

PROJETO FÊNIX
AS ARTES DO VOO
E AS CIÊNCIAS DA
NAVEGAÇÃO

Título	Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação
Organização	José Matias Alves Luísa Tavares Moreira
Autores	Ana Nunes, Ana Maria Bettencourt, Carlos Gomes de Sá, David Justino, Fernando Elias, Heitor Surrada, Ilídia Vieira, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Júlia Gradeço, Júlio Castro, Luís Novais, Luísa Rodrigues, Luísa Tavares Moreira, Margarida Almeida, Natércio Afonso, Pedro Cunha, Tiago Lourenço
Revisão editorial	Fundação Manuel Leão
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012
Execução gráfica	LabGraf
Depósito Legal	344853/12
ISBN	978-989-96186-3-3

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

PROJETO FÊNIX AS ARTES DO VOO E AS CIÊNCIAS DA NAVEGAÇÃO

José Matias Alves

Luísa Moreira [Org.]



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
Joaquim Azevedo	
PARTE I	9
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	
O TERCEIRO ANO DO PROJETO FÉNIX. A EVOLUÇÃO DO MODELO FÉNIX E A EXPANSÃO DA REDE	11
Luísa Tavares Moreira	
INSUCESSO ESCOLAR: REMEDIAR OU PREVENIR?	59
David Justino	
PROJETO FÉNIX: UMA METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM	67
Ana Maria Bettencourt	
PROJETO FÉNIX: MUDAR A ESCOLA POR DENTRO	75
Pedro Cunha	
O PROJETO FÉNIX E A PROGRESSIVA TRANSFORMAÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR	83
José Matias Alves	
PROJETO FÉNIX. À DESCOBERTA DOS SENTIDOS E DAS PRÁTICAS PROMOCIONAIS DE SUCESSO	121
Ana Nunes e José Matias Alves	
POLÍTICAS PROMOTORAS DO SUCESSO ESCOLAR	149
Natércio Afonso	
O PROJETO FÉNIX, POLÍTICAS EDUCATIVAS E EQUIDADE: QUE ESCOLA PARA O SÉC. XXI?	157
Ilídia Vieira e José Matias Alves	
O PROJETO FÉNIX NA AVALIAÇÃO EXTERNA DO PMSE	171
José Matias Alves	

PARTE II	188
MODOS DE VER O PROJETO FÉNIX EM AÇÃO	
A LINHA QUE NOS UNE	191
Júlio Castro	
OLHAR E VER AS COISAS COM OS OLHOS DE (SABER) VER	193
Fernando Elias	
APRENDER UNS COM OS OUTROS	197
Heitor Surrada	
A IMPORTÂNCIA DAS REDES	199
Júlia Gradeço	
A IMPORTÂNCIA DA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE PROFICIÊNCIA	201
Luís Novais	
PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO	205
Tiago Lourenço	
À PROCURA DE NOVAS ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS	209
Luísa Rodrigues	
DA ESTUFA AO NINHO	213
Carlos Gomes de Sá	
PROJETO FÉNIX: UMA RESPOSTA À DIVERSIDADE	217
Margarida Almeida	
PARTE III	219
PORTEFÓLIO DE REALIZAÇÕES	

O PROJETO FÉNIX E A PROGRESSIVA TRANSFORMAÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR

JOSÉ MATIAS ALVES

*Crer para ver
Ver para crer.*

Vergílio Ferreira

Apoiar um desenvolvimento das escolas como organizações passa pela reconstrução dos estabelecimentos de ensino como lugares de aprendizagem não só para os alunos, como também para os professores.

(Bolívar: 2012)

Este é um texto que segue a *gramática* habitual da minha presença nos encontros Fénix: primeiro adota-se uma postura e uma disposição de escuta dos atores que quotidianamente constroem a realidade nas suas oportunidades e ameaças, nos seus obstáculos e nas suas promessas. Depois tenta-se fazer o exercício da compreensão do que está *em jogo* na cena educativa, teorizando a partir das realidades ditas ou entreditas. Esta estratégia de escrita procura, deste modo, ancorar-se nos relatos que os professores fazem das suas práticas, procurando ler e interpretar as falas, sem esquecer que os silêncios também significam.

A origem do texto situa-se nas respostas a um pedido feito pelo autor a todos os participantes no curso de formação que Católica Porto disponibilizou a todas as escolas da rede Fénix (N = 43), tendo participado na formação representantes de 25 escolas e 107 docentes. Os materiais de suporte à coleta de dados foram duas fichas de registo. Uma dirigida a docentes (anexo 1), outra dirigida ao melhor aluno fénix do 3.º ciclo e uma outra dirigida ao aluno também do 3.º ciclo que manifestasse mais dificuldades de aprendizagem (anexo 2). Foi ainda enviado um protocolo de administração da ficha de produção de texto dos alunos (anexo 3).

Foram recolhidos textos de docentes (N= 31) correspondentes a 19 Escolas/Agrupamentos. Foram recolhidos textos de alunos (N= 39) correspondentes a 16 escolas.

O texto organiza-se em 3 partes: a primeira parte convoca, contextualiza e teoriza os discursos dos autores que no terreno constroem novas oportunidades educativas; a segunda parte é toda ela preenchida com a visão dos alunos sobre a sua experiência de vida enquanto pessoa e aluno no Projeto Fénix; a terceira enuncia questões, interpelações e desafios decorrentes das secções anteriores, ainda que de forma não exaustiva.

I. AS VISÕES E OS DISCURSOS DAS REALIDADES

Nesta primeira parte enunciam-se 17 tópicos construídos a partir dos discursos recolhidos.

1. Acreditar

Todo o projeto começa com a ação de acreditar. Ou pelo menos com uma predisposição para experimentar algo de novo e diferente. Acredita-se que é possível fazer melhor. Acredita-se que todos os alunos podem aprender mais. Acredita-se que o insucesso não é uma fatalidade. Acredita-se que não obstante as variáveis curriculares, económicas, culturais, sociais e familiares, a escola e os professores podem fazer a diferença.

Esta é a pedra angular de qualquer projeto. O acreditar na possibilidade de transformação individual e coletiva. Como refere David Justino (2012)

Não se resignem! A tarefa não é tão simples quanto a mensagem, mas se começarmos por mudar a cultura escolar, centrando nas aprendizagens e na sua qualificação, o esforço de todos os agentes educativos poderá tornar-se bem mais fácil. Temos andado distraídos com muitos aspetos do funcionamento das escolas ou da política educativa e isso tem-nos afastado do que é fundamental: melhorar as aprendizagens e criar ambientes e culturas escolares favoráveis e orientadas para o sucesso.

Esta visão é testemunhada pela coordenadora do departamento de línguas do agrupamento de Vagos:

Acreditei e continuo a acreditar, que este projeto é e será sempre uma mais-valia na metodologia de trabalho a nível de sala de aula da turma fénix e da turma ninho, mas também a nível do trabalho colaborativo e de articulação dos professores de um mesmo grupo disciplinar.

Este modo de ver é partilhado por outros autores que não *desistem de inventar dias mais claros*. O papel da crença positiva, a afirmação da vontade, a importância imprescindível do querer individual e progressivamente mais coletivo são ingredientes essenciais de uma ação pedagógica de implicação e de transformação.

O ponto mais importante do Projeto Fénix é, na minha opinião, a crença que ele semeia e desenvolve junto de alunos, professores e encarregados de educação. Este congregar plural da vontade faz, precisamente, a diferença do projeto. Deste querer, que logo pede o tentar e onde o conseguir se vê no alcance, resulta a mudança pretendida; ao “sempre se fez assim” do sistema, contrapõe-se o acreditar nas pessoas: os alunos sentem que são, realmente, o elo mais importante da escola; (Martinho Afonso)

Nesta visão, sublinhe-se ainda o efeito central da *confiança* nas pessoas, nas suas inteligências e poderes transformacionais.

2. Redescoberta do ser professor

Uma outra dimensão que se encontra no Projeto Fénix relaciona-se com a *redescoberta do sentido do ser professor*. De facto, na docência coexistem muitas culturas, múltiplos interesses e motivações. Subsistem muitos desalentos, muito cansaço e desvinculação. Múltiplas fugas, abandono, exaustão e não raras vezes esgotamento. E neste estado de espírito não há projeto que resista. A reinvenção da pedagogia, a reorganização da *gramática* escolar precisa de professores que se deixem cativar, ou no mínimo, envolver na dinâmica de um novo profissionalismo. O discurso seguinte é paradigmático a este propósito:

O Projeto “apanhou-me” com quase 30 anos de ensino, e com alguns sinais de cansaço e descrença. No entanto, os desafios inerentes ao Projeto levaram-me a experimentar um efetivo trabalho colaborativo de ritmo semanal, presencial, e muitas vezes quase diário, o que foi bastante regenerador. Redescobri o gosto de inaugurar novas modalidades, fiz a gostosa experiência de ver brilhar os olhos de alguns alunos que já se consideravam incapazes de prosseguir com os demais, e ainda celebrei com colegas o gozo de vermos o trabalho a frutificar. E isto basta para apostar na tarefa de educar, que é feita de dedicação, exigência, mas também de afeto para levar cada outro a acreditar em si, para que desabroche e dê o seu melhor. (Eva Santos)

Poderemos, no entanto, perguntar: mas que desafios fizeram inverter o caminho do “cansaço” e da “descrença”? O que é que no Projeto Fénix fez *redescobrir o gosto de ensinar*?

Arrisquemos 3 hipóteses: a afirmação da autoria dos professores e das escolas (e a possibilidade de tomarem decisões substantivas na gestão do currículo e dos programas), a possibilidade de verem o sentido de uma ação que produz melhores resultados educativos, a existência profissional numa rede de suporte, criando a evidência de que não se está só na análise dos problemas e na construção de novas oportunidades de fazer aprender os alunos.

Esta rede relacional é aliás explicitamente enunciada:

Saliento também a importância do trabalho colaborativo, uma experiência que este projeto permite vivenciar de forma inequívoca e que se tem concretizado através da produção conjunta de materiais, da definição partilhada de estratégias e da troca de experiências, atitudes mais enriquecedoras e inovadoras face ao ensino e indutoras de um maior profissionalismo.

Esta forma de estar no ensino contraria a estagnação, o acomodar-se ao “mais do mesmo”, sendo por isso uma mais-valia para os alunos e para os docentes. (Cristina Grilo)

Esta confiança que possibilita a colaboração e a partilha é um extraordinário operador de desenvolvimento profissional. De facto, por efeito do modelo e do molde escolar, os professores tendem a estar condenados a viver na solidão, no isolamento e no sofrimento profissional. Raramente dispõem de tempos de encontro e de reconhecimento. De tempos de

construção coletiva de respostas para os velhos problemas da resistência à aprendizagem. De formas de dissipação de dúvidas didáticas, de redução das incertezas. Por isso, ser professor é hoje cada vez mais um exercício que passa pela colaboração, pela criação individual e coletiva, pela securização mútua que permite desenvolver a capacidade de resiliência.

3. Aprendizagem e desaprendizagem

A escola é um espaço/tempo de aprendizagem. Este é o foco que mobiliza a atenção de todos os responsáveis pela ação educativa. A planificação, a organização e as decisões devem visar a criação de melhores oportunidades de aprendizagem. Em primeiro lugar, a aprendizagem dos alunos. Nenhum pode ficar à margem deste processo de crescimento. Mas também a aprendizagem dos professores, dos funcionários e dos pais e encarregados de educação. Todos são convocados para aprender novos conceitos, novas visões e disposições, novos métodos que aumentem as probabilidades de aprender. Como dizia António Nóvoa, o centro (e o sentido) da escola é a aprendizagem e as pessoas que a realizam.

Mas a aprendizagem significa, muitas vezes, a desaprendizagem. Fernando Pessoa pela visão de Alberto Caeiro sabia-o:

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender

(poema XXIV)

Trazemos a *alma vestida* de rotinas, de preconceitos, de mitos e ilusões (Alves: 2012). Precisamos de *raspar a tinta com que nos embotaram*

os *sentidos* (Alberto Caeiro) para ver a realidade das pessoas que são a escola. Para ouvir e escutar os pedidos silenciosos de muitos alunos que usualmente ficavam abandonados de si mesmos no fundo da sala. Para sentir os apelos inauditos e compreender os motivos das recusas e do não querer. A reinvenção da escola passa muito por esta redescoberta das pessoas que moram nos alunos (Azevedo: 1994), ou por uma transformação mais radical, como sustenta Rui Canário:

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: *transformar os alunos em pessoas*. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário: 2005)

Em larga medida, o Projeto Fénix tem procurado fazer esta inversão, tentando reinstalar a humanidade na relação pedagógica, insistindo na ideia de que todos podem ser *mais* através de mais aprendizagem, de mais sucesso efetivo que não prescinde de ninguém.

Esta aprendizagem pressupõe, como dissemos, uma *disponibilidade* para desaprender. Nas palavras de Olivier Reboul (1983):

O que é aprender, em todos os domínios, senão “desaprender” alguma coisa, deixar um hábito ou uma certeza no mais íntimo de nós próprios? Aprender *a* é, antes de mais nada, romper com hábitos que se tornaram uma segunda natureza, é “desaprender” a respirar quando se trata de desporto ou de música, é “desaprender” os sons e a sintaxe da sua própria língua quando se pretende aprender outra. E o que é compreender, senão abandonar as pseudocertezas, afastar os “obstáculos epistemológicos” devidos à tradição e à experiência ingénua, recusar as verdades primeiras que nunca mais são, segundo Bachelard, que “erros primeiros”? Finalmente, o que é aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao conformismo em que uma pessoa estava instalada como em sua casa, para vir a ser, enfim, ela própria. Aprender realmente, é sempre “desaprender”, para vencer o que nos paralisa, nos encerra, nos aliena.”

Esta desaprendizagem é, de facto, uma condição essencial de mudança. Mudar de visão (sobre a função primeira da escola, sobre a função do professor, sobre o estatuto de aluno...), mudar de modos de trabalhar e interagir no espaço escolar são operações essenciais que têm de ser *garantidas* pela pressão e pela persuasão.

4. Ninhos

Como se sabe, os *ninhos* são uma das metáforas mais conhecidas (e mais simbólicas) do projeto. Os ninhos são pequenos agrupamentos flexíveis de alunos, reunidos por perfis de desempenho e que trabalham ao mesmo tempo que a sua turma base. Por duas turmas pode haver um, dois ou três ninhos que recebem um ensino mais individualizado, mais intensivo, mais dedicado. Pode também haver *ninhos de excelência* destinados a aprofundar conhecimentos de alunos que estão *parados* na turma. Estar no ninho tem de significar sempre preparar um voo mais alto.

Como refere uma professora:

Os ninhos permitem, portanto, que seja dado aos alunos com dificuldades um ensino mais individualizado, com respeito pelos seus ritmos de aprendizagem o que, conseqüentemente, acaba por lhes melhorar a autoestima, pois estes, muitas vezes, têm dificuldade em acreditar que são capazes. (Irene Carvalho)

Têm dificuldade em acreditar que são capazes. Esta é uma recorrente realidade. Ao longo do processo de escolarização muitos alunos vão aprendendo que não são capazes. E se pensam que são incapazes agirão como se o fossem, tornando difícil a aprendizagem. Como nota Jensen:

Contrariamente a um estado de desmotivação temporário, o *desânimo aprendido* é uma condição devastadora. Muitas vezes é mal diagnosticado, mas não deixa de ser digno de uma discussão significativa. Observamos os seus sintomas em comentários de alunos, como: “Eu sou estúpido (ou azarado), para quê esforçar-me?” Tais alunos demonstram uma apatia quase completa e uma passividade persistente. O Desânimo Aprendido é relativamente raro na maior parte das turmas, mas quando se verifica é bastante desencorajador. (Jensen: 2002)

Para desfazer esta crença autodestrutiva, é preciso mais do que um discurso de negação. É preciso uma prática de demonstração que evidencie o erro de percepção, criando oportunidades específicas que mostrem que o sucesso é possível. O movimento de alunos entre a turma e os ninhos, desde que seja guiado pela preocupação de gerar situações de aprendizagem, de implicar os alunos em processos de *construção de significado*, só pode ter um sentido de desenvolvimento e de construção de confiança. Parece ser este o caso destes olhares:

Esta forma de trabalhar em conjunto propicia uma movimentação maior dos alunos entre a turma *mãe* e a turma *ninho*, o que poderá ser motivador para os alunos.

(...)

Os professores reconhecem que a motivação e a autoestima dos alunos integrados no *ninho* evoluem, geralmente, de uma forma positiva e o facto de existir um menor número de alunos por professor, nos *ninhos*, permite um maior acompanhamento dos alunos de forma a estes usufruírem de um ensino mais individualizado, resultando, na maioria dos casos, em melhores resultados ao nível das aprendizagens. (Otilia Moura)

Neste momento, é com grande satisfação que constato que os alunos vindos do ninho de dificuldades conseguem acompanhar o ritmo dos restantes e apresentam uma atitude muito diferente ao estarem sempre prontos para participar na aula, sem qualquer constrangimento, melhorando assim o seu desempenho escolar. Por outro lado, os alunos que frequentam o ninho de excelência estão a conseguir trabalhar mais autonomamente. (Teresa Marques)

Sendo os *ninhos* um elemento-chave da *tecnologia* Fénix, importa ter um cuidado especial na observação dos seus modos de organização e funcionamento. O tempo de *ninho* é um tempo de aconchego exigente. Estar no ninho tem de significar um esforço acrescido para poder voar. Tem de significar uma *intensificação* da aprendizagem, uma recuperação de conteúdos, capacidades ou competências que se não realizaram no tempo dito normal. É por isso, um tempo e um espaço do dar *mais* (*e de modo diferente*) a quem tem menos. Em larga medida, a escola cumpre-se neste esforço de compensar desigualdades geradas ao longo da vida e de praticar uma maior igualdade de oportunidades de aprendizagem.

5. Comunidade

Uma Comunidade de Prática é baseada em três *dimensões*: compromisso mútuo, organização conjunta e repertório partilhado.

(Bolívar: 2012)

Sentirmo-nos parte de um todo, sentirmo-nos membros de uma comunidade educativa, é um ingrediente vital de identidade profissional e organizacional.

As escolas onde vem decorrendo o Projeto Fénix têm dado passos significativos no sentido de construírem este sentido de pertença, partilha, identidade.

Por outro lado, ao nível do corpo docente, este Projeto abre as portas das nossas salas de aula, fechadas durante tanto tempo! Gera partilha, reflexão, troca... e esta partilha, esta reflexão, esta troca, geram melhoria das nossas práticas, que são depois passíveis de gerar melhoria nas aprendizagens dos nossos alunos. (Docente)

Outra autora sublinha o clima desta comunidade emergente:

o aspeto mais importante do projeto para a promoção das aprendizagens dos alunos reside no entusiasmo alicerçado, contagiado e sustentado de que é possível motivar mais alunos e professores, e assim encontrar caminhos que encurtem a distância para o sucesso de quase todos (Eva Santos)

Estes (e outros) testemunhos parecem configurar a construção de *ilhas de profissionalismo* identificadas por Bolívar:

As CAP – comunidades de aprendizagem profissional – são construídas não só para que os professores trabalhem com mais prazer, ou para que haja um melhor ambiente nos colégios ou escolas (Morrissey, 2000), mas também para desenvolver a capacidade dos professores, em benefício daquilo que é mais importante como missão da escola: a melhoria da aprendizagem dos alunos. (Bolívar: 2012)

O sentido de compromisso e de responsabilidade profissional são também genericamente reconhecidos:

Há um grande empenhamento por parte dos docentes, de modo a obterem resultados concretos que alterem os números de insucesso.

Este projeto decorre de um trabalho colaborativo e de reflexão conjunta, incidindo na produção de materiais didáticos específicos, na planificação das atividades, na definição de estratégias e na realização de instrumentos de avaliação. (Justina Louro)

A criação destas comunidades de profissionais implica, como referimos já, a presença da vontade reencontrada, a perceção das vantagens de outro modo de trabalho, a criação de espaços e tempos de encontro.

Para que tal fosse possível, a equipa de professores teve que, formal e informalmente, monitorizar, alterar, reformular e / ou substituir planificações e atividades ao longo de todo o ano letivo.

Por último, e no que diz respeito à escola, permitiu uma diferente filosofia de trabalho traduzida numa alteração do ritmo das práticas letivas, havendo lugar a mais trocas de experiências, não só dentro do grupo de docentes envolvido nas disciplinas contratualizadas, mas também a nível de conselhos de turma, departamentos curriculares e conselho pedagógico. (Alexandra Medeiros)

São estas zonas de oportunidade que permitem que outras ações sejam possíveis. E são as ações que levam a uma mudança de pensamento (*uma diferente filosofia*), a uma mudança de perceção, a outra lógica de ação.

A mudança de rotinas e a transformação de práticas não se faz sem alguma *angústia e inquietude*. Mas também são estes sentimentos que nos fazem evoluir profissionalmente e ganhar a importante resiliência profissional:

Este trabalho provocou, em determinados momentos, as angústias e inquietudes próprias de processos revolucionários, mas que se foram esbatendo no trabalho colaborativo, na partilha, nas conversas formais ou informais, na troca de experiências e que se espelharam nos progressos registados por alguns alunos. (Luísa Ferreira)

6. Descobrir as Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de cada aluno

As propostas de aprendizagem que os professores apresentam aos alunos têm de se inscrever no que Vigotsky designa por Zonas de Desenvolvimento Próximo. Isto é, as tarefas e os desafios lançados não podem ser uniformes, iguais para todos. Têm de se adaptar ao grau de desenvolvimento de cada aluno. Daqui decorre a centralidade da diferenciação pedagógica, da adaptação das propostas ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

O Projeto Fénix permite que todos os alunos encarem a aprendizagem como uma meta ao alcance de todos. Independentemente do ritmo e do momento, todos os alunos têm oportunidade de aprenderem determinados conteúdos e conceitos, para os quais não estavam minimamente sensibilizados, de uma forma mais personalizada e apoiada. (Coordenadora do Departamento de Línguas)

Colocar as *metas ao alcance de todos*: eis o horizonte que nos convoca. Sabemos as dificuldades de generalizar esta prática. Mas é este o desafio que dará sentido e impulso à ação quer de alunos, quer de professores.

7. Proximidade

Relacionado com o ponto anterior surge o tópico da proximidade, da *peçoalidade* já aqui convocado através da evocação de Joaquim Azevedo e de Rui Canário. De facto, pode afirmar-se que não há pedagogia sem proximidade.

Sabemos que a escola moderna foi fundada no princípio do *ensinar a todos como se fossem um só* (Barroso: 2005). Por isso, inventou o aluno, a classe e a turma, centrou o ensino no docente, padronizou as respostas. Esta uniformidade foi gerando a desvinculação da escola, o insucesso e o abandono.

Para criar um cenário alternativo, é preciso regressar à pedagogia. Este regresso faz-se através da redescoberta *da pessoa que mora no aluno*,

da adoção de uma postura de escuta, de compreensão, de uma metodologia que promove a diferenciação dos modos de fazer aprender.

Ritmos e interesses diferentes requerem respostas específicas ao nível de materiais pedagógicos, de atividades distintas, processos de avaliação coerentes com as práticas de ensino.

E esta diversidade só é viável se a pedagogia for obra de uma ação colaborativa entre os profissionais da educação. Que se entreatudem e complementem. E que vejam que *este contrato de cooperação* é uma fonte de realização e gratificação profissional pois gera mais oportunidades de fazer aprender os alunos.

Por isso, podemos dizer que a eficácia do ensino exige mais pedagogia nas dimensões de cuidado, escuta e diferenciação. Este sentido está também claramente expresso:

o facto de se trabalhar com grupos mais pequenos permite um “olhar” mais atento do professor em relação a todos os alunos do grupo, fazendo com que todos se impliquem nas tarefas da aula e, por conseguinte, na sua própria aprendizagem. (Isabel Vilas Boas)

Permite diminuir tempos de espera, angústias e aumentar a confiança de cada um. De modo consequente o ritmo e a qualidade das aprendizagens ganha ainda mais significado. O conhecimento é solidamente e solidariamente mobilizado. (Docente)

Por fim, a assunção explícita:

A relação de proximidade com os alunos possibilita chegar mais perto das dificuldades de cada um. Sendo seres individuais, operacionalizam de modo diferente, pois também as suas representações são singulares. Estando mais próximo dos alunos conseguimos compreender e conhecer melhor cada aluno e desta forma adequar e ajustar os materiais e as estratégias de ensino. (Lucília Rocha)

Para a efetivação desta *proximidade* é muito relevante a dimensão dos grupos de trabalho. Embora a literatura não seja clara quando à dimensão ótima do tamanho da turma, há convergência na sustentação de que grupos pequenos propiciam mais oportunidades de aprendizagem, na óbvia condição do modelo didático ser centrado na produção e implicação dos alunos.

Os alunos são os primeiros a reconhecer os benefícios desta metodologia. Para aqueles que evidenciam mais dificuldades, o facto de trabalharem em pequenos grupos possibilita um sentimento geral de confiança em relação aos professores que induz a colocação de dúvidas e o pedido de ajuda sempre que necessário. Neste espaço, sentem-se seguros, não têm medo de errar e sabem que nunca são deixados para trás. Este clima de aprendizagem tem propiciado a evolução destas crianças, sendo visíveis grandes mudanças ao nível das atitudes (autoconfiança, autoestima, participação na aula, empenho e interesse na realização das atividades), que potenciam progressos ao nível das aprendizagens. (Cristina Raimundo)

8. Trabalho oficial

A escola é um espaço/tempo de trabalho, de produção, de criação. Também o será de consumo, de memorização, de repetição. Mas o paradigma de um programa de reescolarização tem de passar pelo gesto e pela postura de produção. Pela atividade do pensar e do fazer. E pelo sentido pessoal que as atividades terão de possuir.

O depoimento seguinte é paradigmático a este respeito:

Isto é um pouco como ouvir uma receita culinária de um prato de que gostamos muito e ficarmo-nos apenas por aí: não a vimos fazer, não a realizamos e muito menos a saboreamos. Assim, nunca seremos capazes de saber se realmente seríamos bons ou não na sua execução.

Efetivamente, o agrupamento por níveis de aprendizagem/dificuldades/lacunas, com um reduzido número de alunos, veiculando, desta forma, um ensino mais personalizado e direcionado para o(s) “problemas” dos alunos, um trabalho menos teórico-expositivo e muito mais oficial, onde é possível treinar competências e mesmo apreender/memorizar/relacionar conteúdos, aprender e usar o argumento como ferramenta forte de trabalho, só podem, indubitavelmente, conduzir a um sucesso real da maioria, a uma percepção de que afinal é bom e possível aprender coisas de que afinal não gostamos (Cristina Almeida)

Através do culto do respeito, trabalho e colaboração superamos os limites, que muitas vezes de forma inconsciente impomos a nós mesmos. (Docente)

Esta implicação no trabalho de aprendizagem, este manuseamento do saber que também tem *sabor* é um operador fundamental do processo de motivação intrínseca e uma poderosa *vacina* contra o tédio escolar, muitas vezes responsável pelo processo de *abandono*.

9. Ciclo de aprendizagem

Como se sabe, o ano escolar é uma unidade organizacional sobretudo administrativa. Não há propriamente objetivos ou metas a atingir no final de cada ano de escolaridade, mas antes no final de cada ciclo de estudos e de aprendizagem. Como os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo, como não são seres *maquinais* é relevante pensar em moratórias diferenciadas de aprendizagem para que a generalidade dos alunos possa atingir no fim do percurso as metas desejadas.

Phillipe Perrenoud (2004) explica bem o sentido desta opção, enunciando cinco razões para o desenvolvimento de ciclos plurianuais, já que permite:

- definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;

- permitir um planeamento mais maleável das progressões, uma diversificação das trajetórias;

- favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos;

- assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos;

- perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores.

O autor alerta, no entanto:

Se os professores não estiverem convencidos, não se poderia esperar que se empenhassem em desenvolver novas competências. Se os ciclos lhes forem impostos, sem a sua adesão, eles se limitarão a adaptar marginalmente suas rotinas, procurando recriar um ambiente de trabalho estável, não muito diferente de seus hábitos.

Para se colocar deliberadamente em *desequilíbrio*, é preciso admitir que introduzir ciclos plurianuais não é um fim em si, mas um meio potencial de tornar a escola mais eficaz, única justificativa de uma mudança importante. (Perrenoud: 2004)

É por isso necessário fazer ver as vantagens deste outro modo de organizar as aprendizagens, como de algum modo vai acontecendo:

Permite insistir em conceitos que não tinham sido interiorizados e colmatar as lacunas em tempo útil, para que os alunos possam adquirir as competências essenciais nesse ciclo de escolaridade. (Justina Louro)

10. Obstáculo

Glosando Philippe Meirieu, a pedagogia é a luta contra o obstáculo, contra as múltiplas resistências à aprendizagem. Ensinar é fazer desafios que interpelam e convocam os alunos. Porque esta convocação e esta exigência geram frutos:

Decorrente deste ensino mais individualizado nascem depois outros frutos. Um deles é a motivação, tanto daqueles que em ninho de excelência são desafiados a ir mais além com atividades mais complexas, como dos que apresentam mais dificuldades e que por isso não estão na turma e que entre pares, com estratégias adequadas ao seu ritmo e às suas lacunas, se motivam para ultrapassar barreiras. (Docente)

Neste quadro, os professores têm de enfrentar múltiplos paradoxos. Nomeadamente o que deriva do facto de a escolaridade ser obrigatória, mas a aprendizagem não ser decretável:

Mais c'est ici que l'enseignement est confronté à l'une de ses plus fortes contradictions. Le caractère volontariste du projet **éducatif universaliste** – auquel il n'est pas question de renoncer – se heurte en effet à la singularité et à la diversité qui caractérisent les démarches individuelles d'apprentissage. C'est ici que viennent buter inexorablement nos efforts : quand l'élève résiste, ne comprend pas, ne veut pas comprendre ni apprendre, quand il échappe à tous les programmes que l'on a construits pour lui. D'une certaine manière, ce qui

fait problème depuis toujours, c'est que « l'instruction est obligatoire », mais que l'apprentissage ne se décrète pas.

Mais c'est justement là, dans la reconnaissance de cette contradiction assumée, que naît la pédagogie. (Philippe Meirieu: http://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment_fr_12522.html, 31 maio de 2012)

Sendo a aprendizagem um ato de vontade individual, resta ao professor tentar descobrir o que pode acender a vontade: o sentido das aprendizagens? A sua relevância pessoal e social? A sua empregabilidade? A sua ligação aos contextos? A sua ligação à atividade e à produção?

11. Gestão do currículo

Sabemos que o conhecimento é um bem em si mesmo. Mas nem todos os conhecimentos disponíveis são selecionados para constarem do currículo. Há uma decisão supostamente política de seleção e hierarquização dos conhecimentos que devem ser transmitidos às gerações mais jovens. Mas esta decisão política é fundamentada em determinadas perspetivas técnicas e tecnocráticas que a sobredeterminam. É pois legítima a questão colocada por António Nóvoa (2003) : “O que é que vale a pena ser ensinado? E como é que deve ser ensinado?”

E o próprio autor responde:

Para a resposta à primeira questão, ainda me serve a célebre frase de Olivier Reboul: *Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta*. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos.

Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira injunção: *Tudo o que torna a vida mais decente*. Quero dizer, na senda do que atrás vos expliquei, que o pensamento curricular tem de interrogar-se sobre a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência.

E prossegue:

Aproximamos aqui um problema que é claramente “político”, mas que é também “ético”, no sentido referido pelo neurologista António Damásio quando relaciona as emoções, os sentimentos e a consciência. Este é, talvez, o grande desafio da contemporaneidade.

Quanto à questão do *como ensinar*, Nóvoa responde:

Para a resposta à segunda questão, *como ensinar*, recorro ainda a António Damásio quando explica que sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível mobilizar um pensamento racional. Ora, num certo sentido, a nossa estrutura didática baseou-se na separação entre estes dois termos, no fechamento do processo educativo numa estrutura escolar rígida. Pensámos a pedagogia do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato. Acreditámos que a atividade emocional era separável da atividade racional.

Enfim, fechámo-nos no interior de um conjunto de dicotomias que a investigação mais sofisticada tem vindo a desmontar peça por peça. Hoje, torna-se cada vez mais evidente que precisamos de uma conceção radicalmente nova de ensino e de currículo.

Estas questões são de grande relevância educativa e pedagógica. Como se sabe, os professores são os mediadores entre o currículo e os alunos. Seleccionam, enfatizam, priorizam, articulam determinados conteúdos. Valorizam determinadas *matérias* e desvalorizam outras. Nesta operação mobilizam diversos critérios: o critério do *gosto pessoal e profissional*, o critério da *relevância para a vida, para o prosseguimento de estudos*. Nestes procedimentos de gestão do currículo e dos programas, é importante ter presente que

l'école doit transmettre, indissociablement, 1) des savoirs qui inscrivent l'enfant dans un groupe d'appartenance et lui permettent de s'y intégrer; 2) des savoirs qui donnent à l'enfant les moyens d'échapper à toute forme d'emprise, y compris l'emprise de la collectivité dans laquelle on l'inscrit; 3) des savoirs qui permettent à l'enfant d'accéder, au-delà de toute appartenance spécifique et de l'expression légitime de sa singularité, à l'universalité de l'humaine condition. (Philippe Meirieu: http://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment_fr_12522.html, 31 maio de 2012)

Isto significa que o poder de interpretação dos professores e das equipas educativas não pode ser dispensado, sob pena do desenvolvimento ser um ato mecânico e desprovido de sentido.

Aliás, os próprios atores reconhecem a importância de no triângulo pedagógico – currículo | professor | alunos – os docentes assumirem a responsabilidade de uma adequação didática que garanta o denominador comum essencial a todos os alunos:

Uma das virtualidades do modelo Fénix é o facto de permitir, a este nível, uma maior liberdade na gestão da planificação e na sua adequação a cada aluno/grupo de alunos em função das suas dificuldades/potencialidades. (Fernanda Pires)

12. Lideranças

A literatura reconhece a importância das lideranças na melhoria da qualidade dos processos e resultados educativos. Sobretudo das lideranças pedagógicas e transformacionais que se preocupam com os modos de ensinar e de fazer aprender.

Embora a avaliação externa (Calheiros: 2012) afirme que estas têm escassa presença na generalidade do PMSE (Programa Mais Sucesso Escolar), não é líquido que esta asserção se possa generalizar. De diversos depoimentos possíveis, regista-se um deles:

Desde esse dia até hoje, a Direção do Agrupamento (...) tem-se empenhado ao máximo, para que todos se envolvam direta ou indiretamente neste projeto, contornando resistências, defendendo os interesses da comunidade escolar, contagiando, acreditando, orientando, insistindo e nunca desistindo, para que os resultados pretendidos sejam alcançados. (Coordenadora de Línguas)

13. Grupos flexíveis

Se não é possível *ensinar a todos como se todos fossem um só*, se cada aluno tem ritmos de aprendizagem próprios, se há limiares para o grau de

complexidade dos níveis de desempenho nos grupos turma, então temos de equacionar a hipótese de constituir grupos relativamente homogêneos de alunos segundo os seus perfis de desempenho. Estes grupos têm uma duração variável, são flexíveis, devem permitir que a aprendizagem ocorra no máximo do seu potencial.

Embora exista a tentação de os transformar em grupos fixos e definitivos (o que poderia limitar as oportunidades de aprendizagem e consagrar uma diminuição do direito à aprendizagem de conhecimentos essenciais), será importante manter o princípio organizacional inscrito na conceção teórica do modelo porque é o que poderá promover uma maior igualdade de oportunidade.

Aliás, a avaliação externa recomenda o mesmo procedimento:

Manter os grupos flexíveis de alunos dentro da turma, tendo a turma e o ciclo como unidades de análise e de critério de sucesso – isto é, os alunos poderão ser temporariamente colocados em grupos mais pequenos e homogêneos, mas o objetivo é voltar a integrá-los na turma, mantendo-se esta estável durante todo o ciclo de estudos. (Calheiros: 2012)

14. Outra escola: outros tempos, outros lugares

Outra escola para um mundo mais complexo e exigente; outra escola que redescubra as pessoas *que moram nos alunos* (Azevedo: 1994), e que funda a escolarização nos princípios da humanidade: na proximidade, na justiça, na compaixão, na exigência à medida do ser, na solidariedade, no respeito pela diversidade que enriquece.

O testemunho de uma professora assinala este horizonte:

A mudança e a diversidade que caracterizam o mundo em que vivemos faz-nos pensar a escola de forma inteligente integrando na sua organização novos modelos pedagógicos e organizacionais que respondam a estas novas realidades. O modelo Fénix apresenta-se como uma das possibilidades que pode responder a esta necessidade urgente de olhar para os nossos alunos enquanto seres individuais, diferentes entre si, provenientes de meios diversos, com diferentes necessidades, aptidões, competências, interesses e formas de aprender. (Fernanda Pires)

Precisamos de outros tempos na escola, outros espaços, outra contractualização didática que faça dos alunos e dos professores autores de um outro destino educativo.

15. Desafio à pedagogia

A escolaridade obrigatória de 12 anos, a crescente diversidade e heterogeneidade de interesses e vontades, o imperativo da diferenciação pedagógica, a necessidade de colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens de todos e cada um dos alunos, a exigência de um conhecimento que liberte e nos permita agir na esfera social e profissional são desafios crescentes à pedagogia.

Precisamos de saber mais como se ensina de modo eficaz, como é que a avaliação pode desempenhar o seu papel ativador das aprendizagens, como é que as comunidades profissionais de aprendizagem podem aqui desempenhar um papel ativo, como é que as redes de colaboração podem ser o suporte de uma progressiva melhoria. Também aqui o projeto tem de se inscrever:

Para mim são dois os pontos mais importantes deste projeto:

- a qualificação das aprendizagens;
- o fazer acreditar os alunos que são capazes de aprender mais.

Este projeto proporciona condições para que os alunos tenham a oportunidade de efetuar aprendizagens e de consolidar conhecimentos. (Joana Roxo)

16. Ministério: ponto e contraponto

No âmbito do PMSE, o Ministério da Educação tem desempenhado um papel tendencialmente exemplar. Desde o início, instituiu um novo paradigma de fazer as transformações educativas, centrando nos saberes e nas experiências das escolas a alavanca da mudança. Depois, atribuiu a coordenação nacional às lideranças locais que tinham concebido e desenvolvido projetos de referência, fazendo com que fossem os pares a

suportarem e inspirarem a ação das escolas. A monitorização por parte destes mesmos atores e a implicação de instituições do ensino superior foram outros vetores que fizeram deste programa um caso exemplar.

Muito diferente, do ainda evocado por alguns:

Uma vez que este projeto carecia de autorização do ministério, acabou por não ser implementado e um ano mais tarde houve a oportunidade de concorrermos ao Projeto Fénix, que se enquadrava nas linhas orientadoras que pretendíamos para os nossos alunos. (Coordenadora de Línguas)

De facto, o Ministério tem tudo a ganhar se apostar nas inteligências e na autonomia das pessoas em ação. Pois o que faz mover as pessoas e as instituições é este contrato de confiança, é este apoio exigente, é esta mobilização de uma sociedade mais educativa.

17. Maternagem e paternagem

O projeto tem evoluído sob o signo de dois registos que se não podem excluir. Por um lado, a proximidade, a afetividade; por outro, o rigor e a exigência.

O projeto permite a redução do número de discentes em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, um maior conhecimento da sua personalidade e do seu contexto sociofamiliar. Geram-se, assim, laços muito mais fortes que, em muitos casos, constituem a alavanca necessária que permite ao professor encontrar, de um modo muito mais rápido, as estratégias conducentes à promoção das aprendizagens dos alunos (Fernanda Correia)

Como refere Roland Barthes (1979) em texto antológico:

A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança.

A relação educativa como uma relação de afeto, incitamento e sedução. Como uma relação de escuta e atenção, como uma manifestação de confiança e presença. É a presença atenta, é o olhar que inspira, é o saber que o outro está lá para securizar, para afirmar que a aprendizagem é possível.

Mas a educação é também uma prática de paternagem. De rigor, de ordem, de exigência, de autoridade. Porque sem rigor e ordem não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuozas. Sem exigir que cada aluno dê o máximo de si mesmo, o seu projeto de vida fica seriamente amputado. Sem autoridade, o projeto de fazer crescer o outro perde, em grande medida, o sentido.

Como é reconhecido, num pertinente registo de síntese:

Assim, cria-se um relacionamento afetivo mais próximo em que a exigência deixa de ser uma imposição e passa a ser algo de natural no processo de ensino / aprendizagem. Este mesmo ambiente permite o investimento no percurso escolar e o reforço da relação escola / família. (Susana Cruz)

O Segredo das boas escolas

Ter bons diretores, bons professores, uma boa relação com a comunidade. Os professores é que são o sistema educativo e não o Ministério da Educação. É senso comum. Aceitamos a diversidade nos restaurantes, na arquitetura, na música. Em todo o lado procuramos a diversidade, por que não na escola? Queremos que estas sejam todas iguais, mas não são máquinas, são organismos vivos.

Se tratamos os alunos como se não fossem indivíduos, com talentos reconhecidos, eles não podem interessar-se pela escola. O sistema educativo mata a *criatividade das crianças. Os políticos não compreendem e acham que a solução está em normalizar tudo.*

(Ken Robinson: 2011)

II. AS VOZES DOS ALUNOS ¹

Foram considerados 37 depoimentos de alunos pertencentes a 15 escolas da rede Fénix. Distribuem-se excertos mais relevantes por *n* categorias. Opta-se por não fazer qualquer comentário, nem realizar qualquer ensaio interpretativo. De um modo geral, as percepções e visões dos alunos falam por si.

A competição saudável

“Com este projeto, nas aulas conseguimos avançar mais rapidamente em relação aos alunos com mais dificuldade e isso é um ponto muito positivo.” (F, 9.º ano)

“Aquilo que no Projeto Fénix, me faz querer aprender, é a competição (amigável e em quantidades saudáveis) entre os alunos, para ver quem consegue obter os melhores resultados.” (M, 9.º ano)

A gestão das vontades perdidas

“No entanto acho que as vantagens deste projeto são mal aproveitadas, fazendo com que certos alunos não consigam subir as notas. Acho que a causa deste problema é o desinteresse dos alunos pela escola e pelas suas notas. Penso que uma maneira de resolver este problema é mudar os alunos que estão nos ninhos, ficando lá apenas os que aproveitam as vantagens destes projetos.” (M, 9.º ano)

“O que está a dificultar a minha aprendizagem são todos os alunos que em vez de demonstrar desejo por aprender, apenas distraem os que verdadeiramente desejam aprender.” (M, 9.º ano)

“O que me faz querer aprender é saber que tenho dificuldades e querer ultrapassá-las porque é muito importante para o futuro e também para a escola porque preciso dessa nota.” (F, 7.º ano)

¹ Utiliza-se um *corpus* de 37 depoimentos de alunos do 3.º ciclo, maioritariamente do 9.º ano, pertencendo a 15 escolas. Opta-se por não identificar a escola por uma questão de confidencialidade. Regista-se apenas o sexo e o ano de escolaridade.

O reconhecimento da complexidade do mundo e o valor da educação

“Eu gosto de aprender, pois tenho curiosidade em saber como as coisas são, em saber como funciona o mundo. Gosto de aprender também para me tornar mais inteligente, para saber mais e, um dia conseguir mudar um pouco o mundo, à minha maneira. Considero importante aprender, pois se assim conseguimos obter os conhecimentos necessários para podermos seguir os nossos sonhos e realizá-los. Para além disso, o mundo da atualidade está muito competitivo por isso, se quisermos fazer aquilo de que realmente gostam, temos de ser muito bons no que fazemos e, para isso, precisamos de aprendê-lo.” (M, 9.º ano)

“O Projeto Fénix ajudou-me a perceber melhor a matéria e como as turmas eram mais pequenas os professores explicavam melhor e tínhamos a oportunidade para falar mais vezes e expressar as nossas dúvidas. Eu quero aprender para conseguir ter uma vida melhor que a dos meus avós que eram analfabetos e se me dão esta oportunidade eu tenho que a agarrar.” (F, 9.º ano)

“Por mais que as pessoas digam que a escola é uma “seca”, eu discordo. É lá que aprendemos e alargamos os nossos horizontes, para que um dia mais tarde sejamos pessoas cultas e profissionais. Eu entusiasmo-me muito, pois vejo como os professores se esforçam, ao ensinar-nos novas matérias.” (F, 9.º ano)

O reconhecimento da necessidade de ordem e da vantagem dos pequenos grupos

“A divisão das turmas em dois ninhos (1 e 2) e turma titular provoca menos confusão e facilita as explicações dos professores devido a haver um número mais reduzido de alunos por turma.” (F, 9.º ano)

“Na minha opinião o Projeto Fénix foi muito vantajoso para nós. Este projeto começou no sétimo ano, sendo as turmas divididas. De início, foi um pouco confuso. Como já tinha referido, o projeto teve muitas vantagens. No meu ponto de vista os alunos com este projeto reforçaram e evoluíram a sua aprendizagem, pois os grupos eram pequenos e os alunos tinham mais oportunidades de aprender.” (M, 9.º ano)

As dificuldades

“O que me está a dificultar a aprendizagem é não entender bem as perguntas.” (F, 9.º ano)

Não ultrapassar o limiar da complexidade

“Penso que o projeto em que estamos inseridos faz todo o sentido pois penso que numa turma em que haja muitas diferenças de nível de aprendizagem, esta é dificultada e o rendimento diminui. Penso também que todos os alunos na minha turma têm muita sorte de estar nesta turma porque o ensino é fantástico e os professores são muito preocupados.” (M, 9.º ano)

A melhoria das aprendizagens

“Eu tenho a dizer que melhorei pois já temos uma ligação mais próxima, com o professor, menos alunos na sala, logo o professor tem mais tempo para nos tirar as dúvidas.” (F, 9.º ano)

“A escola é um meio que nos abre as portas para o nosso futuro. Por isso, também é na escola que devemos ter responsabilidades. Eu como aluna tenho a responsabilidade de passar de ano, por isso tenho que me esforçar. Mas estando eu numa turma normal não sou capaz de acompanhar a matéria, por isso surgiu o Projeto Fénix que me ajudou a cumprir a minha meta. Este projeto fez com que eu tivesse um acompanhamento diferente. Sinto-me mais motivada e interessada para superar as minhas dificuldades.” (F, 9.º ano)

“Depois que entrei no Projeto Fénix melhorei bastante, a minha aprendizagem melhorou. E espero que esteja cada vez melhor. Pois todos nós temos capacidades de crescer mais na vida e com esforços chegamos todos lá.” (F, 9.º ano)

A relação pedagógica e os modos de ensinar

“Na escola, o que mais me faz querer aprender, é quando temos um professor que nos ensine a matéria sem estar sempre a ler o manual ou a fazer exercícios. Quando temos um professor que se destaca dos outros por nos motivar a aprender e nos faz acreditar em nós, é muito mais fácil aprender. Além disso, é bastante aborrecido quando um professor nos faz estar sempre a ler um livro e não nos explica a matéria como deve ser,

e assim nós não aprendemos nada. É mais fácil percebermos uma disciplina quando respeitamos e admiramos quem nos está a ensinar.” (F, 9.º ano)

“Por outro lado, a minha escola proporciona-me boas condições e os professores mostram disponibilidade para me ajudar.” (M, 9.º ano)

“Este projeto ajudou-me, claro que gosto de aprender melhorou também. Somos menos, os/as professores/as têm mais tempo para cada um, um ensino mais individualizado. Este projeto ajuda muito, mas apesar de já estudar e me esforçar para obter boas notas tenho de me esforçar ainda mais, porque não é o suficiente para as minhas dificuldades em compreender e expressar por escrito.” (F, 9.º ano)

“Na minha opinião o que me faz querer aprender, talvez seja a relação que temos com os professores, e matérias que nós gostamos mais e outros que não gostamos tanto, mas aquelas matérias que não gostamos tanto se nós tivermos uma boa relação com o professor, facilita a aprendizagem.” (F, 9.º ano)

“O que mais me faz aprender é porque a escola tem boas condições, os professores explicam bem e quero ter um bom futuro e gosto de aprender coisas novas.” (F, 9.º ano)

O apoio familiar

“Já em casa a minha família também me mostra muito a importância do estudo agora para ter futuramente carreira garantida. Por vezes os alunos estão desmotivados devido à pressão que os colegas ou mesmo quando os pais não os incentivam ou felicitam pelas suas boas notas. Isto irá futuramente atingi-los e levar à desmotivação.” (F, 9.º ano)

O valor do trabalho e do empenho

“Tudo o que sei e ainda virei a saber, é aprendido com trabalho e empenho. Para ter força, vou buscar motivação e inspiração e algumas pessoas e às experiências. Eu quero aprender para não fracassar como muitos outros falharam, quero ter sabedoria para conseguir ser independente e feliz. Pois alguém sem nada no cérebro não é feliz, é confirmado! Assim a minha motivação vem de dentro, sim, de dentro da minha mente e alma, pois vejo tantas pessoas perto de mim sem nada, que luto para não me acontecer o mesmo! Quero sim vir a ser uma lutadora e uma inspiração.” (F, 9.º ano)

Motivação e autoimagem

“O que me está a dificultar a aprendizagem é mesmo a desmotivação que neste momento sinto, porque já tenho 16 anos e os professores e não só estão constantemente a chamar-me de uma certa forma a atenção.” (F, 9.º ano)

Efeito Professor

“Em Língua Portuguesa as coisas correm bem, não só porque gosto da disciplina, mas também por causa da professora, pode parecer que não mas cada professor tem a sua maneira de explicar, porque eu estive na turma fénix e não percebia nada do que a professora explicava, mas agora no ninho *chaminha* (ninho de recuperação) percebo com mais facilidade o que a professora explica.” (F, 9.º ano)

Efeito Escola

“O ambiente nesta escola é muito agradável, por isso também se torna mais positiva a nossa vontade de estudar.” (F, 9.º ano)

III. QUESTÕES, INTERPELAÇÕES E DESAFIOS

Enunciam-se seguidamente, de forma não exaustiva, algumas questões que são simultaneamente interpelações e desafios.

a) Implicação parental

A implicação dos pais e encarregados de educação é um fator importante na valorização da escola e na promoção das atitudes favoráveis à aprendizagem. Investir num diálogo com as famílias que leve ao reconhecimento de que sem educação *não há futuro* é uma ação que precisa de continuar a ser realizada e eventualmente incrementada. Não é tanto a participação dos pais na vida escolar que é um imperativo (embora seja desejável), mas uma manifestação de interesse pela vida escolar dos educandos que teremos de incentivar.

As considerações seguintes sinalizam esta necessidade:

A fraca recetividade por parte de muitos encarregados de educação, eles próprios, muitas vezes, de escolaridade baixa. Este Agrupamento depara-se, assim, com pouco controle parental ao trabalho dos alunos, que têm na escola o único espaço de atividade letiva. De facto, os conhecimentos adquiridos não são depois, de uma forma geral, consolidados em casa sob a forma de prática de exercícios ou estudo adicional. (Alexandra Medeiros)

É urgente envolver todos os intervenientes com o mesmo ânimo e com a mesma vontade de conquistar esta maneira diferente de ensinar e/ou de aprender, os pais e encarregados de educação são, na sua maioria, aqueles que nos parecem um pouco à margem deste processo, desconhecendo a mudança de metodologias e as potencialidades que se pretende com adoção do Projeto Fénix na escola. (Idem)

b) Os ninhos

Como se sabe, os ninhos são uma dimensão central do projeto. De um modo geral, são uma solução pertinente e eficaz. Mas não de forma universal. Os depoimentos seguintes enunciam um problema:

Para mim o ponto mais fraco deste projeto reside no facto de alguns alunos dos ninhos se acomodarem. Como na turma ninho o ensino é mais individualizado há alunos que tendem a pensar que o professor tem obrigação de fazer tudo por eles e não tentam dar o salto para “o lado de lá”, pois o ninho é mais confortável. Esta acomodação reflete-se nas suas aprendizagens e torna-se difícil colocar estes alunos ao nível do que vem a ser exigido no exame nacional. (Joana Roxo)

O reposicionamento dos alunos nos diferentes ninhos não se revelou eficaz. De acordo com o grupo de alunos desta escola, talvez fosse mais conveniente a formação de grupos de nível fixos. Esta tática talvez pudesse ter proporcionado um acompanhamento mais conveniente das reais dificuldades/capacidades de cada aluno. A possibilidade de em determinados momentos os diferentes ninhos poderem integrar novos alunos, obrigava os docentes a trabalhar os mesmos conteúdos e praticamente com o mesmo ritmo. (Pedro Gaspar)

Relativamente ao ponto menos conseguido do Projeto Fénix, gostaríamos de referir o facto de alguns alunos terem a tendência a adotar uma postura comodista, isto é, esses alunos adquirem o ritmo de trabalho que lhes é adequado, mas acabam por se acomodar ao mesmo, considerando-o suficiente

para as suas aprendizagens e o esclarecimento das suas dificuldades, o que impede a sua progressão (quando se encontram nos Ninhos). (Susana Cruz)

Por outro lado, o Relatório de Avaliação Externa (Calheiros: 2012) sinaliza também uma opinião crítica de um aluno que vê no ninho uma privação de aprendizagem:

“Não faz sentido uma pessoa que tem boas notas mas que fala muito ser obrigada a ir para o ninho porque as professoras mandam. Devia ser só pela aprendizagem ser má que eles deviam ir para o ninho– (aluno, 12 anos, Fénix no 2.º ciclo, turma de origem). (p. 116)

Esta questão merece uma investigação suplementar no sentido de determinar até que ponto os ninhos são fator de elevação de oportunidades de aprendizagem ou se, como parece ser o caso deste aluno, funcionam como uma espécie de sanção e restrição do direito de aprender.

c) A transição entre grupos

Não havendo grupos fixos de alunos, a mobilidade entre grupos e turmas é uma invariável *a priori* considerada benéfica. De qualquer modo, as vantagens têm de ser construídas e aferidas de modo a prevenir situações indesejáveis que comprometam a aprendizagem.

O testemunho de uma professora e de uma aluna sinalizam a necessidade desta atenção:

Registando-se evolução nas aprendizagens, a orgânica Fénix possibilita que alunos transitem de um grupo para outro. Ora, esta possibilidade, que é, numa primeira análise, muito positiva, pois permite que as crianças aprendam ao seu próprio ritmo e vejam valorizados os seus progressos, ao mesmo tempo que se promove uma competitividade saudável e um constante desejo de melhorar, pode acarretar igualmente alguma instabilidade. (Cristina Paula Subtil Raimundo)

Como aspeto negativo, apenas quero dizer que a aula em que a turma se junta de novo, não deveria existir porque contribui para um pequeno atraso nas aulas. (Aluna, 9.º ano)

d) Equipa Educativa

O desenvolvimento da prática de uma equipa educativa implicando todos os professores da turma (ou ano) é outro fator que pode merecer acrescida atenção. Focalizando-se o projeto em duas ou três disciplinas pode acontecer o efeito de *desvinculação* por parte dos docentes não diretamente envolvidos. Contudo, a ambição do projeto é fazer com que todas as disciplinas *ganhem* em termos de oportunidades de aprendizagem dos alunos que integram determinada turma ou ano.

Penso que o ponto menos conseguido e talvez o único, do Projeto Fénix, tendo em vista a promoção das aprendizagens dos alunos, é o facto de os docentes que integram os conselhos de turma e que não estão a lecionar as disciplinas diretamente envolvidas no projeto (Língua Portuguesa e Matemática), não se envolverem da mesma forma que os restantes docentes. (Fernanda Pires)

e) Metas de sucesso

A existência *contratualizada de metas de sucesso académico* é um fator considerado crítico, pois ignora muitas outras dimensões importantes dos processos e resultados educativos.

Neste depoimento, este critério é mesmo considerado o ponto menos conseguido do projeto:

Sem dúvida, o estabelecimento de metas de sucesso é o ponto menos conseguido do Projeto. (Paulo Costa)

O relatório de avaliação externa (Calheiros: 2012), reconhecendo a importância de metas, recomenda, no entanto,

Contudo as metas têm que ser realistas e atingíveis, e devem ser ajustadas às realidades e progressos das escolas. (p. 253)

Propondo ainda:

Definir metas de sucesso em diversos indicadores; recomendamos em particular que as metas incluam indicadores ao nível das taxas e da qualidade do sucesso (interno e externo), do desempenho cívico (ocorrências disciplinares e assiduidade), e ao nível de ciclo de estudos, incluindo a sobrevivência da coorte;

Definir metas também ao nível das componentes organizacionais do programa. Neste caso mesmo que não sejam definidas metas quantificáveis devem ser definidos objetivos e mecanismos explícitos ao nível organizacional, uma vez que o primeiro passo de implementação do PMSE se dá neste nível; (p. 257)

f) Trabalho focalizado e tutorial

Uma atenção mais focalizada no trabalho que os alunos têm de realizar, quer na escola quer em casa, afigura-se como uma necessidade, pelo menos em relação aos alunos sem um suporte familiar consistente:

Quando chego a casa tento estudar mas não sei bem no que me devo aplicar mais, por exemplo Português não sei bem se hei de estudar os versos ou outra coisa, em matemática acho que é mais falta de treino. (Aluno, 9.º ano)

g) A vida escolar em comum

A escola é um mundo de grande diversidade que tem de cumprir a finalidade da integração e da convivência social. É na escola que se constrói, em larga medida, a possibilidade da vida social e se previne a *guerra civil*. Tem de ser, por isso, um lugar das diferenças que se complementam e enriquecem.

Tem de ser, contudo, um lugar de respeito mútuo, um lugar de *tolerância zero* face à violência e à exclusão. E temos de ser capazes de construir ambientes de aprendizagem de exigência, implicação e responsabilidade para que os direitos de uns não sejam denegados pela ação de outros:

O que dificulta mais a minha aprendizagem é ter alunos na sala de aula que não deixam as pessoas apreciarem, porque só fazem porcaria e muita bagunça mas não quero dizer que eu seja santa, mas comporto-me como deve de ser mas espero que outras pessoas tenham as oportunidades que eu tive. (Aluna, 9.º ano)

O que mais dificulta na aprendizagem é a questão de nem todas as pessoas serem iguais, logo o que estou a querer dizer com isto é quem nem todas as pessoas são calmas, não perturbam o funcionamento das aulas e também existe alguma falta de estudo, por estas situações não só está a afetar a minha aprendizagem como a de outras pessoas. (Aluna, 9.º ano)

h) O efeito de estigmatização

Embora com menos peso importa salientar alguns efeitos menos positivos resultantes da participação no PMSE como a discriminação dos alunos de nível de desempenho mais baixo. Esta opinião só foi expressa por alunos que frequentaram escolas Fénix no 1.º ciclo. A discriminação parece derivar da separação em grupos de nível e consequente pertença deste grupo de alunos a um grupo com pior desempenho e que tem uma atenção privilegiada dos professores. Salientam-se também os poucos casos de desmotivação dos alunos derivados ao sentimento de falta de integração no grupo e de que as estratégias de ensino não são adequadas para si. (ERA, p. 176)

Conclusão

Segundo o ponto de vista da generalidade dos atores, o Projeto Fénix está a tocar e a alterar a *gramática* escolar: nos modos de ver as funções da escola, os papéis dos alunos e dos professores, a implicação das famílias. Está também, na generalidade dos casos, a renovar e a cumprir as promessas educativas, proporcionando novas oportunidades de aprender mais.

Como se sabe, o projeto age em duas vertentes-chave: na organização escolar (modos de agrupar os alunos, gestão flexível e mobilidade de grupos, gestão do tempo escolar dos alunos, organização da docência em equipas mais interativas, liderança pedagógica mais focalizada nas aprendizagens, valorização das lideranças intermédias) e na gestão pedagógica (gestão do currículo, diferenciação pedagógica nos processos, ritmos, tarefas, avaliação, maior personalização na relação pedagógica).

Embora existam zonas de obscuridade que precisam de mais luz ², os dados recolhidos permitem sustentar a positividade geral do projeto. Isto

² O conhecimento que é preciso produzir – para além das recomendações genéricas para a investigação, produzidas no âmbito da avaliação externa (Calheiros *et al.*: 2012, pp. 256 ss) – situa-se, a meu ver, no efeito produzido nas aprendizagens reais dos alunos que permanecem largo tempo nos ninhos. É preciso compreender se este dispositivo está a elevar as oportunidades de aprendizagem dos alunos ou se está a restringir e a limitar essas oportunidades, consagrando e legitimando as desigualdades. Os depoimentos parecem negar esta possibilidade, mas a hipótese não pode ser descartada. Por outro lado, a criação de grupos de nível (sobretudo em anos de exame) por perfis de desempenho serão defensáveis, uma vez mais, se elevarem as oportunidades de aprendizagem de todos. Nalguns casos, provavelmente a maioria, isso parece estar a acontecer; noutras casos, há indícios do efeito pernicioso da estigmatização em que os alunos

significa que a escola (e os professores) não está condenada à reprodução, à consagração das desigualdades e que o insucesso não é uma fatalidade genética, social ou cultural. As escolas podem fazer a diferença. Os professores são a pedra angular de uma outra escola. As redes de cooperação e de articulação são o horizonte de uma reescolarização que vai ao encontro da construção de uma nova humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: ASA
- Barroso, João (2005). *Os liceus – organização pedagógica e administração 1836-1960*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barthes, Roland (1979). No Seminário. *Barthes – discurso, escrita, texto*. Braga: edições Espaço, pp. 69-78
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Calheiros, Maria Manuela *et al* (2011). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: ME_DGEEC
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Jensen, Eric (2002). *O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Porto: ASA
- Justino, David (2012). Entrevista ao Jornal Fénix Digital. 5. Junho 2012
- Meirieu, Philippe. Transmettre: oui, mais comment? http://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment_fr_12522.html, 31 maio de 2012)
- Perrenoud, Philippe (2004). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. *Pátio*. In *Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n.º 30, Maio, pp. 16-19.
- Reboul, Olivier (1983). *O que aprender*. Coimbra: Almedina
- Robinson, Ken (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora

interiorizam que estão *numa segunda divisão escolar* a quem é exigido menos. Do lado de alguns professores parece haver uma posição simétrica de conformação com o destino de uma menor exigência. Não possuímos um conhecimento rigoroso que nos permita tirar uma conclusão definitiva. Outro campo que carece de mais estudo relaciona-se com as práticas pedagógicas nos ninhos e sua articulação com a turma base. A hipótese de transpor para os ninhos modelos didáticos tendencialmente expositivos e centrados nos professores também não pode ser abandonada, sendo, no entanto, notória uma grande diversidade de situações.

ANEXO 1



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Acompanhamento científico do Projeto Fénix **Formação_ ação**

Ficha 1 – Professor

Caro(a) professor(a)

Enquanto membro da equipa Fénix da sua escola, muito lhe agradeço a sua colaboração na escrita de um pequeno depoimento sobre o projeto (e na recolha de dois testemunhos de alunos do 3.º ciclo – se não houver do 3.º ciclo, a recolha far-se-ia no 2.º ciclo).

Função exercida no âmbito do projeto (direção, coordenação, docência):

1. Selecione e descreva o que para si é o *ponto mais importante* do Projeto Fénix para a promoção das aprendizagens dos alunos. (cerca de 200 palavras)

2. Selecione, descreva e fundamente o que para si é o ponto menos conseguido do Projeto Fénix, tendo em vista a promoção das aprendizagens dos alunos. (cerca de 200 palavras)

Muito obrigado pela sua colaboração.

Envie por favor para o email same...., se possível até ao dia.

ANEXO 2



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Acompanhamento científico do Projeto Fénix

Ficha Aluno: A

Caro aluno

A universidade católica é a instituição responsável pelo acompanhamento científico do Projeto Fénix. É muito importante que emitas livremente a tua opinião sobre a tua experiência enquanto estudante nesta escola.

Escreve um pequeno texto em que relates o que mais te faz querer aprender e o que está a dificultar a tua aprendizagem.

Escola: _____

Ano: ____ Turma: ____; Sexo: (M/F) _____;

Idade (em 31 de dezembro de 2012): _____.



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Acompanhamento científico do Projeto Fénix

Ficha Aluno: B

Caro aluno

A universidade católica é a instituição responsável pelo acompanhamento científico do Projeto Fénix. É muito importante que emitas livremente a tua opinião sobre a tua experiência enquanto estudante nesta escola.

Escreve um pequeno texto em que relates o que mais te faz querer aprender e o que está a dificultar a tua aprendizagem.

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____; Sexo: (M/F) _____;

Idade (em 31 de dezembro de 2012): _____.

ANEXO 3



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Acompanhamento científico do Projeto Fénix

No âmbito do acompanhamento científico e da formação contínua ministrada, é muito importante termos acesso à opinião dos alunos para podermos contribuir para a produção de um conhecimento mais sustentado.

Seria, por isso, importante, podermos contar com a sua preciosa colaboração, seguindo o protocolo infra.

Protocolo de administração da ficha de produção de texto dos alunos.

1. São enviadas duas fichas iguais mas numeradas com A e B.
2. As fichas são para ser preenchidas por dois alunos por escola fénix.
3. Os alunos devem integrar o 3.º ciclo.
4. Se não houver alunos do 3.º ciclo, aplica-se aos do 2.º ciclo.
5. **A ficha A é preenchida pelo melhor aluno** (em termos de resultados académicos).
6. **A ficha B é preenchida pelo aluno que tiver** resultados académicos mais baixos.
7. Um dos professores que participou na formação da UCP administra diretamente cada uma das fichas, assiste sem intervir na produção do texto e recolhe-o.
8. Recolhendo as duas fichas fará o favor de enviar por correio para Faculdade de Educação e Psicologia, Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto, ao cuidado de Francisco Martins
9. Se preferir pode digitalizar e enviar para same.....

Muito obrigado pela preciosa colaboração