

PROJECTO FÉNIX
MAIS SUCESSO
PARA TODOS

Memórias e dinâmicas de
construção do sucesso escolar

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

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

PROJECTO FÉNIX MAIS SUCESSO PARA TODOS

Memórias e dinâmicas de
construção do sucesso escolar

Joaquim Azevedo

José Matias Alves [Org.]

— |

| —

— |

| —

ÍNDICE

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

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

O PROJECTO FÉNIX E AS CONDIÇÕES DE SUCESSO

JOSÉ MATIAS ALVES¹

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

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

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

¹ Director da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

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

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

⁴ Programa Interministerial de Promoção do Sucesso escolar.

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

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

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

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

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

⁵ Esta revisão segue o trabalho de Lima, 2008.

⁶ Office for Standards in Education.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUADRO I – Factores que influenciam a realização escolar dos alunos

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

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

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

II. O projecto Fénix – Os princípios organizadores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. Projecto Fénix – Dimensões organizacionais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. Projecto Fénix – Alguns dados de avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

vi. Impacto do Projecto Fénix no Sucesso Organizacional

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

vii. Gestão pedagógica e de recursos implicada no Projecto Fénix

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

viii. Dimensão inter-profissional do Projecto Fénix

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

multidimensional. Todos comprovaram que o papel desempenhado pelos técnicos

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

ix. Formação centrada na acção

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

x. Mais valia do apoio externo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. A questão da “Validação Externa dos Resultados”

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

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

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

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

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

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

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

Por outro lado,

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

No entanto,

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

Em termos conclusivos, a investigação adianta que

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

E prossegue

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

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

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

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

VI. Conclusões e perspectivas

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

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota

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

Da Construção do Sucesso Educativo para Todos

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

Agradecimentos

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

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