

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 NA AVALIAÇÃO EXTERNA DO PMSE

JOSÉ MATIAS ALVES

Este texto tem como referência o trabalho de avaliação externa do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) realizado pelo Centro de CIS-IUL/ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa (Calheiros *et al.*: 2012) e tem três objetivos essenciais:

Dar visibilidade ao importante trabalho de avaliação externa do PMSE; focalizar algumas dimensões relacionadas sobretudo com o Projeto Fénix e problematizar e/ou complementar algumas observações, visões e conclusões enunciadas no corpo do relatório.

A construção do texto segue o seguinte princípio organizador: identifica algumas variáveis-chave do estudo, cita passagens particularmente relevantes e tece muito breves comentários em relação à generalidade das citações.

O modelo de acompanhamento das escolas

Sobre o modelo de acompanhamento das escolas, destacamos três ocorrências¹:

“(...) observámos que não foi efetuada a apresentação dos objetivos, estrutura e planeamento da reunião no início da mesma em qualquer das tipologias.” (34)

“Pode-se considerar que as escolas participam em grande representação nas reuniões, reagem de forma positiva ao acompanhamento e que este parece ser de extrema utilidade na implementação do PMSE. (p. 34)

¹ Todas as citações do relatório são colocadas em itálico com a página da sua respetiva ocorrência.

“Ademais a apresentação da tipologia Fénix parece assumir um modelo de apresentação mais tradicional com exposição de conteúdos e questões no final, e com os participantes dispostos em filas de cadeiras (...). Destaca-se ainda relativamente aos conteúdos, que as reuniões do Fénix foram mais orientadas para a partilha de novas estratégias e para a continuação de uma fase de experimentação de estratégias organizativas e pedagógicas (...)” (35)

Os encontros (locais, regionais e nacionais) seguiram várias modalidades: encontros de auscultação, seminários, painéis, mesas redondas. Mas, no que à tipologia Fénix diz respeito, o tempo de escuta e fala dos atores foi sempre muito importante.

Segunda nota para referir que no ano 3 do projeto

as escolas da rede Fénix procuraram chamar até si outras escolas do seu meio local, envolvendo diretores, professores, representantes das associações de pais e representantes das autarquias, construindo pontes. O objetivo era o de partilharem uma outra organização de escola, os seus planos pedagógicos de ação, o que fazem na sala de aula, como o fazem e que estratégias de ensino utilizam. (Moreira: 2012)

A dimensão das turmas

Hoxby (2000) que demonstrou que reduções “naturais” na dimensão das turmas entre 15 e 30 alunos não tem impacto significativo no desempenho dos alunos, explicando que a ausência de impacto advém do facto de os professores não terem preparação específica para usufruir destas variações naturais na dimensão das turmas.

Estas conclusões são potencialmente importantes para o PMSE. Primeiro, indicam que a redução dos tamanhos das turmas mesmo sem recursos adicionais, tais como a formação profissional de professores especificamente direcionada para turmas pequenas, consegue produzir impactos significativos no desempenho escolar. Segundo, indicam que mesmo após um único ano de inserção numa turma mais pequena, os resultados já são bastante pronunciados. (61)

Os resultados principais sobre os efeitos da redução da dimensão das turmas apresentados por Dobbelsteen, Levin e Oosterbeek (2002) estão alinhados com os encontrados por Hoxby; isto é, em média alunos em turmas mais pequenas não apresentam um desempenho mais elevado (em termos de ranking escolar das suas notas), do que os alunos em turmas maiores. No entanto, é importante notar que uma redução da dimensão da turma leva obrigatoriamente a uma alteração da composição do grupo de pares nessa turma. Dobbelsteen e colaboradores (2002) apontam que de acordo com a teoria social cognitiva da aprendizagem (Bandura, 1997) um maior grupo de pares do mesmo nível de desempenho ou competência cognitiva poderá trazer grandes benefícios ao desempenho académico de cada aluno. Os resultados de Dobbelsteen e colaboradores confirmam esta hipótese. (62)

Estas observações são, de facto, importantes. O tamanho das turmas – ou preferencialmente, dos grupos de alunos em situações formais de aprendizagem – é relevante se a dimensão se situar em pequenos grupos pois pode personalizar-se o ensino, focalizar-se nas dimensões que requerem mais concentração e acelerar-se o processo de aquisição de conhecimento.

Tamanho da turma, diferenciação pedagógica e grau de homogeneidade/heterogeneidade

Tendo em conta as evidências apresentadas, avançamos a hipótese de que o PMSE terá maior impacto no sucesso escolar para as escolas/tipologias que incluem não só a implementação de estratégias de constituição de grupos adicionais de alunos, como também formação em temas na área da diferenciação e intervenção pedagógica. Em termos da composição das turmas, a evidência mais recente parece indicar que pelo menos para o género e desempenho cognitivo (ou nível), um grau intermédio de homogeneidade/heterogeneidade combinado com uma redução do tamanho das turmas poderá formar a composição ideal. (62)

Este é um dos princípios teóricos da tipologia Turma Mais e Fénix. Alves, quando enunciou os 8 princípios organizadores do Projeto Fénix, sinalizou-o deste modo:

princípio do limiar da complexidade – ensinar, isto é, trabalhar com 20, 25 ou 30 alunos ao mesmo tempo, é uma atividade em si mesma muito complexa. Porque cada aluno é uma pessoa, singular, diferente, irrepetível. Se todo esse grupo quer aprender, adota uma atitude aprendente, e cria ambiências onde a transmissão de conhecimentos é possível, onde o trabalho de cooperação e de produção ocorrem sem grande esforço de controlo, então pode dizer-se que as aprendizagens são possíveis e relevantes. Mas, muitas vezes, não é assim. Há alunos que não querem aprender, há situações em que o ensino é impossível, em que o limiar da complexidade é ultrapassado. E nestes todos os intervenientes perdem. (Alves: 2010)

O Modelo FESM e a explicação do sucesso nas aprendizagens ²

De acordo com o modelo FESM as escolas, enquanto sistemas organizacionais, contêm cinco subsistemas que influenciam a aprendizagem, dos quais três subsistemas e seus componentes são importantes indicadores de impacto para o PMSE. O primeiro e mais importante é o subsistema da liderança escolar. Considerado o catalisador da melhoria das escolas, o subsistema de liderança inclui: 1) as indispensáveis ações de gestão operacional da escola (Liderança de Gestão); 2) a capacidade de partilha de decisões percebida pela própria liderança e professores (Liderança de Inclusão); e 3) a competência dos diretores enquanto líderes de instrução pedagógica (Liderança de Instrução). (71)

O segundo subsistema é o domínio da competência profissional. Este subsistema refere-se à qualidade do trabalho individual e coletivo dos profissionais da escola e inclui: 1) a Orientação para o Trabalho, que envolve o entusiasmo dos Professores para a mudança, e a noção de compromisso para com a escola; 2) o Sentimento de Comunidade

² Os cinco elementos são os seguintes:
https://blogs.uchicago.edu/uei/applied_research/findings_from_organizing_school.shtml, 11 de junho de 2012)

Profissional, que diz respeito à capacidade dos professores para tornar a sua prática de sala de aula pública, para participar em diálogos críticos sobre a instrução pedagógica, e para colaborar e partilhar as responsabilidades do ensino e aprendizagem.

Finalmente, o terceiro e último subsistema da teoria FESM de grande relevância para a avaliação do impacto do PMSE é a ligação pais-comunidade-escola. Este subsistema inclui múltiplos componentes na teoria FESM, dos quais damos relevo ao Envolvimento dos Pais pelos Professores, i.e. a capacidade dos profissionais das escolas para apoiar os pais através da educação parental e de programas de envolvimento parental que fomentem a aprendizagem dos alunos.

Ao Envolvimento dos pais pelos professores adicionámos também um componente de envolvimento parental em atividades da escola por parte dos próprios pais. O impacto do envolvimento parental no desempenho académico tem sido muito estudado e até foi já alvo de várias meta-análises (e.g., Jeynes, 2005; Fan & Chen, 2001). Embora a evidência internacional seja mista, estudos mais recentes em Portugal indicam que a perceção dos professores do envolvimento parental na escola apresenta associações mais elevadas com o desempenho académico dos alunos (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008). (72)

Diria que os 5 elementos são centrais na produção do sucesso. O clima de escola e o clima de sala de aula, o modo de gestão local do currículo são variáveis poderosas na construção do sucesso.

A relação professor aluno

Adicionalmente, a relação professor-aluno é consistentemente indicada na literatura como um fator altamente preditivo do sucesso escolar e do desenvolvimento académico, social, comportamental e emocional dos alunos (Murray & Malmgren, 2005; Pianta, 1999). De facto, vários estudos indicam que a qualidade da relação professor-aluno contribui, entre outros fatores, para a motivação, implicação e sucesso escolar (Baker, Grant,

 Morlock, 2008; Pianta, 1999), para a adaptação à escola (Lee, 2007), para a assiduidade e redução de problemas de comportamento (Rosenfeld, Richman,  Bowen, 2000), e para o próprio desenvolvimento de relações positivas entre os alunos (Hamre  Pianta, 2006; Pianta  Stuhman, 2004). (74)

Esta variável integrada no chamado *efeito professor* tem de facto elevado grau preditivo do sucesso. Daí ser central cuidar da promoção de uma relação empática e exigente. Os pequenos grupos de alunos podem ser uma referência importante para o restabelecer uma relação de confiança.

As componentes organizacional e pedagógica

As atividades e estratégias de ação planeadas no âmbito do PMSE estruturam-se em duas grandes componentes – organizacional e pedagógica – e estas, por sua vez, dividem-se em diferentes áreas temáticas. A componente organizacional refere-se às estratégias e atividades realizadas não diretamente com os alunos nem Encarregados de Educação, propostas pelas escolas nos seus planos de trabalho. A componente pedagógica refere-se às estratégias e atividades realizadas diretamente com os alunos e com os Encarregados de Educação dentro e fora da sala de aula, também propostas pelas escolas nos seus planos de trabalho.

Nesta análise começa por se salientar que a componente pedagógica tem um peso muito superior à componente organizacional em todas as tipologias, sendo que a primeira representa 73,3% das atividades e a segunda 26,7%, o que indica que neste programa as atividades, inovações e alterações se deram sobretudo no âmbito do trabalho direto com os alunos, dentro e fora da sala de aula.

Podendo ser válida distribuição percentual, importa notar a grande ligação existente entre as duas componentes: de facto, há dimensões organizacionais que são o genotexto da possibilidade da ação pedagógica. O exemplo paradigmático são os critérios da constituição de turmas, e dos *ninhos* que têm uma influência direta nas práticas pedagógicas.

Áreas temáticas da componente organizacional

Relativamente às áreas temáticas, observa-se que a componente organizacional é composta por áreas temáticas como:

A constituição de grupos adicionais de alunos que se refere à proposta de criar Ninhos Fénix, Turmas Mais ou outros desdobramentos e turmas adicionais de alunos, seguindo diferentes critérios de homogeneidade/heterogeneidade, dinâmica e flexibilidade (N=109; 8,7% da totalidade de estratégias identificadas).

A comunicação e trabalho de equipa que se traduz nas estratégias de partilha de informação e recursos, planificação conjunta de materiais, articulação e preparação de avaliação, aulas, atividades, materiais e estratégias em conjunto, discussão de boas práticas e intercâmbio de experiências, promoção de um ambiente emocional positivo, estável e de entreajuda entre equipas docentes, e reuniões periódicas entre professores (N=90; 7,2% da totalidade de estratégias identificadas). (106)

A liderança e coordenação intermédia que se refere às estratégias de regulação e mobilização através de figuras como os coordenadores de ano, de grupo disciplinar ou de projeto, bem como diretores de turma e outros cargos de liderança intermédia, onde a orientação para o trabalho, mudança e compromisso com a escola e com os alunos assumiam um papel central (N=60; 4,8% da totalidade de estratégias identificadas).

A liderança e coordenação superior que se refere às estratégias de gestão operacional da escola, partilha de decisões, envolvimento e responsabilização dos vários intervenientes, e avaliação e redefinição do projeto monitorizando os seus processos e resultados, através de elementos da direção dos respetivos estabelecimentos de ensino (N=29; 2,3% da totalidade de estratégias identificadas).

O recurso às assessorias pedagógicas que se traduz na presença de dois professores em simultâneo dentro da sala de aula (N=23; 1,8% da totalidade de estratégias identificadas).

A manipulação objetiva da composição das turmas que diz respeito à redução dos níveis de heterogeneidade da turma enquanto unidade de origem, independentemente de desdobramentos ou divisões em grupos adicionais de alunos (N=16; 1,3% da totalidade de estratégias identificadas).

A formação de professores que corresponde à participação em encontros formais, cursos de curta ou média duração e ao acompanhamento académico e/ou profissional (N=5; 0,4% da totalidade de estratégias identificadas).

As redes de partilha e colaboração interescolas que dizem respeito à partilha de informação e recursos entre escolas, discussão de boas práticas e intercâmbio de experiências entre professores e diretores de escolas distintas (N=2; 0,2% da totalidade de estratégias identificadas).

Esta hierarquia de atividades parece corresponder ao primeiro ano e meio do programa. É provável que as lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo intraescola e interescolas tenham vindo a ganhar uma maior preponderância respondendo a necessidades de refocalização nas vertentes pedagógicas do programa.

Áreas temáticas da componente pedagógica

Quanto à componente pedagógica observa-se que esta é composta por áreas temáticas como:

O trabalho extra-aula que reúne atividades e estratégias propostas pelas escolas ao nível do apoio dos professores fora dos tempos letivos, através de tutorias, estudo acompanhado, aulas de recuperação e de apoio ao estudo. Neste âmbito surge também o incentivo ao uso dos recursos da escola, como a biblioteca e outros grupos ou clubes de atividades extracurriculares e de complemento curricular, bem como o incentivo à leitura e escrita e à realização de exercícios de reforço e consolidação de aprendizagens fora dos tempos letivos (N=155; 12,4% da totalidade de estratégias identificadas). (107)

O envolvimento dos Encarregados de Educação que se refere a estratégias de articulação e promoção da colaboração dos Encarregados de Educação no processo de aprendizagem dos seus educandos, enfatizando o papel de uma abordagem proactiva dos professores e, sobretudo, diretores de turma, o incentivo à participação em atividades da escola e a organização de aulas, seminários ou outras iniciativas de formação para pais (N=141; 11,3% da totalidade de estratégias identificadas).

A organização do trabalho dos alunos que engloba o recurso a diversas formas sociais de trabalho – em pares, grupo ou individualmente –, o que implica, por vezes, a reconfiguração espacial da sala de aula, tutorias entre pares e atividades letivas interturmas, representando 10,6% (N=132) das estratégias apresentadas pelas escolas no âmbito do PMSE.

A diferenciação de tarefas de aprendizagem que reúne atividades e estratégias que seguem os princípios da diferenciação pedagógica, proporcionando diversas tarefas e modos de realização em função das necessidades específicas dos alunos. Isto traduz-se na possibilidade de proporcionar tempo e apoio adicional aos alunos com base nos seus recursos e dificuldades, e na oportunidade dos mesmos poderem escolher as atividades com base nos seus interesses (N=122; 9,8% da totalidade de estratégias identificadas).

A avaliação sumativa e formativa que engloba atividades como o diagnóstico das necessidades dos alunos, o estabelecimento de contratos com os alunos, com metas de desempenho, a elaboração e aplicação de testes e fichas de avaliação sumativa e formativa segundo princípios da diferenciação pedagógica (i.e., ajustados às características e necessidades dos alunos), e a regulação e avaliação contínuas e sistemáticas (N=111; 8,9% da totalidade de estratégias identificadas).

O planeamento e gestão curricular que se traduz em estratégias de adaptação dos planos curriculares em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, seguindo os princípios da diferenciação pedagógica. Neste sentido, os objetivos de aprendizagem e os ritmos de ensino são ajustados de acordo com o nível dos alunos, e as aulas são planeadas no sentido de cativar a atenção e curiosidade, através do recurso a estratégias e temas que procuram ir de encontro aos seus interesses. Adicionalmente, fomenta-se o paralelismo e a continuidade dos conteúdos de diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, bem como entre as turmas de origem e os grupos adicionais de alunos (N=89; 7,1% da totalidade de estratégias identificadas). (108)

A relação pedagógica que se caracteriza pela criação de um ambiente propício à aprendizagem e de uma relação professor-aluno de qualidade, através de incentivos à participação dos alunos, do conhecimento e o respeito pelas suas opiniões e representações, e da capacitação e responsabilização pelo seu desempenho e comportamento (N=81; 6,5% da totalidade de estratégias identificadas).

A intervenção da equipa técnica não docente que se refere a atividades e estratégias que envolvem sobretudo a dinamização e o apoio/aconselhamento a alunos ou grupos de alunos, numa abordagem preventiva ou interventiva, a articulação com as famílias, e a mediação entre professores e alunos (N=49; 3,9% da totalidade de estratégias identificadas).

A diferenciação de materiais e recursos que engloba a adaptação, nas disciplinas contratualizadas, dos recursos e dos materiais de ensino e aprendizagem consoante as necessidades e os interesses dos alunos (N=37; 3% da totalidade de estratégias identificadas).

No caso específico do Projeto Fénix, as estratégias pedagógicas não passam tanto pelo tempo trabalho extra-aula, mas por outro tempo vienciado na escola. A diferenciação pedagógica, o recurso a outras atividades de aprendizagem no tempo escolar (sala de estudo, biblioteca/centro de recursos) parecem ser as estratégicas mais recorrentes.

Ninhos

(...) e ao nível de dificuldade “[No ninho os testes] são mais fáceis” (aluno, 12 anos, Fénix no 2.º ciclo, ninho). (114)

no 3.º ciclo, a redução de comportamentos disruptivos na turma através do recurso aos grupos adicionais de alunos, uma prática avaliada negativamente pelos alunos “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). (116)

Ser mais fácil para depois ser mais difícil, ou ser adequado ao ensino ministrado deve ser o lema da avaliação. Como se sabe, o sucesso parte da convicção de que se é capaz, e o sucesso é, em regra, a alavanca de mais sucesso.

Por outro lado, o ninho não pode ser uma estratégia de punição de comportamentos indesejados. Na escola deve haver outros espaços quando a *chamada de atenção* é necessária. O ninho deve ser, de facto, um tempo de aprendizagem dos conteúdos cognitivos que é preciso dominar.

Outros conteúdos de natureza mais relacional e/ou social podem também ser visados, mas não me parece que o ninho seja a estrutura mais adequada para isso.

Vantagens do PMSE

Apoio adequado às necessidades individuais dos alunos

(Total 22,17%; Diretores 23,08%; Professores 21,92%)

Dimensão reduzida das turmas

(Total 17,42%; Diretores 12,67%; Professores 18,72%)

Homogeneidade e organização das turmas por níveis

(Total 13,94%; Diretores 13,12%; Professores 14,16%)

Cooperação, autonomia e formação de professores

(Total 12,29%; Diretores 14,03%; Professores 11,82%)

Estratégias pedagógicas alternativas

(Total 10,16%; Diretores 9,5%; Professores 10,34%;)

(118)

Segundo os participantes no estudo, as vantagens falam por si. Respostas às necessidades individuais, conseguidas pela via da redução dos grupos de alunos a ensinar e pela via da homogeneidade.

Como é óbvio, a homogeneidade torna relativamente mais simples a tarefa do ensinar, não obrigando os professores a práticas mais sistemáticas de diferenciação.

Assinale-se, no entanto, que mesmo com grupos mais pequenos e mais homogêneos a exigência da diferenciação não pode ser abandonada.

Desvantagens do PMSE

Insuficiência e dificuldade de gestão de recursos

(Total 16,8%; Diretores 32,93%; Professores 13,51%)

Aumento de carga horária dos docentes e alunos e sobrecarga de tarefas

(Total 12,91%; Diretores 6,1%; Professores 14,25%)

Aplicação limitada

(Total 11,27%; Diretores 17,07%; Professores 10,07%)

Desadequação das metas e dos créditos contratualizados

(Total 10,45%; Diretores 19,51%; Professores 8,6%)

(120)

Quanto às desvantagens, sublinhe-se a *insuficiência e dificuldade de gestão de recursos* – arriscaria afirmar mais a dificuldade de gestão do que a insuficiência de recursos. Quanto às metas, é relativamente consensual reconhecer que é preciso evoluir para um padrão mais composto de forma a reunir todas as dimensões que são educacionalmente relevantes, como o próprio relatório reconhece e propõe.

Redes

As escolas da tipologia Fénix e Híbrida apresentam tendencialmente mais parcerias com universidades e centros de investigação que as escolas do grupo de controlo em 21% (s.e.=0,11; p<.1) e 36,9% (s.e.=0,2; p<.1), respetivamente.

Por fim, as escolas da tipologia Fénix apresentam um maior número de redes/plataformas de articulação interescolas que as escolas do grupo de controlo em 68,5% (s.e.=0,33; p<.05). (127)

*No que concerne à **partilha e regulação interescolas** começa por se salientar que esta atividade não é identificada como uma atividade de base, crucial ao PMSE, embora seja mencionada como uma das atividades e consequências deste programa. De facto, **esta atividade foi a menos mencionada nos relatórios de implementação** dos dois primeiros anos do programa. Este dado é confirmado na prática, na medida em que as escolas do PMSE não se distinguem efetivamente das escolas do grupo de controlo neste domínio. Apenas na tipologia **Híbrida** se assinala uma maior interação entre professores de escolas diferentes, mas com uma diferença pouco significativa. (159)*

Como se sabe, as redes não se decretam. Semeiam-se, cultivam-se, desenvolvem-se. Há algumas evidências que permitem afirmar que as redes se foram desenvolvendo ao longo do tempo, à medida que as escolas se foram conhecendo e vendo as vantagens de uma ação mais cooperante de partilha e mútua aprendizagem.

Grupos adicionais de alunos: vantagens e desvantagens

Relativamente à constituição de grupos adicionais de alunos verifica-se que os diretores identificam mais vantagens (166; 73,45%) do que desvantagens (60; 26,55%). Note-se que neste ponto serão descritas apenas as principais vantagens e desvantagens identificadas, i.e., as categorias com um mínimo de 10% de referências (a análise integral dos dados apresenta-se no anexo 9).

A principal vantagem identificada refere-se ao facto de a constituição de grupos adicionais de alunos permitir a aplicação de Estratégias pedagógicas individualizadas (“individualização do processo de ensino-aprendizagem”) e o “respeito pelos ritmos de aprendizagem” dos alunos (Figura 7).

Vantagens da constituição de grupos adicionais de alunos

Estratégias individualizadas e respeito pelos ritmos de aprendizagem

(N=52; 31,33%)

Maior homogeneidade da turma

(N=27; 16,27%)

Dimensão reduzida da turma

(N=22; 13,25%) (131)

A segunda vantagem mais referida pelos diretores diz respeito à “Maior homogeneidade das turmas”.

De facto, a “criação de grupos mais homogêneos” e de grupos de alunos com “ritmos de aprendizagem” equivalentes é considerada uma vantagem significativa da constituição de grupos adicionais de alunos.

Em terceiro lugar destaca-se a “Dimensão reduzida das turmas” como vantagem da constituição de grupos adicionais de alunos. A “diminuição de alunos por turma” é uma vantagem referida frequentemente e consistentemente pelos diretores.

Desvantagens da constituição de grupos adicionais de alunos

Dificuldade de gestão de recursos

(N=17; 28,33%)

Fraco envolvimento dos alunos e dificuldade de adaptação à mudança

(N=9; 15%)

*Desarticulação do trabalho do grupo adicional com o do grupo-turma
(N=8; 13,33%)*

No que respeita às desvantagens (Figura 8), a principal desvantagem apontada pelos diretores das escolas intervencionadas remete para a Dificuldade de gestão de recursos económicos (“maiores encargos financeiros”), humanos (“professor da turma origem pode não ser o mesmo do grupo constituído”) e físicos (“necessidade de mais espaço físico para o desenvolvimento das atividades”; “maior dificuldade na gestão de equipamentos”), que deriva da constituição de grupos adicionais de alunos. Nesta categoria destaca-se também a dificuldade de gestão de horários. (132)

A segunda desvantagem da constituição de grupos adicionais de alunos é o «Fraco envolvimento dos alunos na aula» (“dispersão da atenção”) e a dificuldade de adaptação à mudança de dinâmica/ambiente da turma e da sala de aula.

Por fim, como terceira desvantagem da constituição de grupos adicionais de alunos, os diretores apontam a “Desarticulação do trabalho realizado com os alunos dos grupos adicionais e das turmas de origem”, referindo que se verifica um “afastamento dos conteúdos lecionados” e uma “perda de atividades” entre os dois grupos. (132)

(...)

É também importante realçar que o encaminhamento para os grupos adicionais de alunos não deve ser usado como uma forma de punição dos alunos, mas sim como um privilégio, como um reforço positivo, como uma aposta no seu desenvolvimento e bem-estar escolar. É também importante que a integração do aluno no grupo adicional seja devidamente acompanhada pelos professores no sentido de garantir que não existe uma discriminação negativa, associada aos alunos com desempenhos inferiores; e garantir que as estratégias de ensino utilizadas e que o grupo para o qual o aluno foi encaminhado realmente se ajustam às necessidades e características do mesmo. Ademais, é importante referir que a dimensão reduzida dos grupos de alunos assim como a sua homogeneidade no nível de ensino são uma das vantagens salientadas no PMSE, embora para alguns professores seja difícil gerir a dinâmica e a rotatividade dos grupos, e trabalhar com alunos com dificuldades. (157)

Formação de professores

*No entanto, na prática são as escolas das tipologias **Turma Mais e Fénix** que se diferenciam das escolas do grupo de controlo com uma **maior frequência de formação financiada/organizada no âmbito de um projeto da escola.** (160)*

Os mesmos modelos por tipologia reforçam estes dados indicando que os professores que participam no PMSE nas escolas da tipologia Fénix avaliam a qualidade da formação profissional ($s.e.=0,14$; $p<.05$) e a prática pública de sala de aula ($s.e.=0,24$; $p<.05$) como significativamente superiores em comparação com os professores das escolas controlo. A tipologia Híbrida destaca-se com uma avaliação significativamente superior da responsabilidade coletiva ($s.e.=0,14$; $p<.05$). (189)

*Por outro lado, conclui-se também que **os professores que participaram no PMSE, especialmente na tipologia Fénix, têm mais práticas públicas de sala de aula e avaliam a sua formação como sendo de melhor qualidade.** De facto nas escolas da tipologia Fénix houve um investimento especial na formação, que foi alargada a todos os professores, e o trabalho colaborativo e de interação entre professores é naturalmente maior, na medida em que uma mesma disciplina é dada por professores diferentes nas turmas de origem e nos grupos adicionais de alunos (Ninhos). (242)*

Esta constatação foi ganhando uma maior dimensão ao longo do 3.º ano do programa tendo-se verificado muito mais horas de formação acreditada e mais participantes da generalidade das escolas.

Síntese

*Em síntese, ao nível da componente organizacional conclui-se que **as escolas do PMSE estão a implementar efetivamente a atividade matricial do programa – a constituição de grupos adicionais de alunos.** Contudo, **ainda não se distinguem claramente e amplamente das restantes escolas nos domínios da liderança e coordenação, da comunicação e trabalho de equipa e da partilha interescolas.** É certo que se começam já a registar*

algumas diferenças, específicas de cada tipologia, mas, no geral, estes domínios não são distintivos, devendo ser alvo de maior investimento para que se possa alcançar os benefícios e efeitos que poderão derivar dos mesmos.

No que diz respeito às atividades da componente pedagógica conclui-se que as escolas do PMSE se distinguem efetivamente das restantes escolas sobretudo pela diferenciação pedagógica, mas também pela frequência de formações para professores. (163)

No tempo da realização do trabalho de campo admite-se que seja válida a constatação de que no domínio organizacional não se verificavam grandes diferenças nas escolas do programa, fazendo sentido a recomendação de maior investimento.

Creio poder afirmar que este investimento no reforço das lideranças, comunicação e trabalho em equipa e partilha interescolas foi ganhando uma progressiva importância no ano 3 do programa, nomeadamente na tipologia Fénix.

Perspetivas acerca do Impacto do PMSE

Relações interpares: (60; 24,2%); Aproveitamento escolar: (50; 20,2%); Compreensão dos conteúdos programáticos: (37; 14,9%)

Envolvimento/motivação: (37; 14,9%); Atenção/concentração: (29; 11,7%); Relação pedagógica : (19; 7,7%); Comportamento: (16; 6,5%) (170)

Relação interpares

Por outro lado, quando questionados acerca da existência de focos de conflito ou desarmonia entre pares eventualmente motivados pela constituição dos grupos de nível de alunos, alguns participantes, principalmente nos grupos focais que decorreram nas escolas da tipologia Fénix, mencionaram ter assistido ou passado por episódios de discriminação ou agressão motivados pela pertença a estes grupos, tal como expresso nas seguintes afirmações: “Eles a mim invejam-me porque... como é que eu hei-de explicar... [no ninho] nós estudamos mais, tínhamos melhores notas e os outros não. Nós recebíamos mais atenção do que os outros” (aluno, 10 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho); “Por exemplo, eu

ouvia que quando nós íamos para o ninho eles juntavam-se nos intervalos e chamavam-nos «Burros, têm que ter ajuda...» (aluno, 12 anos, Fénix no 2.º ciclo, turma de origem); «Na minha [turma], por acaso costuma acontecer ...» (aluna, 15 anos, Híbrida no 3.º ciclo, com assessoria e pequenos grupos).

Ainda assim, o tom dominante a este respeito foi de que estes episódios ocasionais de discriminação ou agressão, quando se verificavam, eram minimizados e ultrapassados pelos próprios intervenientes, como afirmado por este dois alunos: «Mas nós não temos de ligar às bocas que os outros mandam, nós estamos lá é para ser ajudados» (aluna, 14 anos, Fénix no 2.º ciclo, ninho); «Há comentários. De vez em quando há comentários, mas não é nada de especial» (aluno, 17 anos, Híbrida no 3.º ciclo, com assessoria e pequenos grupos). (171)

Aproveitamento escolar

De acordo com as suas perspetivas, o PMSE proporcionou oportunidades para, de um modo geral, melhorar as notas e, em muitos casos, foi identificado como um fator indispensável para uma transição de ano bem-sucedida, como afirmado pelos seguintes alunos: «Consegui e estou a conseguir tirar muito melhores notas» (aluna, 10 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho); «Eu passei por causa do Fénix» (aluno, 10 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho); «Eu consegui subir a nota no Ninho, [...] também por serem menos» (aluna, 15 anos, Fénix no 3.º ciclo, turma de origem); (172)

Envolvimento e motivação

Os participantes mencionaram ter sentido este impacto ao nível individual e, em muitos casos, também ao nível da motivação e envolvimento da turma como um todo, tal como expresso nas seguintes afirmações: “[O ninho ensina-nos] A trabalharmos melhor, a não sermos tão preguiçosos” (aluno, 9 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho); «Há muito mais empenho na aula» (aluna, 15 anos, Fénix no 3.º ciclo, ninho); (173)

Ainda assim, num dos grupos focais alguns participantes revelaram ter sentido um decréscimo na motivação quando integraram estes grupos, por sentirem que os métodos e estratégias de ensino eram pouco ajustados às suas preferências e necessidades de aprendizagem. Um aluno exprimiu esta opinião da seguinte maneira: “A maior parte do tempo sempre estive na turma Fénix, depois habituei-me aquele ritmo, fui para lá para o Ninho, aquilo é mais lento, começou a perder o interesse...” (aluno, 16 anos, Fénix no 3.º ciclo, ninho). (174)

No grupo focal de uma das escolas Fénix, relativo ao 1.º ciclo, alguns dos alunos que integraram estes grupos salientaram a criação de laços afetivos com os respetivos professores e a ansiedade que sentiram face à separação, ao transitarem para o 2.º ciclo. Dois alunos de ninho afirmaram: “[Pensei] que nunca mais ia ver os professores que tive. [Isso fez-me sentir] um bocadinho triste” (aluna, 10 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho); “Eu também, chorei... fui para a casa de banho chorar” (aluno, 10 anos, Fénix no 1.º ciclo, ninho). (175)

As falas aqui citadas não são representativas do universo. De qualquer modo, sinalizam a necessidade de uma pedagogia da proximidade, da escuta e da atenção que registe os aspetos conseguidos e corrija as dimensões de desvinculação, perda e não aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, José Matias (2010) O projeto Fénix e as condições de sucesso. *Projeto Fénix – mais sucesso par todos*. Porto: UCP.
- Calheiros, Maria Manuela *et al* (2012). *Avaliação do programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência
- Moreira, Luísa Tavares (2012). *Jornal Fénix Digital*. 5