelecer e explicitar rigorosamente as metas e os processos cognitivos para as alcançar, cuida do ambiente para se aprender bem, avalia sistematicamente as aprendizagens alcançadas e dá feedback contínuo, estuda as dificuldades verificadas e organiza estratégias para a sua superação, organiza os alunos de modo a recuperar as falhas e a consolidar os ganhos realizados e mobiliza sempre a equipa de docentes (e outros profissionais, se os houver) em todos os processos. Os professores, conscientes da relevância de um exercício profissional eficaz, estão muito atentos aos percursos escolares dos alunos e reconhecem o esforço que é pedido e o trabalho que é realizado para superar eventuais lacunas, celebram os pequenos ganhos diante das dificuldades que eram evidenciadas e valorizam e premeiam os novos resultados alcançados a cada passo. Todas as estratégias de ensino e aprendizagem estão pois envolvidas, como referimos, em expectativas elevadas face aos alunos e face aos vários intervenientes nos processos educativos escolares.

Explicitados estes oito eixos da nossa análise, diga-se que esta divisão é apenas metodológica: pode ajudar a compreender melhor o que se está a passar nas escolas que seguem o Projeto Fénix, não pretende cristalizar nenhuma análise das escolas numa compartimentação por variáveis e visa, no limite, ser um auxiliar de trabalho para focar as escolas na melhoria das aprendizagens dos seus alunos com BRE. É sempre toda a escola que está em questão, como organização complexa, que prossegue finalidades ambiciosas, inscritas, ao tempo, na modernidade e operacionalizadas, hoje, num difícil tempo líquido (Bauman, Ano?) e de transbordamento das missões da escola (Nóvoa, 2012).

## **Opções metodológicas**

Neste capítulo, descrevemos e fundamentamos a metodologia, procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados na pesquisa empírica. Após a análise da “problemática teórica” (Almeida & Pinto, 1975, p. 368), seguiu-se a hermenêutica emergente das leituras, sendo que a metodologia adotada enquadra-se num paradigma naturalista de matriz predominantemente qualitativa e numa abordagem interpretativa.

Os investigadores das ciências da educação têm discutido a questão da opção por metodologias quantitativas, qualitativas ou a conjugação de ambas. Ultrapassando esse debate, permitimo-nos lembrar com Santos (1999) e Moraes (2005), que a ciência pós moderna aponta para o conhecimento não dualista, supera distinções consideradas óbvias, assumindo-se como um “paradigma emergente”, um saber prático que ajuda a viver ultrapassando a “(...) esterilidade e a negatividade das cópias e traduções acríticas que as Ciências Sociais realizaram das Ciências Naturais, com o objectivo de ultrapassarem o seu complexo de menor “cientificidade”(...)” (Aires, 2011, p.7).

Nesta conceção humanista das ciências sociais, a pessoa assume-se como ator e sujeito do mundo, em que “(...) o conhecimento do senso comum, vulgar e prático que orienta a ação no quotidiano, interpenetrado pelo conhecimento científico está na origem de uma nova racionalidade – uma racionalidade feita de racionalidades” na busca da “obtenção de um conhecimento descritivo e compreensivo” em presença de um paradigma comunicativo emergente (Santos, 1999, pp. 22 e 57).

Numa altura em que cada vez mais se faz apelo a práticas de cooperação, colaboração e partilha nas comunidades educativas, os professores são desafiados a assumirem-se como “empreendedores sociais”, como educadores multifuncionais. É neste contexto que se compreende a importância e significado da investigação e formação como “(...) elementos nutritivos da prática profissional nos mais diversos domínios, em particular na educação (...)” (Morgado, 2012, da contracapa).

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa e insere-se no quadro do paradigma de investigação interpretativo. Esta opção está ancorada nos objetivos que norteiam o percurso investigativo, bem como na busca de coerência entre o paradigma e a problemática em estudo, como defendem, entre outros, Strauss e Corbin (1990). Nesta opção, estão, também, naturalmente contempladas as conceções, experiência e prática profissional de quem realiza a investigação (Denzin & Lincoln, 1994).

Compreendendo que a realidade é dinâmica, o paradigma interpretativo está muito voltado para compreender e atribuir significado(s) às ações humanas (Erickson, 1986), orientando-se para a descoberta numa relação de interação democrática e comunicativa entre o investigador e o objeto investigado, em que a ação se assume como fonte de conhecimento e a investigação se constitui como ação, em cooperação entre professores do ensino superior e do ensino básico.

Pelo exposto, e embora concordemos com Erickson (Lessard *et al.*, 1994, p. 100- 101) que no trabalho de campo é constante o diálogo entre a indução e a dedução, compreende-se o recurso preferencial à indução analítica e triangulação como parte integrante da tomada de decisão quanto às técnicas de recolha de dados. Deste modo, esta investigação assenta nos pressupostos definidos por Amado (2013), a saber: visão holística da problemática a investigar no seu contexto natural e procura, através de processos inferenciais e indutivos, oferecendo resposta aos objetivos norteadores, “(...) o *que* faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados (...)” (Amado, 2013, p.:41). Relativamente ao quadro conceptual deste estudo, tal como defende Van der Maren (Lessard *et al.*, 1994) é multirreferenciado, ou seja, aberto a conjuntos teóricos e não apenas a uma única teoria.

Na atualidade, e de acordo com Amado (2013), o confronto investigativo ocorre essencialmente entre dois paradigmas, a saber: hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo. No primeiro, o investigador, através do método indutivo, vai organizando os dados e lança hipóteses na tentativa de formulação de uma teoria geral que as permita testar através da dedução das consequências observadas. Este paradigma assenta essencialmente em metodologias quantitativas de levantamento e tratamento de dados. Contudo, como também menciona o autor supracitado, “(...) uma das principais fraquezas deste paradigma é o facto de, esforçando-se embora por estabelecer relações constantes entre variáveis, ignorar como essas mesmas variáveis são definidas pelos autores ou protagonistas da situação e dependentes, portanto, de uma subjetividade que se mantém ignorada (...)” (Amado, 2013, p.36).

No segundo caso, o paradigma fenomenológico-interpretativo, que não deve ser linearmente confundido com a investigação qualitativa, “(...) procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2013, p. 41). Contudo, é preciso particular cuidado para evitar, como menciona Estrela (1995), que a investigação se restrinja ao discurso que os sujeitos produzem sobre o real em análise.

Do anteriormente exposto, depreende-se que as últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI assistem a uma crescente e significativa utilização das metodologias qualitativas na investigação em educação, a qual, de acordo com Bogdan & Biklen (1994) tem, na sua essência, cinco características, a saber: i) a fonte natural dos dados é o ambiente natural e o investigador é o agente primordial na recolha desses mesmos dados; ii) os dados recolhidos assumem um carácter essencialmente descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas estão mais interessados no processo em si do que nos resultados; iv. a forma indutiva é a mais utilizada na análise dos dados e v) o investigador interessa-se, sobretudo, por tentar compreender o(s) significado(s) que os participantes atribuem às suas experiências. Ora, embora tendo emergido em finais do século XIX/ inícios do século XX, apenas nas décadas de 1960-1970, novos estudos contribuem para a sua divulgação e consequente afirmação. A “epistemologia do investigador qualitativo é existencial e construtivista” [considerando, portanto], “uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais” (Stake, 1999, p. 47). Denzin & Lincoln afirmam mesmo que “(...) a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (2003, p. 3).

Esta é uma investigação inscrita no âmbito de um profissional reflexivo em contínuo processo de (des)construções e (re)construções no âmbito da sua profissionalidade. Assume-se também como indutiva porque o “(...) investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas sócio-culturais, num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar “dupla hermenêutica” (Coutinho, 2011, p.17).

Situamo-nos num paradigma naturalista, dado o interesse prático e emancipatório que se encontram subjacentes a um trabalho como aquele que desenvolvemos.

## **Participantes da Investigação**

Definimos a amostra não probabilística ou empírica, destacando-se a intencional “escolhida a juízo do investigador” (Lopes & Pardal, 2011, p. 63). Neste tipo de amostra, o investigador está interessado na opinião de determinados elementos da população; no entanto, estes não são representativos da mesma.

A amostra constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que a principal preocupação do investigador não é constituir uma amostra de grande dimensão, pois o que se procura não é generalizar dados, mas sim a qualidade em que cada um dos participantes, não obstante serem escolhidos por conveniência e participarem na investigação de forma voluntária.

Assim, a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória, constituindo uma amostragem por conveniência na medida em que “usamos grupos intactos já constituídos” (Coutinho, 2011, p. 90) e tendo consciência da vantagem de realizar o estudo em contexto real, tal como é perceptível na tabela seguinte que se refere aos docentes implicados.

Tabela 1: Caracterização dos Docentes

| <b>Codificação</b> | <b>Idade</b> | <b>Ano de escolaridade</b> | <b>Nível de ensino</b> | <b>Turma Fénix</b> | <b>Ninho</b> |
|--------------------|--------------|----------------------------|------------------------|--------------------|--------------|
| P12PT              | 47           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              | x                  | x            |
| P33MT              | 42           | 7.º e 9.º anos             | 3.º ciclo              | x                  | x            |
| P53MT              | 45           | 8.º e 9.º anos             | 3.º ciclo              | x                  | x            |
| P62PT              | 53           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              | x                  | x            |
| P73PT              | 64           | 6.º ano                    | 2.º ciclo              | x                  |              |
| P82MT              | 62           | 6.º ano                    | 2.º ciclo              |                    | x            |
| P93MT              | 47           | 5.º, 7.º e 8.º anos        | 2.º e 3.º ciclos       | x                  |              |
| P103PT             | 53           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              |                    | x            |
| P112PT             | 41           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              |                    | x            |
| P122MT             | 51           | 8.º e 9.º anos             | 3.º ciclo              |                    | x            |
| P132MT             | 53           | 7.º, 8.º e 9.º anos        | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P143PT             | 49           | 8.º e 9.º anos             | 3.º ciclo              | x                  | x            |
| P153PT             | 44           | 9.º ano                    | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P163PT             | 54           | 8.º, 9.º e 11.º anos       | 3.º ciclo e ES         | x                  | x            |
| P173PT             | 52           | 8.º e 10.º anos            | 3.º ciclo e ES         | x                  | x            |
| P183MT             | 49           | 8.º ano                    | 3.º ciclo e ES         |                    | x            |
| P193MT             | 57           | 8.º ano                    | ES                     | x                  |              |
| P202PT             | 49           | 7.º anos                   | ES                     | x                  |              |
| P213MT             | 45           | 7.º anos                   | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P2223PT            | 47           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              | x                  | x            |
| P2323PT            | 47           | 5.º e 6.º anos             | 2.º ciclo              | x                  | x            |
| P242MT             | 40           | 8.º ano                    | 3.º ciclo              |                    | x            |
| P252MT             | 40           | 7.º e 9.º anos             | 3.º ciclo              |                    | x            |
| P263PT             | 49           | 5.º e 7.º anos             | 2.º e 3.º              |                    | x            |
| P273MT             | 39           | 6.º e 7.º anos             | 2.º e 3.º              |                    | x            |
| P283PT             | 45           | 6.º ano                    | 2.º ciclo              | x                  |              |
| P293MT             | 56           | 7.º ano                    | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P302PT             | 41           | 7.º ano                    | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P313MT             | 41           | 7.º ano                    | 3.º ciclo              | x                  |              |
| P322PT             | 47           | 5.º ano                    | 2.º ciclo              |                    | x            |
| P333MT             | 46           | 5.º ano                    | 2.º ciclo              | x                  |              |
| P12PT              | 35           | 7.º ano                    | 3.º ciclo              |                    | x            |

Já no que diz respeito aos alunos, recorreu-se ao *focus group* para a recolha de dados de investigação. Foi utilizada a codificação constante da seguinte tabela:

| <b>Nível de ensino</b> | <b>Número de participantes</b> | <b>Código</b> |
|------------------------|--------------------------------|---------------|
| 2.º e 3.º ciclos       | 9                              | A1            |
| 2.º e 3.º ciclos       | 8                              | A2            |
| 2.º e 3.º ciclos       | 12                             | A3            |
| 2.º e 3.º ciclos       | 8                              | A4            |

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| 3.º ciclo        | 8 | A5 |
| 2.º e 3.º ciclos | 6 | A6 |
| 2.º e 3.º ciclos | 8 | A7 |
| 2.º e 3.º ciclos | 8 | A8 |

## Técnicas de recolha de dados

Defensores de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões da investigação depende da escolha dos instrumentos utilizados, como técnicas e instrumentos de recolha de dados desta investigação qualitativa, utilizámos a análise documental, o inquérito por entrevista (com um guião semiestruturado), mencionados por vários autores - Lessard *et al.* (1994); Quivy & Campenhoudt, (1992); Aires (2011); Morgado (2012); Amado (2013) e o *focus group*. Desta forma, os tipos de instrumentos foram escolhidos na sequência da escolha do método e da definição da amostra.

## Análise documental

A análise documental é essencial em trabalhos de investigação na área das ciências em educação, pois serve para complementar a informação obtida por outros métodos. A análise documental constitui, por si só, uma técnica essencial na recolha de informação, sendo necessário atender a alguns procedimentos referidos por Lopes e Pardal (2011, p. 103) e que dizem respeito à definição clara do objeto de estudo, detetando o nível de imparcialidade das fontes e comparando apenas o comparável. A análise documental foi ao encontro da definição do pretendido nesta investigação, na medida em que “(...) tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc.” (Sousa, 2009, p. 262).

Assim, o material recolhido e analisado é utilizado para “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2011, p. 299), complementando as informações obtidas pela técnica da entrevista.

Tendo consciência de que estes documentos podem representar “os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), o nosso principal interesse é compreender de que forma o Projeto Fénix é percecionado e definido pelas instituições educativas, nomeadamente pelos docentes e pelos alunos nele envolvidos.

## Inquérito por entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações, que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, em que o investigador procura perceber como é que os sujeitos interpretam as suas

vivências, em que o entrevistado exprime as suas perceções de um determinado acontecimento ou assunto, as suas interpretações ou as suas experiências. Nas palavras de Freixo, “a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde «vista» se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo; «entre» indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (2010, p. 192).

Optamos pela entrevista na medida em que “possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (Lopes & Pardal, 2011, p. 85), tendo em linha de ação os objetivos da mesma que são a recolha e transmissão da informação (Sousa & Baptista, 2011, p. 79) pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de recolha de dados consiste em obter informações, através do questionamento direto a cada um dos participantes e é aplicado através de uma conversa agradável em que o entrevistado nos vai fornecendo a informação pretendida, permitindo ainda que, no decorrer da mesma, se procurem alguns esclarecimentos circunstanciais, que nos permitam uma melhor compreensão das respostas. De acordo com Estrela (1994, p. 342), a entrevista tem como finalidade “(...) a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

A variante da entrevista será a semidiretiva ou semidirigida, em que o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte de entrevistado”(Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). A entrevista, também denominada semiestruturada, pressupõe por parte do entrevistador um guia de perguntas utilizado como referencial, pretendendo-se que o discurso do entrevistado surja de modo natural, “exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogos e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos” (Lopes & Pardal, 2011, p. 87).

### ***Focus group***

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão, apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do *focus group*, distingue-se desta e adquire um carácter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos ainda a grupos de discussão, ao invés do *focus groups*, pois de acordo com Callejo (2001, p. 17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”.

Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra &

Doménech (2001), o *focus group* é um “médio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos” não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados.

No que concerne aos *focus group*, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação têm vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, “como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”, tal como refere Santos (2011, p. 12).

Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, perceções e opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes, neste caso os alunos envolvidos nas turmas Fénix.

Na opinião de Ortega (2005, p. 24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas. Para além disto, esta técnica faz parte de um conjunto de metodologias de conversação baseadas em grupos, com um formato característico, envolvendo normalmente grupos homogêneos de seis a oito pessoas (como foi o caso deste estudo).

A interação do grupo é feita com base em conversas, que decorrem normalmente em contexto de grupo, tendo um moderador, que poderá ser o investigador, o qual estabelece os tópicos para a discussão.

## **Procedimentos de investigação**

Como qualquer técnica de recolha de dados, tivemos em conta as recomendações dadas por Freixo (2010) para a elaboração da mesma, tendo em conta o seu planeamento e visando atender aos objetivos que se pretendem alcançar; o conhecimento prévio do entrevistado, dando a conhecer a temática em estudo; a oportunidade da entrevista, que foi marcada com antecedência em hora e local designado pelos participantes; as condições favoráveis, garantida a confidencialidade de toda a informação e, por fim, a preparação específica, que consistiu na organização do guião. Foram agendadas reuniões para a aplicação do inquérito por entrevista e *focus group*, com a autorização da direção das escolas e que facilitaram todo o processo investigativo, nomeadamente na organização das condições necessárias à participação de docentes e alunos, bem como na operacionalização de um conjunto de pré-requisitos estabelecidos.

Tanto com os professores como com os alunos, durante a entrevista e o *focus group*, procuramos explicar quem somos e o que queremos obter, de modo a manter a confiança, procuramos escutar e utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrando, sempre, as perguntas.

No final, registamos algumas considerações acerca das observações sobre o comportamento dos entrevistados e do ambiente em que decorreu a entrevista.

Com base nos trabalhos de Estrela (1994), utilizamos previamente uma grelha para a elaboração das

entrevistas onde é explicitado o tema e se definem os objetivos a alcançar: a nossa preocupação principal foi a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comportaria. A entrevista foi dividida em grandes blocos, aos quais correspondem determinados objetivos; por sua vez, os tópicos que propusemos, apontam para a elaboração do formulário das perguntas.

De seguida, foi construído o guião da entrevista, revisto e validado inicialmente pelo grupo de investigação, e, posteriormente, numa fase de pré-teste.

As entrevistas foram gravadas em contexto escolar e, em seguida, foi feita a transcrição das mesmas de forma integral. O conjunto de dados provenientes do corpus de análise foi sujeito, de seguida, à técnica de análise de conteúdo, através do sistema de categorização e codificação de dados, que abordaremos pormenorizadamente mais à frente. Como principal vantagem da utilização desta técnica, tendo em consideração o que nos refere Sousa (2009), demos primazia ao estabelecimento de um envolvimento pessoal do entrevistado, concedendo a possibilidade do entrevistador repetir as perguntas ou pedindo, por sua vez, que o entrevistado explicasse melhor as suas respostas.

O uso da entrevista proporcionou ainda uma maior oportunidade de avaliar as atitudes e opiniões dos entrevistados, oferecendo a possibilidade de serem recolhidos dados com consistência qualitativa, que de outro modo não estariam acessíveis. Por outro lado, foi logo de imediato possível obter informações precisas constatando de imediato as discordâncias e as suas causas.

## **Tratamento de dados**

Face à quantidade de informação de natureza descritiva proveniente da recolha de dados, surge a necessidade de organizar e reduzir a mesma, possibilitando, numa fase posterior, a descrição e interpretação dos fenómenos em estudo.

Numa primeira etapa, lemos atentamente as transcrições, simplificamos os dados através da identificação de unidades de sentido e codificamos todo o material para o organizarmos posteriormente por categorias e o podermos representar, procurando semelhanças e diferenças, formando agrupamentos de dados e estruturando os mesmos de forma a poder tirar conclusões.

O processo de codificação de toda a informação permitiu-nos saber o que os dados continham e, simultaneamente, possibilitou-nos encontrar padrões de regularidade, neste caso de palavras ou frases, e que justificavam uma categorização e a sua explicitação.

Para a codificação dos dados, procuramos colocar toda a informação em categorias, atribuindo-lhes um determinado código com abreviaturas tornando, deste modo, mais fácil a tabulação dos dados. Nesta fase foi necessário obedecer a alguns princípios de atuação e que dizem respeito à classificação, codificação e seleção dos dados “sendo necessário igualmente reagrupá-los de forma compreensível a fim de facilitar a análise e interpretação a ter lugar na fase seguinte” Freixo (2010, p. 215).

Metodicamente, lemos novamente todos os dados e marcamos cada unidade com a categoria de codificação apropriada, escrutinando pormenorizadamente as frases para que a atribuição do código fosse rigorosa.

Sabendo de antemão que a codificação é um processo de transformação de dados em bruto, de forma a organizar os mesmos agregando-os por categorias, sucedeu que algumas das categorias de codificação sofreram modificações: desenvolveram-se novas categorias e outras foram aglutinadas.

Como já referimos, o conjunto dos dados provenientes do *corpus* de texto foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, dividindo o texto em unidades com vista à sua redução, através de processos de categorização e codificação.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin (2006, p. 38), obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas”.

A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”. As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p. 111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, inferências dos investigadores a partir das unidades de registo que têm perante si, mas são inferências ainda próximas do conteúdo manifesto das comunicações. Assim, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Deste modo, este estudo sustenta-se num conjunto de categorias estruturantes, articulada com os eixos de análise (ou “marcadores”) acima identificados, com base na revisão de literatura, a saber: *Clima de escola, Cooperação entre Docentes, Ação Pedagógica dos Professores, Gestão do tempo escolar, Implicação dos Alunos e Implicação dos Pais/Famílias*. A categoria *implicação dos professores* será retomada no final, pois acabou por estar envolvida em todas as outras, e a categoria “ensino explícito” caiu, uma vez que não foi compreendida pelos inquiridos, sendo apenas referida por um docente entrevistado.

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

### **A opinião dos professores: resultados das entrevistas**

*“Vestimos a camisola [de forma séria]. O primeiro ano foi o entusiasmo do parto, digamos assim.*

*Depois começamos a ver que tinha resultados. E, agora, estamos naquela fase como tem resultados, queremos que continue a ter. Portanto, nós defendemos isto a sério e aplicamo-nos muito.” (P11)*

### **a) Clima de escola**

No que se refere ao clima de escola, as respostas obtidas permitem afirmar que aproximadamente dois terços (2/3) dos inquiridos têm a perceção que, com a introdução do Fénix, se verifica uma mudança significativa no clima de Escola em relação aos alunos com BRE. Esta mudança de ótica, de postura e de práticas envolve professores e direções, mas também os próprios alunos. Nos professores, constata-se “uma atenção redobrada para com esses alunos que, efetivamente, são aqueles que têm mais dificuldades e que mais nos preocupam” (P17; P21; P26; P27; P8). Esta atenção traduz-se em renovadas práticas pedagógicas e organizacionais, “[n]a maneira de dar aulas, [n]as estratégias, [n]o agrupar os alunos, [n]os exercícios que se propõem foram todos feitos para as dificuldades que eles tinham”(P11). O projeto Fénix tornou possível uma maior implicação dos docentes no combate ao insucesso escolar dos alunos e num “investimento da escola toda” (P11). Afetou positivamente a relação de cooperação entre professores no sentido de permitir desenvolver “trabalho colaborativo entre estes” (P19). Esta alteração de hábitos de trabalho “trouxe mudanças, porque os professores reuniam, falavam. Só o facto de pôr os professores [...]a trabalhar em conjunto e a falar dos problemas da sala de aula e das estratégias, cria logo uma certa mudança” (P18). Do ponto de vista da postura, “da parte da direção (...), assumiu-se que há alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes e, então, preocupou-se em não ocultar essa realidade, [mas] assumi-la” (P9). Constata-se ainda uma melhor articulação professores-órgãos de gestão na medida em que existem iniciativas concretas para incluir os alunos e “envolver quem tiver que ser para não os perder” (P9), permitindo uma “maior implicação dos professores no combate ao insucesso dos alunos” (P26).

Este clima de Escola estendeu-se aos próprios alunos e à postura que adotam face à nova organização porque compreendem o impacto positivo que tem sobre as suas aprendizagens: “Eles sabem que as turmas são feitas com o objetivo de aqueles alunos que têm mais dificuldades irem para o ninho. [...] Em geral, os alunos gostam de ir para o ninho. Eles pedem para ir para o ninho e acho que a melhor coisa é a postura deles perante essa situação. Acho que essa é a grande mudança que houve na escola, nomeadamente nos alunos” (P12).

Para cerca de um terço (1/3) de entrevistados, a pergunta não só não foi afirmativa como não foi significativa. Não tendo alguns respondido diretamente à questão formulada [“O clima de escola em relação aos alunos com BRE mudou com o Fénix?”] e outros por terem entrado recentemente no projeto (P3), infere-se que a questão colocada não se reveste de especial pertinência para os inquiridos. De entre este grupo de um terço de respondentes, há outro para o qual a presença do projeto Fénix nas Escolas teve um impacto neutro ou indiferenciado (“Não noto discriminação nem há grande diferença. Não têm nem discriminação positiva nem negativa” - P18; “O ambiente já era muito bom.” – P24; P25; P30).

Noutro registo, a esmagadora maioria dos entrevistados não tem dúvidas quanto ao apoio claro que

as direções dão ao projeto, referindo e explicitando modalidades de presença e de compromisso destes órgãos de gestão das Escolas, assim como as lideranças intermédias, para com o projeto Fénix. As modalidades de apoio exprimem-se desde a defesa explícita do projeto por iniciativa da Direção (P25; P21) à disponibilização de informação pertinente a respeito do mesmo para pais e para dentro da própria Escola (P15; P17; P19; P32; P6). Outra forma de apoio manifesta-se na disponibilização de recursos e meios necessários ao desenvolvimento do projeto e a uma implicação direta dos órgãos de gestão (“Também funciona porque [esse exemplo] vem de cima” – P18). Referem que os órgãos de gestão praticam um acompanhamento de proximidade e de estímulo permanente: “... acho que nunca estive numa escola em que o apoio fosse tão sentido como aqui.” (P10), envolvendo as lideranças intermédias neste desafio: “Sem dúvida. É uma aposta que desde o início as lideranças fizeram finca-pé em que fosse para a frente “ (P13). Se apenas dois entrevistados não responderam diretamente à questão do compromisso das direções com o projeto Fénix, as respostas às outras questões formuladas a estes dois entrevistados deixam perceber que a implicação dos órgãos de gestão no projeto se encontra presente. Por outro lado, muitos dos entrevistados compreendem a complexidade dos desafios que as Direções enfrentam ao aderirem ao projeto valorizando esta opção: “...não é uma tarefa fácil. Penso que eles estão com muita vontade... Apoiam aquilo que é possível. A direção deu o grande passo que foi aderir ao projeto e delegar numa equipa que depois articula e faz a gestão do projeto” (P3).

Cerca de três quartos (3/4) dos entrevistados é perentório quanto ao clima positivo instalado na Escola no que à dinâmica pedagógica do projeto Fénix diz respeito. As respostas a esta pergunta repetem no conteúdo e nos exemplos muito do que ficou dito no ponto anterior [“O clima de escola em relação aos alunos com BRE mudou com o Fénix?”] e são traduzidas no acompanhamento de proximidade conferido aos alunos com BRE (P6), na empatia e compreensão emprestadas (“Temos que lidar com eles de uma forma diferente. Se calhar são miúdos que, em termos emocionais, a maior parte deles, estão mais debilitados e, para mim, ser professora é atender a essa carga emocional que eles trazem.” – P10), O comprometimento com o sucesso escolar dos alunos (P12; P14; P29), bem como o reforço do envolvimento e da cooperação entre os vários atores (P20; P21; P25) são características apontadas que evidenciam o impacto que lhes reconhecem sobre a conceção do exercício profissional docente (P27).

São, todavia, enfatizados aspetos ainda não evocados e traduzidos em outras formas de ver a realidade e intervir com os alunos com BRE, sobretudo ligada à dinâmica específica do Fénix e ao acolhimento e impacto positivo que tem sobre os alunos: “[Os colegas na turma][r]recebem-nos muito bem. Há um ou outro que não foi indicado para o ninho e diz “professora, eu tenho uma dúvida..., não posso ir eu, agora?” (P11). Não raras vezes, são os alunos e até os pais a pedirem para irem para o ninho: “.. até os próprios alunos, dentro da sala de aula, já dizem “oh professora, estou com muitas dificuldades, queria ir para o Fénix”(P19), tornando-os “mais seguros e confiantes” (P26) quando trabalham nessa modalidade.

Cerca de um quarto (1/4) dos entrevistados ou não responde diretamente à pergunta (2 entrevistados), ou não consegue/quer apresentar evidências que apontam para o clima positivo em relação ao projeto Fénix (2 entrevistados) ou considera os sinais ainda ambíguos, intermitentes ou simplesmente os relativiza (4 entrevistados) a respeito do impacto positivo que a dinâmica pedagógica do projeto pode causar no clima de Escola (P1). As razões podem ser encontradas pelo pouco tempo de

implementação que o projeto tem na Escola em causa, ou ainda por um certo desinteresse ou desconhecimento que os colegas manifestam em relação à dinâmica instalada (P5; P7).

Na perspetiva dos “ganhos” obtidos para o clima de Escola através do Fénix, os entrevistados manifestaram um conjunto variado de fatores, destacando-se entre estes alguns mais significativos, e já supra referidos, como são a modificação do “olhar” profissional docente sobre os alunos com BRE quando constata o desfazamento existente entre a sua prática pedagógica (“questionei muito as minhas práticas até agora e as minhas convicções, e isto abana-nos um bocado” - P3) e os resultados de insucesso escolar destes alunos (P26). O maior ganho manifesta-se na consciência do professor que se sente desafiado (P8) a não perder nenhum aluno (P9; P28). A personalização do ensino que consolida aprendizagens trazendo ganhos de resultados no sucesso escolar destes alunos (P26) constitui a grande mais valia do Fénix, pois “o aluno que tem dificuldades tem ali uma espécie de treinador que está a ajudá-lo a treinar aquela parte em que tem mais dificuldade” (P6). Foram ainda referidos ganhos para a organização-escola (clima, comunicação, motivação e implicação entre atores do projeto) (P23), a qual teve impacto positivo sobre o trabalho mais apoiado e articulado, talvez até, colaborativo, entre docentes (P25; P26) e obtiveram-se ganhos através da afetação de mais recursos disponibilizados: “Há uma coisa que é: o fénix “obrigou-nos” a trabalhar em equipa” (P24).

As maiores dificuldades referenciadas por um número restrito de entrevistados situam-se ao nível da organização inicial das turmas e dos critérios que presidem à escolha dos docentes que integram o projeto, nomeadamente porque esta escolha fica muito dependente da compatibilidade de horários disponíveis para atribuir aos docentes (P3). Se a implicação no projeto Fénix é vista muito positivamente para a construção da profissionalidade docente e para o sucesso dos alunos, ela não deixa de gerar instabilidade pessoal e profissional: “a mudança implica sempre alguma tensão. Mais que não seja, as pessoas ficam sempre um pouco tensas perante a mudança, mas, depois de elucidadas, até aderem. Temos sentido isso” (P7), sobretudo para relativamente aos “professores de Português e de Matemática” (P2). Foi referida ainda a necessidade de uma intensificação da partilha e comunicação entre Escolas que estão no Fénix, especialmente no que diz respeito à partilha de experiências e materiais usados entre docentes (“Sim, há algum apoio, mas acho que poderia haver mais.” [...] “P3). De uma forma mais pontual, foram referidas outras dificuldades: manter a preocupação, não esquecer os bons alunos (P6; P28), não ter condições para proporcionar as oportunidades de aprendizagem em “ninhos” a outros alunos deles necessitados (P20; P27), conseguir cumprir o programa e as metas (P25), o excesso de trabalho que representa trabalhar neste modelo (P28), a falta de compreensão inicial do funcionamento do modelo aos alunos (P30) e, até, alguns constrangimentos de recursos para desenvolver o projeto, nomeadamente salas de aula disponíveis (P31) e algum desfazamento existente na reflexão e maturidade do Fénix entre níveis de ensino dentro de uma mesma Escola (P23).

Não diretamente ligadas às perguntas formuladas nos pontos 1.1., 1.2. e 1.3, podem recolher-se informações indiretas nas outras respostas obtidas que dão conta das repercussões positivas que o projeto Fénix teve no clima e organização das Escolas, nomeadamente por ser explicitamente tratado em sede de Conselho de Turma (P17), por fomentar uma maior cooperação entre docentes que contagia outros a seguirem o exemplo (P19) ou, ainda, por sustentar uma dinâmica de proximidade dos conselhos executivos ou das lideranças intermédias (diretores de turma, por exemplo) junto dos

encarregados de educação, implicando-os no projeto e, conseqüentemente, fomentando a sua participação na vida da Escola (P11).

## **b) A cooperação entre docentes**

Os participantes são unânimes na valorização do trabalho colaborativo entre pares, destacando a sua importância para o seu desenvolvimento profissional, melhorando as práticas, através da partilha de diversos materiais, de experiências, de opiniões e modos de atuar, salientando a reflexão e análise sobre as dificuldades e problemas que vivenciam (“aprendizagens em conjunto, quer cientificamente, quer pedagogicamente”- P28), procurando a sua resolução (“tempo sagrado e de acordo com as necessidades”- P25). Mesmo ao nível da planificação das práticas letivas, “é tudo planificado em conjunto (...); reunimos semanalmente e fazemos uma abordagem dos conteúdos que vamos lecionar durante a semana seguinte, para que estejamos todos em conformidade” (P30).

Consideram, ainda, que o recurso a estratégias diversificadas promove o sucesso educativo e que, para tal, a partilha é um momento essencial; nesta partilha estão incluídas ideias, estratégias, materiais, recursos e até mesmo a gestão do próprio currículo (“nessa reunião trocamos materiais, trocamos informações, decidimos o que dar primeiro e o que dar depois e como” - P32).

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo, sobressai a questão de ordem temporal, visto que os entrevistados referem que o tempo é pouco para se poderem reunir, refletir e realizar um verdadeiro trabalho conjunto (“a maior dificuldade é, de facto, conseguirmos tempo para articular”P5), apesar de mais de 80% dos docentes terem um horário específico na componente letiva para reunirem em torno das questões que o projeto Fénix levanta. A maioria dos docentes considera que um dos maiores ganhos do Fénix é que “passou haver um trabalho colaborativo: isto é a mais valia disto” (P18). Ora, “outro grande aspeto positivo foi o (...) trabalho de partilha e colaborativo que dantes não havia. Aliás, [isso] até se contagiou (...) a nível da escola, porque os outros professores também começaram a fazer, porque o Fénix fazia. Ao princípio, (...) era muito estranho quando reuníamos (...) mas outros começaram também a seguir o exemplo, a perceber que se calhar dava resultado” (P19).

Os participantes consideram que “o trabalho em equipa é fundamental, porque tem imensas vantagens (...) a todos os níveis. Em primeiro lugar, aprende-se, porque se aprende sempre com os colegas” (P24). Mais ainda: “antes, eu sentia que trabalhava isoladamente (...) Agora não. (...) o trabalho é muito mais partilhado. E é bom” (P9).

No que diz respeito aos professores Fénix assistirem às aulas uns dos outros, concluímos que ainda não é uma prática entre os docentes entrevistados e que, na sua maioria, a razão pela qual não fomentam esta *parceria* relaciona-se com o facto de não sentirem necessidade de o fazer ou porque as aulas acontecem em simultâneo para os professores do Fénix.

## **c) a ação pedagógica dos professores**

A organização do grupo de alunos – em turma *Fénix* e turma *ninho* – depende da apropriação da

estratégia pedagógica do Fénix por parte dos docentes envolvidos no projeto, coexistindo diferentes critérios que justificam a referida organização. Este é um dos momentos de estruturação e planeamento em que os entrevistados sentem maiores dificuldades: “o mais difícil é mesmo escolher os alunos e saber onde os vou agrupar e porquê” (P11).

Contudo, e de acordo com a experiência *Fénix*, os critérios que subjazem à “divisão de alunos” estão associados ao perfil de aprendizagem (P8; P9), ao nível de desempenho (P23, P24, P25) ou, ainda, a uma dificuldade concreta numa determinada matéria, no Português e/ou na Matemática (P28, P27, P29, P26, P19).

De acordo com este Projeto, o foco na sala de aula constitui a opção estratégica do trabalho docente e a concentração nas aprendizagens o seu auge. Por tal, todos os entrevistados consideram que as aulas são didacticamente apoiadas logo na sua estruturação e planeamento: “a maneira como preparamos as aulas é, normalmente, feita em grupo. Somos mais específicos. Eu sei que “aquele” aluno tem aquele problema e por isso terei que dar aquele conteúdo”; tratamos aquilo mais cirurgicamente” (P11). Acresce ainda o facto de que estes profissionais tomam decisões não só relativamente à gestão do próprio currículo, bem como ao tipo de estratégia e recursos que planeiam utilizar: “na planificação, quando fazemos em conjunto, tentamos ter isso em atenção e dizemos: nestas turmas, não vamos aplicar este tipo de exercício, porque eles não vão conseguir compreender. Vamos “pegar” na imagem e fazer outras perguntas. Vamos prepará-los da mesma forma, mas com perguntas mais específicas. Penso que tem sido feito esse trabalho. Se calhar noutras turmas, em que temos mais alunos com mais sucesso e que não há esta divisão, acaba por não haver” (P31); “Eu acho que cabe ao professor, também, criar esses recursos, porque se nós temos turmas diferentes, turmas “especiais”, nós temos que diversificar as estratégias de forma a chegarmos àquilo que nós pretendemos, que é a progressão do próprio aluno. [...] o manual escolar, só, não chega, e tem que haver a criação e sermos um bocadinho dinâmicos na criação de materiais” (P10).

Há, portanto, a necessidade de aferir o trabalho a realizar numa lógica cooperativa em prol de mais sucesso escolar: “nós temos que, praticamente, preparar as aulas juntas para estarmos em sintonia” (P5).

No que se refere à ação pedagógica em contexto de sala de aula, os professores são unânimes em assumir que quer no Ninho, de forma mais evidente, quer na turma-mãe, que assim vê reduzida a sua dimensão, a dinâmica Fénix permite prestar uma maior atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, naquilo que se constitui, aliás, como uma marca distintiva deste Projeto.

Tal atenção redobrada traduz-se, no contexto de sala de aula Ninho, no tipo de atividades proporcionadas aos alunos, quer em termos da sua frequência (maior dedicação e disponibilidade de tempo do professor para cada aluno), quer da intencionalidade específica que lhes subjaz (ensino mais personalizado, que procura atender às dificuldades particulares de cada aluno – P10), quer ainda da própria organização e gestão do espaço de aula: “Tento pô-los todos à minha beira. [...] Tenho alunos que preferem estar mesmo ao meu lado [...] porque ao pé de mim, acham que estão mais concentrados. Quando o Ninho é pequeno [...], 5 ou 6 alunos, normalmente disponho-os de uma maneira diferente, quase estou com eles ao meu lado.” (P16).

Ainda que não tenham sido explicitadas pelos docentes entrevistados, de forma sistemática, as

atividades identificadas pelos professores valorizam o Ninho como espaço privilegiado de diferenciação pedagógica: “A nível das atividades propriamente com os alunos, [e] eu falo por mim, tento explorar mais e fazer mais fichas a nível de conteúdos gramaticais, puxar mais por eles, trabalhos de casa, um ensino mais individualizado” (P16); “é possível fazer outras atividades, outras tarefas, intensificar determinados trabalhos que não se faziam em aula e que com o ninho se consegue fazer” (P17). Por outro lado, há docentes que insistem sobretudo na metodologia: “Basicamente, o que mudou foi o método de trabalho na sala. Não alterei mais nada, nem em termos de avaliação. Continuei a exigir o mesmo. Eles, de facto, é que melhoraram. Às vezes, o aluno bom consegue explicar de uma forma mais simples ao colega da mesma idade do que nós, que rebuscamos, por vezes, a resposta e o aluno diz que ainda [não compreendeu]” (P32).

Esta atenção personalizada e maior proximidade têm repercussões na própria relação professor/aluno, manifestando-se numa relação de maior empatia que é testemunhada pelos docentes quer de viva voz (“Com eles no ninho, aquilo é já como uma família. Há muito mais afetividade, tento cativá-los e brincamos. Há um bom relacionamento. Não é aquela aula pesada. Deixo-os um bocado à vontade, apesar de não abusarem. O aluno deve ter um bocado de autonomia dentro da sala de aula, sentir-se bem” (P22), quer na narrativa que os mesmos fazem das perceções dos alunos: “Há uma situação que me agradou imenso e que sensibiliza: os alunos, nos intervalos, passam por mim e perguntarem quando é que vai haver Fénix (...) os alunos adoraram, simplesmente, tanto que estão sempre a perguntar quando é que começa” (P7).

Tal relação de empatia mútua que se vai criando contribui fortemente para a própria implicação e motivação profissional dos docentes, naquilo que podemos descrever como um ciclo virtuoso, que integra a motivação inicial e a responsabilização pela manutenção dos resultados: “Primeiro, acho que os professores que estão no Fénix, nós estamos desde que ele nasceu... Vestimos a camisola [de forma séria]. O primeiro ano foi o entusiasmo do parto, digamos assim. Depois começamos a ver que tinha resultados. E, agora, estamos naquela fase como tem resultados, queremos que continue a ter. Portanto, nós defendemos isto a sério e aplicamo-nos muito.” (P11)

Já no que diz respeito à fase da avaliação pedagógica, esta é uma questão assinalada como foco de discussão e até de alguma polémica: “[A avaliação] foi uma das grandes novidades e que deu muitas discussões nas reuniões e havia muita gente que tinha alguma dificuldade em perceber, em aceitar. Como é que eu que estou aqui, tenho estes miúdos, com estas dificuldades, e eu lhe dou uma determinada avaliação, ou adapto aqui as minhas exigências...” [...] Temos uma série de ferramentas com as quais temos que trabalhar e dali resulta uma avaliação. Essencialmente se ele [o aluno] atingiu ou não determinados conteúdos que são importantes para ele poder prosseguir. E é assim que temos trabalhado e acho que, de certa forma, tem resultado.” (P18).

Numa análise mais fina desta questão, os professores entrevistados assumem, na sua grande maioria, que a avaliação se faz, quantitativamente falando, com maior frequência e intensidade: “Dou todas as semanas mini-testes” (P14); “é possível fazer outras atividades, outras tarefas, intensificar determinados trabalho que não se faziam em aula e que com o ninho se consegue fazer” (P17); “numa turma Fénix tenho que fazer trabalhos mais pequeninos que os ajudem a ter vitórias mais pequenas que depois constituirão uma grande vitória.” (P10); “Nós fazemos mais trabalhos, um trabalho acrescido para estes meninos” [...] Vai sendo no dia a dia, com a oralidade, com testes escritos,

normalmente pequeninos – até lhe chamamos “a questão da aula” –, que é surpresa. Eles sabem que têm que ir estudando, porque um dia chegam lá e têm uma questão que pode demorar dez minutos ou 15 minutos para responderem” (P11).

Já do ponto de vista qualitativo, podemos identificar dois aspetos sob os quais a avaliação emerge: por um lado, do ponto de vista da continuidade do *feedback* que o professor oferece face à progressão das aprendizagens dos alunos e, por outro, da diferenciação que é assumida nomeadamente nos momentos de avaliação sumativa.

No que diz respeito ao *feedback* oferecido aos alunos, ele assume-se como outra das mais-valias reconhecidas pela maioria dos professores, que pode assumir variadas facetas, visando quer uma maior apropriação pelos alunos do processo de ensino-aprendizagem, quer uma progressiva autonomia do aluno na autorregulação do mesmo, responsabilizando-os: “sistematicamente, preparo os miúdos para as fichas que vamos ter, depois eles fazem e, depois, eu faço uma correção e regresso. Eles refazem, numa folha à parte, aquilo que eles erraram ou não conseguiram fazer. Há aqui uma aprendizagem com o erro [...] Eles agora aprendem com os erros que vão dando” (P13); “Há uma proximidade com as turmas em que nós também nos apercebemos, até de uma forma mais informal, sem grandes instrumentos de observação, que aquele aluno tem aquela dificuldade ou que já ultrapassou aquela dificuldade. O facto de nós estarmos ali reunidos num pequeno grupo [permite começarmos] a perceber o que é cada um atinge e o que é que cada um precisa e se já atingiu ou se não atingiu, se está pronto para ir para a turma e se já se aguenta lá, e que é que ele tem que fazer quando sai. Leva sempre um ‘recadozinho’: “agora vê lá”, e o professor da turma quando o recebe também sabe, também tem informação, [sobre] o que há para completar.” (P18)

Por fim, considerando agora a avaliação na sua vertente sumativa, parece emergir, da leitura dos resultados coligidos, uma variedade de práticas que oscila entre o considerar-se que, nas questões avaliativas, não deve haver diferenciação entre os alunos do Ninho e da turma-mãe (decisão que é, por vezes, assumida até institucionalmente), até à assunção de que a avaliação pode assumir um carácter mais flexível e ser mais ou menos adaptável às circunstâncias educativas. Assim, quando inquiridos sobre se os professores fazem testes diferenciados para os alunos do Ninho, uma parte significativa dos inquiridos (13 em 31) assumiu fazê-lo, ainda que boa parte deles tivesse assinalado haver uma solução de compromisso, recorrendo a adaptação ligeiras ou de maior monta ou orientações na resposta: “Normalmente, fazemos grande parte do teste comum à turma e ao Ninho, mas há uma parte, uma percentagem do teste que se adapta mais ao grupo [do Ninho]” (P19); “Nós decidimos que, além dos testes que eles já faziam (eles vão fazer os testes à turma, só que fazem testes adaptados), nós orientamos nas respostas. Por exemplo, um aluno tem de resolver um determinado problema e tem de ser autónomo nessa resolução. [...] para esses meninos, nós pegamos no teste, [que] tem exatamente a mesma estrutura, as mesmas questões, e aquilo que nós fazemos é colocar etapas no processo de resolução. Orientamos. Somos capazes, às vezes, de dar um exemplo... É um teste que não deixa de seguir a estrutura da turma, mas nós orientamos na resolução.” (P3); “Em termos de avaliação contínua fazemos diferenciação. Verificamos que era necessário fazer essa diferenciação. [...] Nós fazemos avaliações que são questões-aula, e fazemos dois ou três testes, conforme o período, e esses procuramos que sejam comuns. [...] Eu posso dividir [o teste] em dois tempos, com miúdos mais desconcentrados, posso não dar um peso tão grande como dei às questões de aula” (P9). É de notar que estas opções coexistem a par de outras em que se assume uma

diferenciação notória: “eles fazem tarefas diferentes dos outros e a avaliação deles é diferente da dos outros” (P5).

Para além de 6 inquiridos que não respondem à questão, identificamos ainda 12 docentes que assumem não elaborar testes diferenciados para os alunos do Ninho, alegando, quase sempre, a necessidade de os preparar para os exames nacionais: “As aulas são diferentes, as atividades, os materiais, tudo é produzido para eles ... mas a avaliação é igual” (P12); “De avaliação não, não vejo, acho que temos seguido os critérios que seguíamos até agora. Não houve mudança” (P1); “No início do ano, havia diferenças, depois os testes passaram a ser iguais, no 2.º período” (P15); “Não, só temos essa diferenciação [de avaliação] para os alunos do Ensino Especial.” (P7)

De todos os aspetos acima contemplados, no que à ação pedagógica diz respeito, parece-nos que a avaliação constitui ainda uma questão controversa e problemática para alguns docentes e que, atendendo justamente à sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, mereceria, certamente, pelos tão díspares posicionamentos profissionais assumidos, uma análise mais aprofundada, que não cabe aqui fazer.

#### **d) a gestão do tempo escolar**

A implementação do Projeto permite organizar os alunos em turma *fénix* e turma *Ninho*, possibilitando a existência de outros tempos escolares, visto que o número reduzido de alunos, quer na turma Fénix, quer na turma Ninho permite um ensino mais individualizado (“tanto no Ninho como na turma mãe que ficou mais pequena” (P12). Na opinião dos entrevistados, o número de alunos por turma condiciona o tempo que se dedica a cada um deles e, por tal, sendo o grupo do ninho mais pequeno, isso facilita o trabalho docente: “uma coisa é trabalhar com 8 a 10 alunos, outra trabalhar com 20 ou 24” (P12); “em vez de 20 tenho 9, dedico muito tempo àqueles que têm bastantes dificuldades” (P13); “até nós próprios fazemos sempre mais qualquer coisa por estes miúdos. É sempre uma mais-valia” (P16); “obviamente que lhes dedicamos mais tempo. Também quando se faz a preparação de uma matéria para uma atividade numa aula onde tenhamos meia dúzia de alunos, até podemos concretizar atividades personalizadas” (P17). Até a natureza das atividades pode ser distinta, tal como aponta um dos docentes: “conseguimos desenvolver atividades que com 20 são difíceis de gerir” (P18); “há muitos anos que decidi privilegiar a participação oral. Com menos alunos na sala de aula, eu consigo, na mesma aula, questionar e fazer perguntas, num determinado exercício, sobre determinados conteúdos e ir buscar coisas que ficaram para trás, de forma a ir reforçando”(P31).

A forma como é encarada a gestão do tempo escolar é evidente até em momentos específicos de organização dos professores. Senão, vejamos o caso dos Conselhos de Turma: “até ao nível do conselho de turma, há um ponto [específico] na ordem de trabalhos das reuniões em que se fala sempre do Projeto. Quem é que está implicado, faz-se um relatório e normalmente os nossos relatórios têm sempre uma síntese de cada aluno. [...] Há uma atenção redobrada. [...] fazemos uma breve descrição de cada aluno, a professora da turma e a professora do ninho normalmente, nesses finais do período, encontram-se sempre e estamos especificamente a trabalhar com aqueles alunos e sobre aqueles alunos” (P17).

Em síntese, os professores consideram, unanimemente, que nos Ninhos há sempre possibilidade de gerir o tempo escolar de outra forma, tendo em conta o número de alunos e, conseqüentemente, o modo como o professor se situa face ao aluno e à construção do saber, adotando, portanto, uma figura de mediador crítico que apoia o aluno na apropriação do processo de aprendizagem: “é mais tempo no Ninho. [...] nessas horas em que eu estou com eles, é claro que eu tenho muito mais tempo para os apoiar” (P19). Esta gestão do tempo escolar permite ainda apostar mais na diferenciação pedagógica (P20, P21, P22, P26) e no esclarecimento de dúvidas de um modo mais próximo e atento, oferecendo, deste modo, mais oportunidades de aprendizagem efetiva (P22, P23, P24, P25, P27).

Não se trata, pois, apenas de gerir mais tempo disponível para estar com os alunos, trata-se também e sobretudo de gerir de outro modo esse tempo acrescido, adotando estratégias pedagógicas novas e eficazes que, em boa medida, requerem aquele tempo, quando se trabalha especificamente com alunos com BRE.

### **e) a implicação dos alunos**

A dinâmica subjacente à organização dos alunos envolvidos no Projeto Fénix – agrupamento em grupos com número reduzido de alunos – é apontada pelos entrevistados como um fator determinante da sua implicação nos seus processos e percursos de aprendizagem. Contrariando algumas das bases que sustentam a heterogeneidade de turmas como constituindo sempre um valor acrescido para todos os alunos, os entrevistados referem o agrupamento temporário de alunos em grupos de dimensão reduzida e com um alto grau de homogeneidade (seja em termos de tipologia de dificuldades de aprendizagem que apresentam, seja pelo (in)sucesso académico obtido) como determinantes na predisposição e disponibilidade dos mesmos para a superação das suas dificuldades – “Noto que os alunos estão envolvidos, estão à vontade na sala de aula” (P10); por “estar com alunos e colegas que têm a mesma dificuldade, acaba por se sentirem mais à vontade.” (P8), o que potencia também uma participação mais autêntica, transparente e comprometida com as atividades realizadas (“Enquanto no início eles têm receio em participar, em dizer asneira, e «se eu participar vou dizer asneira e eles vão-se rir de mim», eu noto que ao longo deste ano letivo (...) eles já participam numa forma espontânea. Não é preciso que nós os chamemos para participar” (P10); “No início, não cumpriam e, agora, noto-os mais cumpridores, mais participativos nas aulas.” (P3).

Apontando como determinante o papel do professor nessa evolução, pela positividade com que apoiam os alunos e pela confiança e responsabilidade que neles depositam, os entrevistados descrevem notórios efeitos positivos nestes alunos no que concerne às suas capacidades de aprendizagem (P23) e (P20) e autoestima - “Gota a gota (...) a autoestima tem melhorado.” (P31), “O maior ganho é a autoestima dos alunos” (P24) -, que se revelam “no à vontade com que querem fazer as coisas” (P17) e até mesmo na sua autonomia: “Às vezes, já são eles que querem fazer um trabalho diferente, aventurar-se mais...” (P17).

A relação de proximidade que se estabelece nos Ninhos favorece, na opinião destes docentes, atitudes de cooperação e ajuda mútua dos alunos – “Eles (...) entreajudam-se” (P11), “professora, posso ajudar aqueles que estão mais atrasados?” (P30), “de alguma forma, dentro das dificuldades, eles tentam apoiar-se.” (P31), “mas temos muitos alunos que se ajudam mutuamente” (P33) –,

produzindo essa evolução comportamental efeitos a nível da aprendizagem (P10).

## **f) a implicação dos pais/famílias.**

As informações recolhidas junto destes docentes do Ensino Básico apontam claramente para uma forte e objetiva ação por parte de algumas lideranças escolares visando a implicação dos pais dos alunos com dificuldades, quer no âmbito do 2.º como do 3.º ciclo, sendo o diretor e/ou o conselho executivo das escolas e o diretor de turma apontados de forma unânime como os principais responsáveis desse processo. De facto, são aludidas reuniões dirigidas pelo conselho executivo das escolas - “reúne regularmente com os pais (P12)”; “no início do ano, a direção faz uma reunião com os encarregados de educação destas turmas, dizendo quais são os objetivos, porque é que eles foram para lá, o que é que a escola pretende com eles (P11) - “para os próprios encarregados de educação se sentirem responsabilizados” (P8) - e pelos diretores de turma das turmas envolvidas: “ao longo do ano, o diretor de turma vai implicando a presença deles” (P11), (P32). Alguns docentes referem que a relação Escola/pais se foi intensificando à medida que o Projeto Fénix se foi enraizando - “a nível de contacto com os encarregados de educação, o executivo e todos os órgãos intervenientes na escola há uma ligação muito mais estreita do que dantes” (P9), acrescentando ainda que este projeto contribuiu para que a visão que os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem têm da Escola fosse positivamente reforçada (“sentem que há um esforço da parte da escola para os apoiarem”, P31).

Estes docentes apontam também a utilização de momentos diversos para informação e implicação dos pais – “os pais desses alunos foram informados, via diretor de turma, logo na primeira reunião que há, final de setembro, inícios de outubro. Foi explicada a valência do projeto, quais são as implicações (...)”(P31) – e o recurso a diversos suportes para esse efeito – “um prospeto que foi entregue na primeira reunião dos diretores de turma para ser entregue aos encarregados de educação (...) A equipa elaborou um pequeno documento dando conhecimento que o aluno ia fazer parte do projeto Fénix, a Português, a Matemática, as horas, o professor e em que tempos semanais” (P7).

Não obstante os esforços mencionados por estes docentes para a implicação efetiva dos pais ou encarregados de educação destes alunos com dificuldades de aprendizagem a Português ou Matemática nos seus percursos de aprendizagem, parece não haver ainda um forte e generalizado compromisso destes no acompanhamento dos seus educandos. De facto, apesar de terem sido feitas referências positivas relativamente à implicação de alguns pais e encarregados de educação – “aos poucos, eles perceberam que o projeto é muito bom para os miúdos” (P8), “a maioria sim, [...]. Há, sem dúvida alguma, uma participação e uma preocupação por parte dos encarregados de educação. Pelo menos eu, como diretora de turma, sinto isso. Às vezes são as próprias mães que me pedem se não era possível o filho ir para a turma Ninho (...)” (P16) –, a falta de acompanhamento extraescola a estes alunos e mesmo algum alheamento face ao seu percurso escolar são apontadas como as situações mais comuns: – “a maior dificuldade é fazer com que os encarregados de educação estejam presentes” (P15), “os pais não estão próximos da Escola”(P20), [os pais]“são iguais aos outros; não se implicam muito” (P25), “nota-se uma falta de acompanhamento familiar” (P30), “infelizmente há muitos alunos com dificuldades que não têm acompanhamento familiar e daí as dificuldades” (P32) e “são pais que não se envolvem. (...) E são pais que não se envolvem, pura e simplesmente, com a

aprendizagem dos alunos. Para mim, esse é o maior problema. São os encarregados de educação. Se houvesse um trabalho assistido em casa, aí as coisas funcionavam às mil maravilhas. Para mim, o problema maior é a falta do compromisso dos encarregados de educação” (P14).

Saliente-se, no entanto, que a este respeito, existe uma diferença razoável entre as opiniões manifestadas pelos docentes do 2.º e pelos docentes do 3.º ciclo, uma vez que a prevalência de opiniões positivas sobre a implicação dos pais dos alunos do 3.º ciclo é claramente superior à manifestada sobre a implicação dos pais dos alunos do 2.º ciclo.

### **A opinião dos alunos: resultados dos *focus group***

Os estudantes, reunidos em oito *focus group*, mostraram conhecer muito bem o Projeto Fénix, tendo em conta as suas finalidades e objetivos, considerando que este projeto “é uma ajuda” (A1), e ajuda os alunos a “melhorar as notas” (A1). Quando os alunos se referem ao Projeto, mostram ainda que este permite desenvolver competências, tais como, “desenvolve mais o estudo” (A2), evidenciando, neste contexto, uma das mais valias do Projeto, a saber: “é um incentivo para nós melhorarmos” (A4). Considerando que o projeto “foi uma boa ideia” (A4), declaram que “o modo de aprendizagem é diferente” (A5), visto que é uma iniciativa para “ajudar os alunos quando têm dificuldades no estudo” (A1, A5, A8) “a conseguirem alcançar melhores resultados” (A3, A4), nomeadamente no que diz respeito à superação de “dificuldades na Matemática e no Português” (A6). Estar neste Projeto “é melhor do que estar na turma grande” (A3), porque os alunos mostram mais interesse no processo da aprendizagem (“ficamos mais interessados em aprender” (A3); tal facto está, inevitavelmente, associado ao facto do “Projeto Fénix ser bom, porque os alunos com mais dificuldades podem aprender mais e as pessoas podem dar mais atenção aos alunos e os que têm mais capacidades podem evoluir mais na turma fénix” (A1). Deste modo, todos os alunos têm oportunidade de aprenderem mais e melhor, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades: “os outros não se podem sentir excluídos da turma. Têm que se sentir orgulhosos por terem aquele apoio e quando forem para a turma mostrarem o que já sabem” (A2). Trata-se, portanto, de uma “ajuda aos alunos a sentirem-se tão bons como os outros e iguais” (A6), visto que é uma experiência que aprendizagem onde “os professores explicam mais e com mais paciência” (A4), proporcionando aos alunos mais momentos de concentração - “género de um apoio onde ficámos mais concentrados” (A6) - , sendo “muito bom para a escola” (A8).

#### **a) a implicação dos alunos pela sua própria voz**

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos no trabalho escolar, podemos inferir que há mais trabalho - “estamos mais concentrados na matéria, estamos mais concentrados no conteúdo da aula” (A3); “às vezes os professores explicam e não entra cá dentro e pedimos aos professores para explicarem outra vez” - (A4) - , sendo que há efetivamente uma apropriação por parte dos alunos do processo de aprendizagem - “tomo consciência que já consigo, fazendo exercícios para treinar” - (A4). Para além disto, a experiência na turma Ninho é marcada pela vivência de uma lógica de sucesso - “temos que estar sempre com a ideia que vamos conseguir e nunca baixar” (A1) - de

envolvimento - “este grupo de professores e alunos está claramente está mais envolvido” – (A8) e de um interesse comum e partilhado - “estamos mais interessados em ganhar em aprender” – (A6).

Alicerçado numa atitude muito positiva face às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos com BRE, o princípio da confiança é condição *sine qua non* no processo de aprendizagem e de ensino, os alunos declaram que o Projeto Fénix lhes oferece outras oportunidades: “fazer com calma, fazer devagarinho” (A1); “os professores apoiam mais os alunos com mais dificuldades de aprendizagem” (A2); “eu confio, porque a minha mãe e as professoras dizem que se eu usar os meus conhecimentos todos, consigo tirar boas notas (A2); “a minha professora diz sempre que eu consigo tirar boas notas e que se eu me esforçar sou muito bom e tenho boas capacidades” (A2). O facto de os alunos estarem agora mais confiantes está associado ao apoio dos professores (A2) e ao trabalho realizado no Ninho: “antes, na Matemática, não estava nada confiante. Agora que mudei para o Ninho já puxo mais por mim e já me dedico mais” (A2); “estudamos mais e com mais interesse” (A3); “eu acredito mais nas minhas capacidades porque na sala não temos tanta atenção, porque somos mais, enquanto que no Ninho temos mais atenção. Aí conseguimos aprender mais” (A3).

A par disto, ainda existem alunos que expressam os seus receios – “vergonha de dizer qual é a dúvida” (A3) -, em particular, relativamente aos resultados: “eu tenho medo de tirar negativa” (A3); “muitas vezes os nervos apoderam-se de nós” (A4).

Neste sentido, a confiança transmite-se e espalha-se entre professores e entre alunos, tornando-se uma característica central do *ethos* escolar: “eu acho que antes de os outros confiarem em nós, nós temos que confiar em nós próprios” (A3); “somos muito apoiados em casa e na escola, pelos professores” (A4).

Para tal, contribui, também, o trabalho de pares. A entreajuda para com os colegas é identificada “sobretudo como o Ninho” (A3), porque “na turma Fénix não há grande entreajuda, mas no Ninho há trabalho de todos e com todos” (A6).

Todos os alunos respondem afirmativamente quando questionados sobre a melhoria dos resultados. Citamos alguns exemplos:

“melhorei. Tive positiva e só tinha tirado negativas, por exemplo” (A1);

“melhorei a média” (...) “Tive melhores resultados nos testes e cheguei ao fim tive positiva” (A1);

“depois de entrar para o Projeto Fénix eu melhorei os meu conhecimentos” (A2);

“a Matemática tirei negativa e a professora trabalhou muito comigo para que eu subisse para médio” (A2);

“quando entrei no Ninho, no primeiro teste tive uma negativa alta. A professora disse: tiveste uma negativa, mas em comparação com os outros testes foi muito alto. Se tiveres uma positiva ou uma negativa mais acima disto, dou-te um 3. E isso deu-me mais vontade de trabalhar. E consegui” (A3);

“temos notas mais altas e temos mais confiança na nossa inteligência e queremos subir mais” (A3);

“no Fénix tirei 61%” (A5);

“pode-nos ter salvado de chumbar ou de passar” (A6);

“esforçamo-nos mais desde que entramos para o Ninho e isso ajudou-nos a ter mais positivas nos testes, a portarmo-nos melhor” (A6);

“tem-nos ajudado a levantar as notas” (A6);

“Ajudou-me a levantar a nota a Matemática” (A6);

“tinha 40 e depois fui para o Ninho e tive 70” (A6);

“ajudou-me a Matemática. Passei para 60” (A6);

“tinha 2 e passou para 3 (A8);

“passei para o 3. Só não tive 4, porque tive 2 no primeiro período (A8);

“tive 2 no primeiro período e agora tive 3 no segundo” (A8).

Este é um dado de avaliação que é muito significativo, pois não só surge afirmado pelos docentes, como é reforçado pelos alunos envolvidos, numa perspetiva bastante positiva.

## **b) a ação pedagógica dos professores, segundo os alunos**

O tempo de qualidade é decisivo na ação pedagógica visto que, no entender dos alunos, os professores “explicam de forma diferente” e “muitas mais vezes” (A1), sendo que “há sempre mais tempo no Ninho” (A2), permitindo um ensino mais personalizado, porque “aqui os professores tentam simplificar a matéria ao máximo e se nós não percebemos por não conseguirmos, os professores voltam a explicar” (A2).

Com uma prática letiva que valoriza um *outro tempo* escolar, com lugar para todos e para cada um dos alunos, os professores estão mais disponíveis para os alunos na busca de uma aprendizagem mais efetiva: “os professores às vezes dizem que se algum de nós tiver alguma dúvida podemos perguntar” (A4); “ajudar nas coisas que ainda não aprendemos na aula” (A4); “na semana passada alguns de nós faltaram e a professora de matemática, como deu matéria, no dia seguinte disponibilizou-se para nos dar aulas depois das aulas” (A6). Efetivamente com o Projeto Fénix, os alunos têm “mais tempo para aprender e mais tempo para estudar” (A8) e o ensino está muito mais de acordo com o seu ritmo, assim como as suas reais necessidades: ensinam-nos mais devagar” (A8), “andam ao nosso ritmo” (A8).

Há ainda tempo para uma atenção mais personalizada e focalizada: “quando tenho alguma dúvida a professora fala connosco e explica muitas vezes. Nem que tenha que dar a matéria de novo” (A1). Neste âmbito, há relatos muito interessantes sobre esta atenção (muito valorizada pelos alunos) baseados em exemplos muito concretos: “no outro dia nós tínhamos tido negativa e a nossa professora de História não nos tinha dado todos os conteúdos (de acordo com as páginas do livro) e a professora preocupou-se em falar com o nosso diretor de turma. Isto é atenção aos alunos” (A2).

O menor número de alunos por turma facilita esta atenção - “sinto que no Ninho há mais relação do professor do Ninho com os alunos do que o professor da sala com os alunos, porque somos mais, há menos atenção” - (A3); “como somos poucos, os professores conversam connosco e acho que isso é uma boa maneira de nos darem atenção”(A4) -, bem como a concentração/participação no processo

de aprendizagem: “temos uma turma mais pequena e isso facilita a concentração” (A5); “e no fénix a professora tenta ajudar todos ao mesmo tempo e vamos todos ao quadro” (A5); “os professores obrigam-nos a participar mais” (A6).

Verifica-se que há mais atenção para com todos os alunos, inclusivamente para aqueles que apresentam BRE - “aqueles que têm mais dificuldade a aprender têm mais tempo para eles” - , “os que têm mais dificuldade em aprender podem vir a aprender mais” - (A8) -, visto que, e reiterando aquilo que registamos anteriormente, os professores “explicam mais devagar” e “explicam mais vezes” (A8).

Relativamente ao trabalho realizado pelos docentes, nomeadamente aquele que é realizado em grupo, é muito considerado pelos alunos e entendem que este tipo de cooperação/colaboração promove uma maior sintonia na forma de ensinar: as professoras “têm as duas as mesmas opiniões e ajudam os alunos” (A2); “é habitual assistirmos à cooperação entre docentes - a resolverem os seus problemas para depois conseguirem resolver os nossos” (A2); “a professora de Matemática, que é do Ninho, vem para a turma e as duas professoras trabalham juntas” (A2); “os professores preparam as aulas de modo diferente” (A8); “eu acho que planeiam as aulas juntos de vez em quando para as turmas estarem todas ao mesmo nível” (A6); “eu via sempre os três professores aqui reunidos, a conversarem sobre as nossas dúvidas (A5).

Esta colegialidade docente acontece, de acordo com a perceção dos alunos, em vários ambientes, tais como “na sala mas também na escola” (A4), e atravessa várias etapas da intervenção educativa (“normalmente, a professora da turma está sempre em contacto com a professora do Ninho. Fazem as fichas de trabalho juntas, decidem a matéria que nós vamos dar no dia seguinte. Ambas sabem o que nós estamos a fazer. E às vezes estão as duas na mesma turma e quando estamos a fazer exercícios, elas ficam num canto: já as ouvi a trocar impressões sobre o que é que a turma estava a fazer e se estava a ir bem, se estavam a estudar e se estavam bem preparados” - (A4).

Já no que se refere ao tipo de trabalho realizado com os alunos, em particular no Ninho, os alunos manifestam, unanimemente, que há lugar para “muitos mais exercícios” (A1, A2, A5) e, que por tal, trabalham mais (A2): “a professora “puxava mais por mim, dizia para eu estar atento, explicava muito bem e eu trabalhava muito mais”.

O tipo de tarefas propostas pelos professores é, na sua maioria, mais diversificado e vai ao encontro dos interesses dos alunos: “as aulas são mais lúdicas e tudo é dado de outra maneira” - (A6); “no início do ano, no ninho, nós íamos ao *youtube* ver canções de poetas que estavam no livro. Isso ajudava-nos”; “nós já fizemos jogos do manual no computador - (A6); “tivemos que passar um texto, uma prosa, para um texto dramático. Isso juntou-nos e acho que foi giro”, “a professora também faz mais fichas e exercícios para nós praticarmos para os testes e para os exames” - (A6); “quando temos negativa num teste, a professora tenta fazer umas mini fichas ou repetimos o teste”-para recuperar as notas” - (A6).

Nesta preocupação de acompanhamento e monitorização por parte dos professores, o *feedback* educativo e diferenciador ocupa lugar de destaque e é reconhecido como uma mais valia para os alunos: “os professores estão sempre a avisar e ficam preocupados connosco. Mas isso é também porque nós sabemos dizer em que temos dificuldades e, às vezes, quando temos que fazer a matéria

num teste, temos que fazer primeiro a matéria no quadro e a professora assim vê se temos ou não dificuldades” (A2); “É o que eu digo: se está no ramo de professor obviamente tem que meter na cabeça “eu vou ter que ensinar até o meu aluno aprender; se tem amor ao trabalho, tem que fazer o trabalho e bem“ (A3); “os nossos professores sabem sempre as dificuldades que nós temos; a qualquer momento estão sempre a avaliar-nos em qualquer coisa” (A4).

Ora, os professores do Ninho ajudam “de maneira diferente e melhor” (A8), tendo em conta que “num grupo mais pequeno dá para desenvolver mais o tema” (A1), “há mais sossego para aprender e maior atenção do professor (A4), para além das “explicações serem mais longas” (A4). Sendo que as “aulas são mais calmas” (A4), “todas as dúvidas são esclarecidas” (A5) e o menor número de alunos eleva a participação: “como somos menos fazem-nos participar” - (A6).

No entanto, um dos alunos refere que não há grandes diferenças de atuação entre a turma Fénix e a turma Ninho, considerando que a “única diferença é que somos menos, eu acho que é a única diferença. A aprendizagem só vai depender do professor, só vai depender de nós e do professor” (A5).

Se é verdade que os professores “adivinham” as dificuldades dos seus alunos (A8), é tarefa de cada docente tudo fazer para minimizar/superar as fragilidades, apostando nas potencialidades de cada um dos alunos. Isto exige, obviamente, um ensino de qualidade e a transposição para a prática letiva de uma verdadeira pedagogia diferenciada. Trata-se de encontrar sempre a melhor estratégia a implementar com cada um dos alunos: “nós dizemos o que temos mais dificuldades e depois eles ensinam-nos melhor” (A8).

### **c) a implicação dos pais, segundo os alunos**

A leitura das opiniões expressas por estes alunos indicia que as estruturas de gestão intermédia das escolas tentam envolver os pais dos alunos com baixo rendimento na dinâmica Fénix, essencialmente em reuniões programadas para esse efeito – “foi numa reunião, foi-lhes dado um papel para assinar” (A1) “foram avisados por uma autorização, a explicar como é que funcionava” (A4), “vêm às reuniões.”(A6) –, e reconhece nos docentes nela implicados uma apreciável disponibilidade para esclarecer e manter os encarregados de educação a par do percurso educativo dos seus educandos: “os professores têm horário de atendimento aos quais os pais encarregados de educação podem vir, esclarecer sempre as dúvidas e cada atividade que vai haver, os professores contactam sempre” (A4).

Já a apreciação destes alunos relativa à implicação dos pais no Projeto Fénix divide-se pelo interesse e acompanhamento manifestado por uns - “os pais gostam sempre de saber de nós e da escola”(A2), “os pais ajudam em casa” (A8), “a minha mãe vem ver se estou a evoluir, se tenho faltas, tudo” (A3), “muitos deles ligam, têm o número dos diretores de turma e pedem informações” (A4) - e pela falta de acompanhamento revelado por outros, justificando a falta desse compromisso seja com a escassez de tempo para esse efeito – “o meu não acompanha, porque não consegue (...) está sempre a trabalhar, a toda a hora, a todo o momento, a todo o segundo”(A5), “Os meus pais não têm tempo” (A6) – seja com sua inadequada preparação académica, uma vez que, nas suas palavras, “a matéria, no tempo deles, era diferente da nossa. Por isso, às vezes, não percebem e não conseguem

ajudar” (A6).

Refira-se o interesse dos encarregados de educação apenas por aspetos integrados mas isolados no processo de ensino/aprendizagem – de que são exemplos os resultados obtidos em avaliação ou a realização dos trabalhos de casa (“Os meus só perguntam como é que correm os testes”, “a minha mãe também só pergunta pelos TPC’S”, A5) – ou focados essencialmente no comportamento dos seus educandos: “A minha mãe gosta de vir à escola para ver se me estou a portar bem. Só depois, depois, depois é que ela quer saber se estou a evoluir”(A3); gostaríamos, no entanto, de destacar também a vontade dos alunos de contarem com um maior envolvimento dos encarregados de educação nos seus processos de aprendizagem, patente em “nós gostávamos que os nossos pais soubessem da evolução do seu educando”, até porque “os nossos pais pensam que em casa somos [uma coisa] e que [na escola somos outra](A3).

Em síntese, e de uma forma geral, os alunos apontam maior disponibilidade, mais implicação e uma intervenção mais personalizada dos professores como sendo os fatores que mais lhes agradam nesta “nova escola”, focada no sucesso das suas aprendizagens, que se materializam na “maior atenção” (A1), “os professores dão-nos mais atenção” (A4), porque “aqui os professores explicam melhor e estão sempre mais atentos, perguntam, quase sempre, se nós estamos a perceber. Na outra escola éramos nós que tínhamos que dizer se percebíamos, porque os professores não se importavam” (A2); referem ainda que os professores “tentam sempre chegar a todos os alunos e perguntar a todos” (A6), “a professora tem mais consideração naquele aluno e pode explicar mais uma ou outra vez” (A1), em oposição ao que acontece “na aula normal, [em que] os professores não dão tanta atenção a um aluno” (A6).

A utilização de diferentes estratégias de ensino – “é diferente no método de ensino” (A2), a “maneira como a professora dá a aula” (A3), “explicam-nos melhor” (A4), “eu acho que no ninho se fazem mais exercícios. Na sala de aula é mais teórico” (A6) – e o efeito que a elas associam – “os professores ensinam de maneira diferente porque nós conseguimos aprender bem” (A2), “assim tenho mais atenção da professora para as dúvidas e consigo tirar melhores notas” (A5) – recolhem, como se constata, menções positivas por parte dos alunos.

Esta nova organização pedagógica parece alimentar nos alunos, e de forma substantiva, não apenas um envolvimento efetivo nas atividades desenvolvidas – quer porque “já não tenho vergonha de dizer [as dúvidas que tenho]” (A1), quer potenciando a sua participação nas tarefas de sala de aula, “porque agora já posso responder melhor às perguntas” (A4), – mas também a sua capacidade de acreditar no seu próprio (e não habitual) rendimento escolar, incutindo nestes alunos a vontade de “aprender a não desistir” (A3).

Para estes alunos, o seu número reduzido em turma Ninho e, conseqüentemente, a diminuição temporária de alunos na turma Fénix, vem criar condições que favorecem a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos: “na aula normal há mais pessoas, 30, e na aula do Ninho há 10. E a professora consegue dar mais atenção aos 10 do que aos 30” (A6), “a aula é mais calma, não há tanto barulho (...) não tinha que estar à espera dos outros e podia evoluir mais e havia mais sossego (...) Estamos muito mais aplicados, também só somos quatro e nada de barulho” (A4), “a turma ajuda (...) não fazem tanto barulho e isso ajuda muito, não perturba a aula” (A8).

Para estes alunos inquiridos, existem aspetos negativos como a discriminação entre colegas de diferente rendimento académico, (que tem lugar “quando os colegas gozam com aqueles que andam no Ninho e que têm mais dificuldades, isso acontece tanto dentro como fora da sala de aula (A2) e os comportamentos inadequados dos seus colegas - “os professores estão a tentar explicar e os outros estão a fazer barulho e a gente não percebe nada o que as pessoas estão a dizer e os professores têm que repetir. Alguns não sabem respeitar as regras e estão sempre a falar” (A4) ou ainda: “há alunos que se portam muito mal e que estragam as aulas” (A2).

As respostas fornecidas por estes alunos refletem, de forma mais ou menos implícita, o perfil dos professores envolvidos nestas práticas pedagógicas: “[Os professores atuais] começaram a explicar matérias diferentes e alguns não são muito bons a explicar a matéria” (A5), “eu acho que devia continuar, mas com professoras que consigam explicar bem as coisas e que a gente entenda; acho que são escolhidas professoras que têm mais paciência” (A8). Podemos assinalar, pois, uma perceção clara por parte de alguns destes alunos acerca do tipo de professores que pode e deve ser escolhido para os acompanhar na recuperação do seu BRE.

## **Discussão dos resultados e principais conclusões**

### **Maiores ganhos obtidos: “isto abana-nos”**

Aos professores inquiridos foi-lhes proposto o desafio, no fio da reflexão que foram produzindo com os investigadores, de nos selecionarem um ganho e uma dificuldade evidenciados na aplicação do Fénix na sua escola, fruto do seu envolvimento e da sua análise do Projeto.

Na perspetiva dos “ganhos” obtidos pela implicação no Fénix, os entrevistados manifestaram um conjunto variado de fatores, destacando-se entre estes os seguintes: a modificação do clima da escola face aos alunos com BRE e a correlativa alteração do exercício profissional dos docentes, o trabalho colaborativo entre os professores e os ganhos na organização e ação pedagógica, com destaque para a personalização do ensino.

**A modificação do “olhar” profissional docente** sobre os alunos com BRE e sobre o desfasamento entre a prática pedagógica destes docentes e os resultados de insucesso escolar destes alunos é muito evidente (P26), por exemplo:

“verificamos que trabalhar com alunos com dificuldade é um desafio para nós, professores, porque percebemos que temos alunos com dificuldades, mal comportados, mas que, com jeitinho, com muita persistência, conseguimos que eles melhorem” (P8);

“eu não tenho dúvida que o maior ganho do projeto é tomarmos consciência de que alguma coisa tem de ser feita por estes alunos, mesmo que este ano andemos um pouco “às apalpadelas” e a experimentar, é, sem dúvida, uma mais valia. Eu questionei muito, desde que fui a assistir a alguns seminários do Fénix, questionei muito as minhas práticas até agora e as minhas convicções, e isto abana-nos um bocado. Aqueles alunos que nós dizíamos “aquele menino não vai conseguir”... Eu já tive meninos nas minhas turmas que eu tentava apoiar a máximo que podia, mas estava descansada [porque] “ele não tem capacidades e não vai conseguir” e, de repente, a gente põe-se a questionar:

“ele não está a conseguir porque a escola não lhe está a dar meios para ele conseguir”. (...) “Quem está a falhar é a escola. Para mim, a mais valia é capaz de ser essa, [que eu] gostava que fosse contagiante para todos os colegas, porque encontramos muitos colegas ainda a pensar assim. Sou sincera; desde setembro que tenho pensado muito acerca destes assuntos e pensado [como] arranjar maneira de eles conseguirem.” (...) “Eu acho positivo haver esta preocupação e acho que a grande diferença é a gente começar a questionar também as nossas práticas. Que não são só eles que têm um problema, mas o problema também está no ensino, está naquilo que lhes estamos a oferecer. E, nesse sentido, acho que é positivo” (P3).

“Fomos conquistando uma posição de resultados dos miúdos que não queremos, de modo algum, perder. Portanto, isso é um estímulo para nós. É uma pressão para nós e tentamos não perdê-la” (P9; P28).

O **trabalho colaborativo** foi muito valorizado como um ganho dos professores e das escolas: “O outro grande aspeto positivo foi o trabalho entre nós, este trabalho de partilha e colaborativo que dantes não havia (P19); “Primeiro, acho que estabelecemos uma relação mais próxima entre colegas, a partilha de experiências, de materiais, o reunirmo-nos. Acho que isso também é bom” (P16); “O trabalho em equipa é fundamental. Tem imensas vantagens. Tem vantagens a todos os níveis. Em primeiro lugar aprende-se, porque se aprende com os colegas” (P24);

Quando esse tempo de trabalho em conjunto existe, ele é louvado e são celebrados os ganhos alcançados: “Nessa reunião [semanal] trocamos materiais, trocamos informações, decidimos o que dar primeiro e o que dar depois e como. Entretanto, há uma que organiza... (P32); ou ainda “Eu aprendi muito a ver os meus colegas e acho que a partilha é extremamente importante, e devia existir em todos os grupos” (P33).

O trabalho em equipa é salientado como um ganho em termos do clima que o Projeto introduziu na escola: “há uma coisa que é: o Fénix “obrigou-nos” a trabalhar em equipa, só que nós já trabalhávamos um bocado em equipa antes. Portanto, talvez tenha feito trabalhar um bocadinho mais em equipa, mas não é a partir do zero, é a partir de uma situação que já existia” (P24; P27; P29).

Foram ainda referidos ganhos para a organização-escola (clima, comunicação, motivação, trabalho colaborativo e implicação entre atores do projeto) como se verifica por estes testemunhos registados: “teve impacto positivo sobre o trabalho mais apoiado e articulado, talvez até, colaborativo, entre docentes” (P25; P26); criou-se um clima escolar mais propício a um entendimento mútuo e à partilha de experiências e de materiais (P18) e obtiveram-se ganhos através da afetação de mais recursos disponibilizados e houve “mudanças na organização dos horários – simultâneos” (P12). “Os professores da turma, os professores do Ninho, porque tem que haver comunicação uns com os outros, os professores dos Ninhos entre si e os alunos, porque também já assimilaram este conceito do Ninho, da turma Fénix, de ir para o Ninho e voltar – isto já faz parte do clima de escola –, os pais, também, porque já ouvem falar de um ano para o outro, já faz parte da nossa linguagem, do vocabulário, o Fénix, os Ninhos, a Turma Ninho, a turma Fénix. Trouxe esse vocabulário novo para a escola. E, ainda, [o envolvimento das chefias] nos projetos, em que tem que haver uma liderança, também é bom porque nos põe também a falar dos nossos problemas. De certa forma, toma conhecimento das nossas dificuldades, por intermédio deste projeto” (P18). Sente-se, neste “novo” clima escolar, os “alunos mais protegidos; mais recursos humanos; ambiente acolhedor

e familiar” (P20), “alguma transdisciplinaridade; comunicação entre todos; mais proximidade entre todos” (P21).

O sentido de Escola como um todo foi ainda salientado: “A escola dá tudo o que tem” (P30; “Eu tenho sentido que tanto a direção, como os professores que trabalham no Projeto, que estamos todos em sintonia e temos todos o mesmo objetivo. Eu tenho sentido isso. Eu penso que estamos todos a trabalhar no mesmo sentido e com a mesma preocupação: melhorar os resultados dos alunos.” (P31; “São incorporados na atividade letiva. Eu, por exemplo, tenho duas horas de componente letiva para apoio e apoio uma única turma, o que favorece bastante” (P32; “Eu sinto-me apoiada. Em termos de gestão e tudo [o resto], não tenho nada a dizer, apoiam plenamente o nosso desempenho” (P33); [existe] uma “perfeita articulação entre professores” (P22).

No que se refere aos **ganhos pedagógicos**, foi salientada a personalização do ensino que consolida aprendizagens, trazendo ganhos de resultados no sucesso escolar destes alunos: “O nível de sucesso ronda os 100%: fazemos um ensino muito mais personalizado e mais próximo do aluno.” (P13); “O aluno que tem dificuldades tem ali uma espécie de treinador que está a ajudá-lo a treinar aquela parte em que tem mais dificuldade” (P6); “Para mim, penso que [os resultados] são francamente positivos. Até agora, dos alunos do ninho só dois é que não conseguiram atingir a positiva, resultados positivos, sucesso.” (P14); “Há alunos que, por sua iniciativa, alunos médios e bons, quando sentem alguma dificuldade em algum conteúdo, principalmente a nível gramatical, falo do Português, pedem para ir para o Ninho.” (P7); “Sim, agora os grupos são muito mais reduzidos, estamos a partilhar com eles as situações deles... e há ganhos nas aprendizagens” (P13); “Apoio personalizado” (P20); “Ensinar as mesmas coisas a toda a gente e isso é um problema grande, porque prende-se com uma séria de implicações até a nível de comportamento.” (P24); “Os resultados obtidos (muito bons) e os alunos aprenderem a ter sucesso.” (P29, P27, P28, P23); “Temos alguns alunos que já conseguiram recuperar, o que é bom” (P33). [Não são excessivos, estes exemplos todos?]

Um professor sintetiza assim os ganhos: “é muito vantajoso porque acabam todos por lucrar, quem está no Ninho e quem está na turma mãe. Todos nós acabamos por lucrar, eu no meu trabalho..., acho que isto só tem vantagens” (P12).

## **Maiores dificuldades verificadas: o tempo que não há.**

A dificuldade mais salientada refere-se à **difícil gestão do tempo**, em particular do tempo para o trabalho profissional em conjunto. Surgem expressões relativas ao tempo em geral, tais como “falta de tempo” (P6), “a gestão do tempo é para mim o aspeto mais negativo” (P1), “não consigo relaxar” (P12), e outras que combinam esta falta de tempo com a ausência do tempo para o trabalho colaborativo, tais como: “a maior dificuldade é, de facto, conseguirmos tempo para articular” e “em termos de trabalho de colegas notei que há uma necessidade muito grande em haver trabalho colaborativo” (P5); “a maior dificuldade que nós temos é, em termos logísticos, a organização de todas as outras horas e a dificuldade que temos em ter horas para essas reuniões. Para mim, é o maior constrangimento” (P17); “talvez este ano [tenha sido] a questão das horas. Acho que era importante a escola poder ter aquela hora no horário para os professores reunirem de uma forma formal. (P18); “eu acho que nós devíamos ter mais horas para trabalhar juntos, porque nós não temos horas. E,

então, a pessoa ou se disponibiliza e dá essas horas à escola ou, então, não consegue juntar-se. Temos debatido com esse problema. (P19); “não é fácil fazer com que haja trabalho conjunto entre professores. (P25); “a dificuldade em trabalhar em equipa” (P26); houve “maior produtividade... apesar de não ter havido uma grande articulação por falta de tempo” (P6); “a maior dificuldade tem mesmo a ver com a articulação [de horários]” (P7). [idem, aspas: demasiadas atestações repetitivas...]

Esta constatação tão enfatizada, surge como uma sede permanente de uma água que muito se deseja: o trabalho colaborativo para o sucesso dos alunos, algo que ou já se provou ou que, mesmo sem se ter provado, se sabe ser uma fórmula decisiva para matar essa sede. Os professores, como profissionais, querem trabalhar em equipa, sabem que o caminho para uma efetiva aprendizagem por parte destes alunos com BRE, no quadro do Fénix, implica que cooperem ativa e persistentemente. Vários inquiridos referem que, apesar das dificuldades, falam entre si nos intervalos, trocam mensagens, telefonam quase todos os dias para acertarem as ações e as reflexões para o dia seguinte.

Outra dificuldade evidenciada e referenciada por um número restrito de entrevistados situa-se ao nível da **organização inicial das turmas e dos critérios que presidem à escolha dos docentes** que integram o projeto, nomeadamente porque “esta escolha fica muito dependente da compatibilidade de horários disponíveis para atribuir aos docentes” (P3), uma vez que a elaboração dos horários não é influenciada pelo critério da escolha prévia dos docentes a afetar ao Projeto e dos tempos comuns para trabalho colaborativo na escola.

Se a implicação no Projeto Fénix é vista muito positivamente para a construção da profissionalidade docente e para o sucesso dos alunos, ela não deixa de gerar questionamento e instabilidade pessoal e profissional: “a mudança implica sempre alguma tensão. Mais que não seja, as pessoas ficam sempre um pouco tensas perante a mudança, mas depois de elucidadas até aderem. Temos sentido isso” (P7); “a grande dificuldade foi o início. Enquanto não estava embrenhada no processo, foi complicado perceber a orgânica do Fénix. Não é que seja difícil, mas uma nova experiência torna-se um desafio grande” (P10); ou ainda a constatação de que “o peso maior recai nos professores de Português e de Matemática.” (P21).

Por outro lado, existem dificuldades na **gestão pedagógica**, como aliás foi sendo clarificado ao longo da investigação. Destacam-se aqui dois tipos de dificuldades: a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem (“os diferentes ritmos de recuperação dos alunos”, “como avaliar os alunos do Ninho” que progridem a diferentes ritmos), e a gestão das transições entre Turma-mãe e Ninho (“os desajustamentos da transição entre o ninho e a turma”).

Foi referida ainda a necessidade de uma intensificação da **partilha e comunicação entre Escolas que estão no Fénix**, especialmente no que diz respeito à partilha de experiências e materiais usados entre docentes: “sim, há algum apoio, mas acho que poderia haver mais” [...] “acho que o apoio poderia existir [através de] uma maior comunicação entre as escolas, entre outras escolas que também estão a implementar o projeto, partilhar experiências, os materiais e as nossas dúvidas, porque acho que as dúvidas que nós temos aqui acabam por ser muito semelhantes às que eles têm e, portanto, acho que devia haver um apoio que ultrapassasse um pouco a dinâmica da escola” (P3).

Uma outra importante dificuldade relaciona-se com a **débil participação dos pais** e encarregados de

educação, tal como tem sido referido ao longo deste trabalho: “falta de acompanhamento dos pais” (P14); “a maior dificuldade é fazer com que os encarregados de educação estejam presentes” ou “o envolvimento dos pais” (P15); “mas é muito difícil trazer os pais à escola. Nota-se uma falta de acompanhamento familiar” (P30); “infelizmente há muitos alunos com dificuldades que não têm acompanhamento familiar e daí as dificuldades” (P32).

De uma forma mais pontual, foram referidas outras dificuldades: manter a preocupação em não esquecer os bons alunos (P6; P28), em não ter condições para proporcionar as oportunidades de aprendizagem em “Ninhos” a outros alunos deles necessitados (P20; P27), em conseguir cumprir o programa e as metas das disciplinas (P25), o excesso de trabalho que representa trabalhar neste modelo (P28), a falta de esclarecimento inicial do funcionamento do modelo aos alunos (P30) e, até, a alguns constrangimentos de recursos para desenvolver o projeto, nomeadamente salas de aula disponíveis (P31), algum desfasamento existente na reflexão e maturidade do Fénix entre níveis de ensino dentro de uma mesma Escola (P23).

## Considerações finais

“**Isto abana-nos!**” é uma concisa expressão que dá bem conta do efeito Fénix nas escolas. Verifica-se que, de facto, os professores das escolas em que o Projeto entra ficam diferentes, pessoal e profissionalmente. Primeiro, existe uma nova motivação, cresce como que uma sede, uma insatisfação e um desejo de ação, pois constata-se, pela prática, que uma nova organização pedagógica, não muito complexa, produz resultados positivos, ao fim de pouco tempo. Muitos professores inquiridos demonstram o seu (nalguns casos grande) entusiasmo pelo facto de os alunos com BRE aprenderem e recuperarem e, assim, transitarem do Ninho para a turma-mãe, ou seja, diante da fabricação do sucesso escolar realizada pelos próprios “meninos do insucesso”, através de uma nova estratégia pedagógica que a ambos, professores e alunos, implica e compromete, num modo de organização do trabalho em que “todos nós acabamos por lucrar” (P1).

Assim, verifica-se, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas, que o baixo rendimento escolar não é um dado inelutável nas nossas escolas, porque há um caminho pedagógico para percorrer e esse caminho está a dar, em geral, bons resultados. Esta é a primeira conclusão da nossa análise.

Mas qual é a estrada que há que percorrer, qual será essa referida estratégia pedagógica que está a produzir bons resultados junto de alunos com BRE? Percebemos que esta estratégia pedagógica não está suficientemente clarificada na reflexão da maioria dos docentes inquiridos. Mas, as suas respostas apontam quer para um modelo concreto quer para a possibilidade e para a necessidade de se estabelecer uma modelação em cima de um conjunto de práticas com bons resultados educativos. Assim, poderíamos concluir que de um ensino individualizado se está a caminhar para um ensino personalizado e que essa mudança precisa de ser mais estruturada, não só como prática mas também como discurso sobre a nova prática pedagógica. Há, pois, um caminho de consolidação teórica a realizar, não já desligado das práticas pedagógicas dos professores, mas nelas embebido.

Isto fica evidente nos seguintes fatores:

- (i) os professores podem dar e dão efetivamente mais tempo a estes seus alunos, o que é muito

valorizado por si mesmos e pelos alunos e faz realmente diferença nas relações criadas e nos resultados alcançados; mas existe ao mesmo tempo a difícil percepção acerca do que é, para lá do *estar mais tempo com, a qualidade deste tempo*, desde um outro tipo de “ensino explícito” muito dedicado a cada aluno em concreto, até a um outro modelo de acompanhamento e avaliação dos alunos com BRE, passando por outro modo de trabalho entre os docentes;

(ii) os professores já aplicam novos instrumentos de regulação do ensino e das aprendizagens (mini-testes diferenciados, correção dos testes feita pelo próprio aluno, *feedback* contínuo aos alunos sobre as aprendizagens realizadas, por exemplo), mas isso ainda não constitui propriamente um modelo pedagógico claro, com traços comuns perfeccionados por todos os intervenientes, transmissível aos outros professores das suas escolas, comunicável até de escola para escola;

(iii) existe mais trabalho colaborativo entre os professores do Projeto Fénix, havendo mesmo, em algumas escolas, tempos comuns nos horários para que este essencial trabalho cooperativo se processe, mas é também ainda evidente uma falta de confiança mútua, visível, por exemplo, na supervisão por pares, na abertura mútua das salas de aula, que só se adquire num lastro confiança e de colaboração feita ao longo dos anos, e que deve levar a abrir a sala de aula uns aos outros, aplicando todos o melhor que cada um consegue alcançar (Fullan & Hargreaves, 1999).

Nesta investigação sobre o Projeto Fénix, resulta claro que o “não aprendido” pelos alunos ilumina o ainda “não aprendido” pelos professores, ajudando-os não apenas a identificar as suas debilidades profissionais, como a (re)descobrir quer as suas capacidades quer as possibilidades que estão em aberto na sua ação profissional. O Projeto coloca os docentes numa rota de busca de soluções geradas na própria escola, envolvidos e comprometidos com todos os agentes que lá trabalham e cooperam. Há uma “descoberta” de potencialidades e de dificuldades, aqui expressa de várias formas, quer por alunos quer por professores, que induz nuns e noutros uma acrescida motivação para a procura do sucesso escolar e da realização profissional, pois há um quadro pedagógico escolar que os motiva para tal.

Os alunos envolvidos no Fénix celebram o tempo que agora lhes é dado, carregado de proximidade e de atenção, de incentivo contínuo e de exigência, e os professores celebram as aprendizagens dos alunos e o seu maior sucesso escolar.

**A cooperação entre os docentes** representa um dos elementos do exercício profissional e do ambiente escolar que aqui surge mais destacado pelos professores. E isso é por nós considerado muito positivo. A profissão docente, aqui como em outros países, como vimos, é uma das poucas que ainda é exercida no modelo de silo, em que se trabalha isoladamente e de modo individualista, ainda por cima numa lógica profissional muito dependente de uma norma exterior, norma esta sujeita a alterações contínuas. Este modelo, que é o corolário de um persistente modelo centralista e burocrático de administração educacional e de um modo de produção escolar que isola o saber, a sua transmissão e os profissionais de ensino, é gerador de ambientes profissionais pobres e traduz-se numa enorme improdutividade escolar, contribuindo quer para o definhamento progressivo das crenças, disposições e comportamentos dos docentes quer para a perda de relevância de uma “ética

do cuidado” profissional (Fullan & Hargreaves, 1999). O trabalho colaborativo constitui uma pedra de toque para a melhoria de uma “eficácia” escolar que envolva todos os alunos e que não siga viagem semeando nas escolas básicas a devastação pessoal em cima da construção pedagógica da desigualdade escolar (Rochex & Crinon, 2011).

Esta valorização do trabalho em equipa, dentro da escola, que é uma parte crucial da recuperação e configuração da responsabilidade dos professores na tomada de decisão dentro das escolas, pode gerar um continuado trabalho em comum que resulte numa apropriação profunda, por parte dos professores e da direção das escolas, dos sentidos e das práticas mais adequadas do trabalho escolar, cada vez mais e melhor focado em aprendizagens de qualidade por parte de cada um/a e de todos os alunos.

Esta conclusão representa ao mesmo tempo um desafio para a administração educacional, uma vez que implica que esta esteja disponível para dar voz e ouvir os docentes e as direções das escolas e para manter vivos e devidamente avaliados estes espaços e tempos que são geradores de novas oportunidades para que o ensino melhore gradual e sustentadamente entre nós, ancorado na referida recuperação e configuração da responsabilidade dos professores e das direções das escolas na tomada da (melhor) decisão pedagógica.

Ambientes escolares pedagogicamente mais ricos, como os que se desenvolvem no âmbito do Fénix, onde pontua já o trabalho em equipa, apesar de ainda incipientemente inscrito nos horários dos professores e ainda debilmente inserido em laços fortes de cooperação, deveriam poder continuar a ser apoiados ao longo de vários anos, seriamente avaliados e as suas boas práticas disseminadas. Tendo em conta os resultados já alcançados junto de alunos com BRE, através do Fénix, o pior que pode acontecer aos professores, e logo ao sistema escolar, como aliás a literatura comprova (Fullan & Hargreaves, 1999), é interromper estas dinâmicas e deitar assim tudo a perder, depois de a direção de uma escola e de um conjunto de professores terem percebido e apostado num caminho e, tendo-o percorrido com esforço e rigor, terem alcançado avaliação positiva interna e externa. O drama da ineficácia dos programas “temporários” e “voluntaristas” de reestruturação pedagógica *top-down* das escolas é bem conhecido (Brunet, 1992); só com intervenções bem estruturadas, contínuas e persistentes, assumidas por escolas que decidem melhorar e aprender a melhorar o seu desempenho, é possível vencer um quadro de múltiplas e fundas resistências, ancoradas muitas vezes sobretudo na inércia, no “sempre fizemos assim” e no trabalho escolar por silos.

Outra conclusão geral: apesar de se verificar que, de facto, os professores das escolas em que o Projeto entra ficam diferentes e agem de modo diferente, ainda estamos longe de poder concluir que as escolas onde o Projeto Fénix se desenvolve ficam (passam a estar) estruturalmente diferentes em termos de organização do trabalho escolar para o sucesso de todos. Por um lado, os espaços de autonomia de organização pedagógica das escolas ainda são ténues, o que continua a constituir uma grave limitação. Por outro, os núcleos escolares onde se trabalha, na metodologia Fénix, com os alunos com BRE, são em geral, núcleos ainda pequenos, prosseguindo o conjunto do agrupamento/escola as suas práticas tradicionais (com práticas de avaliação de base classificativa/administrativa, desligadas do apoio personalizado, mais focadas no ensino e em aulas magistrais, do que implicadas na aprendizagem por parte de cada um).

O olhar diferente para com estes alunos existe, as práticas para a superação do problema também

existem, são aplicadas e têm, em geral, bons resultados (como o demonstram os trabalhos de análise quantitativa e qualitativa do Programa Mais Sucesso Escolar, realizados por José Verdasca, da Universidade de Évora), mas esse olhar tende ainda em algumas escolas o ser olhar do “grupo de professores Fénix” (circunscrito à Matemática e ao Português), não é ainda o olhar de toda a escola, que estruturalmente passa a olhar e aprende a agir sempre de outro modo para com os alunos com BRE. A estratégia pedagógica Fénix, que está longe de ser apenas uma ferramenta de desdobramento de turmas, além da clarificação conceptual e da modelação já referidas, precisa de entranhar progressivamente toda a vida escolar e, para que isso aconteça, como dissemos, a sua clarificação, modelação e apropriação constituem importantes desafios.

Como vimos, por exemplo em Murillo (2008) e em Lima (2011), os principais estudos empíricos sobre o “ensino eficaz” estabelecem uma clara relação entre o aluno - a aula/o professor - a escola - o contexto e entre a dinâmica escolar contexto – entrada – processo - produto, e destacam os fatores de processo de escola e de aula que mais influenciam o rendimento escolar dos alunos e como se processa esta relação: ela centra-se nas variáveis de processo e salienta o fator sala de aula, referindo que “o que acontece na aula tem maior importância sobre o aluno do que o que ocorre fora da mesma” (Murillo, 2008, p. 26); o que se apresenta aí como determinante é a “qualidade do currículo”, o “clima de aula”, e com menos importância, o “desenvolvimento profissional dos docentes” (*idem, ibidem*).

Verificámos que há reais problemas de foco das organizações escolares nas aprendizagens de qualidade de todos os seus alunos, missão que estas não podem enjeitar no quadro de uma escolaridade universal e obrigatória de 12 anos e sabemos que os alunos com menor rendimento escolar são aqueles que correm mais risco de abandono (Bissonnette *et al.* 2010) e, por isso mesmo, as políticas tendem a conceder mais recursos às escolas em que eles são mais numerosos. No entanto, estes recursos são mais eficazes a prevenir o abandono prematuro dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, retendo-os no espaço escolar, do que a fazer com que as suas aprendizagens melhorem, uma vez verificadas as “falhas” (Janosz & Deniger, 2001). Daí a relevância de dinâmicas pedagógicas como a que o Projeto Fénix tem proporcionado, sendo esta, por excelência, uma dinâmica nascida nas escolas e apoiada pela administração. O foco na melhoria das aprendizagens de todos os alunos, incluindo um particular cuidado para com os alunos com BRE, deve pois constituir uma prioridade sobre os mecanismos de mero reforço da permanência dos cidadãos no espaço escolar, por efeito de variadas dinâmicas de “retenção” (ainda que marcadas pelo insucesso).

Sabemos que não há soluções miraculosas para o insucesso escolar, mas isso não quer dizer que seja imperativo abandonar a busca do sucesso escolar de e com todos e cada um dos alunos, com base em diversificadas estratégias de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2012), tendo por base a perspectiva humanista aqui por nós enunciada. O que custa mais a admitir, desde as escolas até à administração educacional e à direção política da educação pública, em cada momento, é o facto, mais do que esclarecido nesta pesquisa, de que o que está em jogo, quando os professores e as escolas se focam nesse nobre e irrecusável propósito, é a necessidade de repensar e reorganizar o trabalho profissional dos professores e o modo de organização pedagógica das escolas. Se as soluções passarem por criar ambientes pedagogicamente pobres para os alunos com BRE, poucas coisas necessitam, de facto, de mudar; mas se a opção passar, como se propõe e já se faz no Projeto

Fénix, por criar ambientes e propostas de trabalho com estes alunos que sejam pedagogicamente ricas, então há um longo e belo caminho a percorrer, muito exigente e difícil, mas um caminho que certamente trará à luz do dia essa bela escola, atenta e cuidadosa na criação de ambientes educativamente ricos para e com todos e cada um dos seus alunos, tenham ou não BRE.

## **Notas sobre futuros trabalhos de investigação e ação**

Como pistas para futuros trabalhos de investigação, deixamos um conjunto de sugestões.

A primeira é a possibilidade de se estudar melhor o que se passa com a aplicação do Fénix no 1.º ciclo do ensino básico, esse momento da educação escolar onde se lançam os alicerces de todo o edifício. Sabemos que a deteção precoce e a prevenção de dificuldades de aprendizagem constituem uma das melhores ações escolares para melhorar estruturalmente a qualidade da educação escolar.

A segunda deveria constar na identificação do tipo de práticas que os professores realizam, em concreto e com melhores resultados, junto de alunos com BRE. Várias foram aqui sublinhadas, mas é preciso avançar um pouco mais e com mais sistematicidade. As escolas, para aprenderem com as suas próprias práticas, precisam desta sistematização, pois ela dirá até que ponto e como se poderá intervir seja na avaliação (diagnóstica, contínua, formativa e sumativa), seja na organização do tempo escolar, das turmas e, em geral, dos grupos de alunos, seja na didática específica de cada disciplina.

A terceira poderia passar pela análise das alterações e melhorias produzidas na organização pedagógica de cada escola, na sequência da prática continuada da aplicação do Projeto Fénix. A capacidade de as escolas aprenderem a melhorar gradualmente o seu desempenho, ficando os pés no que mais e melhor resulta, é crucial para a melhoria sustentada dos resultados escolares, em Portugal, realidade que, como vimos nas primeiras páginas deste trabalho, está ainda longe de ser a desejada.

## **Bibliografia**

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1975). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Álvares, M. & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. In *40 anos de políticas de educação em Portugal (197-229)*. Coimbra: Almedina.

Alves, J. M. & Moreira, L. (2011). *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: FEP/Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J.M. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso escolar. In *Projeto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar (67-74)*. Porto:

- Amado, J. (Coord.). (2103). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), 468-486.
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Orgs.). (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In Azevedo & Alves (Org). *Projeto Fénix - Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP.
- Azevedo, J. (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios en Blanco-Revista de Educación*, 22. Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. In *Intervenção Social. Contextos e Saberes*. Porto: Edições Paula Frassinetti.
- Barbosa, A.F. (2014). *A periferia como centro: a influência das políticas nacionais no quotidiano das escolas - o olhar dos diretores*. Porto: Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brunson, N. (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carvalho, A. D. (1990). A educabilidade como dimensão antropológica. In *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 7, 145-156.
- Carvalho, L.M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Centre Alain-Savary/Institut Français de l'Éducation. (2013). *Les leviers pour une efficacité renforcée de l'Éducation prioritaire. Éléments de problématisation et ressources pour la réflexion des acteurs*. Lyon: ENS de Lyon.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39, 7-25

- Cousins, J. B. & Leithwood, K.A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge Creatin Diffusion utilisation*, 14 (3) 305-333.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Crahay, M. (2000). *L' école peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Larcier.
- Dale, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion*. Ghent: NESSE.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Estrela, M. T. (Org). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Fabra, M. L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Formosinho, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale a pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gauthier, C. et al. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Université Laval-Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Pearson: Québec.
- Haycock, K. (1998). *Goog teaching matters... a lot*. Santa Cruz: The Center for the Future of Teaching & learning.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1995). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lamb, S., Markussen, E. ,Teese, R., Sandberg N. & Polese J. (Eds.). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer.
- Latham, G. (1993). Do educators use literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 63-70.

- Léssard, M. et al. (1996). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Piaget.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, E. S. & Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Markussen, E. et al. (2011). Early leaving. Non-completion and completion in upper secondary education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (253-271). New York: Springer.
- Martins, M. (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.
- Martins, M. & Alves, J.M. (2009). O projeto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. USA: ASCD.
- Mckinsey & Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Mckinsey & Company.
- McLaren, P. (2001). Fúria e Esperança: a Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 171-188.
- Ministério da Educação (1991). *Para uma pedagogia do sucesso. O PIPSE no contexto da reforma educativa*. Lisboa: INCM.
- Moraes, S. E. (2000). Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade. In J. Santos (org.), *Escola e Universidade na Pós-Modernidade* (pp. 201-247). São Paulo: Mercado das Letras.
- Moreira, J. (2012). Novos Cenários e Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais. In *Educação Online - Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*, Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, L. (2009). *Projeto Fénix - um projecto de inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, L. (2014). *Projeto Fénix - Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Porto: UCP.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de

- eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la educación um âmbito basado en evidencias científicas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 9 (3), 4-12.
- Nóvoa, A. (2012). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris: ESF éditeur.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Dir). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires.
- Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire: une approche bernsteinienne. In *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* . Rennes: Presses Universitaires.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teacher functions. In M. C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmilan, 376-391.
- Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research findings form the Tennessee value-added assessment system (TVAAS) database: implications for educational evaluation and research. *Journal on Personnel Evaluation in Education*, 12 (3) 247-256.
- Slavin, R. & Madden, N. (1989). What works for student at risk. A research synthesis. *Educational Leadership*, 4-13.
- Santos, B. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M. C. (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss & Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.

Thurler, M. G. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Úcar, X. (2012). Balizas de Señalización o la Cuestión del Métodos en Pedagogía Social. *Jornal A Página da Educação*, 199, 44-46.

Vellas, E. (2007). Théories construtivistes et organisation du travail scolaire. In M. G. E. Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Veloso, L. & Abrantes, P. (2013). *Sucesso escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Wang, M. C., Heartel, G.D. & Walberg, H. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*. 51 (4).

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

**1** Neste estudo, optamos por deixar de fora a análise do 1.º ciclo, dado que o maior número de escolas envolvidas no Fénix são as que o aplicam no 2.º e 3.º ciclos.

**2** O “ensino explícito” pode definir-se como um modelo de ensino que coloca o acento tónico na planificação e na transmissão da informação por parte do professor que, através de numerosas práticas orientadas e através de inúmeras retroações, procura sustentar os processos de aprendizagem dos alunos.

**3** “Direct Instruction” é um modelo de ensino elaborado por Siegfried Engelmann baseado num modelo explícito, que coloca ênfase na preparação minuciosa das aulas; estas são testadas com os alunos, posteriormente corrigidas e depois aplicadas em maior escala (Gauthier et al., 2013).

## Ficha técnica

**Título:** O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix

**Autores:** Azevedo, Joaquim (CEDH/UCP); Gonçalves, Daniela (CEDH/UCP-CIPAF/ESEPF); Gonçalves, José Luís (GFE/FLUP-CIPAF/ESEPF); Silva, Cristina (CIEC/UM-CIPAF/ESEPF); Nogueira, Isabel Cláudia (CIPAF/ESEPF); Sousa, Júlio (CIPAF/ESEPF); Moreira, Luísa Tavares (MEC)

**Coleção:** CADERNOS FÉNIX - 1

**Co-edição:** Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa - Porto

**ISBN:** 978-989-98940-1-3

© Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa - Porto, 2014

## Apoio à edição do ebook

Fundação Manuel Leão

## Co-financiamento

