

UNIVERSIDADE ABERTA



**PROJETO FÉNIX:  
O ANO ZERO, NUMA ESCOLA DO DISTRITO DE SETÚBAL**

Carla Cristina Pinto Candeias

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



**PROJETO FÉNIX:  
O ANO ZERO, NUMA ESCOLA DO DISTRITO DE SETÚBAL**

Carla Candeias

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

2017

## **Dedicatória**

À minha mãe, Isabel, por tudo.



## **Agradecimentos**

Quero agradecer em primeiro lugar à Universidade Aberta, em especial à minha professora orientadora, Professora Doutora Filipa Seabra, pela ajuda e incentivos constantes ao longo deste trajeto. Agradeço também a todos os outros professores que me acompanharam na parte curricular do curso, demonstrando um profissionalismo exemplar e uma capacidade de motivação a qual foi essencial para a conclusão do meu trabalho.

Quero deixar aqui um especial agradecimento e uma eterna saudade à Professora Doutora Lídia Grave-Resendes, a qual sempre admirei, quer como pessoa quer como profissional, foi um exemplo para todos nós.

Agradeço também ao meu Grupo Água: Américo, Eugénia, Hermano, Marília e Olga. Além de colegas, ficamos amigos!

De seguida queria agradecer à minha escola em geral e, em especial, à minha diretora pela ajuda incansável, na coordenação e implementação deste Projeto na nossa escola.

Não posso também deixar de agradecer todos os meus colegas de trabalho, porque para além de bons profissionais, contribuindo para uma boa implementação do Projeto, também se demonstraram grandes amigos. Em especial à minha querida amiga Dulce, pelo apoio moral prestado.

Aqui queria destacar toda a equipa envolvida no Projeto, juntamente comigo, o executou da melhor forma que sabíamos, ainda que, por vezes sem todos os recursos necessários e que gostaríamos de proporcionar aos nossos alunos.

Não menos importante, quero agradecer a toda a minha família, são o meu pilar, sem vocês nunca seria quem sou.

Um especial agradecimento aos meus filhos Tiago e Beatriz, pelo tempo que não vos pude dar e pela falta de paciência por vezes demonstrada.



## **Resumo**

Sendo a escola um direito que a todos assiste, a mesma procura estruturar-se para que todos consigam responder e alcançar os requisitos básicos, proporcionando condições para o prosseguimento do seu percurso escolar e profissional. No entanto, nem todos os alunos conseguem realizar as aprendizagens aos ritmos e nas condições da maioria, sendo por isso fundamental desenvolver projetos e ações no sentido do combate ao insucesso e abandono escolar.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso num Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal o qual procurou, através da implementação do Projeto Fénix (PF), desenvolver ações direcionadas à promoção do sucesso escolar. Este começou a ser perspectivado como uma metodologia inovadora de trabalho para promover o êxito de todos os alunos, recuperando e consolidando aprendizagens ao nível das disciplinas sujeitas Prova Final no Ensino Básico: Português e Matemática. O Projeto que motivou este estudo foi aplicado no ano letivo 2014/2015 às turmas do 5º ano de escolaridade da escola, teve os seguintes objetivos: Caracterizar o processo de implementação do Projeto Fénix na escola; Determinar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia; Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos; Analisar as perceções de alunos e professores sobre a sua implementação e os seus impactos e estudar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto.

De modo a alcançar esses objetivos, utilizou-se uma metodologia de investigação mista, através da aplicação de inquérito por questionário a todos os alunos e professores envolvidos, e efetuando a análise documental das pautas dos resultados escolares dos alunos e de documentos internos da escola

As principais conclusões do estudo apontam no sentido de que este Projeto foi uma mais-valia, principalmente porque fez aumentar a proximidade na relação entre professores e alunos, ao mesmo tempo a liderança e a participação contribuíram para que o Projeto fosse real e adequado. Verificou-se também uma evolução positiva dos resultados académicos dos alunos, ao longo do 1.º ano de implementação do Projeto Fénix na escola.

Palavras-chave: Projeto Fénix – Diferenciação pedagógica – Gestão Curricular – Sucesso Educativo

## **Abstract**

Once the school is a right that assists to us all, the same demands do be structured so that everyone could answer and achieve the basic requisites, so they can continue their academic and professional course. However, not all students are able to accomplish learning according to the rhythms and in the same conditions as the majority, therefore it is essential to develop projects and actions to combat failure and school dropout.

The present work presents a case study about a cluster of schools in the district of Setúbal that tried through the implementation of Project Fénix, to develop actions directed to the promotion of academic success. This one began to be seen as an innovative work methodology to promote the success of all students, recovering and consolidating learning at the level of subjects that were evaluated in a final exam in the subjects of Portuguese and Maths.

The Project that motivated this study, applied in the academic year of 2014/2015 to all the 5th grade students, had the following objectives: to characterize the process of implementation of project Fénix in the school; to determine the influence on the top and intermediate management practices in the school; to know the articulation, differentiation and curricular management practices the teachers involved in it; to analyze the perceptions of students and teachers implicated in the project on its implementation and its impacts; and to study the evolution of school results of the students involved in the project.

In order to achieve these goals, a mixed research method was used, through the application of a questionnaire to all students and teachers involved in the project; and the documentary analyses of internal documents from the school.

The main conclusions of the study show that this project was a valuable asset, mainly because it increased the proximity between teachers and students, while at the same time leadership and participation contributed so that the project could be real and appropriated. Positive results were also observed in the students' academic performance, along the first year of Project Fénix implementation.

Keywords: Project Fénix - Curricular management - Differentiated pedagogy - Educational success



## ÍNDICE

Dedicatória.....	i
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Tabelas.....	xiv
Lista de Abreviaturas.....	xvi
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 - Diferenciação pedagógica e gestão curricular .....	7
1.1. A diferenciação pedagógica .....	8
1.1.1. Definições do conceito de diferenciação pedagógica .....	10
1.1.2. Diferenciação pedagógica e ensino universal .....	12
1.2. Diferenciação e gestão curricular .....	19
CAPÍTULO 2 - Sucesso e Insucesso escolar.....	29
2.1. Enquadramento do tema.....	30
2.2. Contextualização de características que envolvem o insucesso e o sucesso escolar .....	34
2.3. As práticas de gestão de topo e intermédias na implementação de um Projeto de diferenciação pedagógica: Gestão do currículo. ....	39
2.4. Insucesso escolar e medidas para a sua promoção: o caso do PF.....	44
2.4.1. Caracterização do Agrupamento onde foi implementado o Projeto em estudo.....	44
2.4.2. A contextualização da problemática motivadora da implementação do PF, como fator de resolução da mesma.....	46
2.4.3. O Modelo “ninho” .....	53
CAPÍTULO 3 - Metodologia de investigação.....	59
3.1. Metodologia Mista.....	60
3.2. Natureza do Estudo .....	63
3.2.1. Estudo de Caso .....	63
3.2.2. O Caso: Contextualização do estudo.....	66
3.3. Técnicas de Recolha de Dados.....	67
3.3.1. Inquérito por Questionário .....	67
3.3.2. Análise Documental.....	69
3.4. Técnicas de Análise de Dados.....	73
3.5. Abrangência do Projeto .....	73
3.5.1. Caracterização dos Participantes .....	74
3.5.2. Corpus Documental.....	74

3.6. Questões Éticas.....	74
CAPÍTULO 4 - Apresentação dos Resultados.....	79
4.1. Análise estatística dos resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos professores envolvidos no Projeto .....	80
4.2. Análise estatística dos resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos alunos envolvidos no Projeto .....	116
4.3. Análise dos resultados de final de período, ao longo do ano letivo.....	131
4.4. Apresentação da análise documental.....	133
CAPÍTULO 5 - Discussão dos resultados .....	137
Conclusão .....	151
Bibliografia .....	155
Anexos.....	i
Anexo I - Metas contratualizadas com a DRE, no âmbito da candidatura ao PMSE .....	ii
Anexo II – Questionário: Perceções dos professores implicados no Projeto Fénix.....	iii
Anexo III – Questionário: Perceções dos alunos do 5º ano sobre o Projeto Fénix.....	vii
Anexo IV - Estrutura do questionário dirigido aos Professores .....	viii
Anexo V - Estrutura do questionário dirigido aos Alunos.....	xv
Anexo VI - Excertos mais revelantes da análise documental .....	xvi
Anexo VII - Autorização da DGES.....	xx
Anexo VIII - Anexos das Tabelas .....	xxii

## Índice de Figuras

Figura 1.1 Pedagogia Diferenciada.....	17
Figura 1.2 Modelo Representativo do funcionamento das escolas.....	18
Figura 2.1 Modelo representativo do funcionamento das escolas .....	38
Figura 2.2 Dinâmica do PF.....	50

## Índice de Gráficos

Gráfico 4.1 - Distribuição de frequências face ao item "Existiram linhas orientadoras que mobilizaram estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto" .....	81
Gráfico 4.2 - Distribuição de frequências face ao item "Senti-me apoiado(a) pela direção quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto" .....	82
Gráfico 4.3 - Distribuição de frequências face ao item "Senti-me apoiado(a) pela coordenação do Projeto quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto" .....	83
Gráfico 4.4 - Distribuição de frequências face ao item "As estruturas de liderança mobilizaram estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto" .....	83
Gráfico 4.5 - Distribuição de frequências face aos itens "O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança de proximidade" .....	84
Gráfico 4.6 - "O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte" .....	84
Gráfico 4.7 - Distribuição de frequências face ao item "Tive acesso a todas as informações de que senti necessidade para uma boa implementação do PF" .....	85
Gráfico 4.8 - Distribuição de frequências face ao item "Como avalia o processo de implementação do PF na escola em estudo?" .....	85
Gráfico 4.9 - Distribuição de frequências face ao item "Em que medida as práticas da gestão de topo da escola influenciaram a implementação do Projeto?" .....	86
Gráfico 4.10 - Distribuição de frequências face ao item "Em que medida as práticas da gestão Intermédia da escola influenciaram a implementação do Projeto?" .....	86
Gráfico 4.11 - Distribuição de frequências face ao item "As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-me a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix " .....	87
Gráfico 4.12 - Distribuição de frequências face ao item "Senti necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para me ajudar na planificação do trabalho a desenvolver" .....	88
Gráfico 4.13 - Distribuição de frequências face ao item "As reuniões de grupo Fénix, agendadas foram suficientes, para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver" .....	89
Gráfico 4.14 - Distribuição das frequências face ao item "As estratégias de gestão e planificação das minhas aulas, foram-me impostas superiormente" .....	89
Gráfico 4.15 - Distribuição das frequências face ao item "A coordenação do Projeto e a direção forneceram-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix" .....	90
Gráfico 4.16 - Distribuição de frequências face ao item "O PF possibilitou uma maior articulação e relação entre docentes" .....	91
Gráfico 4.17 - Distribuição das frequências face ao item "A planificação das aulas, nas turmas Fénix foi concebida" .....	92
Gráfico 4.18 - Distribuição das frequências face ao item "Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas" .....	93
Gráfico 4.19 - Distribuição das frequências face ao item "Divulguei/partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica" .....	93
Gráfico 4.20 - Distribuição das frequências face ao item "O PF alterou a forma como faço a gestão do currículo, de forma a promover o sucesso escolar de todos" .....	94

Gráfico 4.21 - Distribuição das frequências face ao item “A introdução de níveis de proficiência dificultou a gestão e a planificação das minhas aulas” .....	95
Gráfico 4.22 - Distribuição das frequências face ao item “Gerir o currículo foi mais fácil em turmas Fénix” .....	96
Gráfico 4.23 - Distribuição das frequências face ao item “O PF teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix” .....	96
Gráfico 4.24 - Distribuição das frequências face ao item “Trabalhar com turmas Fénix permite-me gerir e flexibilizar o currículo de forma a adequá-lo as reais características dos alunos” .....	97
Gráfico 4.25 - Distribuição das frequências face ao item “Em grupo disciplinar foram suprimidos, ou ampliados certos conteúdos programáticos, em função da implementação do PF” .....	98
Gráfico 4.26 - Distribuição das frequências face ao item “Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino” .....	98
Gráfico 4.27 - Distribuição das frequências face ao item “Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar” .....	98
Gráfico 4.28 - Distribuição das frequências face ao item “Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos” .....	99
Gráfico 4.29 - Distribuição das frequências face ao item “Fiz uma nova disposição das mesas nas salas em que trabalho com o “ninho”” .....	100
Gráfico 4.30 - Distribuição das frequências face ao item “O PF fez-me recorrer ao ensino individualizado” .....	100
Gráfico 4.31 - Distribuição das frequências face ao item “Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência” .....	101
Gráfico 4.32 - Distribuição de frequências face ao item “Implementei instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos restantes colegas envolvidos no Projeto” .....	102
Gráfico 4.33 - Distribuição de frequências face ao item “Produzi materiais para diferenciar o trabalho” .....	103
Gráfico 4.34 - Distribuição de frequências face ao item “Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência” .....	103
Gráfico 4.35 - Distribuição de frequências face ao item “A participação no Projeto fez-me atrasar no cumprimento do programa” .....	104
Gráfico 4.36 - Distribuição de frequências face ao item “O cumprimento do programa foi uma preocupação, ao implementar a pedagogia diferenciada no PF” .....	105
Gráfico 4.37 - Distribuição de frequências face ao item “O ensino diferenciado prejudicou o cumprimento do programa” .....	106
Gráfico 4.38 - Distribuição de frequências face ao item “A participação no PF é útil para a reflexão sobre a minha prática pedagógica” .....	107
Gráfico 4.39 - Distribuição de frequências face ao item “O PF contribuiu para uma melhoria da relação entre professor aluno” .....	107
Gráfico 4.40 - Distribuição de frequências face ao item “Com o PF a comunicação interna melhorou” .....	108
Gráfico 4.41 - Distribuição de frequências face ao item “Com o PF passei a trabalhar e comunicar mais ativamente com alguns colegas” .....	108

Gráfico 4.42 - Distribuição das frequências face ao item “A introdução de níveis de proficiência ajudou os alunos” .....	109
Gráfico 4.43 - Distribuição das frequências face ao item “O PF ajudou os alunos a obter sucesso escolar, nas turmas Fénix (ou seja os alunos que não vão para o “ninho”)” .....	110
Gráfico 4.44 - Distribuição das frequências face a “O PF ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”” .....	110
Gráfico 4.45 - Distribuição das frequências face ao item “O “ninho” desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, trazer material necessário para a aula)” .....	111
Gráfico 4.46 - Distribuição das frequências face ao item “O PF aumenta a participação nas aulas (quer no “ninho”, quer na turma)” .....	112
Gráfico 4.47- Distribuição das frequências face ao item “A escola deve manter o PF para o próximo ano letivo” .....	112
Gráfico 4.48 - Distribuição das frequências face ao item “Nas turmas que irão para o 6.ºano (ou seja dar continuidade aos mesmos alunos)” .....	113
Gráfico 4.49 - Distribuição das frequências face ao item “Nas novas turmas de 5.ºano” .....	114
Gráfico 4.50 - Distribuição das frequências face ao item “Em outras disciplinas que também apresentem taxas de insucesso elevadas” .....	114
Gráfico 4.51 - Distribuição das frequências face ao item “A implementação do PF, no nosso agrupamento foi uma decisão bem tomada, para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar” .....	115
Gráfico 4.52 - Género dos alunos respondentes .....	116
Gráfico 4.53 - Idade dos alunos respondentes .....	116
Gráfico 4.54 - Distribuição de frequências face ao item “Estou satisfeito com o PF” .....	117
Gráfico 4.55 - Distribuição de frequências face ao item “As aulas no “ninho” são mais interessantes”. .....	118
Gráfico 4.56 - Distribuição de frequências face ao item “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma” .....	119
Gráfico 4.57 - Distribuição de frequências face ao item “Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma” .....	120
Gráfico 4.58 - Distribuição de frequências face ao item “O Fénix ajuda os alunos a receber maior atenção do professor” .....	122
Gráfico 4.59 - Distribuição de frequências face ao item “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados” .....	123
Gráfico 4.60 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”” .....	124
Gráfico 4.61 - Distribuição de frequências face ao item “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria” .....	125
Gráfico 4.62 - Distribuição de frequências face ao item “É mais fácil aprender no “ninho”” .....	126
Gráfico 4.63 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto-me integrado na turma” .....	127
Gráfico 4.64 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto-me integrado no “ninho”” .....	127

Gráfico 4.65 - Distribuição de frequências face ao item “Desde que estou no PF sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” .....	129
Gráfico 4.66- Distribuição de frequências face ao item “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores .....	129
Gráfico 4.67 - Distribuição de frequências face ao nível obtido pelos alunos em cada período à disciplina de Português .....	131
Gráfico 4.68 - Distribuição de frequências face ao nível obtido pelos alunos em cada período à disciplina de Matemática .....	132

## Índice de Tabelas

Tabela 2.1 - Índices de percentagens de Sucesso Escolar no Agrupamento em causa: a) 1º Ciclo; b) 2º Ciclo .....	47
Tabela 2.2 - Índices de percentagens de Abandono Escolar e Absentismo no Agrupamento em causa: a) 1º Ciclo; b) 2º Ciclo.....	47
Tabela 3.1 - Nota Metodológica.....	72
Tabela 8.1 - Correlações entre variáveis para os itens da implementação do Projeto .....	xxii
Tabela 8.2 - Correlações entre variáveis para os itens da planificação do Projeto .....	xxiii
Tabela 8.3 - Correlações entre variáveis para os itens da articulação entre professores .....	xxiii
Tabela 8.4 - Correlações entre variáveis para os itens da gestão diferenciada do currículo .....	xxiv
Tabela 8.5 - Correlações entre variáveis para os itens da construção de materiais.....	xxv
Tabela 8.6 - Correlações entre variáveis para os itens do cumprimento do programa .....	xxv
Tabela 8.7 - Correlações entre variáveis para os itens da relação entre professores .....	xxv
Tabela 8.8 - Correlações entre variáveis para os itens da evolução das aprendizagens dos alunos .....	xxvi
Tabela 8.9 - Correlações entre variáveis para os itens continuidade do Projeto .....	xxvi
Tabela 8.10 – Distribuição de alunos pelas turmas inquiridas.....	xxvi
Tabela 8.11 – Frequência: “Estou satisfeito com o PF” .....	xxvii
Tabela 8.12 – Médias: “Estou satisfeito com o PF” .....	xxvii
Tabela 8.13 - As aulas no “ninho” são mais interessantes.....	xxvii
Tabela 8.14 - Frequência: “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma” .....	xxviii
Tabela 8.15 - Média: “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma” .....	xxviii
Tabela 8.16 - Frequência: “ Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma”. .....	xxviii
Tabela 8.17 - Média: “ Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma” .....	xxix
Tabela 8.18 - Frequência: “O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor” .....	xxix
Tabela 8.19 – Média: “O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor”. .....	xxix
Tabela 8.20 – Frequência: “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados” .....	xxx
Tabela 8.21 – Média: “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados” .....	xxx
Tabela 8.22 – Frequência: “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”” .....	xxx
Tabela 8.23 - Média: “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”” .....	xxx
Tabela 8.24 - Frequência: “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria”. .....	xxxi
Tabela 8.25 - O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria.....	xxxi
Tabela 8.26 – Frequência: “É mais fácil aprender no “ninho”” .....	xxxi
Tabela 8.27 – Média: “É mais fácil aprender no “ninho”” .....	xxxi
Tabela 8.28 - Frequência: “Sinto-me integrado na turma” .....	xxxii
Tabela 8.29 - Média: “Sinto-me integrado no “ninho”” .....	xxxii
Tabela 8.30 – “Sinto-me integrado na turma” e “Sinto-me integrado no “ninho”” .....	xxxii
Tabela 8.31 - Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor .....	xxxii



Tabela 8.32 - O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores.....	xxxiii
Tabela 8.33 - “Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores” .....	xxxiii
Tabela 8.34 - Correlações entre os diversos itens e o item correspondente à satisfação com o PF .....	xxxiv
Tabela 8.35 - Análise estatística dos resultados escolares ao longo dos 3 períodos escolares – Português .....	xxxv
Tabela 8.36 - Análise estatística dos resultados escolares ao longo dos 3 períodos escolares – Matemática .....	xxxv

## **Lista de Abreviaturas**

**ASE** - Ação Social Escolar

**DGE** - Direção-Geral da Educação

**DGIDC** - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**DRE** - Direção Regional de Educação

**ME** - Ministério de Educação

**PAM** - Plano de Ação da Matemática

**PEPT** - Programa Educação Para Todos

**PISA** - *Programme for International Student Assessment*

**PIPSE** - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso

**PMSE** - Programa Mais Sucesso Escolar

**PF** - Projeto Fénix

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

## **Introdução**

As escolas devem proporcionar uma boa educação a todos os alunos, independentemente da educação ou profissão dos seus pais, contribuindo assim para uma maior equidade. De acordo com o último PISA (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016), Portugal tem conseguido alcançar desde o início da implementação deste Projeto, em 2000, resultados cada vez mais satisfatórios, em relação aos resultados médios da OCDE. Pela primeira vez o resultado nos três domínios está acima da média: oito pontos em Ciências, cinco pontos em Leitura e dois pontos em Matemática, sendo que última não demonstra uma diferença muito significativa. Portugal ficou em 22.º lugar no que respeita a Literacia Matemática; em 18.º na Literacia de Leitura e em 17º lugar na Literacia Científica, num total de 72 países. Apesar das limitações que podem ser apontadas à avaliação internacional, estes resultados são importantes e significativos, particularmente tendo em conta a tendência de evolução ao longo dos anos, uma vez que o que se tem em conta, nestes testes é a capacidade do aluno usar no dia-a-dia o que aprendeu na escola, obtendo-se também uma visão das capacidades das escolas portuguesas, no desenvolvimento das competências que permitirão o aluno ser bem-sucedido, quer academicamente, quer profissionalmente no futuro.

Várias medidas podem ter assumido um papel relevante na consecução desta evolução. A publicação, em 2005, do Despacho Normativo nº 50/2005, D.R. nº 215, Série I, de 11 de setembro, define os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento, com o objetivo de promover uma mudança de panorama no insucesso e abandono escolar. O despacho define que as escolas passam a ter que definir um conjunto de atividades pedagógicas de reforço de aprendizagens para responder às necessidades dos alunos e melhorar as aprendizagens.

Foi com o objetivo de apresentar estratégias pedagógicas alternativas para melhorar o insucesso escolar no ensino primário, que foi lançado no início 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE): “Na génese do PMSE encontram-se ideias matriciais como a inovação e reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes, a autonomia das escolas e da sua esfera organizacional, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, o ciclo de estudos como unidade de

análise, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolar, e a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência“ (DGIDC, 2010 *apud* Barata *et al.*, 2012: 23). Este programa contempla três tipologias de intervenção, denominadas por Turma Mais, Fénix ou Híbrida.

As escolas que participam no PMSE podem implementar as estratégias definidas no Programa, de forma global, em apenas alguns disciplinas ou em todo o conselho de ano ou turma, passando a ter mais autonomia da gestão dos créditos e das suas atividades pedagógicas e organizacionais (DGIDC, 2012). No entanto, apesar deste modelo prever uma implementação do Programa a todas as disciplinas, algumas restrições como o número de créditos disponibilizados a cada escola, viabilizam apenas uma implementação reduzida, normalmente para as disciplinas de Matemática e de Português.

Com a implementação do PMSE foi possível alinhar as diretrizes das escolas Portuguesas com as recomendações da OECD, no que diz respeito ao combate do insucesso escolar (OECD, 2007), sendo que se verificou, por exemplo no primeiro ano de implementação do PMSE, uma redução significativa das taxas de retenção nas turmas intervencionadas por comparação com anos anteriores (DGIDC, 2012).

A tipologia Fénix define estratégias que permitem a consciencialização dos professores para a variedade de alunos, para a promoção do ensino adequado a cada um e para a importância de alinhar as aulas e materiais de ensino às necessidades e especificidades dos alunos. Neste sentido são criadas “turmas Fénix” que integram alunos com mais dificuldades que estão identificados como possíveis casos de insucesso. Através desta estratégia pretende-se recuperar os alunos com piores desempenhos e, simultaneamente estimular os alunos com melhores desempenhos (Alves & Moreira, 2011).

As principais objetivos do PF são: respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudá-los a superar as suas dificuldades e a qualificar as suas aprendizagens, evitando desta forma a retenção e o abandono escolar. Os mentores do modelo Fénix observaram que as dificuldades se iniciavam nos primeiros anos de ensino, isto é no 1º ano, criando-se logo de início uma diversidade de ritmos e perfis de aprendizagem, que se tornava cumulativo, e que era cada vez mais difícil de ultrapassar. (Modelo Fénix da escola em Estudo)

No Agrupamento de Escolas de Campo Aberto<sup>1</sup>, o PF, foi implementado, inicialmente como estratégia para aumentar a qualidade das aprendizagens e minimizar o impacto negativo da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, particularmente como estratégia de combate ao elevado abandono escolar no 2º ciclo; e de resolução de problemas, como as elevadas taxas de retenção no mesmo ciclo e o elevado insucesso nas disciplinas de português e matemática. Face ao exposto, constitui-se enquanto questão de partida, procurar perceber:

**Em que medida o PF proporcionou condições de alteração das práticas dos docentes, envolvendo os professores na gestão diferenciada do currículo e que evolução tem tido o sucesso escolar dos alunos envolvidos no PF, no Agrupamento de Escolas (doravante referido como escola) em estudo?**

Assim, tendo em conta a questão de partida, foram delineados os seguintes objetivos:

- Caracterizar o processo de implementação do PF numa escola do Distrito de Setúbal;
- Determinar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto;
- Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto;
- Analisar as perceções de alunos e professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos;
- Estudar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto.

Assim, o plano metodológico deste trabalho envolveu a adoção de dois métodos de recolha de dados, recorrendo a grupos de participantes distintos, assim como a diferentes instrumentos, procedimentos e métodos de análise de dados, que contribuem para responder às questões de investigação colocadas:

1. Análise documental qualitativa – A avaliação do nível de implementação do PF envolve a compreensão das atividades que se programaram no âmbito do Projeto, na perspetiva do coordenador do programa e dos professores envolvidos, e quais foram

---

<sup>1</sup> Contextualização apresentada no Capítulo 2 - Caracterização do Agrupamento (In: Projeto Educativo do Agrupamento, para o anos letivos: 2013/2017)

realmente levadas a cabo, o que se empreendeu através da análise de documentos (atas, relatórios...) produzidos na própria escola.

2. Inquéritos aos alunos envolvidos no Projeto – Um dos aspetos essenciais da avaliação de Projetos passa pela avaliação da perceção e da satisfação dos sujeitos envolvidos no Projeto com o mesmo. Assim, foram realizados inquéritos aos alunos envolvidos no Projeto (n=81), no sentido de recolher informações sobre as dimensões de implementação e de impacto do mesmo na perspetiva dos alunos. Estes dados permitiram efetuar uma análise centrada na satisfação dos participantes diretos, que possibilitou complementar a avaliação da implementação no domínio da *perspetiva dos participantes*. Os dados foram alvo de uma análise estatística.

3. Inquéritos aos professores – Para realizar a avaliação do Projeto em diferentes variáveis de implementação, nomeadamente: constituição de grupos adicionais de alunos; partilha e regulação intraescola; coordenação e liderança; trabalho de equipa e comunicação; diferenciação pedagógica; formação dos professores e de impacto, no que se refere, por exemplo, à liderança escolar, ligação pais-comunidade-escola, competência profissional, e qualidade da relação professor-aluno e professor-turma); foram desenvolvidos questionários de avaliação no sentido de aferir o impacto da intervenção, na perspetiva dos professores; estes questionários foram aplicados aos professores diretamente envolvidos no Projeto (n=16) e foram sujeitos a análise estatística.

4. Análise documental quantitativa de indicadores de desempenho escolar – Nesse sentido, considerou-se relevante caracterizar a evolução do desempenho escolar dos alunos envolvidos no PF, nomeadamente as taxas e qualidade de sucesso globais e por disciplina.

Apresentamos, de seguida, a estrutura da dissertação:

No capítulo 1 são apresentadas algumas perspetivas teóricas sobre a diferenciação pedagógica, incluindo-se o desenvolvimento de estratégias que vão ao encontro das especificidades de cada aluno e da articulação entre a escola e os grupos responsáveis pelas atividades que englobam o processo de diversificação curricular. No que diz respeito à

diferenciação e gestão curricular, este capítulo abordará a importância da mesma, e os aspectos fundamentais na definição do que é o currículo.

No capítulo 2, apresentam-se as problemáticas do sucesso e do insucesso escolar, focando o papel do professor e da escola. Aborda-se a qualidade das aprendizagens do aluno, na perspectiva do desenvolvimento curricular, organizacional e profissional dos docentes. No mesmo capítulo serão abordadas as práticas de gestão de topo e intermédias na implementação de um Projeto de diferenciação pedagógica / gestão do currículo. É apresentado também o PF, os seus principais objetivos, características e problemáticas, e é efetuada a caracterização do Agrupamento.

O capítulo 3 diz respeito à metodologia de investigação, em que no presente estudo a problemática central será analisada com recurso a metodologia de âmbito qualitativo e quantitativo.

O capítulo 4 diz respeito à apresentação dos resultados, através da aplicação de um inquérito a todos os intervenientes neste Projeto, assim como análise de documentos internos da escola, que nos pudessem ajudar a compreender como foi a sua implementação.

O capítulo 5 diz respeito à discussão dos resultados, sendo que os estes serão discutidos à luz de perspectivas teóricas que enfocam a problemática em item. Por fim serão apresentadas as considerações finais de todo o estudo.





## **CAPITULO 1 - Diferenciação pedagógica e gestão curricular**

### **1.1. A diferenciação pedagógica**

A escola precisa de se “reorganizar, para vencer o desafio de acolher todas as crianças e jovens; desenvolver o currículo de base” (Formosinho & Machado, 2012: 45), oferecendo a todos um plano curricular de atividades de diversificação curricular que facilitem a diferenciação pedagógica.

Essa diferenciação pedagógica tem que passar pela promoção de estratégias diversificadas, como por exemplo: agrupar os alunos de acordo com os critérios distintos; diversas modalidades de apoio; reforço curricular; grupos de nível; trabalho em Projetos; estudo acompanhado, orientado e autónomo. Quanto maior for a articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão das atividades de diversificação curricular, maior será a qualidade de ensino (Formosinho & Machado, 2010).

A escola como serviço público, tem responsabilidades específicas na instrução, na estimulação e na socialização dos seus alunos, permitindo:

- O acesso à educação, não descuidando: raça; religião; posição social; origem demográfica; situação económica e deficiência física ou mental. Garantindo assim igual acesso a todos.
- O currículo oferecido aos alunos deve ter qualidade, que passa pela diversificação e flexibilização curricular; individualização de percursos e apoios.
- A participação de alunos e professores contempla matérias, momentos e graus diferenciados (Formosinho & Machado, 2010).

Neste sentido” A escola tem autonomia relativa na organização da vida escolar nomeadamente: (...) -Promover a diferenciação pedagógica: – Escolher os responsáveis pela gestão intermédia” (Formosinho et al., 2010: 154).

Santos refere: “Cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios da língua, em presença” (Santos, 2008: 1).

Assim, a implementação de processos “de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico” (Santos, 2008: 1). Aliado a todos estes fatores, pode-se dizer que na atualidade a sociedade está marcada por “desigualdades tão profundas, de heranças tão opostas, onde a palavra de ordem é a competição desenfreada, a escola

marca o individualismo dos percursos para premiar os que chegam primeiro ou vão mais longe, independentemente do fôlego cultural ou do diferente ponto de partida de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 37).

A diferenciação pedagógica, não é um conceito novo, sendo que por volta dos anos 60, com a introdução de uma ótica formativa/educativa na avaliação das aprendizagens dos alunos, começaram a ser preconizados modelos de diferenciação pedagógica. Mas essa diferenciação “consistia em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento” (Santos, 2008: 2).

“Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentado pelos resultados da investigação em educação que vai sendo realizada, começa-se a entender a diferenciação pedagógica de outro modo” (Santos, 2008: 2). Assim, não é apenas uma questão de tempo, que nos permite entender as diferentes formas de aprender, mas sim também as diversas formas de pensar e de estabelecer relações entre o que se sabe e o que se aprende de novo.

Um ensino para todos não implica baixar o nível de exigência, mas sim procurar ajustar práticas de ensino às características dos alunos que se tem. Se assumirmos que todos os alunos apresentam características diversas, que têm as suas formas únicas de aprender, e a aprendizagem é um direito de todos, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo de acordo com essa diversidade. É durante o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, que este tem que ser adequado às características dos diferentes intervenientes na sala de aula.

Neste sentido a escola deverá ser igualmente capaz de romper com os modelos de ensino tradicionais em que ainda se continua a dar “um grande ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, [fazendo com que os alunos não consigam] ver esses conteúdos como parte do seu próprio mundo” (Santomé, 1997: 7 *apud* Leite *et al.*, 2011).

Desta forma a escola deverá ser um veículo promotor de aptidões e de competências no sentido de estabelecer e desenvolver espaços para que as crianças e jovens, mais do que o desenvolvimento de competências cognitivas e de aprendizagem, sejam igualmente

ensinadas ao nível da gestão de problemas, bem como de gestão emocional no sentido de aprenderem a utilizar métodos que as tornem capazes de saber gerir as suas próprias emoções. A escola não se esgota apenas na transmissão e reprodução de aprendizagens, na medida em que a mesma para além de formar cidadãos deve ter a preocupação em os tornar cidadãos.

Assim deverá estimular crianças e jovens no estabelecimento de relações interpessoais, respeito pelas diferenças, fomento do pensamento reflexivo e crítico, desenvolvimento e estimulação de processos criativos; desta forma, “a educação de hoje implica processos de diferenciação pedagógica estruturados em torno de objetivos finais comuns aos diversos alunos do mesmo nível de escola” (Leite, 2003: 22).

Face ao exposto, não esquecendo a importância do currículo escolar, este deverá contudo afastar-se da lógica tradicionalista em que as desigualdades de sucesso se agudizam se for privilegiada a lógica “das aquisições mais facilmente mensuráveis e que não levam em consideração competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social ou dimensão reflexiva”, antes, é fundamental que este se institua “naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender, em vez de fundamentar-se na obsessão de avaliar de modo preciso ou na preocupação de fazer boa figura diante de uma concorrência que passa por tantas mediações” (Perrenoud, 2003: 20).

### **1.1.1. Definições do conceito de diferenciação pedagógica**

Atendendo ao facto de este ser um dos conceitos-chave desta dissertação, passaremos a apresentar algumas definições. A diferenciação pedagógica é a capacidade de identificar e dar resposta pedagógica à variedade na turma, fazendo com que “todos não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Niza, 2000: 43). É um método em que “os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem de estudo” (Visser, 1993, *apud* Grave-Resendes & Soares, 2002: 28).

Esta definição dá ênfase ao professor como organizador de respostas de aprendizagem que cada aluno possa processar, mas não exclui o trabalho coletivo ou de grupo com os seus

pares, em certas/determinadas alturas. A diferenciação assume uma heterogeneidade de aprendizagens como principal recurso, fomentando o trabalho colaborativo dos alunos com o estudo, dando especial relevo à regulação da aprendizagem através da linguagem, promovendo-se, portanto, o ensino interativo (idem).

Na mesma linha de pensamento Benavente (1994), perspectiva a ideia de que diferenciar não é individualizar o ensino, ou seja, embora os percursos e as estratégias devam ser individualizados, todo este processo decorre num contexto de cooperação educativa, que pode ir desde o trabalho para o grande grupo, até o ensino entre pares.

Assim, o conceito de diferenciação pedagógica distingue-se na medida em que os processos de aprendizagem são vistos sob outros prismas, ou seja, desmarcando-se da mera ideia de esta se caracterizar apenas enquanto método de acumulação e de reprodução de conhecimentos. Neste âmbito, o desenvolvimento de novas perspectivas sobre os processos de diferenciação pedagógica passou, igualmente, a incorporar na dinâmica das aprendizagens a tónica da complexidade, em que as experiências dos educandos devem ser tidas em consideração, na medida em que é através do seu próprio capital de experiências que o mesmo adquirirá novas aprendizagens (Pinto, 2007).

Face ao exposto, é ainda de realçar que a pedagogia diferenciada é a ação de “conduzir”, “despertar”, “promover” e “acompanhar”, ou seja, educar e aprender, numa interação conjunta entre o ensinar e ao aprender. Igualmente de acordo com o paradigma construtivista, e tendo em conta o supra mencionado a pedagogia diferenciada é um método que se caracteriza por encerrar determinadas características, nomeadamente:

- Rompimento com as lógicas de currículo tradicional em que as especificidades do aluno são tidas em consideração;
- Tomada de consciência sobre a importância do capital de conhecimento e de experiências individuais, na medida em que os indivíduos influenciam e são influenciados pelo meio que os envolve;
- Perceção das diferenças nos processos de aprendizagem, visto que é distinta para todos os indivíduos, pois cada um possui o seu próprio capital de “significados” (estrutura cognitiva) (Sansão & Valadares, 1999).

Assim, tendo em conta as especificidades de aprendizagem individuais em que “não há dois alunos com a mesma rede de significados nem com os mesmos sentimentos, paixões e emoções, e muito menos que tenham vividas mesmas experiências, não há dois alunos que aprendam do mesmo modo” (Sansão & Valadares, 1999: 81).

Desta forma, a ideia da pedagogia diferenciada e o que subjaz a este conceito é a diferenciação positiva para ensinar e aprender. A propósito, realça Perrenoud “diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda a seu ritmo, com os métodos que melhor garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoio pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura” (Perrenoud, 1985 *in* Boal, Hespanha *et al.*, 1997: 30).

### **1.1.2. Diferenciação pedagógica e ensino universal**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) designa no seu normativo que o Ensino Básico é universal e obrigatório, e tendo como finalidade assegurar “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso” e no sucesso escolar.

Esta Lei tem como primeiro objetivo um ensino que assegure uma:

[...] formação geral e comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social

(Grave-Resendes, 2002: 17).

Estas medidas lançam um desafio aos professores: romper com todo e qualquer tipo de exclusão escolar, construindo desta forma uma escola para todos. Contudo, o acesso alargado dos cidadãos à escolaridade obrigatória levou à crescente diversidade cultural e socioeconómica das nossas escolas. Como refere Esteve (1995: 96) “cem por cento das crianças entram na escola atual e, logo, entram também cem por cento dos problemas sociais pendentes, incluindo diferenças socioculturais, cognitivas, psicológicas”.

No entanto, Perrenoud (2003) refere que os sistemas educativos se têm preocupado em implementar medidas que respondam às diferenças dos alunos, recorrendo, por exemplo a diferentes formas de organização curricular.

É irónico assumir-se que todos são iguais, para não se criarem desigualdades, mas ao mesmo tempo promove-se um ensino igual para todos, o que acentua e reforça as

desigualdades de partida. “Uma das grandes ilusões da eficácia de um ensino igual para todos reside no facto de muitas crianças terem de fazer, na escola, de maneira diversa, e ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens” (Meireieu, 1997, *apud* Grave-Resendes, 2002: 19), colocando em causa, mais uma vez, que para ensinar fosse necessário homogeneizar.

Desta forma, diferenciar torna-se urgente e inevitável, na medida em que os alunos aprendem melhor se o professor tomar em consideração as características próprias de cada um. Pois cada aluno possui pontos fortes, necessidades, interesses e estilos de aprendizagem diferentes (Goulão, 1998). Da mesma forma, os professores encarando os alunos de acordo com as especificidades individuais proporcionam a que estes se sintam motivados para efetuar e adquirir aprendizagens; na medida em que quando há respeito pela individualidade e o ensino é efetuado tendo em conta as diferenças individuais, os alunos aprendem melhor (Morgado, 2000).

Na atualidade, as sociedades passam por mudanças profundas. Hoje em dia existe uma competitividade cada vez maior e mais evidente, o que leva a que os indivíduos sejam também eles pressionados no sentido de acompanharem estas mudanças. Assim, há a necessidade de estes se movimentarem de forma exequível nas diversas áreas do conhecimento, sendo que no contexto da educação para todos, a diferenciação pedagógica assume uma relevância particular, na medida em que, para além da igualdade no acesso à educação, levantam-se agora questões quanto à promoção da igualdade de sucesso educativo. Desta forma, os professores enquanto mediadores do conhecimento deverão desempenhar funções que não se caracterizem apenas pelo ato de ensinar, mas igualmente que as auxiliem a aprender.

É ainda de salientar que a realidade que hoje nasce nas escolas é bem distinta de a que existia há muitos anos, ou seja, hoje a escola é vista como um sistema aberto a todos. Antigamente só ia estudar quem detinha recursos económicos, hoje em dia a escola é composta por cada vez mais alunos originários de classes baixas, sendo que esta acaba por ser o meio de transmissão de conhecimentos, sendo que, se deteta cada vez mais por parte dos pais destes alunos uma alienação do percurso de vida e escolar do seu educando.

Os estudos realizados demonstram que o “fosso educacional entre as pessoas oriundas de famílias com menos habilitações académicas e as oriundas de famílias com mais habilitações académicas parece estar a aumentar” (Livingstone & Stowe, 2001: 80). Face ao exposto, tendo em conta as transformações societárias que hoje se vivenciam, a escola deverá adaptar o currículo de acordo com as necessidades da sociedade para que todos tenham as mesmas oportunidades.

A função da escola é permitir a apropriação do património cultural, ela permite a interação do aluno com o património cultural e também a interação com outros, é neste contexto, aliás, que Vygotsky (1978) acentua o importante papel da escola no desenvolvimento de cada um.

As diferenças na aprendizagem e a importância de concorrer para o sucesso de todos os aprendentes, colocam também a tónica no papel diferenciado que o professor terá que desempenhar, de modo a adequar a sua atuação à diversidade dos seus alunos.

Para Perrenoud (1997b), a democratização do ensino requer que possamos “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar casa aluno perante a situação mais favorável.”

O ensino deve ser diferenciado ao ponto de garantir que o aluno seja constantemente confrontado com situações didáticas significativas e adequadas às suas aprendizagens, progredindo, assim, consoante o seu ritmo e na sua situação de aprendizagem mais favorável.

Desta forma, a ênfase do ensino não pode de forma alguma ser posta no ensino do professor, mas sim na aprendizagem do aluno, ou seja, a escola é que se tem que adaptar aos alunos e não o contrário, o que nos remete para a ideia de Grave-Resendes & Soares (2002: 31) em que “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem.”

Posto isto, a aprendizagem para todos, pressupõe a disponibilidade para aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico e refletir sobre estas experiências, o



que por vezes, nem torna necessário a criação de novos recursos materiais, pois assume-se como uma prática mais inclusiva.

O professor deve modificar planos e atividades em função das reações e das necessidades dos alunos, de modo a todos poderem participar ativamente, fazendo com que o currículo seja um caminho no qual se pretende que todos os alunos percorram, o mesmo, terá de ser individualizado, uma vez que os alunos não partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar. Logo, o apoio prestado a cada aluno na sua aprendizagem também não pode ser igual para todos (Cadima, 1997 *apud* Grave- Resendes et. al., 2002: 32).

Tal como Dewey (2007) defende, o currículo deve ser perspectivado como Projeto educativo centrado na educação global, que tenha como base uma abordagem inter e transdisciplinar, ou seja, coordenação entre todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino, existindo uma integração total, facilitando assim a compreensão das realidades, compreensão essa que era dificultada pelo parcelamento das disciplinas.

Da mesma forma, o meio social em que os estudantes se inserem é muito mais complexo do que aquilo que as disciplinas e matérias apresentam. Quando compartimentadas de uma forma estanque, o saber e técnicas fornecidos isoladamente não dão resposta aos problemas da vida social e profissional futura.

A educação deve ter como missão a “transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, levar à consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos” (Delors, 1996: 85-87), deve passar pela descoberta do outro e, acima de tudo pelo conhecimento de nós mesmos, na medida em que a “educação é, antes de mais uma viagem interior” (idem: 85-87). Segundo o mesmo autor, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, constituindo, as mesmas, os pilares do conhecimento sobre os quais o ensino deve conceder atenção igual:

aprender a conhecer (para adquirir instrumentos de compreensão e interação no mundo, pressupondo aprender a aprender), aprender a fazer (para agir sobre o meio envolvente), aprender a viver em comum (participando e cooperando com os outros, desenvolvendo a perceção das interdependências, formação na e para a cidadania) e aprender a ser (integrando as três dimensões anteriores, constituindo uma conceção alargada de educação, desenvolve-se a sua personalidade, não negligenciando na educação nenhuma das potencialidades do indivíduo).

(Delors, 1996: 85-87)

É crucial que a escola crie uma resposta adequada ao multiculturalismo social e que elimine, definitivamente, o conceito de educação meramente instrutiva e transmissora, em que o aluno era um recetor passivo e em que o ensino era pensado para um único grupo de alunos-tipo, não contemplando o aluno que está fora desse grupo.

Por outro lado, importa, também, que a educação dê importância às questões pessoais de cada um, as diferenças não podem ser unicamente “permitidas” e contempladas mas, acima de tudo, respeitadas. Uma atitude subtrativa, em que se ignora a diferença, ou uma atitude aditiva, em que se preenche os aspetos deficitários da cultura hegemónica são inúteis.

A avaliação formativa tem na pedagogia diferenciada, um peso muito importante, pois é a avaliação que se realiza no processo de ensino aprendizagem e tem como objetivo principal, regular e a maneira interativa, nesse mesmo processo, porque faz referência ao ensino. Também a autoavaliação desempenha um papel fundamental, pois o seu objetivo principal é ajudar os alunos a regularem os seus próprios processos, estratégias e pensamento/motivação para aprender (Dias, 2008).

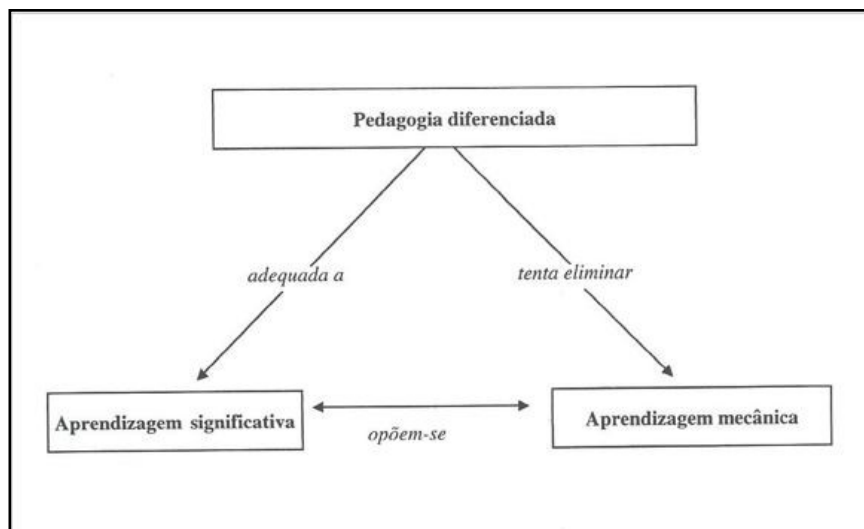
Assim, a avaliação pode ser caracterizada por ser de âmbito formativo e sumativo, sendo que estas se distinguem pelo tipo de metodologia usada pelos professores no sentido de estes conseguirem aferir os resultados dos seus modelos de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa pode ser caracterizada por uma certa subjetividade, na medida em que esta é a que é efetuada em contexto de sala de aula ao longo de todo o processo de aprendizagem. Por sua vez, a avaliação sumativa pauta-se pela objetividade sendo que os instrumentos regularmente usados neste tipo de avaliação são os testes sumativos em que no final lhes são atribuídos uma classificação.

A maioria da aprendizagem na escola situa-se algures entre a aprendizagem significativa e a mecânica, mas na maioria das vezes esta aprendizagem, faz-se (infelizmente) mais através da forma mecânica.

A pedagogia diferenciada tenta fortalecer a aprendizagem significativa de cada aluno e combater a aprendizagem mecânica ou memorística, tal como se procura explicar no esquema da Figura 1.1.

Figura 1.1 Pedagogia Diferenciada



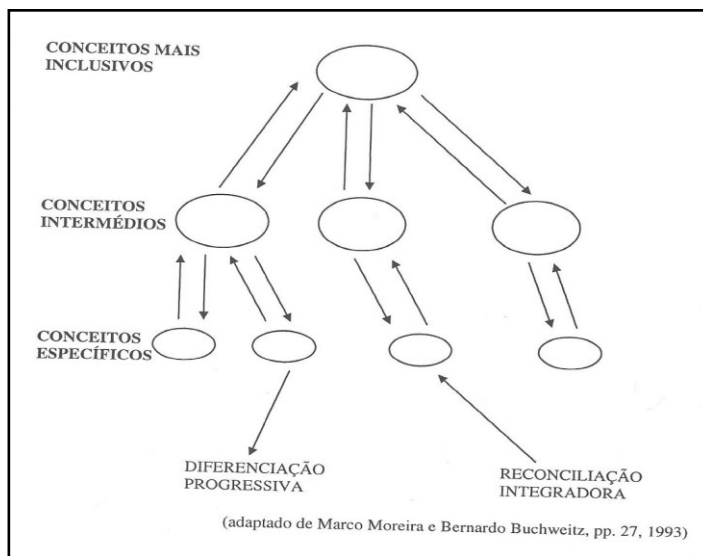
Fonte: Resendes (1999: 101).

Esta pedagogia não deve deixar de ter em conta que o fator mais importante a reter na dinâmica das aprendizagens é o capital de conhecimento que o aluno já detém (Ausubel, 1968, *apud* por Sansão & Valadares, 1999), pois os professores devem averiguar o que cada aluno já sabe, para poder ensinar contemplando a diferenciação do ensinar, no rumo ao sucesso académico.

O que o aluno já sabe, faz parte integrante da sua estrutura cognitiva, ou seja, um conhecimento mais ou menos estruturado em que os conceitos integradores estão mais ou menos diferenciados. Por exemplo, quando um aluno, começa a estudar um novo animal, ele já tem uma ideia genérica acerca do que é o animal, e já tem diversos exemplos de animais e até uma “rudimentar” classificação dos mesmos, mas com o estudo que irá fazer, irá ficar com o conceito de animal mais bem diferenciado e enriquecido. Será capaz de fazer mais e melhores diferenciações entre outros animais, pois já conhecerá outros pormenores, que antes não conhecia. Este mecanismo de aprendizagem significativa “de cima para baixo”; do geral para o indiferenciado a caminho do pormenor e do diferenciado, por ramificação dos conceitos, chama-se *diferenciação progressiva* (Santos, 2008).

A aprendizagem significativa consiste, portanto, numa modificação complexa da estrutura cognitiva com a qual atribuímos significado ao mundo que conhecemos, mas que, em termos deste modelo, ocorre do geral para o particular, do particular para o geral e do particular para o particular pelos mecanismos que a seguir se demonstram na Figura 1.2.

Figura 1.2 Modelo Representativo do funcionamento das escolas



Retirado de: Grave- Resendes 1999: 105.

O conhecimento da estrutura cognitiva de um aluno é fundamental, particularmente se tivermos alguma ideia, por mais grosseira (menos retratista) que seja, do modo como as ideias estão bem ou mal diferenciadas, reconciliadas ou combinadas entre si.

Constitui-se, portanto, um dos desafios dessa pedagogia procurar, através de dinâmica interativa, envolver os alunos providos de maiores capacidades, na motivação de todos os colegas, mas para que se estimule as suas próprias motivações de aprendizagem.

Perrenoud (2003) faz uma proposta de individualização ou diferenciação em vários níveis sistemáticos:

Primeiramente, num nível de organização pedagógica global ou plano de formação, podem encorajar-se itinerários diferentes, por meios de unidades de formação cuja conceção e encadeamento propiciem a individualização. Depois, as unidades de formação podem permitir diversos tipos de agrupamentos ou dispositivos. Por último, pode haver diferenciação de práticas no grupo de formação

Perrenoud (2003)

Quer seja no grupo estável, como por exemplo uma aula, ou no grupo temporário, como é o caso de um grupo de Projeto. – O PF.

## **1.2. Diferenciação e gestão curricular**

Na atualidade, os modelos centrados nas disciplinas têm vindo a evoluir de uma relação nula entre as disciplinas - currículo de coleção - até à máxima relação entre disciplinas – transdisciplinaridade. O modelo globalizado tem subjacente o carácter ativo da aprendizagem que resulta, não só da construção pessoal do indivíduo, mas também da intervenção dos outros. É um método que não valoriza tanto os saberes disciplinares, ou seja, - torna-os responsáveis as disciplinas como ponto de partida, elas devem apenas proporcionar meios ou instrumentos que favoreçam a realização dos objetivos educacionais. A forma como os alunos aprendem é tido em conta, tendo como objetivo criar condições aos mesmos de trabalho autónomo, colaborativo.

Acredita-se que um trabalho individual se faz de modo mais significativo se for concretizado na interação com o outro, o que nos remete para a ideia de que “a escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança. Todas as instituições sociais passam por idêntico processo e evoluem com níveis e dinâmicas de mudança variáveis, que essencialmente resultam das pressões a que são sujeitas e da capacidade de resposta de que são capazes” (Roldão, 1999b: 10).

A evolução da sociedade nas últimas décadas trouxe, transformações bastante significativas, incluindo nas características dos próprios professores e alunos, como vimos ao analisar a universalização do ensino.

Até há duas ou três décadas, o modelo de gestão curricular que se praticava na escola - e que é ainda o que subsiste em grande medida, com os problemas que se conhecem – parecia aceitavelmente eficaz para os fins socialmente pretendidos. Hoje, os sinais de desajuste crescem todos os dias, e podem corporizar-se no mal-estar dos professores e escolas e nos dois problemas recorrentes do sistema: o insucesso e a indisciplina para usarmos os termos da linguagem corrente (Roldão, 1999a).

Esses são determinados informativos de que estamos a vivenciar uma situação nova, que exige organizar e orientar de outro modo o currículo escolar, para ultrapassar esses problemas que, de outra forma, crescem e se autoalimentam no próprio sistema.

De acordo com a mesma autora, a gestão do currículo já é perspectivada como forma de o adaptar aquilo que se vai ensinar a quem o vai aprender. Contudo, “o que está a mudar na escola e no currículo? Não será todo este discurso de diferenciação apenas uma vestimenta *up-to date* para práticas que nunca poderão nem deverão ser muito diferentes? Provavelmente muitos professores, no seu íntimo, estão convictos disto mesmo. Contudo, mudanças reais estão a ocorrer por força da evolução social e económica, queiram ou não os atores e os decisores, e é fundamental dar conta delas e compreender a sua natureza.” (Roldão, 1999b: 7).

#### Definição da noção de currículo:

Ao termo currículo, desde a origem latina do termo,

[...] associam-se sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efetivamente ocorra.

(Pacheco, 2006)

Se bem, que nos últimos anos, se tenham vulgarizado na linguagem educativa, o termo currículo utiliza-se com muitas e diferentes interpretações. Sem ter ainda tradição académica no nosso país, é contudo, utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, sem que muitas vezes o seu significado seja convenientemente dilucidado. Ao mesmo tempo que adquiriu uma crescente relevância na educação também é certo que o currículo originou uma grande confusão terminológica, que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular.

Ribeiro reconhece que o conceito:

[...] não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adaptam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca na natureza e âmbito do currículo.

(Ribeiro, 1990: 11, *apud* Pacheco, 2001: 15)

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações. Conforme indica Roldão (1999b: 24): “[...] no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, [...] currículo escolar é [...] o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Manifesta-se assim um conceito de currículo definido em termos de Projeto, incorporado em programas /planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem em particular. “Se o *currículo vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal e informal) é o Projeto que obedece a propósitos bem definidos” (Pacheco, 2001: 16).

É ser importante ver currículo, como algo que é planejado e que depois terá que se implementado, na base do cumprimento das intenções previstas. Os objetivos que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são assim, aspetos fundamentais para definição do que é o currículo. No entanto, como veremos, estas definições mais restritivas não dão conta do conceito na sua amplitude.

Esta perspetiva, não vê o currículo como algo totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões planejadas, do contexto em que decorrem e as aprendizagens, as atitudes, os valores, as crenças que os mediadores trazem, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

Para criar uma base comum de diálogo e discussão, é importante que todos se debruçem sobre esta questão e estabeleçam as relações do Currículo com a Sociedade, seus valores inerentes e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação.

Ora os elementos dos sistemas sociais, são pessoas que se ligam pela informação, que estabelecem entre elas. Consequentemente o currículo abarca um conjunto de intenções desde o generalista ao mais concreto, “traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados sociais e historicamente válidos” (Pacheco *et al.*, 2000).

Em síntese, o currículo é uma estrutura de práticas constantes, com significados culturais e sociais, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões na educação. É um processo de construção e desenvolvimento interativo. Uma prática pedagógica que resulta da interação e confluências de várias estruturas: políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, etc.

### Mas o que é gestão curricular?

Mas afinal o que é a gestão curricular? O professor tem essa autonomia, para gerir o seu currículo, em função dos alunos que tem para ensinar?

Vieira e Sampaio referem que:

Nos sistemas educativos de tradição curricular centralizada e centralizadora a prática dominante tem sido a da uniformidade curricular, deixando-se pouco espaço à escola e aos seus atores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em que a flexibilidade curricular esteja presente. Neste aspeto, o sistema educativo português tem um historial que o coloca inequivocamente numa tradição curricular centralizadora e uniformizadora.

(Vieira & Sampaio, 2000: 41)

Contudo, no sentido de dar respostas às questões acima colocadas, é importante contextualizar que o currículo é um domínio abrangente e não exclusivo dos professores, alunos, especialistas ou gestores, visto tratar-se de um “processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática” (Pacheco, 2001: 45).

Esta “estratégia” denota-se algo assustadora, e impraticável, quando se tem um programa nacional, para se cumprir; alunos que irão estar sujeitos a exames nacionais, mas as alterações da sociedade e a taxas de insucesso escolar, que se têm sentido nas escolas, tem que nos fazer refletir, que algo tem que mudar.

Num país como o nosso, de tradição fortemente centralizadora, normativa e prescritiva a nível da educação, por sua vez os manuais parte integrante dos programas têm incluído, para além do plano de estudos, os métodos de ensino, as atividades, os recursos, enfim todas as decisões normativas que, em princípio, conduzem à aprendizagem. Têm sido desenhados tendo em conta um determinado aluno médio urbano e de determinada classe sociocultural.

Com o advento da chamada escola de massas nos anos 70 e principalmente nos anos 80, com o alargamento da escolaridade obrigatória, passamos a encontrar na escola, como vimos uma diversidade de alunos oriundos de contextos socioculturais e familiares completamente diferentes que não se compadece com o currículo “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1999). Passa a reconhecer-se a necessidade de adaptar o ensino aos alunos que se nos apresentam e de diversificar as práticas já que cada um é detentor de uma quantidade de conhecimentos e de um ritmo de aprendizagem



absolutamente díspares. É daqui que se começam a levantar problemas à escola e aos professores que não estão habituados nem preparados para estes desafios.

Numa escola democrática e universal, uma gestão flexível do currículo abrange todos os alunos, não apenas os que têm dificuldades (Vieira & Sampaio, 2000: 57), e os professores têm que encarar esta mudança na forma como se olha o currículo, como se olha para o aluno, objeto primeiro de currículo, e como se olha para o papel do professor. O currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno, e o que corresponde à “valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo” (Pacheco, 2006: 55).

A inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas que, como diz Ribeiro (1992: 22, *apud* Pacheco, 2001: 151), “vão desde a alteração de componentes específicas – tais como objetivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didáticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos – até a reestruturação global do currículo.”

As estratégias de ensino, que abordámos de forma mais específica no ponto anterior, têm que ser centradas nos alunos, mas não de uma forma individualista, ou seja, aluno a aluno, mas sim, olhando para o grupo, para as relações que eles formam entre eles e assim definirmos que estratégias devem ser aplicadas para quele grupo.

A Escola e o Professor devem emancipar-se do papel de reprodutores de um currículo oficialmente prescrito, devem sim reelaborá-lo e transformá-lo. A grande heterogeneidade existente na Escola provoca o constante desafio de ensinar de modo a que todos possam aprender, adaptando as práticas às especificidades dos alunos, e centrando o ensino mais na qualidade da compreensão do que na quantidade de aquisições (Vieira & Sampaio, 2000: 8).

Quer dizer que a qualidade da escola depende da introdução da reflexão, que Stenhouse (1984: 234, *apud* Pacheco, 2001: 152) define pela “capacidade para rever com sentido crítico e de um modo reflexivo os próprios processos e as próprias práticas”.

O currículo escolar passa a ser muito mais do que um conjunto de tópicos ou disciplinas, passando a envolver a criação de quadros de referência cultural, social e científica, de integração de conhecimentos e de capacidades, de construção de competências, de resolução de problemas, de aprender a resolver, que proporcionem meios de formação ao longo da vida (Marques & Roldão, 1999: 13; Vieira & Sampaio, 2000: 9).

Desta forma torna-se o professor em constante trabalho colaborativo com os seus colegas e parceiros do processo de ensino e aprendizagem, o autor de um currículo adaptado às realidades, que são cada grupo turma, que se depara.

Neste contexto e de modo a permitir uma maior diferenciação e autonomia das escolas, a escola terá que reformular o seu funcionamento. Roldão (1999a: 11) define duas dimensões dessa mudança: “- a organização da escola e o seu modo de funcionamento; - a prática profissional dos professores que são quem exerce a atividade pela qual a escola é responsável - ensinar, isto é, fazer aprender”

Mas a tradição portuguesa, coloca diversos entraves a esta mudança: a escassa margem de autonomia do professor face às diretrizes externas (Ministério de Educação, programas, metas curriculares, avaliações externas, o papel dos manuais escolares); a fraca intervenção nas decisões relativas à formulação do currículo nacional e sua aplicação, e por fim a pouca iniciativa e a tradição de trabalho docente individual não partilhado ou discutido por outros profissionais.

As mudanças estruturais que estão a decorrer no sistema ao nível da autonomia das escolas, indicam que a atividade docente poderá e tenderá a sofrer também uma mudança no sentido de maior afirmação nas suas decisões enquanto profissional de educação.

Com isto cada vez mais cabe ao professor a responsabilidade acrescida nas suas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, à sua avaliação e ajustamento, que por sua vez o leva a fazer uma seleção crítica e a produzir materiais curriculares.

Nesta linha, a escola enquanto território deve ter uma autoridade e ação de *locus curricular*, condição esta que passa pelos seguintes aspetos: reconhecimento do importante papel dos professores e das escolas no desenvolvimento do currículo; existência de uma estrutura organizacional democrática, onde haja um sistema horizontal de comunicação; descentralização da autoridade, mas como reconhecimento de uma

liderança; promoção de relações humanas e de intercâmbio entre os diversos atores curriculares (Pacheco, Morgado & Viana, 2000).

Apesar de existir muita investigação educacional a este nível, esta prática é negligenciada, argumentando o cumprimento dos programas, em virtude de privilegiar os resultados escolares dos alunos nos exames. Pressupõe-se que valorizar o processo implica desvalorizar os conteúdos.

Mas este raciocínio está errado, pois o que se propõe é um bom domínio da compreensão dos conteúdos curriculares, mas sem que tal implique necessariamente a adoção de uma abordagem estritamente transmissiva e memorizante. “Aliás, os alunos com melhores resultados são tipicamente os que melhor sabem dominar esses mecanismos cognitivos de estruturação e relação. O que sucede é que raramente tais competências são um resultado do investimento explícito da escola “ (Roldão, 1999a: 21).

O desafio da escola atual deve passar pela gestão do currículo, pela própria escola. Tornar os alunos competentes e sabedores exige que se articulem de forma coerente, a informação de forma sólida e os modos e processo de a ela aceder, organizar e transferir. Ao longo do percurso profissional dos professores, não nos lhes é pedido que assumam o papel de optar sobre o que a escola deve ou não fazer e como. O *sistema*, o *ministério*, alguém que não os professores estabelecia todo o quadro, dentro do qual era às vezes estimulante introduzir modos alternativos e inovadores de agir. Confrontam-se hoje, os professores – e certamente no futuro – com uma situação nova: ter de assumir uma boa parte das decisões de fundo do seu contexto de trabalho, tendo como enquadramento normativos e orientações de políticas educativas e curriculares mais genéricas e por isso menos securizantes.

Daí a tão falada mudança, pois o mundo também está em continua mudança. O currículo tem que ser adaptado às necessidades e públicos atuais. O insucesso escolar é visto nas escolas como um problema incomodativo, onde se tenta arranjar estratégias de remediação (NEE, aulas de apoio; etc.). Mas como organizar-se de outra forma para que todos aprendam? Porque não mudar espaços, tempos, estruturas? Terá que a aprendizagem decorrer dentro desta estrutura rígida e preestabelecida há décadas?

No caso da instituição escolar, tratar-se-ia de equacionar caminhos diferenciados dentro de limites nacionalmente estabelecidos e controlados, que conduzissem a um maior sucesso dos alunos, ou seja, que estes adquirissem aprendizagens curriculares com eficácia aceitável que lhes permitisse assegurar a sua sobrevivência social e pessoal.

De acordo com a perspectiva de Roldão (1999a: 25), no sentido de se tentar combater o insucesso escolar, são muitas vezes criados mecanismos de exclusão, em que todos os que não estão dentro dos processos normativos de aprendizagem tendem a sofrer as consequências discriminatórias, na medida em que, na atualidade a escola vivencia problemas que se caracterizam pela incapacidade de “responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes”.

A diferenciação curricular, inclui a criação de currículos alternativos, concebidos e geridos pelas escolas. Esta autonomia curricular possibilita adaptar o currículo nacional às necessidades e interesses dos alunos, desde que assegurem o respeito pelos conteúdos e competências nucleares.

#### A gestão, como tomada de decisões:

Gerir é tomar decisões, para isso é necessário analisar a situação e confronta-la com aquilo que se pretende conseguir. Daí resultam alguns caminhos possíveis, que podem ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Por isso, aquele que gere, e opta por uma das vias aplica-a, logo acompanha-a através de uma observação atenta e uma avaliação constante, para poder mudar o rumo ou introduzir ajustamentos, se necessário.

Cada docente terá, cada vez mais, de decidir e agir perante as diferentes situações, construindo e empregando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado no currículo e nas linhas programáticas nacionais, isto é, administrando o currículo. De cumpridor passa a decisor e administrador de currículo exercendo a atividade que lhe é própria - ensinar, isto é, fazer aprender.

Na execução da sua função, o professor faz assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do Projeto da escola, entre as características dos seus alunos e as metas curriculares da sua escola.

O currículo apresenta, desta forma, uma dupla função: o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e também o modo, o caminho, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.

Administrar o currículo numa escola acarreta, partindo destas questões, construir um Projeto seu, delineando a sua estratégia e modo de a por em prática. Compromete decidir que realces vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê: que aspetos vai considerar mais e menos importantes; que aptidões prioritárias pretende desenvolver, nas diferentes disciplinas e áreas; que seguimento dá às prioridades definidas; entre outros (Roldão, 1999a). Neste âmbito, a gestão curricular é, assim, uma estratégia para a eficácia - com maior ou menor nível de sucesso. A eficácia é sempre aferida por referência a critérios externos, resultantes do que, em cada época, se valoriza socialmente e se espera que seja conseguido pelo investimento - bem-sucedido - na escola.

A gestão e adequação do currículo relaciona-se com a diferenciação, diretamente associada às características psicológicas dos alunos. Ou seja, compreender os alunos de acordo com as “ferramentas” de conhecimento de que eles dispõem. Colocarmo-nos à disposição do aprendente, e compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afetivos e investir em metodologias e estratégias que melhor se enquadrem nesse perfil.

Adequar o currículo pode entender-se em organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando, que a clareza e a circunscrição das aprendizagens desejadas e a possibilidade de organizar de forma maleável a estrutura, a sucessão e os processos que elas conduzem. Flexibilizar, não é uniformizar, nem libertar o currículo de balizas, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoais e sociais necessárias. Um dos aspetos mais relevantes da democratização do ensino diz respeito à discussão em torno do que se tornou comum chamar-se a partir dos anos 60 por massificação. De início, sinónimo de universalização, o sentido conferido à noção veio aos poucos a alterar-se à medida que a escolarização básica se torna universal e as taxas de crescimento dos níveis pós-básicos aumentavam em

compasso veloz, passando na última década a ser utilizada com um sentido negativo, normalmente associado ao aumento do insucesso escolar.

Esta tendência já tinha aliás sido antecipada por Pierre Bourdieu quando afirmava que:

O «ensino de massas» de que se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um qualquer pequeno número de indivíduos. (...) ele está condenado à crise, percebida por exemplo como «baixa de nível», a partir do momento que recebe um número cada vez maior de educandos que já não dominam no mesmo grau que os seus antecessores a herança cultural da sua classe social (...) ou que, sendo originários de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural

(Bourdieu, 1966: 34-341, *apud* Sebastião & Correia, 2004: 5).

A escola de hoje tem que encarar a diversidade dos alunos como enriquecimento para a mesma, fomentando o espaço para que cada um se conheça melhor a si mesmo e aos outros, que inclui na escola os saberes do quotidiano e as especificidades de cada grupo, criando um espaço de conglutinação de “nós” e do “outro”, esbatendo os estereótipos.

As interações culturais só irão trazer enriquecimento à instituição escolar, constituindo, como propõe Leite (2003), uma forma de aquisição de um “biculturalismo”, definindo-o a mesma autora, como “um meio de adquirir competência em duas culturas: a cultura de origem e a do grupo social maioritário e que detém o poder, pois só assim se criam condições para que todos sejam capazes de vir a usufruir da totalidade dos bens sociais”. (Leite, 2003: 30).

Os desafios do mundo atual chamam a atenção para a necessidade de uma reorganização curricular pois, apesar da expansão da escolaridade e a preconizada igualdade de oportunidades de acesso terem sido um motor de arranque para algo benéfico na educação, essas mesmas igualdades de acesso não se traduziram em reais condições de sucesso para todos. É urgente repensar percursos de formação adequados a um contexto em mudança, em que a funcionalidade do saber adquirido é importante, assim como a capacidade de resolver problemas e situações de uma vida de trabalho futura.

## **CAPÍTULO 2 - Sucesso e Insucesso escolar**

Neste capítulo apresentam-se as principais perspectivas teóricas sobre a temática do sucesso e do insucesso escolar, na medida em que a escola dos dias de hoje confronta-se com desafios, em que o seu papel político e social é oposto ao que desempenhava no passado. Desta forma, as suas funções enquanto Instituição educativa foram-se modificando e evoluindo.

A função que no passado desempenhou, em que era dado relevo apenas à instrução como forma única, fundamental para o desenvolvimento e para o sucesso social dos alunos, passou a convergir com outras, passando a olhar-se para a escola como um espaço fomentador da socialização e educação. No entanto a problemática do insucesso escolar é uma realidade bem presente nas escolas de hoje, na medida em que é necessário que se criem mecanismos que combatam esta realidade, que gera segregações, levando em muitos casos ao abandono escolar, fazendo com que existam igualmente repercussões sociais futuras no percurso dos indivíduos.

### **2.1. Enquadramento do tema**

A partir da universalização da escolaridade obrigatória, o insucesso, inicialmente um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema social de grande relevância. Com efeito, os jovens hoje excluídos de uma verdadeira participação social foram, na maior parte das vezes, vítimas do insucesso escolar em determinada fase do seu percurso académico. “Mais do que nunca, o insucesso escolar gera o insucesso social e o mesmo é dizer, uma vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos de assistência social” (Bernard, 1990: 14, *apud* Eurydice, 1995: 13).

O insucesso constitui de facto, um elemento fortemente negativo para o aluno. “O carácter mais ou menos seletivo de determinados sistemas educativos faz com que o aluno com dificuldades de aprendizagem se considere intelectualmente incapaz.” (Eurydice, 1995: 94).

Por sua vez, parte de autoconfiança e o desencorajamento provocados, por exemplo, por uma retenção podem desencadear um processo psicologicamente traumatizante com



graves consequências, a nível do prosseguimento de estudos e da futura inserção social e profissional.

Benavente refere que:

Com efeito, todos concordam com a «formação permanente», mas a escola continua a afastar muitos alunos de quaisquer estudos posteriores; ou porque não aprenderam ou porque não gostaram de aprender ou ainda porque se convenceram que não eram capazes de continuar a aprender

(Benavente, 2001: 120).

No combate ao insucesso escolar a figura do professor é por excelência um vetor fundamental para a redução e/ou eliminação do mesmo. O professor é o mediador entre o saber e as aprendizagens, sendo que o papel que desempenha é de:

[...] importância fundamental na redução do insucesso, nomeadamente no que diz respeito à forma como lida com alunos com necessidades educativas especiais, grupo no qual se incluem quer alunos com deficiências (mentais, motoras, surdez, cegueira, etc.), quer um elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem, de comportamento ou até mesmo emocionais.

(Sil & Lopes, 2005: 2985)

A escola tem estado associada a ideia de “preparar as camadas mais jovens para a vida”, mas estará a escola efetivamente aberta a todos? A escola respeitará todos, em discriminar grupos ou indivíduos?

Todos os indivíduos têm igual acesso à educação, e a escola tem um papel de mobilidade social, ou seja, proporciona a todos, o acesso a novos conhecimentos, informações e competências. Possibilitando o crescimento de toda a sociedade, no sentido da sua modernização e das ideias democráticas. Mas será que isso acontece de facto?

Podemos pensar nesta resposta de duas formas, uma como escola fator de mudança, ou preservação da ordem social. E por outro a escola como uma instituição de socialização e de culturalização, por excelência, das camadas jovens da população. Conclui-se assim que a escola, não é apenas incapaz de modificar a estrutura social, como se constitui em fator de alimentação dessa estrutura (Roazzi & Almeida, 1988).

O insucesso escolar, não está apenas ligado à origem social, como em vez de diminuir as diferenças sociais, pode ainda as acentuar pelas implicações que a escolaridade obrigatória tem na vida ativa social, e pela sua associação ao fracasso social (Roazzi & Almeida, 1988).

Se analisarmos a atividade do docente, este tende a valorizar a necessidade de conhecer o contexto social e familiar dos seus alunos, mesmo que nem sempre daí resulte uma verdadeira alteração da sua prática ou algum espaço de especificação educativa. Um melhor conhecimento da particularidade prática de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino. Este poderia ser melhor operacionalizado, se o professor recorresse à cultura de cada aluno, e se incentivasse mais uma generalização das competências já adquiridas pela criança.

O sucesso escolar poderia ser aumentado pelo recurso à cultura e às aprendizagens extraescolares, como se constata em alguns trabalhos, sobre a melhor realização das crianças dos meios sociais desfavorecidos em tarefas cognitivas ligadas às suas experiências diárias do que nos testes formais (Roazzi & Almeida, 1988).

A definição de critérios de sucesso no sistema educativo parece ser o fomentador da desigualdade. “Ou seja fixar o mesmo padrão para todos os sujeitos, sendo este o único critério e sendo os alunos diferentes em termos de capacidades, motivações, experiências, faz consolidar uma diferença social já existente.” (Roazzi & Almeida, 1988: 58). Assim sendo, o comprometimento do docente na conceção do sucesso dos alunos deverá incluir configurações positivas da prática pedagógica e profissional que facilitem a construção e desenvolvimento de estratégias educativas adequadas aos alunos em situação de insucesso.

Podemos examinar que a problemática do insucesso escolar está longe de ser encarada pacificamente no contexto educativo atual. Os professores, como atores diretos na ação educativa indicam uma noção verdadeira desta problemática. As suas opiniões manifestam um conhecimento da realidade educativa na qual se movimentam e com a qual lidam, no seu dia-a-dia, na escola. Daí a clara alusão a aspetos importantes do processo ensino-aprendizagem, das políticas educativas, do sistema de ensino, dos contextos socioeducativo e sociocultural. As mudanças nas práticas educativas são lentas, muitas vezes penosas e frequentemente resistentes, conforme indicam Sil e Lopes:

Com efeito, as mudanças na sociedade e as mudanças na escola e da escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores para a assunção de novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, exigindo dos professores uma grande flexibilidade e abertura à mudança e um sentido diferente de cooperação.

(Sil & Lopes, 2005: 2996).

Mas para mudar é necessário não só conhecer a cultura da escola e da sala de aula, mas também ter uma compreensão daquilo que os intervenientes valorizam e entendem e aquilo a que eles aspiram e praticam.

O insucesso escolar revelado pelo alargamento do acesso à escola primária de toda a população em idade escolar, tem sido explicado por diversas teorias: em primeiro lugar, a teoria dos “dotes” (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso / insucesso é justificada pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus “dotes” naturais. Em segundo lugar, afirmou-se a teoria do “handicap” sociocultural (desde o final dos anos 60, início de 70), baseada em explicações de natureza sociológica.

(Benavente, 1990: 716).

O sucesso e o insucesso era justificado pela pertença social, ou seja, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola.

Mas o cruzamento entre a origem social e os resultados escolares revelam que não se pode atribuir as causas do desempenho escolar, apenas a causas psicológicas individuais. O papel da escola foi então posto em causa, e frisou que o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares.

Então, um trabalho de análise sobre os mecanismos que se operam no interior da própria escola, começou a funcionar: questionado o seu funcionamento e suas práticas, valorizando a necessidade da diferenciação pedagógica, uma ação ativa e constante nas práticas escolares com os alunos das culturas não letradas.

Posto isto, para que o sucesso seja uma realidade no quotidiano das escolas é necessário: ter em conta, que: a escola seja para todos os alunos; os modelos de gestão tenham em conta as características individuais de cada aluno; a organização os alunos seja feita de forma harmonizada, gerindo o tempo de acordo as aprendizagens dos alunos; exista diferenciação pedagógica e lideranças que motivem e estimem o universo educativo; se criem pontes entre a escola e a família; os professores devem estar envolvidos ao universo de aprendizagem dos seus educandos, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem; sejam os alunos implicados na procura e na construção do seu próprio saber, desta forma procurasse o real saber; e por fim que a autoavaliação envolva os resultados, mas também os processos.

## 2.2. Contextualização de características que envolvem o insucesso e o sucesso escolar

O problema do insucesso educativo, iniciou-se nos fim da década de 70, e veio a crescer e a assumir a responsabilidade da democratização do ensino. Era importante garantir a igualdade de acesso à escola, para todos.

Este problema levou a inúmeros debates, e publicações sobre o tema, bem como o aparecimento de programas centrados no sucesso escolar. No final dos anos 80, programas como o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar) e o PEPT (Programa Educação Para Todos) foram implementados, mas revelaram-se limitados e evoluíram para mais centradas no apoio a organização escolar. Foram criados os currículos alternativos e os Territórios de intervenção Prioritária (TEIPs), o apoio ao estudo, etc.

Todas estas medidas decorreram do reconhecimento de que:

[...] a escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com os problemas e situações da sociedade atual. É, em muitos dos seus aspetos, uma escola do passado, plena de contradições, com dificuldade em responder aos atuais desafios. E não chega equipar as escolas com novas tecnologias. A qualidade depende, em grande medida, do cruzamento de vários fatores, nomeadamente o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos docentes; só assim se criam condições para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

(Benavente, 2001: 118).

É importante enquadrar o PMSE (Programa Mais Sucesso Escolar), a medida aplicada concretamente no contexto da escola que analisaremos em termos empíricos, numa das políticas educativas lançadas pelo Ministério da Educação no sentido de combate ao insucesso e o abandono escolar, concretamente, uma iniciativa do gabinete da ministra da Educação em funções na altura, Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, com a criação do Despacho 100/2010 de 5 de janeiro.

O PMSE surge como mais uma medida de política educativa desenhada para combater o insucesso e o abandono escolar. Entre 1996 e 2006, os indicadores do insucesso e abandono escolar apresentam-se, nas comparações internacionais, com valores estáveis e muito elevados. Isto é, apesar de se terem melhorado os indicadores relativos à despesa em educação e ao número de professores por aluno, nos indicadores relativos aos resultados escolares não se registam melhorias significativas.

(Entrevista 23; Ministério da Educação, 2009; Rodrigues, 2009, citado por Barata *et al.*, 2012: 42).

Desta forma foram aplicadas várias iniciativas com o intuito de melhorar o sucesso escolar e acalmar as suas consequências sociais, familiares, individuais e ao nível da eficácia da economia do sistema educativo.

A retenção é muito dispendiosa ao orçamento do Ministério de Educação (ME), porque duplica os custos em educação em cada ano que o aluno é retido.

Apesar do ensino básico ser reconhecido socialmente, as medidas até então aplicadas, não estavam a ter o feito desejado: os alunos mantinham-se na escola sem os conhecimentos necessários. O que torna claro os problemas da qualidade das aprendizagens e da eficiência e eficácia do sistema educativo, após a aplicação destas novas medidas.

Neste contexto, foi reconhecido como urgente a “instituição de políticas que permitam às escolas melhorar a equidade e diminuir as desigualdades escolares, melhorar a qualidade das aprendizagens, mas também políticas que visam a modernização das escolas, e a melhoria da eficiência da gestão de recursos educativos” (Rodrigues, 2010 *apud* Barata *et al.*, 2012: 43).

Apesar da aparente contradição existente entre o desejo de igualdade social e os desejos de diferenciação no processo educativo, verifica-se uma evolução do sistema educativo no sentido em que um dos seus principais objetivos é o de proporcionar a toda a população o acesso à educação e à cultura. Face a esta evolução, poderá referir-se que o processo de democratização da educação tem originado o enfraquecimento da relação entre a origem social dos alunos e os seus resultados na escola (Barata *et al.*, 2012).

Das muitas iniciativas que constituíram os planos de intervenção, foi de salientar no âmbito da afetação de recursos humanos, as medidas visando a estabilização do corpo docente através da colocação plurianual de professores; a discriminação positiva de escolas em meio crítico através do programa TEIP2; e ainda a afirmação das disciplinas básicas de Matemática e Língua Portuguesa através do Plano de Ação para a Matemática (PAM) e Plano Nacional da Leitura (PNL). Em particular o PNL surge fundamentada na constatação que a elevada taxa de retenção no final do 2º ano de escolaridade (envolvendo a retenção anual de cerca de 10.000 alunos), se devia a défices de competências na leitura.

(Barata *et al.*, 2012: 43)

Foi neste contexto que em 2009 foi aprovado o PMSE, enquanto um programa da iniciativa do Ministério da Educação para lidar com o insucesso escolar do primeiro ao terceiro ciclo do ensino básico. Inspirado nas experiências e resultados positivos do PAM (Plano de Ação da Matemática), o PMSE é desenhado como mecanismo de apoio ao desenvolvimento de estratégias de organização pedagógica orientadas para o sucesso de todos os alunos. Tal como o PAM, o PMSE chega às escolas por iniciativa dos professores. Em termos de

estratégias organizativas, também no PAM se implementam estratégias de diminuição do número de alunos por professor, nomeadamente através de assessorias pedagógicas.

O Programa “Mais Sucesso Escolar” foi apresentado às escolas em junho de 2009, propondo a preparação de um candidatura que deveria ser enviada, à Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), até 8 de junho de 2009. Em 5 de janeiro de 2010, através do Despacho Nº. 100/2010 publicado no Diário da República, foi formalizado um acompanhamento, técnico, pedagógico e científico, a todas as escolas cuja candidatura foi aceite.

A redução de alunos por turma é uma estratégia, para que cada professor tenha a responsabilidade de ensinar um menor número de alunos. Desta forma poder-se-á criar turma mais ou menos homogéneas de acordo um o nível de desempenho dos alunos, assim facilitando uma instrução individualizada e direcionada a colmatar possíveis défices de desempenho dos alunos. Podemos mesmo desenvolver a partilha de estratégias educativas entre os alunos, evitando o estigma associado a segregação de acordo com as competências dos alunos e trazendo grandes benefícios ao desempenho académico de cada aluno (Dobbelsteen, Levin e Oosterbeek, 2002 *apud* Barata *et al.*, 2012: 62).

Outros autores salientaram como principais fatores determinantes do sucesso dos alunos, como a persistência, as estratégias de estudo, o esforço e a motivação. Estudar para conseguir um bom futuro, os bens culturais da família, a presença e o interesse dos pais em acompanhar os filhos na sua vida académica, são outros fatores facilitadores do sucesso escolar.

### Mas o que é o sucesso educativo?

A busca do sucesso educativo tem suscitado o interesse de muitos. Todos tratam o tema, dentro e fora da escola; por vezes, a repercussão dos que falam de fora é o que soa mais alto. Depressa se conclui que o que se diz como um caminho é, afinal, uma imensidão de caminhos e de falas.

Assim, podemos definir sucesso escolar de uma variedade de formas. No contexto nacional, salienta-se (i) o sucesso medido em exames e provas de avaliação sumativa; (ii) a quantidade de crianças que transitam de ano e/ou de ciclo; (iii) a aprendizagem e aquisição

de saberes preconizados no currículo; ou, por fim (iv) uma dinâmica escolar e de toda a comunidade educativa que proporciona condições de aprendizagem por parte de todos os alunos (Azevedo, 2010 *apud* Alves & Moreira, 2011).

Na mesma direção desta quarta definição, a “escola eficaz pode ser definida como aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso, ou aquela onde progridem mais do que seria esperado, dadas as suas características à entrada” (Fialho & Verdasca, 2012: 12).

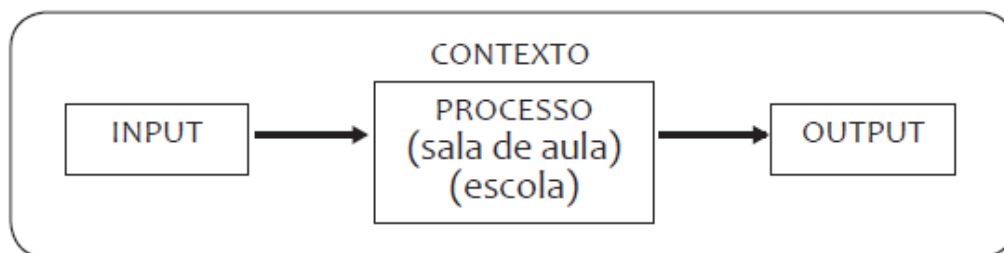
Mais recentemente Sammons, Hillman e Mortimore (1995 *apud* Fialho & Verdasca, 2012: 19) introduzem o conceito de valor acrescentado definindo a eficácia da escola em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008: 34). Assinala-se que este conceito é atualmente reconhecido de forma consensual, entre a maioria dos investigadores, como o mais adequado para medir a eficácia das escolas (*ibidem*).

Foram realizados diversos estudos que negaram o efeito da escola no sucesso dos alunos que despoletaram, nos anos 80 do século XX, o movimento das escolas eficazes que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficazes, no pressuposto de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais do seu público” (Duru-Bellat, 2002: 21, *apud* Fialho & Verdasca, 2012: 22). “Por conseguinte, a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos” (Lima, 2008 *apud* Fialho & Verdasca, 2012: 23).

A maioria dos estudos sobre eficácia recorre ao modelo *input-process-output* presente da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola (Figura 2.1).

Figura 2.1 - Modelo representativo do funcionamento das escolas



Fonte: Fialho e Verdasca (2012: 23)

Nestes modelos podemos relacionar os alunos, os professores, o currículo programa e os recursos ao *input*. E o *output* são só resultados alcançados, no final de um ciclo de escolaridade. O processo é o que acontece na escola, tanto da sala de aula como ao nível da organização e gestão.

Segundo este modelo, a ação do *input* é inessencial sobre o *output* “dito de outro modo, é quebrar a «caixa negra» para revelar os fatores de processo ou de transformação que são «operantes», assim como o impacto exercido pelas condições contextuais” (Fialho & Verdasca, 2012: 23).

Este modelo procura a resposta para a questão por defender que as escolas têm desempenhos diferentes, quando não existem diferenças relevantes em termos de população escolar.

A diferença está em termos uma escola “eficaz” contendo traços e padrões de funcionamento escolares característicos e vincularem-se ao ambiente escolar e o *ethos* de cada estabelecimento de ensino e ao desempenho dos alunos, ganhando assim uma especial importância as questões relacionadas com o clima escolar, a liderança, a direção, as metas e as normas educativas

“Foi focalizado na ideia de que “a escola faz a diferença” – que se desenvolveram numerosos estudos que procuraram demonstrar a existência de um “efeito de escola” (Lima, 2008 *apud* Fialho & Verdasca, 2012: 39) e permitiram a identificação de diversos fatores que ajudam na perceção dos processos que se desenvolvem na escola e na sala de aula, e do impacto que têm sobre os resultados educativos dos alunos. Estes fatores devem: “... estimular, de forma informada, a reflexão e a autoavaliação dos professores e das instituições educativas” (Lima, 2008: 421).



O PMSE apresentou-se às escolas, criando condições organizacionais e pedagógicas que, no âmbito da sua autonomia, sugeriam e potenciavam “perspetivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, [...] de (re) organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respetivas equipas docentes, [...] novas lógicas na distribuição e afetação dos recursos humanos” (Verdasca, 2010: 119), em suma, outro tipo de lógicas e racionalidades, de focalizações e prioridades, que centrem a organização do trabalho pedagógico escolar na base de modelos de “tecnologia organizacional intensiva” (Verdasca, 2002).

Tendo em conta as necessidades sentidas, mais do que legislar, é importante o Estado implicar-se nas transformações educativas, na medida em que o seu papel deve ser repensado, de regulação e de orientação, conforme refere Benavente:

[...] não basta legislar para mudar a escola; o Estado tem que reequacionar o seu papel, garantindo condições materiais e organizativas para uma efetiva igualdade de oportunidades; deve estimular a autonomia das escolas e a divulgação de boas práticas, assegurando o suporte e apoio a iniciativas descentralizadas e diversas; tem que assumir um papel regulador de modo a que a diversidade de Projetos de escolas e a sua autonomia não se traduzam em novas desigualdades e assimetrias. Depois, o tempo das grandes reformas já passou porque se sabe hoje que o núcleo duro da transformação pedagógica, o mais difícil e, porventura, o mais decisivo, reside nas práticas pedagógicas [...].

(Benavente, 2001: 108)

### **2.3. As práticas de gestão de topo e intermédias na implementação de um Projeto de diferenciação pedagógica: Gestão do currículo.**

A escola, como organização, tem sofrido uma profunda mudança na maneira de encarar as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino.

A escola está a passar por uma transformação, evoluindo de escola como serviço local do estado para um espaço comunitário, envolvendo todos os que nela interagem. As transformações exigem novas competências e a escola tem de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas tão diversificadas quanto são diferentes os contextos sociais. Cabe ao gestor escolar assumir um papel de importante relevo, não podendo basear a sua atuação apenas em regras de disciplina, mas enfrentar as mudanças, a ambiguidade, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade.

A escola que queremos não pode mesmo prescindir de uma gestão, com realce para os órgãos de gestão intermédia, como garante de liderança efetiva dos grupos que coordenam. Só assim se assistirá à instituição no terreno de processos inovadores que possam resistir a práticas educativas rotineiras, tão monótonas quanto inibidoras de transformação e de inovação.

A complexidade de gerir e liderar as escolas, com que se confrontam os membros das direções escolares e os membros das lideranças intermédias, nas suas relações internas e externas, relativamente às vivências no seu ambiente de trabalho, constitui uma das dificuldades para o exercício de uma liderança que se pretende partilhada.

De acordo com Silva, a gestão das escolas deve ter um carácter de “missão de serviço público”:

[...] efetivada com garantia de qualidade e equidade, eficácia e eficiência, que visa dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se plenamente, explorar todas as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo qualificado para a vida económica, social e cultural do país.

(Silva, 2010: 4)

Sendo esta missão de extrema importância para o sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos e construção de uma sociedade democrática e sólida, no futuro próximo e de acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, que implementa o regime de autonomia às escolas.

O Diretor pode ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, detendo amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio Conselho Pedagógico.

Amaro (1996: 24) refere, por exemplo, que a escola depende de hierarquias, nem sempre concertadas, e “está no cruzamento de três tendências evolutivas [...] a desconcentração, a descentralização e a intervenção da sociedade civil”, podendo ser um ponto de ligação entre os vários níveis de poder: a sala de aula, sociedade civil, e as autarquias.

Podemos concluir a extrema importância as lideranças intermédias, no seio da organização escolar. Em virtude de serem estas o elo de ligação entre a figura do diretor e a restante comunidade escolar. Que se apresenta bastante numerosa e heterogénea.

Cada vez mais é delegada na escola, mais propriamente no Diretor, a tomada de decisões de caráter pedagógico; organizacional e administrativo. Por isso cabe ao Diretor delegar funções e responsabilidades nos diferentes membros da comunidade educativa, conferindo-lhes funções de liderança intermédia. Esta por sua vez ao estarem mais “perto” dos restantes membros: professores; auxiliares; pais e encarregados de educação e a comunidade educativa em geral devem ouvir, e reunir para definir estratégias de ação de acordo, com as realidades presentes.

Perrenoud (2003: 105) refere mesmo que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias "chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático". Um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam, sejam na Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes), o trabalho cooperativo/participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade educativa. A liderança na escola não tem somente "a ver com poder e autoridade (...). A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz" (Kouzes & Posner, 2007: 369-370).

Mas se estas atividades forem “distribuídas” e trabalhadas em pequeno grupo, serão mais consistentes e mais apropriadas às necessidades dos intervenientes locais. Por exemplo, o Coordenador de Departamento deve, por sua vez, delegar poderes nos Coordenadores de Grupo Disciplinar, para que por sua vez os professores do grupo disciplinar, se reúnam, e possam debater e definir estratégias de ação pedagógica e didáticas consoante o seu contexto e problemática apresentada e em função dos resultados académicos dos seus alunos.

As lideranças mais eficazes são as lideranças partilhadas, onde todos assumem a responsabilidade de resolver as situações problemáticas existentes no seu local de trabalho, pois é no “terreno” que os problemas surgem, por isso é lá, com a partilha e a

ação de todos e sob a orientação do líder intermédio que estas devem ser resolvidas (idem).

O líder intermédio é, assim, segundo Oliveira:

Um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

(Oliveira, 2000: 48).

Essa função é essencial ao processo de melhoria da escola, pois são estes intervenientes que assumem a responsabilidade pelas estratégias da mudança, e pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão.

Segundo Santos:

[...] o líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado.

(Santos, 2008: 31).

Segundo Goleman (2002: 14), "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída, não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". A partilha e a colaboração deve ser mais visível. Tem de haver uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns. Tem que existir a necessidade de se trabalhar em equipa para se delinear o rumo da escola e alcançar os objetivos propostos.

As lideranças intermédias são cada vez mais importantes na mobilização dos professores, na mudança das suas práticas e na construção de uma autonomia curricular, sendo que estas podem ser potenciadoras da melhoria de eficácia e eficiência das escolas.

O aparecimento de Agrupamentos de Escola originou o surgimento de Departamentos Curriculares com maior número de docentes, e dessa forma uma reestruturação das funções do Coordenador de Departamento.

A legitimação dos órgãos de gestão da escola como os Conselhos de Turma, o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares e os Grupos Disciplinares têm-se tornado também elementos fundamentais na organização e desenvolvimento do currículo.

As lideranças intermédias permitem a criação de condições que poderão alterar as práticas pedagógicas, uma vez que dessa forma podem-se desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmam-se lideranças de sucesso, concretizam-se capacidades de decisão e constroem-se a autonomia e a inovação curriculares. Estas lideranças “devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas” (Morgado, 2013 *apud* Bolívar, 2003).

A liderança (unipessoal, na figura do diretor de topo e as intermédias) é um processo de responsabilidade social; pedagógica e moral, todas com a intenção do sucesso educativo dos alunos e com o bom rumo da instituição escolar propriamente dita. Sendo assim, por exemplo, a função do Coordenador Departamento é fundamental, por exemplo, na promoção do trabalho de grupo, na organização de espaços/tempos de diálogo, no incentivo à inovação, e na definição de estratégias pedagógicas. No plano pedagógico o Diretor de Turma tem um papel crucial na articulação de tarefas, atividades e métodos de trabalho entre professores, alunos e encarregados de educação. Estas estruturas (lideranças intermédias) “ao funcionarem em pequenos grupos, podem desenvolver a Contextualização Curricular” através de um:

Conjunto de orientações e de práticas didático-pedagógicas que trabalham os conteúdos curriculares aproximando-os dos alunos e dos contextos onde se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem., [...] o que por sua vez irá promover a aquisição dos saberes e o sucesso escolar.

(Leite *et al.*, 2011: 147-152).

Os líderes não possuem dons extraordinários, apenas desempenham atividade específicas. Caso se pesquise a origem etimológico do termo, será encontrado que tanto “liderar” quanto “seguir” originam-se de antigos termos anglo-saxões que possuem o sentido de “prosseguir juntos”. Liderar vem de *lāden* que significa “ir ou viajar junto”. Seguir vem de *fulgangen*, significando “ir junto em multidão” ou “ir enquanto um grupo completo” (Bergamini, 2002: 13, *apud* Jaques & Clement, 1998). Silva destaca a importância da liderança na boa gestão e organização da escola, referindo que:

[...] influencia e orienta a comunidade para a concretização dos objetivos organizacionais, sendo indissociável da definição clara da missão e dos princípios estratégicos adequados à criação de um clima de cooperação que fomente o sentido de pertença e o empenho das equipas. Importa salientar que as decisões se concretizam nas tarefas desempenhadas por cada

pessoa, pelo que a eficácia da escola depende da colaboração e da criatividade de toda a comunidade no desenvolvimento do Projeto.

(Silva, 2014: 3).

#### **2.4. Insucesso escolar e medidas para a sua promoção: o caso do PF**

Após a introdução de várias medidas educativas de promoção ao sucesso escolar (e ao absentismo) foi criado dentro do PMSE o PF.

Um Projeto que visa acima de tudo diminuir o número de alunos por turma e agrupar os alunos por níveis de desempenho semelhantes.

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

(Azevedo, 2010: 8).

Este Projeto vem inserido no Plano Anual de Ações de Melhoria Gradual da Escola, onde se pretende que a escola reflita e como tal compreende e compreendendo age: Plano de melhoria. Ao compreender, compromete-se a melhorar, com metas anuais exequíveis, e se as cumpre celebra, tornando o seu trabalho visível e agradecendo a quem o proporcionou.

De seguida, avalia, verifica onde foi menos conseguido e diagnostica falhas. Desta forma aprender, partilha com outras instituições e acumula conhecimento, e melhora, pergunta, reflete e aprende.

As Redes Mais Sucesso e Fénix, integradas no PMSE, têm-se revelado de extrema importância na procura do sucesso escolar de todos os alunos, e também na melhoria do desempenho docente, através da sua formação profissional principalmente ao nível das competências pedagógicas. O trabalho cooperativo e em rede entre professores e escolas são também fatores de sucesso de este programa.

##### **2.4.1. Caracterização do Agrupamento onde foi implementado o Projeto em estudo**

O Agrupamento de Escolas em estudo foi constituído em setembro de 2004, sendo composto pelos seguintes estabelecimentos de educação e ensino: a escola-sede, um

jardim-de-infância e três escolas de 1º Ciclo (In: Projeto Educativo do Agrupamento, para o ano letivos: 2013/2017)

A escola-sede foi inaugurada em 1971, mantendo-se até hoje nas mesmas instalações, as quais se encontram bastante danificadas, apesar das intervenções pontuais realizadas. À exceção do jardim-de-infância, que foi inaugurado em 2004, os restantes edifícios foram construídos no início dos anos 80 e têm sido, pontualmente, alvo de intervenções por parte do Município.

Frequentam este Agrupamento 7 grupos da educação pré-escolar (cerca de 175 alunos) e cerca de 1500 alunos distribuídos pelo 1.º, 2.º e 3.º ciclo.

A população escolar é culturalmente muito diversificada, integrando alunos naturais de vários países, com particular expressão os oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa e do Brasil.

Relativamente à Ação Social Escolar (ASE), só 52% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, verifica-se que 63% possuem computador e internet, em casa.

O serviço educativo é assegurado por 137 docentes, 80% dos quais pertencentes aos quadros do agrupamento ou de zona pedagógica. A experiência profissional é significativa, pois 89% lecionam há dez ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 37 profissionais: 26 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e uma chefe de serviços de administração escolar.

Conhece-se a formação académica de 90% dos pais e encarregados de educação, constatando-se que 39% têm formação secundária e superior, embora uma percentagem significativa (18%) possua apenas o 1.º ciclo ou não tenha quaisquer habilitações. Quanto à ocupação profissional, 14% desempenham funções de nível superior ou intermédio.

Com base nos cálculos relativos ao ano letivo de 2010-2011, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento (média das idades dos alunos, percentagem de alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da ASE, média de alunos por turma, escolaridade dos pais e das mães e percentagem de docentes dos quadros), comparados com escolas de características semelhantes, permitem-nos considerar que estamos perante um contexto

socioeconómico pouco favorecido. (Baseado no Relatório de Avaliação Externa de Escolas, IGEC, 2013).

#### **2.4.2. A contextualização da problemática motivadora da implementação do PF, como fator de resolução da mesma**

De acordo com os últimos dados disponíveis no Pordata (2011), o nível de escolaridade da população do Município, onde esta escola se insere, é baixo, sendo que 6,5% não possui qualquer nível de escolaridade. A taxa de desemprego no Município era de 14,1% e, em 2012, beneficiavam do Rendimento Social de Inserção 3,1% dos habitantes.

Segundo os resultados das análises feitas pelo Observatório de Qualidade (referente ao ano letivo 2013/2014), desde agrupamento, particularmente na escola sede verificaram-se que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são na maioria das vezes reiteradas no tempo, essencialmente pela desmotivação, resistência às aprendizagens e também pela emergência de comportamentos de rutura com a escola (como a desistência e abandono escolar).

Cerca de 41,4% de alunos beneficiam da Ação Social Escolar ASE (Escalão A: 27% e Escalão B:14,8%). A percentagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é de 9,5%.

##### As situações problemáticas diagnosticadas:

Taxas de retenção e desistência (que constituem uma dupla penalização dos resultados alcançados); elevado n.º de alunos com NEE; contexto socioeconómico desfavorecido (confirmado pelo n.º de alunos que beneficiam do ASE).

A percentagem de sucesso escolar no 1.º CEB, relativa a 2013.2014, é de 90,73%, sendo que embora numa das EB1 do Agrupamento apresente uma percentagem mais baixa (83,94%). Como no 2.º CEB, a percentagem é de 75,13%, sendo a taxa de sucesso do Agrupamento situou-se nos 82,85%.

A percentagem de abandono escolar no 1.º CEB, relativa a 2013.2014, é de 2,88%, sendo que numa das EB1 apresenta a percentagem mais alta (8,03%), no 2.º CEB, a percentagem é de 11,92%, sendo a taxa de abandono do agrupamento de 6,43%.



Dados do Observatório de Qualidade referentes ao ano letivo 2013/2014:

Tabela 2.1 - Índices de percentagens de Sucesso Escolar no Agrupamento em causa: a) 1º Ciclo; b) 2º Ciclo

a)

<i>Escolas</i>	<i>N.º alunos</i>	<i>Sucesso</i>	<i>% Sucesso</i>
<i>EB1 X</i>	137	115	83,94
<i>EB1 Y</i>	222	204	91,89
<i>EB1 Z</i>	267	249	93,26
<i>Total</i>	626	568	90,73

b)

<i>Escolas</i>	<i>N.º alunos</i>	<i>Sucesso</i>	<i>% Sucesso</i>
<i>EB2,3 Q</i>	386	290	75,13

\* Nota: Retirado de Relatório do observatório de qualidade, do ano letivo 2013/2014

Tabela 2.2 - Índices de percentagens de Abandono Escolar e Absentismo no Agrupamento em causa: a) 1º Ciclo; b) 2º Ciclo

a)

<i>Escolas</i>	<i>N.º alunos</i>	<i>Abandono</i>	<i>% Abandono</i>
<i>EB1 X</i>	137	11	8,03
<i>EB1 Y</i>	222	6	2,70
<i>EB1 Z</i>	267	1	0,37
<i>Total</i>	626	18	2,88

b)

<i>Escolas</i>	<i>N.º alunos</i>	<i>Abandono</i>	<i>% Abandono</i>
<i>EB2,3 Q</i>	386	46	11,92

\* Nota: Retirado de Relatório do observatório de qualidade, do ano letivo 2013/2014

### A origem do PF:

O PF surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz, resultante de uma forte motivação, em proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidem saberes. Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. É um desafio ambicioso que exige determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se comprometem.

DGE – Programa mais Sucesso Escolar.

Este modelo surge da consciência que o modelo tradicional de ensino não é suficientemente flexível, na adaptação das estratégias de ensino para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens, que persistem de ano após ano, principalmente nas disciplinas estruturantes como o português e a matemática. Mas já se

tem vindo a desenvolver e, certas escolas, turmas Fénix para o Inglês entre outras disciplinas.

Desta forma encaramos a escola como uma organização comprometida com o sucesso, e o PF começou a ser perspectivado como uma metodologia inovadora de trabalho para promover o êxito de todos os alunos, recuperando e consolidando aprendizagens ao nível das disciplinas sujeitas a exame nacional no Ensino Básico: Português e Matemática. Este Projeto tem três objetivos específicos: melhorar as aprendizagens dos alunos, diminuir o abandono escolar e aumentar a qualidade do ensino.

De acordo com este modelo organizacional, são criadas turmas Fénix de acordo com princípios de flexibilização e homogeneidade relativa, nas quais são incluídos os alunos com maiores dificuldades ao nível da aprendizagem.

A sua estrutura permite a constituição de grupos de trabalho diferenciados, designados por turma-mãe e “ninho”, que nas disciplinas definidas como prioritárias (português e matemática) desenvolvem um trabalho mais personalizado e ajustado às necessidades concretas de cada aluno. Os alunos com maiores dificuldades nestas disciplinas são apoiados, de acordo com o seu nível de conhecimentos, nos grupos de pequena dimensão (“ninho”). Se progredirem nas aprendizagens, transitam para a Turma Fénix e, se a melhoria for significativa, podem mesmo transitar para uma turma não Fénix.

(Moreira, 2011)

Deste modo, com base na análise dos dados do Observatório de Qualidade do Agrupamento de Escolas em estudo, os professores dos grupos disciplinares de Matemática, Português e a Direção, reuniram-se para o efeito e concluíram que ao longo destes últimos anos as taxas de sucesso têm sido inferiores a 80% em ambas as disciplinas. Por forma a colmatar o insucesso, resolveram implementar, a título experimental, esta metodologia nas turmas mais “debilitadas” academicamente, isto é neste ano letivo, na escola sede, onde se irá realizar o estudo de caso, ingressam todas as turmas de 5.º ano. Desde então formaram-se equipas “Fénix”, com as turmas. Estas turmas iriam ter sempre aulas de Português e de Matemática à mesma hora, para que, por sua vez, um professor de cada uma dessas disciplinas pudesse estar disponível noutra sala, para receber alunos (no máximo 4 alunos por turmas) com dificuldades semelhantes. O local onde se encontra o professor com este grupo de quatro alunos denomina-se por “ninho”. O mesmo se passa com a outra disciplina.

Efetivamente, por exemplo, quando a turma 5º Z estiver a ter matemática, a turma 5º Y também estará, e o professor a quem foi atribuído esse serviço “ninho” receberá os 8 alunos (4 alunos da turma 5º Z e 4 alunos da turma 5º Y) que terão as mesmas lacunas.

As vantagens deste trabalho, são idênticas aos benefícios de qualquer tipo de apoio pedagógico acrescido, devido ao ensino de proximidade e de diferenciação pedagógica, mas é mais benéfico uma vez que não sobrecarregam os alunos, ou seja, não altera em nada carga horária letiva esta é igual ao dos restantes colegas da turma.

Estas estratégias só podem ser desenvolvidas em grupos pequenos de alunos. Quando estes superarem as dificuldades que os levaram ao “ninho”, retornam à turma de origem, à qual nunca deixaram de pertencer, e virão outros 4 alunos de cada turma respetivamente, sempre com níveis de aprendizagem deficitários.

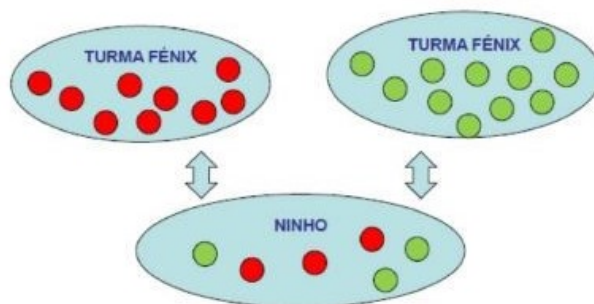
Para além deste Projeto se destinar a alunos com dificuldades, também pretende ajudar/contemplar aqueles alunos que gostariam de ir um pouco mais além nos conhecimentos, e que, numa sala de aula com 28 ou 30 alunos, ficam muitas vezes prejudicados.

O trabalho a ser realizado nestes três espaços de sala de aula: aula da turma 5.º Y; aula da turma 5.º Z e sala “ninho”, é sempre preparado em conjunto pelos três professores, semanalmente, o que implicará um trabalho adicional ao “professor “ninho”, pois de acordo com as dificuldades que “receber”, terá de adaptar as estratégias de ensino e respetivos materiais, para facilitar as aquisições por parte de todos.

Todas as reuniões realizadas pelos professores envolvidos no PF serão previamente marcadas e efetuadas sem serem contabilizadas na sua componente letiva ou na componente individual de trabalho.

Em suma, este modelo envolve a criação de “ninhos” que pretendem integrar, de forma temporária, os alunos que necessitam de um maior apoio a Português e/ou Matemática para conseguirem recuperar ou desenvolver aprendizagens (Figura 2.2). Os “ninhos” não pretendem sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo, por isso funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem. Dessa forma, logo que o nível de desempenho esperado seja atingido, os alunos regressam à sua turma de origem.

Figura 2.2 - Dinâmica do PF



Retirado de: <http://www.didaxisra.net/pdf/fenix.pdf> (a 22/11/2014)

Neste momento o PF está a ser implementado em 10 escolas da DREN; em 4 escolas da DREC; em 10 escolas da DRELVT; em 14 escolas da DREALE e em 5 escolas da DRALG. Estas escolas apresentaram a candidatura à DGE (Direção Geral de Educação) e têm vindo a implementar o Projeto, cujo início ocorreu no ano letivo 2010/2011 no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz.

#### Metodologia de implementação:

Assim, quando uma escola se propõe a implementar um Projeto de diferenciação pedagógica e gestão do currículo, devido à uma análise e constatação de uma problemática apresentada no agrupamento: os fracos resultados escolares dos alunos nas disciplinas estruturantes (Português e Matemática) ao longo dos anos cabe em primeira instância ao diretor reunir com os professores envolvidos, que neste caso são os de Português e Matemática e distribuir tarefas. Compete-lhe também nomear um coordenador do Projeto, que assumindo características de um líder intermédio, por sua vez se reúne com os coordenadores de disciplina e juntamente com estes organiza e estrutura o trabalho. Ao longo do ano letivo, um Projeto deste tipo tem que ser trabalhado, quase diariamente, ao nível das lideranças de base (professor turma / professor “ninho”). São estes que segundo o que ficou estabelecido em reuniões de grupo, organizam; estruturam o trabalho ser desenvolvido na (s) sua (s) turma (s). Conforme refere Lima, ao trabalho conjunto entre os professores apresenta diversas vantagens e benefícios:

[...]intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências; a partilha de problemas e

dificuldades como ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento de níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas; a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional por parte dos professores através da constituição de equipas de trabalho.

(Lima, 2004, *apud* Formosinho & Machado, 2009: 30)

Periodicamente, é necessário, que o todos os professores da mesma área disciplinar se reúnam para discutir aspetos a melhorar e dar conhecimento de estratégias, que funcionaram melhor nas suas turmas (ou pior). Esta reunião era presidida pela coordenadora do Projeto, para que criasse espaços para que se promovesse a troca de experiências e a colaboração entre todos os professores que integram o Projeto, assegurando-se da coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta dos alunos, promovendo a articulação com outras estruturas da escola, com vista ao progresso de estratégias de diferenciação pedagógica, apresentam sugestões à Diretora para o desenvolvimento de estruturas curriculares locais e a adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens, dos alunos que foram enquadrados no Projeto.

No final de cada trimestre, a Equipa Fénix reúne-se para fazer um resumo do que foi feito, analisar os resultados obtidos, e delinear o trabalho futuro. O papel da coordenadora é fundamental neste tipo de Projeto, uma vez que ao ajudar e organizar a reflexão de todos sobre as razões que justificam as opções pedagógicas tomadas (em equipa) e sobre as dificuldades encontradas ao longo, deste ano “zero”, a coordenadora favorece a tomada de consciência de todos sobre as suas ações e um conhecimento sobre o contexto sala de aula onde atuam.

Ao estimular a tomada de decisão, sugerindo alternativas para superar problemas e ao promover a constante retoma da atividade de reflexão, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, a coordenadora propicia condições para o desenvolvimento profissional dos colegas, torna-os responsáveis pela sua própria ação educativa.

O PF, como Projeto inovador, e novo nesta escola, teve que ser trabalhado, num nível de hierarquia inferior, ou seja das lideranças de base, até as de topo. Como referem Costa e Figueiredo:

O reconhecimento da influência da liderança no desempenho docente e discente conduz à necessidade de compreender este tipo de práticas nos diversos sistemas educativos e retirar daí informação pertinente para melhorar as respostas educacionais. A eficácia é um dos

conceitos emergentes neste domínio de investigação e surge associado à definição de quadros de referência do desempenho dos líderes escolares.

(Costa & Figueiredo, 2013: 1)

O trabalho a ser desenvolvido era então organizado em grupos de 2 professores: professor “ninho” /professor turma; mais tarde partilhado e discutido em grupo disciplinar (todos os professores de uma disciplina) e só por fim num grande grupo, informando as lideranças superiores do trabalho desenvolvido, quer aquele que teria quer ser modificado, por não ter-se alcançado os resultados desejados, quer as atividades e organizações do currículo que surtiram efeito, para que pudessem ser usadas por todos.

O processo de tomada de decisões para o Projeto foi sempre desafiante para quem tomava as decisões e para quem participava no processo decisório e requeria a participação de todos. Mais do que nunca, a partilha e participação nas decisões aumentava o gosto de se trabalhar no Projeto. Não se defende que todos estejam de acordo com as decisões a tomar, pois sabe-se que a oposição de decisões pode contribuir para a discussão e alargamento de propostas de resultados mais concretos para se atingirem os objetivos/ metas propostas para a resolução do problema. Após a realização das reuniões de Equipa Fénix, os seus resultados eram levados a Conselho Pedagógico.

Uma escola reflexiva e aprendente, na procura de uma identidade própria, implica uma gestão centrada nas aprendizagens, que privilegia as lideranças intermédias e a liderança de sala de aula. A consecução de Projetos, estratégias e caminhos surgem como resposta aos objetivos da escola, sob um processo de regulação e monitorização, mediante mecanismos de autoavaliação, implementados e consolidados no tempo e numa lógica de proximidade com todos os intervenientes na vida da escola. Hargreaves e Fink sustentam esta visão de escola no seu livro *The Seven Principles of Sustainable Leadership*:

[...] Sustainable leadership is an interconnected process. It recognizes and takes responsibility for the fact that schools affect one another in webs of mutual influence (Baker and Foote, in press). In this respect, sustainability and succession are inextricably tied up with issues of social justice.

(Hargreaves & Fink, 2003: 3-7)

Da mesma forma, Moreira defende a importância do PF, no qual se apresenta uma escola preocupada com as aprendizagens de todos, e que permitirá um maior enquadramento dos alunos em contexto de turma e o seu potencial desenvolvimento (Moreira, 2011).

Mas, em síntese, é crucial existir um clima de escola propício à melhoria gradual e contínua dos processos pedagógicos, um foco inequívoco na melhoria das aprendizagens de todos e uma liderança capaz de manter firmes os propósitos estratégicos dos Agrupamentos Escolares.

A organização do trabalho com os alunos alicerça-se na ideia da mentora do Projeto, a Dr.ª Luísa Moreira, de que todos possuem capacidades de aprendizagem. Assim supera-se, por um lado, uma perspetiva de défice que tradicionalmente define uma fronteira entre “bons” e “maus” alunos e, pelo contrário, adotam-se expectativas elevadas em relação a todos, trabalhando sobre as necessidades de cada um ao mesmo tempo que se elevam as expectativas individuais.

A metodologia assenta nas seguintes ações:

- Identificar precocemente os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Apontar o caminho para a equidade no reforço dos laços entre a escola e a família;
- Diversificar e desenvolver formas de boa integração de minorias na educação regular.

### **2.4.3. O Modelo “ninho”**

#### O porque da implementação do PF, nas escolas:

Com a diversidade de alunos que temos nas escolas hoje em dia, o ensinar para todos de igual forma torna-se insustentável.

Nem todos os alunos tem os mesmos pré-requisitos, conhecimentos e características cognitivas. Com o PF, pretende-se dividir os alunos, por níveis de proficiência, ou seja, por falta de pré-requisitos, ou com conhecimentos mal consolidados, e agrupá-los em conjuntos, de homogeneidade relativa, onde os alunos mais frágeis poderão usufruir do espaço “ninho”, onde terão um apoio /ensino mais individualizado.

[...] a diferenciação é simplesmente o cuidado de fazer interagir a diferença e a unidade, não como estratégias contraditórias mas como realidades indissociáveis que se apoiam mutuamente (P. 186) [...] ou seja, o conhecimento das características cognitivas dos alunos deve servir, não para os classificar, mas como entradas para diversificar os dispositivos didáticos.

(Meirieu, 2004: 193)

Ao longo dos anos a escola tem vindo a aproximar-se cada vez mais da sua comunidade envolvente. O reconhecimento das capacidades humanas e dos recursos materiais nelas

disponíveis, a participação democrática de todos os intervenientes e a autonomia das escolas permite-lhe hoje delinear Projetos educativos e planos anuais de atividade que no respeito pelas diferenças possam ser assumidos como contributos suscetíveis de proporcionar uma educação de qualidade para os alunos.

Resendes define que:

A escola é também o reflexo da sociedade: uma microsociedade humana; étnica; linguística; religiosa e cognitiva. Essa diversidade suscita novos problemas aos professores e exige novas soluções que permitam respeitá-la e valorizá-la como facto de enriquecimento cultural e de convivência democrática.

(Grave-Resendes, 1999: 15)

A escola democrática contraria a ideia retrógrada que esta era um espaço físico, onde o aluno vai para se sentar, calar e ouvir o professor transmitir o conhecimento.

A escola, se for tratada como uma sociedade à parte, com estratégias próprias, com instrumentos específicos, está a afundar-se e a criar uma distância enorme entre ela e a sociedade, criando um mundo irreal, que não prepara o aluno para a vida ativa, gerando desta forma o absentismo, o desinteresse dos alunos e, subsequentemente no seu insucesso escolar.

Atualmente considera-se que todos os alunos são diferentes, ou seja, têm ligações diferentes com o saber, interesses diversos, habilidades e ritmos próprios de aprender.

Embora a quimera de turmas homogêneas comece finalmente a desvanecer-se no discurso racial dos professores, a verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua-se a tentar homogeneizar, quer dentro da própria turma, pela divisão em pequenos subgrupos, também supostamente homogêneos para facilitar o ensino do professor. É disto que se trata quando se fala muitas vezes, em diferenciação. Esta dissolução do sentido pedagógico *versus* diferenciação acontece para se verifique a lógica do ensino simultâneo.

O grande desafio que se coloca atualmente ao professor é que deixe de estar tão preocupado/focado em ensinar, mas que crie condições efetivas para que os alunos aprendam.

Esta deslocação da perspetivação no ensino para aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.



Como Nunziatti refere:

[...] o problema da aprendizagem e mais largamente da formação passa a ser posto em termos lógicos do aprendente e do seu acesso à autonomia e não em termos lógicos do especialista ou de condução pedagógica.... É fundamental que se mostrem “dispositivos pedagógicos” que promovam as aprendizagens.

(Nunziatti, 1988: 47)

Por tais factos torna-se imperiosa a implementação de Projetos, com o Fénix, onde os alunos que vão para o “ninho” se sintam aceites e respeitados, onde possam desenvolver a autoestima, onde tenham espaço para uma participação mais ativa e onde seja possível (a todos) a aquisição de aprendizagens.

Trata-se de um Projeto de trabalho de equipa (entre os professores das turmas Fénix, com o professor da turma “ninho”), onde se tenta desenvolver um cenário estruturante e facilitador no acesso de todos os alunos aos meios de aprendizagem, bem como às ferramentas reguladoras dos processos.

Roldão refere que:

[...] Somos nós, escola, que tem que fazer – não são eles os alunos; somos nós, os professores, que temos que diferenciar, adequar, pensar como é que são as formas com que todos adquiram aquilo que precisam de adquirir, sejam conhecimentos, sejam métodos de acesso ao conhecimento, sejam modos de conviver, seja o que for que se aprende na escola e que genericamente eu chamo de currículo.

(Roldão, 1999b: 145)

Dentro deste espírito, segundo Sampaio (1997: 35): “a escola deverá organizar-se de modo que no seu espaço se crie uma rede de comunicação e de laços humanos, a componente relacional da Educação é fundamental e onde cada elemento tenha o seu papel na definição do coletivo.” A escola deverá criar condições físicas e humanas para “o diálogo onde os jovens sejam capazes de organizar a sua vida interior e onde os professores se possam oferecer como modelo” (Sampaio, 1997). O mesmo autor refere-se ao período dos 10 aos 18 anos como fundamental para a estruturação da personalidade, cabendo então à escola ajudar a promover um adulto saudável.

“A mudança da escola, com uma gestão equilibrada dos recursos disponíveis, em função do seu contexto e dirigida por uma liderança clara e coerente, é um fator fundamental para a inclusão” (Porter, 1997), ou seja a mudança estrutural e conceptual da escola é

fundamental para que todos os alunos possam aprender ativamente, e concluir os estudos com sucesso.

Foi desta forma, que o PF entrou na escola, como um desafio de pedagogia diferenciada, procurando através de uma dinâmica interativa envolver os alunos, estimulando-lhes as suas próprias motivações de aprendizagem.

Com efeito, o papel da interação social é relevante nas mudanças cognitivas dos alunos ao longo dos seus processos de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa, a dinâmica de trabalho de grupos, a cooperação dos bons alunos com os mais fracos, promovem a autoaprendizagem, tornando o aluno autor do seu processo de crescimento intelectual e sócio afetivo.

(Nisbet, 1989 *apud* Boal, Hespanha *et al.*, 1997: 19)

Tendo em conta esta ideia, torna-se necessário referir que a pedagogia diferenciada considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas, sociais e culturais. Tal como diz Perrenoud (1991, *apud* Boal, Hespanha *et al.*, 1997: 19): “ao olhar o aprendente, cada ensinante deverá ver o ser diferente de todos os outros, com a especificidade própria e ajudá-lo a encontrar soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para a sua aprendizagem”.

Com a intenção, estes autores apelam ao cuidado para o seguinte: “a individualização designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, às diferenças dos indivíduos”. Importante é que não exista a indiferença à diferença. O educando vive num corpo e num espaço que lhe deve garantir a vida e o crescimento, enquanto ser e pessoa (Perrenoud, 1991, *apud* Boal, Hespanha *et al.*, 1997: 19).

O PF, através do seu “espaço” “ninho”, foi implementado para que se pudesse definir de forma objetiva, os pontos positivos e negativos da escola, compreender a sua cultura organizacional, ao nível interno, dos seus objetivos e princípios educativos, e perceber a forma de interação que estabelece com a comunidade (Novoa, 1992).

Conforme se refere na lei de Bases do Sistema Educativo Português, os três grandes objetivos do ensino são: criar condições para que os alunos desenvolvam a sua autonomia e realização pessoal; proporcionar a aprendizagem e o aprofundamento de saberes numa perspetiva social, científica e artística; aprofundar valores, comportamentos e procedimentos, que permitam aos jovens ter um papel ativo e consciente na sociedade.

A escola de hoje, inevitavelmente plural está perante talvez o seu maior desafio, o de conciliar o sucesso da massificação do sucesso à escola com o da massificação do sucesso. Apesar da prática vivida nas escolas continuar, ainda, marcada pela aplicação das medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspetiva apenas compensatória, verifica-se que a legislação mais recente apresenta já medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva diferenciada, tanto ao nível de organização da escola como na apresentação de estratégias mais direcionadas de diferenciação pedagógica, como o ensino diferenciado no interior da sala de aula, mas integrando o mesmo currículo, ou num espaço, “em separado” com um número reduzido de alunos, que nos proporciona o “ninho”, não aumentando a carga horária do aluno, uma vez que este “espaço” se encontra à mesma hora que o grupo/turma está a ter a disciplina de matemática com o professor “titular”.

É sem dúvida fundamental que exista na sala de aula o convívio e contacto, entre alunos com e sem dificuldades, uma vez que só desta forma se poderão criar laços e relações fundamentais no desenvolvimento de todas as crianças. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades poderão desenvolver uma maior capacidade de aceitação das diferenças individuais.

As estratégias pedagógicas, diferenciadas e flexíveis, ao nível conceptual e estrutural, são a chave para que todos os alunos completem com sucesso uma educação “básica” através de um acesso idêntico ao currículo comum.

O sucesso ou insucesso escolar não dependem apenas das diferentes características dos alunos, como: as capacidades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento intelectual, e os conhecimentos escolares prévios, mas também são influenciados por outros fatores como a procura de identidade, a necessidade de participar, as relações com o tempo, com o espaço, com a organização escolar, e sem dúvida com o professor.

Ora, como “ninho”, o PF através da pedagogia diferenciada, aumenta a probabilidade de que cada indivíduo encontrar, na hora certa, um “interlocutor disponível para assumir a situação e reorientar o trabalho: o diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aluno, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete” (Perrenoud, 2000: 73). Essas capacidades de diálogo, de observação formativa e de orientação dos processos individuais de aprendizagem

enquadram-se, segundo Perrenoud, nas competências profissionais do professor (Perrenoud, 2007).

Este Projeto surge, nesta escola, após uma larga análise e reflexão, de uma larga diversidade de formas de aprender que se tomam conseqüentes de uma diversidade cultural que envolve a população escolar. O que se reflete, nos tão preocupantes índices índices de insucesso escolar que temos obtido ao longo dos anos.

Ingressar no PF foi uma opção de aprender a lidar com a diversidade e com a diferença, fundamentalmente nas formas de aprender.

Recebemos este desafio, como uma oportunidade de enriquecimento dos nossos contextos educativos, tentando aplicar o princípio da equidade na questão da diversidade, transformando-o num desafio promotor de novas oportunidades.

Utilizar um Projeto que visa valorizar e enfatizar a diferenciação pedagógica, permitir-nos-á criar novos modelos e ideias diferentes, como motores de crescimento na produção de saber de ambas as partes (professores e alunos).

Segundo Fernandes:

[...] temos que encarar esta diversidade como sendo um dado de partida, um dado mais positivo que negativo, que coloca desafios, o primeiro dos quais é o desafio desintegrar ou, se quisermos, o desafio de não deixar ninguém de fora da nossa sociedade. Mais do que torná-los iguais a nós, trata-se de permitir que possam evoluir, para que não só o mesmo tipo de oportunidades mas possam, dentro da panóplia de oportunidade que existe, desenvolver inclusivamente competências diferentes.

(Fernandes, *apud* Miguéns, 2008: 35)

Este Projeto permite que exista uma grande plasticidade e capacidade para trabalhar diferentes caminhos. Mas o grande desafio, não deverá ser de se considerar a igualdade de oportunidades como um fim em si mesmo, mas como algo que permitirá a mobilidade de recursos e de estratégias, de “formas de ensinar” de respeitar e reconhecer ritmos de formas diferentes de aprender. “É aquilo que permite que haja justiça, que ninguém fique para trás, apenas porque nasceu do lado errado da rua por assim dizer” (Fernandes, *apud* Miguéns, 2008: 36).

## **CAPÍTULO 3 - Metodologia de investigação**

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem assim uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como refere Lenin (1965, *in* Minayo, 1993: 1), e significa o próprio “caminho do pensamento”, conforme a expressão de Habermas (1987, *in* Minayo, 1993: 1).

A metodologia de investigação baseia-se na determinação das etapas, procedimentos e estratégias que devem ser usadas na recolha de dados. Por outras palavras, a metodologia de investigação consiste na tomada de decisões por parte do investigador, no que respeita aos melhores métodos a utilizar, para responder não só às questões da investigação, como também aos objetivos planeados.

Segundo Richardson (1989: 29, *in* Dalfovo, Lama, & Silveira, 2008: 6): “[...] Método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenómenos”. Ainda assim, a abordagem do problema de investigação pode ser efetuada utilizando métodos qualitativos ou quantitativos, sendo que:

Amos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo. [...] O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. (...) Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas.

(Serlin, 2004 *in* Morais & Neves, 2007: 77)

### **3.1. Metodologia Mista**

A preferência de utilização de uma metodologia qualitativa ou quantitativa é discutida por muitos autores, surgindo vertentes que apoiam uma ou outra, com base na confiabilidade ou validade dos resultados obtidos. Serapioni refere que:

As correntes positivistas definem como científicas somente as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que utilizam instrumentos de mensuração sofisticados. Por isso, afirmam que os métodos qualitativos não originam resultados confiáveis. Por outra parte, os teóricos qualitativistas sustentam que os quantitativistas, na medida que não se colocam no lugar do sujeito, não realizam investigações válidas”

(Serapioni, 2000: 188)

Carmo e Ferreira (1998: 176) alegam que o investigador não tem que “optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e, no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego de dois tipos de método”.

Para Minayo & Sanches (1993), as duas metodologias são compatíveis e podem ser utilizadas de forma complementar num mesmo Projeto. O método quantitativo pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular, e a sua análise poderá ser efetuada através de métodos e técnicas qualitativas, sendo que o oposto também se poderá verificar. Desta forma existe uma “aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto”; “[...] ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos Projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (Minayo & Sanches, 1993: 244). Outros autores defendem que, “ (...) a fase preliminar pode ser legitimamente considerada o ponto de chegada da pesquisa.” (Cavalli, 1996, *apud* Serapioni, 2000: 1). Por outras palavras, Serapioni refere que:

[...] a análise qualitativa pode também não chegar a quantificar e, por outra parte, nada exclui que a análise quantitativa implique a necessidade de novas análises qualitativas. A contraposição entre qualidade e quantidade torna-se, portanto, matizada, e a integração, inevitável.

(Serapioni, 2000: 1)

Já Duffy (1987: 131, *apud* Neves, 1996: 2) apresenta cinco benefícios do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos:

- Possibilidade de reunir o controlo dos vieses (pelos métodos quantitativos) com a compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno (pelos métodos qualitativos);
- Possibilidade de associar a identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenómeno (pelos métodos qualitativos);
- Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego da metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Desta forma, a metodologia mista surge como forma de aproveitar o que têm de úteis os dois paradigmas, uma vez que se pretende compreender e descrever fenómenos, com o auxílio de técnicas quantitativas e qualitativas. Conforme refere Minayo e Sanches:

Nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

(Minayo & Sanches, 1993: 1)

Com isto, conclui-se que ambas as abordagens (qualitativa e quantitativa) são necessárias, porém, em muitos contextos, insuficientes para abraçar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planeamento da investigação esteja em conformidade. Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente. A investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Minayo & Sanches, 1993).

A metodologia mista pode assim ser comparada ao uso de «lentes bifocais em vez de uma lente simples», de modo a “combinar precisão empírica com precisão descritiva” (Fonseca, 2008: 13).

A metodologia de investigação qualitativa surge assim, como uma boa resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos.

Depois de tudo o que foi supracitado, optou-se que este trabalho seguisse uma metodologia de investigação mista, uma vez que, não sendo incompatíveis, estas duas formas de investigação podem ser usadas seguidas uma da outra ou ao mesmo tempo, em função da natureza das questões que se pretendam levantar e dos dados que se pretendam obter. Neste sentido, esta investigação parte da bifurcação entre abordagens naturalistas (qualitativa ou etnográfica), que visam a descrição e compreensão de um fenómeno complexo, e abordagens racionalistas (quantitativa ou experimental), como complemento



na recolha e análise de resultados (inquéritos e análise estatística da evolução dos resultados académicos dos alunos).

No que respeita à abordagem qualitativa, esta passa por analisar vários documentos escritos, como o Projeto de candidatura ao PF, junto da DGRE; alguns documentos internos; e as atas das diversas reuniões realizadas (ex.: do grupo Fénix, do departamento, do conselho pedagógico, dos Encarregados de Educação; do grupo disciplinar e do conselho de turma). Nestas reuniões, a investigadora assumiu, na grande maioria das vezes, o papel de observadora, ao mesmo tempo que também assumia o papel de coordenadora do Projeto na escola e professora de duas turmas de “ninho”.

Os dados obtidos a partir da sua análise (de atas, pautas e documentos internos) dá-nos acesso a dados descritivos ricos.

Em suma, a metodologia de investigação mista, afasta-se da bifurcação entre abordagens naturalistas e racionalistas, enquanto recorrendo a características associadas a ambas as perspetivas, quantitativa e qualitativa.

Desta forma, e atendendo ao facto de que estamos perante o estudo de uma realidade complexa, que constituirá um estudo de tipo «caso» exploratório que pretendemos analisar em profundidade, sem pretensão a generalizar resultados, mas antes com foco nas perspetivas dos atores, é no paradigma qualitativo ou interpretativo que situamos a nossa investigação. Neste tipo de estudo, a dimensão da amostra não é essencial, na medida em que não se visa a generalização de resultados.

## **3.2. Natureza do Estudo**

### **3.2.1. Estudo de Caso**

O estudo de caso “é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registam dados de um caso particular ou de vários casos [...] objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (Fortin, 1999: 102).

Para Yin (2001: 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Por sua vez, Duarte (2008: 114) defende que o estudo de caso:

[...] pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico [...] pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual. [...] pode constituir um interessante modo de pesquisa para prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas.

Já Ponte (2006: 1), refere-se ao estudo de caso como sendo um tipo de investigação que:

Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. Assume-se como uma investigação particularista, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico (...) Que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, tendo em vista proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente do objeto de estudo.

Este método de investigação caracteriza-se por incidir sobre entidades de análise bem definidas (ex.: um Projeto, uma organização, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social). A determinação da unidade deve resultar de uma análise cuidadosa das questões da investigação, e o investigador tem de decidir entre a utilização de um caso único ou de múltiplos casos (Ponte, 2006: 1).

No que respeita às vantagens do estudo de caso pode-se referir algumas das principais características que o distinguem outros métodos, tais como: a afinidade para estudos de maior profundidade e menor amplitude; os casos estudados podem ser comparados entre si por terem o começo na mesma unidade; são muito importantes em investigações pioneiras e exploratórias; permitem a identificação de variáveis e hipóteses novas ou omitidas; possibilitam o desenvolvimento de explicações históricas sobre certos casos; apresentam elevados níveis de validade teórica, possibilitam empregar generalizações para construir modelos mais complexos de causa e efeito, etc. (Steiner, 2011: 143).

Quanto às suas desvantagens, pode-se apontar o facto de este método não permitir a generalização dos seus resultados. O estudo de caso como carácter investigativo, não representa uma “amostragem”, ou seja, o objetivo do investigador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). A

investigação através de um estudo de caso pretende “fazer uma análise “generalizante” e não “particularizante” (Yin, 2001: 27).

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, que se baseia fortemente no trabalho de campo ou de análise documental. “Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidências como [...] documentos e artefactos” (Yin, 1994 *apud* Ponte, 2006: 8).

Em suma, podemos dizer que o objetivo principal do estudo de caso é “ [...] proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e ajudar a formular hipóteses de trabalho sobre o grupo ou a situação em causa” (Ponte, 2006: 17), ou seja, este tem a sua importância, mas as suas conclusões devem ser enquadrada com a literatura académica e profissional (Ponte, 2006: 20). Nesse sentido, “No estudo de caso, seja ele qual for, é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistémica que mais o influencia” (Ponte, 2006: 5).

Por este motivo, a aplicação de um método de estudo de caso justifica-se em contextos onde há a possibilidade de responder a perguntas do tipo “como?” e “porquê?”, ou seja, contextos em que seja possível compreender a natureza e complexidade do processo em estudo (Ponte, 2006).

Neste caso em particular, o estudo de caso irá incidir sobre um Projeto que está a ser implementado pela primeira vez num grupo de professores (de matemática e português de todas as turmas do 5º ano), do “ano zero”, de um Agrupamento de Escolas.

Pretende-se, por isso, averiguar, de que forma o envolvimento no PF contribui para uma alteração de práticas pedagógicas dos professores, no âmbito da gestão curricular e da diferenciação pedagógica. Para além disso, serão estudados os comportamentos dos alunos, assim como a sua evolução no rendimento escolar.

A partir daqui, pretende-se estudar que tipo de práticas docentes se desenvolve no “ninho”, com um grupo mais pequeno de alunos, e em sala de aula, uma vez que esta, conseqüentemente, também fica mais reduzida. Trata-se assim de um estudo que decorre num contexto específico, e que assume a complexidade que tende a caracterizar as realidades educativas, e as interações entre os seus participantes.

O presente estudo de «tipo» caso, diz respeito a uma realidade na qual a própria investigadora está envolvida, por isso, entendeu-se que o melhor seria fazer um estudo em profundidade, procurando compreender os elementos que marcaram as alterações no que respeita à gestão curricular e à diferenciação pedagógica.

Como estratégia de distanciamento utilizar-se-á um forte referencial teórico, no sentido de permitir obter uma leitura distinta da realidade quotidiana. Optou-se também por não incluir os alunos que têm a investigadora como docente. E ainda, uma vez que a investigadora desempenha uma função de coordenação na escola, e para evitar ao máximo constranger a liberdade de expressão ou influenciar o sentido de resposta dos professores e alunos inquiridos, decidiu-se pelo uso do inquérito por questionário, no sentido de permitir um total anonimato das respostas. Nesse sentido, os dados recolhidos na perspetiva dos atores envolvidos foi enquadrada com as questões éticas, para se assegurar a validade do estudo – o que justifica a designação de estudo de «tipo caso», de natureza exploratória, em vez de assumir na íntegra as características de um estudo de caso profundo.

### **3.2.2. O Caso: Contextualização do estudo**

O Agrupamento de Escolas em estudo foi caracterizado no ponto 2.4.2. - “A contextualização da problemática motivadora da implementação do PF, como fator de resolução da mesma” onde se conclui que é um Agrupamento caracterizado por uma população culturalmente muito diversificada, assim como inserida num contexto socioeconómico muito desfavorecido, onde se reflete uma taxa de insucesso e absentismo muito elevadas.

Desta forma pretendemos estudar aplicação de um Projeto Pioneiro (na escola em estudo) de diferenciação pedagógica, de forma a poder agrupar os alunos por grupos relativamente homogéneos, no que se refere à característica cognitiva dos alunos e conseqüentemente aos seus desempenhos académicos.

Pretendemos verificar se esta metodologia de trabalho, assim como as novas práticas de gestão do currículo; maior aproximação na relação professor / aluno; maior trabalho colaborativo entre professores poderia ajudar as turmas envolvidas a superar as dificuldades inicialmente apresentadas.

### **3.3. Técnicas de Recolha de Dados**

No presente estudo foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, que passamos a apresentar: inquérito por questionário e análise documental.

#### **3.3.1. Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, incluindo um conjunto de perguntas escritas, que pretendem obter informações sobre opiniões, representações, crenças ou e outros detalhes sobre os próprios inquiridos (Almeida & Pinto, 1982). O seu objetivo será o de analisar valores, comportamentos e atitudes, que demonstram experiências de comportamentos realizados e a verificação de hipóteses sob a forma de relações, entre duas ou mais variáveis, numa forma de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 1992)

Segundo os mesmos autores, (Almeida & Pinto, 1982), para produzir um questionário é fundamental, que o investigador tenha bem definido o que pertence investigar/ procurar, que todas as questões, são abordadas e que as mesmas façam sentido. Com isto um bom inquérito tem que basear-se em três pontos-chave: conveniência de objetivos e hipóteses calculadas; validade das perguntas e credibilidade dos resultados obtidos. No que respeita às questões, propriamente ditas, estas devem estar muito bem estruturadas e explícitas, uma vez que não há hipótese de esclarecer dúvidas que surjam no momento de preencher o inquérito (Carmo & Ferreira, 1998).

Segundo Ghiglione e Matalon (1992: 119), “A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito”.

No fundo, o objetivo primordial da elaboração de inquéritos por questionário, passa por transformar a informação obtida dos inquiridos em dados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados (Afonso, 1993).

Para Almeida e Pinto (1982) “esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, no entanto, apresenta limitações significativas quanto ao grau de profundidade da informação recolhida”.

Um inquérito por questionário possui vantagens e desvantagens, relativamente a outras técnicas. No que respeita às vantagens pode-se considerar que: é económico; o investigador não influencia o inquirido; permite grandes amostras (embora a representatividade nunca seja absoluta, uma vez que existe sempre uma margem de erro); conserva o anonimato dos inquiridos; facilita o acesso a amostras geograficamente dispersas; e ainda quantifica uma diversidade de dados e procede a análises de correlação. Quanto às suas desvantagens, consideram-se as seguintes: rigidez na ordenação das perguntas (o que torna as respostas de conteúdo e profundidade da informação relativamente limitadas); controlo da veracidade das respostas (por vezes são dadas respostas com intenção de agradar ao inquiridor); domínio da credibilidade do questionário (se a credibilidade do questionário é fraca, dificilmente as relações causais são demonstradas); controlo do preenchimento do questionário, são raras as vezes que “...inquiridos completam os itens de “outras respostas”, nas questões semiabertas e subsiste uma certa propensão, nas questões abertas, para a “não-resposta” quando é pedido a apresentação de “sugestões” ou a menção de apreciações “menos positivas” num determinado sistema de avaliação (Serafim, 2007: 158).

A escolha desta técnica para a recolha de dados prendeu-se, inicialmente com o facto de ser muito usada em investigação educacional. Para além disso, a sua estrutura e tipo de construção é fundamental para que se consiga recolher os dados pretendidos, ter um vasto número de informações e obter resultados conclusivos, o que permitirá, posteriormente, alcançar um vasto leque de análises.

Em relação ao presente estudo, a principal vantagem desta escolha recai, sobretudo, no facto de se poder obter informações sobre todos os envolvidos no Projeto, alunos e professores, sem exercer qualquer tipo de condicionamento psicológico sobre os inquiridos, garantindo também o anonimato, o que, como referimos, foi considerado essencial dado o facto de a investigadora ser a coordenadora do Projeto.

Quanto às desvantagens, existe a plena consciência de que não se pode controlar a honestidade das respostas dadas, nem garantir que todos os envolvidos participem no preenchimento e entrega do questionário.

Ainda assim, este método de recolha de dados afigura-se como sendo o mais indicado para este estudo, principalmente pelo papel que o investigador assume na escola onde decorre o investigação e pela sua própria relação com o Projeto, na medida em que, o recurso a outras técnicas, como por exemplo a entrevista, poderia levantar problemas éticos e constringer a validade dos resultados obtidos.

Neste trabalho, o inquérito por questionário foi elaborado com o objetivo de se obter as respostas às seguintes questões:

- Como tem decorrido o processo de implementação do PF na escola em estudo?
- Quais as práticas de gestão de topo e de gestão intermédia que influenciam a implementação do Projeto?
- Como se implementa a diferenciação pedagógica e curricular nas salas de aula e no “ninho”?
- Que estratégias usam os professores de turma e do “ninho” para coordenar e articular a sua atuação?
- Quais as perspetivas dos alunos que participam no PF sobre a sua implementação?
- Existirá evolução nas aprendizagens dos alunos envolvidos no Projeto?

### **3.3.2. Análise Documental**

Nem sempre é fácil distinguir análise bibliográfica de análise documental. A pesquisa bibliográfica aproveita fontes de material já elaborado, como é o caso dos livros e artigos científicos que se encontram em bibliotecas; por sua vez a análise documental recorre a fontes mais diferenciadas e dispersas, sem tratamento analítico (ex.: tabelas estatísticas, revistas, jornais, relatórios, cartas, documentos oficiais, filmes, fotografias, pinturas, etc.) (Fonseca, 2002).

Por norma, o investigador recolhe documentos por duas razões: quando entende estudá-los por si mesmos, ou quando espera descobrir informações úteis para estudar outro objeto. Este método é especialmente adequado para o estudo de fenómenos macrossociais, de mudanças sociais, mudança nas organizações e análise das ideologias no sentido mais amplo. Quanto às variantes deste método, elas são várias e dependem da natureza das fontes e das informações consideradas (Pombal, Lopes & Barreira, 2008).

As principais vantagens deste método são: poupança de tempo e de dinheiro; evita o recurso excessivo às sondagens e aos inquéritos por questionário; e valoriza o material documental. Em contrapartida, as desvantagens são: impossibilidade de acesso a alguns documentos; problemas de credibilidade e de correspondência dos dados aos requisitos da investigação; necessidade de manipular os dados para a apresentação (operação essa que é sempre delicada e pode ser subjetiva) (Pombal, Lopes & Barreira, 2008).

No caso concreto deste estudo, a análise documental (de documentos, atas, reuniões e pautas) mostra-se um elemento essencial para a recolha de dados, na medida em que é capaz de responder a dois dos objetivos da presente investigação – Caracterizar o processo de implementação do PF numa escola do Distrito de Setúbal, bem como - Estudar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto.

Esta análise surge com o propósito de permitir descrever as relações e atividades humanas (dos alunos e professores) envolvidas na implementação do Projeto, permitindo assim conhecer os significados, motivos, atitudes, crenças, valores, etc. Para tal, recorreu-se à análise das atas de conselho de turma; de departamento; de grupo disciplinar e da equipa Fénix, no sentido de perceber de que forma os professores (da turma Fénix e da turma “ninho”) envolvidos conseguiram gerir e adaptar a sua gestão curricular, que até então era relativamente pessoal; e ao mesmo tempo, como é que encontraram a melhor forma de diferenciar o trabalho nos grupos que estavam definidos (os que ficavam na turma e os que iam para o “ninho”).

Fez-se ainda uma análise documental, quantitativa, de todas as pautas finais de período, e grelhas de registo de avaliação das turmas envolvidas, com o intuito de se realizar, uma análise estatística (encontrar alguma correlação entre a evolução dos resultados académicos obtidos pelos alunos e a implementação do Projeto na escola).

Como todos os tipos de análise, a análise documental tem a suas vantagens e desvantagens, tal como supracitado.

As suas vantagens são que economiza tempo, uma vez que aproveita a riqueza do material documental disponível; concede informações sobre ocorrências passadas que não foram observadas ou assimiladas, evitando assim, o uso excessivo dos inquéritos e das sondagens.



Uma das desvantagens prende-se sempre com a dúvida da autenticidade do documento, isto é, se o documento foi ou não forjado. No entanto, para colmatar esta situação, decidiu-se proceder a análise crítica dos documentos, ou seja, tenta-se verificar se o objeto principal dos documentos são os factos ou se é o ponto de vista do autor (ex.: atender às expressões que possam revelar as tendências e tomadas de partido do autor). Outra das limitações deste tipo de análise diz respeito ao facto de os documentos nem sempre apresentarem toda a informação, tornando-se difícil para o investigador esclarecer as ferramentas conceptuais e lógicas que usou para chegar a determinadas conclusões sobre a realidade estudada. Acresce ainda a desvantagem do facto de alguns dados recolhidos não poderem ser divulgados, por serem inadequados ou manipulados (Pombal, Lopes & Barreira, 2008).

A Tabela 2.1 apresenta a nota metodológica do estudo, com os objetivos, técnicas de análise de dados e fontes de dados.

Tabela 3.1 - Nota Metodológica

Objetivos	Métodos de recolha	Técnicas de análise de dados	Fontes de dados
1 - Caracterizar o processo de implementação do Projeto Fénix	Análise documental	Análise de conteúdo	Documento "Projeto de candidatura ao Projeto Fénix"; atas de conselho pedagógico; de turma; de departamento e de grupo disciplinar.
2 - Caracterizar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto.	Inquérito por questionário	Análise estatística descritiva	Professores envolvidos no Projeto
3 - Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto.	Inquérito por questionário	Análise estatística descritiva	Todos os professores envolvidos no Projeto.
4 - Analisar as perceções de professores (4.1) alunos (4.2) e implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos.	Inquérito por questionário	Análise estatística descritiva Análise de conteúdo (questão aberta)	Todos os professores e alunos envolvidos no Projeto, exceto a investigadora e os seus próprios alunos.
5.1 – Analisar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto: Análise das pautas dos 3 períodos escolares  5.2 - Analisar a evolução da taxa de retenção e desistência e percentagem de alunos com níveis superiores a três, ao longo dos últimos três anos letivos.	Análise documental	Análise estatística descritiva	Pautas finais de período com os resultados escolares ao longo do ano letivo.

### **3.4. Técnicas de Análise de Dados**

A análise de dados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manuseáveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos relevantes e do que deve ser aprendido, e a determinação daquilo que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação (Bogdan & Biklen, 1994). Na presente dissertação, recorreremos à análise estatística, utilizando-se o programa Statistics Package for the Social Sciences: IBM - SPSS, versão 22.

A análise estatística descritiva permite calcular e conferir as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. Quando se pretende fazer uma análise de avaliação incide-se sobre juízos pré-formulados, e aí é calculada a frequência, direção e intensidade dos juízos formulados.

A análise estatística permite ainda medir relações entre variáveis e comparar os resultados esperados com os resultados obtidos, procurando assim o significado das diferenças.

Nesta investigação, torna-se relevante este tipo de análise de dados, para podermos analisar os dados quantitativos recolhidos. Estes resultados dizem respeito às perspetivas dos participantes no PF, expressas através do inquérito por questionário e as tendências reveladas pelos resultados escolares, decorrentes de uma análise documental quantitativa (das pautas de avaliação escolar).

### **3.5. Abrangência do Projeto**

O Projeto foi implementado em todas as turmas de 5.º ano da escola sede, 8 turmas, nas disciplinas de Matemática e Português.

Os alunos tinham semanalmente 6 horas, de cada uma destas 2 disciplinas, distribuídas por três dias da semana.

O professor “ninho” “levava” quatro alunos de duas turmas, para outra sala, onde lecionava, treinava e consolidava os conteúdos que a restante turma estava a “receber” na aula com os professores titulares.

### **3.5.1. Caracterização dos Participantes**

Este estudo compreende um total de 181 participantes (de uma escola), dos quais 166 são alunos do 5ºano e 15 são professores, todos eles envolvidos no PF.

Dos alunos inquiridos responderam a este inquérito 40,7% do sexo feminino e 59,3% do sexo masculino. A idade dos inquiridos varia entre os 10 e os 14 anos, sendo a média das idades de 10,81 anos e a idade mais comum é 11 anos.

Por questões éticas e metodológicas, os alunos da própria investigadora foram excluídos do estudo.

### **3.5.2. Corpus Documental**

A análise documental recaiu sobre um conjunto de documentos internos à própria escola, designadamente:

- Atas de reuniões de departamento;
- Atas de reuniões de conselhos de turma;
- Atas de reuniões de grupo disciplinar;
- Atas de reuniões de Encarregados de Educação;
- Atas de reuniões de equipa Fénix;
- Documento “Projeto de candidatura ao PF à DGE”;
- Projeto Educativo de Agrupamento;
- Pautas finais de período;
- Pautas finais de períodos dos 3 últimos anos letivos (com taxa de sucesso; retenção; desistência e níveis superiores a 3).

### **3.6. Questões Éticas**

A “sede” de investigação, com que atualmente nos deparamos, a ânsia de querer saber mais, de querer saber tudo, se possível, acaba por destruir, na maioria das vezes, a noção do conceito de liberdade. A maioria dos investigadores esquece-se que têm uma liberdade de ação limitada. Por este motivo é que,

A relação dos investigadores com os estudantes, com os outros profissionais da educação (das entidades públicas ou privadas) deverá ser pautada por atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência, e de tal maneira que a

conduta profissional de cada investigador possa, em si mesma, constituir um modelo ético de referência para todos aqueles que estão sob a sua influência direta, seja no âmbito da docência, da orientação acadêmica, da consultoria ou a da supervisão.

(Baptista, 2014:13)

Os três princípios éticos essenciais à regulamentação de uma investigação com seres humanos encontram-se estabelecidos no Relatório de Belmont (1978, *apud* Lima, 2006: 139-140) e são os seguintes: i) Respeito pelas pessoas – implica o respeito pela sua autonomia, pelo seu direito de escolha, e ainda pelo seu bem-estar; ii) Beneficência – visa aliar a maximização de resultados positivos com o menor número possível de danos, e iii) Justiça – implica uma divisão imparcial dos benefícios e dos custos associados a cada investigação.

O mesmo relatório identifica ainda seis normas de conduta científica: i) Desenho de investigação válido – por outras palavras, se uma investigação não for válida, jamais originará resultados exatos; ii) Competência do investigador – só um investigador capaz de implementar os procedimentos corretamente, conseguirá validar a sua pesquisa; iii) Identificação das consequências – qualquer investigação deve ser detentora de uma avaliação prévia dos seus riscos e benefícios; iv) Seleção dos participantes – devem estar de acordo com o propósito do estudo, ser representativos da população que se pretende estudar, e estar em número apropriado; v) Consentimento informado adequado – todos os participantes devem assinar um consentimento informado e voluntário, relativamente à investigação de que vão participar; vi) Compensação pelos danos – o investigador é o principal responsável por todos os participantes, devendo informar os mesmos da existência ou não de compensações, no caso de acontecerem estragos (Lima, 2006).

Neste sentido e de acordo com o que foi supracitado, a presente investigação assume os seguintes princípios orientadores:

- A relação entre a investigadora e todos os restantes intervenientes deverá ser pautada pelo princípio fundamental da consideração por cada pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidade e em grupos sociais, com os quais estabelece conexões de correlação;
- A investigadora deve ponderar de forma exigente os possíveis impactos da investigação nas pessoas, nas instituições e na sociedade, uma vez que esta

investigação se desenvolve em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos;

- A investigadora tem a obrigatoriedade de informar e esclarecer sobre todos os aspetos relativos à participação de todos os intervenientes, bem como dos representantes legais de menores envolvidos. Para além disso, deve prestar todas as explicações essenciais ao longo de todo o processo de investigação;
- Os participantes na investigação têm o direito à privacidade, à discrição e ao anonimato. Por este motivo, a escola não é identificada, de modo a evitar o reconhecimento secundário dos participantes;
- Os participantes têm o direito de ser informados da investigação e sobre a forma como os resultados vão ser usados e divulgados;
- Os participantes têm o direito de manifestar dúvidas ou reservas relativas à sua participação, com ou sem motivo exposto.
- A investigadora deverá comunicar, com antecedência aos participantes, que poderão, a qualquer momento desistir da sua participação, sem qualquer inconveniente. A investigadora poderá tentar desaconselhar os participantes, mas sem coação. Em última análise, deverá refletir sobre a sua própria conduta de modo a avaliar em que medida ela terá, ou não contribuído para essa decisão;
- A relação entre a investigadora e os participantes deverá ser sempre, orientada pela intenção de benefício. Para tal, os processos de investigação e seus resultados, deverão ser pensados e comunicados, de forma a evitar qualquer tipo de situação que possa constituir uma ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas;
- A investigadora deve comprometer-se com a proteção e a promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em Ciências da Educação;
- A investigadora deve honrar o seu poder de assinatura, não cometendo, por isto, práticas de falsificação ou manipulação de dados ou práticas de plágio.

Desta forma, a investigadora, teve sempre o cuidado, de fazer pesquisas, de forma anónima e sempre com o conhecimento e consentimento de todos: quer Encarregados de Educação: quer alunos; quer professores envolvidos; quer direção, explicando sempre o

intuito da investigação, e que pretendia ser uma forma de avaliar se o Projeto e as práticas aplicadas, foram as mais adequadas, para se poder refletir se no próximo ano será proveitoso para todos voltarmos a implementar o Projeto e de que forma.

Em jeito de conclusão podemos dizer que, “ (...) a maioria das pessoas diz que é o intelecto que faz um grande cientista. Elas estão erradas: é o carácter.” (Lima, 2006: 151).





## **CAPÍTULO 4 - Apresentação dos Resultados**

Ao longo deste capítulo irão apresentar-se os principais resultados obtidos através dos inquéritos aplicados aos professores envolvidos no Projeto, bem como dos inqueritos aplicados aos alunos. Este estudo envolveu uma análise de estatística descritiva dos resultados e o estudo das correlações obtidas entre os itens dos inquéritos. Irá também apresentar-se a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto, por disciplina, bem como a análise documental que foi efetuada aos documentos internos da escola (atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do conselho pedagógico; atas do grupo disciplinar de Língua Portuguesa; atas da equipa Fénix; Relatório anual de resultados PF; Relatório de acompanhamento da ação Educativa à IGEC; Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017; Relatório de Autoavaliação, Observatório de Qualidade 2014/2015).

#### **4.1. Análise estatística dos resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos professores envolvidos no Projeto**

A taxa de resposta aos inquéritos dos professores foi de aproximadamente 87,5%, ou seja, dos 16 professores do 5ºano abrangidos pelo PF obteve-se 14 respostas. Um dos professores não pode responder ao inquérito, pois era o responsável por esta investigação. Pretendendo-se analisar a perceção dos professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos elaborou-se uma análise estatística considerando-se um conjunto de variáveis relacionadas com os diversos aspetos do Projeto. Este processo realizou-se recorrendo a técnicas de seleção de variáveis implementadas no SPSS.

O inquérito estava dividido em três partes:

- A. Caracterizar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto;
- B. Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto;
- C. Analisar as perceções dos professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos.

Uma vez que no inquérito foi utilizada uma Escala de Likert, as respostas obtidas foram transformadas para uma escala de intervalo de 1 a 5.

## A. Caracterizar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto

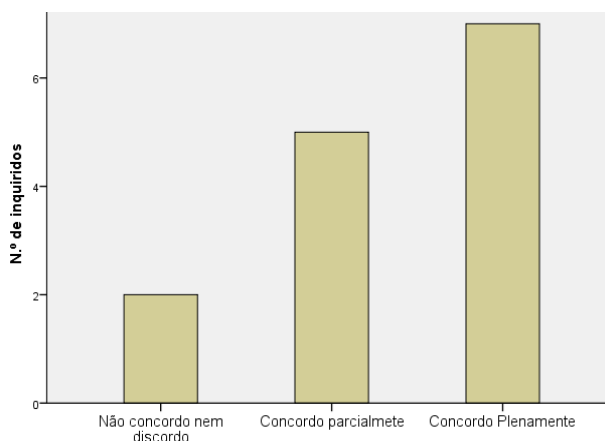
A primeira parte do inquérito foi subdividido em duas partes:

- a.1. A implementação do Projeto;
- a.2. Planificação do Projeto.

Na implementação do Projeto foram colocadas dez questões aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item colocado, “Existiram linhas orientadoras que mobilizaram estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto”, 50% dos inquiridos concordam plenamente com a afirmação, 35,7% concordam parcialmente e apenas 2 inquiridos, o que corresponde a uma percentagem de 14,3%, não concorda nem discorda (Gráfico 4.1).

Gráfico 4.1 - Distribuição de frequências face ao item "Existiram linhas orientadoras que mobilizaram estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto"

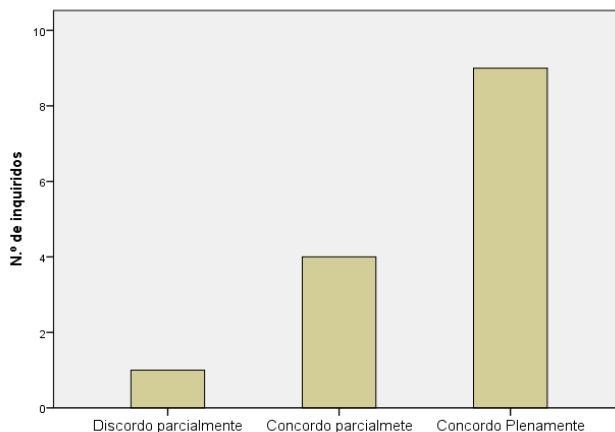


Perante os dados, efetuou-se uma análise descritiva, obtendo-se uma média de 4,36 e a moda 5, podendo-se afirmar que, no geral, os professores consideraram que as linhas orientadoras existiram, mobilizando estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto.

No item “Senti-me apoiado(a) pela direção quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto”, dos 14 inquiridos apenas um discorda parcialmente com a afirmação,

correspondendo a uma percentagem de 7,1%, sendo que 92,9% dos inquiridos concordam plenamente ou parcialmente (Gráfico 4.2).

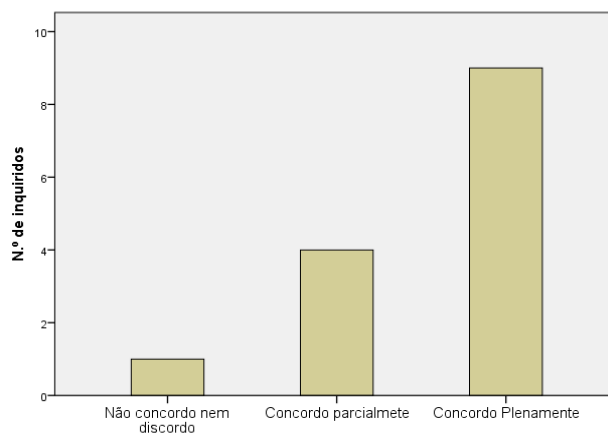
Gráfico 4.2 - Distribuição de frequências face ao item "Senti-me apoiado(a) pela direção quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto"



Com a análise descritiva efetuada obteve-se uma média de 4,50 e a moda de 5, ambas as medidas ao nível da resposta «concordo plenamente». No geral, conclui-se que os professores sentiram-se apoiados pela direção quando surgiram dúvidas na implementação do Projeto.

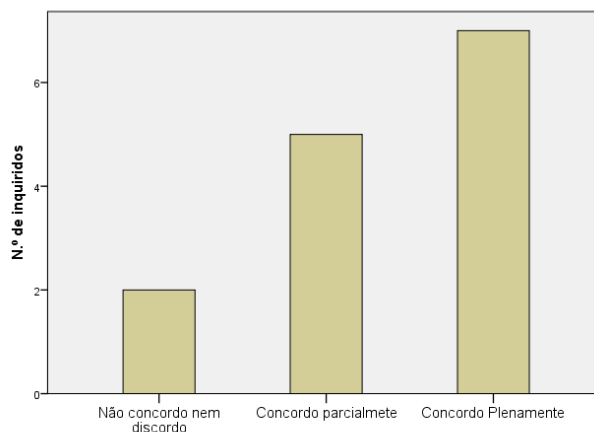
Em relação ao apoio prestado pela coordenação do Projeto, foi colocado ao item “Senti-me apoiado(a) pela coordenação do Projeto quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto”, sendo que as respostas obtidas apenas sofreram uma alteração face ao item anterior, ou seja, um dos inquiridos não concorda nem discorda, sendo que os restantes 92,9% concordam com a afirmação (Gráfico 4.3). Em termos de análise descritiva a média e a moda situam-se ao nível da resposta «concordo plenamente». Concluímos que os professores sentiram apoio da coordenação do Projeto quando surgiram dúvidas face à implementação do Projeto.

Gráfico 4.3 - Distribuição de frequências face ao item "Senti-me apoiado(a) pela coordenação do Projeto quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto"



O quarto item apresentado, "As estruturas de liderança (a direção e a coordenadora do Projeto) mobilizaram estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto" teve 85,7% de respostas concordantes, sendo que 50% concordam plenamente. Existiram 2 inquiridos que responderam «não concordo nem discordo» (Gráfico 4.4).

Gráfico 4.4 - Distribuição de frequências face ao item "As estruturas de liderança mobilizaram estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto"



Com a análise descritiva efetuada obteve-se uma média de 4,36 e uma moda de 5. Dado que as medidas se situam ao nível das respostas «concordo parcialmente» e «concordo plenamente», respetivamente pode afirmar-se que, no geral, os professores entendem que as estruturas de liderança conseguiram mobilizar estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto.

Em relação à liderança do Projeto para uma operacionalização bem-sucedida foram apresentados, dois itens “O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança de proximidade” e o segundo “O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte”. Os dados obtidos foram os apresentados nos gráficos seguintes (Gráfico 4.5 e Gráfico 4.6):

Gráfico 4.5 - Distribuição de frequências face aos itens "O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança de proximidade"

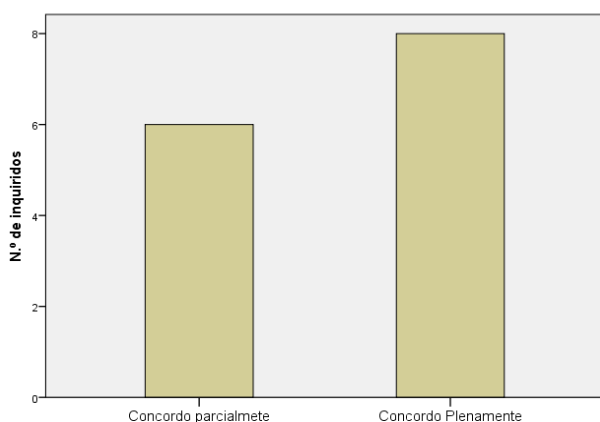
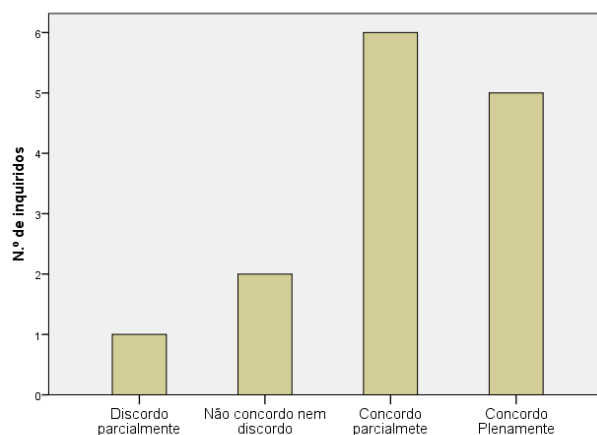


Gráfico 4.6 - "O PF, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte"



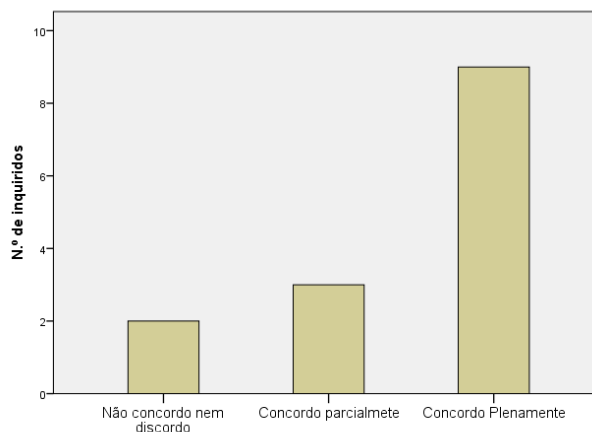
Através da análise dos dados consegue-se verificar que todos os inquiridos concordam com a necessidade de que tem de uma liderança de proximidade para que o Projeto seja bem-sucedido em termos de operacionalidade. No entanto, ao serem questionados sobre a liderança forte os valores são mais dispersos, um dos inquiridos não concorda com a afirmação e dois responderam não concordar nem discordar, sendo que a percentagem de concordância com este tipo de liderança é de 78,6%.

A análise descritiva efetuada não nos deixa dúvidas quanto à liderança de proximidade com média de 4,57 e a moda de 5. A média para uma liderança forte ficou em 4,07 e a moda de 4. Concluimos então que os professores concordam que para a operacionalização do Projeto ser bem-sucedida a liderança tem de ser de proximidade sendo menos expressivos quanto à posição de que essa liderança deve ser forte.

No item “Tive acesso a todas as informações de que senti necessidade para uma boa implementação do PF” obteve-se 64,3% de respostas «concordo plenamente», 21,4%

«concordo parcialmente» e dois dos inquiridos responderam «não concordo nem discordo» (Gráfico 4.7).

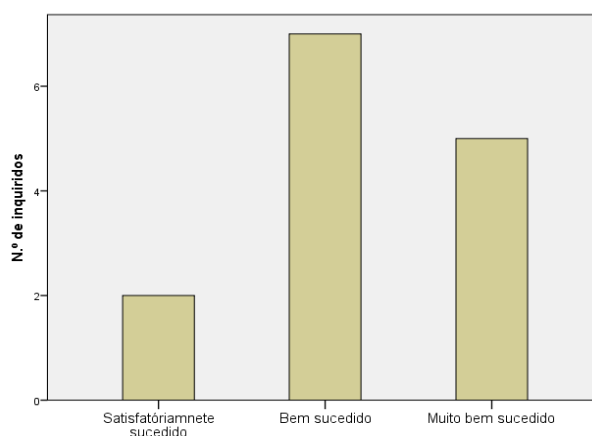
Gráfico 4.7 - Distribuição de frequências face ao item "Tive acesso a todas as informações de que senti necessidade para uma boa implementação do PF"



A média obtida para este item foi de 4,5 e a moda 5. Conclui-se que ambas as medidas se situam ao nível da resposta «concordo plenamente» e portanto de um modo geral os professores concordam que sempre que sentiram necessidade tiveram ao seu dispor todas as informações inerentes à implementação do Projeto.

No item “Como avalia o processo de implementação do PF na escola em estudo” colocada na segunda parte do questionário, houve 7 inquiridos que responderam bem-sucedido, 5 entenderam que o Projeto foi muito bem-sucedido e 2 satisfatoriamente sucedido (Gráfico 4.8).

Gráfico 4.8 - Distribuição de frequências face ao item "Como avalia o processo de implementação do PF na escola em estudo?"



De um modo geral, com uma média de 4,21 e uma moda de 4, podemos garantir que o PF foi bem-sucedido no ponto de vista dos professores inquiridos.

“Em que medida as práticas da gestão de topo da escola influenciaram a implementação do Projeto?” Neste item houve um inquirido que não respondeu, no entanto 57,1% responderam que tiveram forte influência no Projeto (Gráfico 4.9).

Com uma média de 4,14 e a moda 5, de um modo geral, os professores concordam que a prática da gestão de topo da escola influenciou a implementação do Projeto.

Em relação à prática da gestão intermédia foi colocada um item semelhante, “Em que medida as práticas da gestão Intermédia da escola influenciaram a implementação do Projeto?” 64,3% dos inquiridos responderam que esta teve forte influência no Projeto. De um modo geral, como se pode verificar no gráfico 9, todos os professores concordam que houve influência por parte da gestão Intermédia, sendo que a média foi de 4,57 e a moda de 5 (Gráfico 4.10).

Gráfico 4.9 - Distribuição de frequências face ao item "Em que medida as práticas da gestão de topo da escola influenciaram a implementação do Projeto?"

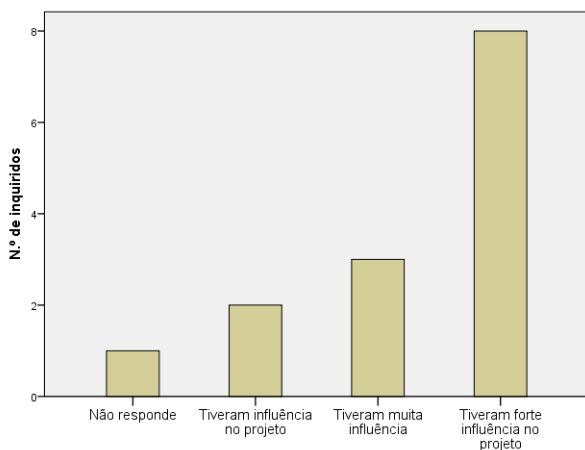
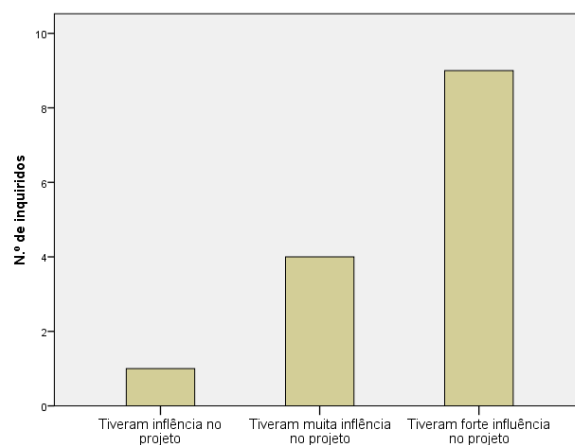


Gráfico 4.10 - Distribuição de frequências face ao item "Em que medida as práticas da gestão Intermédia da escola influenciaram a implementação do Projeto?"



De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a implementação do Projeto entre os professores, começou-se por analisar as correlações existente entre variáveis.



As hipóteses a considerar são:

$H_0$ : Não existe correlação entre as variáveis

$H_1$ : Existe correlação entre as variáveis

Regra de decisão: Rejeitar  $H_0$  se significância for inferior ou igual a 0.05.

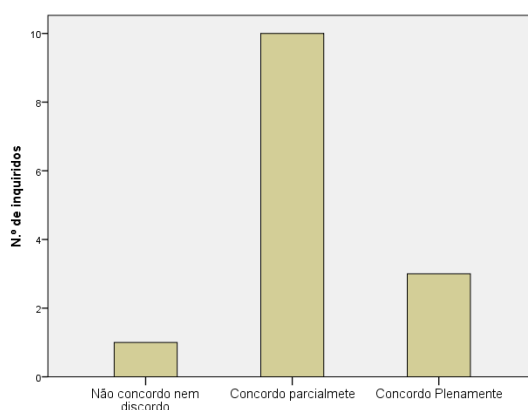
Os resultados estão descritos na Tabela 8.1, e como se pode observar pela análise da Tabela 8.1, (Anexo VIII) existem várias correlações moderadas ou fortes, entre itens (sublinhado na Tabela 8.1,  $0,544 < \rho < 0,861$ ). Ou seja praticamente todos os itens de que pretendíamos aferir a influência das práticas de gestão (de todo e intermédias) vieram a verificar-se que influenciaram fortemente a implementação do Projeto, segundo a perspetiva dos professores envolvidos.

Em síntese, a implementação do Projeto, do ponto de vista dos professores inquiridos, foi bem-sucedida, existindo linhas orientadoras bem definidas apoio prestado por parte da direção e da coordenação do Projeto, uma liderança bem estruturada, tornando possível tirar dúvidas e obter informações sobre a forma correta de implementar o Projeto.

Em relação à planificação do Projeto foram colocadas cinco questões aos professores respondentes. Do mesmo modo, elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

O primeira item a ser colocada foi “As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-me a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix”, ao qual 10 dos inquiridos responderam concordar parcialmente, correspondendo a uma percentagem de 71,4%, 3 responderam «concordo plenamente» e apenas 1 diz não concordar nem discordar com a afirmação em causa (Gráfico 4.11).

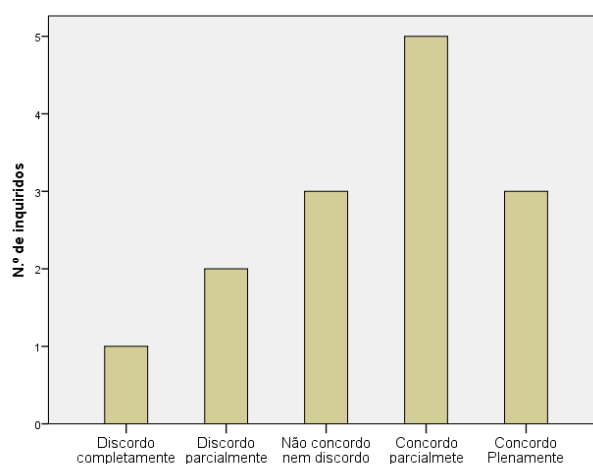
Gráfico 4.11 - Distribuição de frequências face ao item "As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-me a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix "



As medidas de localização obtidas para este item foram de 4,14 para a média e 4 para a moda, sendo valores ao nível da resposta «concordo parcialmente». Tendo estes valores em conta pode-se concluir que os professores consideram que as práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram os professores a aplicar estratégias de planificação para as aulas em turmas Fénix, embora de forma moderada.

Quanto ao item colocada “Senti necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para me ajudar na planificação do trabalho a desenvolver” as respostas foram diversificadas, tendo a moda se situado ao nível da resposta «concordo parcialmente», com uma percentagem de 35,7%, e a média de 3,5. Houve 1 resposta de «discordo completamente» e 2 de «discordo parcialmente», como se pode observar no gráfico seguinte (Gráfico 4.12).

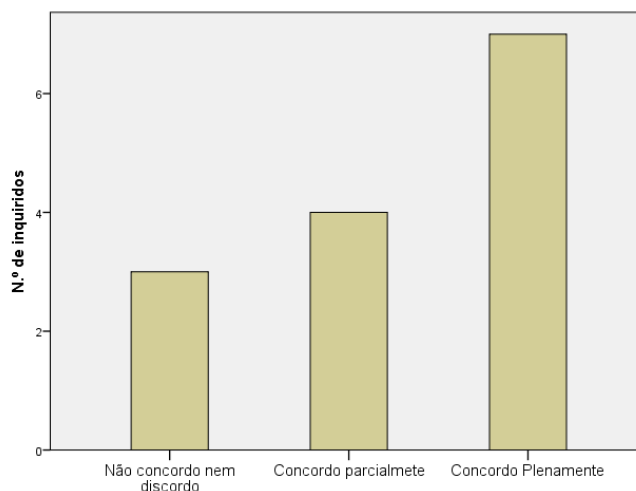
Gráfico 4.12 - Distribuição de frequências face ao item "Senti necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para me ajudar na planificação do trabalho a desenvolver"



Perante estes valores podemos afirmar que os professores, não foram unânimes quanto à necessidade de agendar reuniões de grupo, para ajudar a planear o trabalho a desenvolver, embora a tendência de resposta fosse afirmativa.

No item colocado “As reuniões de grupo Fénix, agendadas foram suficientes, para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver”, 50% dos inquiridos concordam plenamente com a afirmação, 28,6% concordam parcialmente e 3 dos inquiridos, o que corresponde a uma percentagem de 21,4%, não concorda nem discorda (Gráfico 4.13).

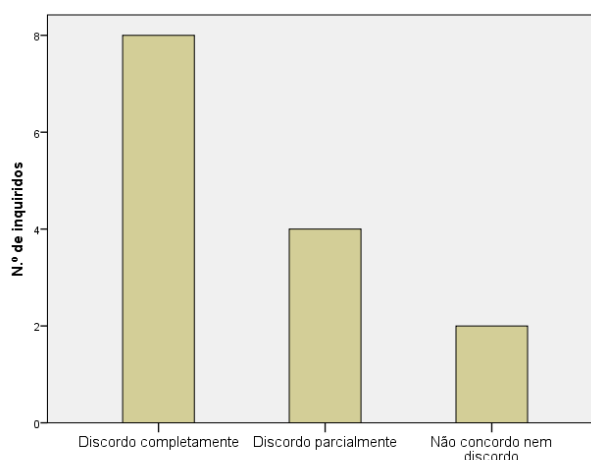
Gráfico 4.13 - Distribuição de frequências face ao item "As reuniões de grupo Fénix, agendadas foram suficientes, para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver"



Mediante os valores de 4,29 obtido para a média e 5 para a moda, com base nos resultados, os professores acham que as reuniões agendadas foram suficientes para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver.

No item "As estratégias de gestão e planificação das minhas aulas, foram-me impostas superiormente.", dos 14 inquiridos apenas 2 não concordam nem discordam com a afirmação, correspondendo a uma percentagem de 14,3%, sendo que 85,7% dos inquiridos discordam completamente ou parcialmente (Gráfico 4.14).

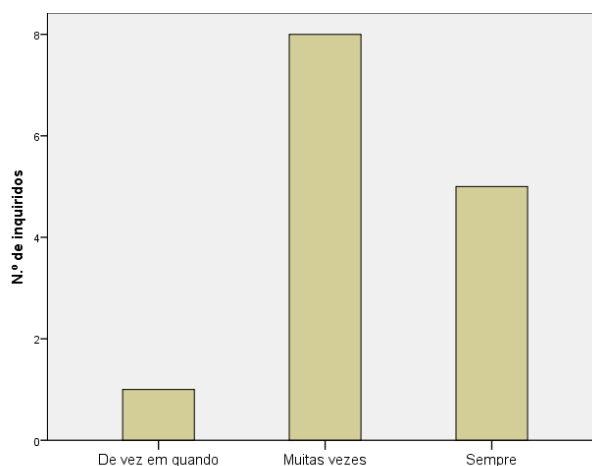
Gráfico 4.14 - Distribuição das frequências face ao item "As estratégias de gestão e planificação das minhas aulas, foram-me impostas superiormente"



Este item obteve uma média de 1,57 e a moda de 1. Perante os valores podemos garantir que os professores não sentiram que as estratégias de planificação lhes tivessem sido impostas superiormente.

Por último, foi colocado o item “A coordenação do Projeto e a direção forneceram-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix” à qual os inquiridos responderam «muitas vezes» com uma percentagem de 57,1% e 35,7% responderam «sempre». Apenas um dos inquiridos afirma que essas orientações só foram fornecidas «de vez em quando» (Gráfico 4.15).

Gráfico 4.15 - Distribuição das frequências face ao item "A coordenação do Projeto e a direção forneceram-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix"



Analisando as correlações existente entre variáveis, de modo a perceber os fatores relevantes para a planificação do Projeto entre os professores, utilizando o teste descrito no ponto anterior, obteve-se a Tabela 8.2. (Anexo VIII)

Como se pode observar pela análise da Tabela 8.2 (anteriormente citada), existem correlações fortemente positivas,  $0,470 < \rho < 0,807$ ). Entre o item “A coordenação do Projeto e a direção fornecerem-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix” e os itens “As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-no(a) a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix” ( $\rho = 0,807, p < 0,01$ ) e “Sentiu necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para o(a) ajudar na planificação do trabalho a desenvolver” itens ( $\rho = 0,617, p = 0,019$ ) (sublinhado na Tabela 8.2).

Em síntese, no que se refere à planificação do Projeto, os professores inquiridos afirmam que as práticas de gestão da coordenação os ajudaram a aplicar as estratégias de planificação das suas aulas, sentindo por vezes a necessidade de marcar reuniões de grupo Fénix ( $p=0,470$ ), onde foram dadas orientações mas não foram impostas ( $p=0,163$ ).

### B. Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto

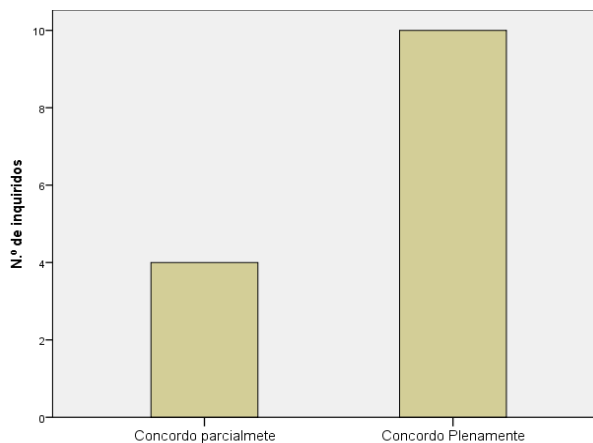
A segunda parte do inquérito foi subdividida em quatro partes:

- b.1. A articulação entre professores;
- b.2. Gestão diferenciada do currículo;
- b.3. Construção de materiais;
- b.4. Cumprimento do programa.

No que concerne à articulação entre professores foram colocadas quatro questões aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item colocado, “O PF possibilitou uma maior articulação e relação entre docentes”, 71,4% dos inquiridos concordam plenamente com a afirmação e os restantes 28,6% concordam parcialmente. Isto é, de um modo geral todos os inquiridos concordam que o PF ajudou a promover a articulação e relação entre docentes, sendo a média de 4,71 (Gráfico 4.16).

Gráfico 4.16 - Distribuição de frequências face ao item "O PF possibilitou uma maior articulação e relação entre docentes"

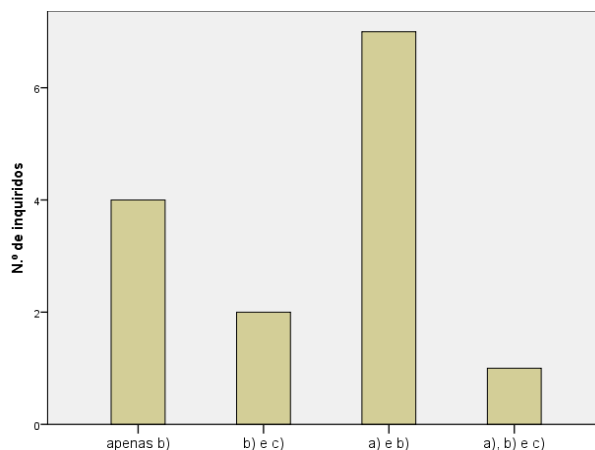


Ao ser colocada a item “A planificação das aulas, nas turmas Fénix foi concebida:” dando como hipóteses:

- a) Em grupo disciplinar;
- b) A pares: professor da turma Fénix/professor do “ninho”;
- c) De forma individual.

Todos os inquiridos marcaram a resposta b), 8 marcaram a resposta a) e houve apenas 3 que marcaram a resposta c). De um modo geral, podemos concluir que a planificação das aulas foi sempre elaborada a pares, sendo em alguns casos decidida em grupo disciplinar ou complementada por trabalho individual (Gráfico 4.17).

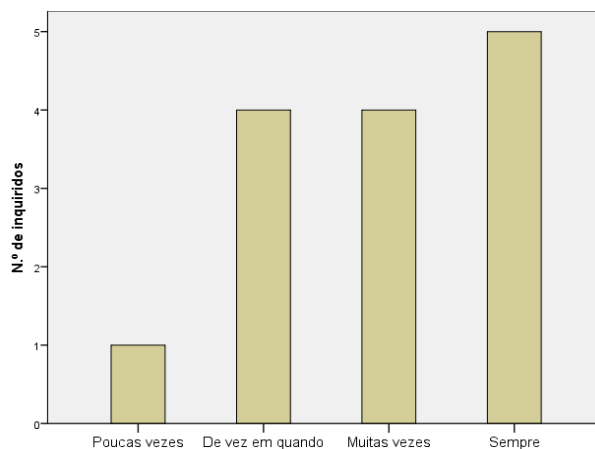
Gráfico 4.17 - Distribuição das frequências face ao item "A planificação das aulas, nas turmas Fénix foi concebida"



No item “Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas” as respostas dividiram-se sendo que 5 dos inquiridos responderam sempre, 4 responderam muitas vezes e 4 responderam de vez em quando. Houve 1 respondente que considerou o número de vezes que reuniu como «poucas».

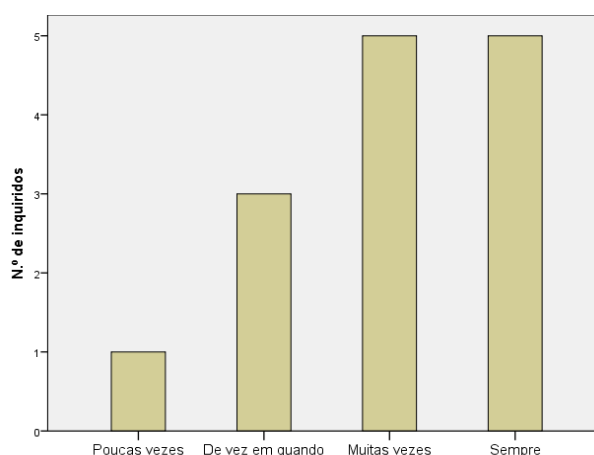
Sendo a moda de 5, ao nível da resposta sempre, e a média de 3,93, os professores inquiridos manifestaram uma forte dispersão de respostas, o que indica que as práticas, ou o entendimento sobre as mesmas, terão sido diferenciados, havendo ainda assim a registar uma tendência de reunir frequentemente (Gráfico 4.18).

Gráfico 4.18 - Distribuição das frequências face ao item "Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas"



Em relação à divulgação e partilha de estratégias foi colocada a item “Divulguei/partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica”. Nesta item houve 5 professores que responderam sempre, 5 responderam muitas vezes e 3 de vez em quando. No entanto, 1 professor respondeu poucas vezes. Voltamos a constatar uma forte dispersão das respostas, reveladora de práticas pouco sistematizadas e consolidadas entre todos os professores, apesar de haver uma média de 4 e uma moda de 5, que apontam no sentido de uma tendência positiva de partilha de estratégias (Gráfico 4.19).

Gráfico 4.19 - Distribuição das frequências face ao item "Divulguei/partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica"



De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a articulação entre professores, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

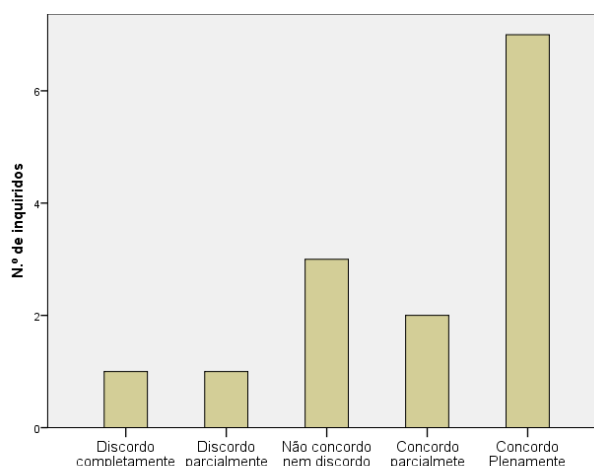
Como se pode observar pela análise da tabela 8.3 (Anexo VIII) existe uma correlação fortemente positiva entre o item “Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas” e o item “Divulguei/partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica” ( $\rho=0,833$ ) (sublinhado na tabela). Verifica-se assim que tendem a ser os colegas que mais vezes se encontram, aqueles que mais partilham as estratégias que promovem.

Em síntese, podemos concluir que a articulação entre professores funcionou, ao que nos leva a inferir que Projeto permitiu que existisse uma maior relação entre professores, existindo partilha de estratégias e a planificação das aulas fosse feita de forma coletiva. As respostas com forte dispersão poderão apontar, no entanto, no sentido da necessidade de uma coordenação mais cuidada das práticas, tendendo a uma maior sistematicidade, até porque a promoção de momentos de encontro parece promover uma maior partilha de estratégias de diferenciação.

No tópico da gestão diferenciada do currículo foram colocadas doze questões aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item colocado, “O PF, alterou a forma como faço a gestão do currículo, de forma a promover o sucesso escolar de todos.”, 50% Dos inquiridos concordam plenamente com a afirmação, 14,3% concordam parcialmente e 21,4% não concordam nem discordam. Houve um inquirido que discordou completamente e outro que discordou parcialmente (Gráfico 4.20).

Gráfico 4.20 - Distribuição das frequências face ao item “O PF alterou a forma como faço a gestão do currículo, de forma a promover o sucesso escolar de todos”

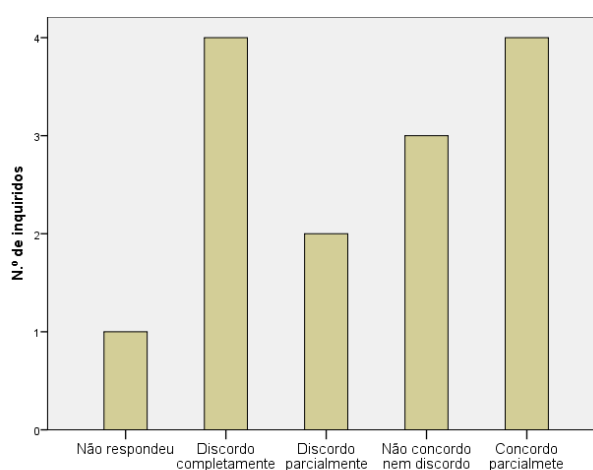




Isto é, de um modo geral os inquiridos concordam que o PF alterou a forma de como fazem a gestão do currículo, promovendo o sucesso escolar, sendo a média de 3,93 e a moda 5. A dispersão das respostas, e a existência de respostas negativas, merece ser analisada em maior profundidade. De facto, a ausência de alteração pode indicar que os professores já promoviam práticas de diferenciação, ou, pelo contrário, que mesmo no âmbito deste Projeto, mantêm práticas tendentes à homogeneização. O uso de instrumentos complementares, nomeadamente entrevistas ou análise documental das planificações efetuadas pelos docentes poderia, num momento complementar ao presente estudo, esclarecer esse item. A sensibilização dos docentes para a necessidade de promoverem a diferenciação poderá assim merecer renovada atenção por parte da coordenação do Projeto e da direção do agrupamento.

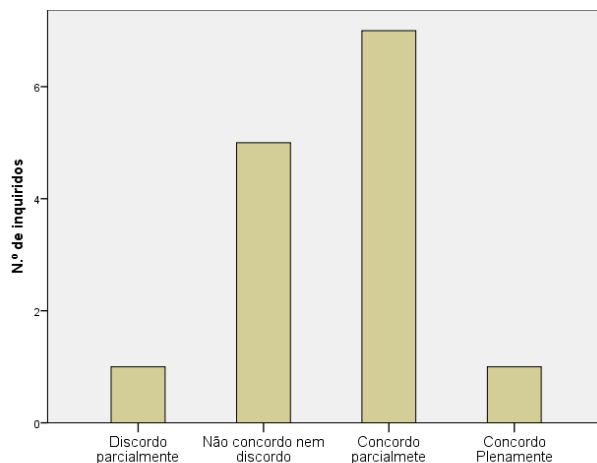
No item “A introdução de níveis de proficiência, dificultou a gestão e a planificação das minhas aulas”, os resultados foram inconclusivos pois 28,6% dos inquiridos respondeu «concordo parcialmente» e 28,6% responderam «discordo completamente», pelo que as respostas se dividiram. Existiram 3 professores que não concordam nem discordam e um que não respondeu ao item (Gráfico 4.21). Perante os resultados, e com uma média ao nível da resposta «discordo parcialmente», não se consegue retirar uma conclusão geral, mas ficamos com a ideia que depende do docente em questão.

Gráfico 4.21 - Distribuição das frequências face ao item “A introdução de níveis de proficiência dificultou a gestão e a planificação das minhas aulas”



Ao ser colocada a item “Gerir o currículo foi mais fácil em turmas Fénix”, 50% dos inquiridos concorda parcialmente e 35,7% não concorda nem discorda (Gráfico 4.22).

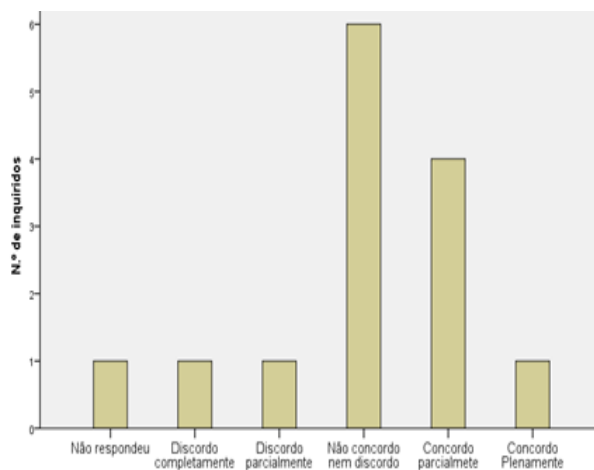
Gráfico 4.22 - Distribuição das frequências face ao item “Gerir o currículo foi mais fácil em turmas Fénix”



Com a análise descritiva efetuada obteve-se uma média de 3,57 e uma moda de 4. Dado que ambas as medidas se situam ao nível das respostas «concordo parcialmente», pode afirmar-se que para alguns docentes, foi mais fácil gerir o currículo em turmas Fénix, no entanto, muitos docentes não partilharam dessa perspetiva.

Ao ser colocada a item “O PF teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix” 42,9% dos inquiridos não concorda nem discorda e 28,6% concorda parcialmente (Gráfico 4.23).

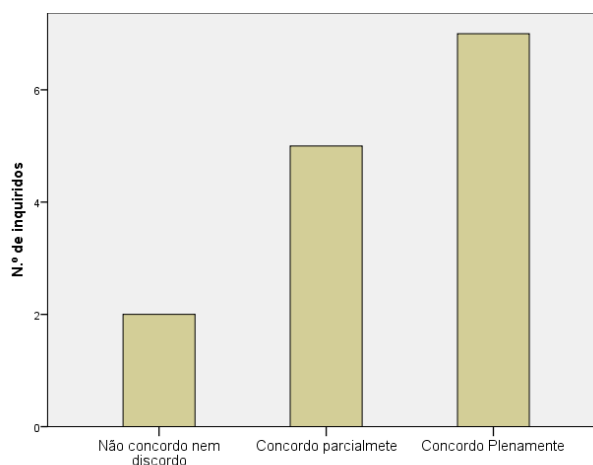
Gráfico 4.23 - Distribuição das frequências face ao item “O PF teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix”



Tendo-se obtido uma média de 3 e a moda com igual valor, ambas ao nível da resposta «não concordo nem discordo», podemos concluir que para a generalidade dos professores o PF não teve consequências diretas em turmas não Fénix face à planificação e gestão do currículo.

No item “Trabalhar com turmas Fénix, permite-me gerir e flexibilizar o currículo de forma a adequá-lo às reais características dos alunos” 50% dos inquiridos concordam plenamente e 35,7% concordam parcialmente, sendo a percentagem de concordância de 85,7%. Apenas 14,3%, que corresponde a 2 professores dizem não concordar nem discordar (Gráfico 4.24).

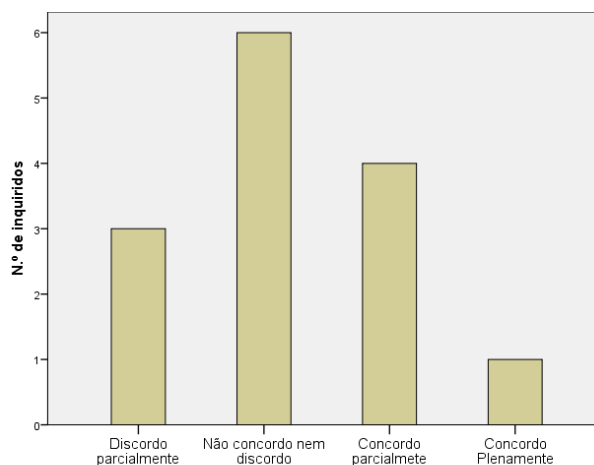
Gráfico 4.24 - Distribuição das frequências face ao item “Trabalhar com turmas Fénix permite-me gerir e flexibilizar o currículo de forma a adequá-lo as reais características dos alunos”



Através da análise descritiva, obteve-se uma média de 4,36 e a moda 5. Valores que nos permitem concluir que de uma forma geral, os professores consideram que ao trabalharem com turmas Fénix, conseguem gerir e flexibilizar o currículo de acordo com as reais características dos alunos.

Quanto à item “Em grupo disciplinar foram suprimidos, ou ampliados certos conteúdos programáticos, em função da implementação do PF”, a moda situou-se ao nível da resposta «não concordo nem discordo», com uma percentagem de 42,9%. Os professores dividiram-se entre as respostas «discordo parcialmente» com uma percentagem de 21,4% e «concordo parcialmente» com 28,6% de percentagem (Gráfico 4.25).

Gráfico 4.25 - Distribuição das frequências face ao item “Em grupo disciplinar foram suprimidos, ou ampliados certos conteúdos programáticos, em função da implementação do PF”



O valor obtido para a média situou-se, ele também, ao nível da resposta «não concordo nem discordo», levando-nos a concluir que a implementação do PF não teve impacto em termos de conteúdos programático, sendo que este pode ou não ter sido suprimido ou ampliado consoante o professor ou a turma em questão.

Nos itens “Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino”, (Gráfico 4.26) e “Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar”, (Gráfico 4.27), os inquiridos responderam de igual modo, sendo que todos mostraram concordar parcialmente (42,9%) ou plenamente (57,1%) com ambas as afirmações.

Gráfico 4.26 - Distribuição das frequências face ao item "Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino"

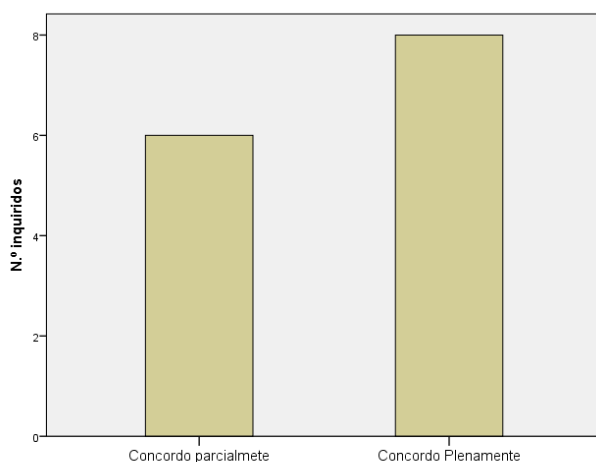
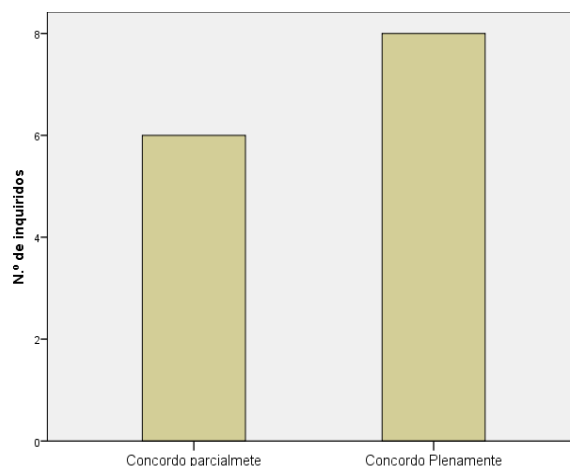


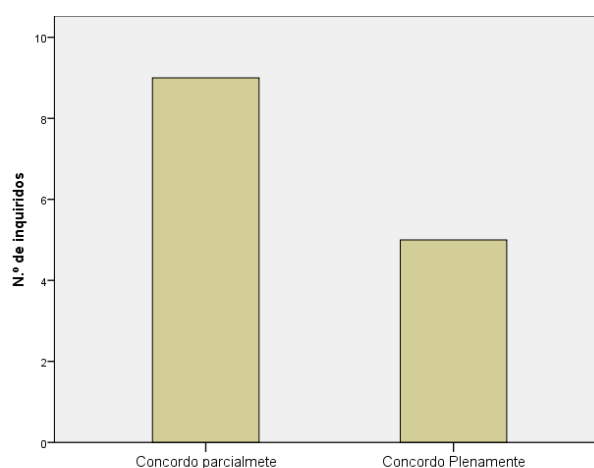
Gráfico 4.27 - Distribuição das frequências face ao item "Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar"



Sendo a média destas questões 4,57 e a moda 5, ambas ao nível da resposta «concordo plenamente», conclui-se que as metodologias de ensino foram sendo adequadas consoante os resultados escolares que foram obtidos e consoante os conhecimentos do aluno sobre determinado conteúdo.

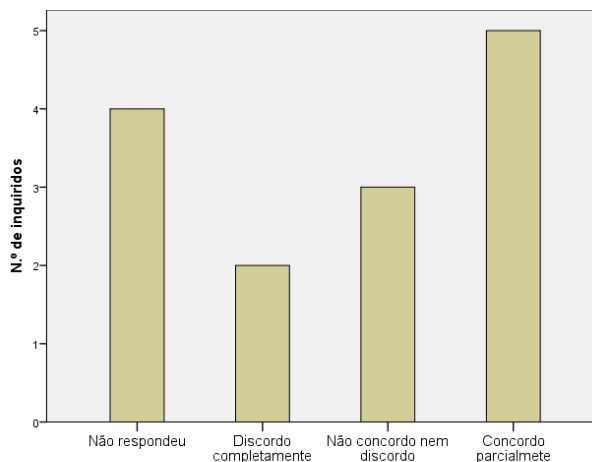
No que diz respeito ao item “Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos” todos os inquiridos concordam com a afirmação sendo que 35,7% concorda plenamente e 64,3% concorda parcialmente (Gráfico 4.28). A média obtida nesta afirmação foi de 4,36 e a moda 4. Podemos concluir que de acordo com os níveis de proficiência dos alunos os materiais utilizados foram diferenciados, ainda que haja ainda um caminho a percorrer neste domínio.

Gráfico 4.28 - Distribuição das frequências face ao item “Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos”



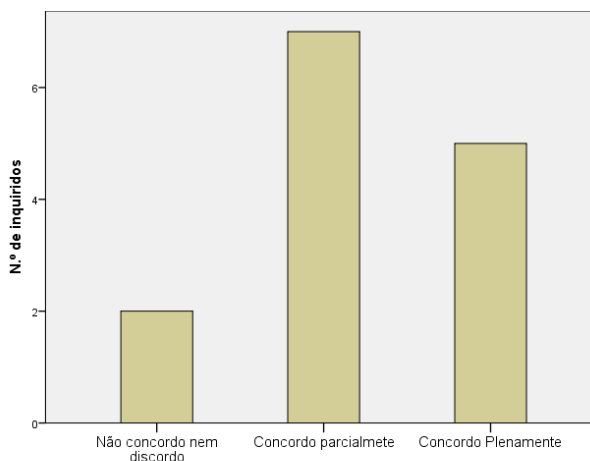
No item “Fiz uma nova disposição das mesas nas salas em que trabalho com o “ninho”” houve quatro inquiridos que não responderam ao item colocado, 14,3% discordam completamente, 21,4% não concordam nem discordam e apenas 35,7%, ou seja 5 professores concordam parcialmente (Gráfico 4.29).

Gráfico 4.29 - Distribuição das frequências face ao item “Fiz uma nova disposição das mesas nas salas em que trabalho com o “ninho””



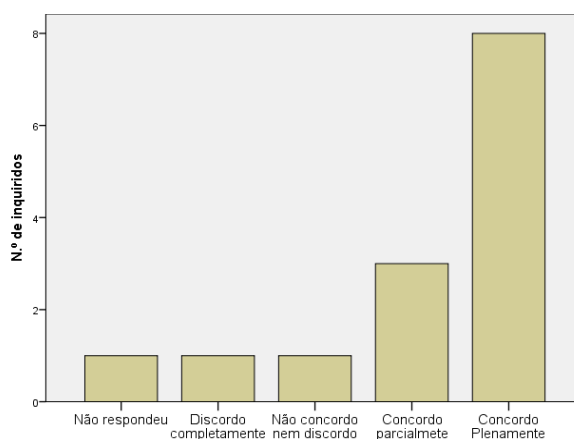
Ao ser efetuada a análise descritiva obteve-se uma média de 2,21, isto é, ao nível da resposta «discordo parcialmente», e a moda de 4, ao nível da resposta «concordo parcialmente». Sendo a percentagem de inquiridos que não responderam ao item de 28,6%, não nos é possível retirar conclusões, sendo que a nova disposição das mesas nas salas não foi um ponto relevante no PF, tal como foi implementado no Agrupamento. No item “O PF fez-me recorrer ao ensino individualizado” apenas dois inquiridos não concordam nem discordam, 50% concorda parcialmente e 35,7% concorda plenamente. Podemos afirmar que 85,7% concordam com o facto de que o PF levou ao ensino individualizado, a média foi de 4,21 e a moda de 4, ambas as medidas ao nível da resposta «concordo parcialmente» (Gráfico 4.30).

Gráfico 4.30 - Distribuição das frequências face ao item “O PF fez-me recorrer ao ensino individualizado”



Por último, colocou-se a afirmação “Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência” à qual 57,1% dos inquiridos responderam «concordo plenamente» e 21,4% concordam parcialmente. Houve um professor que não concorda nem discorda, um que discorda completamente e outro que não respondeu ao item (Gráfico 4.31). No entanto, sendo a média e a moda de 4, ao nível da resposta «concordo parcialmente», podemos afirmar que os instrumentos de avaliação aplicados foram, na maior parte dos casos, diferentes mediante os diferentes níveis de proficiência.

Gráfico 4.31 - Distribuição das frequências face ao item “Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência”



De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a gestão diferenciada do currículo, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

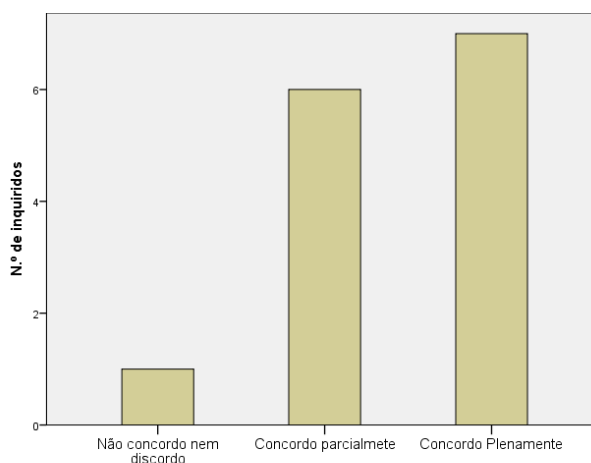
Como se pode observar pela análise da tabela 8.4, (Anexo VIII) existe uma correlação positiva,  $0,403 < \rho < 0,804$ ). Entre os itens “O PF teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix” e “Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência” ( $\rho=0,804$ ), os itens “Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino” e “Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar” ( $\rho=0,708$ ) e “Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos” e os itens “Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar” e “O PF fez-me recorrer ao ensino individualizado” ( $\rho=0,704$ ) (sublinhado na tabela).

Em síntese, podemos concluir que o PF teve influência na forma como foi planejado e gerido o currículo nas turmas Fénix, recorrendo-se a instrumentos de avaliação diferentes consoante os níveis de proficiência, foram adequadas as metodologias tendo em conta os resultados escolares dos alunos, utilizando materiais diferenciados e recorrendo ao ensino individualizado.

No que diz respeito à construção de materiais foram colocadas três questões aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item colocado, “Implementei instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos restantes colegas envolvidos no Projeto” 7 dos inquiridos responderam concordar plenamente, 6 concordam parcialmente e apenas 1 diz não concordar nem discordar (Gráfico 4.32).

Gráfico 4.32 - Distribuição de frequências face ao item "Implementei instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos restantes colegas envolvidos no Projeto"

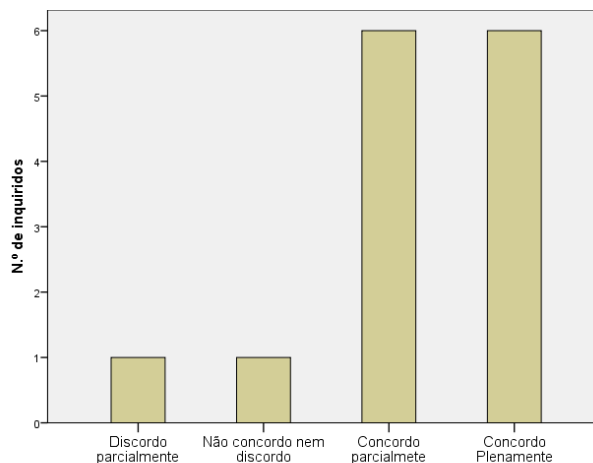


Obtendo-se uma média de 4,43 e uma moda de 5, podemos concluir que os professores implementaram instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos colegas envolvidos no Projeto.

Em relação ao item “Produzi materiais para diferenciar o trabalho” houve um inquirido que respondeu «discordo completamente», um que respondeu «não concordo nem discordo», no entanto, 6 inquiridos responderam concordar parcialmente e 6 concordam plenamente (Gráfico 4.33).



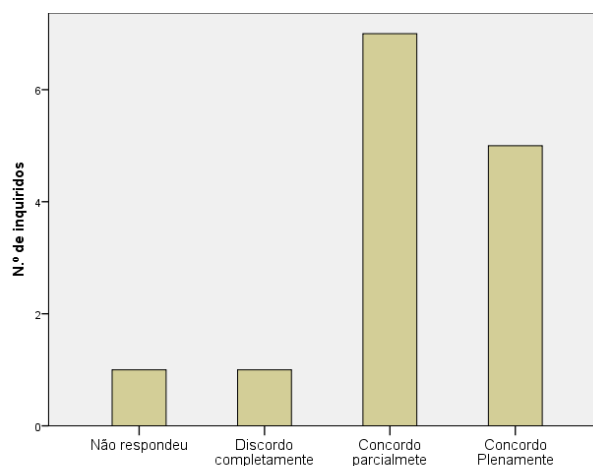
Gráfico 4.33 - Distribuição de frequências face ao item “Produzi materiais para diferenciar o trabalho”



Na análise descritiva efetuada a média obtida foi de 4,21 e a amostra é bimodal com as modas em 4 e 5. Concluimos que, os professores, de um modo geral, produziram materiais para diferenciar o trabalho.

O último item colocado foi “Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência” onde a moda foi ao nível da resposta «concordo parcialmente» com uma percentagem de 50%, 35,7% dos inquiridos afirmam concordar plenamente e houve um inquirido que discorda completamente (Gráfico 4.34). A média obtida para este item foi de 3,86.

Gráfico 4.34 - Distribuição de frequências face ao item “Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência”



De um modo geral, os professores elaboraram atividades diversificadas para cada nível de proficiência. De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a construção de materiais, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

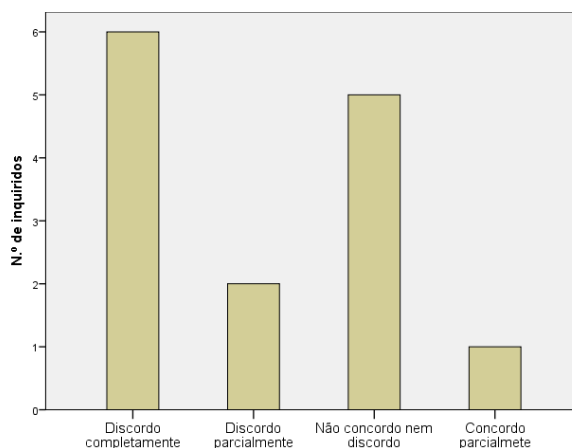
Como se pode observar pela análise da tabela 8.5 (Anexo VIII) existe uma correlação fortemente positiva entre os itens “Produzi materiais para diferenciar o trabalho” e “Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência” ( $p=0,822$ ) (sublinhado na tabela).

Em síntese, podemos concluir que foram produzidos materiais para diferenciar o trabalho e elaboradas atividades diversificadas, sendo aplicados instrumentos elaborados pelos restantes colegas. Registam-se, ainda assim, casos de professores que não participaram ativamente na elaboração de materiais.

No que concerne ao cumprimento do programa foram colocadas três questões aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item colocado, “A participação no Projeto fez-me atrasar no cumprimento do programa” houve 6 inquiridos que responderam «discordo completamente», correspondendo a uma percentagem de 42,9%, 2 discordam parcialmente, 5 não concordam nem discordam e apenas um dos inquiridos concorda parcialmente (Gráfico 4.35).

Gráfico 4.35 - Distribuição de frequências face ao item “A participação no Projeto fez-me atrasar no cumprimento do programa”

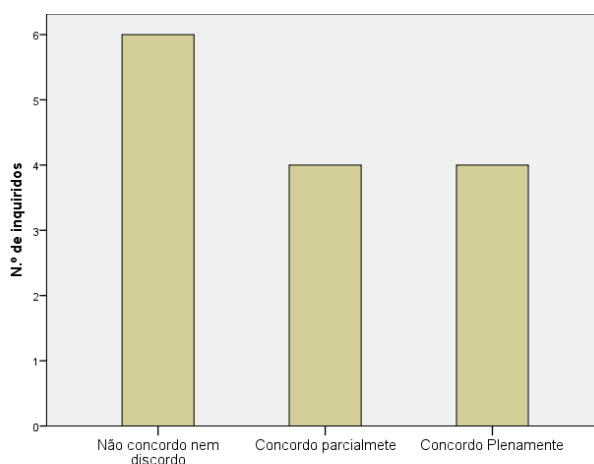


Com a análise descritiva efetuada a média obtida foi de 2,07 e a moda de 1, sendo respostas ao nível do «discordo parcialmente» e «discordo completamente», respetivamente.

Com isto, a maior parte dos professores não concordam que a participação no Projeto os fez atrasar no cumprimento do programa.

Quando colocado o item “O cumprimento do programa foi uma preocupação, ao implementar a pedagogia diferenciada no PF” 42,9% dos inquiridos não concordam nem discordam, 28,6% concordam parcialmente e 28,6% concordam plenamente (Gráfico 4.36).

Gráfico 4.36 - Distribuição de frequências face ao item “O cumprimento do programa foi uma preocupação, ao implementar a pedagogia diferenciada no PF”

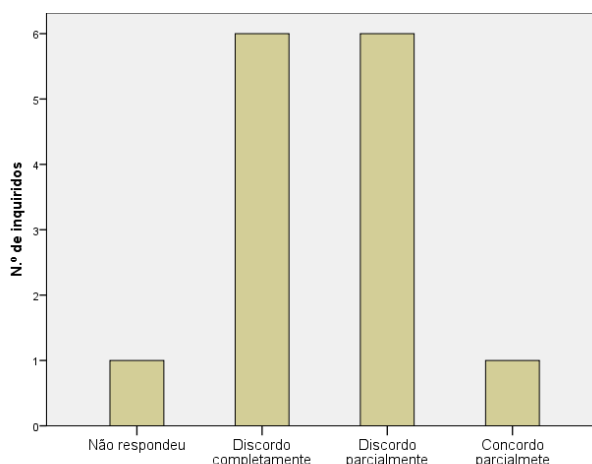


A média obtida para esta afirmação foi de 3,86, ao nível da resposta «concordo parcialmente», sendo a moda de 3, ao nível da resposta «não concordo nem discordo».

No geral, os professores não consideram grande preocupação o facto do cumprimento do programa face à implementação da pedagogia diferenciada no PF.

No item “O ensino diferenciado prejudicou o cumprimento do programa” 85,9% dos inquiridos responderam discordar com a afirmação, dividindo-se de igual modo entre o «discordo parcialmente» e o «discordo completamente», apenas um dos inquiridos respondeu «concordo parcialmente» (Gráfico 4.37).

Gráfico 4.37 - Distribuição de frequências face ao item “O ensino diferenciado prejudicou o cumprimento do programa”



Sendo a média desta afirmação de 1,57, ao nível da resposta «discordo parcialmente», e a amostra ser bimodal com os valores 1 e 2, podemos concluir que os professores não consideram que o ensino diferenciado tenha prejudicado o cumprimento do programa.

De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para o cumprimento do programa, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

Como se pode observar pela análise da tabela 8.6 (Anexo VIII) não existe qualquer correlações entre os itens.

Em síntese, podemos concluir que o foco dos professores Fénix foi adequar as metodologias de ensino diferenciado de modo a garantir o sucesso dos alunos mais fragilizados e não o cumprimento do programa.

### C. Analisar as perceções dos professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos

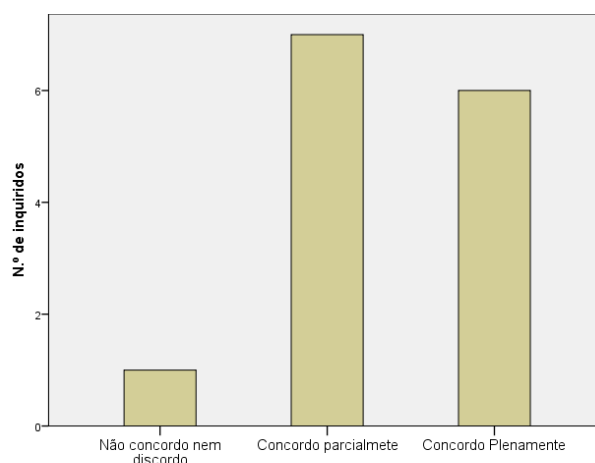
A terceira parte do inquérito foi subdividido em seis partes:

- c.1. Reflexão sobre práticas letivas;
- c.2. Relação professor/aluno;
- c.3. Relação entre professores;
- c.4. Evolução das aprendizagens dos alunos;
- c.5. Participação ativa dos alunos em sala de aula;

### c.6. Continuidade do Projeto.

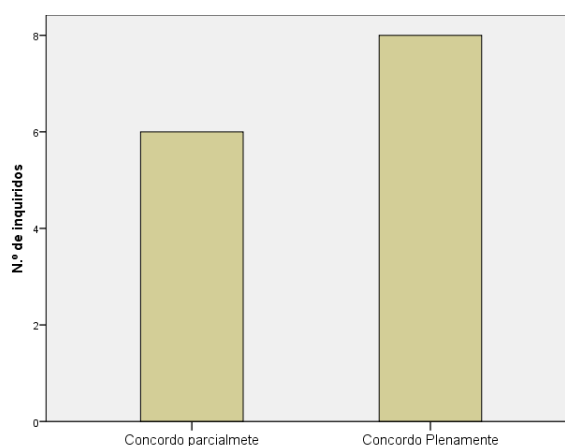
Na reflexão sobre práticas letivas foi apresentado o item “A participação no PF é útil para a reflexão sobre a minha prática pedagógica” aos professores respondentes. Com a análise de frequências elaborada, verificou-se que 92,9% dos inquiridos concordam que o PF foi útil para refletir sobre a prática pedagógica utilizada, sendo que destes, 42,9% concordam plenamente (Gráfico 4.38). Obteve-se assim uma média de 4,57 e a moda 4.

Gráfico 4.38 - Distribuição de frequências face ao item “A participação no PF é útil para a reflexão sobre a minha prática pedagógica”



Quanto à relação professor/aluno foi colocado o item “O PF contribuiu para uma melhoria da relação entre professor aluno”. Todos os inquiridos responderam concordar com esta afirmação, sendo que 42,9% apenas parcialmente e 57,1% plenamente (Gráfico 4.39). A análise descritiva deu-nos uma média de 4,57 e a moda de 5, ao nível da resposta «concordo plenamente».

Gráfico 4.39 - Distribuição de frequências face ao item “O PF contribuiu para uma melhoria da relação entre professor aluno”



Conclui-se assim que, do ponto de vista dos professores, o PF contribuiu para melhorar a relação existente entre professor e aluno.

No tocante à relação entre professores foram colocadas duas questões “Com o PF a comunicação interna melhorou” e “Com o PF passei a trabalhar e comunicar mais ativamente com alguns colegas”. Elaborou-se uma análise de frequências para cada uma das questões apresentadas.

No primeiro item apresentado 57,1% dos inquiridos afirma concordar plenamente, 35,7% concordam parcialmente e apenas um inquirido não concorda nem discorda. A média obtida para este item foi 4,5 e a moda 5, ambas ao nível da resposta «concordo plenamente» (Gráfico 4.40).

No segundo item colocada, os inquiridos responderam «concordo plenamente» com uma percentagem de 71,4%. Salienta-se o facto de existir um inquirido que discorda parcialmente. A média assim obtida teve tendência para descer ficando ao nível da resposta «concordo parcialmente» (4,36) sendo a moda de 5 (Gráfico 4.41).

De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para o cumprimento do programa, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

Ao ser analisada a tabela 8.7 (Anexo VIII) verificou-se que não existe correlações entre os dois itens apresentados.

Gráfico 4.40 - Distribuição de frequências face ao item “Com o PF a comunicação interna melhorou”

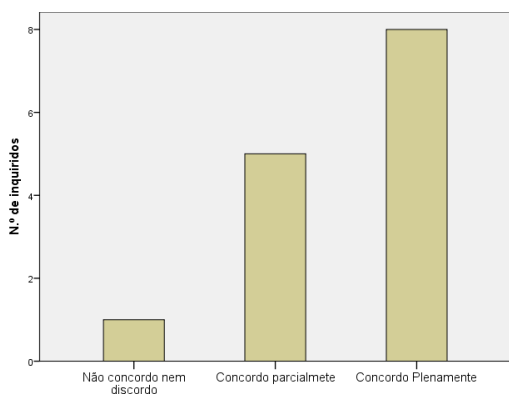
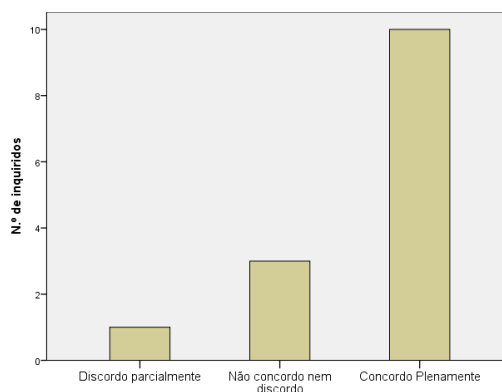


Gráfico 4.41 - Distribuição de frequências face ao item “Com o PF passei a trabalhar e comunicar mais ativamente com alguns colegas”.

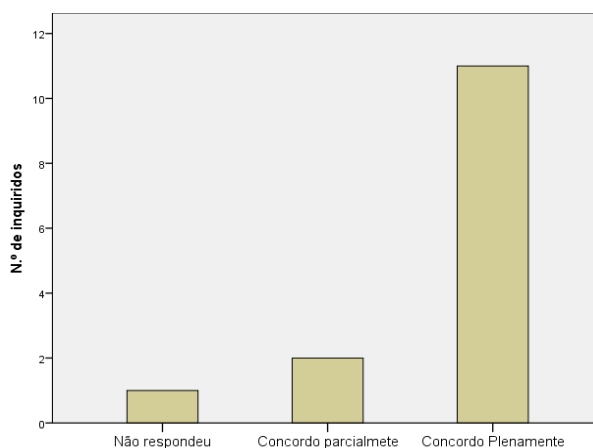


Em síntese, os professores consideraram que a comunicação interna melhorou, o que poderá dever-se ao facto de os professores trabalharem entre grupos disciplinares, existindo um trabalho coletivo onde se refletiram ideias o que levou a uma relação mais próxima entre colegas.

No que diz respeito à evolução das aprendizagens dos alunos foram apresentados quatro itens aos professores respondentes. Elaborou-se uma análise de frequências para cada um dos itens apresentados.

No primeiro item apresentado “A introdução de níveis de proficiência, ajudou os alunos” todos os inquiridos, com a exceção de um que não respondeu, afirmam concordar com a afirmação. A média obtida de 4,5 e a moda de 5 que nos conduzem à resposta «concordo plenamente», não nos deixam dúvidas sobre a posição dos professores, que é favorável à ajuda efetuada aos alunos com a introdução de níveis de proficiência (Gráfico 4.42).

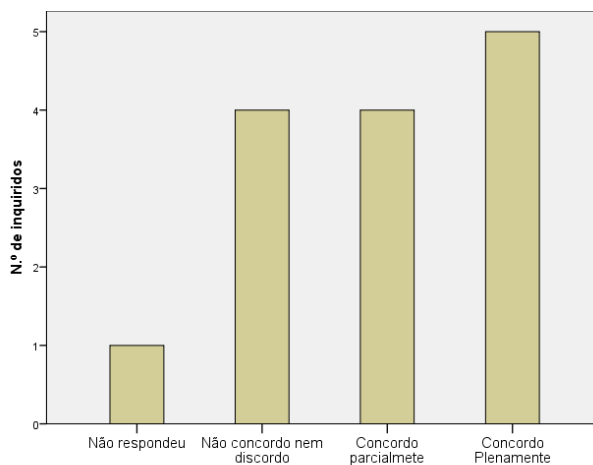
Gráfico 4.42 - Distribuição das frequências face ao item “A introdução de níveis de proficiência ajudou os alunos”



Quando exposto o item “O PF, ajudou os alunos a obter sucesso escolar, nas turmas Fénix (ou seja os alunos que não vão para o “ninho”) ” 35,7% dos inquiridos concordam plenamente, 28,6% concordam parcialmente e 28,6% não concorda nem discorda (Gráfico 4.43).

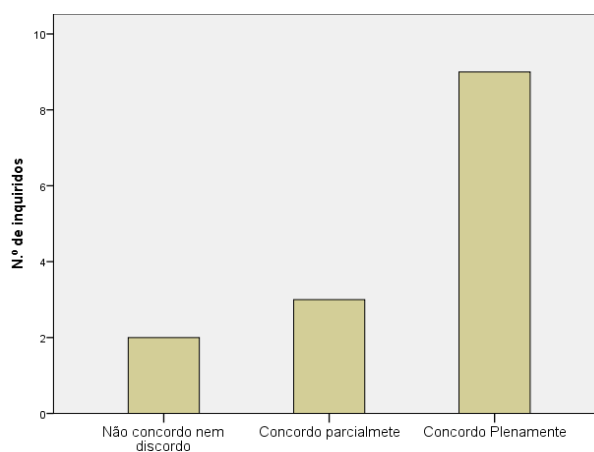
A análise descritiva efetuada deu uma média de 3,79, ao nível da resposta «concordo parcialmente» e a moda situou-se na resposta «concordo plenamente».

Gráfico 4.43 - Distribuição das frequências face ao item “O PF ajudou os alunos a obter sucesso escolar, nas turmas Fénix (ou seja os alunos que não vão para o “ninho”)



Com estes resultados conclui-se que a maioria dos professores considera que o PF ajudou os alunos a obter sucesso escolar, no entanto, essa melhoria poderá nem sempre ter sido verificada. No item “O PF ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”” apenas dois dos inquiridos não concordam nem discordam, os restantes 12 concordam total ou parcialmente, sendo a percentagem de concordância parcial de 21,4% e de concordância plena de 64,3% (Gráfico 4.44).

Gráfico 4.44 - Distribuição das frequências face a “O PF ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho””

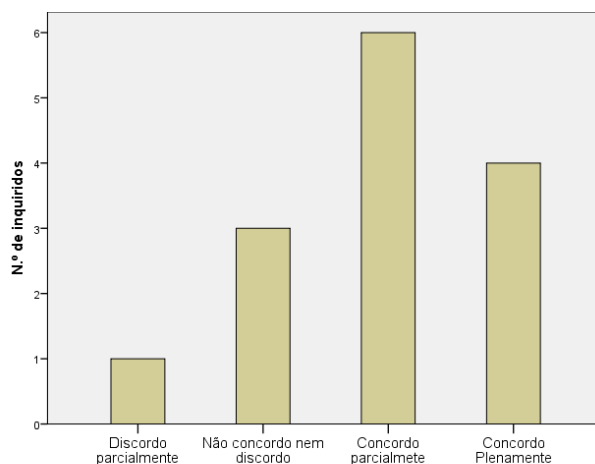


Obtendo-se assim uma média 4,5 e moda 5, ambas ao nível da resposta «concordo plenamente». Isto leva a concluir que os professores entendem que o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho” aumentou com a implementação do PF.



Por último no item “O “ninho” desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, trazer material necessário para a aula) ” onde 28,6% dos inquiridos respondeu concordar plenamente, 42,9% concorda parcialmente, 21,4% não concorda nem discorda e um inquirido afirma discordar parcialmente (Gráfico 4.45).

Gráfico 4.45 - Distribuição das frequências face ao item “O “ninho” desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, trazer material necessário para a aula)”



Perante os resultados, efetuou-se a análise descritiva obtendo-se uma média de 3,93, ao nível da resposta «concordo parcialmente», mesma resposta obtida para a moda.

Podemos concluir que, apesar de alguma dispersão, os professores pensam que o “ninho” desenvolve, em alguma medida, a autonomia dos alunos.

De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a evolução das aprendizagens dos alunos, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

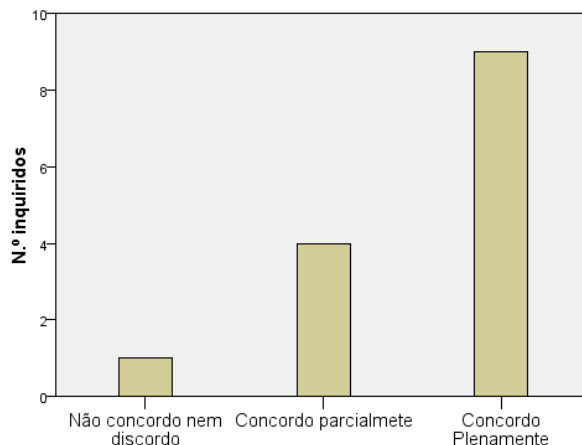
Analisando a tabela 8.8 (Anexo VIII) podemos verificar que existe uma correlação positiva moderada entre os itens “A introdução de níveis de proficiência, ajudou os alunos” e “O PF ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”” ( $\rho = 0,640$ ) (sublinhado na tabela).

Em síntese, os professores acreditam que o PF ajuda os alunos, aumentando o sucesso escolar e de modo menos expressivo, que desenvolve a autonomia dos alunos.

No que concerne à participação ativa dos alunos em sala de aula foi apresentado o item “O PF aumenta a participação nas aulas (quer no “ninho”, quer na turma) ” face à qual 64,3%

dos inquiridos responderam concordar plenamente e 28,6% concordam parcialmente. Apenas um dos inquiridos não concorda nem discorda com a afirmação (Gráfico 4.46).

Gráfico 4.46 - Distribuição das frequências face ao item “O PF aumenta a participação nas aulas (quer no “ninho”, quer na turma)”

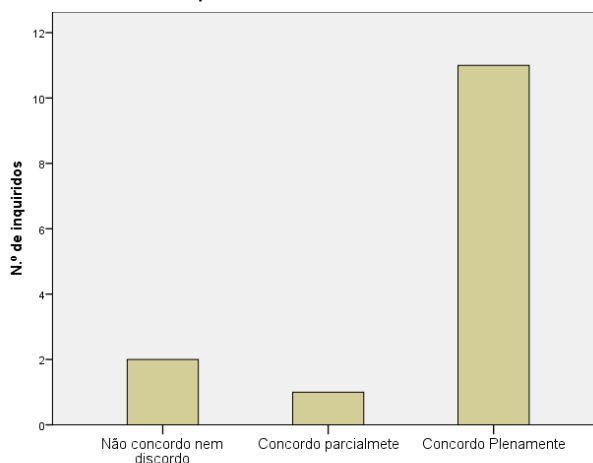


Obtendo-se uma média de 4,57, ao nível da resposta «concordo plenamente», e a moda de 5, podemos concluir que, na perceção dos professores, o PF aumentou a participação dos alunos nas aulas, quer em termos de “ninho” quer em turma.

No concernente à continuidade do Projeto foram colocadas duas questões, sendo que a primeira foi subdividida. Elaborou-se uma análise de frequências para cada um dos itens apresentados.

No primeiro item exposto “A escola deve manter o PF para o próximo ano letivo” apenas dois dos inquiridos responderam «não concordo nem discordo», sendo que a percentagem de concordância foi de 85,7% (Gráfico 4.47).

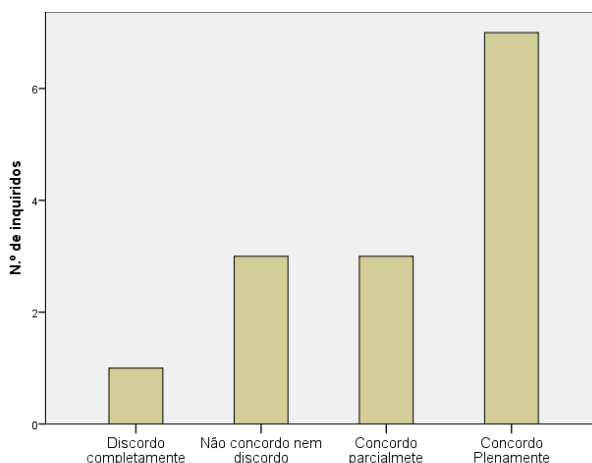
Gráfico 4.47- Distribuição das frequências face ao item “A escola deve manter o PF para o próximo ano letivo”



Obteve-se assim uma média de 4,64 e moda 5, ambas ao nível da resposta «concordo plenamente». Podemos concluir que os professores pensam ser importante dar continuidade ao PF no ano letivo seguinte.

Posteriormente, questionou-se os professores sobre qual o contexto onde deveria incidir essa continuidade. Uma primeira hipótese apontava para a continuidade do Projeto “Nas turmas que irão para o 6ºano (ou seja dar continuidade aos mesmos alunos)”. Neste item 50% dos inquiridos responderam concordar completamente, 21,4% concordam parcialmente, 21,4% não concordam nem discordam e 1 dos inquiridos respondeu discordar completamente (Gráfico 4.48).

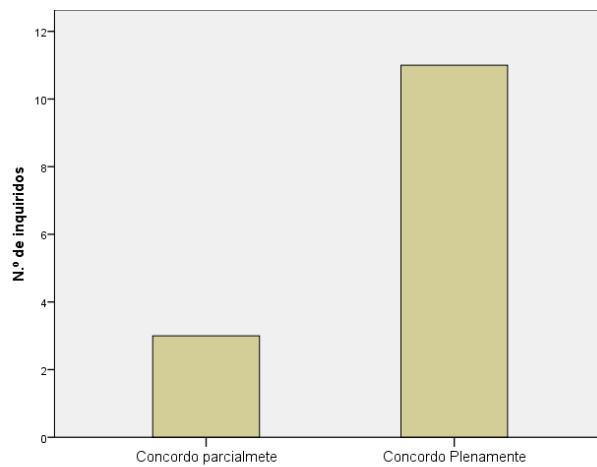
Gráfico 4.48 - Distribuição das frequências face ao item “Nas turmas que irão para o 6.ºano (ou seja dar continuidade aos mesmos alunos)”



Sendo a média desta item de 4,07, ao nível da resposta «concordo parcialmente», e a moda de 5, pode-se concluir que, de um modo geral, os professores concordam com a continuidade do PF para os alunos que irão para o 6.ºano.

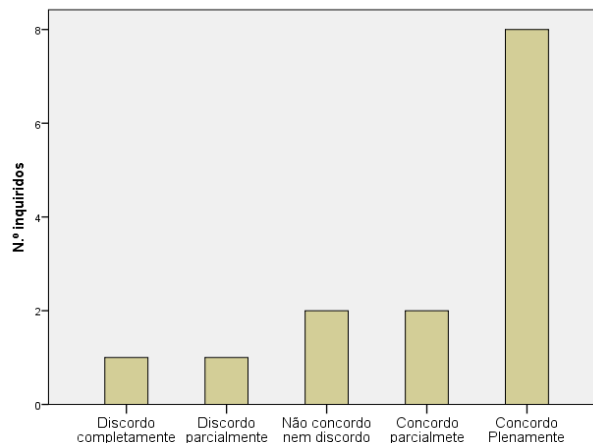
Colocada a hipótese “Nas novas turmas de 5.ºano” não houve qualquer dúvida da parte dos inquiridos sobre a importância da implementação do Projeto nestas turmas, sendo a percentagem de concordância de 100%, apenas variando em termos de parcial ou plenamente (Gráfico 4.49).

Gráfico 4.49 - Distribuição das frequências face ao item “Nas novas turmas de 5.ºano”



Quando questionados sobre a implementação do Projeto “Em outras disciplinas que também apresentem taxas de insucesso elevadas” as respostas foram mais divididas sendo que 57,1% dos inquiridos concorda plenamente, 14,3% concorda parcialmente, 14,3% não concorda nem discorda, e dois dos inquiridos discordam com a afirmação, um parcialmente e outro completamente (Gráfico 4.50).

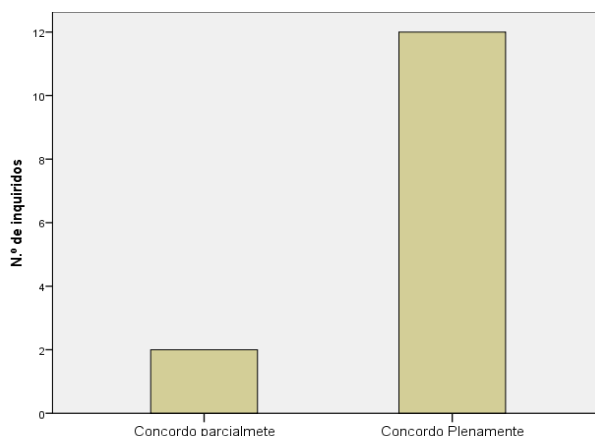
Gráfico 4.50 - Distribuição das frequências face ao item “Em outras disciplinas que também apresentem taxas de insucesso elevadas”



Neste item obteve-se uma média de 4,07, ao nível da resposta «concordo parcialmente», e moda de 5, ao nível da resposta «concordo plenamente». A maior parte dos professores concordam que o Projeto deve ser implementado noutras disciplinas, mas existem várias exceções a esta perspetiva.

Por último foi apresentado o item “A implementação do PF, no nosso agrupamento foi uma decisão bem tomada, para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar” onde 85,7% dos inquiridos respondeu concordar plenamente e 14,3% concordar parcialmente, sendo então a percentagem de concordância de 100% (Gráfico 4.51). Podemos garantir que na opinião dos professores inquiridos a implementação do Projeto foi uma decisão bem tomada.

Gráfico 4.51 - Distribuição das frequências face ao item “A implementação do PF, no nosso agrupamento foi uma decisão bem tomada, para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar”



De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a continuidade do Projeto, começou-se por analisar a correlações existente entre variáveis.

Como se pode observar pela análise da tabela 8.9 (Anexo VIII) existe uma correlação positiva entre o item “A escola deve manter o PF, para o próximo ano letivo” e o item “A implementação do PF, no nosso agrupamento, foi uma decisão bem tomada para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar” ( $\rho=0,650$ ) (sublinhado na tabela).

Em síntese, podemos concluir que os inquiridos defendem que o Projeto foi uma boa opção para colmatar a taxa de insucesso escolar, como tal deve de ter continuidade nas turmas de 5.ºano e nas turmas de 6.ºano ( $\rho=0,31$ ). Em outras disciplinas com elevada taxa de insucesso deveria ser aplicado, no entanto e dada a falta de experiência na coordenação e organização de turmas, os professores podem ter ficado com algumas dúvidas sobre como poderia ser feita essa implementação.

## 4.2. Análise estatística dos resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos alunos envolvidos no Projeto

A taxa de resposta aos inquéritos dos alunos foi de aproximadamente 83,51%, ou seja, dos 97 alunos do 5.ºano abrangidos pelo PF obteve-se 81 respostas.

Este inquérito não foi aplicado a 2 turmas (34 alunos) pois estas tinham como professora “ninho” a investigadora responsável por esta investigação.

Pretendendo-se analisar as perceções dos alunos implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos, elaborou-se uma análise estatística considerando-se como variável dependente “a satisfação com o PF” e como variáveis independentes um conjunto de 12 variáveis relacionadas com os diversos aspetos do Projeto (ver Tabela 8.34 - Correlações entre os diversos itens e o item correspondente à satisfação com o PF-Anexo VIII). Este processo realizou-se recorrendo a técnicas de seleção de variáveis implementadas no SPSS.

O inquérito estava dividido em quatro partes:

- a.1. A implementação do Projeto;
- a.2. O sucesso escolar;
- a.3. A integração na turma e no “ninho”;
- a.4. A relação professor/aluno.

Dos alunos inquiridos responderam a este inquérito 40,7% do sexo feminino e 59,3% do sexo masculino, como pode ser observado no Gráfico 4.52. A idade dos inquiridos varia entre os 10 e os 14 anos, sendo a média das idades de 10,81 anos e a idade mais comum é 11 anos. No Gráfico 4.53 podemos visualizar a distribuição das idades dos respondentes.

Gráfico 4.52 - Género dos alunos respondentes

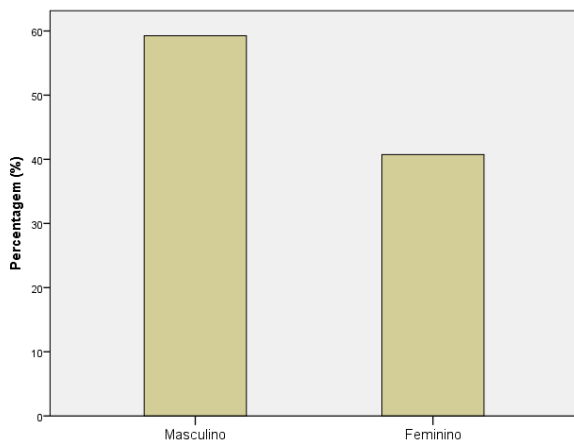
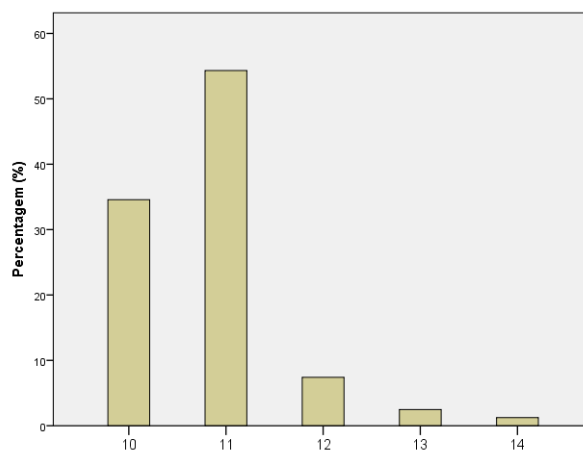


Gráfico 4.53 - Idade dos alunos respondentes



Uma vez que no inquérito foi utilizada uma Escala de Likert, as respostas obtidas foram transformadas para uma escala de intervalo de 1 a 5, sendo a correspondência:

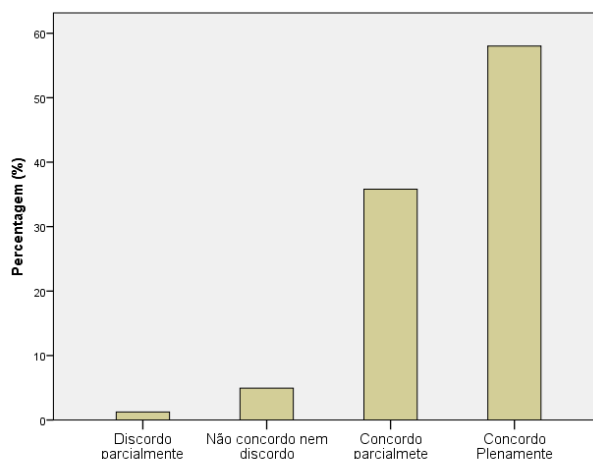
- 1 → Discordo completamente
- 2 → Discordo parcialmente
- 3 → Não concordo nem discordo
- 4 → Concordo parcialmente
- 5 → Concordo completamente

A distribuição dos alunos por turma pode ser visualizada na tabela 8.10, Anexo VIII). As percentagens por turma são bastante parecidas, o que nos permite afirmar que todas as turmas estão igualmente representadas.

A população em estudo representa cerca de 49% do total dos alunos do 5º ano da escola; dos 164 alunos foram inquiridos 81, sendo estes valores representativos da população em estudo.

Na primeira parte do inquérito, *“A implementação do Projeto”*, começando pela variável *“Estou satisfeito com o PF”*, considerada como variável dependente para a análise elaborou-se uma análise de frequência. Verificou-se que dos 81 alunos que responderam, 47 concordam plenamente com esta afirmação, correspondendo a uma percentagem de 58%, 29 alunos concordam parcialmente, correspondendo a uma percentagem de 35,8%, 4 alunos não concordam nem discordam e apenas 1 aluno discorda parcialmente. Não houve nenhum aluno que discordasse completamente (Gráfico 4.54). Podemos pois, inferir que a maioria dos alunos considera-se satisfeito com o PF, sendo a percentagem de alunos que nutrem uma perspectiva negativa sobre o Projeto de 6,2%.

Gráfico 4.54 - Distribuição de frequências face ao item "Estou satisfeito com o PF"



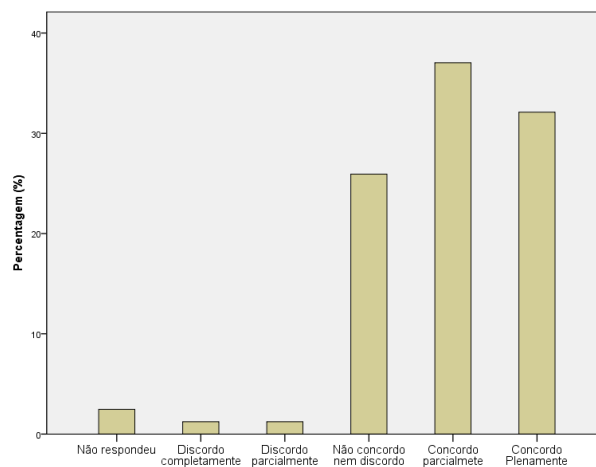
Em média, (analisando a Tabela 8.12, Anexo VIII) a resposta a esta pergunta foi de 4,51, a moda dos dados situa-se ao nível da resposta «concordo plenamente» e uma vez que a mediana é 5 podemos afirmar que a variável é assimétrica. Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 0,654 podemos concluir que este valor dará uma concentração da amostra em torno da média.

$AIQ=Q3-Q1=5-4=1$ , existe pouca variabilidade dos dados recolhidos, e mais de 50% dos alunos encontra-se satisfeito com o Projeto.

Analisando os dados por turma, verificou-se que em 3 das turmas a moda se situa ao nível da resposta «concordo parcialmente», mantendo-se nas outras percentagens acima dos 60% para a resposta «concordo plenamente». No entanto, não se obteve qualquer resposta «discordo totalmente» e apenas numa turma verificou-se a resposta de «discordo parcialmente».

Efetuada uma análise de frequência às variáveis independentes, começamos por verificar que dos 81 alunos que responderam ao questionário, 37% responderam que concordam parcialmente com a afirmação “As aulas no “ninho” são mais interessantes” sendo ao nível desta resposta que se situa a moda, correspondendo a 30 alunos. A segunda resposta mais obtida foi a de «concordo plenamente» com 26, correspondendo a uma percentagem de 32,1%. No entanto, é de salientar que existe nesta afirmação um aluno que discorda completamente e dois alunos que não responderam ao item colocada (Gráfico 4.55).

Gráfico 4.55 - Distribuição de frequências face ao item "As aulas no “ninho” são mais interessantes".





Em média, na generalidade dos casos, os alunos responderam «concordo parcialmente» (3,90). Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica (observando a Tabela 8.1, Anexo VIII).

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,068 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

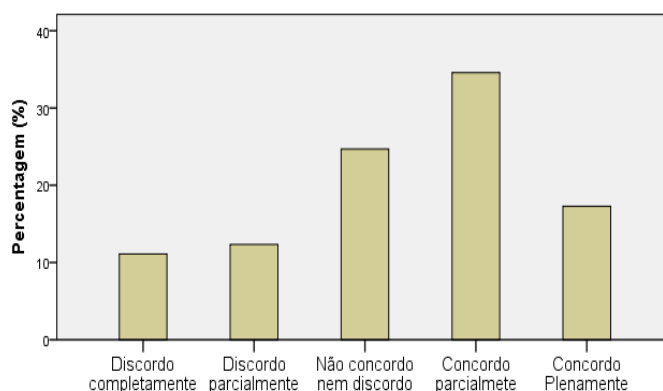
$AIQ=Q3-Q1=5-3=2$ , aqui existe uma maior variabilidade nos dados, sendo que 50% dos alunos de um modo geral considera as aulas no “ninho” mais interessantes.

Analisando os dados por turma, verificou-se que em 4 turmas a moda se situa ao nível da resposta «concordo parcialmente», com percentagens acima de 35%, existindo uma turma onde a moda se situa na resposta «concordo plenamente».

Podemos ainda analisar que 21 alunos respondem «não concordo nem discordo», o que nos leva a concluir que eles não sentem grande diferença entre as pedagogias utilizadas na turma e no “ninho”. Pensamos que este tipo de resposta é satisfatório, pois reflete que os alunos não se sentem “desintegrados” quando vão para o “ninho”, ou seja, sente que existe “um fio condutor” entre a prática letiva em turma e a matéria dada no “ninho”. Os alunos não consideram que o “ninho” seja algo, que se desenquadre da turma, e da pedagogia utilizada pelo professor titular. Por outro lado, existe a possibilidade de, em alguns casos, o “ninho” não ser aproveitado no seu potencial de promoção da diferenciação. Podemos ainda verificar que 71% dos alunos inquiridos se encontra satisfeito com Projeto.

No item “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma” a moda situou-se na resposta «Concordo parcialmente», com uma percentagem de 34,6%, correspondendo a um total de 28 alunos. Nesta afirmação as respostas foram mais dispersas como se pode observar na Tabela 8.14 (Anexo VIII) e no (Gráfico 4.56).

Gráfico 4.56 - Distribuição de frequências face ao item “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma”



Em média, os alunos responderam «não concordo nem discordo» (3,35), sendo a moda ao nível da resposta «concordo parcialmente». Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica (Tabela 8.15, Anexo VIII).

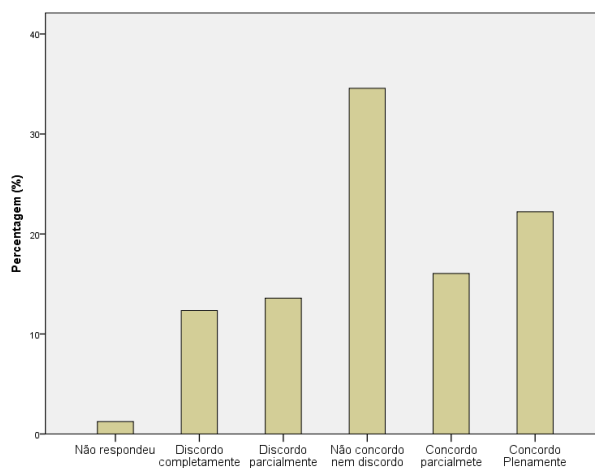
Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,226 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

$AIQ=Q3-Q1=4-3=1$ , a variabilidade dos dados é baixa no entanto não existe uma opinião formada pelos alunos relativamente às atividades praticadas dentro e fora do “ninho” serem diferentes.

Analisando os dados por turma, verificou-se que existiam 2 turmas onde a moda se situa ao nível da resposta «concordo parcialmente», com percentagens acima de 30%. Nas outras turmas as respostas dividem-se.

Analisando estes resultados podemos concluir que resultados os resultados evidenciam práticas diferenciadas de turma para turma, porque as respostas variam consoante a turma de pertença dos alunos, de acordo com as metodologias utilizadas pelo professor “ninho” em item. Uma vez que este Projeto se apresenta muito maleável, cada professor “ninho”, poderia sempre adequar as suas estratégias de ensino, de acordo com o grupo que tinha. Para o item “Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma” a moda situou-se na resposta «Não concordo nem discordo», com uma percentagem de 34,6%, correspondendo a um total de 28 alunos. Neste item as respostas foram dispersas como se verifica na tabela abaixo. Existiu um aluno que não respondeu à pergunta (Gráfico 4.57 e Tabela 8.16, (Anexo VIII).

Gráfico 4.57 - Distribuição de frequências face ao item “Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma”



Em média, os alunos responderam «não concordo nem discordo» (3,19), sendo a moda ao nível desta resposta. Obtendo-se uma mediana de 3,00, leva-nos a suspeitar que a variável é simétrica (Tabela 8.17, Anexo VIII).

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,333 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra baixa em torno da média.  $AIQ=Q3-Q1=4-2=2$ , a variabilidades dos dados como seria de esperar é elevada, ou seja, as respostas estão dispersas.

De um modo geral, os alunos não consideram que a participação nas aulas do “ninho” seja superior à participação nas aulas da turma.

Refletindo sobre os dados podemos colocar a hipótese de que os alunos que vão mais frequentemente para o “ninho” são os alunos mais fragilizados e com maiores lacunas nas disciplinas em item, por isso, em ano inicial (de PF) os alunos ainda se encontra com uma postura defensiva e pouco participativa, nas atividades da aula. O Projeto não terá, assim, tido impacto ao nível da participação em sala de aula.

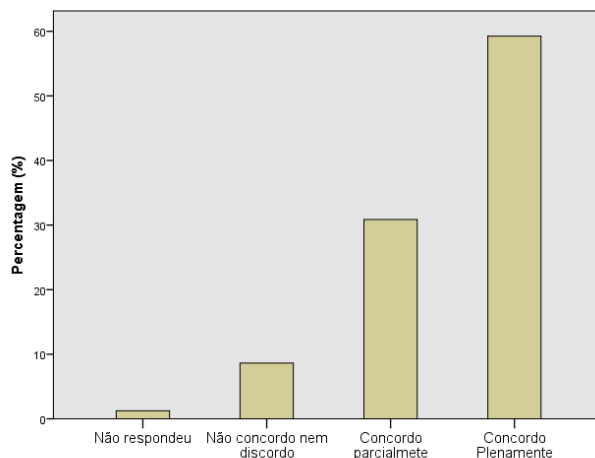
Mas como leremos no item seguinte, todos os alunos consideram que o Projeto os ajuda a receber maior atenção do professor, mas também devido a faixa etária, ainda não conseguem aproveitar essa relação de proximidade, para se tornarem mais desinibidos e terem uma postura mais ativa e participativa, no “ninho”.

Os alunos consideram, de facto, que se sentem uma relação mais próxima com o professor, mas não conseguem ter uma participação ativa, no seu processo de aprendizagem.

Por turmas, verificou-se que em 4 turmas a moda se situa ao nível da resposta «não concordo nem discordo», com percentagens acima de 30%. Numa turma a moda foi a resposta «Concordo parcialmente» e em outra a moda foi a resposta «Discordo parcialmente».

Perante o item “O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor” 59,3% dos alunos responderam que concordam plenamente, sendo ao nível desta resposta que se situa a moda, correspondendo a 48 alunos. A segunda resposta mais obtida foi a de «concordo parcialmente» com 25 respostas, correspondendo a uma percentagem de 30,9%. No entanto, é de salientar que 7 alunos que não concordam nem discordam e um aluno que não respondeu ao item colocado (Gráfico 4.58 e Tabela 8.18, Anexo VIII).

Gráfico 4.58 - Distribuição de frequências face ao item “O Fénix ajuda os alunos a receber maior atenção do professor”



A média das respostas foi de 4,46 (ver Tabela 8.19 no Anexo VIII) sendo a moda ao nível da resposta «concordo plenamente». Obtendo-se uma mediana de 5,00 leva-nos a suspeitar que a variável é assimétrica.

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 0,822 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

$AIQ=Q3-Q1=5-4=1$ , a variabilidade da amostra é baixa, os dados não se encontram dispersos. Podemos inferir que o PF ajuda os alunos a receber uma maior atenção por parte do professor, o que consideramos um fator chave na aquisição dos conhecimentos transmitidos no “ninho”.

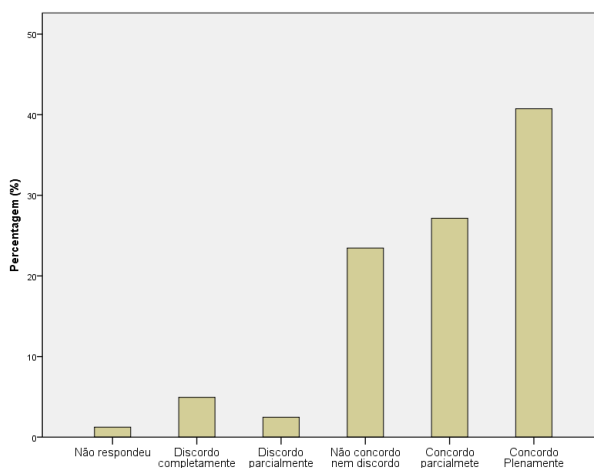
Analisando os dados por turma, verificou-se que, com exceção de uma turma, a moda situa-se ao nível da resposta «concordo plenamente», com percentagens acima de 50%.

Como já referimos em cima, para a grande generalidade dos alunos, o Projeto é uma mais-valia, na relação que estabelecem com o professor, e pensamos que esse fator é muito importante, para que se promova o sucesso académico dos alunos. Há ainda a salientar que nenhum aluno respondeu «discordo parcialmente ou totalmente».

Na segunda parte do inquérito, relativa ao sucesso escolar, foram aplicados quatro itens as quais iremos tratar como variáveis independentes. Através da análise de frequências à variável “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados” verificou-se que dos 81 alunos inquiridos, 40,7% responderam «Concordo plenamente», o que representa 33 alunos, sendo esta resposta a moda (ver Tabela 8.20 no Anexo VIII). A resposta «Concordo

parcialmente» obteve uma percentagem de 27,2%, e 19 alunos afirmaram não concordar nem discordar (Gráfico 4.59).

Gráfico 4.59 - Distribuição de frequências face ao item “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados”



Em média, os alunos responderam «concordo parcialmente» (3,93), sendo a resposta «concordo plenamente» a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica (ver Tabela 8.21 no Anexo VIII).

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,181 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra baixa em torno da média.  $AIQ=Q3-Q1=5-3=2$ , com um valor de 2 na amplitude interquartis, a variabilidade dos dados é elevada, sendo os dados um pouco dispersos.

De um modo geral, cerca de 50% dos alunos concorda que, com a entrada para o “ninho”, obteve melhores resultados escolares.

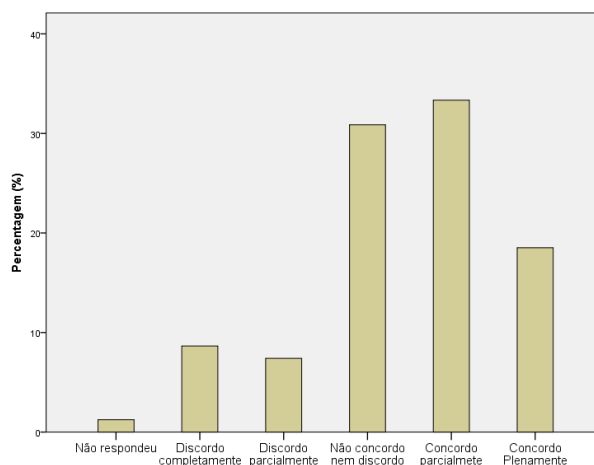
Analisando os dados por turma, verificou-se que em 3 turmas a moda se situa ao nível da resposta «concordo plenamente», com percentagens acima dos 40%. No entanto, em uma das turmas a moda situa-se na resposta de «concordo parcialmente», e noutra ao nível da resposta «não concordo nem discordo».

Com estes dados podemos concluir que a maioria dos alunos sentiu que o “ninho” promoveu o seu sucesso académico, revelando-se novamente perspetivas diferentes de acordo com a turma de pertença, indiciando práticas nem sempre sistematizadas.

No item “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”” 33,3% dos alunos responderam que «concordam parcialmente», sendo ao nível desta resposta que se situa

a moda, correspondendo a 27 alunos (ver Tabela 8.22, Anexo VIII). A segunda resposta mais obtida foi a de «não concordo nem discordo» com 25 respostas, correspondendo a uma percentagem de 30,9%. No entanto, é de salientar que existe neste item 15 alunos que «concordam plenamente», 7 alunos que «discordam completamente» e um aluno que não respondeu ao item colocado (Gráfico 4.60).

Gráfico 4.60 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho””



Em média, os alunos responderam «não concordo nem discordo» (3,42), sendo a resposta «concordo parcialmente» a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica. Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,203 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração baixa da amostra em torno da média (ver Tabela 8.23, Anexo VIII).

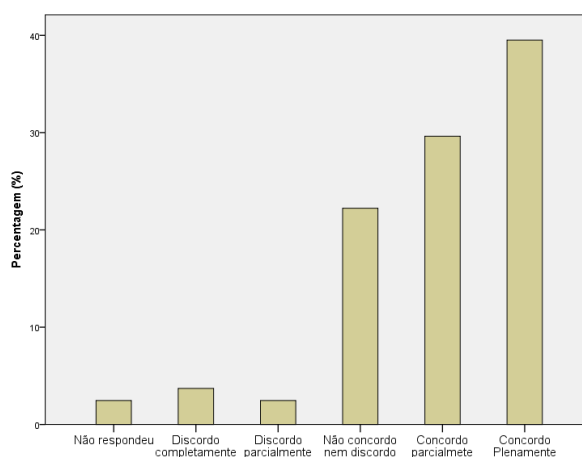
$AIQ=Q3-Q1=4-3=1$ , a variabilidade dos dados é baixa, e 50% dos alunos afirma ter sentido ser melhor aluno desde que frequenta o “ninho”.

Analisando os dados por turma, verificou-se que, consoante as turmas, a moda variava entre a resposta «concordo plenamente» e «concordo parcialmente», com percentagens acima dos 40%. No entanto, em 2 das turmas a moda situou-se na resposta «não concordo nem discordo». Neste item não obtivemos uma percentagem tão elevada de afirmações «concordo plenamente» e podemos aferir que os alunos sentiram que com o “ninho” melhoraram os resultados escolares, mas essa melhoria ainda não teve necessariamente impacto ao nível da forma como se avaliam enquanto alunos (autoconceito académico). Essa situação poderá relacionar-se com o facto de ainda apresentam muitas fragilidades

nas outras disciplinas ou de sentirem que se o “ninho” deixar de existir, eles voltarão a baixar os resultados escolares. Os impactos ao nível da autoavaliação poderão ainda necessitar de mais tempo para se consolidar.

Em relação ao item “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria” 39,5% dos alunos responderam que «concordam plenamente», sendo ao nível desta resposta que se situa a moda, correspondendo a 29 alunos (Ver Tabela 8.24, Anexo VIII). A segunda resposta mais obtida foi a de «concordo parcialmente» com 24 respostas (29,6%). Neste item houve 22 alunos que «não concordam nem discordam» (Gráfico 4.61).

Gráfico 4.61 - Distribuição de frequências face ao item “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria”



Em média os alunos responderam «concordo parcialmente» (3,91), sendo a moda ao nível da resposta «concordo plenamente». Obtendo-se uma mediana de 4,00, leva-nos a suspeitar que a variável é assimétrica (ver Tabela 8.25, Anexo VIII).

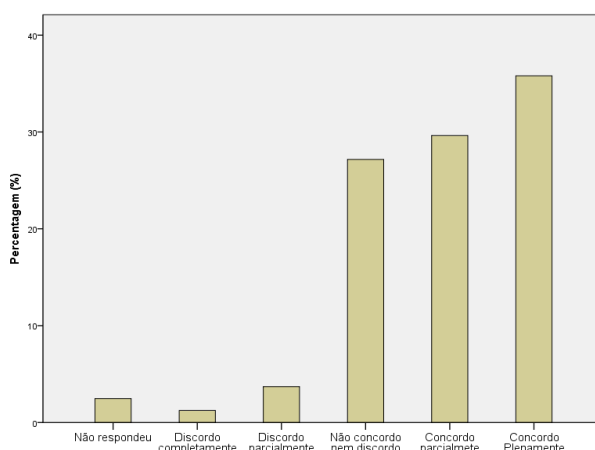
Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,206 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra relativamente baixa em torno da média.

$AIQ=Q3-Q1=5-3=2$ , existe variabilidade dos dados da amostra.

De um modo geral, os alunos sentiram menos dificuldades em compreender a matéria com a entrada para o “ninho”, ou seja, 56% dos alunos, concorda com esta afirmação. Julgamos que a percentagem significativa de respostas «não concordo nem discordo» se deve ao facto de alguns destes alunos frequentaram temporariamente o “ninho”, apesar de serem bons alunos (daí sentirem que o “ninho” não os ajudou), pois muitas vezes o professor da

turma tinha que fazer uma rotatividade de alunos a frequentar o “ninho” mais abrangente, a fim de não rotular o “ninho” como “aula de apoio” ou local para os alunos mais fracos. Analisando os dados por turma, verificou-se que em praticamente todas as turmas a moda se situa ao nível da resposta «concordo plenamente», com percentagens acima dos 30%. Perante a afirmação “É mais fácil aprender no “ninho”” 35,8% dos alunos responderam que «concordam plenamente», sendo ao nível desta resposta que se situa a moda, correspondendo a 29 alunos (ver Tabela 8.26, Anexo VIII). A resposta «concordo parcialmente» obteve 24 respostas, correspondendo a uma percentagem de 29,6% e 22 alunos não concordam nem discordam com a afirmação. Houve 3 alunos que discordam parcialmente e um aluno que diz discordar completamente. Salienta-se o facto de dois alunos não terem respondido ao item colocada (Gráfico 4.62).

Gráfico 4.62 - Distribuição de frequências face ao item “É mais fácil aprender no “ninho””



Em média, os alunos responderam «concordo parcialmente» (3,88), sendo a resposta «concordo plenamente» a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica (ver Tabela 8.27, Anexo VIII).

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,133 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

Analisando os dados por turma, verificou-se que em 2 turmas a moda se situa ao nível da resposta «concordo plenamente», sendo que numa outra a resposta se divide com a resposta «concordo parcialmente». Existe uma das turmas cuja moda se situa na resposta «concordo parcialmente» com percentagem acima dos 50%.



Podemos inferir que a percentagem ainda relevante de alunos que respondeu «não concordo nem discordo» (27,2%) se poderá dever ao facto, já referido do item anterior, que por vezes os melhores alunos também frequentavam o “ninho”, muitas vezes a pedido deles, e porque os professores envolvidos no Projeto, sempre tentaram não rotular o “ninho” como “aulas de recuperação” ou seja, local para os alunos de fracos resultados académicos

Na terceira parte do inquérito, “A integração na turma e no “ninho””, foram realizadas dois itens os quais iremos tratar como variáveis independentes. Através da análise de frequências à variável “Sinto-me integrado na turma” verificou-se que dos 81 alunos inquiridos, 43 responderam «Concordo plenamente», o que representa uma percentagem de 53,1%, sendo nesta resposta que se situa a moda. A resposta «concordo parcialmente» obteve uma percentagem de 19,8%, e 17 alunos afirmaram não concordar nem discordar. Na variável “Sinto-me integrado no “ninho”” 36 alunos afirmam concordar plenamente, sendo a moda ao nível desta resposta com uma percentagem de 44,4%, no entanto, 37% dos alunos concordam parcialmente com a afirmação e 11 alunos responderam não concordar nem discordar (ver Tabelas 8.28 e 8.29, Anexo VIII).

Em ambas as questões foi obtida uma resposta «discordo completamente» e houve 3 alunos que não responderam ao item “sinto-me integrado no “ninho”” (Gráficos 4.63 e 4.64).

Gráfico 4.63 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto-me integrado na turma”

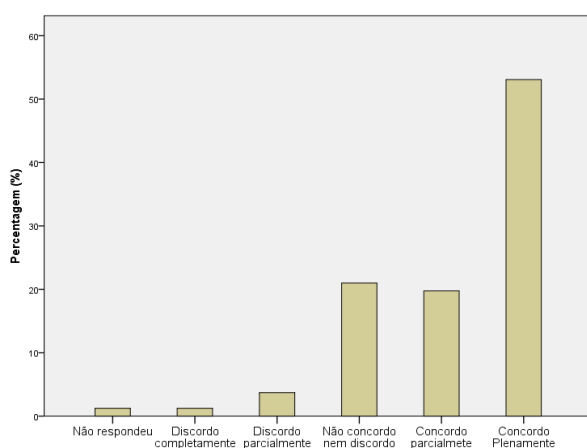
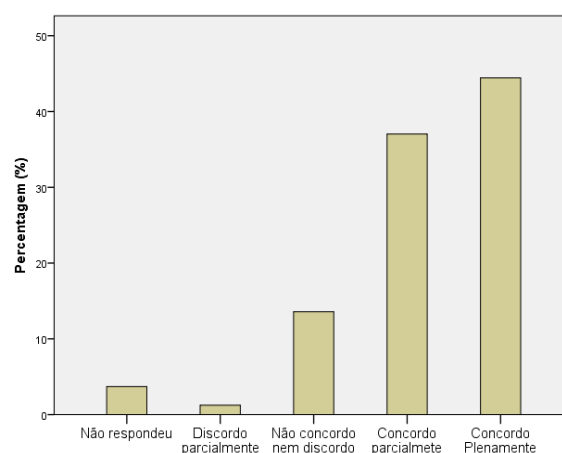


Gráfico 4.64 - Distribuição de frequências face ao item “Sinto-me integrado no “ninho””



Em média, para o item “Sinto-me integrado na turma” os alunos responderam «concordo parcialmente» (4,16), sendo a resposta «concordo plenamente» a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 5,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica. Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,089 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média (ver tabela 8.30, Anexo VIII). No item “Sinto-me integrado no “ninho”” a média foi de 4,14, ou seja ao nível da resposta «concordo parcialmente», sendo a resposta «concordo plenamente» mais uma vez a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica.

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,104 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

Analisando os dados por turma, para a variável “Sinto-me integrado na turma”, verificou-se que em todas as turmas, sem exceção, a moda se situa ao nível da resposta «concordo plenamente», com percentagens acima dos 35%, sendo que numa das turmas essa percentagem ultrapassa os 60%.

Na variável “Sinto-me integrado no “ninho””, os resultados já não são tão consistentes, existem turmas cuja moda situa-se ao nível da resposta «concordo plenamente», e outras onde a moda é «concordo parcialmente».

Em ambos os itens a percentagem de alunos que «concorda» ou «concorda plenamente» é bastante significativa, e vem reforçar as respostas obtidas anteriormente. Os professores de turma e “ninho” trabalhavam em estreita parceria e “rodavam” com alguma frequência os alunos, para que estes se sentissem bem e integrados em ambos os locais (turma e “ninho”) daí os alunos se sentir-me bem, ao longo do desenvolvimento do Projeto. Algumas respostas mais negativas a estes dois itens, poderão dever-se ao facto de por vezes os alunos ficarem separados dos amigos e também porque quando vão para o “ninho”, sentem-se mais expostos, uma vez que a relação de proximidade entre professor/aluno é mais forte.

Na quarta e última parte do inquérito, “*A relação professor/aluno*”, foram expostos os itens “Desde que estou no PF sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” e “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores”,

as quais irão ser tratadas como variáveis independentes. Em relação ao primeiro item verificou-se que dos 81 alunos inquiridos, 49,4% respondeu «concordo plenamente», resposta onde se situa a moda, correspondendo a 40 alunos. Contudo 23 alunos responderam «concordo parcialmente», representando 28,4% da população, e 21% afirma não concordar nem discordar. Salienta-se que um aluno afirmou discordar completamente. No segundo item os dados foram mais dispersos, situando-se a moda na resposta «não concordo nem discordo» com 33,3%, correspondendo a 27 alunos (ver tabelas 8.31 e 8.32, Anexo VIII). No entanto, a resposta «concordo plenamente» obteve uma percentagem de 30,9% e a resposta «concordo parcialmente» 29,6%. Neste item houve um aluno que não respondeu e 4 alunos que discordam com a afirmação (Gráficos 4.65 e 4.66).

Gráfico 4.65 - Distribuição de frequências face ao item “Desde que estou no PF sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor”

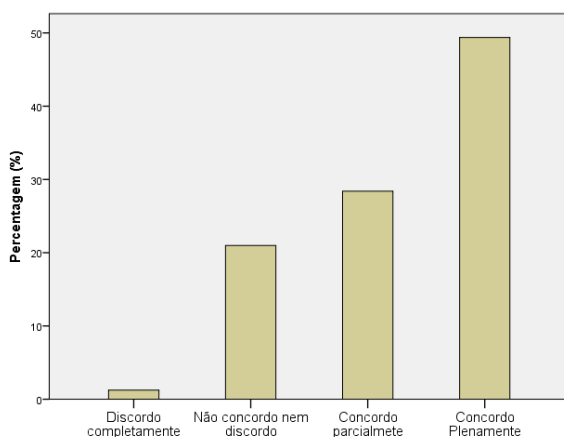
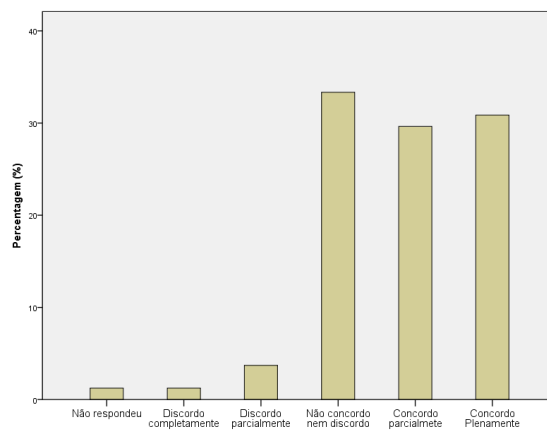


Gráfico 4.66 - Distribuição de frequências face ao item “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores”



Em média para o item “Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” os alunos responderam «concordo parcialmente» (4,25), sendo a resposta «concordo plenamente» a moda dos dados (ver Tabela 8.33, Anexo VIII). Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica. Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 0,874 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

$$AIQ=Q3-Q1=5-4=1$$

No item “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores” a média foi de 3.81, ou seja ao nível da resposta «concordo parcialmente», sendo a resposta «não concordo nem discordo» a moda dos dados. Obtendo-se uma mediana de 4,00, podemos suspeitar que a variável é assimétrica.

Tendo em conta que a variável tem um desvio padrão de valor 1,038 podemos concluir que este valor de desvio padrão dará uma concentração da amostra em torno da média.

$$AIQ=Q3-Q1=5-3=2$$

Analisando os dados por turma, verifica-se que a moda se situa ao nível da resposta «concordo plenamente», com percentagens acima dos 40%, sendo que em 2 turmas essa percentagem ultrapassa os 60%. Numa turma a moda divide-se entre as respostas «concordo plenamente» e «concordo parcialmente», e noutra turma a moda situa-se na resposta «concordo parcialmente».

Na variável “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores”, as respostas variam muito entre turmas.

Podemos concluir, analisando os resultados obtidos que a maioria dos alunos inquiridos responderam que receberam maior atenção do professor, mas depois no segundo item – se ajudou a melhorar essa relação – as resposta já são mais diversas, porque talvez os alunos já tivessem uma “boa” relação (ou “má”) relação com o professor, e não foi o facto de o encontrarem em diferentes contextos (turma ou “ninho”) que isso se alterou.

Este segundo item também apresenta resposta mais dispersa de turma para turma, porque, cada grupo era um grupo, onde se formavam relações interpessoais distintas.

De modo a se conseguir compreender de forma mais profunda quais os fatores relevantes para a perceção de satisfação com o Projeto entre os alunos, começou-se por analisar a correlações existente entre a variável dependente e cada uma das variáveis independentes.

As hipóteses a considerar são:

*H<sub>0</sub>: Não existe correlação entre as variáveis*

*H<sub>1</sub>: Existe correlação entre as variáveis*

Regra de decisão: Rejeitar *H<sub>0</sub>* se significância for inferior ou igual a 0.05. Os resultados estão descritos na Tabela 8.34 (Anexo VIII).

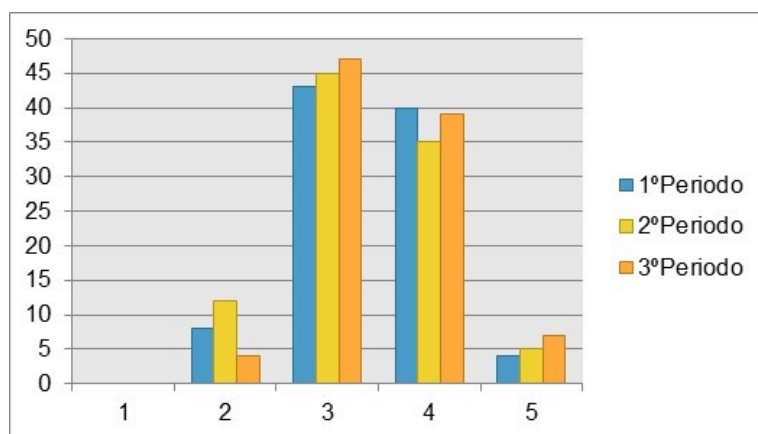
Como se pode observar pela análise da tabela 8.34 (Anexo VIII), existem várias correlações fortemente positivas entre outros itens e o item referente à satisfação com o PF: “As aulas no “ninho” são mais interessantes” ( $p=0,484$ ); “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria” ( $p= 0,436$ ); “Sinto-me integrado no “ninho”” ( $p= 0,232$ ); “Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” ( $p= 0,500$ ). Assim, percebemos que os estudantes que consideram que as aulas no “ninho” são mais interessantes, se sentem mais apoiados e integrados, e consideram a intervenção mais eficaz ao nível da compreensão e dos resultados académicos, são aqueles que mais satisfação exprimem em relação ao Projeto como um todo.

### 4.3. Análise dos resultados de final de período, ao longo do ano letivo

Ao se efetuar a análise da evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto, procedeu-se a uma divisão por disciplina.

Começando pela disciplina de Português, e efetuada uma análise de frequências, verificou-se que nenhum aluno teve nota 1, e que os alunos do 1º para o 3º período subiram as notas, tendo apenas 4 alunos negativa à disciplina, num total de 97 alunos, passando a taxa de insucesso de 8,4% no 1º período para uma taxa de 4,1% no final do ano letivo. Em relação aos alunos de nível 5 também a taxa aumentou em 3% (Gráfico 4.67).

Gráfico 4.67 - Distribuição de frequências face ao nível obtido pelos alunos em cada período à disciplina de Português

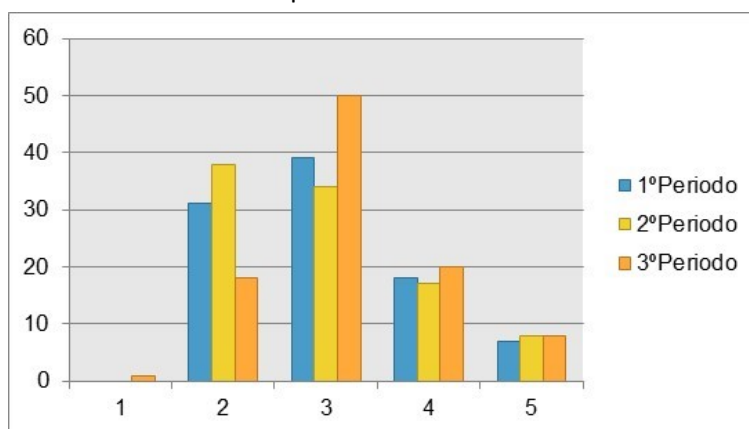


Efetuada uma análise descritiva por período (Tabela 4.35) pode-se verificar que além da média ter descido do 1º para o 2º período, ela aumentou no 3º período sendo de 3,51. Com um desvio padrão de 0,69, valor mais baixo do que no 1º período, podemos concluir que os níveis se situam mais concentrados em torno da média. A distribuição mudou de assimetria devido aos níveis obtidos pelos alunos terem aumentado (ver Tabela 8.35, Anexo VIII).

Mediante os inquéritos realizados e as estatísticas obtidas, podemos constatar que se verificou uma evolução positiva dos resultados académicos à disciplina de Português, ao longo do 1.º ano de implementação do PF na escola. É, no entanto, impossível estabelecer uma relação de causalidade entre essa melhoria e a aplicação do Projeto.

Analisando a disciplina de Matemática, os resultados obtidos ao longo dos três períodos registaram uma melhoria ao longo da implementação do Projeto. Como se pode verificar através do gráfico 68 os alunos subiram de nível ao longo dos três períodos.

Gráfico 4.68 - Distribuição de frequências face ao nível obtido pelos alunos em cada período à disciplina de Matemática



A percentagem de insucesso no 1º período foi de 32,6% passando para 18,6% no final do ano letivo. Não existiu uma diferença significativa entre os níveis mais elevados (4 e 5), mas sim um aumento do nível 3, a par de uma redução do nível 2.

Efetuada uma análise descritiva por período, obteve-se média de 3,01 no 1º período com um desvio padrão de 0,91 e no 3º período a média aumentou para 3,16, descendo o desvio padrão para 0,86, ou seja, os valores encontram-se mais concentrados em torno da média. (ver tabela 8.36, Anexo VIII).

Podemos concluir que houve uma evolução positiva dos resultados académicos (Classificações Internas de Frequência) na disciplina de Matemática durante o 1.º ano de aplicação do PF. Não podemos, no entanto, e como já ressaltamos para a disciplina de Português, estabelecer uma relação causal entre ambos.

#### **4.4. Apresentação da análise documental**

Da análise documental que fizemos a todos os documentos internos da escola (atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do conselho pedagógico; atas do grupo disciplinar de Língua Portuguesa; atas da Equipa Fénix; Relatório anual de resultados PF; Relatório de Acompanhamento da Ação Educativa à IGEC; Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017; Relatório de Autoavaliação, Observatório de Qualidade 2014/2015) podemos verificar que o processo de implementação do PF na escola em questão surgiu de um convite que a DGE fez à direção da escola (em virtude desta apresentar resultados académicos próximos da média nacional esperada). Desta forma a diretora pediu a colaboração dos seus conselheiros, na formação de uma equipa de trabalho, para que se apresentasse a candidatura pedida.

Esta candidatura apresentava o intuito de promover o sucesso das aprendizagens nas disciplinas de português e matemática de acordo com o que podemos verificar num documento interno de apresentação do Projeto ao Conselho Pedagógico:

*“PF tem como meta principal responder ao desígnio da “Escola para todos”, constituindo-se como uma resposta efetiva de escola inclusiva. Partindo da ideia matricial de que todos podem aprender mais, o PF ambiciona diminuir o insucesso escolar e, concomitantemente, prevenir o abandono escolar.*

*As metas definidas para este Projeto assentaram na implementação de uma estratégia (e, simultaneamente, instrumento) de ação que pretendiam traduzir-se em medidas educativas práticas, objetivas e mensuráveis, cumprindo a função de auxiliar não só os professores na gestão de sala de aula e na avaliação, como os alunos na perceção dos seus progressos escolares (autoavaliação) ”.*

Para tal formou-se uma equipa que procedeu à conceção do mesmo:

*“...PF, o qual está ainda muito dependente de questões práticas tais como a disponibilidade de horários, tendo agraciado a ajuda da Psicóloga Escolar na conceção do mesmo. Esse Projeto foi concluído por um grupo de trabalho de professores de Matemática e Português e foi aprovada sua implementação experimental para o próximo ano letivo”* (ata de Reunião Extraordinária do Conselho Pedagógico, de 16/07/2014).

Equipa esta que procedeu ao levantamento das turmas que reuniam as condições de ingressar no processo. Para tal, foram analisados os perfis de aprendizagem de cada uma das turmas que iria iniciar o 5.º ano na escola, assim ficou decidido “que abarcaria o 1.º Ano na disciplina de português, e no 5.º ano nas disciplinas de português e matemática. No entanto, este processo esteve sempre dependente da atribuição ou não de horas, para que a sua implementação pudesse ser viável.

Aprovado o Projeto a equipa debruçou-se por elaborar um Compromisso a celebrar entre os alunos, os Encarregados de Educação e os professores envolvidos, com o intuito de envolver todos os intervenientes neste Projeto, e que assim todos pudessem ter “Mais Sucesso”. De seguida todos os professores dos dois grupos disciplinares reuniram-se para elaborar instrumentos de trabalho e planificar e definir a forma de ação, concretamente no tocante à planificação semanal das atividades e da elaboração de fichas de avaliação:

*“... as docentes dos dois grupos disciplinares integrados no PF referiram que existiu articulação entre todos os elementos envolvidos, sendo todo o trabalho feito em conjunto e com reajustes semanais das atividades planificadas. Todas as docentes dos dois grupos disciplinares realizaram em conjunto e em articulação fichas de avaliação comuns para os diferentes anos do segundo e terceiro ciclos.”* (ata de grupo disciplinar de português, de 6/5/2015).

### **Principais metas:**

Este trabalho foi contínuo ao longo do ano, e já que era novo na escola, houve sempre reuniões formais e informais de trocas de experiências, dúvidas, informações, materiais de trabalho, para que todos estivessem a trabalhar de forma similar para



se atingir as metas contratualizadas com a DGE: diminuir o abandono e absentismo escolar e promover a qualidade do sucesso das aprendizagens (aumentar a percentagem de alunos com níveis superiores a três:

*“No que diz respeito ao PF, em aplicação em determinadas turmas do quinto ano durante este ano letivo, as docentes envolvidas no mesmo trocaram impressões e aferiram estratégias a implementar, informando os restantes elementos dos grupos disciplinares de que este é um trabalho cooperativo, com alterações diárias, sendo também realizadas periodicamente reuniões com a Diretora da escola, e com a coordenadora deste Projeto, Carla Candeias, para concertação de procedimentos.”* (ata de grupo disciplinar de português, de 25/2/2015).

No fim do ano, reuniu-se a equipa, para aferir resultados, ponderar estratégias e preparar como se iria implementar o Projeto no próximo ano letivo.

“ A equipa analisou os resultados escolares obtidos pelos alunos no final do ano letivo, assim como as metas ao nível dos indicadores pedidos pela DGRE, assim conclui-se que no próximo ano letivo, o trabalho deveria ser semelhante, mas que não se deveria juntar 2 turmas num “ninho”, pois é complicado manter a planificação entre as duas turmas, por motivos diversos. Também se conclui-o que no ano letivo seguinte se deveria enviar alunos para o “ninho” apenas 2 vezes por semana, para que uma vez por semana o grupo turma deveria estar junto, para se poder fazer outro tipo de avaliação, e de preparação de trabalhos de grupo, avaliar oralidade (no caso do português) etc.” **Ata de Equipa Fénix de 1 de julho de 2015**



## **CAPÍTULO 5 - Discussão dos resultados**

Ao longo deste capítulo, apresentam-se a análise dos resultados dos dados recolhidos e antes apresentados, relacionando-a com os elementos teóricos que mobilizámos, de modo a contribuir para responder aos objetivos definidos para a presente dissertação.

No PF na escola em estudo, foi definido que as metas fossem firmadas num compromisso entre professor titular, diretor de turma e alunos, envolvendo os encarregados de educação na evolução das aprendizagens. Todo este percurso deve ser partilhado em grupo disciplinar e acompanhado periodicamente pelo conselho pedagógico e órgão de gestão. Criando espaços de diálogo que orientassem e promovessem a aprendizagem e o gosto pela escola.

Para que pudessem ser concretizadas em períodos definidos, as metas resultavam de uma avaliação diagnóstica inicial, que se refletia numa avaliação formativa e sumativa contínua, baseada num processo de rigor e crescente exigência. Definidas centralmente, as metas de aprendizagem iam sempre sendo mediadas pelos manuais, pelas planificações e pelos professores. Este processo de mediação teve de incorporar sempre um diagnóstico sobre o que sabem os alunos e programar as aprendizagens tendo em conta os seus conhecimentos.

Da análise feita podemos concluir que os grupos disciplinares aquando das suas reuniões ordinárias, refletiram sobre a planificação que os três professores iam fazendo em equipa, semanalmente. Posteriormente em Reuniões de Equipa Fénix, todos os intervenientes, discutiam e analisavam os resultados obtidos; os constrangimentos sentidos e elaboravam-se estratégias para o futuro.

Ou seja foi o professor o agente educativo responsável pela gestão do currículo:

“No caso da educação escolar atual, o professor é o responsável pela função de ensinar e a escola, a instituição a quem compete essa função e que responde socialmente por ela. Ao nível local e institucional eles são assim os decisores e os responsáveis diretos, no quadro de uma responsabilidade nacional que é a que cabe à Administração central e ao governo de cada país”

(Roldão, 1999b: 42).

A avaliação de todo o trabalho realizado pelos alunos na *turma “ninho”* era da responsabilidade do professor da mesma.

Perante a implementação em curso do PF na escola em estudo, sentiu-se necessidade de caracterizar o seu processo de implementação, assim como a influência das práticas de

gestão; articulação sobre a implementação do mesmo; e conhecermos as práticas de diferenciação pedagógica e gestão do currículo dos professores envolvidos. Por fim, procurou-se analisar as perceções de todos os intervenientes neste novo Projeto implementado na escola e analisar se de facto existiu evolução dos resultados escolares.

Assim, delineámos os seguintes objetivos:

- Caracterizar o processo de implementação do PF numa escola do Distrito de Setúbal;
- Determinar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto;
- Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto;
- Analisar as perceções de alunos e professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos;
- Estudar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto.

### **Objetivo 1 – Caracterizar o processo de implementação do PF**

Esta análise foi feita exclusivamente através de análise documental, desta forma podemos concluir que o PF, surgiu de um convite feito à direção da escola, a partir da DGE e conseqüentemente foram auscultados os professores dos 2 grupos disciplinares envolvidos, acerca da sua opinião sobre a sua pertinência.

Após essa fase formou-se uma equipa de trabalho que elaborou a candidatura, e nomeou-se uma coordenadora, a qual juntamente com a restante equipa formada, se reuniu para elaborar grelhas; matrizes; contrato de compromisso entre Encarregados de Educação / alunos e professores intervenientes; planificações e procedimentos a seguir.

Após isso, podemos verificar que as equipas trabalhavam informalmente em pares (o conjunto professor titular/ professor “ninho”) e sempre que necessário eram colocadas questões à direção e à coordenadora do Projeto.

Nos documentos analisados não houve menção ao trabalho colaborativo, nem nas atas de Conselho de Turma e de Conselho Pedagógico o que poderá resultar da natureza informal desse trabalho, que por observação participante reconhecemos ter lugar através de conversas informais e *e-mails*. No final do período, todos os professores “ninho” tinham

que entregar ao conselho de turma um relatório da atividade desenvolvida no “ninho” assim como os alunos que o integraram, nesse período.

Pensamos que a falta de informação em documentos internos sobre o processo de desenvolvimento do mesmo aconteceu, porque todas as dúvidas eram tiradas na hora, informalmente, através de pares e da coordenadora, pois o Projeto era novo na escola, e poucos “documentos oficiais” existiam para que o trabalho fosse orientado.

Contudo, no final de cada período a Equipa Fénix reunia com a coordenadora para analisar e debater os resultados obtidos e delinear novas estratégias de ação. Por fim era elaborado um relatório final de atividade da Equipa Fénix.

A escola concluiu, no final do 1.º ano de implementação, que o projeto deveria manter-se; ficou acordado em departamentos e em Pedagógico que todas as turmas intervencionadas (5º anos) deveriam continuar com o Projeto no ano letivo seguinte, o que de facto aconteceu. De facto, no ano letivo seguinte, com a aprovação da DGE, este Projeto foi alargado a todas as turmas de 1º e 2º ano, das 3 escolas do Agrupamento, pois a equipa em concordância com o conselho pedagógico, pensou que seria importante, começar este tipo de pedagogia diferenciada, logo no início da escolaridade das crianças, uma vez que, apesar de as metas contratualizadas com a DGE não terem sido atingidas, a média interna da escola subiu e o sucesso escolar dos alunos de 5.º ano melhorou significativamente. Todos os intervenientes no Projeto (quer alunos quer professores) concordaram que utilizando a metodologia Fénix, os professores conseguiram gerir o currículo de uma forma mais adequada e adequar as estratégias de ensino de acordo com os alunos que têm o que podemos observar, também numa das questões abordada nos inquéritos aos professores e alunos que ambos os intervenientes ficaram fortemente satisfeitos com a implementação do Projeto.

## **Objetivo 2 - Caracterizar a influência das práticas de gestão de topo e intermédia sobre a Implementação e Planificação do Projeto**

A resposta a este objetivo baseou-se nos resultados dos questionários aos professores envolvidos no projeto, por um lado, e da análise documental de documentos internos, por outro. A implementação do Projeto, do ponto de vista dos professores inquiridos, foi bem-sucedida, existindo linhas orientadoras bem definidas, uma vez que o apoio prestado por

parte da direção e da coordenação do Projeto, e uma liderança bem estruturada, tornaram possível tirar dúvidas e obter informações sobre a forma correta de implementar o Projeto. Verificamos que existiram correlações fortemente positivas entre o item “A coordenação do Projeto e a direção fornecerem-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix” e os itens “As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-no(a) a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix” e “Sentiu necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para o(a) ajudar na planificação do trabalho a desenvolver”.

Desta forma podemos concluir que, no que se refere à planificação do Projeto, os professores inquiridos foram ajudados pelas práticas de gestão da coordenação que também os apoiou a aplicar as estratégias de planificação das suas aulas, sentindo muitas vezes a necessidade de marcar reuniões de grupo Fénix, onde foram dadas orientações mas não foram impostas. Ou seja, existiu uma dinâmica de trabalho e delineamento do Projeto bastante próxima, entre a gestão de topo e intermédia, sendo que esta última é uma pedra basilar para o sucesso dos Projetos Educativos, na medida em que é:

[...] um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo

(Oliveira, 2000: 48).

Por sua vez, a liderança e a gestão escolar dizem respeito a todos os que estão presentes no “palco” de uma forma mais particular, bem como, a toda a sociedade num âmbito mais alargado, sendo igualmente uma questão que se caracteriza pela complexidade devido aos motivos mencionados e ao desejo de se conseguir atingir uma liderança que seja partilhada por todos os que intervêm no seio escolar. Assim, Lima (2004) destaca a importância da relação e partilha de experiências, problemas, dificuldades, opiniões entre os professores, e as consequências positivas destas interações na melhoria da aprendizagem dos alunos. O papel da liderança foi reconhecido pelos professores da escola, e poderá ter contribuído decisivamente para uma implementação eficaz assim como a planificação das aulas.

O mesmo autor salienta também que o Projeto Educativo, ressurgiu com uma nova roupagem, na medida em que passam a integrar significados adaptados à realidade dos dias correntes, em que os agentes educativos passam a estar implicados no desenho e

implementação dos objetivos, ou seja, são criadas sinergias no sentido de que os resultados atinjam de forma positiva os objetivos propostos à partida, em que exista uma:

[...] gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção ativa dos professores, no que respeita à definição de políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados diretamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

(Alarcão, 2000: 48)

Conclui-se assim que é necessário que se crie uma escola dinâmica, na qual todos os intervenientes participem na construção do seu Projeto Educativo, e que se desenvolvam Projetos e Programas Educativos e Formativos, privilegiando “a regulação e avaliação dos Projetos que concebe e executa e o desempenho profissional dos atores sociais” (Oliveira, 2000: 50).

Após a análise dos documentos internos da escola, podemos concluir que o processo de implementação do Projeto foi essencialmente feito a pares (professores diretamente envolvidos nas turmas). As lideranças não tiveram um peso forte nas decisões tomadas no decorrer do ano letivo. – Este resultado está em contraste com os resultados obtidos a partir dos questionários.

Por um lado consideramos que o enfoque nas lideranças intermédias e pedagógicas podem ser benéficas, na medida em que seriam estes os elementos que mais estavam a par dos problemas que iam surgindo e que tomavam decisões de modo desconcentrado e adequado às necessidades imediatas do contexto, mas por outro lado, as outras estruturas de liderança (coordenadora do Projeto e direção) deveriam ter tido um papel mais ativo, nas tomadas de decisão, uma vez que os resultados académicos, não atingiram as metas que a DGRE propôs para a escola em estudo, e que parece haver variações na forma como os diferentes professores assumiram o Projeto. Nesse sentido, uma liderança mais mobilizadora e unificadora das práticas dos atores, poderia desempenhar um papel relevante.

Têm sido observadas algumas vantagens na decisão em equipa: há um maior entendimento do obstáculo tendo em conta o número de participantes para o resolver; a forma como cada um observa a resolução pode levar a uma solução mais invulgar; a equipa permite a análise de conjeturas que a nível individual não seriam ponderadas; permite a distribuição de responsabilidades na tomada de decisão, uma vez que a equipa sabe os



riscos que corre; há um maior ajuste na tomada da decisão, pois todos contribuíram para a resolução do obstáculo (Mitchell & Larson, 1987).

Contudo, os inconvenientes também são claros: o tempo gasto é maior do que na decisão individual (tomada por um líder); as incertezas entre os elementos da equipa podem levar a dificuldades de se encontrar um acordo; por vezes corre-se o risco de as responsabilidades serem atenuadas, pois alguns elementos da equipa podem não assumir-se a implementação da solução não se traduzir nos resultados esperados; ou haver alguns indivíduos com a tendência para o acordo geral, ou seja, estar sempre de acordo com o que a maioria decide e assim não contribuir para a discussão de alternativas também válidas; “e por fim o que *Irving Janis* chamou de *groupthink* em que o grupo se considera como o único que tem poderes para decidir e que é senhor de toda a razão o que o leva a subestimar as consequências das suas decisões e a criar a ideia de unanimidade sobre as opiniões” (Ferreira *et al.*, 1996: 230, In Pires, 2012: 46).

Por isso, para ano experimental, foi uma “aposta” deixar a tomada de decisões nas mãos da equipa que diretamente trabalhava com este novo Projeto. Fazendo mais tarde um balanço do que correu menos bem, para que no ano seguinte se pudesse corrigir essas estratégias.

### **Objetivo 3 - Conhecer as práticas de articulação sobre, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no projeto**

Existe uma correlação fortemente positivas entre o item “Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas” (relativamente ao qual 35,7% dos inquiridos respondeu que «reúne sempre» e 28,5% respondeu que «reúne muitas vezes» e outros 28,4% respondeu que «reúne de vez em quando» e só um inquirido respondeu que «reúne poucas vezes») e o item “Divulguei/partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica” (28,5% responderam «sempre»; outros 28,5% «muitas vezes»; 21,4% «de vez enquanto» e só um professor respondeu “poucas vezes”). Desta forma, podemos concluir que os professores que mais estiveram presentes em reuniões com vista à planificação, foram também aqueles que mais foram capazes de partilhar as estratégias de diferenciação pedagógica que desenvolveram, realçando a importância dos momentos formais de planificação de atividades em conjunto.

Verificamos existir, também, uma correlação fortemente positiva entre os itens “O PF teve conseqüências na forma como planejei e gerei o currículo, em turmas não Fénix” (42,5% dos inquiridos respondeu que não concorda nem discorda) “Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência” (57,1% dos professores respondeu que «concorda plenamente»), os itens “Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino” e “Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar” (nesta duas afirmações os inquiridos responderam de igual forma: 57,1% afirma que «concorda plenamente» e 42,9% «concorda parcialmente») e “Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos” (37,7% «concorda plenamente» e 64,3% «concorda parcialmente») e “O PF fez-me recorrer ao ensino individualizado” (50% concorda parcialmente e 35,7% concorda plenamente).

Relativamente a estes resultados, encontramos aspetos mais e menos positivos. Assim, se em termos de avaliação, grande parte dos professores considera ter efetuado uma prática diversificada e em termos de definição de metodologias de ensino, existe recurso aos conhecimentos prévios dos alunos, já existe menor consenso quanto ao uso de materiais diferenciados e ao recurso ao ensino individualizado (embora ainda se registre uma maioria de respostas concordantes). Estas alterações, no entanto, não parecem ter tido repercussões evidentes sobre a forma como os professores trabalham com as turmas não envolvidas no projeto. Destacamos ainda que a percentagem de respostas concordantes não é indicativa de unanimidade, o que reflete novamente a existência de professores cujos entendimentos do Projeto e práticas curriculares e pedagógicas não se encontram em linha com o que seria preconizado.

A existência destas correlações, ao mesmo tempo, aponta para um projeto em que os diversos elementos foram articulados entre si, com destaque para os instrumentos de avaliação, metodologias e planificação.

Poderá assim haver um avanço no sentido de um trabalho curricular mais diferenciado, que reconhece que:

[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’

no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa [igualmente a nossa] prática.

(Goodson, 2000: 73).

#### **Objetivo 4 – Analisar as percepções de alunos e professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos**

Relativamente às práticas letivas e a relação professor aluno conclui-se que, do ponto de vista dos professores, o PF contribuiu para melhorar a relação existente entre professor e aluno, o que poderá relacionar-se com o facto de estes dois grupos: turma e “ninho”, serem mais reduzidos, pelo que mais facilmente o professor conseguia “chegar” a todos os alunos. Mesmo aqueles que têm dificuldades em expor as suas dúvidas, ou até mesmo o seu trabalho oralmente perante o grupo turma. Da mesma forma, uma maioria de alunos afirma que conseguia ter o professor mais perto e conseguia obter este feedback mais individualizado, verificando-se que 58% dos alunos inquiridos responderam que estavam satisfeitos com o PF; alguns dos professores conseguiram, conseqüentemente, utilizar uma pedagogia diferenciada a cada aluno (50% dos professores respondeu que conseguiu).

Relativamente à relação entre professores, verificamos que 71,4% dos professores pensa que o PF contribuiu para a melhoria dessa relação. Pensamos que, a comunicação interna melhorou, dado que os professores trabalhavam entre grupos disciplinares, existindo um trabalho coletivo onde se refletiam ideias o que levou a uma relação mais ativa entre colegas.

No que concerne à evolução das aprendizagens dos alunos, os entrevistados consideraram de forma expressiva que “A introdução de níveis de proficiência, ajudou os alunos” (78,6% dos professores concorda plenamente) uma vez e “O PF ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”” (64% de afirmações «concordo plenamente» dos professores e 67,9% dos alunos responderam que “Desde que estou no ninho melhorei os meus resultados”, o que nos leva a concluir que os professores e alunos acreditam que o PF ajuda os alunos, aumentando o sucesso escolar.

No que diz respeito à participação ativa dos alunos em sala de aula, existem indicadores de que o PF aumentou a participação dos alunos nas aulas (38,2% dos alunos respondeu que concorda plenamente e 34,6% que concorda), quer em termos de “ninho” quer de turma, o que poderá refletir o facto de estes em “ninhos” constituírem um grupo reduzido de

colegas ao mesmo nível de aprendizagens, pelo que os alunos não se inibiam de participar na aula colocando questões e respondendo ativamente. O mesmo acontecia em sala de aula, possivelmente pelos mesmos motivos.

Face ao exposto, é de concluir sobre a importância da relação entre aluno e professor, conforme refere Guerra:

Os alunos aprendem daqueles professores que amam e, por sua vez, quando o professor ama a sua missão e ama as pessoas, torna possível o processo educativo e o processo de aprendizagem, porque o verbo aprender, tal como o verbo amar, não se podem conjugar no imperativo. Não se pode obrigar uma pessoa a apaixonar-se por outra, tal como não se pode obrigar alguém a aprender. Despertar o desejo de aprender, despertar o desejo de ser uma pessoa melhor, só se consegue com amor.

(Guerra, 2011: 1).

Em relação à continuidade do Projeto verificamos uma esmagadora maioria (85,7%) dos professores afirma que: “A escola deve manter o PF, para o próximo ano letivo” e no item “A implementação do PF, no nosso agrupamento, foi uma decisão bem tomada para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar” 57,7% dos professores concorda totalmente com esta afirmação e 14,3% concorda parcialmente. O que nos leva a concluir que os professores consideram que o Projeto foi uma boa opção para colmatar a taxa de insucesso escolar, e como tal deve de ter continuidade nas turmas de 5º ano e nas turmas de 6º ano. Em outras disciplinas com elevada taxa de insucesso deveria ser aplicado, no entanto e dada a falta de experiência na coordenação e organização de turmas, os professores podem ter ficado com algumas dúvidas sobre como poderia ser feita essa implementação. Assim, em jeito de conclusão, poder-se-á dizer que este Projeto está inserido numa escola “que se pensa a si própria não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos "os seus membros" nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a "aprendizagem que para eles daí resulta” (Alarcão, 2000: 25).

Ao analisarmos os inquéritos feitos aos alunos, encontramos várias correlações fortemente positivas entre diversos itens e o item referente à satisfação com o PF: “As aulas no “ninho” são mais interessantes” (69,1% dos alunos concorda com a afirmação); “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados” (67,9% dos alunos concorda com a afirmação; “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”” (51,9,% dos alunos concorda com a afirmação; “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria”; “Sinto-me integrado no “ninho” (69,1% dos alunos concorda com a afirmação; “Desde que estou no

PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” (77,8% dos alunos tem um parecer bastante favorável com este item. Assim, concluímos que os estudantes que consideram que as aulas no “ninho” são mais interessantes, aqueles que se sentem mais apoiados e integrados, e consideram a intervenção mais eficaz ao nível da compreensão e dos resultados académicos, são os que mais satisfação exprimem em relação ao Projeto como um todo, o que nos remete para a ideia de que a criação deste Projeto e sua implementação nas escolas públicas, é o resultado perfeito daquilo que deve ser a escola, na medida em que esta deve ser “inovadora e solidária, deve criar as condições para despertar expectativas em todos os alunos, venham de onde vier e seja qual for a sua situação” (Sebarroja, 2001: 95). Destaca-se a perceção positiva quanto ao maior apoio por parte dos professores. Assim, podemos atribuir ao facto de que os professores turma e “ninho” trabalhem em estreita parceria e com frequência, o grupo de alunos permanecerem algum tempo na turma e no “ninho”, para que estes se sentissem bem e integrados em ambos os locais (turma e “ninho”), pendo ter sido decisivo no bem-estar e satisfação dos alunos, ao longo do desenvolvimento do Projeto.

Algumas respostas mais negativas a estas duas questões, poderão dever-se ao facto de, por vezes os alunos ficarem separados dos amigos e também porque quando vão para o “ninho”, sentem-se mais expostos, uma vez que a relação de proximidade entre professor/aluno é mais forte.

Podemos concluir, por fim, analisando os resultados obtidos, que a maioria dos alunos inquiridos responderam que receberam maior atenção do professor, mas no segundo item – se ajudou a melhorar essa relação – as respostas já são mais diversas, porque talvez os alunos já tivessem uma “boa” relação (ou “má”) relação com o professor, e não foi o facto de o encontrarem em diferentes contextos (turma ou “ninho”) que isso se alterou. Assim, “a escola deve conseguir dar resposta à diversidade dos seus alunos. Uma diversidade infinita que procede das capacidades, dos interesses, das culturas, das raças, das línguas, das expectativas e dos conflitos” (Guerra, 2005: 2).

**Objetivo 5 - Estudar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes do projeto**

Ao efetuar a análise da evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no Projeto, efetuou-se uma divisão por disciplina.

Começando pela disciplina de Português, e efetuada uma análise de frequências, verificou-se que nenhum aluno teve nota 1, e que os alunos do 1º para o 3º período subiram as notas, tendo apenas 4 alunos negativa à disciplina, num total de 97 alunos. A taxa de insucesso passou de 8,4% no 1º período para uma taxa de 4,1% no final do ano letivo. Em relação aos alunos de nível 5 também a taxa aumentou em 3%.

Esta melhoria de resultados pode, naturalmente, ficar a dever-se a uma pluralidade de fatores. No entanto, e na medida em que foi concomitante com o ano piloto de implementação do projeto, incentivou a direção a manter o trabalho iniciado, esperando que esta melhoria promissora pudesse ser sustentada no tempo.

Analisando a disciplina de Matemática, os resultados obtidos ao longo dos três períodos em que decorreu a implementação piloto do projeto, denotaram também uma evolução positiva.

A percentagem de insucesso no 1º período foi de 32,6% passando a 18,6% no final do ano letivo. Não existiu uma diferença significativa entre os níveis mais elevados (4 e 5), mas sim do nível 2 para o nível 3.

Estes resultados sugerem um possível efeito da implementação do projeto (que não podemos afirmar categoricamente, na medida em que muitos outros fatores podem ter desempenhado um papel importante na evolução dos resultados) sobretudo ao nível da recuperação dos alunos com maiores dificuldades. A qualidade do sucesso não registou ainda evolução positiva a esta disciplina, e a taxa de insucesso, embora bastante menor, continua num nível elevado, o que incita à reflexão e aprofundamento das melhorias propostas.

Analisadas as taxas de retenção e desistência (em anexo), ao longo dos últimos 3 anos, na escola em estudo, verificámos que ocorreu um decréscimo de 30,73% para 14,45%.

Este facto foi concomitante com a implementação do PF de forma a fomentar práticas mais motivadoras para os alunos que se encontravam em situação de risco de abandono escolar e em situação de possível retenção. Uma vez que no “ninho” tiveram um apoio mais individualizado e para tentar recuperar as aprendizagens, facilitando assim um ensino mais

individualizado, sendo respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem (Equipa AMA Fénix, DGE), assim como sentirem-se mais motivados para virem à escola, já que como referimos anteriormente com base nos resultados dos inquéritos, a sua relação com os professores também melhorou, aspetos estes que podem ter concorrido para a diminuição do abandono e desistência nesse período.

Em suma, este Projeto pretendeu investir nas aprendizagens no 5.º ano de escolaridade, promovendo as capacidades de cada aluno, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e criando grupos de menor dimensão: os “ninhos”; assim como ampliar estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas e personalizadas, para combate ao insucesso e abandono escolar. Foram introduzidas, nesse contexto, práticas de trabalho colaborativo e cooperativo, privilegiando a reflexão conjunta, a partilha e a construção de uma cultura de compromisso e aumento dos níveis de profissionalismo docente, ao mesmo tempo que se rentabilizava recursos disponíveis às disciplinas intervenientes: português e matemática. Se, como vimos, foi reconhecido pelos intervenientes progresso em diversos domínios – avaliação, diferenciação pedagógica, relação entre professores e entre professores e alunos – e ocorreu concomitantemente uma melhoria de resultados a Português e Matemática e dos níveis de abandono, permanecem algumas dimensões que requerem reflexão e melhoria, nomeadamente uma melhoria mais sustentada da qualidade do sucesso, o atingimento das metas definidas, uma melhor articulação e identificação de práticas comuns a desenvolver pelos professores no âmbito do PF, remetendo para uma maior coordenação e articulação das práticas docentes. De seguida, passa-se a apresentar as conclusões do estudo.





## **Conclusão**

A presente investigação pretendeu responder à questão de partida:

**Em que medida o PF proporcionou condições de alteração das práticas dos docentes, envolvendo os professores na gestão diferenciada do currículo e que evolução tem tido o sucesso escolar dos alunos envolvidos no PF, na escola em estudo?**

Assim, tendo em conta a questão de partida, foram delineados os seguintes objetivos:

- Caracterizar o processo de implementação do PF numa escola do Distrito de Setúbal;
- Determinar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto;
- Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto;
- Analisar as perceções de alunos e professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos;

Desta forma, podemos concluir que o Projeto foi implementado de forma gradual, e sem imposições das estruturas de liderança (quer de topo quer intermédia).

Este foi implementado sobretudo através de práticas de articulação horizontais, entre os professores envolvidos, fomentado o trabalho colaborativo.

Foi promovida a gestão flexível do currículo e a pedagogia diferenciada, sem que nada fosse “forçado”: os professores receberam as diretrizes do Projeto, e a partir daí planificaram e geriram aulas e currículo de acordo com as diversidades que as turmas apresentavam. Desta forma o Projeto fez com que estes adaptassem o currículo aos níveis de proficiência dos alunos, fazendo assim um ensino de facto diferenciado. A maioria dos professores inquiridos concordaram que o Projeto foi uma mais-valia, para o sucesso educativo dos alunos, decidindo que este deveria ter continuidade no ano letivo seguinte.

Concluimos também que, quer para professores quer para os alunos, este Projeto foi bastante sentido de forma globalmente positiva, principalmente porque fez aumentar a proximidade na relação entre ambos, o que levou muitas vezes a que os alunos se sentissem mais apoiados, pois tinham ajuda de vários professores, fazendo-os compreender melhor a matéria, e o que consideraram ter melhorado os seus resultados.

Uma maioria de alunos sentiu-se bem integrado no “ninho”, e que esta estratégia tinha contribuído para o seu sucesso. Também os professores refletiram ter introduzido práticas de diferenciação, como seria expectável no decurso de um projeto desta natureza, sobretudo ao nível da avaliação dos alunos.

No que diz respeito à influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola na implementação do Projeto, podemos concluir que esta não teve uma forte influência, que por um lado podemos considerar positivo, como já referimos anteriormente, pois as estratégias a adotar eram decididas pelos próprios intervenientes, pois eram os conhecedores da realidade, que os envolvia. Mas por outro lado, uma liderança forte, e com experiência neste tipo de Projeto, talvez tivesse sugerido estratégias mais frutíferas e sobretudo contribuído para uma maior homogeneidade das perceções e práticas desenvolvidas pelos docentes, concorrendo para a consecução dos objetivos do Projeto.

Verificou-se também uma melhoria dos resultados dos alunos, quer a Português, quer a Matemática, embora fosse mais constante a melhoria dos níveis inferiores, e menos expressiva a melhoria da qualidade do sucesso dos alunos que já obtinham resultados positivos. Verificou-se também uma redução dos níveis de abandono e desistência. Esta evolução positiva, não permitiu, no entanto, atingir os níveis definidos como meta. Recordamos que esta análise não permite estabelecer uma relação de causalidade entre a implementação do PF e a melhoria dos resultados, todavia, estes são indicadores promissores que devem ser acompanhados ao longo do tempo, de modo a aferir se as melhorias são sustentáveis.

Ao mesmo tempo, tendo em conta as ideias advogadas por Costa (2003), o presente estudo procurou cruzar três domínios essenciais, ou seja, a liderança, a participação e a estratégia, sendo que estas três premissas contribuíram para que o Projeto fosse real e adequado.

Não obstante, de acordo com Alarcão e Tavares (2003: 133) “ a escola dos dias de hoje deve ser uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Assim, tendo em conta que a escola de hoje passa por inúmeros desafios, e dentro desta os professores em concreto, é urgente que se reflita e se desenvolvam ações no sentido de os Projetos educativos conseguirem atingir o sucesso à partida pensado.

A implementação deste Projeto, continua em análise e reflexão entre a equipa envolvida, na escola em estudo e fez estimular a reflexão de novas práticas, para o ano letivo seguinte, ponderando se seria mais benéfico dar continuidade às turmas envolvidas, ou reiniciar a implementação no ano inicial: 5º ano, ou até mesmo, se este se deveria estender aos anos base do 1º ciclo.

Este trabalho ainda se encontra numa fase de experimental, e ainda não foi possível no 2.º ano de implementação atingir a totalidade das metas propostas inicialmente, em termos de resultados académicos, embora se tenha verificado alguma evolução positiva, concomitantemente à sua implementação.

Atualmente, no 3.º ano de implementação no Agrupamento, o Projeto foi estendido a todas as turmas de 1.º ano (só na disciplina de português) e 2.º ano de escolaridade (em português e matemática), pois se considerou que este apoio individualizado deveria iniciar-se logo nos primeiros anos de escolaridade, pois os alunos que chegavam ao 2.º ciclo traziam já processos de insucesso e lacunas na leitura e interpretação de textos e dificuldades bastantes significativas nas operações aritméticas.

Este estudo apresenta algumas limitações. Uma delas relaciona-se com o número reduzido de participantes: 81 alunos e 14 professores. No que diz respeito aos alunos, por questões práticas, os inquéritos foram aplicados na última semana de aulas, onde já não se encontravam presentes todos os alunos, e tiveram também que se retirar do estudo 2 turmas, pois a professora “ninho” era a investigadora do Projeto.

Foi também uma limitação o facto de não termos tido oportunidade de alargar o leque de perspetivas, incluindo a perspetiva dos encarregados de educação, e, por outro lado, de enriquecer a análise com uma dimensão mais focada na qualidade dos processos, que poderia ser conseguida através de entrevistas e observação participante. As entrevistas não foram realizadas tendo em conta a preocupação com questões éticas – na medida em que a investigadora é um elemento da escola e a coordenadora do Projeto, poderia condicionar muito a veracidade e liberdade das respostas que lhe fossem dadas pelos

colegas numa entrevista. O recurso ao questionário, mantendo garantido o anonimato, foi a forma encontrada de contornar essa preocupação ética e de validade.

Por outro lado, e uma vez que o estudo se focou sobre o 1.º ano de implementação do Projeto, não assumiu uma dimensão diacrónica, que permitisse analisar de modo sustentado no tempo as evoluções, quer do Projeto, quer dos seus resultados. Esta escolha deveu-se à natureza de uma dissertação de mestrado, que se limita a um tempo relativamente breve.

Em termos de estudos futuros, esperamos ter oportunidade de dar resposta a algumas destas limitações, ampliando a abrangência temporal da análise efetuada e diversificando as fontes e técnicas de recolha de dados.

## **Bibliografia**

- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Almeida J. & Pinto, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M., & Moreira, L. T. (Org.) (2011). *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Edição Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento Em Portugal – algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso & J. Pinhal (Orgs.), *A administração da educação, os caminhos da descentralização* (pp. 15-24). Lisboa: Edições Colibri.
- Barata, M.C., Calheiros, M.M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M.L. (2012). Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:  
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE\\_Alt\\_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf).
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 3.ª Serie, Vol. 25, No. 108/109, 715-733.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de Igualdade real. In Educação para todos: cadernos PEPT 2000 (2), p. 45-46. Lisboa. ME.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educación*, 27, sp. Disponível em:  
<http://www.rieoei.org/rie27a05.htm>
- Bergamini, C. W. (2002). *O Líder eficaz*. Atlas: São Paulo.
- Boal, M.ª E.; Hespanha, M.ª C.; Neves, M. B. (1996). Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada. Lisboa: ME.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

- Baptista, I. (Coord.) (2014). Carta Ética. Instrumento de regulação Ético-deontológica. Sociedade portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. & Figueiredo, S. (2013). Quadros de referências para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (79), 183-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/02.pdf>
- Dalfovo, M. S., Lama, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (4), 01-13.
- Delors, J. *et al.* (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA.
- Dewey, J. (2007). Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo. Editora Ática.
- Dias, S. (2008). *O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos do 8º ano na disciplina de Matemática*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2010). Programa Mais Sucesso Escolar: Relatório final. Disponível em: <http://www.dgidc.minedu.pt/outrosProjetos/index.php?s=directorio&pid=122#i>
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2012). Relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorioanualpmse\\_2010\\_2011\\_vs\\_final.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorioanualpmse_2010_2011_vs_final.pdf)
- Duarte, J. B. (2008). Estudo de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalizações. *Revista Lusófona de Educação*, 11 (11), 113-132. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In. A Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124) Porto: Porto Editora.

- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um Desafio para a Construção Europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- Fialho, I., & Verdasca, J. (Orgs.) (2012). *Turma Mais e Sucesso Escolar*. Fragmentos de um percurso. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Tipografia Lousanense. Disponível em: <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L2.pdf>
- Fonseca, J. R. S. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 25/28/junho/2008.
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento & F. I. Ferreira, *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). A cidadania e a Democracia nas Escolas. *ELO. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 15-26. Disponível em: <http://cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf#page=16>
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Grave-Resendes, L. (1999). Pedagogia diferenciada: Da exclusão à inclusão Pedagógica. *I Congresso de Pedagogia Diferenciada "DA Exclusão à Inclusão"*, Outubro 1998, CEPA (Centro de estudos de pedagogia e Avaliação). Coleção de Estudos Pós graduados. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Ed. Lda.
- Goleman, D. (2002). *Os novos líderes: Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goulão, F. (1998). A diversidade na educação: Estilos de Aprendizagem. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. de Albuquerque & S. G. Caires. *IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. (pp.308-310). Braga: Universidade do Minho.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2007). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N. & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos, *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima, J. & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Livingstone, F. & Stowe, S. (2001). *Class and University Education: Inter-generational patterns in Canada*. Toronto: The Research NeTwork for New Approaches to Lifelong Learning.
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e gestão Curriculares no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – PORTUGAL. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF Editeur.



- Miguéns, M. (2008). A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspetivas. Seminários e colóquios. *Conselho Nacional de Educação – Atas de 29 de maio de 2008*. Biblioteca Nacional de Portugal.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou Complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3): 239-262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>
- Mitchell, T. & Larson, J. (1987) *People in Organizations: An Introduction to Organizational Behavior*, 3rd Edition, McGraw-Hill, New York.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420204>
- Moreira, L. (2011, dezembro 7). *PMSE – A tipologia Fénix*. WEBMINARSDGE. Disponível em <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/pmse-tipologia-fenix>.
- Morgado, J. (2000). O currículo como instrumento de diferenciação. In A. Estrela & J. Ferreira. (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* (pp. 366-375). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. C. (2013). Lideranças intermédias e articulação como espaço de contextualização. Seminário internacional – Currículo, Contextualização e Sucesso. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/32330691/jose-carlos-morgado/1>
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1 (3), 1-5.
- Niza, S. (2000). A cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem – Conferência proferida na faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade De Lisboa em 19/11/2000 – Escola Moderna, N.º 9. 5.ª Série
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2007). *Improving school leadership*. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2011). Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/126EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf)
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado J. C., & Viana, I. C. (2000). Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. *Atas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia*. Universidade do Minho,
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo. Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & Canário, R. (Orgs.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Perrenoud, Ph. (1997a). *Pédagogie Différenciée: des Intentions à L'actiob*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1997b). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation, *Educateur magazine* 13 (97), 20-25.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2003) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- Pires, I. M. G. (2012). Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (Estudo de Caso). Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Administração e Gestão Educacionais. Universidade Aberta, Lisboa.
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto, J. Lopes, L. Santos & J. Brilha (Orgs). *Diferenciação pedagógica na formação* (p. 53-63). Lisboa: IEFP.

- Pombal, B., Lopes, C. & Barreira, N. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia – Serviços de Documentação e Informação.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Porter, G. (1997). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da inclusão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). Política para uma Pedagogia Inclusiva. In L. Resendes (Ed.) *Pedagogia Diferenciada: Da exclusão à Inclusão Pedagógica*. (pp. 141-149). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988), O insucesso escolar: insucesso do aluno ou o insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201%282%29%25201988.pdf>
- Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, A. J. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos, Modelos e Instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos, H., Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5286>.
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (2004). A democratização do ensino em Portugal, In. J. M. L. Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs.), *Instituições e Política, colecção Portugal no Contexto Europeu*, vol. I (cap. 5, pp. 107-135), Oeiras: Celta Editora. Disponível em: [http://www.eses.pt/projectos/artigos\\_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf](http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf).

- Serafim, F. (2007). *Promoção do bem-estar global na população sénior - práticas de intervenção e desenvolvimento de atividades físicas*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Área de Especialização de Educação e Formação de Adultos. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100016>.
- Sil, V., & Lopes, J.A. (2005). Os professores face à problemática do insucesso escolar - suas atitudes, percepções e opiniões. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 2985-3000). Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/357.pdf>.
- Silva, (2004). Projeto de intervenção 2014-2015. Candidatura a Diretora do Agrupamento de escolas Rainha D. Leonor.
- Silva, J. M. (2010). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolares*. Centro de investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE). Instituto politécnico de Leiria.
- Steiner, A. (2019). O uso de estudos de caso em pesquisas sobre política ambiental: vantagens e limitações. *Revista de Sociologia e Política*, 19 (38), p.141-158.
- Sansão e Valadares. (1999). Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Mapas Conceptuais ao Serviço de uma Pedagogia Diferenciada. In: L. Grave-Resendes (Org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais. Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento).
- Verdasca, J. (2010a). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2010b). Programa mais sucesso escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. In: J. Azevedo & J. Matias Alves (Orgs). *PF, Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 31-35). Porto: Faculdade de

Educação e Psicologia da Universidade católica do Porto. Disponível em:  
[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Fenix\\_20101.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Fenix_20101.pdf)

Vieira e Sampaio. (2000). A Gestão Flexível do Currículo. Prática e atitudes em conforto e análise. Diálogos sobre o vivido. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 141-211.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yin, R. K, (2001). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

Despacho 100/2010 de 5 de janeiro, alterado pelo Despacho 13825/2011 de 14 de outubro.

Documentos internos da escola:

Modelo Fénix para o ano letivo 2014/2015

Relatório do Observatório de Qualidade de final de ano letivo – 2014/2015

Projeto Educativo do Agrupamento



## **Anexos**

## Anexo I - Metas contratualizadas com a DRE, no âmbito da candidatura ao PMSE

Metas a atingir até final de 2015 / 16 no âmbito da aplicação das metodologias MAIS SUCESSO															
Cálculo dos valores de partida															
Taxa de Retenção e desistência															
Ciclo	Ano	Ano letivo	N.º de alunos do ensino básico regular (1)(2)										Taxa de Insucesso	Taxa de desistência	Taxa de Retenção e desistência
			Transitaram ou Concluíram	Não transitaram ou Não concluíram	Transferidos	Em processo de avaliação	Excluídos e Retidos por excesso de faltas injustificadas	Anularam a Matrícula	Abandonaram	Total	Total efetivo				
			A	B	C	D	E + F	G	H	I = A+...+H	J = I - C	K = B * 100 / J			
2.º Ciclo	5.º Ano	2012/13	142	63	19	0	0	0	0	0	224	205	30,73%	0,00%	30,73%
		2013/14	150	28	22	0	24	2	0	226	204	13,73%	12,75%	26,48%	
		2014/15	135	10	15	7	13	1	0	181	166	6,02%	8,43%	14,45%	
Valor de Partida (média ponderada dos valores registados entre 2012/13 e 2014/15)														24,52%	
Avaliação Interna - Percentagem de alunos com níveis superiores a 3															
Ciclo	Ano	Disciplina	N.º de alunos do ensino básico regular (1)										Média da % de alunos que, a cada disciplina contratualizada, alcançaram nível superior a 3 na avaliação final do 3.º período		
			N.º de alunos avaliados no final do 3.º período			N.º de alunos que alcançaram nível superior a 3 na avaliação final do 3.º período			% de alunos que alcançaram nível superior a 3 na avaliação final do 3.º período						
			2012 / 13	2013 / 14	2014 / 15	2012 / 13	2013 / 14	2014 / 15	2012 / 13	2013 / 14	2014 / 15	2012 / 13	2013 / 14	2014 / 15	
2.º Ciclo	5.º Ano	Português	195	199	162	55	53	59	28,21%	26,63%	36,42%	21,91%	24,88%	30,55%	
		Matemática	205	199	158	32	46	39	15,61%	23,12%	24,68%				
Valor de Partida (média ponderada dos valores registados entre 2012/13 e 2014/15)												25,44%			



## Anexo II – Questionário: Percepções dos professores implicados no Projeto Fénix

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito de uma investigação do programa de **Mestrado em Administração e Gestão Educacional**, na Universidade Aberta, e tem como **objetivo recolher dados sobre as percepções dos professores implicados no Projeto Fénix sobre a sua implementação, as suas práticas, e as práticas da gestão do Projeto**. Não há respostas certas ou erradas, pelo que é importante que procure responder a todas as questões.

O questionário é de **participação voluntária, confidencial e anónimo**.

Agradecemos a sua colaboração.

**Disciplina Lecionada:** Matemática  Português

Professor(a) de “ninho”

Professor(a) Turma Fénix

### 1.ª Parte

Leia as afirmações que apresentamos em baixo, e coloque um X, conforme o seu **Grau de concordância**, de 1 - Discordo plenamente a 5 - Concordo plenamente.

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
1 - Existiram “Linhas” orientadoras que mobilizaram estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto.					
2 - Senti-me apoiado(a) pela direção quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto.					
3 - Senti-me apoiado(a) pela coordenação do Projeto quando tive dúvidas sobre a implementação do Projeto.					
4 - As estruturas de liderança (a direção e a coordenadora do Projeto) mobilizaram estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto.					
5 - O Projeto Fénix, para uma operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança de proximidade.					
6 - O Projeto Fénix, para uma operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte.					
7 - Tive acesso a todas as informações de que senti necessidade para uma boa implementação do Projeto Fénix.					
8 - As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-me a aplicar estratégias de planificação das minhas aulas, em turmas Fénix.					
9 - Senti necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para me ajudar na planificação do trabalho a desenvolver.					

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
10 - As reuniões de grupo Fénix agendadas foram suficientes, para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver.					
11 - As estratégias de gestão e planificação das minhas aulas, foram-me impostas superiormente.					
12 - O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e relação entre docentes.					
13 - O Projeto Fénix alterou a forma como faço a gestão do currículo, de forma a promover o sucesso escolar de todos.					
14 - A introdução de níveis de proficiência dificultou a gestão e a planificação das minhas aulas.					
15 - Gerir o currículo foi mais fácil em turmas Fénix.					
16 - O Projeto Fénix teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix.					
17 - Trabalhar com turmas Fénix, permite-me gerir e flexibilizar o currículo de forma a adequá-lo as reais características dos alunos.					
18 - Em grupo disciplinar foram suprimidos, ou ampliados certos conteúdos programáticos, em função da implementação do Projeto Fénix.					
19 - Em função dos resultados escolares, que fui obtendo, adequiei as metodologias de ensino.					
20 - Tenho em consideração o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar.					
21 - Utilizei materiais diferenciados, de acordo com os níveis de proficiência dos alunos.					
22 - Fiz uma nova disposição das mesas nas salas em que trabalho com o “ninho”.					
23 - O Projeto Fénix fez-me recorrer ao ensino individualizado.					
24 - Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência.					
25 - Implementei instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos restantes colegas envolvidos no Projeto.					
26 - Produzi materiais para diferenciar o trabalho.					

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
27 - Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência.					
28 - A participação no Projeto fez-me atrasar no cumprimento do programa.					
29 - O cumprimento do programa foi uma preocupação, ao implementar a pedagogia diferenciada no PF.					
30 - O ensino diferenciado prejudicou o cumprimento do programa.					
31 - A participação no Projeto Fénix é útil para a reflexão sobre minha prática pedagógica.					
32 - O Projeto Fénix contribuiu para uma melhoria da relação entre professor aluno.					
33 - Com o Projeto Fénix a comunicação interna melhorou.					
34 - Com o Projeto Fénix passei a trabalhar e comunicar mais ativamente com alguns colegas.					
35 - A introdução de níveis de proficiência ajudou os alunos.					
36 - O Projeto Fénix ajudou os alunos a obter sucesso escolar, nas turmas Fénix (ou seja os alunos que não vão para o “ninho”).					
37 - O Projeto Fénix ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”.					
38 - O “ninho” desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, trazer material necessário para a aula).					
39 - O Projeto Fénix aumenta a participação nas aulas (quer no “ninho”, quer na turma).					
40 - A escola deve manter o Projeto Fénix, para o próximo ano letivo:					
40.1 - Nas turmas que irão para o 6.º ano, (ou seja dar continuidade aos mesmo alunos).					
40.2 - Nas novas turmas de 5.º ano.					
40.3 - Em outras disciplinas, que também apresentem taxas de insucesso elevadas.					
41 - A implementação do Projeto Fénix, no nosso agrupamento foi uma decisão bem tomada para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar.					

## 2.ª Parte

Leia as afirmações que apresentamos abaixo, e coloque um X, conforme a escala, seguidamente apresentada:

1 - Como avalia o processo de implementação do Projeto Fénix na escola em estudo?

1     2     3     4     5

(1 - Nada bem sucedido ..... 5 - muito bem sucedido).

2 - Em que medida as práticas da gestão de topo da escola influenciaram a implementação do Projeto?

1     2     3     4     5

(1 – Não tiveram qualquer influência no Projeto ... 5 - tiveram forte influência no Projeto).

3 - Em que medida as práticas da gestão Intermédia da escola influenciaram a implementação do Projeto?

1     2     3     4     5

(1 – Não tiveram qualquer influência no Projeto ... 5 - tiveram forte influência no Projeto).

4 - A coordenação do Projeto e a direção forneceram-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix.

1     2     3     4     5

(1 – Nunca ..... 5 - Sempre).

5 - A planificação das aulas, nas turmas Fénix foi concebida (marque todas as opções em que se apliquem

a) Em grupo disciplinar

b) A pares: professor da turma Fénix / professor do “ninho”

c) De forma individual

d) De outra forma. Qual?

---

---

6 - Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas.

1     2     3     4     5

(1 – Nunca ..... 5 - Sempre).

7 - Divulguei / partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica.

1     2     3     4     5

(1 – Nunca ..... 5 - Sempre).

**Muito obrigada pela sua colaboração**

### Anexo III – Questionário: Percepções dos alunos do 5º ano sobre o Projeto Fénix

O questionário que vais responder faz parte de um trabalho de investigação, e tem como objetivo **analisar as percepções dos alunos do 5.º ano, que frequentaram turmas com Projeto Fénix, sobre a sua implementação e os seus impactos.**

Não há respostas certas ou erradas, mas é importante que respondas a todas as questões.

A tua participação é **voluntária** e o questionário é **confidencial e anónimo**.

Agradecemos a tua colaboração.

Lê as afirmações que apresentamos em baixo, e coloca um X, conforme o teu **grau de concordância**, de acordo com a seguinte legenda:

- 1 - Discordo completamente.
- 2 - Discordo parcialmente.
- 3 – Não concordo nem discordo.
- 4 - Concordo parcialmente.
- 5 - Concordo plenamente.

<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
---------------------	---

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
1 - Estou satisfeito com o Projeto Fénix.					
2 - As aulas no “ninho” são mais interessantes.					
3 - As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma.					
4 - Participo mais nas aulas no “ninho” do que na turma.					
5 - O Projeto Fénix ajuda os alunos a receber maior atenção do professor.					
6 - Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados.					
7 - Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”.					
8 - O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria.					
9 - É mais fácil aprender no “ninho”.					
10 – Sinto-me integrado na turma.					
11 - Sinto-me integrado no “ninho”.					
12 - Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor.					
13 - O Projeto Fénix ajudou a melhorar a minha relação com os professores.					

Muito obrigada pela tua colaboração.

#### Anexo IV - Estrutura do questionário dirigido aos Professores

Blocos	Objetivos	Itens	Escala
A - Caracterizar a influência das práticas da gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do Projeto.	Caracterizar a influência das práticas de gestão de topo e intermédia sobre:  a.1. Implementação do Projeto.	- Como avalia o processo de implementação do PF na escola em estudo?	Likert. 1-Nada bem-sucedido a 5 muito bem-sucedido.
		- Em que medida as práticas da gestão de topo da escola influenciaram a implementação do Projeto?	Likert. 1 – Não tiveram qualquer influência no Projeto a 5 tiveram forte influência no Projeto
		- Em que medida as práticas da gestão Intermédia da escola influenciaram a implementação do Projeto?	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
		- Existiriam “Linhas” orientadoras que mobilizaram estratégias e orientações para o desenvolvimento do Projeto.	
		- Sentiu-se apoiado(a) pela direção quando teve dúvidas sobre a implementação do Projeto.	
		- Sentiu-se apoiado(a) pela coordenação do Projeto quando teve dúvidas sobre a implementação do Projeto.	
		- As estruturas de liderança mobilizaram estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto.	
		- O Projeto Fénix, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte.	

		<p>– O Projeto Fénix, para sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança de proximidade.</p> <p>– Teve acesso a todas as informações de que sentiu necessidade para uma boa implementação do Projeto Fénix.</p>	
	a.2. Planificação do Projeto.	<p>– As práticas de gestão da coordenação do Projeto ajudaram-no(a) a aplicar estratégias de planificação das suas aulas em turmas Fénix.</p> <p>– Sentiu necessidade de agendar reuniões de grupo Fénix, para o(a) ajudar na planificação do trabalho a desenvolver.</p> <p>– As reuniões de grupo Fénix, agendas foram suficientes, para ajudar na planificação do trabalho a desenvolver?</p> <p>– As estratégias de gestão e planificação das minhas aulas foram-me impostas superiormente.</p> <p>– A coordenação do Projeto e a direção forneceram-me orientações quanto ao modo de gerir e planificar as aulas em turmas Fénix.</p>	<p>Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).</p> <p>Escala de 1 a 5 – Nunca a Sempre</p>

B - Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no Projeto	Conhecer as práticas de articulação sobre:  b.1 A articulação entre professores.	– A planificação das aulas, nas turmas Fénix foi concebida (marque todas as opções que se apliquem):	a) Em grupo disciplinar b) A pares Professor da Turma Fénix/ professor do “ninho”. c) De forma individual. d) De outra forma. Qual? _____
		– Reúno com os colegas do mesmo nível e área, para planificar as aulas.	1 Nunca a 5 sempre
		– Divulguei / partilhei com os colegas estratégias de diferenciação pedagógica.	Escala de 1 a 5 – Nunca a Sempre
		– O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e relação entre docentes.	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
	b.2. Gestão diferenciada do currículo.	– O Projeto Fénix alterou a forma como faço a gestão do currículo, de forma a promover o sucesso escolar de todos.	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
		– A introdução de níveis de proficiência dificultou a gestão e a planificação das minhas aulas.	
		– Gerir o currículo foi mais fácil em turmas Fénix.	
		– O Projeto Fénix teve consequências na forma como planifiquei e geri o currículo, em turmas não Fénix.	



		<p>– Trabalhar com turmas Fénix, permite-me gerir e flexibilizar o currículo de forma a adequá-lo as reais características dos alunos.</p>	
		<p>– Em grupo disciplinar foram suprimidos, ou ampliados certos conteúdos programáticos, em função da implementação do Projeto Fénix.</p>	
		<p>– Em função dos resultados escolares que fui obtendo adequiei as metodologias de ensino.</p>	
		<p>– Tomo em conta o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, para decidir a metodologia com que o vou abordar.</p>	
		<p>– Utilizei materiais diferenciados de acordo com os níveis de proficiência dos alunos.</p>	
		<p>– Fiz uma nova disposição das mesas.</p>	
		<p>- O Projeto Fénix fez-me recorrer ao ensino individualizado.</p>	
		<p>– Apliquei instrumentos de avaliação diferentes de acordo com os diferentes níveis de proficiência.</p>	

	b.3. Construção de materiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implementei instrumentos de trabalho ou estratégias elaboradas pelos restantes colegas envolvidos no Projeto.</li> <li>– Produzi materiais para diferenciar o trabalho.</li> <li>– Elaborei atividades diversificadas para cada nível de proficiência.</li> </ul>	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
	b.4. Cumprimento do programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A participação no Projeto fez-me atrasar no cumprimento do programa.</li> <li>– O cumprimento do programa foi uma preocupação, ao implementar a pedagogia diferenciada no Projeto Fénix.</li> <li>– O ensino diferenciado prejudicou o cumprimento do programa.</li> </ul>	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
C - Analisar as perceções dos professores implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos.	Analisar as perceções dos professores implicados no Projeto sobre:	– A participação no Projeto Fénix é útil para a reflexão sobre minha prática pedagógica.	Likert. Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
	c.1. Reflexão sobre práticas letivas.		
	c.2. Relação professor/aluno.	– O Projeto Fénix contribuiu para uma melhoria da relação entre professor aluno.	

	c.3. Relação entre professores	<p>– Com o Projeto Fénix a comunicação interna melhorou.</p> <p>- Com o Projeto Fénix passei a trabalhar e comunicar mais ativamente com alguns colegas.</p>
	c.4. Evolução das aprendizagens dos alunos.	<p>– A introdução de níveis de proficiência ajudou os alunos.</p> <p>– O Projeto Fénix ajudou os alunos a obter sucesso escolar, nas turmas Fénix (ou seja os alunos que não vão para o “ninho”).</p> <p>- O Projeto Fénix ajuda a aumentar o sucesso escolar dos alunos que integram o “ninho”.</p> <p>– O “ninho” desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, trazer material necessário para a aula).</p>
	c.5. Participação ativa dos alunos em sala de aula.	<p>– O Projeto Fénix aumenta a participação nas aulas (quer no “ninho”, quer na turma).</p>
	c.6. Continuidade do Projeto.	<p>1 – A escola deve manter o Projeto Fénix, para o próximo ano letivo:</p> <p>1.1 – Nas turmas que irão para o 6.º ano, (ou seja dar continuidade aos mesmo alunos).</p> <p>1.2 – Nas novas turmas de 5.º ano.</p>

		<p>– Em outras disciplinas, que também apresentem taxas de insucesso elevadas.</p>	
		<p>– A implementação do Projeto Fénix, no nosso agrupamento foi uma decisão bem tomada, para colmatar a elevada taxa de insucesso escolar.</p>	

## Anexo V - Estrutura do questionário dirigido aos Alunos

Blocos	Objetivo	Itens	Escala
A - Analisar as percepções dos alunos implicados no Projeto sobre a sua implementação e os seus impactos.	a.1. A implementação do Projeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estás satisfeito com o Projeto Fénix.</li> <li>- As aulas no “ninho” são mais interessantes.</li> <li>- As atividades que fazes no “ninho” são diferentes das que fazes na turma.</li> <li>- Participas mais nas aulas no “ninho” do que na turma.</li> <li>- O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos</li> </ul>	Respostas: Nível de concordância: de 1 a 5 (de discordo completamente, a concordo completamente).
	a.2. O sucesso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde que entraste no “ninho” melhoraste os teus resultados.</li> <li>- Sentes que és melhor aluno desde que frequentas o “ninho”.</li> <li>- O “ninho” ajudou-te a compreender melhor a matéria</li> <li>- É mais fácil aprender no “ninho”.</li> </ul>	
	a.3. A integração na turma e no “ninho”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentes-te integrado na turma?</li> <li>- Sentes-te integrado no “ninho”?</li> </ul>	
	a.4. A relação professor / aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde que estas no Projeto Fénix sentes-te mais apoiado(a) porque podes contar com a ajuda de mais que um professor.</li> <li>- O Projeto Fénix ajudou a melhorar a tua relação com os professores.</li> </ul>	

## **Anexo VI - Excertos mais revelantes da análise documental**

“Relativamente ao ponto seis – Análise de “Modelos mais Sucesso Escolar” - Programa EPIDS, Turma Mais, Fénix, entre outros, foi apresentada uma síntese dos objetivos de cada um dos Projetos” (ata de reunião ordinária do conselho Pedagógico, de 1/7/2014)

“Passando ao ponto nove da ordem de trabalhos fez-se uma breve apresentação do novo Projeto, baseado no “PF”, o qual está ainda muito dependente de questões práticas tais como a disponibilidade de horários, tendo agraciado a ajuda da Psicóloga Escolar na conceção do mesmo. Esse Projeto foi concluído por um grupo de trabalho de professores de Matemática e Português e foi aprovada sua implementação experimental para o próximo ano letivo” (ata de Reunião Extraordinária do Conselho Pedagógico, de 16/07/2014).

“A presidente informou os conselheiros relativamente à reunião com a DGE, sobre o PF, para o qual fomos convidados a apresentar candidatura. Prestou todos os esclarecimentos ao desenvolvimento do Projeto e solicitou o empenhamento de todos para a concretização do mesmo. Decidiu que abarcaria o 1.º Ano na disciplina de português, e no 5.ªa no nas disciplinas de português e matemática.

Foi observado um estudo de horários para grupos temporários de homogeneidade relativa.” (Ata ordenaria de Conselho Pedagógico de dia 2/10/2014).

“Relativamente ao segundo ponto da ordem de trabalhos, a presidente do conselho pedagógico, (...) apresentou os documentos referentes à candidatura aos Programas Mais Sucesso Escolar – PF, tendo merecido uma análise pormenorizada a “Ficha Síntese” e o “plano de melhoria”. (...) O preenchimento dos documentos necessários para efetuar a candidatura, exigiu estudo das classificações nas disciplinas de português e matemática. Os conselheiros procederam a alguns ajustes no campo das observações, tendo sido os documentos aprovados. (...) Este Projeto vai integrar uma única turma de 1.º ano (...) e as seis turmas de 5.ªa no que não se encontram incluídas no Projeto experimental de implementação do Fénix. Devido a dificuldade inerentes aos horários não será possível criar um “ninho” para português para a turma 5.ªF. O PF será coordenado pela Professora (...).” (ata de reunião Extraordinária de Conselho Pedagógico de 14/10/2014).

“No quinto ponto da ordem de trabalhos foi feita uma análise das turmas que reúnem as condições para interagem o “PF tendo ficado acordado optar pelo atual 5.ºE e manter o 5.ºD e F.

Refletiu-se, também acerca dos benefícios de um possível “eixo II”. Ainda no seguimento da organização para o próximo ano letivo, na opinião do Professor (...), O Conselho pedagógico deverá analisar cuidadosamente qual a melhor resposta para o “PF”, no caso das horas de créditos serem insuficientes.” (ata de reunião ordinária do conselho Pedagógico, de 2/7/2015).

“No concerne ao segundo ponto da ordem de trabalhos, a presidente do conselho Pedagógico, professora Paula Campos, deu informações relativas ao PF. Informou que os professores, os encarregados de educação e só alunos das turmas abrangidas assinaram o Contrato de Compromisso. No fim do ano ir-se-á analisar e avalia as metas contratualizadas naquele compromisso que obtiveram maior e menor sucesso, com o objetivo de melhorar as que tiveram resultados menos conseguidos e manter as que tiveram êxito, considerando que este é o primeiro ano de implementação do Projeto.” (ata de reunião ordinária de Conselho Pedagógico, de 27/2/2015).

“No que diz respeito ao segundo ponto da ordem de trabalhos as docentes dos dois grupos disciplinares integradas no PF referiram que existiu articulação entre todos os elementos envolvidos, sendo todo o trabalho feito em conjunto e com reajustes semanais das atividades planificadas. Todas as docentes dos dois grupos disciplinares realizaram em conjunto e em articulação fichas de avaliação comuns para os diferentes anos do segundo e terceiro ciclos.” (ata de grupo disciplinar de português, de 6/5/2015).

“No que diz respeito ao PF, em aplicação em determinadas turmas do quinto ano durante este ano letivo, as docentes envolvidas no mesmo trocaram impressões e aferiram estratégias a implementar, informando os restantes elementos dos grupos disciplinares de que este é um trabalho cooperativo, com alterações diárias, sendo também realizadas periodicamente reuniões com a Diretora da escola, (...) e com a coordenadora deste Projeto, (...), para concertação de procedimentos.” (ata de grupo disciplinar de português, de 25/2/2015).

“O PF, ao longo deste ano letivo (ano experimental) visou proporcionar condições para que os alunos tivessem a oportunidade de efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que combater o insucesso, interessava-nos qualificar o sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade.

Foi um desafio que exigiu determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos e professores se envolveram ativamente.

Este Projeto assentou num modelo organizacional de escola que permitiu dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciavam lacunas nas suas competências nas áreas disciplinares de Português e Matemática. (...)

O “ninho” apresentou-se como uma solução dinâmica na qual eram temporariamente integrados os alunos oriundos da (s) Turma (s) Fénix que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens e permite um ensino mais individualizado, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem.

Os “ninho” funcionavam no mesmo tempo letivo que as turmas Fénix, o que permitia não sobrecarregar os alunos com outros tempos de apoio educativo. Sempre que o nível de desempenho esperado era atingido, os alunos regressam à sua turma de origem.

Toda esta dinâmica foi flexível ao longo do ano.

Objetivos educativos mais significativos:

- Resposta às dificuldades específicas de cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem;
- Melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos, nas áreas disciplinares de Português e Matemática;
- Diminuição do abandono escolar;
- Envolvimento e compromisso de pais/encarregados de educação e alunos, no processo ensino aprendizagem;
- Contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, pelo trabalho colaborativo que exige.” (Relatório anual de resultados PF, de 6/9/2015).

“Aplicou, de forma experimental, a metodologia Fénix – Mais Sucesso Escolar, em turmas de 5.ºano (diagnóstico realizado a partir dos resultados da avaliação externa).



Em setembro, este agrupamento foi convidado pela DGE a integrar as escolas Fénix, através de candidatura ao Projeto. A candidatura foi efetuada e aceite, estando, desde o início do 2.º período, a funcionar em pleno. Com esta candidatura o agrupamento pôde alargar o âmbito do Projeto à única turma de 1.º ano da EB1 Fogueteiro (escola com menor sucesso escolar) e a todas as turmas do 5.º ano na escola sede. O Projeto abrange as disciplinas centrais do currículo – Português e Matemática -, exceção feita ao 1.º ano, no qual só incide na área do Português.” (Relatório de acompanhamento da ação Educativa à IGEC - Resposta ao ofício 10.03.28/1269/RL/13).

“Objetivo 4: Promover a gestão articulada do currículo e a avaliação formativa, como formas de favorecer e potenciar as aprendizagens e os resultados dos alunos: (...)

Ações: - Manutenção do Projeto Mais Sucesso Escolar (1.º e 2.º ciclo) – Fénix (...)

Metas: - Cumprimento das metas anuais estabelecidas no Projeto (...)


Indicadores/Descritores: - Taxa de retenção e desistência. - Média da % de alunos com níveis superiores a três. - Média das distâncias para o valor nacional das classificações médias (...)” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017).

“3.3. Instituições locais parceiras:

No âmbito de um progressivo processo de autonomia, a escola estabeleceu as seguintes parcerias: (...)

PF, da Direção Geral de Educação (DGE) ....” (Relatório de Autoavaliação, Observatório de Qualidade 2014/2015)

## Anexo VII - Autorização da DGES



### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) > [Consultar inquéritos](#) > **Ficha de Inquérito**

**Identificação da Entidade / Interlocutor**

Nome da entidade:  
Carla Cristina Pinto Candéias

Nome do Interlocutor:  
Carla Cristina Pinto Candéias

E-mail do Interlocutor:  
[Redacted]

**Dados de Inquérito**

Número de registo:  
05A0500001

Designação:  
Questionário: Perceções dos alunos do 5.º ano sobre o Projeto Fénix / Questionário: Perceções dos professores implicados no Projeto Fénix

Descrição:  
Professores:  
Com este inquérito pretendo investigar em que medida o Projeto Fénix proporcionou condições de alteração das práticas dos docentes, envolvendo os professores na gestão diferenciada do currículo.  
Alunos:  
Com este inquérito pretendo investigar em que medida o Projeto Fénix proporcionou a evolução no sucesso escolar dos alunos envolvidos no projeto Fénix, na escola em estudo.

Objetivos:  
Professores:  
- Caracterizar a influência das práticas de gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do projeto.  
- Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no projeto.  
- Analisar as perceções dos professores implicadas no Projeto Fénix sobre a sua implementação e os seus impactos.  
Alunos:  
- Analisar as perceções dos alunos implicados no Projeto Fénix sobre a sua implementação e os seus impactos.  
- Analisar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no projeto.

Periodicidade:  
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:  
08-06-2015

Data do fim do período de recolha de dados:  
12-06-2015

Universo:  
15 professores (todas as envolvidas no Projeto) e 120 alunos (todos os 5.º anos, excetuando os das turmas lecionadas pela investigadora).

Unidade de observação:  
[Redacted]

Método de recolha de dados:  
Inquérito por questionário, aplicado em papel

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:  
Não

Inquérito aplicado pela entidade:  
Sim

**Carla Cristina Pinto Candéias****Área reservada**

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Resquisar inquéritos

**Objectivos:**

**Professores:**

- Caracterizar a influência das práticas de gestão de topo e intermédia da escola sobre a implementação do projeto.
- Conhecer as práticas de articulação, diferenciação e gestão curricular dos professores envolvidos no projeto.
- Analisar as perceções dos professores implicados no Projeto Fénix sobre a sua implementação e os seus impactos.

**Alunos:**

- Analisar as perceções dos alunos implicados no Projeto Fénix sobre a sua implementação e os seus impactos.
- Analisar a evolução dos resultados escolares dos alunos participantes no projeto.

**Periodicidade:**

**Pontual**

**Data do início do período de recolha de dados:**

08-06-2015

**Data do fim do período de recolha de dados:**

12-06-2015

**Universe:**

15 professores (todos os envolvidos no Projeto) e 120 alunos (todos os 5.º anos, excluindo os das turmas lecionadas pela investigadora).

**Unidade de observação:**

[REDACTED]

**Método de recolha de dados:**

Inquérito por questionário, aplicado em papel

**Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:**

Não

**Inquérito aplicado pela entidade:**

Sim

**Instrumento de inquirição:**

05005\_201505262254\_Documento1.zip (ZIP - 74,12 KB)

**Nota metodológica:**

05005\_201505262254\_Documento2.zip (ZIP - 66,97 KB)

**Outros documentos:**

05005\_201505262254\_Documento3.pdf (PDF - 112,22 KB)

**Data de registo:**

26-05-2015

**Versão:**

1 (1)

#### Dados adicionais

**Estado:**

Aprovado

**Avaliação:**

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Carla Cristina Pinto Candeias

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos

José Vitor Padroso  
 Diretor-Geral  
 DGE

**Observações:**

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direcção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo [REDACTED]. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direcção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

**Outras observações:**

Sem observações.

## Anexo VIII - Anexos das Tabelas

Tabela 8.1 - Correlações entre variáveis para os itens da implementação do Projeto

		Afir 1	Afir 2	Afir 3	Afir 4	Afir 5	Afir 6	Afir 7	2ªPart Afir 1	2ªPart Afir 2	2ªPart Afir 3
Afir 1	Correlação de Pearson	1	,544*	,342	,861**	,833**	,410	,612*	,580*	,241	,822**
	Sig. (2-tailed)		<u>,045</u>	,231	<u>,000</u>	<u>,000</u>	,145	<u>,020</u>	<u>,030</u>	,406	<u>,000</u>
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 2	Correlação de Pearson	,544*	1	,418	,785**	,526	,245	,059	,322	-,064	,139
	Sig. (2-tailed)	,045		,137	<u>,001</u>	,054	,398	,841	,262	,828	,635
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 3	Correlação de Pearson	,342	,418	1	,342	,331	-,074	,470	,730**	-,097	,079
	Sig. (2-tailed)	,231	,137		,231	,247	,801	,090	<u>,003</u>	,742	,788
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 4	Correlação de Pearson	,861**	,785**	,342	1	,833**	,523	,340	,580*	,094	,502
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,231		<u>,000</u>	,055	,234	<u>,030</u>	,748	,067
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 5	Correlação de Pearson	,833**	,526	,331	,833**	1	,723**	,394	,490	,091	,563*
	Sig. (2-tailed)	,000	,054	,247	,000		<u>,003</u>	,163	,076	,756	<u>,036</u>
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 6	Correlação de Pearson	,410	,245	-,074	,523	,723**	1	,055	,094	-,128	,315
	Sig. (2-tailed)	,145	,398	,801	,055	,003		,851	,749	,663	,272
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 7	Correlação de Pearson	,612*	,059	,470	,340	,394	,055	1	,652*	,576*	,627*
	Sig. (2-tailed)	,020	,841	,090	,234	,163	,851		<u>,012</u>	<u>,031</u>	<u>,016</u>
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
2ªPart Afir 1	Correlação de Pearson	,580*	,322	,730**	,580*	,490	,094	,652*	1	,358	,389
	Sig. (2-tailed)	,030	,262	,003	,030	,076	,749	,012		,209	,169
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
2ªPart Afir 2	Correlação de Pearson	,241	-,064	-,097	,094	,091	-,128	,576*	,358	1	,326
	Sig. (2-tailed)	,406	,828	,742	,748	,756	,663	,031	,209		,255
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
2ªPart Afir 3	Correlação de Pearson	,822**	,139	,079	,502	,563*	,315	,627*	,389	,326	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,635	,788	,067	,036	,272	,016	,169	,255	
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

\*. A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

\*\* . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

Tabela 8.2 - Correlações entre variáveis para os itens da planificação do Projeto

		Afir 8	Afir 9	Afir 10	Afir 11	2ªPart Afir 4
Afir 8	Correlação de Pearson	1	,470	,075	,163	,807**
	Sig. (2-tailed)		,090	,800	,577	<b>,000</b>
	N	14	14	14	14	14
Afir 9	Correlação de Pearson	,470	1	,152	-,083	,617*
	Sig. (2-tailed)	,090		,604	,778	<b>,019</b>
	N	14	14	14	14	14
Afir 10	Correlação de Pearson	,075	,152	1	,211	-,022
	Sig. (2-tailed)	,800	,604		,468	,941
	N	14	14	14	14	14
Afir 11	Correlação de Pearson	,163	-,083	,211	1	,119
	Sig. (2-tailed)	,577	,778	,468		,686
	N	14	14	14	14	14
2ªPart Afir 4	Correlação de Pearson	,807**	,617*	-,022	,119	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,019	,941	,686	
	N	14	14	14	14	14

\*\* . A correlação é significativa até nível 0.01 (2-tailed).

\*.A correlação é significativa até 0.05 level (2-tailed).

Tabela 8.3 - Correlações entre variáveis para os itens da articulação entre professores

		Afir 12	2ªPart Afir 5	2ªPart Afir 6	2ªPart Afir 7
Afir 12	Correlação de Pearson	1	,232	,118	,000
	Sig. (2-tailed)		,424	,689	1,000
	N	14	14	14	14
2ªPart Afir 5	Correlação de Pearson	,232	1	,486	,476
	Sig. (2-tailed)	,424		,078	,085
	N	14	14	14	14
2ªPart Afir 6	Correlação de Pearson	,118	,486	1	,883**
	Sig. (2-tailed)	,689	,078		<b>,000</b>
	N	14	14	14	14
2ªPart Afir 7	Correlação de Pearson	,000	,476	,883**	1
	Sig. (2-tailed)	1,000	,085	,000	
	N	14	14	14	14

\*\* . A correlação é significativa até nível 0.01 (2-tailed).

Tabela 8.4 - Correlações entre variáveis para os itens da gestão diferenciada do currículo

	Afir 13	Afir 14	Afir 15	Afir 16	Afir 17	Afir 18	Afir 19	Afir 20	Afir 21	Afir 22	Afir 23	Afir 24	
Afir 13	Correlação de Pearson	1	,056	-,493	,490	,417	,338	,403	,064	,042	,303	,266	,251
	Sig. (2-tailed)		,848	,074	,075	,138	,237	,153	,827	,888	,292	,358	,387
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 14	Correlação de Pearson	,056	1	-,209	,000	,461	-,252	,015	,123	-,087	,249	,152	,102
	Sig. (2-tailed)	,848		,474	1,000	,097	,385	,958	,675	,767	,392	,603	,727
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 15	Correlação de Pearson	-,493	-,209	1	-,391	-,254	,033	,085	,283	,439	,363	,042	-,252
	Sig. (2-tailed)	,074	,474		,167	,381	,912	,773	,327	,117	,202	,888	,385
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 16	Correlação de Pearson	,490	,000	-,391	1	,318	,066	,230	,000	-,238	-,134	,338	,804**
	Sig. (2-tailed)	,075	1,000	,167		,269	,822	,428	1,000	,413	,647	,237	<b>,001</b>
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 17	Correlação de Pearson	,417	,461	-,254	,318	1	-,008	,431	,431	,044	,172	,137	,192
	Sig. (2-tailed)	,138	,097	,381	,269		,978	,124	,124	,880	,557	,640	,512
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 18	Correlação de Pearson	,338	-,252	,033	,066	-,008	1	,384	-,120	,508	-,129	-,202	-,053
	Sig. (2-tailed)	,237	,385	,912	,822	,978		,176	,683	,064	,660	,488	,856
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 19	Correlação de Pearson	,403	,015	,085	,230	,431	,384	1	,708**	,645*	,194	,490	,093
	Sig. (2-tailed)	,153	,958	,773	,428	,124	,176		<b>,005</b>	<b>,013</b>	,506	,076	,753
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 20	Correlação de Pearson	,064	,123	,283	,000	,431	-,120	,708**	1	,344	,449	,704**	-,278
	Sig. (2-tailed)	,827	,675	,327	1,000	,124	,683	,005		,228	,107	<b>,005</b>	,336
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 21	Correlação de Pearson	,042	-,087	,439	-,238	,044	,508	,645*	,344	1	-,006	-,016	-,096
	Sig. (2-tailed)	,888	,767	,117	,413	,880	,064	,013	,228		,983	,957	,745
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 22	Correlação de Pearson	,303	,249	,363	-,134	,172	-,129	,194	,449	-,006	1	,522	-,297
	Sig. (2-tailed)	,292	,392	,202	,647	,557	,660	,506	,107	,983		,056	,303
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 23	Correlação de Pearson	,266	,152	,042	,338	,137	-,202	,490	,704**	-,016	,522	1	,068
	Sig. (2-tailed)	,358	,603	,888	,237	,640	,488	,076	,005	,957	,056		,817
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Afir 24	Correlação de Pearson	,251	,102	-,252	,804**	,192	-,053	,093	-,278	-,096	-,297	,068	1
	Sig. (2-tailed)	,387	,727	,385	,001	,512	,856	,753	,336	,745	,303	,817	
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

\*\* . A correlação é significativa até ao nível 0.01 (2-tailed).

\* . A correlação é significativa até ao nível 0.05 (2-tailed).

Tabela 8.5 - Correlações entre variáveis para os itens da construção de materiais

		Afir 25	Afir 26	Afir 27
Afir 25	Correlação de Pearson	1	,362	,225
	Sig. (2-tailed)		,203	,439
	N	14	14	14
Afir 26	Correlação de Pearson	,362	1	,822**
	Sig. (2-tailed)	,203		<b>,000</b>
	N	14	14	14
Afir 27	Correlação de Pearson	,225	,822**	1
	Sig. (2-tailed)	,439	,000	
	N	14	14	14

\*\* . A correlação é significativa até ao nível 0.01 (2-tailed).

Tabela 8.6 - Correlações entre variáveis para os itens do cumprimento do programa

		Afir 28	Afir 29	Afir 30
Afir 28	Correlação de Pearson	1	,095	,416
	Sig. (2-tailed)		,747	,139
	N	14	14	14
Afir 29	Correlação de Pearson	,095	1	,014
	Sig. (2-tailed)	,747		,963
	N	14	14	14
Afir 30	Correlação de Pearson	,416	,014	1
	Sig. (2-tailed)	,139	,963	
	N	14	14	14

Tabela 8.7 - Correlações entre variáveis para os itens da relação entre professores

		Afir 33	Afir 34
Afir 33	Correlação de Pearson	1	,164
	Sig. (2-tailed)		,575
	N	14	14
Afir 34	Correlação de Pearson	,164	1
	Sig. (2-tailed)	,575	
	N	14	14

Tabela 8.8 - Correlações entre variáveis para os itens da evolução das aprendizagens dos alunos

		Afir 35	Afir 36	Afir 37	Afir 38
Afir 35	Correlação de Pearson	1	,146	,640*	,031
	Sig. (2-tailed)		,618	<b>,014</b>	,916
	N	14	14	14	14
Afir 36	Correlação de Pearson	,146	1	,481	,048
	Sig. (2-tailed)	,618		,082	,870
	N	14	14	14	14
Afir 37	Correlação de Pearson	,640*	,481	1	,166
	Sig. (2-tailed)	,014	,082		,571
	N	14	14	14	14
Afir 38	Correlação de Pearson	,031	,048	,166	1
	Sig. (2-tailed)	,916	,870	,571	
	N	14	14	14	14

\*. A correlação é significativa até ao nível 0.05 (2-tailed).

Tabela 8.9 - Correlações entre variáveis para os itens continuidade do Projeto

		Afir 40	Afir 40.1	Afir 40.2	Afir 40.3	Afir 41
Afir 40	Correlação de Pearson	1	,031	-,017	,028	,650*
	Sig. (2-tailed)		,917	,953	,925	<b>,012</b>
	N	14	14	14	14	14
Afir 40.1	Correlação de Pearson	,031	1	,032	,429	-,150
	Sig. (2-tailed)	,917		,913	,126	,608
	N	14	14	14	14	14
Afir 40.2	Correlação de Pearson	-,017	,032	1	,301	,284
	Sig. (2-tailed)	,953	,913		,295	,325
	N	14	14	14	14	14
Afir 40.3	Correlação de Pearson	,028	,429	,301	1	-,137
	Sig. (2-tailed)	,925	,126	,295		,641
	N	14	14	14	14	14
Afir 41	Correlação de Pearson	,650*	-,150	,284	-,137	1
	Sig. (2-tailed)	,012	,608	,325	,641	
	N	14	14	14	14	14

\*. A correlação é significativa até ao nível 0.05 (2-tailed).

Tabela 8.10 – Distribuição de alunos pelas turmas inquiridas

Turma	Frequência	Percentagem (%)
1	15	18,5%
2	13	16,0%
3	18	22,2%
4	16	19,8%
5	9	11,1%
6	10	12,3%
Total	81	100,0%



Tabela 8.11 – Frequência: “Estou satisfeito com o PF”

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Discordo parcialmente	1	1,2	1,2	1,2
Não concordo nem discordo	4	4,9	4,9	6,2
Concordo parcialmente	29	35,8	35,8	42,0
Concordo plenamente	47	58,0	58,0	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.12 – Médias: “Estou satisfeito com o PF”

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		4,51
Mediana		5,00
Desvio Padrão		,654
Assimetria		-1,259
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		1,644
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		2
Máximo		5
Percentis	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00
	75	5,00

Tabela 8.13 - As aulas no “ninho” são mais interessantes

N	Válidas	81
	Perdido	0
Média		3,90
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,068
Assimetria		-1,378
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		3,092
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabela 8.14 - Frequência: “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma”

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Discordo completamente	9	11,1	11,1	11,1
Discordo parcialmente	10	12,3	12,3	23,5
Não concordo nem discordo	20	24,7	24,7	48,1
Concordo parcialmente	28	34,6	34,6	82,7
Concordo plenamente	14	17,3	17,3	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.15 - Média: “As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma”

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,35
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,226
Assimetria		-,487
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		-,641
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		1
Máximo		5
Per cen tis	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Tabela 8.16 - Frequência: “ Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma”.

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
Discordo completamente	10	12,3	12,3	13,6
Discordo parcialmente	11	13,6	13,6	27,2
Não concordo nem discordo	28	34,6	34,6	61,7
Concordo parcialmente	13	16,0	16,0	77,8
Concordo plenamente	18	22,2	22,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.17 - Média: “Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma”.

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,19
Mediana		3,00
Desvio Padrão		1,333
Assimetria		-,219
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		-,756
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

Tabela 8.18 - Frequência: “O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor”

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
Não concordo nem discordo	7	8,6	8,6	9,9
Concordo parcialmente	25	30,9	30,9	40,7
Concordo plenamente	48	59,3	59,3	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.19 – Média: “O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor”.

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		4,46
Mediana		5,00
Desvio Padrão		,822
Assimetria		-2,417
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		9,593
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00

Tabela 8.20 – Frequência: “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados”

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
Discordo completamente	4	4,9	4,9	6,2
Discordo parcialmente	2	2,5	2,5	8,6
Não concordo nem discordo	19	23,5	23,5	32,1
Concordo parcialmente	22	27,2	27,2	59,3
Concordo plenamente	33	40,7	40,7	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.21 – Média: “Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados”

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,93
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,181
Assimetria		-1,161
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		1,153
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabela 8.22 – Frequência: “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho””.

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
Discordo completamente	7	8,6	8,6	9,9
Discordo parcialmente	6	7,4	7,4	17,3
Não concordo nem discordo	25	30,9	30,9	48,1
Concordo parcialmente	27	33,3	33,3	81,5
Concordo plenamente	15	18,5	18,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.23 - Média: “Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho””

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,42
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,203
Assimetria		-,690
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		,094
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Tabela 8.24 - Frequência: “O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria”.

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	2	2,5	2,5	2,5
Discordo completamente	3	3,7	3,7	6,2
Discordo parcialmente	2	2,5	2,5	8,6
Não concordo nem discordo	18	22,2	22,2	30,9
Concordo parcialmente	24	29,6	29,6	60,5
Concordo plenamente	32	39,5	39,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.25 - O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,91
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,206
Assimetria		-1,320
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		1,781
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabela 8.26 – Frequência: “É mais fácil aprender no “ninho””

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	2	2,5	2,5	2,5
Discordo completamente	1	1,2	1,2	3,7
Discordo parcialmente	3	3,7	3,7	7,4
Não concordo nem discordo	22	27,2	27,2	34,6
Concordo parcialmente	24	29,6	29,6	64,2
Concordo plenamente	29	35,8	35,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.27 – Média: “É mais fácil aprender no “ninho””

N	Válida	81
	Perdida	0
Média		3,88
Mediana		4,00
Desvio Padrão		1,133
Assimetria		-1,178
Erro Padrão da Assimetria		,267
Curtose		1,918
Erro Padrão da Curtose		,529
Mínimo		0
Máximo		5
Percentis	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabela 8.28 - Frequência: “Sinto-me integrado na turma”

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
Discordo completamente	1	1,2	1,2	2,5
Discordo parcialmente	3	3,7	3,7	6,2
Não concordo nem discordo	17	21,0	21,0	27,2
Concordo parcialmente	16	19,8	19,8	46,9
Concordo plenamente	43	53,1	53,1	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.29 - Média: “Sinto-me integrado no “ninho””

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não respondeu	3	3,7	3,7	3,7
Discordo parcialmente	1	1,2	1,2	4,9
Não concordo nem discordo	11	13,6	13,6	18,5
Concordo parcialmente	30	37,0	37,0	55,6
Concordo plenamente	36	44,4	44,4	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.30 – “Sinto-me integrado na turma” e “Sinto-me integrado no “ninho””

		Sinto-me integrado na turma	Sinto-me integrado no “ninho”
N	Válida	81	81
	Perdida	0	0
Média		4,16	4,14
Mediana		5,00	4,00
Desvio Padrão		1,089	1,104
Assimetria		-1,339	-2,047
Erro Padrão da Assimetria		,267	,267
Curtose		1,833	5,382
Erro Padrão da Curtose		,529	,529
Mínimo		0	0
Máximo		5	5
Percentis	25	3,00	4,00
	50	5,00	4,00
	75	5,00	5,00

Tabela 8.31 - Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Discordo completamente	1	1,2	1,2	1,2
Não concordo nem discordo	17	21,0	21,0	22,2
Concordo parcialmente	23	28,4	28,4	50,6
Concordo plenamente	40	49,4	49,4	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.32 - O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Válida	Não respondeu	1	1,2	1,2	1,2
	Discordo completamente	1	1,2	1,2	2,5
	Discordo parcialmente	3	3,7	3,7	6,2
	Não concordo nem discordo	27	33,3	33,3	39,5
	Concordo parcialmente	24	29,6	29,6	69,1
	Concordo plenamente	25	30,9	30,9	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Tabela 8.33 - “Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor” “O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores”

		Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor	O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores
N	Válida	81	81
	Perdida	0	0
Média		4,25	3,81
Mediana		4,00	4,00
Desvio Padrão		,874	1,038
Assimetria		-,970	-,786
Erro Padrão da Assimetria		,267	,267
Curtose		,705	1,157
Erro Padrão da Curtose		,529	,529
Mínimo		1	0
Máximo		5	5
Percentis	25	4,00	3,00
	50	4,00	4,00
	75	5,00	5,00

Tabela 8.34 - Correlações entre os diversos itens e o item correspondente à satisfação com o PF

		Estou satisfeito com o PF
As aulas no “ninho” são mais interessantes	Correlação de Pearson	,484**
	Sig. (2-tailed)	<u>,000</u>
	N	81
As atividades que faço no “ninho” são diferentes das que faço na turma	Correlação de Pearson	,153
	Sig. (2-tailed)	,172
	N	81
Participo mais nas aulas do “ninho” do que na turma	Correlação de Pearson	,206
	Sig. (2-tailed)	,064
	N	81
O PF ajuda os alunos a receber maior atenção do professor	Correlação de Pearson	,215
	Sig. (2-tailed)	,053
	N	81
Desde que entrei no “ninho” melhorei os meus resultados	Correlação de Pearson	,389**
	Sig. (2-tailed)	<u>,000</u>
	N	81
Sinto que sou melhor aluno desde que frequento o “ninho”	Correlação de Pearson	,283*
	Sig. (2-tailed)	<u>,011</u>
	N	81
O “ninho” ajudou-me a compreender melhor a matéria	Correlação de Pearson	,436**
	Sig. (2-tailed)	<u>,000</u>
	N	81
É mais fácil aprender no “ninho”	Correlação de Pearson	,186
	Sig. (2-tailed)	,096
	N	81
Sinto-me integrado na turma	Correlação de Pearson	,060
	Sig. (2-tailed)	,595
	N	81
Sinto-me integrado no “ninho”	Correlação de Pearson	,232*
	Sig. (2-tailed)	<u>,037</u>
	N	81
Desde que estou no PF sinto-me apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais que um professor	Correlação de Pearson	,500**
	Sig. (2-tailed)	<u>,000</u>
	N	81
O PF ajudou a melhorar a minha relação com os professores	Correlação de Pearson	,177
	Sig. (2-tailed)	,115
	N	81



Tabela 8.35 - Análise estatística dos resultados escolares ao longo dos 3 períodos escolares – Português

1ºPeríodo		2ºPeríodo		3ºPeríodo	
Média	3,42105263	Média	3,340206	Média	3,505155
Erro padrão	0,07266938	Erro padrão	0,077391	Erro padrão	0,070473
Mediana	3	Mediana	3	Mediana	3
Moda	3	Moda	3	Moda	3
Desvio padrão	0,70829353	Desvio padrão	0,762214	Desvio padrão	0,694078
Variância da amostra	0,50167973	Variância da amostra	0,580971	Variância da amostra	0,481744
Curtose	-0,24481969	Curtose	-0,33985	Curtose	-0,18718
Assimetria	-0,08132742	Assimetria	0,05422	Assimetria	0,267509
Intervalo	3	Intervalo	3	Intervalo	3
Mínimo	2	Mínimo	2	Mínimo	2
Máximo	5	Máximo	5	Máximo	5
Soma	325	Soma	324	Soma	340
Contagem	95	Contagem	97	Contagem	97

Tabela 8.36 - Análise estatística dos resultados escolares ao longo dos 3 períodos escolares – Matemática.

1ºPeríodo		2ºPeríodo		3ºPeríodo	
Média	3,01052632	Média	2,948454	Média	3,164948
Erro padrão	0,09285172	Erro padrão	0,096515	Erro padrão	0,08754
Mediana	3	Mediana	3	Mediana	3
Moda	3	Moda	2	Moda	3
Desvio padrão	0,9050066	Desvio padrão	0,950561	Desvio padrão	0,862173
Variância da amostra	0,81903695	Variância da amostra	0,903565	Variância da amostra	0,743342
Curtose	0,40637425	Curtose	-0,47139	Curtose	0,026393
Assimetria	0,5947686	Assimetria	0,698755	Assimetria	0,369288
Intervalo	3	Intervalo	3	Intervalo	4
Mínimo	2	Mínimo	2	Mínimo	1
Máximo	5	Máximo	5	Máximo	5
Soma	286	Soma	286	Soma	307
Contagem	95	Contagem	97	Contagem	97