



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROJETO FÉNIX

SENTIDOS DE UM PROJETO EMERGENTE: A CONSTITUIÇÃO
DE CAMINHOS CONDUCENTES AO SUCESSO ESCOLAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Maria Luísa Pinho Teixeira das Neves Tavares Moreira

Sob orientação de: Professor Doutor Joaquim Azevedo

Coorientação de: Professor Doutor José Cortes Verdasca

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio 2013

Agradecimentos

O meu agradecimento aos professores encarregados de educação e alunos do Agrupamento de Beiriz, e a todas as escolas do país que ajudaram à maturação do Projeto Fénix, acreditando e partilhando comigo o sonho de que este projeto poderia ser uma janela de oportunidades à melhoria das aprendizagens e ao sucesso dos alunos.

O meu reconhecimento a todos os que, num trabalho de proximidade, tornaram viável este estudo e potenciaram o diálogo, a troca de ideias, a reflexão conjunta e o estudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim Azevedo, pelo muito que me ensinou, pelos contributos, apoio e confiança sempre presentes e sempre renovados, desde a génese do Projeto. Realço ainda o paradigma, enquanto pessoa e mestre.

Uma palavra especial de agradecimento ao Professor Doutor Verdasca, pela orientação, pela disponibilidade e por ter acreditado no projeto e reforçado essa crença, ao longo da investigação.

À Universidade Católica, a instituição onde muito aprendi e que acompanhou o projeto desde o primeiro momento, nomeadamente através do Professor Doutor Matias Alves, pessoa disponível e empenhada.

Ao meu marido e filhos que foram sempre companheiros de jornada, no apoio e incentivo.

Resumo

A escola inclusiva prevê que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de sucesso educativo. Dar o mesmo a todos não nos parece que seja um princípio de equidade e de justiça. Os alunos são diferentes, possuem ritmos de aprendizagem diferentes e, como tal, a escola deve organizar-se no sentido de facultar esta diferenciação que conduza aos princípios anteriormente enunciados – equidade e justiça. Foi nesta premissa que desenhamos, no Agrupamento de Escolas de Beiriz, o Projeto Fénix.

Neste seguimento, desenvolveu-se um estudo, a nível nacional com a aplicação de provas a alunos do 2º ano do 1º ciclo, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. O grupo controlo foi constituído por alunos de 5 Agrupamentos de Escolas Não Fénix e o grupo experimental por alunos de 5 Agrupamentos de Escola com o Projeto Fénix, aplicando-se, no total, 840 provas.

Para ajudar a delinear e a estruturar esta investigação, formularam-se quatro objetivos orientadores:

- i) Avaliar a perceção de alunos e agentes educativos quanto ao impacto da utilização da tecnologia organizacional do Projeto Fénix no sucesso escolar dos alunos e na melhoria organizacional de escola;
- ii) Identificar em que medida é que os resultados dos alunos do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico se diferenciam em função da intervenção do Projeto Fénix;
- iii) Identificar em que contextos sociodemográficos o Projeto Fénix assume maior impacto;
- iv) Avaliar a capacidade de transversalidade do Projeto ao longo dos ciclos do ensino básico quanto ao sucesso escolar.

Optou-se por uma metodologia de investigação mista. As principais técnicas e instrumentos de recolha de dados consistiram na aplicação de pré teste e de um pós teste aplicado, respetivamente nos meses de outubro e maio do ano letivo 2011/2012.

Como complemento destes dados, recorreremos ainda a questionários aplicados a diretores, professores, alunos (4º e 9º anos) e encarregados de educação de escolas que estavam há três anos com o Projeto nas suas escolas.

A análise dos dados foi quantitativa, no que respeita ao tratamento dos testes (pré-teste e pós-teste) e aos questionários. Neste último caso, registamos ainda uma análise de conteúdo, descritiva e interpretativa.

Esta análise permite concluir que esta dinâmica organizacional em paralelo com uma pedagogia diferenciada é potenciadora de melhores aprendizagens.

O estudo aponta também que o espaço Ninho (temporário e homogéneo) constitui-se como uma oportunidade para adquirir conhecimentos não consolidados e que este espaço promove a autoconfiança, a motivação e o envolvimento dos alunos, não havendo a perceção que seja estigmatizante.

Palavras-chave: gestão escolar, diferenciação, homogeneidade relativa, aprendizagem, Projeto Fénix.

Abstract

The inclusive school foresees that all students have the same learning opportunities and educational success. Teaching the same way to everybody doesn't seem to be a principle of equity and justice. The students are different and have different learning rhythms, therefore it should be organized in order to provide that differentiation and achieve the principles mentioned above - equity and justice. It was under this premise that Projeto Fénix was designed in Agrupamento de Escolas Campo Aberto, Beiriz.

The implementation of the project in other schools countrywide is a relevant sign of the interest and importance of the present study which is organized under the following guiding lines:

- i) Evaluate the perception of students and educational agents in what concerns to the impact of the use of the organizing technology of the Projeto Fénix in the achievement of the educational success of the students and in the organizational improvement of the school ;
- ii) Identify in which way the academic results of the second grade students are different as a result of the implementation of the Projeto Fénix;
- iii) Identify on which social demographic contexts the Projeto Fénix takes higher impact;
- iv) Evaluate the transverse ability of the project to obtain success through basic schooling.

In order to achieve these goals, the present study process has followed the methodological guidelines, combining both quantity and quality instruments, namely the implementation of pre and post assessment tests on curricular contents of Portuguese and Mathematics to second grade students and questionnaires which were submitted to directors, teachers, tutors and students (second and ninth grades) from schools where Projeto Fénix had been implemented for three years.

Data analysis allows us to conclude that this organizational dynamics up to with a distinct pedagogy promotes better learning.

Furthermore, the study shows that the group “Ninho”, which is homogeneous and temporary, is seen as a suitable opportunity for students to acquire non-learned knowledge. This acquisition is made respecting the learning rhythm of each student and this space promotes self-esteem, motivation and involvement of students without stigmatizing them.

Key-words: Projeto Fénix; organizational dynamics; relative homogeneity; differentiation; learning rhythms; school for everyone.

Índice

Agradecimentos	.III
Resumo	.IV
Abstract	.VI
Índice	.VIII
Lista de Quadros	.X
Lista de Gráficos	.XXV
Lista de Esquemas	.XXVII
Introdução	.1
Capítulo I – Enquadramento teórico	.8
1. Escolaridade Básica e Universalidade escolar	.8
1.1. Entre o passado e o futuro.	.8
1.2. A questão da igualdade, equidade e justiça	.13
1.3. Conceito e abordagens do (in)sucesso escolar	.20
1.4. O abandono e os seus fatores explicativos	.39
2. O desvendar de processos de organização pedagógica inovadores	.44
2.1. Mudança educativa: uma exigência ou uma tendência?	.44
2.2. Necessidades de refocalização no sucesso educativo	.52
2.3. Cultura e liderança	.54
2.4. O agrupamento de alunos	.59
2.4.1. A homogeneização e os receios da estigmatização e segregação do aluno	.71
Capítulo II – O Projeto Fénix	.78
1. A Génese do Projeto Fénix	.78
1.1. O 1.º ano do Projeto e a sua implementação	.83
1.2. Operacionalização do Projeto “A Caminho do Sucesso” – 1.º ciclo	.85
1.3. Projeto Fénix	.86

1.3.1. Princípios	. . . . .	. 87
1.3.2. Coordenação e operacionalização do Projeto Fénix	. . . . .	. 89
1.3.2.1. Coordenação do Projeto	. . . . .	. 89
1.3.2.2. Gestão pedagógica/ operacionalização dos mecanismos Fénix	. . . . .	. 90
1.3.3. O Eixo II – A génese de uma dinâmica de apoio diferenciada: dinâmica interturmas	. . . . .	. 95
1.3.3.1. Metodologia e operacionalização do Eixo II	. . . . .	. 97
1.3.4. Perspetiva global de operacionalização do Projeto Fénix.	. . . . .	. 99
2. O aparecimento do PMSE em contexto educativo português: novos horizontes de intervenção educativa	. . . . .	. 99
Capítulo III – Estudo empírico	. . . . .	. 104
1. Caracterização e desenho da investigação	. . . . .	. 104
1.1. Objetivos Gerais e Específicos	. . . . .	. 106
2. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados	. . . . .	. 108
2.1. Pré e pós-teste	. . . . .	. 108
2.2. Questionários	. . . . .	. 110
3. Apresentação e discussão de resultados	. . . . .	. 112
3.1. Resultados	. . . . .	. 112
3.1.1. Pré e pós-teste - Análise estatística	. . . . .	. 112
3.1.2. Questionários	. . . . .	. 129
3.1.2.1. Alunos 4.º ano	. . . . .	. 129
3.1.2.2. Alunos 9.º ano	. . . . .	. 142
3.1.2.3. Professores	. . . . .	. 157
3.1.2.4. Diretores	. . . . .	. 187
3.1.2.5. Encarregados de Educação	. . . . .	. 208
3.1.3. Relação entre variáveis: Testes de independência do Qui-Quadrado (χ^2)	. . . . .	. 223
Conclusões	. . . . .	. 246
Recomendações Gerais	. . . . .	. 248
Recomendações Específicas	. . . . .	. 250
Bibliografia	. . . . .	. 251
Anexos	. . . . .	. 268

Lista de Quadros

Quadro 1. Alunos matriculados por nível de educação/ensino em Portugal e no Continente (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Quadro 2. Taxa de retenção e desistência nos ensinos básico e secundários, por nível de ensino e ciclo em Portugal e no continente (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Quadro 3. Quadro síntese das variáveis dos modelos ecológicos de compreensão do insucesso escolar (Martinez et al, 2004 *cit. in* Escudero, 2005)

Quadro 4. Princípios psicológicos centrados no aprendente (APA, 1997 *cit. in* McCombs, 2004)

Quadro 5. Alunos que concluíram o ensino básico, por modalidade de ensino em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Quadro 6. Divisão dos cadernos de Língua Portuguesa por itens

Quadro 7. Divisão dos cadernos de Matemática por itens

Quadro 8. Desempenho em Língua Portuguesa: GE vs GC

Quadro 9. Grupo experimental: Pré-teste vs Pós-teste

Quadro 10. Grupo de controlo: Pré-teste vs Pós-teste

Quadro 11. Desempenho em Matemática: GE vs GC

Quadro 12. Grupo experimental: Pré-teste vs Pós-teste

Quadro 13. Grupo de controlo: Pré-teste vs Pós-teste

Quadro 14. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Língua Portuguesa

Quadro 15. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Matemática

Quadro 16. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por zonas (urbana e rural)

Quadro 17. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por género

Quadro 18. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por idades

Quadro 19. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”*

Quadro 20. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”*

Quadro 21. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 22. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 23. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”*

Quadro 24. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”*

Quadro 25. Distribuição das respostas à afirmação *“Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”*

Quadro 26. Grau de importância atribuído à afirmação *“Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”*

Quadro 27. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos”*

Quadro 28. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos”*

Quadro 29. Distribuição das respostas à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”*

Quadro 30. Grau de importância atribuído à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”*

Quadro 31. Distribuição das respostas à afirmação *“Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”*

Quadro 32. Grau de importância atribuído à afirmação *“Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”*

Quadro 33. Distribuição das respostas à afirmação *“Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”*

Quadro 34. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola”*

Quadro 35. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola”*

Quadro 36. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”*

Quadro 37. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”*

Quadro 38. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P10

Quadro 39. Número total de evocações por categorias (PA11)

Quadro 40. Número total de evocações por categorias (PA12)

Quadro 41. Número total de evocações por categorias (PA13)

Quadro 42. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por zonas (urbana e rural)

Quadro 43. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por género

Quadro 44. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por idades

Quadro 45. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 46. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 47. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 48. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 49. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe ‘Ninho’”*

Quadro 50. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe ‘Ninho’”*

Quadro 51. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”*

Quadro 52. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”*

Quadro 53. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 54. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 55. Distribuição das respostas à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos*”

Quadro 56. Grau de importância atribuído à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos*”

Quadro 57. Distribuição das respostas à afirmação “*Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios*”

Quadro 58. Grau de importância atribuído à afirmação “*Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios*”

Quadro 59. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix ajuda as relações entre professores e alunos*”

Quadro 60. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix ajuda as relações entre professores e alunos*”

Quadro 61. Distribuição das respostas à afirmação “*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*”

Quadro 62. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Quadro 63. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Quadro 64. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”

Quadro 65. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”

Quadro 66. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

Quadro 67. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

Quadro 68. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P12

Quadro 69. Número total de evocações por categorias (P13)

Quadro 70. Número total de evocações por categorias (P14)

Quadro 71. Divisão da amostra dos professores por zonas (urbana e rural)

Quadro 72. Divisão da amostra dos professores por género

Quadro 73. Divisão da amostra dos professores por idade

Quadro 74. Divisão da amostra dos professores por nível de lecionação

Quadro 75. Divisão da amostra dos professores por categoria profissional

Quadro 76. Divisão da amostra dos professores por tempo de serviço

Quadro 77. Divisão da amostra dos professores por tempo de serviço no Projeto Fénix

Quadro 78. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”*

Quadro 79. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”*

Quadro 80. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 81. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 82. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 83. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 84. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia do aluno (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 85. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia do aluno (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 86. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas”*

Quadro 87. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas”*

Quadro 88. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem”*

Quadro 89. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem”*

Quadro 90. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”*

Quadro 91. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”*

Quadro 92. Distribuição das respostas à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes”*

Quadro 93. Grau de importância atribuído à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes”*

Quadro 94. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”*

Quadro 95. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”*

Quadro 96. Distribuição das respostas à afirmação *“Estou satisfeito com o Projeto Fénix”*

Quadro 97. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”*

Quadro 98. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”*

Quadro 99. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”*

Quadro 100. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”*

Quadro 101. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 102. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 103. Distribuição das respostas à afirmação *“A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”*

Quadro 104. Grau de importância atribuído à afirmação *“A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”*

Quadro 105. Distribuição das respostas à afirmação *“A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”*

Quadro 106. Grau de importância atribuído à afirmação *“A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”*

Quadro 107. Distribuição das respostas à afirmação *“A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”*

Quadro 108. Grau de importância atribuído à afirmação *“A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”*

Quadro 109. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”*

Quadro 110. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

Quadro 111. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade*”

Quadro 112. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade*”

Quadro 113. Distribuição das respostas à afirmação “*Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção*”

Quadro 114. Grau de importância atribuído à afirmação “*Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção*”

Quadro 115. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes*”

Quadro 116. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes*”

Quadro 117. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas*”

Quadro 118. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas*”

Quadro 119. Distribuição das respostas à afirmação “*Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou*”

Quadro 120. Grau de importância atribuído à afirmação “*Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou*”

Quadro 121. Distribuição das respostas à afirmação “*As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix*”

Quadro 122. Grau de importância atribuído à afirmação *“As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix”*

Quadro 123. Distribuição das respostas à afirmação *“O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino”*

Quadro 124. Grau de importância atribuído à afirmação *“O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino”*

Quadro 125. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P24

Quadro 126. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

Quadro 127. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Quadro 128. Número total de evocações por categorias (Relação professor-aluno)

Quadro 129. Número total de evocações por categorias (Relação interpares)

Quadro 130. Número total de evocações por categorias (Mudanças enquanto profissional)

Quadro 131. Número total de evocações por categorias (Aspectos a melhorar)

Quadro 132. Número total de evocações por categorias (Perspetiva sobre formação profissional)

Quadro 133. Divisão da amostra dos diretores por zonas (urbana e rural)

Quadro 134. Divisão da amostra dos diretores por género

Quadro 135. Divisão da amostra dos diretores por idade

Quadro 136. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço enquanto docentes

Quadro 137. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço no agrupamento

Quadro 138. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço no agrupamento atual

Quadro 139. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço enquanto diretor

Quadro 140. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola*”

Quadro 141. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola*”

Quadro 142. Distribuição das respostas à afirmação “*Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar*”

Quadro 143. Grau de importância atribuído à afirmação “*Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar*”

Quadro 144. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix melhora o processo de ensino aprendizagem*”

Quadro 145. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix melhora o processo de ensino aprendizagem*”

Quadro 146. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno*”

Quadro 147. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno*”

Quadro 148. Distribuição das respostas à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos*”

Quadro 149. Grau de importância atribuído à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos*”

Quadro 150. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente*”

Quadro 151. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente*”

Quadro 152. Distribuição das respostas à afirmação “*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*”

Quadro 153. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Quadro 154. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Quadro 155. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola*”

Quadro 156. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola*”

Quadro 157. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”

Quadro 158. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”

Quadro 159. Distribuição das respostas à afirmação “*A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional*”

Quadro 160. Grau de importância atribuído à afirmação “*A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional*”

Quadro 161. Distribuição das respostas à afirmação “*A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais*”

Quadro 162. Grau de importância atribuído à afirmação “*A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais*”

Quadro 163. Distribuição das respostas à afirmação “*A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas*”

Quadro 164. Grau de importância atribuído à afirmação “*A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas*”

Quadro 165. Distribuição das respostas à afirmação “*A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo*”

Quadro 166. Grau de importância atribuído à afirmação *“A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo”*

Quadro 167. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”*

Quadro 168. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”*

Quadro 169. Distribuição das respostas à afirmação *“Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”*

Quadro 170. Grau de importância atribuído à afirmação *“Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”*

Quadro 171. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”*

Quadro 172. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”*

Quadro 173. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”*

Quadro 174. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”*

Quadro 175. Distribuição das respostas à afirmação *“Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.”*

Quadro 176. Grau de importância atribuído à afirmação *“Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.”*

Quadro 177. Distribuição das respostas à afirmação *“As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.”*

Quadro 178. Grau de importância atribuído à afirmação *“As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.”*

Quadro 179. Distribuição das respostas à afirmação *“O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.”*

Quadro 180. Grau de importância atribuído à afirmação *“O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.”*

Quadro 181. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P21

Quadro 182. Número total de evocações por categorias acerca das mudanças identificadas na escola em virtude da implementação do Projeto Fénix.

Quadro 183. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

Quadro 184. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Quadro 185. Número total de evocações por categorias acerca dos aspetos a melhorar na implementação do Projeto Fénix

Quadro 186. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por zonas (urbana e rural)

Quadro 187. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por género

Quadro 188. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por idade

Quadro 189. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por ano de frequência dos filhos no Projeto Fénix

Quadro 190. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 191. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”*

Quadro 192. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 193. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”*

Quadro 194. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 195. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 196. Distribuição das respostas à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos.”*

Quadro 197. Grau de importância atribuído à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos.”*

Quadro 198. Distribuição das respostas à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.”*

Quadro 199. Grau de importância atribuído à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.”*

Quadro 200. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos”*

Quadro 201. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos”*

Quadro 202. Distribuição das respostas à afirmação *“Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”*

Quadro 203. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”*

Quadro 204. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”*

Quadro 205. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”*

Quadro 206. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”*

Quadro 207. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 208. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 209. Distribuição das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”*

Quadro 210. Grau de importância atribuído à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”*

Quadro 211. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P11

Quadro 212. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

Quadro 213. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Quadro 214. Número total de evocações por categorias acerca dos aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto Fénix

Quadro 215. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”*

Quadro 216. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”*

Quadro 217. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”*

Quadro 218. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”*

Quadro 219. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 220. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”*

Quadro 221. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”*

Quadro 222. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”*

Quadro 223. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”*

Quadro 224. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”*

Quadro 225. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”*

Quadro 226. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”*

Quadro 227. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 228. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”*

Quadro 229. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”*

Quadro 230. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação *“O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”*

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem de alunos com 15 anos com pelo menos uma retenção e os custos associados à retenção tendo por referência a despesa do aluno até ao 9.º ano. (Fonte: Eurydice)

Gráfico 2. Taxa de abandono escolar precoce em Portugal entre 1995 e 2011 (Fonte: Labour Force Survey - Eurostat)

Gráfico 3. Taxa de pré-escolarização, por idade, em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Gráfico 4. Escolarização da população dos 3 aos 17 anos, em Portugal (2000/01 e 2010/11); Percentagem de população escolarizada (por nível de educação/ensino) e não escolarizada, por idade (Fonte: DGEEC, 2012)

Gráfico 5. Alunos que concluíram os ensinos básico e secundário, em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Gráfico 6. Taxa de transição/conclusão, por nível de ensino e ciclo, em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Gráfico 7. Valores totais (GE vs GC)

Gráfico 8. Comparação por disciplinas (GE vs GC)

Gráfico 9. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 10. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 11. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 12. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 13. Valores totais (GE vs GC)

Gráfico 14. Comparação por disciplinas (GE vs GC)

Gráfico 15. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 16. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 17. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 18. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Gráfico 19. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Língua Portuguesa

Gráfico 20. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Matemática

Gráfico 21. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar*”

Gráfico 22. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias*”

Gráfico 23. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)*”

Gráfico 24. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos*”

Gráfico 25. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios*”

Gráfico 26. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*”

Gráfico 27. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”

Gráfico 28. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

Índice de Esquemas

Esquema 1. Esquema do Modelo Dialético por Ana Benavente (1990)

Esquema 2. Contextos, Fatores e Dinâmicas dos Riscos de Exclusão Educativa (Escudero, 2005)

Esquema 3. Finalidades educativas, modelos de agrupamento e critérios organizacionais (Verdasca, 2007, p.17)

Esquema 4. Esquema exemplificativo da oferta aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Esquema 5. Dinâmica do Eixo I

Esquema 6. Ações e metodologia de atuação da coordenação do Projeto Fénix, Conselho Executivo e Universidade Católica

Esquema 7. Ações e metodologia do departamento relacionadas com o Projeto Fénix

Esquema 8. Coordenação das turmas Fénix e Ninhos

Esquema 9. Ações e metodologias de atuação dos técnicos socioeducativos e diretores de turma

Esquema 10. Exemplo de duas possíveis dinâmicas do Eixo II

Esquema 11. Perspetiva Global de Operacionalização do Projeto

Introdução

A concretização universal do direito à educação e à formação integral e bem-sucedida do ser humano não é garantida por uma única “verdade” ou método/caminho.

No séc. XX, a Educação assume uma importante implicação na modernização do Homem, ao abrir as portas da escola a todos os cidadãos e ao tornar possível a qualificação sem precedentes de várias camadas sociais. Atualmente, o que se deseja é a renovação e conciliação da escola e das suas práticas com a rápida aceleração introduzida pela sociedade do conhecimento, garantindo simultaneamente o cumprimento de uma dupla função: socializar e educar (Crahay, 2002).

O “medo do vazio” (Perrenoud, 2005), de deixar a formação dos cidadãos incompleta, traduziu-se progressivamente no que António Nóvoa chama de “transbordamento da escola” (Nóvoa, 2009), numa confusão de prioridades, reveladora de inconsistências ainda mais profundas ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, o que foi reforçado, a partir dos anos setenta, pela chocante revelação do número de alunos em situação de insucesso e abandono escolar.

À instituição escolar cabe a missão de cumprir a Educação enquanto direito universal, conforme estipulado na Constituição da República Portuguesa, reafirmado na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), que garante o direito a uma formação o mais completa possível, para que cada aluno, à saída da escola, esteja preparado para responder aos desafios presentes no mundo do trabalho, como trabalhador e como cidadão. Tal ideal corresponde ao que na LBSE se refere como “(...) uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Ponto 2, Art.1º). Tal desígnio, pela complexidade de estruturas e organizações envolvidas, desde as de gestão política centralizada às unidades orgânicas escolares locais, implica um equilíbrio entre conservação e diversidade, entre inovação e tradição e, essencialmente, a aceitação de várias possibilidades e ensaios de atuação didático-pedagógica no processo de ensino.

Como tal, afigura-se como prioridade minimizar os hiatos sociais e escolares e os “destinos” pré-determinados à nascença, porque “contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis, e os pobres ainda mais pobres” (Nóvoa, *cit. in* Pereira e Vieira, 2006:112).

A investigação evidencia a realidade oculta pelos ideais de igualdade (com raízes desde a Revolução Francesa) no acesso, oportunidade e uso dos sistemas de educação que a democratização dos estados europeus possibilitou desde os anos sessenta e setenta, sendo (re)conhecido o falhanço generalizado na garantia do sucesso escolar para *todos* os alunos:

- A entrada em massa dos alunos encontrou um número crescente (e proporcional) de casos de abandono e insucesso escolar;

- A equidade social e o esbatimento das condições sociais pré-existentes não estão garantidas, antes pelo contrário, tal como já afirmaram Bourdieu e Passeron, a escola reproduz as desigualdades (Perrenoud, 2005) e reforça a segregação social (Dubet, 2004);

- Uma formação académica cada vez mais prolongada e especializada nem sempre encontra correspondência com as ambições de mobilidade social e com as necessidades do mercado de trabalho, quando, paradoxalmente, este é cada vez mais exigente. (Crahay, 2002; Pires, 2000; Gather Thurler e Perrenoud, 1994).

António Santos esboça os contornos da situação nos seguintes termos:

«(...) muitos dos problemas com que as sociedades mais evoluídas se debatem, vêm precisamente da inadaptação do sistema de ensino escolar às novas realidades de um mundo tecnologicamente avançado e mutante. Os antípodas são nossos vizinhos. (...) A ubiquidade está, enfim, ao nosso alcance.» (Santos, 2007:26)

Esta situação é sintomática do desajuste entre aquilo que a escola oferece, como se organiza, e o que a sociedade exige, quer do ponto de vista cívico, político ou económico. Nem sempre as expectativas correspondem ao que é oferecido: pretendemos uma escolarização de todos, mas encontramos situações de uma incrível fragilidade quanto, à formação dos nossos alunos. Tal como Perrenoud (2005) indicava, já é sabido que há alunos que concluem a escolaridade básica obrigatória sem saber ler e escrever corretamente. Outros alunos, aqueles que invariavelmente constituem o segmento dos

que engrossam as estatísticas do insucesso escolar, ocupam as cadeiras no fundo da sala, desistem da escola e optam pelo abandono escolar, e esta, aparentemente, não oferece alternativas para a sua escolarização.

Este é o reflexo de uma escola dividida entre o ideal democrático de dar a todos por igual, cumprindo assim com o desígnio da igualdade de tratamento, combatendo o insucesso e abandono escolar, mas obedecendo, simultaneamente, a um certo ideal meritocrático (Dubet, 2004; Crahay, 2002). Oferecemos o mesmo a todos, como se todos fossem iguais e avaliamos todos utilizando o mesmo processo. No entanto, a escola diferencia-os, exclui-os, porque eles não são efetivamente todos iguais. Uma questão complexa, mas que do ponto de vista das políticas educativas, se tem procurado dar alguns passos de uma maior autonomia de gestão e administração pedagógica, através de políticas locais de combate ao insucesso, designadamente, Programa TEIP, o PMSE, a rede ESCXEL, o Programa Escolhas, Associação EPIS, entre outros¹. Estas medidas são o reflexo de uma preocupação generalizada pela qualificação do ensino oferecido pelas escolas.

«A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco - a subjetividade é tocada ao seu nível mais íntimo (Baptista, 2006), o que nos remete para uma ética do cuidado, para uma redobrada atenção face à manipulação do outro, sujeito de uma vida interior, e que reclama uma resposta. Ninguém pode tomar o lugar de ninguém nesta resposta, no dom que se dá e no exercício da responsabilidade. No cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto, cada pessoa, cada rosto singular, no —respeito pelo segredo interior.» (Azevedo, 2009:3)

Temos por conseguinte que orientar a nossa ação sob a ideia do reconhecimento do sucesso de cada um.

¹ TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária); PMSE (Programa Mais Sucesso Escolar); EPIS (Empresários Pela a Inclusão Social); ESCXEL (Rede de Escolas de Excelência).

O sucesso escolar é um dos temas mais discutido no âmbito da Educação, um pouco por todo o mundo. Mais que um objetivo, é já uma bandeira que cada organização escolar, política ou social toma como mote, conteúdo ou objetivo para discutir o sentido das suas políticas. Nos limites e fronteiras do que julgamos correto para a Educação, o ensino e os mecanismos de promoção do sucesso escolar estão hoje sujeitos a um forte escrutínio, por parte da opinião pública e da sociedade. São vários os tipos de sucesso, os seus sentidos axiológicos e epistémicos, tal como os contextos de ação estudados no domínio da investigação científica, sendo que o conhecimento que daí deriva nem sempre se entrecruza, apesar de serem próximas as fórmulas e as receitas preconizadas, conducentes ao sucesso. No sistema de ensino português, a super estrutura ministerial assume o comando da orientação curricular, ao impor um currículo nacional, regula práticas e procedimentos de avaliação (interna e externa), propõe soluções para a promoção do sucesso educativo, aplicando receitas iguais a realidades diferentes, como se houvesse uma receita única. Não há receitas iguais, nem sucesso igual, nem alunos iguais. Aliás, nas palavras de Joaquim Azevedo «(...) as sociedades de hoje preocupam-se muito com o sucesso escolar dos alunos e se ocupam pouco com o sucesso escolar dos alunos» (Azevedo, *cit. in* Alves e Moreira, 2011:8)

Cada organização, independentemente do tipo e orientação, possui uma natureza diferenciada e complexa, variando consoante o tecido humano que a compõe. Das práticas e ações de cada organização, surge uma cultura, um símbolo ou uma identidade que lhe está associada, e será essa mesma cultura que atravessará gerações e pessoas, se cultivada e partilhada pelos membros dessa mesma organização. Nesse sentido, uma escola, enquanto organização, procura desenvolver múltiplas formas de ação, interação e resultados, consoante os objetivos e metas educativas que a norteiam.

Neste estudo, procuramos evidenciar como é possível, na senda da constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar, desenhar soluções, partindo das realidades locais, ou seja, de uma linha de ação *bottom-up*, que ajude a concretizar os objetivos educativos de escola, a melhorar os resultados e, sobretudo, a almejar a melhoria da qualidade desse sucesso para todos, que assume várias interfaces, um sucesso que pode ser académico, relacional, emocional, organizacional (Moreira, 2009).

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes.

Na primeira parte uma apresentação panorâmica das questões estruturantes do debate em torno da Educação: a democraticidade no acesso à escola; escola de massas e

a massificação do ensino; a igualdade a equidade e a justiça nos sistemas de ensino; o sucesso escolar, mediante consideração das suas diferentes significações; a relação entre a proveniência social e a instituição escolar, salientando o papel reprodutor desta nas hierarquizações sociais e sua legitimação; a evolução dos resultados escolares e sua análise comparada num quadro internacional; o abandono escolar precoce; a cultura de escola e o papel das lideranças, no desvendar de processos de organização pedagógica educativa inovadores; a dicotomia homogeneidade *versus* heterogeneidade no agrupamento dos alunos, e a consideração dos seus efeitos em termos da estigmatização e segregação do aluno.

Na segunda parte a contextualização do aparecimento do Projeto Fénix no Agrupamento de Escolas Campo Aberto – Beiriz, bem como a sua caracterização e operacionalização. Faz-se igualmente a descrição do processo de inclusão do Projeto Fénix no PMSE, definindo as condições do seu alargamento ao território nacional².

Na terceira parte, estudo empírico, procedemos à caracterização e desenho da investigação. Neste sentido, fazemos a descrição do procedimento metodológico seguido na construção dos instrumentos de recolha de dados, bem como da sua aplicação, análise e discussão dos resultados. No final, as conclusões e recomendações com base nos resultados obtidos.

Este trabalho de investigação encontra a sua origem numa razão pessoal, fruto de um percurso de vida dedicado à Educação, marcado pela vivência e reflexão, em torno de uma escola para Todos, onde Todos tenham um verdadeiro sucesso - o sucesso de cada um.

“Da janela da minha sala de trabalho, durante mais de dez anos, observei os alunos a entrarem e a saírem da escola, como aves ávidas de inquietações e de voo, e sempre me interroguei o que poderia fazer, para que, mais tarde, recordassem a nossa escola como o Ninho acolhedor, onde aprenderam, cresceram, brincaram, criaram laços, partilharam afetos e onde o espírito de iniciativa e criatividade foi estimulado e desenvolvido.

Pelos resultados, pelas discussões e reflexões em torno das aprendizagens, percebemos que alguns alunos não conseguiam atingir o sucesso que tanto sonhávamos.

² Na composição desta parte foram utilizados textos publicados desde 2009 sobre o Projeto Fénix, e que se encontram devidamente referenciados na bibliografia.

Queríamos um ensino que qualificasse as aprendizagens na sua transversalidade, não deixando nenhum aluno pelo caminho.

Escutávamos os alunos, os pais que depositavam em nós muita confiança e os professores que eram aguerridos e envolvidos.

Um dia, numa das reuniões com os alunos, uma garotinha de rosto suave, olhar sonhador e doce, depois dos colegas se terem afastado, dirigiu-se-me, timidamente, dizendo:

- Eu queria ter melhores notas...estudo tanto, mas não consigo!

Naquele olhar assustado, ela pretendia dizer-me “o que podes fazer para me ajudar...?”. Combinei com ela que conversaríamos no dia seguinte.

Na hora combinada a Maria apareceu! Ouvi-a atentamente, no seu discurso simples e inseguro, confidenciando-me que não conseguia acompanhar os colegas da turma. Estudava muito, estava muito atenta, mas sabia que nunca conseguiria aprender tão rápido e tão bem quanto eles. Acrescentou, ainda, que não gostava de pedir ajuda aos colegas nem dizer aos professores que não entendia muito do que eles ensinavam.

- Os colegas olham-me e dizem “não sabes” e “não vais ser capaz” Recordo como foi dura a minha escola primária! Os meninos, sempre que eu não conseguia acompanhar os trabalhos na sala de aula, riam-se de mim e, cada vez, eu ficava mais aflita e assustada... Eu sabia que os professores não podiam perder muito tempo comigo, porque os meus colegas precisavam de andar para a frente!

Maria queria a todo custo fazer a escola e aprender como os outros meninos! Olhei para ela e, numa cumplicidade que tenho dificuldade em retratar, comprometi-me de imediato que a iríamos ajudar a ela e a todos os que, como ela, precisassem “de um tempo de espera”, para crescerem e consolidarem os conhecimentos – a missão da escola!

Eu e os professores sentimos que alguns alunos precisavam de um outro tempo, diferente do tempo dos apoios educativos, uma vez que este não nos devolvia os resultados, relativamente às aprendizagens e à confiança dos alunos, em ordem aos saberes que nós gostaríamos que eles alcançassem.

Um espaço onde não tivessem acanhamento para dizer ao professor – não percebi e não sei como se faz.

Um espaço de maior proximidade, entre o aluno e o professor, onde a relação é pautada pelo entendimento, pela compreensão, pelo respeito e pela confiança.

Um espaço em que os professores são resilientes e compreendem que o sucesso do aluno depende do modo como se ensina.

Um espaço em que seja possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica que dê a oportunidade de um acompanhamento personalizado, de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada um.

Um espaço temporário que não é mais tempo, mas uma outra qualidade de tempo, onde os alunos cresçam na confiança, na autoestima, no “sou capaz” e o no entendimento de que existem vários sucessos – o meu sucesso!

Trabalhámos e dormimos em cima deste conceito de agrupamento de alunos que nos poderia levar a melhorar e a qualificar as aprendizagens, na forte crença de que ser professor é estar disponível para os ajudar a lidar com as suas dificuldades e a crescerem, de acordo com o seu ritmo, assegurando-lhes a proximidade, o ensino diferenciado, o trabalho, o rigor, a exigência, de forma a nunca desistirem e a lerem, confiadamente, no horizonte o: “eu sou capaz!”.

Sabíamos que era importante investir no primeiro ciclo, os alicerces!

Decorridos alguns anos, encontrei a Maria, no mercado de trabalho. Tinha concluído o seu percurso escolar e dizia-me: “Acreditei em mim, mas a escola nunca desistiu de mim!”

«Obviamente, as artes e os actos do ensino são dialéticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação, através de algo que, inicialmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor» (Steiner, 2005:17).

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Escolaridade Básica e Universalidade escolar

1.1. Entre o passado e o futuro

A escola existe dado existirem alunos e, por sua vez, estes existem, porque a sociedade reconheceu, ao longo do tempo, a necessidade de se realizarem aprendizagens. Por conseguinte, a *educação*, termo diretamente relacionado com a ação *aprender*, assume-se como o elemento definidor do *humano*, visto que, segundo Kant, «o homem é o que é unicamente pela educação» (Reboul, 2000:9). O aluno é inscrito num sentido de saber-ser pelo saber, pelo fazer e estar, num tempo e num espaço. Esta inscrição faz-se em nome de um quando, no qual se projeta, logo, para um tempo futuro, a apropriação do vosso como nosso.

Inserta a esta viagem, está a noção grega de *paideia*, moldada e moldadora de um *ethos*, uma cultura, uma condição de ser homem, na construção de uma relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o que o rodeia. Deste modo, educar insinua um sentido a dar, um dirigir para, e, nesta ordem, aprender algo vale também, tornar aquele que aprende em *melhor*, em ser *mais*. Mas o que significa este tornar-se melhor? Olivier Reboul arrisca uma resposta: «desenvolver as potencialidades do ser humano que cada um em si transporta. Em todos os domínios, desde o nascimento até ao último dia, a educação é aprender a ser» (Reboul, 2000:19-20).

É na assunção desta plasticidade do homem que se erigem as características de educabilidade e perfetibilidade da sua pessoa. Dias de Carvalho reforça e sustenta esta visão ao afirmar que:

«A natureza propicia ao homem a possibilidade de se tornar um ser livre dentro da ordem da razão. (...) E é aqui que a educação desempenha o seu papel antropológicamente decisivo: não constituindo um fim em si, ela é, todavia, imprescindível para o cumprimento do homem como fim em si mesmo. (...) A educação serve, pois, a construção de um homem definido

pelo seu futuro: antecipa a humanidade futura – o que lhe confere sentido – porque o homem tem necessidade da educação para concretizar a sua liberdade e se instituir como ser moral.» (Carvalho, 1992:74).

Assim, a humanidade define-se pela mudança, é preciso mudar para se ser homem, e esta mudança é singular. Isabel Baptista acentua este papel direcional da educação:

«Antes de mais, a aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento. A incompletude, o inacabamento da pessoa humana, responsabiliza cada um(a) a superar todo o condicionalismo que impeça esta finalidade. Então, o progresso possível da humanidade reside nesta tarefa de cada ser humano se responsabilizar pela universalização do ideal democrático no acesso à educação.» (Baptista, 2005:59).

Neste sentido, a natureza humana faz da educação uma necessidade universal, todavia, aquilo que cada um procura é variável. Na tentativa de ir mais longe, o ato de educar alguém traduz-se sempre na intenção de o fazer homem, mediante a possibilidade de cada um realizar a sua natureza. É esta ligação fundamental que Olivier Reboul identifica

«com o humano que faz da educação mais do que um adestramento ou uma maturação espontânea. Ser homem é aprender a tornar-se tal. Precisemos duas coisas. Primeiro, há duas maneiras de aprender: um processo espontâneo, que vem do próprio facto de viver em sociedade, e um conjunto de métodos intencionais, com os seus professores e os seus objetivos. Depois, jamais se deixa de “tornar homem”, e o fim do caminho da cultura humana jamais é alcançado: não há diploma de humanidade que considere concluída a educação» (Reboul, 2000:24).

A educação, dada a sua universalidade e a dignidade da sua missão, encontra no tempo presente nas reflexões sobre o homem uma centralidade na arquitetura de uma nebulosa, entre as experiências de incompletude, da intencionalidade, do sentido, e, as categorias de educabilidade, de perfectibilidade, de defectibilidade que definem o homem, ambas configuradoras de uma relação pedagógica, marcada pela alteridade, onde as questões da individualidade, da sociabilidade, da identidade, da abertura, da representação e da valoração estão presentes. (Carvalho, 1998).

Joaquim Azevedo resume este ambiente do seguinte modo:

«A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a atividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em percursos de personalização, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.» (Azevedo e Alves, 2010:14).

Em Portugal, as raízes de uma resposta educativa a esta necessidade universal, social, antropológica vêm desde o ano de 1826, em que a Monarquia Portuguesa reconheceu através da Carta Constitucional a importância da instrução de base – a designada “Instrução Primária” – ao garantir a gratuitidade da mesma para todos os cidadãos. Em 1911, a Constituição Republicana passou a incluir a obrigatoriedade da mesma, um passo “revolucionário” na abertura à *escola de massas*. Um princípio consagrado constitucionalmente, centrado mais numa vontade do que numa efetiva ação transformadora do panorama educativo nacional de então. O contexto político nacional e internacional também não foi para a I República o mais propício para realizar essa transformação.

A evolução ulterior da situação política nacional representaria um entrave à tendência de alargamento que se verificava desde finais do século XIX. Com efeito, a opção pelo desinvestimento na área da educação prendeu-se, antes de tudo, com uma visão ideológica que tinha, no controlo do acesso à escolarização, um dos seus mecanismos mais poderosos de conservação da realidade portuguesa, tida como única no contexto internacional e valorizada enquanto tal.

Perante a situação insustentável que se verificava, fruto da crescente abertura ao exterior, registada a partir dos finais da década de cinquenta do século XX, e também

da renovação da elite dirigente, mais aberta a acolher as experiências externas, Portugal inicia uma progressiva ação de expansão no ensino liceal e técnico ao longo da década de sessenta (Martins, 1968). Todavia, não deixava de ser uma tendência, que continuava a deixar de fora milhares de alunos, dada a indiferença oficial em tornar obrigatória a escolarização da sua população.

Só recentemente é que Portugal aprofundou esse esforço na escolarização, como peça central no seu desenvolvimento integral, primeiro decretando a obrigatoriedade de seis anos, depois nove e, muito recentemente, a escolaridade de doze anos³.

No reconhecimento da fundamentalidade do direito à educação e à não discriminação no seu acesso e na inclusão de todos os cidadãos no ensino obrigatório, vários tratados, declarações e organizações internacionais, ao longo do tempo, procuraram vincular os Estados associados à concretização dos ideais de universalidade, mas também de equidade, no acesso e uso da escolaridade básica. Essa equidade pode ser traduzida por muitos como “igualdade de oportunidades”, uma vez que, supostamente, o acesso à escola torna-se um direito de todos (Roazzi e Almeida, 1988; Crahay, 2002; Pires, 2000;).

O ideal democrático é passível de realização, mediante a garantia de acesso às formas de conhecimento e processo de informação e formação. Só assim é que a sociedade poderá formar cidadãos ativos e participativos nos processos de discussão e de decisão, relativos aos fenómenos políticos, sociais e culturais (Perrenoud, 2005). Acima de tudo, esta propedêutica deve permitir o desenvolvimento de competências fundamentais, para que os cidadãos continuem aptos a aprender, ao longo da vida, numa sociedade de informação. É este o sentido que a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo de 1988* aponta, quando reconhece que “a democraticidade de um sistema ou de um modelo organizacional traduz-se pelo nível/grau de participação” os membros da comunidade educativa (*Relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, 1988:14). E por participação entendemos a capacidade de participação cívica, a qual não é possível sem uma formação de base “universal”, que habilite capacidade de autonomia e tomada de decisão.

³ A escolaridade obrigatória entre 1931 e 1956 era de 3 anos. Só em 1956 é que passou a 4 anos para o sexo masculino, tendo sido em 1960 alargada ao sexo feminino. Pelo Decreto-lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964 passa de 4 para 6 anos (Ministro Galvão Teles); 9 anos pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; com a lei n.º 45/2009 até ao 12.º ano (extensão reconfirmada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

Chegamos a um nível exigente no que refere ao que desejamos para a educação, neste início de século: não basta saber ler, calcular e escrever, é necessário estar dotado de capacidade crítica, interpretativa e de cultura suficientes, para que não se seja “excluído”, nem socialmente nem do mercado de trabalho. Atualmente, este exige mais polivalência, domínio das tecnologias de informação e capacidade de comunicação, sobretudo, para a geração de cidadãos que cresceu numa sociedade de escolarização de massas. Por sua vez, este fenómeno exigiu o investimento numa formação com um currículo mais vasto e diversificado, com mais anos de escolaridade e mais global⁴.

Resultante da vontade de garantir condições de igualdade de oportunidades de sucesso, a *escola para todos*, na linha de uma escola inclusiva, complexificou a sua estrutura organizativa e desencadeou novos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, esta abertura fragilizou o equilíbrio entre a manutenção das estruturas das práticas educativas vigentes e as necessidades de inovação. A inovação surge aqui como um conceito intimamente ligado à mudança, isto é, à melhoria de práticas educativas e pedagógicas que permitam alcançar as metas que as escolas definem ou, de modo geral, o que se poderá entender, nalgumas perspetivas educacionais por eficácia (a concretização dos objetivos fixados) e outras por melhoria.

Sintetizando a ideia que aqui desenvolvemos, Philippe Perrenoud afirma que:

«Democratizar o acesso ao conhecimento, não é «dar» diplomas, futuramente obrigatórios, a toda a gente. É fornecer, sim, a cada um competências e uma cultura muito mais amplas, o que supõe uma escolaridade mais longa, uma formação contínua mais substancial e sobretudo um ensino mais eficaz, desde a escola elementar» (Perrenoud, 2005).

A propósito, segundo Formosinho e Machado (2008), a opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher mais alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na

⁴ Por global, entende-se uma formação que se coaduna com *standards* e metas internacionais, a partir da abertura das fronteiras físicas e invisíveis entre a comunidade educativa internacional, dos países industrializados aos países em desenvolvimento, onde a educação também assume um papel preponderante no desenvolvimento social, político, cultural e económico de forma progressiva. A título de exemplo dessa abertura global temos os parâmetros globais educativos definidos pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), ou, mais concretamente, os estudos comparativos como o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino. A escola sofreu transformações quantitativas, aumentando o número de anos de escolarização obrigatória, de alunos acolhidos no sistema de ensino, bem como o número de estabelecimentos escolares e o respetivo número de professores. Basicamente, este foi um período de investimento estrutural, orientado para os resultados educativos, isto é, um período “otimista”, que Licínio Lima e Almerindo Afonso caracterizam de “fase de expansão quantitativa” (Lima e Afonso, 2002), onde os investimentos poderiam garantir o controlo, objetivo e rigoroso, dos resultados. No entanto, rapidamente a abertura da escola às massas demonstrou a existência persistente e contínua de fenómenos, como o insucesso e o abandono escolar. Após a instalação da verdade pela crueza das estatísticas, as décadas seguintes caracterizam-se do ponto de vista das políticas educativas, no investimento da “qualidade do ensino” e da melhoria de escola (Chávez e Rojo, 2007), introduzindo assim, uma mudança no discurso político, onde a racionalização dá espaço à procura da “melhoria da eficiência interna”, que Licínio Lima e Almerindo Afonso classificam como “a obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade (...)” (Lima e Afonso, 1993:36).

Mas antes, ilustraremos como o ideal democrático de equidade, traduzida na igualdade de oportunidades, esconde, na realidade um sistema perverso que, ao invés de assegurar a mobilidade social, reforça as desigualdades sociais existentes, de várias formas, que em tudo são menos justas.

1.2. A questão da igualdade, equidade e justiça

O século XX marcou o início de uma série de transformações sociais, políticas, económicas e culturais que deixaram um legado de modernidade até aos dias de hoje, tendo as reformas educativas exercido um papel incontornável para essa mudança. O direito à educação assumiu-se como um direito universal e fundamental, assegurado pela maioria dos estados de direito, e, em particular, pela *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, a nível internacional, pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, que cimentou os valores de base educativos transversais à maioria dos princípios educativos que conhecemos (UNESCO, 1998). Salientamos o 26º artigo da Declaração, que espelha a ideologia educativa democrática, reforçando a dualidade da

missão e função da escola – a de educar e socializar, articulando o plano individual e o plano social - na transmissão da cultura dominante. O mesmo artigo não deixa de referir a educação como uma responsabilidade partilhada pela escola e pela família:

«1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito;

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.» (*Declaração Universal dos Direitos do Homem*, 1948).

A questão (mito) da igualdade, equidade e justiça nos sistemas educativos prende-se com a dificuldade de conciliar aquilo que se quer que a escola seja – o ideal democrático – com aquilo que ela realmente é ou reproduz. Esta afirmação poderia constituir uma provocação, salvo não fosse já uma certeza comumente aceite, e reconhecida, por todos. Joaquim Azevedo, numa comunicação apresentada no Seminário “Equidade e Sucesso Escolar”, resume a questão do seguinte modo:

«Talvez não tenha havido, ao longo do séc. XX, outra dimensão utópica ou “ilusão útil” mais comumente admitida e mais exaustivamente repetida do que a de considerar a escola como o instrumento privilegiado da construção da equidade social. E talvez nunca tenham sido tão evidentes, como hoje, as debilidades deste instrumento para promover tal finalidade política e social, exatamente no momento em que, talvez como nunca, os vários atores sociais carregam a escola com um fardo tão pesado de responsabilidades socioeducacionais. E é desta realidade que temos de partir, para não continuarmos a nos deparar quotidianamente com uma escola que não serve para o que se diz que serve, mas sim para o que dizemos não dever servir» (Azevedo, 2000:2).

Numa perspetiva histórica, François Dubet (Dubet, 2003, *cit. in* Azevedo, 2009), considera que até ao século XX o saber administrava-se isolado do mundo, protegido pelo Estado, os pais estavam longe e os mandatos da economia eram indignos, os professores encarnavam o sagrado e os alunos eram libertados pela submissão a uma razão e a uma ordem universal, em nome da cidadania, do progresso social e da igualdade.

Sobre o mesmo tema, Azevedo (2009) refere que a democratização do acesso à educação trouxe muitas tensões e problemas, não sendo a causa a democratização em si mas antes a incapacidade de adaptação das estruturas vigentes à situação. Um *etos* escolar moldado para o ensino de um “aluno médio”, traduz-se em desigualdades de oportunidade, uso ou tratamento dos recursos educativos dos jovens provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos ou culturalmente distintos, impondo, assim, problemas educativos de natureza muito diferenciada. O mesmo é confirmado por Carlos Estevão que, numa reflexão sobre a complexidade da relação entre a justiça e a escola, salienta

«(...) a justiça ou a equidade formal e universal que a escola apregoa reproduz de facto, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça, situação que se agrava na medida em que a escola possibilita a acumulação e convertibilidade das diferentes formas de capital (nomeadamente pela conversão do capital socioeconómico em capital cultural, sob a bandeira do mérito)» (Estevão, 2002: 122).

As expectativas sociais, face à escola, cresceram desmesuradamente, neste período, e a tendência que prevalece é a de esperar dela o suporte para tudo (Nóvoa, 2007 *cit. in* Azevedo, 2009:6). No entanto, segundo Azevedo (2009:6), a instituição escolar que temos é e será incapaz de responder a estas crescentes demandas, porque é a única instituição social que continua a crescer e que acolhe todos (enquanto entram em crise, sob um olhar social pacífico, outras instâncias como a educação familiar).

Joaquim Azevedo questiona e argumenta:

«A sociedade portuguesa quer melhores escolas, com melhores resultados, isso já sabemos. Mas como? Mantendo este caminho, esta política? (...) Mas de um dado podemos estar certos: o que mais tem mudado com as políticas educativas têm sido mais as próprias políticas educativas do que a qualidade

da educação. Deviam ser as escolas a melhorar o seu desempenho, os alunos a aprenderem mais e melhor, os professores a trabalharem melhor e com melhores resultados escolares e educativos, os pais a apoiar os seus filhos para que estudem mais e melhor, as comunidades locais a fortalecer a perspectiva cultural do desenvolvimento» (Azevedo, 2009:14-15)

A origem do problema reside nas inadequações entre a organização escolar tradicional e a abertura à escola de massas. Passar do ensino de elites ao ensino das massas provocou uma crise na educação e esta tem sido duramente castigada com a própria crise económica e social, na viragem do século XXI, tentando conciliar desejos de melhoria, de garantia de ensino e aprendizagem de qualidade, com o estrangulamento financeiro e dificuldades impostas, na racionalização da gestão dos recursos humanos. Mas a escola não soube adaptar-se a esta transição, uma vez que encerrou, no seu seio, uma posição conservadora, pretensamente meritocrática, num esforço de manutenção de um *status quo* anacrónico, que comprometeu o aproveitamento dos recursos colocados à sua disposição, na transição do século.

A expansão do ensino obrigatório e respetiva massificação, no acesso à educação, que se alastrou até ao ensino superior, provocou também uma *massificação do ensino* ao procurar corresponder aos ideais de igualdade de oportunidades e de rendimento. Essa massificação de acesso e de uso tanto foi provocada pelas políticas educativas na época de expansão quantitativa, como pela própria sociedade, através do aumento da procura. Esse foi o resultado da crença social na educação como meio de promoção social e de respetiva mobilidade (Pires, 2000; Crahay, 2002). Sobre este assunto, Eurico Lemos Pires esclarece a génese do fenómeno de massificação com a existência de três pressupostos:

- *Ideologia desenvolvimentista*: pressupõe o “acesso igual à educação para todos” (Pires, 2000:189). Surge do estabelecimento de uma relação causal entre a educação e o desenvolvimento económico a partir dos anos cinquenta, vista como um investimento no capital humano, como motor do desenvolvimento social e tecnológico da própria sociedade através do conhecimento científico, embora não haja consistência que sustente esta relação causal (Pires, 2000:187-188);

- *Ideologia igualitarista*: próxima à ideologia desenvolvimentista, a igualdade pressupõe a igualdade de oportunidades, procurando garantir “o acesso igual à mesma

educação para todos” (Pires, 2000:189). Implicitamente, parte-se do pressuposto que para que se respeitem os princípios de competitividade e se cultive a meritocracia (Crahay, 2002), muitas vezes, erradamente, é confundida com o meio de promoção de excelência e, desta forma, o ensino seja uniformizado;

- *Procura social da educação e credencialismo*: esta tese sustenta o valor simbólico e social da certificação e do diploma de formação, uma vez que a formação e a qualificação têm subjacente, por um lado, um determinado valor junto do mercado de trabalho e funcionam como distintivo diferenciador das qualidades e capacidades profissionais futuras de cada um e, por outro lado, funciona como “credencial cultural” que permite “mobilidade social” (Roazzi e Almeida, 1988:54), alcance de prestígio e reconhecimento social (Pires, 2000:190).

Mas pode a escolarização possibilitar essa mobilidade social? Esta é uma questão complexa e multifacetada pois existem contradições nos próprios pressupostos axiológicos do que deve ser a *educação para todos*. Tal como já defendido por Passeron e Bourdieu (Perrenoud, 2002), o sistema de ensino é ele próprio um mecanismo de reprodução das desigualdades e das hierarquias sociais externas, uma vez que, face às desigualdades sociais de partida e à entrada da escola, revela bastantes dificuldades em as esbater, operando em função de um aluno médio, o que não deixa de ser o reflexo de uma escola conservadora, seletiva e elitista, originalmente (Perrenoud, 2002).

A constatação desta realidade convoca-nos para a consideração do princípio da equidade como central nas políticas de educação e no funcionamento do sistema educativo, particularmente, no que concerne à conceção do sistema, das práticas escolares e dos recursos.

A equidade comporta duas dimensões: justiça e inclusão. A justiça refere-se ao direito de educação para todos, independentemente das suas condições sociais, familiares e económicas que envolvem a pessoa (variáveis externas à escola). A inclusão implica a garantia de que todos podem usufruir de uma base educativa comum, como ler, escrever e calcular, independentemente das suas variáveis pessoais. No entanto, a realidade não é assim que se nos apresenta, sobretudo, quando são os alunos mais desfavorecidos social e economicamente, com maiores dificuldades na aprendizagem, ou maior *handicap* sociocultural que mais provavelmente virão a ter insucesso (Santín, 2001). O princípio de igualdade de oportunidades é uma falácia,

quando a escola não trata diferenciadamente os alunos que, à partida, possuem diferenças que os caracterizam: condições socioculturais e económicas, ritmos de aprendizagem, capacidades cognitivas, apoio social e familiar, ritmos de desenvolvimento emocional, social e diferentes personalidades, apenas para enumerar os fatores antecedentes com maior evidência (Santín, 2001; Formiga, 2004; Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá e Santos, 2005; Viola, Sousa, Lopes e Almeida, 2005).

A escola cumprirá melhor a sua missão, quando for capaz de criar espaços de aprendizagem mais próximos das necessidades dos alunos que assumem grande heterogeneidade de perfis. A insistência, na ilusão de uma escola operativa e pedagogicamente uniforme, será estéril e injusta, sobretudo para os alunos mais desfavorecidos cultural e socioeconomicamente (Dubet, 2004). A investigação empírica demonstra-nos precisamente que existe uma correlação significativa entre os resultados escolares dos alunos e os contextos socioculturais e económicos de proveniência (Floud, Halsey e Martin, 1956; Bernstein, 1964, 1990; Bourdieu e Passeron 1964, 1970; Benavente 1981 et al., 1987 et al.; Lee 1989; Bressoux 1994; Goux e Maurin 1995; Justino, Marques, Ralha, Palácio e Seabra 1999; Stoer e Cortesão 1999; Duru-Bellat e Kieffer 2000; Merle 2000; Thélot e Vallet 2000; Silva 2003; Machado, Martins e Leal 2005; Seabra, 2009; Verdasca, 2002, 2010; Santín, 2001). A escola, muitas vezes, corre o perigo de tornar-se um veículo perpetuador dos efeitos de dominância social e cultural (Verdasca, 2010; Perrenoud, 2001) ao partir do princípio de que, quando os alunos fracassam, é da sua responsabilidade, pois não atingiram o que era esperado (Dubet, 2004). A escola poderá desenvolver outra postura, não se centrando no combate às desigualdades socioculturais, mas na dotação de competências e saberes de base, para que esses alunos menos bem sucedidos ou com dificuldades de aprendizagem possam evoluir. Com efeito, encontramos nesta orientação o cerne do trabalho da instituição escolar: reconhecendo à partida os diferentes défices dos seus alunos e ciente da sua incapacidade, enquanto instituição de intervir/corrigir o ambiente que lhe é externo, e que condiciona a sua missão. A escola, para evitar ser um meio de reprodução e legitimação das desigualdades, deverá focar a sua ação na garantia de aquisição de aprendizagens e competências por parte dos seus alunos, como condição de construção de Projetos de vida, capazes de inverter trajetórias de insucesso, estigmatização, segregação e exclusão social. Esta aceção é bem resumida nas palavras de Joaquim

Azevedo: “Temos aprendido, as mais das vezes de modo muito dramático, que o colossal investimento realizado na massificação do acesso se revela ineficaz sem a personalização do sucesso” (Azevedo e Alves, 2010). De acordo com Perrenoud (2001) o insucesso não é uma inevitabilidade, através de uma pedagogia diferenciada e de suporte, poder-se-á melhor corresponder às necessidades dos alunos, podendo o ensino por ciclo ser pensado de uma forma mais flexível.

Desconstruída a falácia da “igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos” (Crahay, 2002:52) soma-se a crítica de António Nóvoa que, num exercício de compreensão da evolução do modelo escolar ao longo do tempo, reforça o poder transformador da escola de massas no século XX até aos dias de hoje, mas descortina a existência de correntes críticas que apontam a necessidade de mudança, face à obsolescência de algumas práticas, à excessiva burocratização da organização escolar⁵, tal como a própria orientação educativa. Nóvoa aponta caminhos: recentralizar a escola como “organização centrada na aprendizagem”; revalorizar a “dimensão pública da educação” (Nóvoa, 2009:4-6), ou seja, a diversidade curricular, organizacional e pedagógica; definição de estratégias educativas centradas na aprendizagem ao longo da vida.

Recordando esta necessidade, o *Conselho da União Europeia*, reunido para análise e recomendações sobre a eficiência e equidade dos sistemas de educação e formação⁶, declarou, como pressupostos para a *ação, horizonte temporal e objetivos*, o reconhecimento da relação umbilical entre a educação e a formação, os seus benefícios para a democracia, coesão social e crescimento económico sustentável; a valorização da educação pré-primária e dos programas de intervenção precoce em função do retorno elevado que acarretam, numa aprendizagem ao longo da vida; o esbater das desigualdades nos sistemas de educação e formação (insucesso e abandono escolar incluídos) porque são geradoras de pesados custos sociais ocultos (desemprego, exclusão social e desperdício de potencialidades humanas); a convicção de que o fortalecimento do modelo social europeu implica a facilidade de acesso ao ensino secundário e a redução do abandono escolar precoce, ao serviço de um aumento da empregabilidade; e por último, a promoção da eficiência e da qualidade, mediante o

⁵ Formosinho (2000) reforça esta posição, apresentando um “manifesto antiburocrático”, apelando a uma nova visão da escola, articulada com a comunidade, como espaço de pertença e de ajustamentos mútuos, de “pessoas para pessoas” (pp.147-159).

⁶ Relatório publicado no *Jornal Oficial da União Europeia* (2006/C298/03), em 8 de Dezembro de 2006

reconhecimento de aprendizagens anteriores e da aprendizagem na idade adulta para aquisição de novas competências (como a literacia digital). De entre as conclusões do referido Conselho, salientamos as que convidam os Estados-membros a centrar esforços na promoção do acesso à educação e à formação de todos os cidadãos nos domínios enunciados, independentemente da origem socioeconómica ou de outros fatores que constituam desvantagem em matéria de educação.

1.3 Conceito e abordagens do (in)sucesso escolar

Sustentamos anteriormente a tese de que a crise na educação foi precedida da dificuldade de abertura à diferença no sistema de ensino, à disseminação na obrigatoriedade e universalidade do ensino para todos. O sistema educativo criou, então, um efeito indesejado ao massificar o ensino, por falta de resposta educativa e pedagógica à heterogeneidade que a população escolar apresenta. Servindo a alguns e não a todos, a proporção de casos de retenção e abandono escolar aumentou drasticamente, imputando-se essa responsabilidade à própria escola, que, à semelhança da organização da sociedade civil, reproduz uma função de seleção e, conseqüentemente, a inclusão de uns significa a exclusão de outros, na falta de alternativas ou meios de resposta para todos.

		Ano letivo										
Nível de educação/ensino		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Portugal	Total	1 872 509	1 831 751	1 807 522	1 802 124	1 789 741	1 754 636	1 775 779	1 802 819	2 056 148	2 014 831	1 923 736
	Educação pré-escolar	235 610	241 288	247 521	253 635	259 788	262 002	263 887	266 158	274 628	274 387	276 125
	Total	1 223 151	1 192 931	1 174 412	1 166 277	1 153 057	1 145 234	1 155 181	1 187 184	1 283 193	1 256 462	1 206 716
	Ensino básico											
	1.º Ciclo	535 580	520 211	508 472	506 121	504 412	495 628	500 823	498 592	488 114	479 519	464 620
	2.º Ciclo	271 793	270 825	274 169	274 123	267 742	256 252	255 766	263 324	271 924	273 248	278 263
	3.º Ciclo	415 778	401 895	391 771	386 033	380 903	393 354	398 592	425 268	523 155	503 695	463 833
Ensino secundário	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477	498 327	483 982	440 895	
Continente	Total	1 762 375	1 724 039	1 700 598	1 694 241	1 683 008	1 648 558	1 670 763	1 701 482	1 952 114	1 911 380	1 822 153
	Educação pré-escolar	221 407	226 892	232 555	238 364	243 921	246 090	247 826	250 629	258 932	258 598	260 533
	Total	1 147 670	1 120 243	1 102 762	1 094 065	1 082 895	1 076 286	1 086 008	1 120 860	1 215 380	1 189 998	1 141 874
	Ensino básico											
	1.º Ciclo	501 221	487 197	475 892	473 156	472 863	465 238	469 831	469 829	459 823	452 236	438 364
	2.º Ciclo	254 979	254 606	257 782	257 274	251 285	240 227	240 199	248 326	255 347	257 464	262 422
	3.º Ciclo	391 470	378 440	369 088	363 635	358 747	370 821	375 978	402 705	500 210	480 298	441 088
Ensino secundário	393 298	376 904	365 281	361 812	356 192	326 182	336 929	329 993	477 802	462 784	419 746	

Quadro 1. Alunos matriculados por nível de educação/ensino em Portugal e no Continente (2000/01- 2010/11)

(Fonte: DGEEC, 2012)

O insucesso escolar tem-se assumido como uma variável muito apeteçível de estudo na investigação educacional, sendo ampla e profusamente investigada, nas suas

causas, implicações e projeções, e assume uma “natureza polissêmica” (Afonso, 2012), tal como o conceito de sucesso. O conceito de insucesso e sucesso são faces da mesma moeda, sendo que o primeiro reveste-se de um carácter negativo, sinónimo de fracasso, um conceito mal afamado, por contraposição ao termo sucesso, sinónimo de êxito, ou avanço em relação a um resultado positivo. Na micro-esfera do contexto educativo, o conceito de sucesso ou insucesso reportam-se a significações que Benavente (1990) aponta como “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar.” (Benavente, 1990:721)

No contexto escolar, costumam enquadrar-se os conceitos de sucesso e insucesso, através dos “critérios pedagógicos”, ou seja, através dos referenciais objetivos do plano educativo, nomeadamente, medidos através dos resultados escolares. O sucesso, ou insucesso, derivaria de uma definição demasiado colada às funções de certificação escolar (Formosinho, 1988). Ou seja, tem sido muito explicado num sentido unilateral: o (in)sucesso escolar depende da concretização dos objetivos educativos pelo aluno e, mais concretamente, pelos resultados escolares atingidos. Sempre que esses objetivos não são atingidos, ocorre a retenção ou ficam lacunas no processo de ensino e aprendizagem, portanto, associa-se facilmente à retenção escolar (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991).

Iturra responsabiliza o sistema educativo por este resultado pois demonstra que ou os meios utilizados não foram suficientes ou a orientação pedagógica inadequada, indo mais longe ao afirmar que “os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar” (Iturra, 1990:15). Mas esta crítica seria injusta para os próprios professores se a situássemos somente ao nível da didática e pedagogia, pois se este fenómeno resulta de uma série de fatores interligados, a responsabilidade terá de ser distribuída, não esquecendo que existem constrangimentos ao nível da organização dos processos educativos que poderão ter um peso significativo no ensino. Claro que há sempre alunos que não estudam, professores que não são competentes, escolas demasiado burocratizadas ou famílias desestruturadas que impedem um bom desenvolvimento psicossocial e cognitivo das crianças, mas esta tese suporta a necessidade de perceber o fenómeno do insucesso, nas suas diversas manifestações, e que efeitos têm na qualidade das aprendizagens, nos resultados escolares, nas taxas de abandono escolar, na idade escolar por referência ao ciclo de ensino, na saída escolar

precoce. O quadro 2 reflete a taxa de retenção e desistência nos ensinos básico e secundários, por nível de ensino e ciclo em Portugal, desde o ano letivo 2000/01.

Ano letivo		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09 (1)	2009/10 (1)	2010/11 (1)
		Nível de ensino										
Portugal	Ensino básico	12,7	13,6	13,0	12,0	11,8	10,7	10,1	7,9	7,8	7,9	7,5
	1.º Ciclo	8,8	8,5	7,6	6,7	5,5	4,4	4,0	3,7	3,6	3,7	3,3
	2.º Ciclo	12,7	15,6	14,8	13,9	13,0	10,7	10,6	8,0	7,6	7,7	7,4
	3.º Ciclo	18,2	19,2	19,1	17,8	19,7	19,2	18,4	14,0	14,0	13,8	13,3
	Ensino secundário	39,4	37,4	33,7	33,8	32,1	31,1	24,8	21,0	19,1	19,3	20,8
Continente	Ensino básico	12,3	13,2	12,6	11,5	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6	7,3
	1.º Ciclo	8,3	8,1	7,2	6,2	5,2	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5	3,2
	2.º Ciclo	12,3	15,1	14,3	13,5	12,5	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5	7,1
	3.º Ciclo	17,9	18,8	18,7	17,4	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5	12,9
	Ensino secundário	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9	20,5

(1) Inclui o ensino profissional.

Quadro 2. Taxa de retenção e desistência nos ensinos básico e secundários, por nível de ensino e ciclo em Portugal e no continente (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Pela leitura do quadro 2, constata-se que, apesar da taxa de retenção e desistência terem vindo a diminuir, encontramos taxas superiores a 10% e 20%, no 3.º ciclo e no secundário, respetivamente. Esta elevada taxa de retenção decorre da ideia de que os alunos, por meio da retenção, poderão recuperar as aprendizagens não consolidadas, no tempo previsto, daí que seja entendida como uma medida pedagógica, quer pelo MEC (Despacho Normativo nº14/2011 de 18 de novembro), quer pela escola. No entanto, muitos autores comprovam a ineficácia da retenção, referindo que as consequências negativas que advém para os alunos, superam os benefícios. Sustentamos esta visão nas conclusões retiradas por José Rebelo (2009:43), quando afirma que “(...) A maioria dos estudos sobre os efeitos da retenção escolar (...) aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico, e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos.” Mais ainda, o mesmo autor refere que “a retenção tem efeitos nefastos, sobretudo a longo prazo, sendo o abandono escolar o mais evidente e consensual”, concluindo que “a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos.” Talvez seja mais prudente alocar recursos às escolas que possam possibilitar a recuperação dos alunos, logo que apresentem os primeiros sinais de dificuldades e lacunas na aprendizagem. Provavelmente, estes recursos teriam um custo menor que o

da retenção, para além de evitar a estigmatização a que o aluno é sujeito, bem como os elevados custos, a curto, médio e longo prazo, do abandono.

Rovira (2004) considera que a expressão *insucesso escolar* não é muito correta pois, além de traduzir um qualificativo demasiado simplista, é excessivamente negativa. Ou seja, fala-se de fracasso escolar de uma forma global, depreendendo-se que o aluno fracassado o é na sua totalidade. O autor sublinha a necessidade de criticar a simplicidade, conclusividade e negatividade do conceito, assim como destaca a importância das seguintes considerações: a) nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa de todo e em tudo; b) um insucesso pode encerrar esforços muito valiosos; c) um insucesso nem sempre se reveste de um significado catastrófico, quer ao nível pessoal quer ao nível social.

De acordo com o relatório *Overcoming School Failure: Policies That Work* (OCDE, 2010), o insucesso ocorre quando o sistema escolar falha na garantia de uma aprendizagem bem sucedida, ou seja, consolidada, sendo um fator de risco para o abandono escolar. Acrescenta que todos os países membros da OCDE enfrentam o problema do insucesso e abandono escolar (embora com diferentes expressões), sendo consensual que os custos deste tipo de fenómenos é demasiado elevado, e por custos entendemos custos económicos e sociais provocados pelas baixas qualificações:

«The social and economic costs of school failure are extremely high, and take many different forms: increased criminality, lower rates of economic growth, lower intergenerational effects on children and parents, higher public health spending, higher unemployment, lower social cohesion (Psacharopoulos, 2007), and even lower participation in civic and political activities. Early school leavers have lower income jobs than secondary school graduates and pay fewer taxes. (...) they are also more likely to rely on public assistance (...) and on public health systems, and this require countries to make greater public expenditures (Levin, 2005). Their potential high criminality rate also results in higher police and criminal justice expenditure for countries (Psacharopoulos, 2007)». (OCDE, 2010:3)

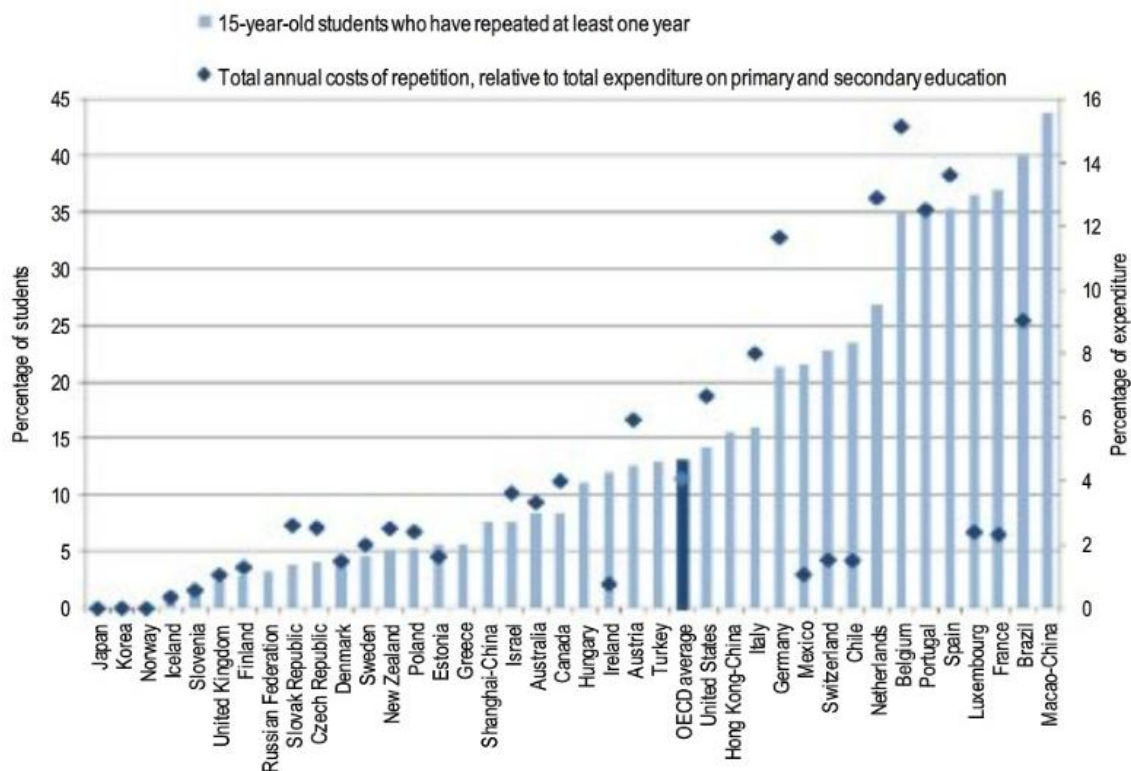


Gráfico 1. Percentagem de alunos com 15 anos com pelo menos uma retenção e os custos associados à retenção tendo por referência a despesa do aluno até ao 9.º ano.

(fonte: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php)

Numa perspetiva pedagógica, uma primeira teoria que vigorou na primeira metade do século XX, caracterizada como teoria dos “dons” ou “dotes” (Benavente, 1990; Almeida *et al.*, 2005), e sob a influência da psicologia positivista (Afonso, 2012), defendia que o insucesso teria a ver com as capacidades do próprio indivíduo. A interpretação destes conceitos levava a uma projeção determinista do desempenho escolar do aluno, com base nas suas capacidades intelectuais, quociente de inteligência ou pela presença de outras condicionantes cognitivas. Portanto, no caso do aluno que não conseguia efetuar as aprendizagens estipuladas pelo currículo, o insucesso seria da sua responsabilidade, isentando o papel da escola. Esta situação criou um efeito social perverso. Com maior frequência, os alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas eram os que apresentavam maior insucesso escolar e também maiores défices cognitivos, o que teve um forte impacto em termos de formação de preconceitos, muito preponderantes ainda hoje⁷.

⁷ A evolução da psicometria contribuiu, em parte, para a formação deste tipo de preconceitos, ao generalizar-se a utilização de testes de medição da inteligência, sobretudo em contexto americano, desde a primeira guerra mundial. Em 1916, Lewis Terman criou a famosa fórmula para calcular o Quociente de Inteligência de cada um, o que deu seguimento ao aperfeiçoamento até aos dias de hoje de medidas psicométricas de avaliação da inteligência. Muitos destes testes generalizaram-se no seu uso a partir da

Nível de educação/ensino		Ano letivo										
		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Portugal	Total	1 872 509	1 831 751	1 807 522	1 802 124	1 789 741	1 754 636	1 775 779	1 802 819	2 056 148	2 014 831	1 923 736
	Educação pré-escolar	235 610	241 288	247 521	253 635	259 788	262 002	263 887	266 158	274 628	274 387	276 125
	Total	1 223 151	1 192 931	1 174 412	1 166 277	1 153 057	1 145 234	1 155 181	1 187 184	1 283 193	1 256 462	1 206 716
	Ensino básico											
	1.º Ciclo	535 580	520 211	508 472	506 121	504 412	495 628	500 823	498 592	488 114	479 519	464 620
	2.º Ciclo	271 793	270 825	274 169	274 123	267 742	256 252	255 766	263 324	271 924	273 248	278 263
	3.º Ciclo	415 778	401 895	391 771	386 033	380 903	393 354	398 592	425 268	523 155	503 695	463 833
Ensino secundário	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477	498 327	483 982	440 895	
Continente	Total	1 762 375	1 724 039	1 700 598	1 694 241	1 683 008	1 648 558	1 670 763	1 701 482	1 952 114	1 911 380	1 822 153
	Educação pré-escolar	221 407	226 892	232 555	238 364	243 921	246 090	247 826	250 629	258 932	258 598	260 533
	Total	1 147 670	1 120 243	1 102 762	1 094 065	1 082 895	1 076 286	1 086 008	1 120 860	1 215 380	1 189 998	1 141 874
	Ensino básico											
	1.º Ciclo	501 221	487 197	475 892	473 156	472 863	465 238	469 831	469 829	459 823	452 236	438 364
	2.º Ciclo	254 979	254 606	257 782	257 274	251 285	240 227	240 199	248 326	255 347	257 464	262 422
	3.º Ciclo	391 470	378 440	369 088	363 635	358 747	370 821	375 978	402 705	500 210	480 298	441 088
Ensino secundário	393 298	376 904	365 281	361 812	356 192	326 182	336 929	329 993	477 802	462 784	419 746	

Quadro 2. Alunos matriculados por nível de educação/ensino em Portugal e no Continente (2000/01- 2010/11)

(Fonte: DGEEC, 2012)

A estruturação de currículos e os resultados escolares daí decorrentes permitiram a identificação de padrões, no processo de ensino e aprendizagem, consoante os resultados atingidos. Daqui, muitas franjas de grupos sociais coexistentes dentro da escola foram agrupadas, de acordo com os resultados atingidos. Neste sentido, tornando-se flagrante a existência de diferenças na aprendizagem, culpabilizando-se, muitas vezes, a proveniência social, o próprio aluno ou as particularidades do contexto, sendo a família o culpado mais apontado, para explicar as regularidades encontradas nos grupos sociais de maior insucesso, ou o seu contrário. Os primeiros estudos, sobre o efeito da escola no êxito dos alunos, influenciaram o estabelecimento deste preconceito nas décadas de sessenta e setenta, destacando o Relatório Coleman, do qual algumas conclusões, como a seguinte, ainda hoje estão fortemente enraizadas: “a escola parece não ser capaz de exercer influências independentes para tornar o êxito menos dependente da herança familiar.” (Crahay, 2002:100).

A partir dos finais da década de sessenta, surge outra teoria, decorrente das áreas da psicologia e da sociologia da educação, que inverteu o paradigma dominante para a explicação dos fenómenos do insucesso, atribuindo maior peso aos fatores sociais

década de oitenta, condicionando opções educativas, vocacionais e profissionais, mas a interpretação desses resultados requer cuidado quando se corre o risco de um julgamento negativo sobre a capacidade de aprendizagem de uma criança com um resultado mais ambíguo ou inferior à “norma”.

na sua explicação⁸. O insucesso trata-se, portanto, de um fenómeno social, pois, varia consoante a origem social dos alunos:

«(...) [a] comunicação de expectativas influenciadas pela reacção dos professores à origem social e às características socioculturais dos alunos pode contribuir para a interiorização dos estereótipos de “bom” ou “mau” aluno, desenvolvendo-se, a partir daí, imagens internas de “brilhante” ou de “estúpido”, instituindo-se em verdadeiras profecias de níveis diferenciados de rendimento e sucesso escolar» (Almeida *et al*, 2005:3630).

Na mesma direcção, Benavente defende que a escola legítima as diferenças sociais, transformando-as em diferenças escolares, e que estas vão, por sua vez, justificar e perpetuar novas diferenças sociais (Benavente, 1998 *cit. in* Almeida *et al.*, 2005). De acordo com Natércio Afonso “neste quadro, o insucesso não é produzido na escola, ele é imposto à escola pela sociedade” (Afonso, 2012:154). Tal, levaria a compreender porque é que o insucesso se distribuiu de forma desigual na população escolar, tendo maior predominância nos grupos sociais desfavorecidos, como jovens provenientes de famílias de zonas rurais, de bairros sociais e zonas suburbanas degradadas ou bairros pobres, incluindo minorias étnicas (Gomes, 1987, *cit. in* Almeida, L. *et al.*, 2005:3630). A situação seria agravada pelo facto dos meios socialmente desfavorecidos serem caracterizados por ambientes familiares que atribuem pouco valor à escolarização e, à partida, não dispõem do acesso a bens culturais e de lazer, não dispõem das mesmas condições de vida, conhecimento, comunicação e linguagem que os meios favorecidos (Almeida, *et al.*, 2005:3629).

Num estudo sobre a origem do interesse pela eficácia da escola, Jorge Ávila de Lima (2008) demonstra que, depois de Coleman, Christopher Jenks, em 1972, corrobora as mesmas conclusões num estudo longitudinal com mais de uma centena de escolas secundárias, acrescentando que a equalização da qualidade das escolas teria efeitos mínimos na redução das desigualdades de aprendizagem dos alunos, mas que a equalização do ambiente social traria diferenças significativas, o mesmo sucedendo na Grã-Bretanha, com o *Relatório Plowden*, em 1967, que, a propósito, sugeriu a criação de “áreas educativas de intervenção prioritária” para possibilitar a melhoria da

⁸ James Coleman em 1966 apresenta um estudo sobre o sucesso escolar, reportado a seiscentos mil alunos e sessenta mil professores do ensino básico e secundário, a partir do qual concluiu que a “pertença social e o estatuto económico dos alunos” tinham mais influência no sucesso escolar e desenvolvimento das crianças do que a escola” (Lima, 2008:14-15).

comunidade educativa (Lima, 2008:18). Sobre este paradigma, Ana Benavente avança que “o papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais” (Benavente, 1990: 716).

Mas esta explicação confunde os “sintomas”, isto é, o insucesso particular de determinados grupos, como a causa, subestimando o efeito da instituição escolar na relação do aluno e do meio com os resultados escolares, para além de que os estudos empíricos como os de Coleman foram seriamente questionados em relação ao desenho da investigação, o que condicionou a sua generalização.

Dá-se, assim, corpo a uma terceira teoria que encara o insucesso escolar numa perspetiva socioinstitucional:

«(...) o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos» (Benavente, 1998:24).

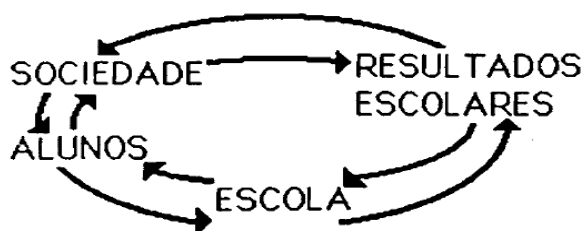
A partir dos anos setenta, as orientações teóricas sobre o insucesso começam a ser enquadradas numa conceitualização mais abrangente, que não se anulasse na relação aluno-meio, tornando-se o fator escola uma variável importante de estudo. Acabam-se assim as ilusões da escola como entidade promotora da igualdade de oportunidades, no acesso, no uso e tratamento do conhecimento. Passam a ser alvo de estudo e atenção as dinâmicas internas da escola, os processos de organização e gestão pedagógica, de avaliação e a organização curricular.

No reconhecimento das diferenças da população escolar e das diferenças socioculturais que transportam para o seio da escola, este paradigma despoleta a reflexão sobre as necessidades de diferenciação pedagógica (Benavente, 1990).

António Roazzi e Leando Almeida, a propósito da discussão do tema, consideram não ser necessário “(...) polarizar a análise do problema do insucesso escolar apenas nalguns aspetos, por exemplo, nos défices da criança ou do seu meio,

escondendo possivelmente a parte mais substancial do iceberg” (Roazzi e Almeida, 1988:58-59).

A investigação tem, a este propósito, procurado desenvolver análises das relações entre os vários fatores condicionantes dos processos de aprendizagem, de sucesso e insucesso escolar, numa perspetiva “dialética” ou interacionista. Cada dimensão tem o seu peso nos resultados escolares, distribuindo-se essa responsabilidade entre escola, meio e alunos (Benavente, 1990: 722), Cf. Esquema 1:



Esquema 1. Esquema do Modelo Dialético por Ana Benavente (1990)

O mesmo modelo encontra paralelo na conceitualização de Lemos Pires que agrupa os fatores de insucesso em três dimensões: “fatores individuais”; “fatores educogénicos” (família, cultura dominante e meio circundante); “fatores institucionais” (a escola vista como organização/instituição) (Pires, 2000:227). O modelo sustenta a tese de que o (in)sucesso é condição necessária e existente na escola, visto que como instituição social é marcada pela complexidade de relações e pela “função de seleção” na “distribuição de bens educacionais”, reforçado pelo facto de se organizar de forma burocrática, dividir-se entre as funções de educação, instrução e certificação e ser obediente a uma certa forma de controlo ao replicar a cultura dominante (Pires, 2000: 228-229).

Para colocar o insucesso escolar sob a perspetiva de uma escola mais justa e equitativa, é decisivo elaborar um discurso e uma compreensão o mais adequados possíveis. É necessário entender em que consiste, que fatores e dinâmicas o provocam, como e porquê não deve ser consentido (Escudero, 2005).

João Formosinho, ao dividir o currículo em duas partes distintas (académica e não académica) e ao colocar a tónica no facto de a componente académica favorecer “o sucesso daqueles alunos que vivem em ambientes familiares mais instruídos e dificultam o sucesso das crianças oriundas de meios populares”, identifica a organização

do currículo como fator de insucesso escolar, pois, “quanto mais acadêmico for o currículo, mais gerador de insucesso na instrução ele se demonstra” (Formosinho, 1988: 109-110). O currículo do Ensino básico é uniforme: “é exatamente o mesmo para todos os alunos, para todas as escolas e todos os professores...” (Formosinho, 1988: 113).

Segundo Escudero (2005), o currículo oficialmente estabelecido (objetivos ou aprendizagens do ensino obrigatório, áreas ou conteúdos da formação e critérios de avaliação referentes aos mesmos) é o referente que serve como aval ou pretexto para determinar que alunos têm êxito (os integrados) e aqueles que não chegam a conseguir (os excluídos). No entanto, o mesmo autor chama à atenção para a persistência de discursos ambíguos sobre o insucesso escolar, sem um corpo de conceitos sociais e escolares minimamente concertado, o que propicia explicações e discursos simplistas, que enfatizam fortemente o fracasso imputado aos sujeitos: o discurso da individualização (foco nos alunos, não no sistema escolar); o discurso da privatização (se um aluno não atinge o rendimento esperado, ele é o primeiro, e quase exclusivo, responsável); e o discurso de atribuição de culpas às vítimas (falta de capacidades, de motivação ou de esforço). Este tipo de atribuições leva a reações que não vão muito além da reclamação por mais esforços e energias exigidos aos alunos. Tal como também referem outros autores (Canário, 2000; Baker, 2002, *cit. in* Escudero, 2005), a individualização e privatização do insucesso escolar são a manifestação de racionalidades e lógicas sociopolíticas mais evidentes em alguns dos discursos escolares e educativos.

A exclusão educativa ou as suas zonas de risco cobrem praticamente todas as dimensões da personalidade dos estudantes (intelectuais, pessoais e emotivas, sociais e atitudinais) e incide em instâncias e em sujeitos que estão ao seu redor, resultando da confluência e interação de elementos, estruturas e dinâmicas diferentes, situadas a diversos níveis e com grau de implicação diferenciado: na família e nos espaços de socialização; nas relações com pares; na organização e gestão das escolas; na relação da escola com o meio; no currículo; no ensino e avaliação; na consideração e formação do corpo docente; nos sistemas e nas dinâmicas de assessoria escolar.

Martinez *et al.* (Martinez *et al.*, 2004, *cit. in* Escudero, 2005) elaboraram um quadro síntese (Cf. Quadro 3), numa tentativa de fazer eco da tendência predominante para construir modelos ecológicos que favoreçam a compreensão do insucesso e da

vulnerabilidade escolares, em substituição de esquemas de explicação monocausais e simplistas.

a) **Aspetos pessoais e sociais dos alunos:** saúde e possíveis incapacidades físicas e mentais; má nutrição; residência em meio rural ou suburbano; população imigrante e minoritária; famílias de baixos rendimentos económicos ou em situação de pobreza; raça; sexo; incapacidade; mau comportamento; falta de meios e condições para estudar em casa.

b) **Características familiares:** estrutura e composição familiar (monoparentalidade, casal jovem, ausência prolongada do pai); clima familiar (severidade ou negligência); baixa coesão; alcoolismo; pobreza; família alargada e amigos; expectativas e cultura familiar, no que diz respeito à valorização da escola, do estudo e do desenvolvimento de hábitos de comportamento e atitudes em relação ao trabalho escolar.

c) **Influência do grupo de pares:** nos seus aspetos negativos, podem representar uma certa pressão contra o rendimento e a excelência escolar, podendo chegar a ser, em situações extremas, um meio de desenvolvimento de uma cultura anti-escola e delinquência.

d) **Características da comunidade de residência:** pobreza do contexto social; perigosidade; vandalismo; ruralidade; alcoolismo; desemprego; baixo nível cultural; dependência de sistemas de proteção social.

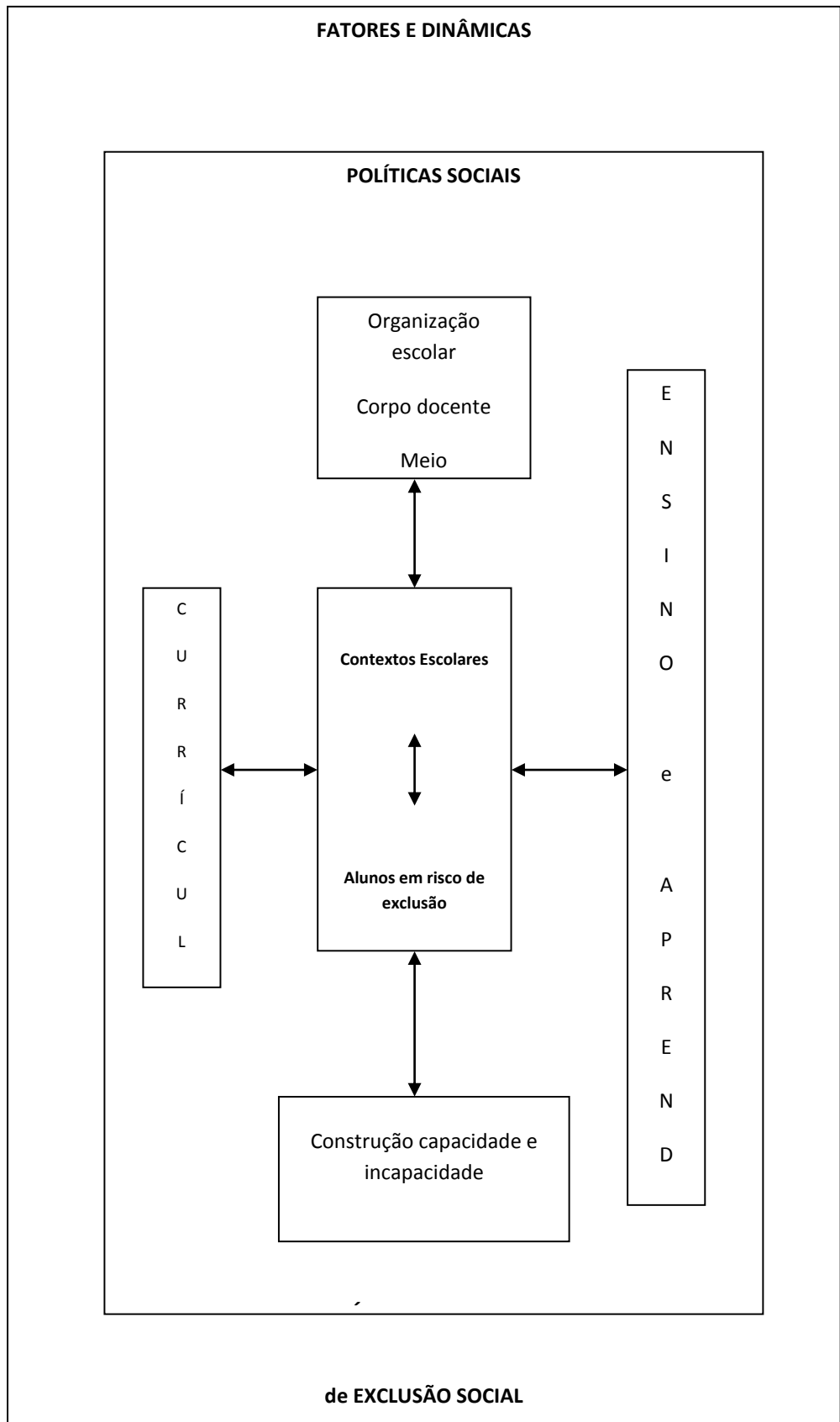
e) **Contexto Escolar:** clima escolar interessante ou aborrecido; grau de sensibilidade e de resposta em relação aos fatores correspondentes do meio social e do contexto familiar dos alunos; existência ou não de apoio social, de orientação e de aconselhamento; rácio de alunos por turma e critérios de agrupamento de alunos - estruturas de segregação por níveis; coordenação entre as escolas e as instituições da comunidade; qualidade do ensino e dos materiais didáticos; grau de implicação cognitiva e emocional dos alunos na aprendizagem; atenção à diversidade e diferenciação do ensino para proporcionar oportunidades de aprendizagem que deem respostas efetivas ou não às necessidades de todos os estudantes; relevância, rigor e expectativas do currículo e do corpo docente; critérios e procedimentos de avaliação;

organização e gestão das escolas, coordenação, planificação institucional, liderança e conexões com o meio social; recursos escolares e a sua distribuição, segundo critérios de igualdade e equidade de acordo com as necessidades da população a que serve.

f) **Políticas sociais e educativas:** organização do sistema escolar, política curricular – desenho, recursos, materiais e apoios; corpo docente e formação; inspeção, avaliação, prestação de contas e discriminação positiva; políticas de apoio e estímulo a Projetos de renovação e melhoria com prazos curtos e médios; articulação das políticas escolares com as municipais e sociais; políticas sociais, económicas, laborais, de luta contra a exclusão social e mecanismos de proteção social.

Quadro 3. Quadro síntese das variáveis dos modelos ecológicos de compreensão do insucesso escolar (Escudero, 2005)

Para Escudero (2005), o quadro anterior transmite a ideia da multiplicidade de variáveis que são necessárias para compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a sua desconexão da escola, e as situações de risco em que alguns podem chegar a encontrar-se. No entanto, leituras como esta não conseguem, segundo o autor, e explicitar estes fenómenos de uma forma cabal, porque deixam por explicar diversas questões interrelacionadas, tais como: o peso que cada um dos elementos tem, a sua influência combinada e dependente, o comportamento e as interações do comportamento e das interações de cada uma delas com as demais, assim como as relações com determinadas condições ou circunstâncias externas à educação ou localizadas, no interior das escolas. O autor, ainda que sem pretender preencher estas lacunas do modelo anterior, propõe uma leitura que abrange as categorias e variáveis anteriores, mas com alguma dinâmica entre si (Cf. Esquema 2).



Esquema 2. Contextos, Fatores e Dinâmicas dos Riscos de Exclusão Educativa (Escudero, 2005)

O esquema 2 descreve a hipótese de que uma compreensão adequada da integração, vulnerabilidade e exclusão educativas remeta para estruturas e dinâmicas situadas em diversos planos. Entre esta rede de fatores e dinâmicas, existem relações interativas que, sem chegar a ser absolutamente determinantes, são propícias a que os riscos de exclusão incidam em maior medida sobre determinados contextos económicos, sociais e culturais, individuais ou coletivos.

Por tudo isto, Escudero (2005) defende que o insucesso escolar é um “guarda-chuva” que acolhe múltiplas realidades, quotidianas ou pessoais, mas também estruturais e sistémicas, difíceis de apreender, relacionar e combater. De qualquer modo, defende também que a atitude menos adequada é entendê-lo de forma fatalista e como estando completamente fora do nosso controlo. Vai mais longe e admite que, a urgência e os motivos para não desistir pertencem ao universo dos imperativos éticos e sociais que nem a sociedade, nem a escola devem esquecer.

A constatação de que, na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987 *cit. in* Formosinho e Machado, 2008), obriga a repensar esta questão, centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui, e demonstrando a sua inadequação às novas realidades emergentes. São realçados não apenas a influência dos fatores externos à escola (económicos, regionais, culturais, familiares e psicológicos), mas também a influência dos fatores escolares, nomeadamente, o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular (Formosinho e Fernandes, 1987 *cit. in idem*), a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem (Silva, 1987 *cit. in ibidem*) e a sequencialidade regressiva do ensino (Pires, 1987 *cit. in* Formosinho e Machado, 2008), ou mesmo a “interação seletiva”, no interior da sala de aula (Gomes, 1987 *cit. in ibidem*).

Segundo as conclusões do *Seminário Insucesso e Abandono Escolar*⁹, realizado em Braga em 2005, as respostas a estes problemas só podem ser produzidas localmente e de um modo contextualizado, envolvendo pessoas concretas e escolas reais. Há que distinguir as responsabilidades dos professores das responsabilidades das escolas e explicitar como é que tais responsabilidades são codefiníveis entre si. O mesmo

⁹ Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal (2005). *Conclusões do Seminário Insucesso e Abandono Escolar*. Braga.

documento conclui que a atribuição destas responsabilidades resultam do modo como as escolas e os professores identificam e analisam as razões do insucesso escolar ao nível local, a identificação das necessidades, das disponibilidades e dos recursos, das possibilidades e dos limites, das vantagens e das desvantagens, entre outras, das intervenções que tenham a ver com ações de carácter social julgadas úteis, no âmbito do processo de intervenção educativa que têm lugar nas escolas. Sendo, como já enunciado, o insucesso e o abandono escolares fenómenos multifatoriais e complexos, não cabe unicamente à escola resolver estes problemas, mas, a nosso ver, deve também caber a esta sinalizá-los e passar a informação, uma vez que a escola e os professores não se podem substituir aos parceiros sociais, que têm responsabilidades diretas sobre essas matérias (famílias, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, técnicos da área do social, etc.). É fundamental que as escolas elaborem propostas de medidas decorrentes de diagnósticos ajustados e consequentes, que possam originar parcerias com outros atores e instâncias estimulando-os, através de contratos de colaboração, a assumir as suas responsabilidades sociais nesta matéria.

Perante a diversidade da literatura existente sobre os fenómenos explicativos do (in)sucesso, a Associação Americana de Psicólogos (APA) procedeu, em 1990, a uma revisão de meio século de investigação sobre a aprendizagem (McCombs, 2004). Este trabalho resultou na produção de um conjunto de princípios gerais que se constituem como um quadro de referência, que também pode ser útil à reestruturação e reforma da escola (APA, 1993 *cit. in* McCombs, 2004). Em 1997, o trabalho foi revisto e foram, finalmente, definidos catorze princípios que disponibilizam uma perspetiva integrada dos fatores que influenciam a aprendizagem de todos (APA, 1997, *cit. in* McCombs, 2004). Estes princípios, centrados no aluno, organizam-se em quatro categorias (validadas pela investigação apresentada por esta Associação): Fatores metacognitivos e cognitivos; fatores afetivos e motivacionais; fatores desenvolvimentais e sociais, e fatores relativos às diferenças individuais. Estes fatores são explanados no Quadro 4.

Fatores metacognitivos e cognitivos

Princípio 1. Natureza do processo de aprendizagem. A aprendizagem de conteúdos complexos é mais eficaz quando assente num processo intencional de construção de significado baseado na informação e na experiência.

Princípio 2. Objetivos do processo de aprendizagem. O aprendente bem sucedido, ao longo do tempo, com apoio e orientação educativa, torna-se capaz de criar representações de conhecimento significativas e coerentes.

Princípio 3. Construção do conhecimento. O aprendente bem sucedido é capaz de relacionar, de um modo significativo, informações novas com conhecimentos anteriormente adquiridos.

Princípio 4. Pensamento estratégico. O aprendente bem sucedido consegue criar e utilizar um repertório de estratégias de pensamento e reflexão, com o intuito de alcançar objetivos de aprendizagem complexos.

Princípio 5. Pensar sobre o pensamento. Estratégias complexas de seleção e monitorização das operações mentais facilitam o pensamento criativo e crítico.

Princípio 6. Contexto da aprendizagem. A aprendizagem é influenciada por fatores ambientais, incluindo a cultura, tecnologia e as práticas educativas.

Fatores afetivos e motivacionais

Princípio 7. Influências motivacionais e emocionais na aprendizagem. O que é aprendido e quanto é aprendido não pode ser dissociado da motivação do aprendente para aprender. Por sua vez, a motivação para aprender é influenciada pelos estados emocionais, crenças, interesses, objetivos e hábitos de pensamento do indivíduo.

Princípio 8. Motivação intrínseca para a aprendizagem. A criatividade, capacidade de pensamento complexo e curiosidade natural do aprendente contribuem para a motivação para aprender. A motivação intrínseca é estimulada por tarefas com um grau de novidade e dificuldade ótimo, com relevo para os interesses pessoais e que permitam ao indivíduo escolher e controlar as tarefas propostas.

Princípio 9. Efeitos da motivação no esforço. A aquisição de conhecimentos e

competências complexas requer grande esforço, por parte do aprendente, e uma intervenção segundo determinados parâmetros. Se não houver, da parte de quem aprende, uma motivação para o fazer, o aparecimento da vontade para realizar o esforço necessário à aprendizagem surge como pouco provável, exceto sob coerção.

Fatores desenvolvimentais e sociais

Princípio 10. Influência do desenvolvimento na aprendizagem. À medida que os indivíduos se desenvolvem, confrontam-se com diferentes oportunidades e experienciam diversos constrangimentos à aprendizagem. A aprendizagem é mais eficaz quando se toma em linha de conta o desenvolvimento diferencial, dentro e entre os seus vários domínios, nomeadamente, físico, intelectual, emocional e social.

Princípio 11. Influências sociais na aprendizagem. A aprendizagem é influenciada pelas interações sociais, relações interpessoais e comunicação com os outros.

Fatores relativos às diferenças individuais

Princípio 12. Diferenças individuais na aprendizagem. Os aprendentes têm estratégias, abordagens e capacidades para aprender que variam em função, tanto das suas experiências prévias como da hereditariedade.

Princípio 13. Aprendizagem e diversidade. A aprendizagem é tão mais eficaz quanto mais se tem em atenção as diferenças linguísticas, culturais e de origem social que caracterizam os aprendentes.

Princípio 14. Critérios e avaliação. São aspetos integrantes do processo de aprendizagem, o estabelecimento de padrões adequadamente elevados e desafiantes, bem como a avaliação do aprendente e dos progressos ocorridos ao nível da aprendizagem – inclui o diagnóstico, a monitorização do processo e a avaliação dos resultados.

Quadro 4. Princípios psicológicos centrados no aprendente (APA, 1997 cit. in McCombs, 2004)

Atendendo a esta multidimensionalidade de fatores centrados no aluno, que influenciam a aprendizagem, Christenson e Havsby defendem que o sucesso para todos tome em linha de conta as necessidades físicas, psicológicas, sociais, cognitivas,

linguísticas e formativas dos alunos. O sucesso escolar implica que os alunos sejam capazes de tomar iniciativas e se responsabilizem pela sua aprendizagem (autonomia), criem laços de vinculação com pares e pessoal da escola (sentimento de pertença) e sejam portadores de uma sensação de mestria em situações que os desafiem (competência) (Christenson e Havsy, 2004).

A discussão em curso acentua a interseção da aprendizagem social, emocional e escolar. Apesar da aquisição de competências académicas ser essencial, raramente se fazem referências à autonomia, ao sentimento de pertença e à competência, pelo que, (Christenson e Havsy, 2004), sistematizaram os fatores que promovem o envolvimento do aluno com a aprendizagem, alargando a análise anterior a fatores externos ao aluno: sociais, familiares, organizacionais e pedagógicos.

O problema do (in)sucesso escolar ganha particular pertinência numa sociedade cada vez mais competitiva. O conhecimento é o fundamento da sociedade do presente e do futuro. No Conselho Europeu de Lisboa em 2000, foi lançado o desafio de construir condições, para que a União Europeia seja a “economia mais competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento”, até 2010¹⁰ – uma sociedade do conhecimento.

Transpondo o desafio da sociedade do conhecimento para o âmbito escolar, mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. Contemporaneamente, já não é suficiente que todos os jovens concluam a escolaridade obrigatória. É importante que o façam com um nível de desempenho satisfatório.

Para se construir uma escola de sucesso, de sucesso para todos, convém não esquecer aqueles que têm mais dificuldades em alcançá-lo. Não esquecer as diferenças, antes valorizá-las e compreender que elas são enriquecedoras. Segundo Joaquim Azevedo,

«(...) as metas da escolarização de massas (o acesso de todos) ainda não incorporaram suficientemente o horizonte do desenvolvimento educativo de cada um (o sucesso de todos), horizonte este agora ainda mais aberto, no quadro de uma educação de todos e ao longo de toda a vida e com a vida. (...) Uma escola de massas é constituída por indivíduos, na sua organização deve “garantir o apoio diferenciado e personalizado a cada uma das crianças e dos

¹⁰Conselho Europeu de Lisboa 2000 – Conclusões da Presidência.

jovens que acedem à escola, apoio este imprescindível para o sucesso.»
(Azevedo, 2009:7)

Constitui um imperativo ético-político e um dever dos gestores escolares encontrar soluções, para que estes alunos possam realmente ser bem sucedidos; perceber que os alunos e as turmas têm ritmos diferentes¹¹, ritmos estes que podem e devem ser ajustados, propondo uma reorganização do modelo de escolarização. Uma *escola para todos*. Compreender que, muitas vezes, é a escola que tem de adequar a sua organização aos alunos, avaliar, permanentemente, processos e modelos de atuação e de escolarização. No fundo, garantir condições para uma escola mais inclusiva e democrática. Como referem Wolfgang e Glickman, muitos jovens viveram o insucesso e, posteriormente, abandonaram a escola, tornaram-se vítimas do insucesso social e da exclusão, ficando na dependência da assistência social (Wolfgang e Glickman, 1995). Por sua vez, Marchesi e Pérez referem que o aluno que fracassa, para além de não evoluir no conhecimento escolar, também fracassa como pessoa, o que se reflete no tecido social, para além da carga que faz recair sobre si mesmo, sentindo-se responsável e culpabilizando-se do fracasso (Marchesi e Pérez, 2004) Como constata Roazzi e Almeida,

«À simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social. A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma *igualdade de oportunidades* permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar» (Roazzi e Almeida, 1988: 56).

Para além da escola não conseguir cumprir a sua missão de ensinar a todos, ao excluir vai lançando na assistência social os seus excluídos, o que acarreta consequências na coesão social.

De acordo com últimos os resultados do PISA (2009) e a análise dos níveis de desempenho e proficiência das classificações escolares dos alunos, existe um elevado nível de retenções, sobretudo no 3.º ciclo, o que reforça a existência de um padrão de reprodução de mecanismos escolares que não possui a flexibilidade e diversidade necessária, para que possa dar respostas diferenciadas a um corpo discente heterogéneo.

¹¹ A diversidade de ritmos de aprendizagem deve fazer-nos pensar em “pontes” entre percursos educativo-formativos (*Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, 2004)

Inclusivamente, ele gera mecanismos de exclusão social, iniciando esse processo com as retenções, o insucesso e a incapacidade de fornecer um processo de ensino aprendizagem de qualidade. O mesmo relatório, como destaca o Conselho Nacional de Educação (CNE), aponta que:

«a repetência continua a ser utilizada como uma das formas privilegiadas de superação de atrasos, o que permite inferir que as estratégias organizacionais e pedagógicas usadas não têm conseguido compensar os efeitos das diferenças de origem e as dificuldades concentradas nos percursos escolares» (*Conselho Nacional de Educação*, 2010).

De acordo com a investigação, uma situação de repetência ou bi-repetência não contribui para a melhoria efetiva do aproveitamento escolar dos alunos, sobretudo à medida que aumenta a idade, sendo ineficaz como medida remediativa ou preventiva (Verdasca, 2007; Crahay, 2007).

Assistimos, como vimos, ao longo da história, a uma transferência das razões explicativas do insucesso escolar primeiramente centradas no aluno, para explicações posteriores de carácter social e relacional, favorecendo uma perspetiva multicausal das mesmas, nos quais o fator escola desempenha um papel de relevo na dinâmica relacional, muitas vezes pautada por uma incapacidade e ineficácia da instituição escolar.

1.4. O abandono e os seus fatores explicativos

Associado ao problema do insucesso está o do abandono. De entre os fatores promotores de desigualdades sociais encontra-se o abandono escolar precoce, que no entender de González (2006) constitui uma problemática que afeta negativamente os alunos e se repercute no seu desenvolvimento pessoal e social. Este problema não sendo novo,

«(...) adquiere especial relevancia en la actual sociedad, en la que el conocimiento es clave para el desarrollo económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno. Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social [quem abandona sai] sin unos

conocimientos ni una titulación mínima [e faz parte] de ese grande sector con riesgo de exclusión e marginación social e económica (González, 2006:1).»

O *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar* (2004) apresenta uma sistematização/integração dos fatores explicativos deste fenómeno, alguns abordados pelos autores anteriormente referidos, e infere que o abandono escolar é, sem dúvida, um fenómeno sistémico e que articula quatro elementos indissociáveis: o Indivíduo; a Família; a Escola e o Meio Envolvente. Estes elementos constituem os quatro grandes subsistemas para análise e compreensão do abandono escolar, conceptual e teoricamente entendidos em interação ou considerados, no âmbito de uma perspetiva ecológica. Canavarro (2004) defende exatamente a mesma perspetiva ecológica do Abandono e desenvolve os quatro subsistemas, a saber:

«a) O indivíduo/aluno (as dificuldades de aprendizagem, a saúde, o insucesso, a baixa autoestima; o reduzido interesse pela escola; a indisciplina; a maternidade ou paternidade precoces);

b) A família (dificuldades económicas; a baixa escolaridade; o défice de atitudes positivas em relação à escola; baixo envolvimento parental nas atividades educativas; a identidade étnica e cultural minoritária...);

c) A escola (a falta de mecanismos de deteção precoce de casos de risco de abandono; a falta de programas de apoio a alunos com dificuldades; a falta de programas de promoção de competências sociais: as deficiências nas instalações escolares; a falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa; a reduzida ligação à família e ao meio envolvente);

d) O meio envolvente (a pressão sobre mão-de-obra não qualificada: as más condições de acessibilidade e de transporte para a escola; uma má ligação do meio social e recreativo à escola).» (Canavarro, 2004)

Se estes quatro grandes subsistemas são o que determina fortemente o abandono escolar, inversamente, são estes quatro grandes subsistemas que igualmente descrevem uma trajetória de permanência e de passagem bem sucedida pela Escola. O que determina o abandono escolar está relacionado com a qualidade de cada um desses subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e a intensidade das interações que tecem entre si (*Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, 2004).

Devido à dimensão social deste fenómeno, e segundo o *Relatório Especial nº1/2006 do Tribunal de Contas Europeu* (2006), a União Europeia estabeleceu como critério temporal de referência que, até 2010, todos os Estados-Membros reduzam para metade a percentagem de jovens que abandonam o sistema escolar precocemente, em relação à percentagem registada no ano 2000, com o objetivo de alcançar uma taxa média europeia não superior a 10%.

Face à leitura do Gráfico 2, facilmente percebemos que Portugal estava longe dessa meta e que muito havia a fazer quanto a esta problemática.

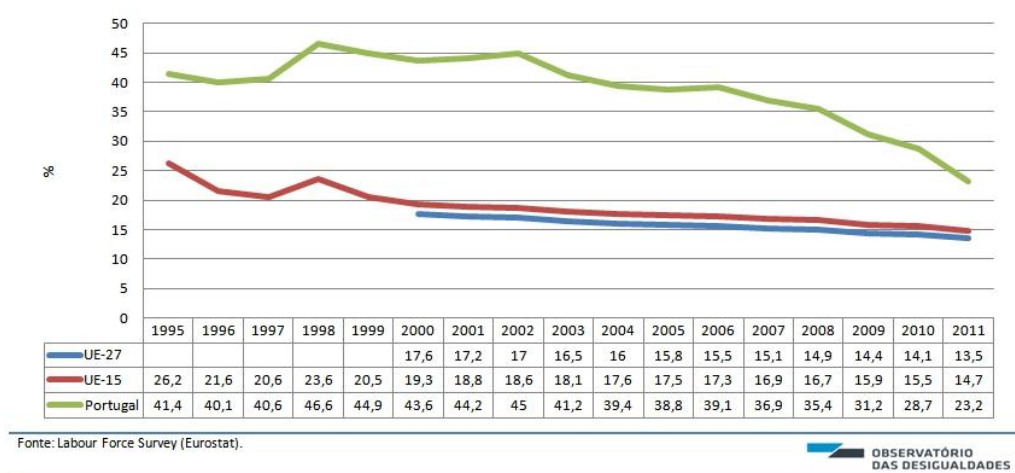


Gráfico 2. Taxa de abandono escolar precoce em Portugal entre 1995 e 2011 (Fonte: Observatório das desigualdades)

Com base em dados disponibilizados pelo *Observatório das Desigualdades*¹², o abandono escolar e formativo precoce entre 2002 e 2011 continuou a evidenciar a tendência de diminuição. Apesar desta tendência, a posição de Portugal situa-se acima dos valores dos parceiros da EU, tanto a quinze como a vinte e sete¹³.

¹² “O *Observatório das Desigualdades* é uma estrutura independente constituída no quadro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), que é a instituição responsável pelo seu funcionamento e coordenação científica, tendo por instituições parceiras o Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ISFLUP) e o Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UA).” <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=aboutelang=pt> (consultado a 25 de fevereiro de 2013).

¹³ Esta tendência é mais significativa na população masculina e nas regiões autónomas: “A proporção da população portuguesa com idade entre os 18-24 anos cujo nível de ensino atingido era, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico e que não se encontrava a estudar, situava-se em 2011 nos 23,2%: 28,2% no caso dos homens, 18,1% entre as mulheres – uma diferença de cerca de 10 pontos percentuais, portanto. Em Portugal Continental, o Algarve é a região NUTS II registava para este indicador piores resultados: 26,09%. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira o valor é ainda mais negativo: 44,3% e 31,7%, respetivamente. A Região Autónoma dos Açores é a que apresenta uma maior diferença entre a taxa de

Nas sociedades em que o sistema de ensino se universalizou tardiamente e onde o mercado de trabalho é pouco exigente em qualificações, os jovens pouco motivados para a escola são facilmente atraídos para o trabalho infantil, terminando o percurso escolar ainda na escolaridade obrigatória. Tal facto contribui de forma acentuada para o abandono escolar. São jovens com baixas expectativas, dada a desvalorização de que são vítimas, evidenciam forte insucesso escolar, não raras vezes contabilizam várias retenções, uma grande parte proveniente de famílias com baixas habilitações, baixos rendimentos, graves dificuldades económicas e, por vezes, psicossociologicamente desestruturadas (Escudero, 2005).

Vivemos numa sociedade em que a escola meritocrática tem um peso simbólico ainda acentuado, sendo de sublinhar uma certa crueldade deste modelo meritocrático na segregação social que produz (Dubet, 2004). Se esta escola meritocrática tem vindo a desenvolver a preocupação em proporcionar o acesso a todos na base da igualdade de oportunidades, a sociologia da educação, porém, tem vindo a enfatizar o carácter progressivamente reprodutor de desigualdades sociais dos sistemas educativos vigentes, trazendo, desta forma o debate sobre educação e equidade para a luz do dia (Magalhães e Stoer, 2002)

Ainda segundo Dubet (2004), quando adotamos o ideal de competição justa, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso, pois a escola deu-lhes *a priori* todas as possibilidades para terem sucesso como os outros. A partir daí estes alunos tendem a perder a sua autoestima, sendo afetados pelo seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola e perder a sua motivação. A preocupação não é esbater as desigualdades, o importante é saber que ferramentas e competências se vão dando aos alunos menos bem sucedidos e, porventura, menos favorecidos em termos socioeconómicos e de capital cultural. A escola atual e o seu sistema educativo criam necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons, que se sentem menos dignos. “O sucesso para todos” é um *slogan* vazio (Dubet, 2004).

abandono precoce de educação e formação masculina e feminina: a primeira é superior à segunda em 16,9 pontos percentuais.”

Marujo, Neto e Perloiro relembram que insucessos repetidos contribuem para sentimentos de incompetência (Marujo, Neto e Perloiro, 1998). O medo de falhar pode, em si mesmo, ser paralisante, criando no jovem a relutância para uma nova tentativa no ensino regular. É importante que os jovens convivam com os insucessos, frustrações e tristezas face às dificuldades e se consciencializem que falhar não faz deles uns falhados! É importante que cresçam a lidar com a adversidade e que percebam que se pode transformar os insucessos em sucessos, necessitando de quem os ajude a transformar os problemas em desafios. A escola desempenha aqui um papel decisivo, de responsabilidade social e de missão pública.

Os mesmos autores (Marujo *et al.*, 1998) referem os momentos de crise familiar, de transição de ciclo de estudo, de problemas emocionais ou a fase de desenvolvimento mais acelerado, como os momentos que exigem uma atenção redobrada sobre o jovem. Nestas fases, a pressão e o *stress* aumentam sobre o aluno e podem tornar-se insuportáveis e incapacitá-los para se centrarem no estudo e no rendimento. Em risco, estão também, os jovens sob alçada de adultos autoritários e repressivos, bem como os que não experimentam ambientes de frustração e, ainda, aqueles que vivem na permissividade ou são alvo de desinteresse por parte dos adultos. Referem ainda que é importante não esquecer aqueles alunos que sempre ouviram desqualificar a escola, despromovendo a sua função educativa ou até criticar os professores. São ainda jovens de risco aqueles que, quer em casa, quer na escola, nunca foram valorizados, isto é, aprenderam a não gostar de si e a não acreditar nas suas capacidades.

Também Joaquim Azevedo ao considerar que a “exclusão é um processo que vai ocorrendo, não se verifica de um momento para o outro” (Azevedo, 1999) refere, ao nível da escola, algumas das causas de abandono escolar precoce:

«São os temas focados e as atividades desenvolvidas, é a linguagem empregue, são os critérios de avaliação utilizados, é o tipo de apoios pedagógicos ativados ou não, é o diálogo que se estabelece ou não entre os professores e os pais, são as bases de estimulação dos alunos na sala de aula, são os tratamentos dados à diversidade de interesses e gostos existentes entre os alunos (...), [enfim], é um lento processo em que a *escola para todos* vai empurrando para as margens um bom número dos que acolheu...». (Azevedo, 1999:15)

Existe um conjunto de alunos que é abandonado à sua sorte, reflexo das práticas pedagógicas das escolas e dos professores, conclui o mesmo autor em 2005 (Azevedo, 2005), para mais recentemente lembrar que

«(...) Já é tempo (quando é que será o tempo?) de nos concentrarmos no sucesso escolar como um compromisso social que nos implica a todos como nação. Deixemos os números falar, porque eles também falam e a sua fala vale, sobretudo quando são analisados com cuidado em cada escola, e vamos ao trabalho, pois só ele acabará por construir, em cada escola, outros resultados. Crianças e resultados, de ambos se fará a melhoria da educação escolar, ou seja, das reais aprendizagens feitas pelos alunos» (Azevedo *cit in*. Alves e Moreira, 2011:8).

2. O desvendar de processos de organização pedagógica inovadores

2.1. Mudança educativa: uma exigência ou uma tendência?

A reforma educativa imposta pelas sucessivas atualizações da Lei de Bases desde 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei nº49/2005, de 30 de Agosto e pela Lei nº86/2009, de 27 de Agosto) reflete-se, hoje em dia, num sistema educativo mais complexo e diversificado, com uma dinâmica muito orientada para a necessidade de inovação, a par das transformações sociais circundantes e de um público escolar vasto e heterogéneo.

Num quadro de concertação social e educativa entre os Estados Membros da União Europeia e dos vários países que, a nível mundial, integram os observatórios de qualificação e produção de conhecimento sobre a evolução da realidade educativa internacional, verificamos que esse esforço de garantia dos direitos universais e de partilha de conhecimento resulta também, invariavelmente, num padrão de competitividade, interna e externa. A difusão de parâmetros de avaliação das aprendizagens e a definição de áreas e domínios comuns de intervenção educativa têm influenciado reformas curriculares e constituído referenciais que se entendem por normativos, no desenvolvimento psicossocial e escolar de crianças e jovens.

No contexto nacional, as evidências, resultantes desta abertura à sistematização e ao cruzamento de informação de cariz educativo num mercado de conhecimento

global, traduziram-se, de forma concreta, em estatísticas pouco animadoras no plano do (in)sucesso e abandono escolar.

Com efeito, os resultados nacionais, numa leitura comparativa, posicionam Portugal na retaguarda do grupo dos países da OCDE. Esta situação encontra a sua explicação num quadro muito amplo de análise.

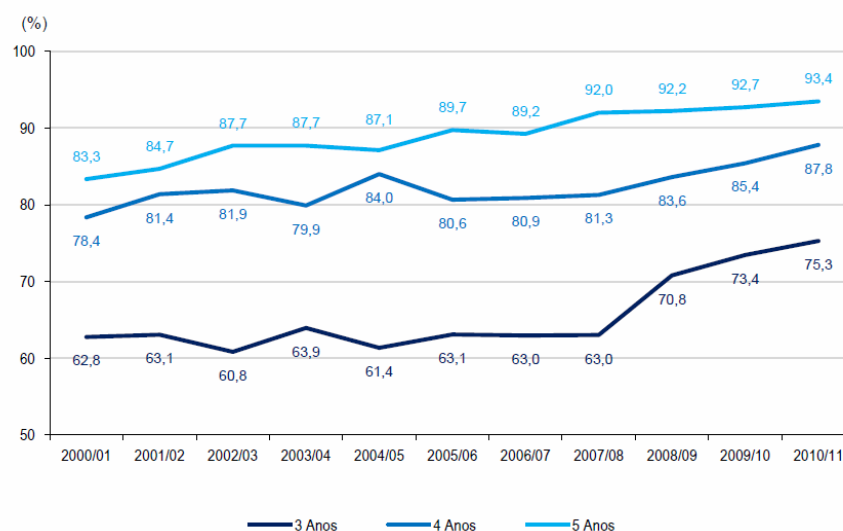


Gráfico 3. Taxa de pré-escolarização, por idade, em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

A primeira explicação reside na consideração do ponto de partida. Só muito recentemente, nas últimas cinco décadas, é que Portugal encetou um processo de escolarização da sua população. É a própria OCDE no seu mais recente relatório (Santiago, Donaldson, Looney e Nusche, 2012) que o afirma:

«A major handicap for Portugal has been the very low starting point in terms of educational attainment and literacy of its population. A fifth of all 15- to 64-year-olds were illiterate in the mid-1970s and less than 5% had completed upper secondary education» (Santiago, Donaldson, Looney e Nusche, 2012:13).

No entanto, Portugal, como foi reconhecido no mesmo relatório, foi o país, em termos comparativos que mais progrediu nas últimas avaliações internacionais, em termos de acesso à escolarização.

«Nevertheless, efforts to ensure access to education for all Portuguese resulted in a rapid expansion of enrolment. The proportion of the population that has attained at least upper secondary education grew from 14% for the

generation aged 55-64 in 2009 to 48% for the generation aged 25-34 in the same year» (Santiago, Donaldson, Looney e Nusche, 2012:13).

Com base nos dados disponibilizados pelo relatório *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses* (CNE), é possível reconhecer precisamente o trabalho desenvolvido na última década em prol da escolarização.

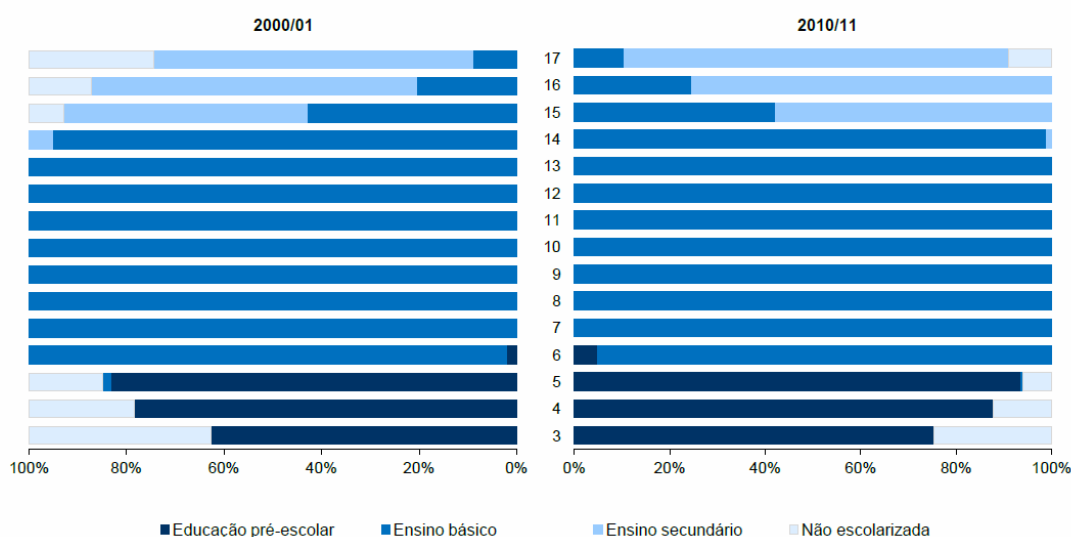


Gráfico 4. Escolarização da população dos 3 aos 17 anos, em Portugal (2000/01 e 2010/11); Percentagem de população escolarizada (por nível de educação/ensino) e não escolarizada, por idade (Fonte: DGEEC, 2012)

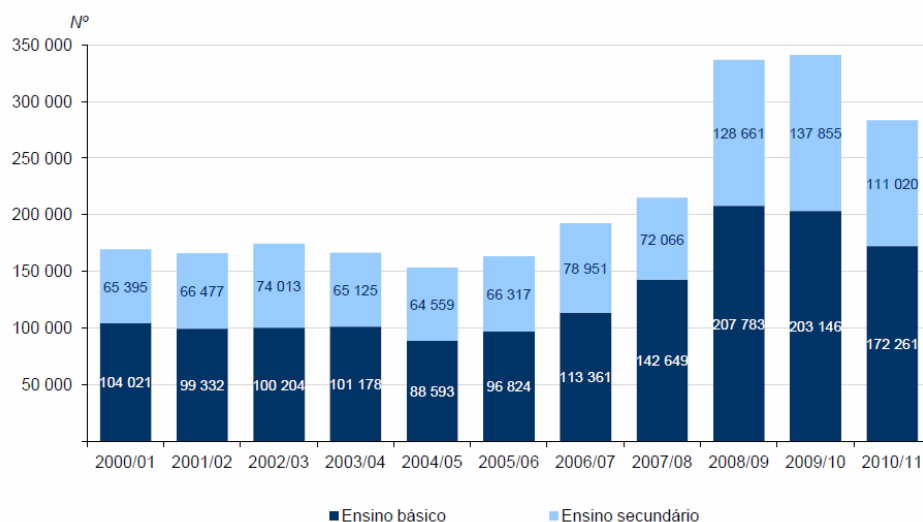


Gráfico 5. Alunos que concluíram os ensinos básico e secundário, em Portugal (2000/01-2010/11) (Fonte: DGEEC, 2012)

Perante os dados apresentados, podemos registar uma variação significativa, na última década, relativamente a todos os níveis de ensino. No 2.º ciclo de 87,4% para 93,8%, no 3.º ciclo de 83,9% para 89,5% e no ensino secundário de 58,8% para 71,4%.

Esta evolução pode ser explicada por diferentes prismas, entre os quais destacamos a redução do abandono escolar, a constituição de ofertas educativas/formativas ao nível do ensino básico e secundário e mediante a certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Entre as medidas adotadas para combater o abandono escolar precoce e promover o sucesso, destacam-se, nas últimas duas décadas, a criação do Ensino Profissional, no início dos anos 90; a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996¹⁴; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) em 1999¹⁵; a implementação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) em 2004¹⁶; a criação dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) em 2006¹⁷.

Ano letivo	Modalidade de ensino										
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Total	104 021	99 332	100 204	101 178	88 593	96 824	113 361	142 649	207 783	203 146	172 261
9.º Ano (1)	100 214	93 905	95 447	96 298	81 825	88 794	90 641	92 747	89 280	87 930	88 538
Cursos profissionais	207	146	264	308	417	486	276	351	111	154	146
Cursos de aprendizagem	-	-	-	-	-	-	-	-	185	154	-
Cursos CEF	-	2 057	1 898	2 690	4 260	5 947	21 301	38 447	33 771	30 518	28 135
Percursos curriculares alternativos (2)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	312	1 279
Cursos EFA	-	-	-	-	-	-	-	10 205	8 359	13 634	12 087
Recorrente	3 600	3 224	2 595	1 882	2 091	1 597	1 143	899	142	142	74
Processos RVCC	-	-	-	-	-	-	-	-	75 935	70 147	41 342
Formações modulares	-	-	-	-	-	-	-	-	-	155	660

(1) Inclui o ensino artístico especializado (em regime integrado).

(2) No ano letivo 2008/09 incluía o programa PERE.

Quadro 5. Alunos que concluíram o ensino básico, por modalidade de ensino em Portugal (2000/01-2010/11)

(Fonte: DGEEC, 2012)

¹⁴ De acordo com o Despacho 147-B/ME/96 esta medida visava “Criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.” Esta medida marcava o início da territorialização das políticas educativas em Portugal. Esta medida foi alargada em 2006, 2009 e mais recentemente em 2012, abrangendo no momento 134 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

¹⁵ No âmbito do Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) surgiu o PIEF pelo despacho conjunto n.º 882/99 de 15 de outubro, com o propósito de obstar à orientação, pela família, das crianças e jovens em idade escolar para o exercício de atividades laborais. A ação visava sobretudo, através de um trabalho concertado entre os Ministérios da Educação, da Segurança Social e do Ministério do Trabalho valorizar o papel da escola junto das crianças e jovens sinalizados mediante o desenvolvimento de atividades de ocupação, orientação vocacional e desporto.

¹⁶ Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho “Esta medida visa a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado. Esta medida é dirigida aos alunos com idade igual ou superior a 15 anos.”

¹⁷ O Despacho Normativo 1/2006 reconhecendo que «a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa», permitia a constituição de turmas com um percurso curricular alternativo (PCA).

Apesar dos esforços encetados pelos vários governos em trazer todos para a escola, procurando desenvolver percursos que dessem resposta aos diferentes perfis de alunos que a frequentam, o certo é que Portugal continua a evidenciar problemas a nível dos resultados, mais concretamente a nível da qualidade das aprendizagens, numa perspetiva comparada com a realidade dos parceiros da OCDE.

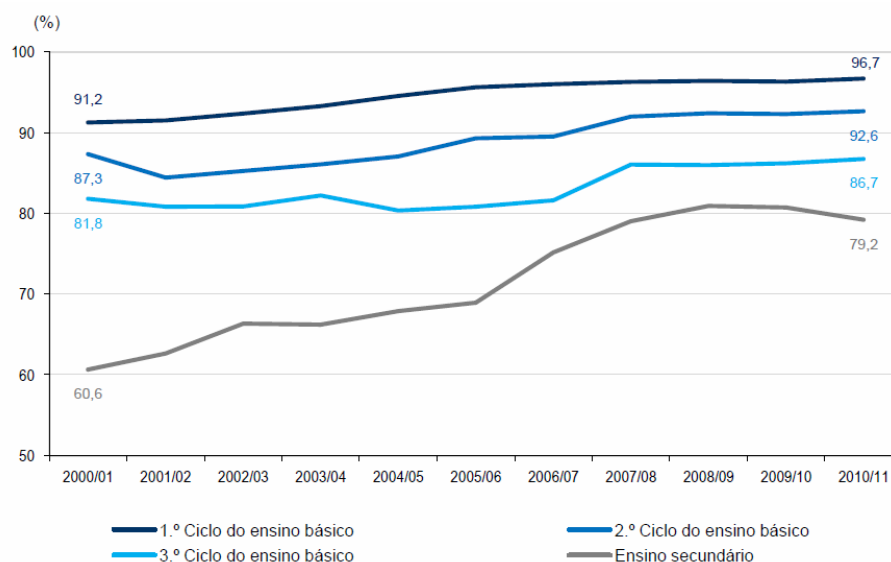


Gráfico 6. Taxa de transição/conclusão, por nível de ensino e ciclo, em Portugal (2000/01-2010/11)

(Fonte: DGEEC, 2012)

Parece-nos que o principal obstáculo à obtenção de resultados de uma forma consolidada no sistema educativo português deve-se ao arranque tardio da escolarização da sociedade portuguesa, que a privou dos benefícios que a escolarização nos restantes países possibilitou.

«Despite the expansion of the education system, educational attainment remains a challenge. It is the lowest in the OECD area for the working-age population, with 30% of 25- to 64-year-olds having attained at least upper secondary education in 2009 (against an OECD average of 73%). Moreover, the high share of students leaving the education system too early with low skills remains a major problem». (Santiago, Donaldson, Looney e Nusche, 2012:18).

No entanto, e de forma global, sublinhamos o esforço governamental e das próprias instituições de ensino dirigido à melhoria dos resultados escolares e à elevação da qualificação dos portugueses. Poderemos dizer que, em boa verdade, é uma realidade

que nos é imposta, é uma exigência, tendo em conta os patamares de competitividade e de avaliação, enquanto país-membro da União Europeia. Por outro lado, esse esforço de melhoria reflete necessidades de intervenção – o insucesso e abandono escolar – sendo que para inverter os mesmos, temos de conhecer a causa, de forma a não dispersar nem recursos nem energias.

A escola, como organização, é sinónimo de capacidade de aprendizagem e, portanto, de renovação, dado existir como sistema, como instituição física dotada de identidade cultural e diferenciada, ao assumir sinais, símbolos e práticas institucionalizadas, capazes de subsistir além das pessoas que a tornam elemento vivo. São essas mesmas pessoas que lhe conferem sentido de referência, flexibilidade, capacidade de renovação e de problematização - alunos, professores, funcionários, pais, diretores – que, no plano mais imediato, edificam o quotidiano escolar.

O comportamento organizacional de uma instituição, como a escolar, é diferenciado dos outros, pela sua natureza educacional, ou seja, pelo serviço prestado na formação e desenvolvimento humano, orientado de e para pessoas. Mas, tal como qualquer organização, rege-se por metas, objetivos e formas de controlo e funcionamento institucionalizadas, dado o seu carácter massificado e a sua função político-social. Como sistema, necessita de homeostasia, mas situações de tensão, desequilíbrio ou rutura são inevitáveis e funcionam como catalisador para a mudança, ou regeneração.

A racionalidade formal que é característica das organizações no século XX deu início a uma série de estudos, na esfera da gestão, economia ou sociologia sobre o funcionamento das organizações (Cunha, Cabral-Cardoso, Cunha e Rego, 2003), destacando-se a emergência na educação de uma escola moderna racionalista, *taylorizada*, assente na especialização do trabalho e na centralização das práticas educativas, quando era necessário unificar as mesmas, num sentido equitativo, embora à custa de um excesso de burocratização, que ainda hoje se sente, pelo efeito cumulativo de funções ao longo do tempo pela escola. Na perspetiva de Licínio Lima, o carácter especializado da escola como organização encontra raízes na sua história, inseparável do seu processo de institucionalização:

“A educação formal, provida e controlada pelo Estado em larga escala, foi possível através da criação e recriação de modalidades de organização formal da escolarização (...). A escola moderna constitui-se através de processos de

racionalização, de divisão de trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas.” (Lima, 2011:124)

A necessidade de melhoria surge na sequência da emergência de um novo paradigma social e profissional, orientado para a qualificação, o investimento na qualidade, na competitividade e na circulação de valor acrescentado, ao nível dos recursos humanos e materiais, que possam conferir bons resultados, traduzindo deste modo o princípio de economia de meios e o princípio de máximo efeito, isto é, um uso inteligente e adequado dos recursos na busca da qualidade da universalidade dos alunos.

Esse produto final materializa-se não só nos resultados escolares, como também na qualidade das aprendizagens e do ensino, ou seja, “transpondo o desafio da sociedade do conhecimento para o âmbito escolar, mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade” (Moreira, 2009:11).

Olhando em perspetiva, a escola passou assim, nas últimas décadas por diversas mudanças, correspondentes a níveis de regulação diferentes (Dale, 1997 *cit. in* Antunes e Sá, 2010): da regulação por regras (*inputs*) à regulação determinada por objetivos (*outputs*) e desta à regulação pelos resultados (*outcomes*). Aprofundando, se o primeiro nível se caracterizou pela colocação de condições de funcionamento ao sistema, na crença de que os resultados acabariam por surgir de forma inevitável, o segundo tem a sua base na regulação *a posteriori*, mediante a avaliação das realizações do sistema.¹⁸ Presentemente, a regulação do sistema assenta na definição de resultados que o próprio sistema é suposto produzir, logo, determinantes da avaliação do desempenho dos agentes do sistema, aplicável à liderança, professores e alunos. (Antunes e Sá, 2010)

Esta evolução encontrou, em Portugal situações de atrito, pois, muitas vezes, a realidade do sistema, colocado e instalado, permaneceu à margem desta evolução, particularmente importante, quando, fruto da integração de Portugal na União Europeia, o país se viu confrontado com agendas internacionais, forçando inevitavelmente a comparação com a realidade externa. E dizíamos que produziu atrito, pois Portugal

¹⁸ Licínio Lima sustenta a crítica de que imagens gerencialistas ou do tipo organicista, formal, burocrático ou racional das organizações escolares correspondem a um paradigma de *educação contábil* (Lima, Silva, Torres, Sá, e Estêvão, 2011), ou seja, o carácter mensurável e comparável dos resultados dos alunos conferem-lhes uma natureza moldável, firma-se num processo de *input* e *output*, que no fundo não passará de uma ilusão, pelo seu carácter aparentemente rigoroso e objetivo, se interpretado de forma isolada.

tinha, na sequência da transição política de meados dos anos setenta, encetado um percurso não totalmente convergente com a tendência externa, supranacional. Por outro lado, a transformação foi marcada pelo ritmo de envolvimento dos diferentes interlocutores no campo educativo¹⁹ e pela definição das temáticas da reforma - descentralização, regionalização, participação da comunidade, a administração das escolas e criação do conselho local de Educação Básica²⁰. Passados alguns anos e no que concerne à administração das escolas, foi dado especial destaque à questão da territorialização da educação, lançada por João Barroso, na qual os temas da territorialização, contratos de autonomia e agrupamentos foram amplamente debatidos. Deste debate, resultou uma série de normativos, procurando concretizar a reforma²¹. (Barroso, 2006).

O envolvimento de agentes externos à escola, em nome da participação na sua administração, conheceu já no século XXI²² importantes avanços, que não se resumem à participação dos encarregados de educação, mas também de outros agentes como as autarquias, associações do mais variado âmbito (académicas, científicas, desportivas, culturais, sociais, profissionais), confirmando a aceção de João Formosinho de que esta «participação da sociedade civil europeia na governação das escolas não se tem resumido à participação dos pais, antes traduzindo um novo contrato entre o Estado e a sociedade civil para a administração da educação.» (Formosinho, 2003:23).

Esta evolução, marcada por dinâmicas internas de mudança, confrontadas por desafios externos, aliados a posições de conservação pelas mais variadas razões, fez com que os processos de gestão escolar em Portugal só de forma muito lenta se afastassem de uma abordagem burocratizada, tanto interna como externa. Foi sempre de modo muito tímido que foi dada autonomia às escolas e sempre sob um controlo que revelava, muitas vezes, uma certa desconfiança que a maioria das escolas conseguiram utilizar as suas franjas da autonomia e crescer para a inovação e mudança.

¹⁹ Para uma perspetiva histórica e análise desta transformação entre 1974-1990 Cf. Formosinho, J. (2003) “A governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada», in *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/sul, 2003; Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta; Barroso, J. (org.) (2006), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa | Unidade de IeD de Ciências da Educação.

²⁰ Corporizadas no Decreto-Lei 172/91.

²¹ Este debate assistiu a formulação do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

²² Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Por conseguinte, convém esclarecer o que entendemos por inovação, conceito que julgamos de particular centralidade no objeto em estudo. De acordo com Correia por inovação podemos entender «práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou funcionamento ideológicos» e «pode referenciar práticas que têm por objetivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade» (Correia, 1991 *cit. in* Silva, 2001:68). Deste modo à inovação assiste uma intenção generalizada de melhoria educativa, referida esta à articulação de práticas socioeducativas, de escolhas organizacionais e pedagógicas (González e Escudero, 1987, *cit. in* Alonso, 1998).

Como sustenta Luísa Alonso a ideia de inovação implica consciência e intencionalidade, planificação e sistematização e vontade de mudar para melhor (Alonso, 1998). Só por si, a inovação não implica necessariamente bons resultados ou melhorias substanciais nos parâmetros estabelecidos por uma determinada organização, pelo que terá necessariamente que se concretizar numa mudança.

A mudança em si envolve uma aprendizagem por parte dos intervenientes num dado processo, o que para as organizações escolares significa não só mudanças curriculares mas também ao nível da gestão do processo de ensino, da estruturação das dinâmicas relacionais e organizativas do trabalho (a nível vertical e horizontal), como ainda do sistema de relações com a comunidade e instituições (Bolívar, 2012).

Uma visão focada na escola enquanto organização, sistema vivo, capaz de mudança e adaptação. Esse processo, em si, é que encerra um historial longo e uma dinâmica complexa. E temos de a perceber para revelar a capacidade interna das escolas e promover, progressivamente, a tão desejada transformação geral do sistema educativo para formas mais eficazes de funcionamento.

2.2. Necessidades de refocalização no sucesso educativo

Garantir formas do sucesso educativo que sejam uma possibilidade para todos, como vimos, é um desafio ainda vigente, e continuam a desenhar-se soluções – locais ou centralizadas – que garantam, por um lado, aprendizagens sustentáveis, consolidadas,

e, por outro, resultados escolares que, num quadro internacional, demonstrem capacidade competitiva (partindo da premissa de que a certificação de cada vez mais alunos até ao ensino superior ocorre, tal como a aprendizagem ao longo da vida).

Para compreender melhor a transversalidade deste imperativo, convém recordar que há objetivos educativos que extravasam as nossas políticas educativas nacionais e são comuns à União Europeia. Criou-se a *Estratégia Europa 2020*, um tratado entre os Estados Membros que define as metas comuns necessárias para um crescimento económico e social sustentável, no sentido de diminuir as assimetrias entre regiões, reforçar o potencial de crescimento e a competitividade da Europa (Comissão Europeia, 2012). As prioridades de crescimento aliam-se a cinco objetivos ou metas a atingir em 2016, sendo que uma delas refere-se à dimensão educativa:

1. Empregabilidade: 74% da população entre os vinte e os sessenta e quatro anos deverá estar empregada);
2. Crescimento da Investigação e Desenvolvimento (IeD): 3% do PIB da EU será investido nesta área;
3. Clima e Energia: Redução de consumos (20%), aumento da eficiência energética (20%) e da utilização de energias renováveis (20%);
4. Inclusão Social: retirar vinte milhões de pessoas da pobreza;
5. Nível de Educação: atingir uma taxa de abandono escolar inferior a 10% e 40% da população entre os trinta e os trinta e quatro anos terem formação superior.

No contexto educativo português, embora ainda estejamos a desenvolver um esforço no sentido de concretizar as metas europeias, já se desenvolvem ações e iniciativas locais, no interior das escolas, que procuram caminhar rumo à melhoria dos resultados educativos, que nesta tese se entendem não só pela melhoria dos resultados dos alunos e diminuição do abandono escolar, mas também por uma formação de excelência, uma escola com um sistema de ensino de qualidade, um sistema de avaliação exigente e uma escola funcional e dinâmica do ponto de vista organizacional. Como refere Natércio Afonso, a propósito da ação pública sobre o sucesso escolar, “(...) a política de promoção do sucesso escolar adquire contornos de grande plasticidade, não se reduzindo às iniciativas e Projetos desencadeados centralmente pela administração nacional da educação” (Afonso, 2012:154). Mas para compreender como desenvolver uma estratégia local, é necessário perceber não só a causa do insucesso,

como ir além, isto é, focar formas de gestão dos recursos humanos e materiais no sentido da melhoria escolar.

2.3. Cultura e liderança²³

O mundo mudou, e com ele a educação escolar também. A imagem de uma escola fechada sobre si mesma foi substituída por uma profundamente marcada pela abertura a um contexto cada vez mais global. A escola é hoje o retrato da sociedade plural em que vivemos. A sua heterogeneidade deriva do facto de acolher dentro do seu espaço uma multiplicidade de perfis de alunos, que apesar de partilharem uma predisposição para os processos de aprendizagem, diferem nas suas características socioculturais e no modo como efetivamente integram a escola e desenvolvem o seu processo de escolarização.

Como vimos, a sociedade reflete-se na instituição escolar, mas espera-se que esta não a replique, antes cumpra a missão de garantir o direito de cada aluno ter uma formação o mais completa possível, de modo que à saída da escola esteja preparado para responder aos desafios presentes na vida. Reforçando esta ideia, relembramos a passagem de Pierre Bourdieu

«(...) Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos torna-se necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, isto é, tratando todos os discentes, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado de facto a sancionar as desigualdades iniciais face à cultura.»
(Bourdieu, 1966, *cit. in* Estêvão, 2004: 41).

É necessária uma cultura de escola que combata o abandono, se preocupe com a inclusão e, simultaneamente, com a qualidade das aprendizagens, para corresponder às exigências de uma sociedade do conhecimento, que a desafia a formar cidadãos dotados

²³ Reconhecemos a importância das culturas docentes na construção da cultura de escola. No entanto, em função do objeto de trabalho, não nos é possível, por razões de economia, aprofundar este tema.

de ferramentas essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa: inovação, criatividade, capacidades e competências de adaptação.

Para Ana Benavente a “democratização e qualidade são duas faces de uma mesma moeda; não nos interessa uma *escola para todos* sem efetivas e relevantes aprendizagens. Só assim poderemos alterar os indicadores que, em cada estudo internacional, revelam a debilidade dos resultados escolares.” (Benavente, 2001)

Este é, aliás, o sentido da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) que, no n.º 2 do Artigo 2º, preconiza “(...) É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” Contudo, «“promovendo um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) e uma pedagogia uniforme – mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, grelha horária semanal uniforme, cargas horárias determinadas por disciplina» (Machado, 2010:40), a igualdade e a democratização são comprometidas, uma vez que inviabilizam que as escolas pudessem ter soluções diferentes para os problemas com que se debatiam. E, apesar das alterações introduzidas ao nível do currículo e da organização escolar para contrariar esta “matriz pedagógica”, o certo é que se consolidou uma *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), entendida como *natural*, ou seja, imune a qualquer alteração, mudança ou inovação. Referimo-nos aos «alunos agrupados, em turmas mais ou menos homogéneas, segundo uma graduação serial: um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista no ensino primário, e o professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da atividade letiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das atividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico» (Formosinho e Machado, 2008:9). Este tipo de organização permite, por vezes, criar uma escola seletiva que privilegia as elites, pois estão munidas dos meios que lhes permitem sobreviver²⁴. Ao invés, os alunos mais desfavorecidos ficam pelo caminho e são os que fazem parte do insucesso que muitas escolas procuram camuflar, sobretudo com os rankings, quando reprovam alunos, impossibilitando-os de realizarem os exames, levando, por conseguinte, apenas aqueles que, à partida, reúnem condições de sucesso, produzindo uma imagem da escola

²⁴ O nível sociocultural, o apoio da família, o recurso a explicações.

condizente, embora distorcida, uma vez que muitos ficaram pelo caminho. Seletividade esta que se aprofunda, uma vez que tanto as escolas como os professores, à luz deste reconhecimento social, são levados a assumir como correta esta *gramática*.

Com o quadro exposto, será difícil construir uma escola democrática, onde todos aprendam mais: os que “não gostam da escola”, “os que não querem aprender” e os que têm outros ritmos de aprendizagem. Para se construir uma escola de sucesso para todos, ela deve encontrar respostas que os inclua a todos.

Urge que a escola se adapte à realidade presente. Nesse sentido, o desafio de uma *escola para todos* continua a merecer, por parte das autoridades educativas, uma especial atenção, o que indicia um receio relativamente à perpetuação de uma cultura de alheamento, face à escola e ao seu papel transformador.

Esta foi a grande provocação que nos trouxe a escola de massas: para os bancos da escola vieram todos, independentemente do reconhecimento e do valor que lhe atribuem. Bernard Charlot citado por Nóvoa (2010) caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. Um pensamento de escola, que sirva a todos, tem que germinar dentro da própria escola. Este pensamento é a condição de uma cultura de escola que se preocupe em encontrar respostas diversificadas, para conseguir ensinar a todos e conquistar todos para a escola, e que contrarie o pensamento elitista, pretensamente meritocrático dominante na sociedade atual.

«Torna-se claro, então, que a justiça ou a equidade formal e universal que a escola apregoa reproduz de facto, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça, situação que se agrava na medida em que a escola possibilita a acumulação e convertibilidade das diferentes formas de capital (nomeadamente pela conversão do capital socioeconómico em capital cultural, sob a bandeira do mérito).» (Estêvão, 2004:41).

Para que a escola seja capaz de responder a este desígnio, torna-se um imperativo sociopolítico que os líderes escolares centrem a sua ação na melhoria das aprendizagens. Segundo António Bolívar

«A liderança para a aprendizagem implica, na prática, pelo menos cinco princípios (Macbeath, Swaffield e Frost, 2009): concentrarmo-nos na aprendizagem como atividade, criar condições favoráveis para a aprendizagem, promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem, partilhar a liderança, uma responsabilidade compartilhada pelos resultados. A criação de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos requer: promover a cooperação e coesão entre os professores, um sentido de trabalho bem executado, desenvolver perceções e perspetivas do que se pretende conseguir» (Bolívar, 2012:64).

Cabe aos líderes, em primeira instância, envolver, comprometer, implicar os professores de que é possível ensinar a todos e levar todos a aprender o máximo, de acordo com as suas possibilidades. Para tal, é necessário que exista a vontade de inovar, e encontrar diferentes soluções para diferentes realidades. Por sua vez, deve ainda o líder, dentro dos recursos que possui, para exercer o seu ato de gestão, rentabilizá-los na procura pelo máximo de produtividade e rentabilidade, no sentido de obter uma relação eficiente custo-benefício e, em simultâneo, criar as melhores condições possíveis para que os docentes desenvolvam o seu trabalho. Para Bolívar,

«Uma das principais funções da gestão do ensino, até agora entendida como afastada da sua concorrência, é a contribuição para a melhoria das práticas docentes e do desempenho profissional dos professores, com o derradeiro objetivo de incrementar a aprendizagem dos alunos, ou seja, uma “liderança centrada no apoio, avaliação e desenvolvimento da qualidade do ensino, reconhece-se em grande parte como uma componente essencial da liderança eficaz”» (Pont *et al.*, 2008:44, *cit. in* Bolívar, 2012:65).

Joaquim Azevedo complementa esta ideia quando afirma que “temos de caminhar para o desenvolvimento de ambientes escolares que maximizem uma cultura de aprendizagem, colocando todo o modelo organizacional e os recursos ao serviço dessa cultura, ou seja, de melhores aprendizagens por parte de cada um e de todos os alunos.” (Azevedo *cit. in* Alves e Moreira, 2011:9).

Esta mudança de paradigma e de concepção de escola deverá ser, em primeiro lugar, percebida e assumida pelo líder da escola, para que contagie com este mesmo pensamento os professores, pais e assistentes técnicos e operacionais e restante comunidade. É necessário que os líderes tenham “a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização” (Teixeira, 1995: 60). Consciente que o caminho é difícil e o desafio é grande: incluir e minimizar as assimetrias que decorrem de questões exógenas (meio sociocultural, desresponsabilização dos pais, falta de crença na escola, desmotivação dos alunos), levando todos a sentirem a escola como um espaço que os acolhe, numa perspectiva holística que exige trabalho, rigor, perseverança, eficácia, em que o poder e a autoridade são atributos mobilizadores para a organização da escola que quer educar todos.

Este tipo de liderança define uma cultura de escola que, de acordo com Schein pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. Ainda na sua perspectiva (Schein, 1992, *cit. in* Carvalho, 2006), a cultura pode ser criada de duas formas diferentes:

- como normas e crenças que podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto, se o mesmo padrão de acontecimentos recorrer;

- por identificação com a liderança. Este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, o que permite ao grupo identificar-se e interiorizar os seus valores e pressupostos (Carvalho, 2006). A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2004 *cit. in* Carvalho, 2006).

Uma escola reflexiva e aprendente, na procura de uma identidade própria, implica uma gestão centrada nas aprendizagens, que privilegia as lideranças intermédias

e a liderança de sala de aula. A consecução de Projetos, estratégias e caminhos surgem como resposta aos objetivos da escola, sob um processo de regulação e monitorização, mediante mecanismos de autoavaliação, implementados e consolidados no tempo e numa lógica de proximidade com todos os intervenientes na vida da escola. Hargreaves e Fink sustentam esta visão de escola no seu livro *The Seven Principles of Sustainable Leadership*:

«The prime responsibility of all educational leaders is to sustain learning (Glickman 2002; Stoll, Fink e Earl, 2003). (...) Sustainable leadership is an interconnected process. It recognizes and takes responsibility for the fact that schools affect one another in webs of mutual influence (Baker and Foote, *in press*). In this respect, sustainability [is] inextricably tied up with issues of social justice.» (Hargreaves e Fink, 2003: 3-7).

Uma cultura de escola preocupada com as aprendizagens de todos, e com o desenvolvimento do potencial de cada aluno, poderá passar por um outro modo de “arrumar” os alunos em contexto de turma.

2.4. O agrupamento de alunos

A questão do agrupamento de alunos é de primordial importância na organização das escolas centradas na aprendizagem dos seus alunos. Com efeito, a turma é uma variante determinante

«pela natureza e características específicas das ações educativas e interações sociais e pedagógicas desencadeadas, e em especial, enquanto agrupamento pelas lógicas e dinâmicas próprias de organização e funcionamento que as orientações e soluções organizativas nos planos curricular e pedagógico, na alocação de meios logísticos, nas ações governativas encetadas, bem com e em relação a todo um conjunto de elementos que mais próxima ou remotamente, directa ou indirectamente, tiverem de certo modo marcado essas orientações e critérios de constituição.» (Verdasca, 2007:43).

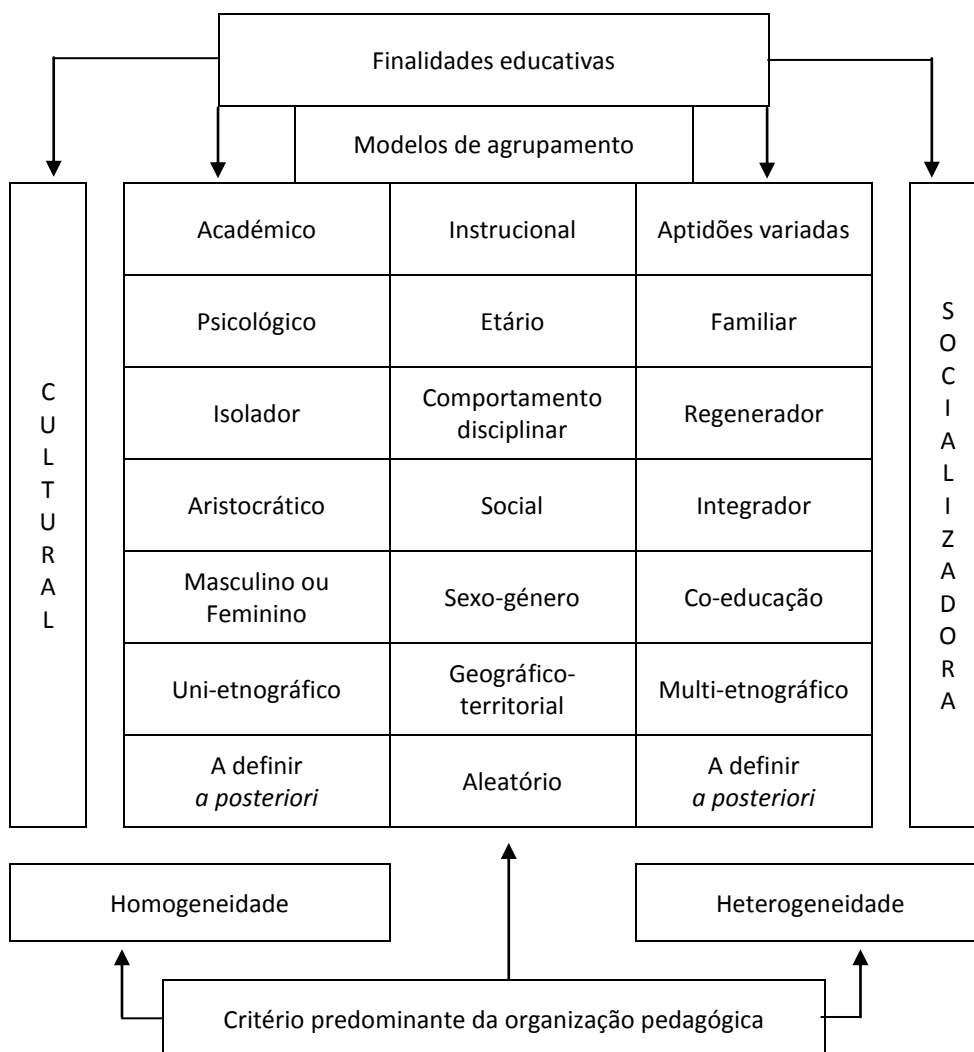
Neste contexto, cumpre observar a forma pela qual a constituição dos agrupamentos dos alunos se realiza. Relativamente a esta, e numa observação global,

constata-se que a maioria dos Projetos educativos e curriculares dos agrupamentos é omissa em relação à definição de critérios de constituição de turmas, o que nos leva a admitir que a opção por uma solução organizativa resulta de um processo não totalmente justificado, podendo ser esse entre muitos outros possíveis. O processo mais recorrente funda-se na ideia da continuidade pedagógica, pressupondo que o critério pedagógico presidiu à organização do agrupamento original. Ora, a análise atenta dos processos revela, como salienta José Verdasca, uma «total ausência de critérios ou por critérios totalmente alheios a aspetos de natureza pedagógica.», marcados mais por um «caráter casuístico e circunstancial do que propriamente racional.» (Verdasca, 2007:43).

Em todo o caso, é possível estruturar campos que definem os critérios na organização do agrupamento dos alunos, dado serem uma decisão recorrente nas escolas, e assentarem em princípios perfeitamente evidentes e conhecidos. José Verdasca faz uma síntese desses critérios:

«Ao apoiar e regular a sua constituição com base em determinados critérios organizacionais, os quais fazem relevar ou não aspetos de continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição e distribuição por sexo, *status* social ou proveniência geográfica, peso de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento, opta-se intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica; em todo o caso, procede-se à construção de uma determinada unidade sócio-organizacional escolar, certamente tendo em vista um conjunto de objectivos a atingir, que requererão o desenvolvimento e a utilização de determinados processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturarão determinados poderes e hierarquias e despoletarão formas comunicacionais e de interacção diversas.» (Verdasca, 2007:2)

Estes critérios são apresentados, na mesma obra, no esquema-síntese que se segue (Cf. Esquema 3):



Esquema 3. Finalidades educativas, modelos de agrupamento e critérios organizacionais (Verdasca, 2007:17)

Este processo assume uma relevância particular em todo o contexto da organização educativa, dado que os seus efeitos não se reportam apenas ao desempenho da variável turma. No quadro atual da educação, o desempenho da turma tem repercussões na representação da escola, reportada ao cumprimento da sua função e aos seus resultados, junto da sociedade, tomada esta tanto na sua dimensão macro, como micro (referida aos grupos escolares: alunos, professores, encarregados de educação).

Neste sentido, a intervenção na constituição do agrupamento de alunos, quer ao nível dos critérios de agrupamento, quer ao nível das dinâmicas geradas por uma determinada forma organizativa, é da maior relevância para a organização escolar, uma

vez que intervém, num plano contextualizado, sobre o domínio da socialização, das estratégias de ensino e aprendizagem e do aproveitamento.

O quadro que rege essa intervenção encontra-se balizado por um conjunto de pressupostos definidores de um *ambiente* e de uma *paisagem*, ambos dinâmicos, porque imbuídos de sentidos de ação são portadores de transformação/evolução. Esses pressupostos são a gestão dos recursos com vista à obtenção de resultados, tendo em consideração o perfil da população escolar, em especial alunos e professores. Voltamos a referir o que ficou exposto no ponto anterior, é preciso reconhecer o invariável como variável na gramática escolar, na consecução de uma escola democrática e universal.

Dada a génese e evolução dos sistemas escolares, como refere João Barroso, a organização escolar manteve-se «fincada (...) no modelo liceal de inspiração liberal caracterizado pela uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com vista a ensinar a muitos como se fosse um só» (João Barroso, 2001, *cit. in* Formosinho e Machado, 2011: 20)

Na construção de uma *escola para todos* entendemos como válida a posição de José Pacheco quando afirma que

«a existência de uma cultura comum e básica para a escolarização dos alunos não pode ter como justificação a intenção de uniformizar e igualar os conteúdos e os resultados, mas sim a intenção de salvaguardar a diversidade dos ritmos, interesses, possibilidades, etc., em que os alunos se encontram num dado momento de partida ou no percurso da escolaridade» (Pacheco, 1995:12).

No mesmo sentido, João Formosinho e Joaquim Machado destacam que

«visando a universalidade, a escola de massas faz a abstração das particularidades individuais e faz imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade. Na organização do ensino, ela confronta-se com o agrupamento dos alunos por turma e com percurso educativo de cada indivíduo e promete a conciliação entre o ensino de todos e a aprendizagem individual, promete a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, entando, faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas». (Formosinho e Machado, 2011:20).

Com efeito, a linha condutora da ação da escola tem-se centrado no plano curricular e na organização escolar por uma relativa rigidez, acompanhada por uma pedagogia da compensação ao nível da ação «social nas vertentes da alimentação, saúde, higiene e dos apoios socioeducativos e em apoio psico-pedagógico com vista à compensação de carências detectadas nos alunos.» (Formosinho e Machado, 2011:20).

Há uma resistência no sistema escolar em se reformar uma série de variáveis internas. E, apesar desta compensação social adstrita à escola e desempenhada pela escola, há alunos que não escapam ao insucesso. O que leva a concluir que a escola terá de se reformar. Não é por mais recursos, nem por mais funções sociais que possam prestar à comunidade, pois, no essencial, o cumprimento da sua função, é ensinar e qualificar as aprendizagens dos seus alunos, o que continua a evidenciar fortes lacunas.

O sentido a desenvolver-se será o da reforma. Esta poderá ser empreendida em duas direções: ou a escola constrói uma relação na qual prevê, pela diferenciação das ofertas educativas e dos processos, a inserção de todas as culturas escolares e sociais por mais distanciadas que estejam daquilo que a sociedade necessita e do que define o sistema educativo único; ou, no seio desse mesmo sistema educativo e da cultura escolar que propugna encontrar respostas para essa diversidade.

Por conseguinte, à escola cumprirá, independentemente da direção decidida e furtando-se a concepções centralistas e burocráticas, garantir as condições de igualdade de acesso e de sucesso, pelo repensar da organização da escola, da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica (Formosinho e Machado, 2011).

Nesta linha de análise, abordamos a questão do agrupamento de alunos. Com efeito, o reconhecimento da diferença individual *dos* e *entre* alunos impele as escolas a encontrarem resposta a esta diversidade. E essa resposta pode passar pelo agrupamento dos alunos.

Ao longo dos anos, esta questão não encontrou consenso. A organização dos alunos encontra-se interligada com duas outras questões que a assistem: a da diferenciação do currículo e a da constituição de um suporte pedagógico e didático direcionado para a superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos.

Os dados existentes da investigação indagam sobre o impacto positivo ou negativo dos critérios que subjazem ao agrupamento de alunos, numa mesma turma, e o seu rendimento escolar não são conclusivos

«(...) como ha señalado Shields (1996) las investigaciones —que básicamente se han centrado en resultados, en actitudes y en estrategias instructivas para determinar qué tipo de agrupamiento se asocia con qué resultados—, muestra evidencias contradictorias. Son diversos los autores (Pigford, 1990; Markle, 1991; Boaler, 1997; Lyle, 1999) que advierten del carácter no concluyente de los resultados de investigación y de la falta de eficiencia empírica que apoye la creencia en que separar a los alumnos aumenta sus logros académicos» (González, 2002:171).

Neste quadro de análise, a resposta centrou-se numa opção de dois caminhos possíveis, como a literatura sobre o tema avança: a constituição de grupos heterogéneos ou de grupos homogéneos de alunos, bem como a consideração da variável dimensão dos referidos agrupamentos.

Partindo do princípio que a homogeneidade absoluta não existe no debate homogeneidade/heterogeneidade, as vantagens, quanto ao rendimento escolar associado a qualquer um destes critérios de organização, não encontram uma conclusão consistente (De La Orden, 1974 *cit. in* Verdasca, 2007).

A. de la Orden (1975, *cit. in* Verdasca, 2007:18) baseou a sua conclusão em vários estudos que recorreram a amostras diferentes ²⁵, concluindo que os diferentes critérios de agrupamento de alunos em turmas homogéneas ou heterogéneas, não produziam efeitos suficientemente consistentes em termos de rendimento escolar.

²⁵ A. de la Orden (1975, *cit. in* Verdasca, 2007:18): “Koontz (1961), com o objectivo de comprovar a hipótese nula de que turmas homogéneas de 4º ano segundo um critério instrucional, não conseguem prestações académicas superiores em Matemática, Língua e leitura, aos dos seus pares quando agrupados segundo um critério de heterogeneidade e cujos resultados viriam a revelar diferenças significativas favoráveis aos grupos heterogéneos na Matemática e Leitura; Svensson (1962), com o objectivo de verificar se diferentes tipos de turmas homogéneas de 4º e 9º anos em distintos tipos de escolas e as turmas heterogéneas produzem diferentes incrementos no rendimento académico em alunos de similares níveis de instrução e origem socioeconómica e em que os resultados apurados não viriam a revelar diferenças significativas de rendimento entre os grupos; Douglas (1964), com o fim de estudar as características e rendimento dos alunos dos 8 aos 11 anos, agrupados segundo um critério homogéneo e as diferenças entre os grupos de capacidade superior e inferior e cujos resultados comprovariam que o agrupamento homogéneo reforça o processo de selecção social; Goldberg, Passow e Justmam (1966), com o objectivo de explorar as diferenças de rendimento académico e outras características pessoais entre os alunos agrupados em diversas classes, concluir-se que em relação a todas as variáveis estudadas os efeitos de agrupamento foram mínimos e ainda assim favoráveis aos grupos heterogéneos; Borg (1966), com o objectivo de estudar diferenças de rendimento académico em alunos do primário agrupados homogénea e heterogeneamente e com aplicação de programas diferenciados, concluindo-se pela não existência de efeitos suficientemente consistentes em nenhum dos grupos.”

Slavin (1986, *cit. in* Verdasca, 2007) apresenta, nas suas sínteses, resultados interessantes ao nível do rendimento académico, quando em turmas heterogéneas se agrupam alunos com características de aprendizagem homogénea.

Um aspeto a destacar é a perceção dos administradores e professores quanto à eficácia das turmas homogéneas para a melhor aprendizagem e na produção de melhores resultados escolares. Dacal (1996, *cit. in* Verdasca, 2007) refere que estes tendem a considerar positivo este critério organizativo.

Por seu lado, Webb (1982, *cit. in* Verdasca, 2007) evidencia que os alunos de nível médio rendem mais em grupos homogéneos.

Garcia (1989, *cit. in* Verdasca, 2007), por sua vez, argumenta que o professor otimiza melhor o tempo com grupos homogéneos (constituídos com base em critérios de aprendizagem), utilizando estratégias mais individualizadas e apoiando de forma mais consistente os alunos. Isto pode-se traduzir numa maior qualidade do desempenho escolar.

Poole (2008) salienta a indefinição dos resultados relativamente aos grupos de leitura, sugerindo a frequência de grupos homogéneos e heterogéneos. Em Shields (2002) faz-se a apologia da homogeneização pelo impacto que produz nas representações da escola e da aprendizagem nos alunos com bom desempenho. No plano do secundário, Archibald e Keleher (2008) demonstram como o agrupamento homogéneo pode ser útil no acompanhamento dos alunos.

Num estudo que envolveu mais de dez mil alunos de jardins-de-infância, foi demonstrado o benefício da constituição de agrupamentos homogéneos de alunos, quando começam a aprender a ler (McCoach, D. B., O'Connell, A.A. e Levitt, H., 2006). Wilkinson e Townsend apontam a abertura dos professores de língua materna, na Nova Zelândia, para adotarem modelos de homogeneização dos grupos de alunos relativamente à leitura ao longo do nível de ensino correspondente ao nosso 1.º ciclo (Wilkinson e Townsend, 2000). Slavin (1990), por sua vez, para o secundário, com base nos resultados em testes *standard* e elaborados pelos professores, sustenta que a questão do agrupamento de alunos produz pouco ou nenhum efeito. Cheng, Lam e Chan (2008) demonstram que o agrupamento, heterogéneo ou homogéneo de alunos por si não constitui um efeito no resultado dos alunos.

Este é um debate longo e sem conclusões definitivas, dado que há resultados que sustentam, tanto vantagens com a homogeneidade, como vantagens com a heterogeneidade e até a sua irrelevância, nos resultados dos alunos.

Estes critérios podem, no entanto, ser matizados. A flexibilidade é um princípio que pode ser introduzido com base, por exemplo, no agrupamento de alunos com necessidades específicas de aprendizagem. O *Plano Joplin* (Floyd, 1954 *cit. in* Crahay, 2007), implantado nos Estados Unidos, baseia a sua lógica em grupos heterogêneos de alunos, que deixam essa turma, temporariamente, em função de certas aprendizagens (leitura e Matemática, por exemplo). Esta flexibilidade respeita três regras: 1 - o tempo passado nos grupos homogêneos é nitidamente inferior ao passado na turma heterogênea; 2 – os grupos homogêneos constituem-se com base em competências específicas e não numa aptidão geral; 3 – flexibilidade dos grupos, pois podem ser reorganizados em função dos progressos dos alunos (Crahay, 2007).

Avaliados sucessivamente, catorze desses estudos foram analisados por Slavin (1987, *cit. in* Crahay, 2007). As conclusões apontam para que seja mais favorável agrupar os alunos, segundo dificuldades de aprendizagem, respeitando escrupulosamente os três princípios do *Plano Joplin*. Conclui-se ainda que a redução do número de alunos por turma e esta forma de os agrupar contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos com rendimento escolar insuficiente.

Escudero (2005) numa reflexão sobre este tema também não chega a conclusões definitivas. Considera que a separação, ao nível do currículo e da sala de aula, daqueles alunos que não se ajustam à ordem regular da escola e do ensino, permite às escolas e aos professores, bem como aos alunos que querem aprender, não só reduzir problemas e tensões internas, como também garantir um melhor clima para o ensino e aprendizagem. Estas vêm a ser, portanto, medidas de proteção, e suportam-se no princípio de que, através de atuações especiais, o nível de desempenho pode manter-se aceitável, os professores ensinam melhor e os restantes alunos aprenderão também muito mais. No entanto, o problema persiste quando estas hipóteses não se chegam a verificar de todo, ou quando as taxas de insucesso são tão amplas que aquilo que seriam medidas extraordinárias não o são. Baker (2002, *cit. in* Escudero, 2005) afirma que, apesar de se continuar a recorrer a “tecnologias de normalização”, especializadas e marginais, as questões de fundo continuam a ser as seguintes: o que se deve ensinar e garantir na educação obrigatória? Como se deve fazer para que se desenvolvam as

aprendizagens indispensáveis, num contexto escolar com sentido, acolhedor, estimulante, exigente? Outros autores, citados por González, reforçam esta conclusão:

«Los logros de los alumnos (...) , no parecen ser mejores por el hecho de estar diferenciados en grupos distintos, entre otras cosas, muy probablemente, porque el rendimiento está ligado tanto a las formas de agrupar y separar a los estudiantes cuanto a la enseñanza que estos reciben (Miller, 1984), a la experiencia escolar a la que tienen acceso y las oportunidades pedagógicas que se les ofertan en sus respectivos grupos (Barr e Dreben, 1983; Darling-Hamond, 1985; Oakes, 1985, 1990 e Dreben e Gamoran, 1986).» (González, 2002:173).

Num estudo, Antunes e Sá (2007), referem a investigação de Duru-Bellat e Mingat que aponta que «a influência do factor heterogeneidade depende do nível inicial dos alunos: “um ambiente homogéneo é favorável aos alunos cujo nível inicial é bom, enquanto que os alunos médios ou fracos retiram um maior benefício de uma escolarização num meio heterogéneo” (Duru-Bellat e Mingat, 1997:763, *cit. in* Fátima Antunes e Virgínio Sá, 2007). Contudo, observam os mesmos autores, que os “ganhos” de uns não são simétricos em relação às “perdas”: “os ganhos retirados pelos alunos relativamente fracos em relação ao nível da sua turma são sensivelmente mais importantes (um pouco do dobro que as perdas ocasionadas pelos alunos escolarizados numa turma de nível médio inferior ao deles)”» (Duru-Bellat e Mingat, 1997:779-80, *cit. in* Fátima Antunes e Virgínio Sá, 2007).

Este debate é um dos mais aguerridos no campo da educação, e em parte esta situação deve-se ao facto de nele estarem projetados vários elementos de ordem ideológica que, a nosso ver, o *contaminam*. Sustentamos esta nossa visão com base na evolução que os estudos sobre o tema têm exibido, desde a defesa do modelo homogéneo, passando pela defesa incondicional do modelo heterogéneo e da crítica ao homogéneo para casos em que os dados são inconclusivos, relativamente às vantagens de um e do outro. Em todo o caso, a questão encontra-se invariavelmente marcada pela questão ideológica e científica que vigorou na primeira metade do século XX.

Com efeito, a constituição de turmas homogéneas serviu sobretudo nos países industrializados, particularmente os Estados Unidos da América, para responder ao problema da escolarização das classes populares, sobretudo as emigrantes e as étnicas. Em comum estes grupos populacionais eram caracterizados por diferentes défices –

sociais económicos, culturais e cognitivos, pois esta organização encontrou sustentação em diversas investigações, no âmbito da psicologia, que, através do QI, justificavam esta separação/homogeneização e o improvável desenvolvimento para além do referencial limite estabelecido de aprendizagem. Como os estudos subsequentes demonstraram, esta organização estava submetida a princípios externos à educação, uma vez que tal procurava garantir proteção às políticas familiares das classes médias e superiores das referidas sociedades, por forma a garantirem a sua reprodução e o acesso a funções mais prestigiadas na estrutura produtiva e nos serviços públicos e por outro enquadrar e direcionar para o tecido produtivo essa massa indiferenciada, com baixa escolarização. Ou seja, os princípios que regiam a adoção deste modelo homogéneo visavam, sobretudo, preocupações de reprodução e de controlo social, privado e público, mediante o controlo da educação/instrução a disponibilizar, do que promover a qualificação dessa mesma educação/instrução.

Para solucionar os problemas de integração e de superação de traumas sociais advindos de questões étnicas e pós-coloniais, fruto das pressões da promoção dos direitos civis, o discurso oficial foi integrando variações que apontaram para a constituição heterogénea como potenciadora de melhores resultados ao nível do desenvolvimento pessoal, das relações sociais e sucesso académico.

Hoje, este debate em torno da promoção da igualdade de acesso está superado, e, a preocupação centra-se, como já frisámos, na igualdade de sucesso. A solução, contudo, preconizada pelo modelo heterogéneo, afigura-se-nos algo limitadora. Pese embora esta retórica oficial e oficiosa do *arco-íris na sala de aula* seja atraente, um conjunto variado de aspetos ergue-se em sua limitação. Se historicamente foi necessário todos acolher e para isso propor uma composição de turma sem rótulos, que representasse uma amálgama, essa opção acabou por trazer para a escola a conflitualidade, a constatação das limitações da diferenciação pedagógica e o risco de uma individualização excessiva na adequação curricular. No fundo, para solucionar os conflitos, tensões, diferenças da população escolar, toda essa conflitualidade, tensão e diversidade foi levada para a sala de aula, no interesse de ser digerida, debatida e trabalhada, num sentido em permanente construção e em divergência com o propósito primeiro da instituição escolar – *ensinar*. Reconhecemos que o papel desempenhado nessa função socializadora *aberta* e igualizadora foi, na maioria das vezes, francamente bem-sucedida, mas acarretou um custo no plano da qualidade das aprendizagens. Mas

reconhecemos que hoje é mais fácil pedir mais sucesso, quando muitos destes conflitos e tensões em diferente grau estão resolvidos.

Entendida a sala de aula como espaço de ensino e aprendizagem, focada na realização académica, e estando a sociedade preparada para desenvolver modalidades de política social de compensação, da escola espera-se que cumpra a sua missão primeira – ensinar, com qualidade, e fazer com que os alunos aprendam, ou seja, com resultados. (Bolívar, 2012).

Mesmo com a consciência desta inconclusão investigativa, os critérios subjacentes à organização da turma de alunos constituíram um dos pontos centrais a destacar no Projeto Fénix. Os objetivos deste Projeto de promoção do sucesso implicaram, e isso foi desde logo assumido, uma reorganização das turmas, tendo por base o critério prioritário das dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos.

Nesta leitura, a constituição de grupos homogéneos temporários de alunos aparece-nos como um modelo de organização capaz de corresponder a esta solicitação que a sociedade coloca à escola. Chegados a este ponto, convém explicitar o que entendemos por *grupos homogéneos*: são agrupamentos de alunos constituídos, a partir da gestão do currículo aos alunos, em função do seu desempenho, numa lógica de ciclo.

Este tipo de agrupamento de alunos suscitou, todavia, ao longo do tempo, uma série de interrogações e críticas *clássicas*, tais como:

- «- O agrupamento por níveis de rendimento não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc.
 - Tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos professores: autoconceito, expectativas, motivação, etc.
 - Não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores.
 - Nivelar os grupos de alunos é uma forma de darwinismo social, procurando capacitar os menos capazes e tendo reflexos finais na quantidade e qualidade do conhecimento.
 - Os estudos de investigação não indicam que as práticas de nivelamento dos alunos por grupos tenham conduzido a uma melhoria dos seus resultados.»
- (Pacheco, 1995:13).

Em nosso ver, muitas destas críticas direcionavam-se à experiência de agrupamentos de nível, geralmente designados por turmas de nível, com um carácter

permanente e que, na sua maioria, foram a expressão para dar solução à agregação de alunos provenientes de meios desfavorecidos e, por vezes, marcadamente caracterizados por uma componente étnica.

Mas a questão de partida mantém-se: como chegar a todos na sua diversidade?

A resposta a esta questão foi evoluindo e, a nosso ver, como sustenta o estudo apresentado neste trabalho, a explorar na terceira parte, reside na constituição de pequenos grupos de alunos flexíveis (ou seja, não são estáticos, rígidos, permanentes, mas antes temporários) e homogêneos (homogeneidade esta, referida ao perfil de desempenho dos alunos).

Encontramos em Joaquim Azevedo uma opinião coincidente:

«A criação de grupos de nível dentro das escolas sempre gerou muita controvérsia. Isso não é mau, pode até ser muito bom, desde que nos esclareça e ajude a tomar melhores decisões pedagógicas. A maior parte das vezes em que participei em discussões sobre este tema senti que os grupos de nível são para muitos professores um tabu, um assunto que não tem que ser debatido, porque as turmas têm de ser heterogêneas e ponto final» (Azevedo, 2013).

De fato, ao longo do processo de implementação do Projeto Fénix e do acompanhamento foi-nos possível detetar este preconceito nas escolas relativamente a esta modalidade de agrupamento dos alunos, que invocavam as mais variadas razões sem qualquer fundamento face ao propósito da instituição escolar que, Joaquim Azevedo sintetiza do seguinte modo:

«Antes de qualquer outra questão importa reafirmar que: (i) o primeiro foco da escola é ensinar e que (ii) o segundo é ensinar fazendo com que cada um aprenda e que (iii) a nossa maior dificuldade continua (e continuará) a consistir em saber organizar a escola para a promoção de percursos educativos de qualidade para cada aluno.

A criação de grupos mais homogêneos de alunos com rendimento escolar diferenciado pode fazer todo o sentido sobretudo se: (i) não se pretender criar, sem mais, um grupo de alunos com menor rendimento (sobre o qual se podem evidentemente lançar todos os estigmas, conduzindo não a melhores aprendizagens, mas a piores desempenhos); (ii) estivermos perante uma estratégia pedagógica deliberada que visa, transitoriamente, recuperar aprendizagens não alcançadas num ritmo e numa intensidade estimadas. Ou

seja, podemos manter o princípio da convivência de todos os alunos no espaço escolar e nas turmas heterogêneas, conjugando-o com o outro princípio de que é preciso fazer com que cada um aprenda e atinja níveis de desempenho adequados (o que não quer dizer obter o mesmo desempenho nas mesmas disciplinas!!). A conciliação dos dois princípios convive bem com a criação temporária de grupos homogêneos, dentro e fora da turma-base, desde que isso seja considerado melhor para os alunos em questão pela equipa de professores. Sinto que colocamos demasiada ênfase na heterogeneidade versus homogeneidade, quando a questão educacional e escolar reside muito mais em saber como melhor organizar pedagogicamente a atividade de ensino e aprendizagem, em cada momento, para favorecer mais e melhores aprendizagens da parte de alunos muito diferentes, porque quem aprende ou não são eles. E nesses modos de organizar adequadamente a pedagogia escolar não deve haver tabus, mas muito trabalho de mobilização da inteligência pedagógica de cada escola, avaliando em cada momento os objetivos enunciados e os passos dados» (Azevedo, 2013).

A raiz de muitos dos desentendimentos deriva de uma observação descontextualizada da realidade escolar, da adoção inadequada de fórmulas e mesmo do desconhecimento do campo e do alvo da sua intervenção:

«Em educação, não sei se haverá alguma coisa que seja melhor ou pior, à partida e descontextualizadamente. Em pedagogia, as soluções à cabeça, antes de conhecer sequer os alunos, dão mau resultado. As pessoas dos alunos que estão diante de nós e connosco é que nos fazem percorrer um dado caminho, porque o caminho concreto da aprendizagem a fazer na escola, em cada momento, é com eles e por eles que tem de ser feito, recorrendo para isso a equipa de docentes aos melhores recursos disponíveis, em liberdade e com responsabilidade» (Azevedo, 2013).

2.4.1. A homogeneização e os receios da estigmatização e segregação do aluno

A questão da estigmatização e da segregação do aluno está na ordem do dia sempre que se aflora a constituição de turmas homogêneas.

Sabemos que uma escola inclusiva abarca alunos com perfis e desempenhos muito diferenciados. É prática corrente a identificação dos alunos que “têm problemas”: de comportamento e/ou de aprendizagem, entre outros.

De acordo com Escudero (Escudero 2005, *cit. in* Teixeira, 2010) a escola rotula alguns alunos como incapazes de seguir o percurso escolar regular e estes, muitas vezes, são separados em espaços próprios e inseridos em programas especiais, deixando intacta a ordem escolar dominante. Segundo o mesmo autor, esta necessidade de etiquetar, de catalogar, de selecionar e de classificar de acordo com a ordem escolar, constitui o núcleo de muitos dos problemas do fracasso escolar e esta pode ser uma forma subtil de exclusão.

Em torno do tema da escola reflexiva como via para debelar a desigualdade educativa, Juan Casassus sustenta que o foco da ação no seio da escola encontra-se nas interações entre as pessoas da escola, o que vale dizer que o «fenômeno “escola” emerge do padrão das interações humanas» (Casassus, 2002:31). Neste sentido, para o autor, a escola deverá empreender a mudança do padrão que rege as referidas interações com recurso à reflexão:

«O padrão pode ser alterado pela ruptura entre interações rotineiras para que se estabeleçam interações reflexivas. Quando o padrão de interações gera desigualdade, é necessário entrar num processo reflexivo.

O padrão que rege a desigualdade, o processo de produção da discriminação, ocorre cotidianamente na prática da sala de aula. Ele se dá quando o professor não percebe que um aluno não está entendendo um teorema de álgebra. Em contrapartida, a superação da desigualdade ocorre quando o professor, ao ouvir a pergunta de um aluno, identifica onde está a dúvida. Essa percepção de onde está a dúvida do aluno é como uma compreensão intuitiva, e a solução dessa dúvida resulta de um processo criativo, da arte do professor ao enfrentar a situação. Nesse processo, o professor cria, testa novas estratégias para esclarecer a confusão. O não-atendimento e o não-esclarecimento da confusão estigmatizam o estudante como um “mau aluno”. Embora a desigualdade certamente não se restrinja à sala de aula nem necessariamente se origine nela, é ali que ela se produz e reproduz.» (Casassus, 2002:33)

A conceção da escola, e sobretudo a sala de aula, enquanto espaço de interações humanas, reforça a ideia da centralidade da afetividade na relação

pedagógica, como fator determinante na criação de laços de empatia entre o professor e o aluno e entre este e o objeto de ensino e de aprendizagem. Sustentamos esta nossa posição nos avanços registados na investigação da neurociência das emoções que revelam as relações entre as funções cognitiva e emocional:

«the potential to revolutionize our understanding of learning in the context of schools. In particular, connections between decision making, social functioning, and moral reasoning hold new promise for breakthroughs in understanding the role of emotion in decision making, the relationship between learning and emotion, how culture shapes learning, and ultimately the development of morality and human ethics» (Immordino-Yang e Damásio, 2007:3).

Na linha da investigação biológica, estes autores percecionam o ser humano como, criatura emocional e social. Todavia,

«those of us in the field of education often fail to consider that the high-level cognitive skills taught in schools, including reasoning, decision making, and processes related to language, reading, and mathematics, do not function as rational, disembodied systems, somehow influenced by but detached from emotion and the body. Instead, these crowning evolutionary achievements are grounded in a long history of emotional functions, themselves deeply grounded in humble homeostatic beginnings. Any competent teacher recognizes that emotions and feelings affect students ' performance and learning, as does the state of the body, such as how well students have slept and eaten or whether they are feeling sick or well. We contend, however, that the relationship between learning, emotion and body state runs much deeper than many educators realize and is interwoven with the notion of learning itself. It is not that emotions rule our cognition, nor that rational thought does not exist. It is, rather, that the original purpose for which our brains evolved was to manage our physiology, to optimize our survival, and to allow us to flourish. When one considers that this purpose inherently involves monitoring and altering the state of the body and mind in increasingly complex ways, one can appreciate that emotions, which play out in the body and mind, are profoundly intertwined with thought. And after all, this should not be surprising. Complex brains could not have evolved separately from the organisms they were meant to regulate.

But there is another layer to the problem of surviving and flourishing, which probably evolved as a specialized aspect of the relationship between emotion and learning. As brains and the minds they support became more complex, the problem became not only dealing with one's own self but managing social interactions and relationships. The evolution of human societies has produced an amazingly complex social and cultural context, and flourishing within this context means that only our most trivial, routine decisions and actions, and perhaps not even these, occur outside of our socially and culturally constructed reality. Why does a high school student solve a math problem, for example? The reasons range from the intrinsic reward of having found the solution, to getting a good grade, to avoiding punishment, to helping tutor a friend, to getting into a good college, to pleasing his/her parents or the teacher. All of these reasons have a powerful emotional component and relate both to pleasurable sensations and to survival within our culture. Although the notion of surviving and flourishing is interpreted in a cultural and social framework at this late stage in evolution, our brains still bear evidence of their original purpose: to manage our bodies and minds in the service of living, and living happily, in the world with other people. This realization has several important implications for research at the nexus of education and neuroscience. It points to new directions for understanding the interface of biology, learning, and culture, a critical topic in education that has proven difficult to investigate systematically (Davis, 2003; Rueda, 2006; Rueda, August, e Goldenberg, 2006). It promises to shed light on the elusive link between body and mind, for it describes how the health and sickness of the brain and body can influence each other. And importantly, it underscores our fundamentally social nature, making clear that the very neurobiological systems that support our social interactions and relationships are recruited for the often covert and private decision making that underlies much of our thought. In brief, learning, in the complex sense in which it happens in schools or the real world, is not a rational or disembodied process; neither is it a lonely one» (Immordino-Yang e Damásio, 2007:3-4).²⁶

Ao reconhecer as conexões entre as áreas da cognição e da emoção como sendo as bases do julgamento moral, da criatividade e da cultura, tudo temas de

²⁶ Reconhecemos que a citação que apresentamos excede a dimensão usual reservada a este tipo de referência. Contudo, optamos pela sua inclusão nos termos em que o fizemos dada a importância que atribuímos a estas relações no campo da educação e aprendizagem.

importância crítica para a educação, estes autores advogam que uma melhor compreensão da neurobiologia e das relações entre estes constructos poderá disponibilizar uma base para a inovação na conceção de ambientes de aprendizagem (Immordino-Yang e Damásio, 2007). Daí a opção por uma organização que favorece uma maior disponibilidade para a abertura, para a comunicação, sem os receios da reprovação. A homogeneização temporária permite construir um espaço e tempo de proximidade, favorável ao estabelecimento de um ambiente de aprendizagem produtivo, superador de obstáculos de variadíssima ordem que interferem nas interações em sala de aula. Pois, tal como refere Azevedo (2013) o mais importante é percebermos o que mais pode ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades, a consolidarem aprendizagens e trilharem o caminho da escolaridade obrigatória, dando a todos a possibilidade de construir o seu sucesso. Quando está no horizonte este modo de pensar o aluno, respeitando-o na sua individualidade e singularidade, em que a escola e professores procuram dar-lhes o melhor, talvez o risco de estigmatização seja minorado. De referir a importância dos professores que trabalham com estes grupos de alunos, os olharem como ganhadores e capazes de ultrapassar as dificuldades com que convivem. Neste sentido, questionamos se não será estigmatizante e segregador para os alunos com dificuldades confrontarem-se diariamente em sala de aula com os progressos, os bons resultados académicos, as boas classificações nas pautas dos seus colegas e, eles conviverem com o insucesso e a experiência da retenção. E, ainda, com frequência serem ensinados e apoiados por alunos com melhor desempenho e onde, por vezes, se estabelece uma relação de poder *“eu é que sei, eu é que te ensino quando não sabes ou não percebes porque o professor manda”*.

Estigmatizar é o rótulo que facilmente os alunos colocam uns aos outros, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade. Os professores devem contrariar e encontrar as alternativas capazes, para que esta fragilização se esbata, dado que, de um modo geral, quando os alunos estão felizes porque aprendem, os pais tranquilizam as suas desconfianças relativamente à escola, sobretudo, os dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Na mesma linha de ação, Goffman (1963) defende que o aluno não é estigmatizado, quando está entre iguais, porque neste contexto, sente o apoio moral e o conforto de se sentir no seu ambiente e pode utilizar a sua desvantagem como uma base para organizar a sua vida. Esta ideia pode favorecer a formação de turmas homogéneas de alunos com dificuldades, pois estes sentir-se-ão mais à vontade para participar,

colocar as dúvidas e mostrar as suas dificuldades. Quando inseridos em turmas heterogêneas, os seus “defeitos” seriam mais notados e criticados, podendo sentir-se mais envergonhados e inferiorizados.

Esta questão dependerá muito do modo e da forma como o professor e o gestor encaram a diferença. Se a atitude for a de encontrar a resposta mais adequada para as dificuldades dos alunos, encarando essas dificuldades como desafios que estimulam a criatividade na ação, talvez os mais desfavorecidos sintam que têm um lugar por direito próprio que lhes é reconhecido, através das sinergias que se orientam em ordem à sua realização escolar. Assim, se combatermos a estigmatização, por certo, será mais difícil que a segregação ocorra nas nossas escolas, e uma forma de o fazer é reconhecer que

«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 empíricas» (Alves, 2010:52).

A justificação final que aduzimos a este pensamento e organização prende-se com os princípios de perfectibilidade e de educabilidade da pessoa humana, na crença de que a educação encontra na ideia de Projeto antropológico uma perspetiva de desenvolvimento, sempre em aberto e em liberdade.

O Projeto Fénix foi desenhado na premissa de que a escola possa responder a contextos escolares de grande diversidade, de diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e motivações, proporcionando uma educação de todos e para todos e garantindo a qualificação das aprendizagens, para que cada aluno, ao seu ritmo, possa atingir o seu sucesso.

Neste sentido, este Projeto prevê o agrupamento temporário dos alunos e contempla uma “solução organizacional pedagógica” (Verdasca, 2007:2), que agrupa os alunos por perfis de desempenho. Com este estudo, pretendemos mostrar de que forma esta dinâmica, que “arruma e desarruma as turmas” (Verdasca, 2007, 2010) e agrupa os alunos em espaços temporários pode ser potenciadora de mais aprendizagens. Frisamos que, como é sustentado pela revisão de literatura, os critérios de organização que tem

por base a homogeneidade/heterogeneidade e as respectivas vantagens, no que concerne ao rendimento escolar associado, não encontram uma conclusão consistente (De La Orden, 1974 *cit. in* Verdasca, 2007).

Este princípio é também corroborado por Joaquim Azevedo (2013), quando defende que os modos de organizar adequadamente a pedagogia escolar não devem constituir tabus, mas muito trabalho de mobilização da inteligência pedagógica de cada escola, avaliando em cada momento os objetivos enunciados e os passos dados. Assim sendo, o modelo subjacente ao Projeto preconiza que agrupar os alunos de acordo com o seu nível de proficiência é, na visão do autor (2013), uma estratégia pedagógica deliberada que visa, transitoriamente, recuperar aprendizagens não alcançadas num ritmo e numa intensidade estimadas, porque é preciso fazer com que cada um aprenda e atinja níveis de desempenho adequados nas várias disciplinas.

Capítulo II

O Projeto Fénix

“Moldar o destino, inscrever o destino na nossa vontade, deixar marcas indelévels nos modos de ver, ler e sentir o mundo! Estas são algumas das razões da imortalidade do professor. Da sua quase intemporalidade! Da sua quase divindade criadora! Motivos maiores de gratificação e de realização profissional! Morar no olhar dos nossos alunos! Ser nessa promessa de fazer os outros mais autónomos através do conhecimento, da determinação! De fazer os outros mais livres! Na dádiva e na exigência! Eis todo um programa de ação e de reinvenção no modo de ser professor que o Projeto Fénix vem ousando fazer. Todos os membros desta comunidade de autores – de criadores de novos mundos – estão de parabéns porque não desistiram de “inventar dias mais claros”. De transformar as escolas em lugares mais exigentes e por isso mais habitáveis. Aqui deixo, pois, esta breve palavra de reconhecimento, alento e esperança.”

José Matias Alves

1. A Génese do Projeto Fénix

A escola de Beiriz, utilizando as franjas de autonomia, refletiu sobre a realidade organizacional, desenhada pelo Ministério da Educação (ME), e percebeu que a *gramática* podia ser alterada e ajustada às necessidades dos seus alunos. A exploração dessas franjas de autonomia surgiu como campo de realização de vontades, de ambições e de Projetos, trazendo todos e dando a todos oportunidade de aprenderem, revertendo o conformismo em ação, o ceticismo em otimismo, numa ação concertada, partilhada, reflexiva, dinâmica e monitorizada. A exploração desta autonomia possível teve como suporte as seguintes linhas de orientação:

- Uma escola que procurava desenvolver o máximo das capacidades dos seus alunos, qualificar as aprendizagens e promover a excelência, não deixando nenhum para trás;
- Uma escola que pretendia elevar o rigor, a exigência e o trabalho de alunos e professores, na lógica de que o processo do ensino e da aprendizagem é dinâmico, criativo que deverá responder ao perfil dos seus alunos;

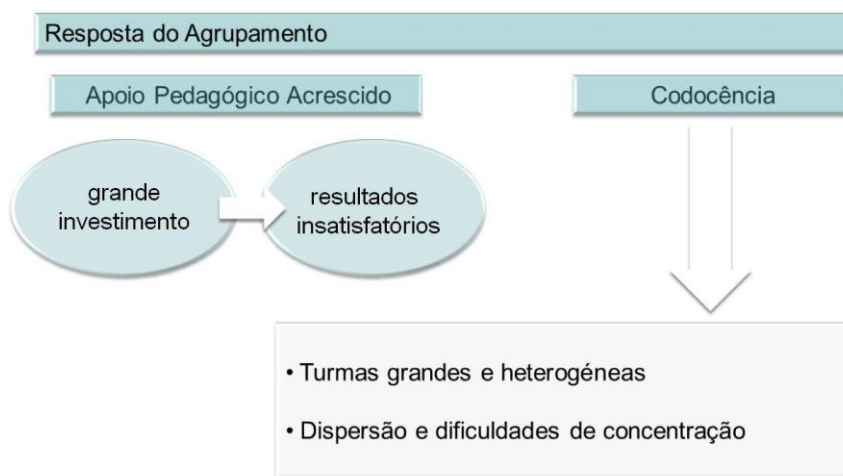
- Uma escola que capacita os seus membros, para que se envolvam numa cultura de compromisso e colaboração com as linhas de ação traçadas no Projeto Educativo;
- Uma escola que reconhecia a importância de aproximar a exigência da avaliação interna à da avaliação externa;
- Uma escola que foi traçando e percorrendo caminhos sistematicamente refletidos e avaliados em sede de Conselho Pedagógico;
- Uma escola que procurava, no quadro da sua ação, estabilizar o corpo docente promovendo a continuidade pedagógica;
- Uma escola que envolvia os pais corresponsabilizando-os na concretização do Projeto Educativo;
- Uma escola que chamava a si a comunidade e que, de forma ativa, se integrava nessa mesma comunidade.

É neste quadro de cultura escolar que a avaliação interna sistemática e a reflexão contínua sobre os resultados da mesma, revelaram indicadores que demonstravam que era necessário alterar o modo e a forma como a escola se organizava, em termos de gestão e organização dos tempos e agrupamentos de alunos.

Apresentamos algumas das linhas de ação implementadas, segundo diretrizes do ME, e que a avaliação interna alertou para a ineficácia das mesmas:

- A diferenciação pedagógica levava a um algum entusiasmo, no início do ano, mas a dificuldade em gerir ritmos diferentes de aprendizagem e de concentração desmotivava professores e alunos. Ao fim de algum tempo, o professor nivelava o seu processo de ensino por um dos grupos: pelos melhores ou pelos que tinham um ritmo mais lento. Invariavelmente, um grupo ficava para trás;
- A codocência foi também uma estratégia de organização utilizada em contexto de sala de aula. A avaliação realizada demonstrou que, muitas vezes, os alunos com mais dificuldades, que por vezes são também os que revelam menor capacidade de concentração, desorientavam-se e distraiam-se com esta estratégia de organização, sobretudo no 1.º e 2.º ciclos;
- Relativamente a apoio pedagógico acrescido, a avaliação produzida concluía que não obtinha os resultados esperados comparativamente ao investimento financeiro do ME na recuperação dos alunos, face ao insucesso e retenção. As

razões invocadas para justificar o insucesso da medida foram: a desarticulação entre o professor do apoio e o titular de turma; aumento da carga horária do aluno, o que levava alguns, os que tinham desistido, a “fugirem” ao apoio, pois era «mais do mesmo»²⁷.



Esquema 4. Esquema exemplificativo da oferta aos alunos com dificuldades de aprendizagem

O grupo que pensava a escola - um grupo informal constituído por elementos do Conselho Pedagógico e outros -, após a avaliação destas linhas de ação, tomou consciência que as mesmas se revelaram ineficazes relativamente à recuperação das aprendizagens dos alunos e à retenção. Tínhamos consciência que a retenção não era solução para resolver os problemas das não-aprendizagens, pelo contrário, constatávamos que esta medida desencadeava comportamentos por parte dos alunos de baixa autoestima, comportamentos perturbadores em sala de aula, resistência à escola, falta de assiduidade, comportamentos desviantes e de risco e promovia a desigualdade. Esta situação tinha reflexos nas aprendizagens: os alunos retidos, quando reiniciavam as atividades letivas no ano letivo seguinte, estavam num patamar de conhecimento superior aos colegas que pela primeira vez estavam a iniciar o ano. No entanto, com o decorrer do tempo, essa vantagem ia-se diluindo, a ponto de desaparecer no final do ano. Comparativamente, os mais fracos da mesma idade que não ficaram retidos tinham uma prestação melhor do que os repetentes (Trocin *cit. in* por Crahay, 2007: 184).

A retenção representa o momento em que os alunos começam a debater-se com o estigma, desalento e desconforto do “*eu não consigo*” ou “*eu não sou capaz.*” Na

²⁷ Esta avaliação consta de atas do CP e teve por base a análise dos resultados das avaliações dos alunos durante três anos a Língua Portuguesa e Matemática.

maioria dos casos, os alunos que se encontravam nesta situação eram oriundos de famílias com uma baixa escolarização e quadros socioeconómicos desfavorecidos. Todavia, existia a crença de que o fator socioeconómico podia ser contornado e não podia ser um fatalismo relativamente aos resultados, como revelam algumas das conclusões de Silins e Mulford que apontam que

«os factores escolares têm uma influência mais forte sobre o sucesso académico dos alunos do que o *status* socioeconómico dos estudantes e a sua origem familiar; (...) é mais provável que os resultados dos alunos melhorem quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa e quando se dá poder aos professores em áreas que consideram importantes; Os factores escolares, como a liderança, a aprendizagem organizacional e o trabalho dos professores, têm um impacto significativo sobre os resultados não académicos dos alunos, como a participação na escola, o autoconceito académico e o envolvimento na vida escolar» (Silins e Mulford *cit. in* Hargreaves e Fink, 2007: 132-133).

É neste desafio que a escola de Beiriz procura a resposta para o problema: “O que fazer para qualificar as aprendizagens dos alunos, ser inclusiva e não deixar nenhum para trás?”

A dar corpo a esta preocupação, no início de janeiro de 2007, surge o resultado da avaliação interna que revelou que, no 2.º ano de escolaridade, as taxas de retenção estavam acima da média nacional e que as aprendizagens essenciais eram insuficientemente consolidadas, em áreas chave como a Língua Portuguesa e a Matemática.

Tal como refere o estudo de Iolanda S. Ribeiro, Leandro S. Almeida e Carlos Gomes:

«(...) as competências prévias desenvolvidas no 1º ciclo influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente; a compreensão leitora é assumida como uma das competências mais importantes a adquirir, não só para a disciplina de Língua Portuguesa, mas também para as outras aprendizagens e disciplinas curriculares, dada a sua transversalidade; também a velocidade de decodificação está associada ao sucesso escolar dos alunos, particularmente na disciplina de Português, tal como a leitura fluente, que afeta a aprendizagem em níveis escolares subsequentes; Na disciplina de Matemática, o rendimento dos

alunos aparece associado de forma estatisticamente significativa às competências de resolução de problemas, ao cálculo e à compreensão; de forma geral, os resultados obtidos no estudo (longitudinal) indicam uma forte estabilidade no tempo das classificações escolares, deixando-nos ao mesmo tempo a preocupação de que, alunos com mais fraco rendimento, perpetuam no tempo esse seu padrão de realização (...).» (Ribeiro *et al.*: 2006)

Ainda em relação à importância do 1.º ciclo no desenvolvimento da criança, este compreende um período determinante para a estimulação e desenvolvimento cognitivo, intelectual e sócio emocional da mesma sendo que a sua autoestima, conhecimentos e regulação comportamental podem e devem ser potenciados nesta fase. Todas as evidências mostram que quanto mais cedo a escola criar mecanismos de resposta e quanto mais precoce for a intervenção, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, menor será o risco de acumularem dificuldades, saltarem aprendizagens, ficarem para trás, ou de se sentirem excluídos e subestimados. Paraphrasing Joaquim Azevedo «(...) além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro”. O mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio.» (Azevedo e Alves, 2010:19)

Perante este quadro, como concretizar com êxito a tão almejada diferenciação pedagógica com qualidade na universalidade? Refletimos quais seriam as melhores estratégias para atuarmos com eficácia e eficiência, de acordo com os princípios da economia de meios e do máximo efeito. E, a 9 de janeiro de 2007²⁸, com a escola

²⁸ A ata do mesmo Conselho Pedagógico explica o processo de seleção das escolas e das turmas que seriam alvo dessa intervenção e da operacionalização do Projeto “Para o Sucesso Escolar”. “Atendendo à exiguidade de recursos humanos, a presidente propôs ainda que as turmas a serem intervencionadas fossem: duas turmas de segundo ano e uma de quarto. (...) As escolas abrangidas por esta medida serão Paranho e Paçô, da freguesia de Terroso. Estes alunos evidenciavam a necessidade de um apoio mais individualizado (...)”. A escolha destas escolas deveu-se ao facto de uma parte significativa dos alunos não acompanhar, ao nível dos conhecimentos, o ano de escolaridade que se encontravam a frequentar, bem como serem oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. No que refere à organização, a ata acrescenta “Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem serão acompanhados em contexto de sala de aula pelo professor titular, enquanto os alunos com menos problemas de aprendizagem serão encaminhados, no mesmo tempo letivo, para o professor do apoio socioeducativo. Com este tipo de acompanhamento pretende-se que o professor titular de turma acompanhe os alunos com mais dificuldades. Um conhecimento mais próximo das verdadeiras dificuldades destes alunos e as suas causas, faz com que tenha todo o sentido que estes alunos sejam acompanhados pelo professor titular.” No final do mesmo ano letivo, em reunião de conselho pedagógico (em 10 de julho de 2007) procedeu-se à avaliação dos resultados. Em relação ao quarto ano, os resultados foram bastante satisfatórios, não tendo ficado nenhum aluno retido. Relativamente às turmas do segundo ano alvo de intervenção, verificou-se uma melhoria nos resultados destes alunos. No entanto, nas escolas não intervencionadas as taxas de insucesso ao nível do 2.º ano mantiveram-se, com um número bastante significativo de retenções. Tais factos demonstram a pertinência do Projeto implementado nas turmas do 1º ciclo. Os alunos sem problemas de aprendizagem também melhoraram a sua prestação. Para além desta melhoria sentiu-se, por

centrada na qualidade das aprendizagens dos seus alunos, e na procura de respostas para minimizar o impacto que as dificuldades e os diferentes ritmos tinham na aprendizagem (Dale, 1997:279 *cit. in* Antunes e Sá, 2010:469), a Presidente do Conselho Executivo do agrupamento apresenta uma proposta de intervenção ao Conselho Pedagógico, ao nível do 1º ciclo, o Projeto “*A caminho do sucesso*”, com os seguintes pressupostos: respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a qualificar as aprendizagens e minimizar os efeitos da retenção.

1.1. O 1º ano do Projeto e sua implementação

De acordo com os recursos existentes, o Conselho Pedagógico, em janeiro de 2007, aprova a proposta de intervenção ao nível do 1.º ciclo da Presidente do Conselho Executivo e decide que a intervenção devia centrar-se no 2.º ano de escolaridade, ao nível das áreas curriculares de Língua Portuguesa e da Matemática.

Na estruturação da Educação Básica é reconhecida a importância matricial da língua materna, constituindo-se como uma das principais justificações de todo e qualquer sistema de ensino nacional. Tratando-se de uma opção ideológica que assiste a continuidade da comunidade, a língua assume-se como património inalienável de um povo e está na intersecção da realização das aprendizagens nas diversas áreas do currículo.

Daí a sua valorização na *Lei de Bases do Sistema Educativo*:

«O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da sua compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.» (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art. 47º,7).

Nesse sentido, o *Programa de Português* reconhece que

parte dos professores, uma maior satisfação pelo trabalho realizado. A Presidente do Conselho Pedagógico colocou à consideração deste órgão a pertinência da continuidade desta medida que foi aprovada por unanimidade.”

«o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como *língua materna*, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos» (Programa de Português, 2009:7).

Desempenhando uma centralidade

«(...) de capital importância na economia curricular (...) [os Novos Programas reconhecem a que] a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam» [encontrando-se por isso] (...) directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar» (Novos Programas, 2009:12).

Por fim,

«sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele» (Novos Programas, 2009:12).

A justificação da intervenção na Matemática, ao nível do 1.º ciclo, prende-se com o reconhecimento do papel desenvolvido pelos professores deste ciclo de

escolaridade na introdução de ideias Matemáticas e dos conceitos básicos, imprescindíveis ao seu ensino e aprendizagem. É fundamental promover um ensino e aprendizagem de forma estruturada que garanta a continuidade de um percurso bem sucedido. Reforçando este sentido, aprender Matemática

«é como um edifício de vários andares. Os alicerces podem ser invisíveis a partir dos pisos superiores, mas são eles que os sustentam e fazem com que o conjunto de pisos forme um todo coerente» (Ma, 2009: 205).

Aharoni corrobora desta opinião quando afirma que quando se

«tenta pôr uma camada sobre outra que falta, nem o professor nem o aluno conseguem compreender a origem do problema. O aluno ouve algo que não significa nada para ele, já que "provavelmente ainda não está preparado". O professor fica perplexo, pois não consegue identificar a fonte da dificuldade. Quando não conhecemos a origem de um problema, surgem medos e nasce a ansiedade» (Aharoni, 2012:35).

É igualmente esta ideia que é preconizada pelo Programa de Matemática do Ensino básico (Programa de Matemática do Ensino básico, 2007) que defende a importância do 1º ciclo para uma aprendizagem consolidada da Matemática ao longo da escolaridade. A mesma ideia é reforçada pelas recomendações das metas curriculares para nos primeiros anos se prestar particular atenção à «fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, próprios do sistema decimal, associados a estas operações» (Metas curriculares, 2012:2).

1.2. Operacionalização do Projeto “A Caminho do Sucesso”

– 1.º ciclo

A intervenção junto dos alunos com mais dificuldades desenhava-se da seguinte forma: enquanto o professor titular lecionava as áreas curriculares de Português e Matemática, estes alunos saíam da sala de aula e eram acompanhados por um outro professor que, em articulação com o professor titular, iniciava, em pequeno grupo, um processo de ensino que respeitasse a diversidade dos ritmos de aprendizagem. Trata-se de um mesmo tempo, mas com outra qualidade de tempo, o que, para estes alunos, fez

toda a diferença. Precisavam de um ensino mais individualizado, onde pudessem, sem constrangimentos, colocar as suas dificuldades e inseguranças em relação à aprendizagem. E tiveram-no. Foram atribuídos todos os recursos, em termos de crédito horário, a esses alunos. Contudo, não podíamos esquecer todos os outros e, como tal, acordámos com os professores titulares dos restantes anos de escolaridade do 1.º ciclo a sua colaboração no Projeto. Recordamos que, no ano em que lançámos esta experiência, os professores do 2.º ciclo de algumas disciplinas disponibilizaram também as suas horas de escola para apoiar os colegas do 1.º ciclo.

No final do ano letivo 2006/2007, avaliando esta organização, em reunião de Conselho Pedagógico constatámos que os alunos, de um modo geral, tinham progredido nas aprendizagens, reduzindo consideravelmente as assimetrias nas aprendizagens e nos resultados.

Perante os resultados obtidos com este tipo de organização, sentimos que o passo seguinte seria alargar o nosso campo de intervenção aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

É neste contexto, e com base na avaliação e monitorização das experiências e evidências que recolhemos das iniciativas, que fomos operacionalizando no terreno, na busca de “mais sucesso para todos” que, na reunião de Conselho Pedagógico de 17 de Junho de 2008, a Presidente do Conselho Executivo apresenta e vê aprovada a dinâmica organizacional denominada “Projeto Fénix”, sucedâneo do já implementado “A caminho do Sucesso”, no 1º ciclo.

1.3. O Projeto Fénix

O Projeto Fénix surge dos diversos ensaios de uma escola em contínua aprendizagem (submetida a processos de monitorização e avaliação), que procura soluções educativas ajustadas às suas necessidades. Firma-se num modelo que pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos, porque se parte da premissa de que todos conseguem aprender mais, com rigor, exigência, trabalho e treino:

“Apesar de se reconhecer que se trata de um processo que adquire complexidades e dificuldades acrescidas à medida que se caminha para níveis

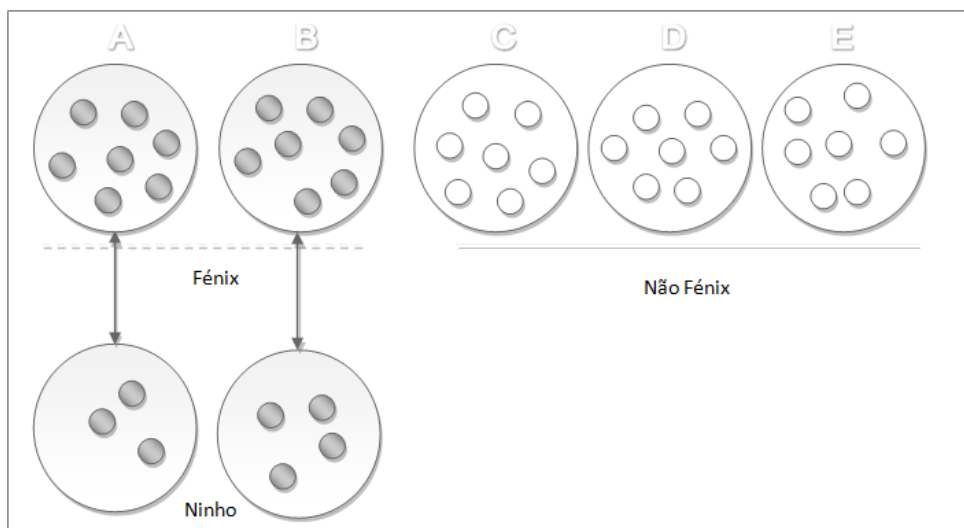
tendencialmente residuais de insucesso, a melhoria dos resultados escolares deve ser conseguida sem diminuição da fasquia de exigência.” (Verdasca, 2010:32-33).

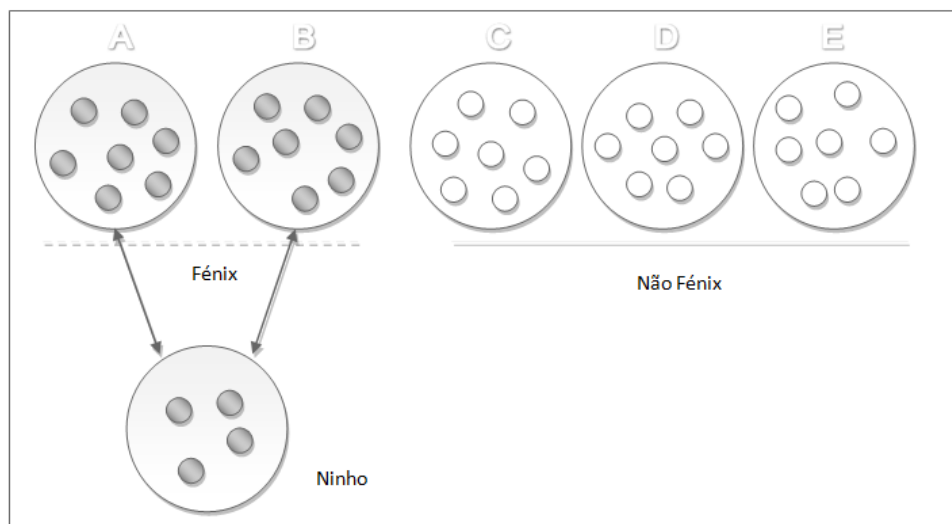
O Projeto assenta em três princípios funcionais: o da homogeneidade relativa; o do sucesso plural e o da flexibilidade da organização escolar - currículo e recursos.

1.3.1. Princípios

a) Princípio da homogeneidade relativa

Integravam as turmas de homogeneidade relativa alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível do Português e da Matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens mal consolidadas. Numa análise comparada com o *Plano Joplin*, referenciado anteriormente, destacamos que os *Ninhos* aprofundam o carácter homogéneo das *turmas Fénix*, uma vez que para estes são encaminhados os alunos que, em função de uma avaliação diagnóstica, evidenciaram maiores lacunas na aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Ainda relativamente ao referido plano, no que concerne ao tempo de frequência dos alunos nos *Ninhos*, é significativamente inferior ao tempo que é passado nas *turmas Fénix*. De seguida apresentam-se dois esquemas que evidenciam as dinâmicas possíveis de operacionalização. A opção por uma ou por outra depende em primeiro lugar dos recursos disponíveis e dos perfis dos alunos.





Esquema 5. Dinâmica do Eixo I

b) Princípio do Sucesso Plural

O sucesso escolar entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno: não há um mas vários sucessos e importa que a escola promova as diversas dimensões do sucesso individual (académico, sócio emocional, relacional, comportamental); sucesso familiar, organizacional e social. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível, recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de especialistas em diversas áreas.

c) Princípio da flexibilidade da organização escolar: currículo e recursos

Implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, gestão flexível do tempo (essencial num Projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), gestão flexível dos grupos-turma, gestão flexível do currículo²⁹.

²⁹ Para uma visão complementar dos princípios organizacionais do Projeto Fénix consultar Alves, 2010:51-53.

Por conseguinte, a escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos, respeitando os seguintes desígnios:

- O conceito de sucesso é plural. Não há um mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso (académico, sócio emocional, relacional, comportamental);

- A promoção do sucesso tem que ter uma dimensão individual, organizacional, social e familiar;

- Promover o sucesso não é “dar mais do mesmo” numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de forma diferente no tempo curricular previsto;

- A promoção do sucesso tem de estar vinculada a liderança simultaneamente transacional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na ação concreta;

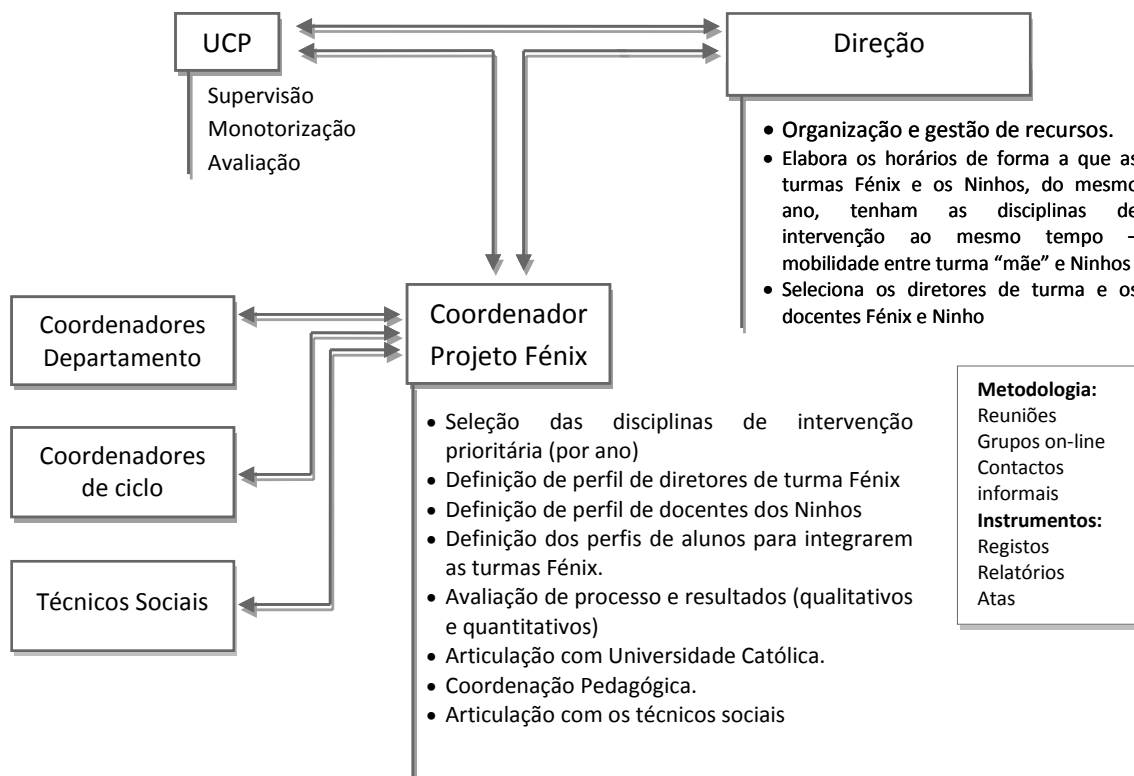
- A participação dos docentes, da família e da comunidade na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos é uma condição essencial.

1.3.2. Coordenação e operacionalização do Projeto Fénix

O modelo de operacionalização do Projeto Fénix compreende ações ao nível da Gestão Pedagógica e da Gestão de Recursos (humanos e físicos), ações estas da responsabilidade da Direção da Escola e da Coordenação de Projeto.

1.3.2.1. Coordenação do Projeto

Numa perspetiva global, a gestão pedagógica/operacionalização dos mecanismos Fénix é realizada pela Coordenação de Projeto e supervisionada pela Universidade Católica Portuguesa. A Direção é responsável pela gestão de recursos humanos e físicos, considerando as propostas da Coordenação de Projeto (Cf. Esquema 6). À Coordenação de Projeto compete definir mecanismos operacionais, que sirvam o desenho base do Projeto, e otimizá-los de acordo com a avaliação crítica do processo e dos resultados, atividades que se realizam continuamente. Esta Coordenação estabelece uma articulação permanente com todos os atores do Projeto.



Esquema 6. Ações e metodologia de atuação da coordenação do Projeto Fénix, Conselho Executivo e Universidade Católica

1.3.2.2. Gestão pedagógica/operacionalização dos mecanismos Fénix

Operacionalizando a margem de autonomia que é dada às escolas a nível organizacional, efetivam-se um conjunto de outras medidas:

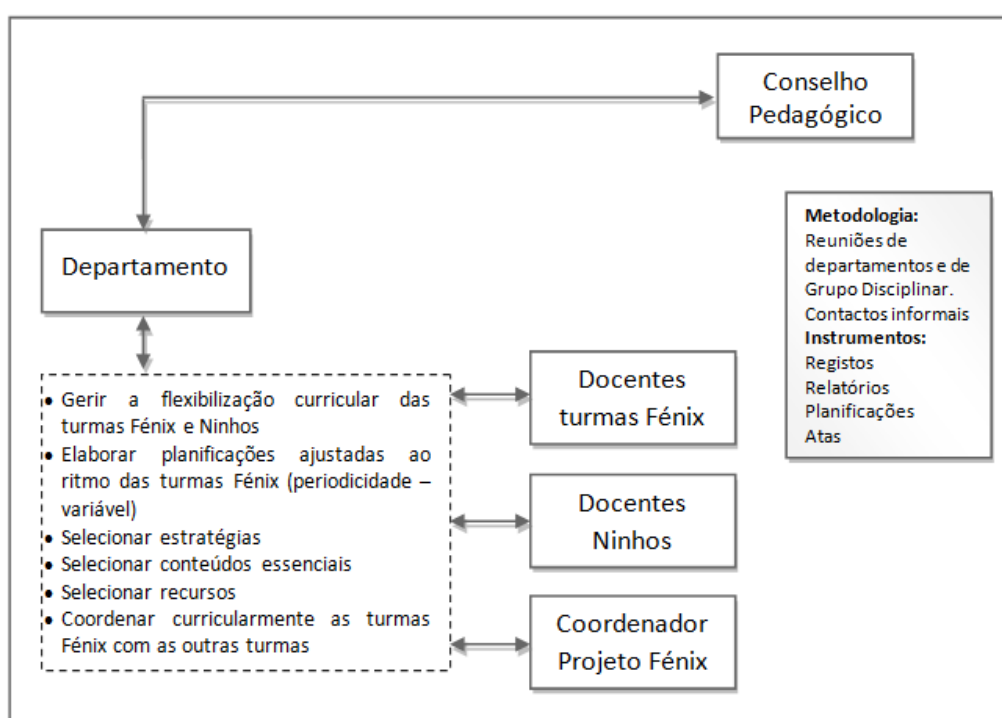
a) Organização das Turmas – homogeneidade relativa

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

b) O Currículo – essencialidade e flexibilidade

Foram definidas duas disciplinas de intervenção prioritária, pela sua transversalidade: Língua Portuguesa e Matemática.

Os Departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais a serem trabalhados por disciplina (Cf. Esquema 7), dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos mesmos conteúdos. A Língua Portuguesa e a Matemática são exceção nesta seleção de conteúdos. O Departamento coordena as planificações curriculares de cada Grupo Disciplinar, que são ajustadas às Turmas Fénix, atendendo ao seu ritmo e especificidade, bem como coordena e define a metodologia da avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.



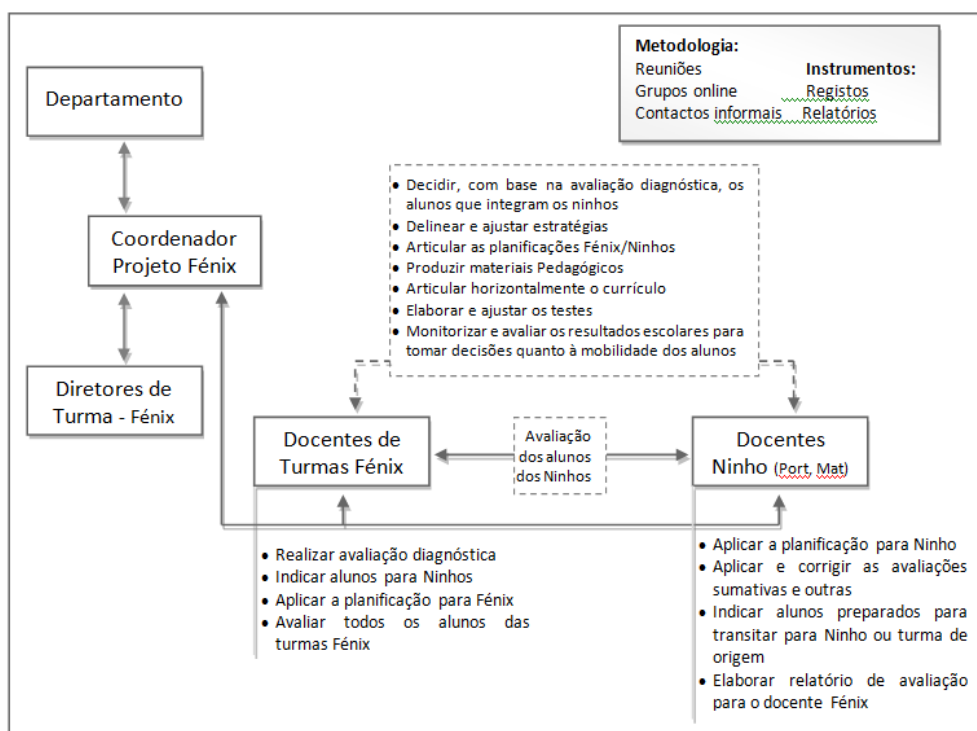
Esquema 7. Ações e metodologia do departamento relacionadas com o Projeto Fénix

c) Ninhos - grupos de apoio educativo

Os Ninhos acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O Ninho é uma solução organizacional económica, temporária, rotativa e não sobrecarrega o tempo letivo dos alunos. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de conteúdos, não sobrecarregam o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade em termos de horário, entre a turma Fénix e o Ninho.

Os alunos integram o Ninho, após diagnóstico inicial, realizado pelo docente da turma Fénix, sendo a sua permanência no Ninho constantemente reavaliada pelos docentes Ninho/Fénix, da disciplina intervencionada. Semanalmente, num tempo de quarenta e cinco minutos, os alunos do Ninho devem regressar à turma Fénix, para interagirem com os companheiros da turma, mediante a realização de desafios e trabalho colaborativo, numa ótica de socialização alargada e de aferição de aprendizagens consolidadas.

No 1º Ciclo, os alunos não são agrupados em turmas Fénix: o mecanismo de mobilidade turma/Ninho é aqui replicado, com as devidas adaptações, mediante o estabelecimento de tempos semanais que são afetos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É nestes tempos, ou em parte deles, que funciona o Ninho. (Cf. Esquema 8.)

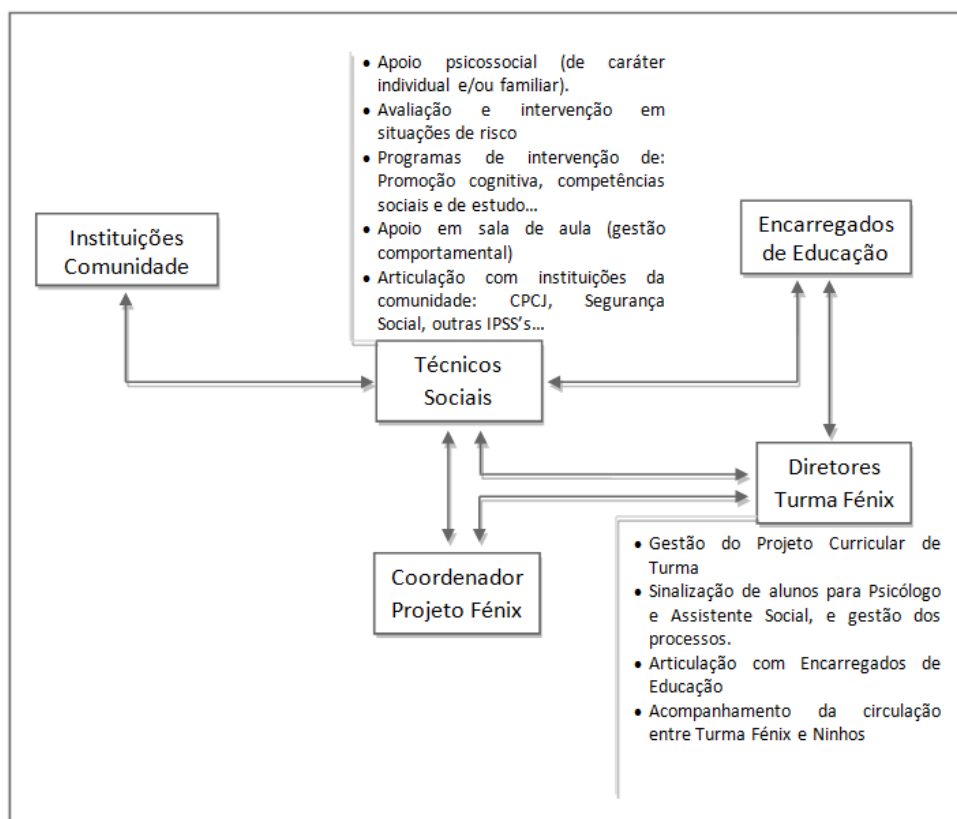


Esquema 8. Coordenação das turmas Fénix e Ninhos

d) Articulação entre diretores de turma Fénix e técnicos socioeducativos – interprofissionalidade

As áreas de intervenção dos técnicos sociais circunscrevem-se prioritariamente às problemáticas diretamente relacionadas com o sucesso plural que o Projeto Fénix

visa promover. No Esquema 9, está operacionalizada a sua articulação com os restantes elementos da comunidade educativa.



Esquema 9. Ações e metodologias de atuação dos técnicos socioeducativos e diretores de turma

e) Articulação vertical e horizontal – interatividade dos intervenientes promovida por grupos *online*

Existem grupos de interação *online* em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte todos os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos sociais e a Direção/Coordenador de Projeto. Esta medida foi adotada para tornar a comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

Em face do exposto, destacamos as seguintes características operacionais pelo que constituem em termos de inovação pedagógica:

- O agrupamento de alunos em turmas relativamente homogéneas, quanto às dificuldades de aprendizagem ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, turmas Fénix. Encontramos eco desta visão organizacional em Verdasca:

“Ao apoiar e regular a sua constituição [turma] com base em determinados critérios organizacionais, os quais fazem relevar ou não aspetos de continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição (...), com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento, opta-se intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica” (Verdasca, 2002).

- os grupos de apoio temporário às turmas Fénix (os Ninhos) reforçam a homogeneidade, quanto à especificidade das dificuldades ou ritmos de aprendizagem dos alunos. Não podemos deixar de concordar com a perspetiva de Barak Rosenshine, quando afirma que “verificar a compreensão dos alunos em relação a cada assunto pode ajudá-los a aprender a matéria com menos erros.” (Rosenshine, 2010:21)

- a mobilidade entre turmas Fénix (origem) e Ninhos, a gestão flexível do currículo e dos recursos humanos e o trabalho articulado e cooperativo gerado.

A operacionalidade desta estratégia de inovação pedagógica implicou mudanças transversais a toda a organização escolar. “Apesar de se reconhecer que se trata de um processo que adquire complexidades e dificuldades acrescidas à medida que se caminha para níveis tendencialmente residuais de insucesso, a melhoria dos resultados escolares deve ser conseguida sem diminuição da fasquia de exigência. Associado ao princípio ‘agrupar e reagrupar para incluir’, a manutenção da bitola de exigência constitui uma das questões chave (...).” (Verdasca, 2010:32).

A articulação entre os professores das disciplinas a diversos níveis – grupo disciplinar, Conselho de turma, coordenadores de ciclo e Conselho Pedagógico – é uma das alavancas fundamentais para a consecução desta dinâmica, dada a importância da monitorização, a constante avaliação e regulação, dos grupos Fénix e Ninho, bem como das demais turmas. A importância de os docentes terem tempos em comum no seu horário para trabalho conjunto, de forma a pensarem, partilharem e adequarem estratégias/metodologias era uma necessidade.

A lógica de ciclo subjaz a esta organização de escola (Verdasca, 2007, 2010). Alunos e professores contratualizavam os objetivos a alcançar em determinado período, e, neste processo, eram envolvidos os encarregados de educação.

Com o evoluir do Projeto, e dada a exiguidade dos recursos e na necessidade de continuar a apoiar os alunos, surge o Fénix Eixo II com uma metodologia idêntica ao Eixo I.

1.3.3. O Eixo II - A génese de uma dinâmica de apoio diferenciada: dinâmica interturmas

O Projeto Fénix, no modelo original em que foi concebido, permite dar resposta a alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, mas contém limitações em termos de afetação de recursos, nomeadamente ao nível dos créditos horários necessários para concretizar o Eixo I. No seguimento do Eixo I – uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-Ninhos – surgiu este novo eixo de ação que, tal como o original, baseia a sua matriz num processo de gestão e de organização de grupos de alunos e dos tempos letivos.

Este desenvolvimento surge da aprendizagem gerada pela reflexão sobre as práticas do Projeto Fénix e se ancorou em três dimensões: responder de forma mais natural e económica às novas necessidades de aprendizagem, prevenir o mais precocemente possível o insucesso e rentabilizar os recursos existentes.

A designação de Eixo II traduz uma forma diferente do modelo dos “Ninhos”, sendo caracterizado por uma dinâmica “interturmas”, isto é, pela mobilidade de pequenos grupos de alunos dentro das turmas existentes, em função do seu perfil de desempenho.

Neste âmbito, e através de uma experiência contínua e partilhada, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência.

A matriz de referência permanece comum ao Eixo I, sendo que partilha os mesmos princípios funcionais.

Este eixo intervém, preferencialmente, ao nível dos conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática. Para tal, (re)organiza as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os

saberes adquiridos nas áreas curriculares definidas, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

Numa ótica de resposta à necessidade dos diferentes perfis de alunos da escola, o “Eixo II” está a ser implementado no 1.º e 2.º ciclos do Ensino básico. A intervenção, num patamar precoce da trajetória escolar dos alunos, é reforçada pela investigação na área educacional, que indica que as competências prévias desenvolvidas nos anos iniciais de formação influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente. Tal, constitui-se, inclusivamente, como uma variável preditora do sucesso académico ao longo do percurso escolar do aluno (Ribeiro, Almeida e Gomes, 2006).

Os grupos são constituídos por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e/ou do ano escolar antecedente/subsequente, sendo este agrupamento dinâmico, flexível e rotativo. Algo que, de acordo com a investigação, é desejável, dado que “(...) o sucesso desta forma de agrupar alunos explicar-se-ia particularmente pelo facto de que, confrontados com indivíduos cujos objetivos de aprendizagem e dificuldades são da mesma natureza, os docentes podem concentrar o máximo de energia e de tempo a um ensino coletivo (...)” (Crahay, 2002:333)

Acreditamos que, desta forma, e ainda segundo o autor, “a flexibilidade do agrupamento justificar-se-ia sobretudo pela capacidade de travar o processo de rotulamento e hierarquização dos alunos.” (ibidem), sendo justamente isso que se pretende evitar no Projeto Fénix e nos seus modelos de intervenção.

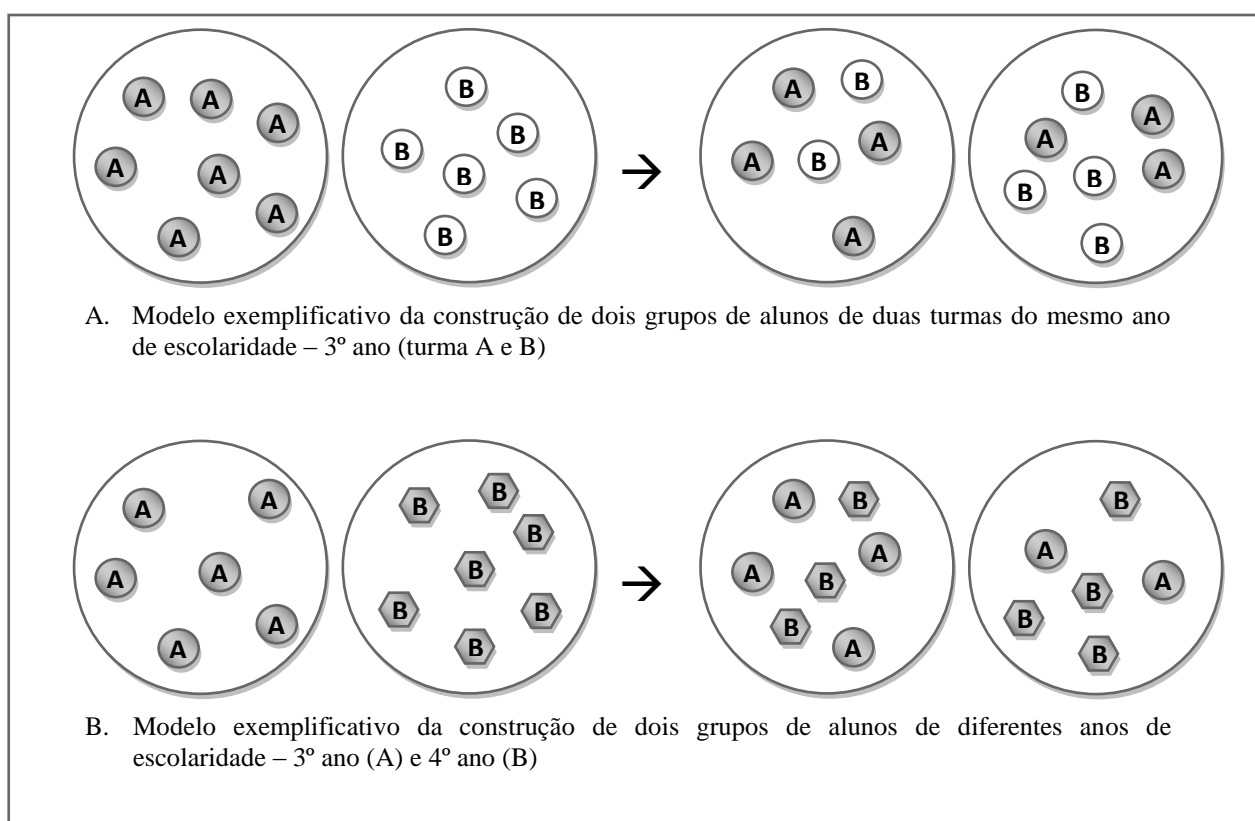
Os modelos de organização do Projeto procuram, antes, atenuar estas diferenças, à medida do potencial de cada aluno e do trabalho focado na recuperação/desenvolvimento das aprendizagens.

O Projeto, tanto no Eixo I como no Eixo II, preconiza a rutura com a ideia anacrónica de escola, tempo, espaço e modos de ensino e aprendizagem únicos, dada a riqueza em diversidade e em complexidade.

1.3.3.1. Metodologia e operacionalização do Eixo II

De forma geral, a operacionalização do Eixo II não envolve nem recursos nem custos adicionais, mas sim uma reorganização, quer pedagógica, quer funcional. Em termos metodológicos, baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos – em regra, duas turmas – do mesmo ano ou anos contíguos e no consequente agrupamento flexível, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir.

Para tal, é necessário que os alunos sejam submetidos, individualmente, a uma avaliação diagnóstica nas disciplinas intervencionadas. Após esta fase, os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferidos (Cf. Esquema 10).



Esquema 10. Exemplo de duas possíveis dinâmicas do Eixo II

Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas.

Estes momentos servem para os alunos consolidarem e desenvolverem conhecimentos ao nível da língua materna e Matemática. O modelo aplicado atualmente nas escolas implica a afetação de três tempos letivos semanais a Matemática (quarenta e cinco minutos cada) e um tempo letivo diário a Língua Portuguesa, ao nível do 1º ciclo. Esta escolha fundamenta-se em estudos recentes que sublinham o valor transversal e estruturante da Língua Portuguesa na aquisição de aprendizagens às demais áreas curriculares disciplinares, com especial destaque, na aprendizagem da Matemática (Costa, 2007).

Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as experiências de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, nesse dado momento, procurando existir o máximo de correspondência com as planificações mensais.

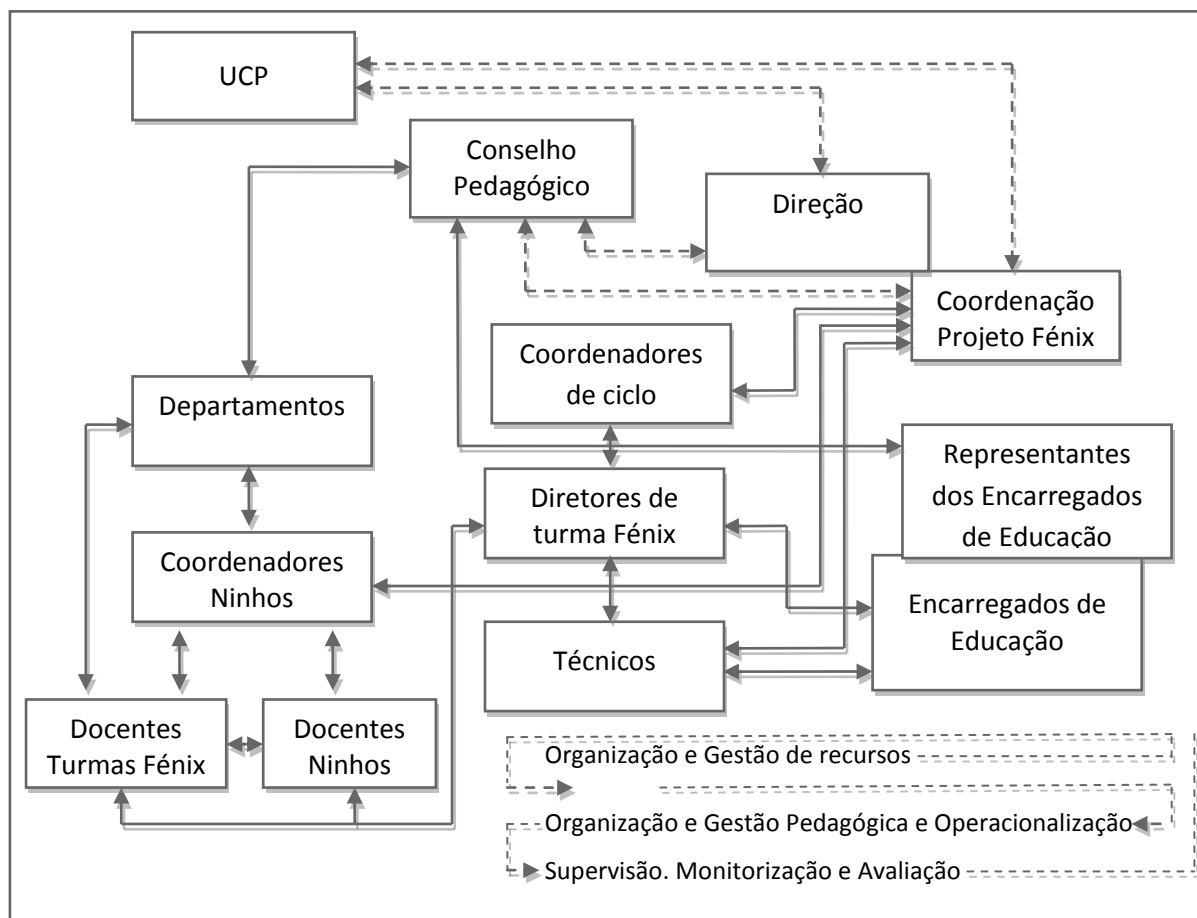
Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de aprendizagem.

Tal pode permitir uma melhor gestão de tempo e conteúdos curriculares, bem como um apoio mais preciso e eficaz por parte do professor (Garcia, 1989, *cit. in* Verdasca, 2007). Este princípio pode traduzir-se, por sua vez, numa melhoria da qualidade dos tempos letivos e do desempenho escolar, que é reforçado com a mobilidade dos alunos pelos grupos de proficiência. Sempre que progridem ou necessitam de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos (Crahay, 2007).

Numa análise global, a implementação do “Eixo II” deriva, em primeira instância, tal como o modelo original do Projeto Fénix (Eixo I), de uma gestão pedagógica que elege o modo de agrupar os alunos, o tempo de ensino e aprendizagem, e a alocação de professores a grupos flexíveis de alunos, como variáveis chave do sucesso escolar. Para além destas variáveis, o trabalho em equipa dos docentes e a produção conjunta de materiais assumem uma importância estratégica, nomeadamente a flexibilizar os recursos escolares, sem sobrecarga horária de alunos e docentes.

1.3.4. Perspetiva global de operacionalização do Projeto Fénix

O Projeto Fénix só é possível através de uma rede eficaz de articulações entre todos os agentes envolvidos no processo, implicando uma dinâmica que é transversal a toda a organização escolar. Esta organização concretiza-se através de três categorias operacionais: Gestão de Recursos; Gestão Pedagógica e Supervisão/Monitorização e Avaliação, ilustradas no Esquema 11.



Esquema 11. Perspetiva Global de Operacionalização do Projeto

2. O aparecimento do PMSE em contexto educativo português: novos horizontes de intervenção educativa

No contexto do alargamento da escolaridade obrigatória, surgiu, como vimos nos pontos anteriores, um conjunto de desafios aos quais as escolas em graus diversos se sentiram impelidas em dar resposta. A heterogeneidade crescente com a

concomitante complexidade das respostas a construir, que exigiam um envolvimento por parte dos atores, contribuiu para uma representação da paisagem educativa pautada pela diversidade e pelo imperioso princípio da integração dessa diversidade em nome de uma universalidade aprofundada.

A escola pública precisava de encontrar respostas justas e equitativas que permitissem resolver as tensões geradas em torno de uma Escola que não assumia o seu verdadeiro papel de escola inclusiva.

Um imperativo - que a escola se voltasse para dentro e para fora. A tutela atenta, abre espaço a este movimento, reconhecendo o benefício de muito daquilo que se passa fora do seu controlo, enquadrando-o. É, neste momento, que o Projeto Fénix é convidado a realizar uma apresentação da sua dinâmica ao Ministério da Educação.

É assim que em abril de 2009, em reunião com a então Ministra da Educação, Maria Lurdes Rodrigues, foi apresentado o Projeto que estava implementado, desde 2007, na escola de Beiriz. A questão colocada de imediato foi a de saber se o Projeto era uma resposta da escola, face aos problemas com que se defrontava.

Ficou claro que o Projeto nasceu na escola e que surgiu de uma vontade coletiva (professores, alunos e pais), a de elevar o potencial de aprendizagem de todos os alunos, não deixar nenhum para trás, evitando que a escola *perpetuasse* as injustiças sociais (Berthelot, 1982 referenciado em Silva 1999, *cit. in* Verdasca, 2002:385). Referimos ainda que, desde o início, o Projeto Fénix foi acompanhado e monitorizado por uma instituição de ensino superior, a Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Após esta primeira reunião e feita a reflexão e o estudo em torno do Projeto por parte da Ministra da Educação, surgiram outras reuniões de trabalho, nas quais participamos conjuntamente com o coordenador do Projeto TurmaMais, José Verdasca.

A questão que se equacionava era a possibilidade das escolas que estivessem interessadas, pudessem aderir a um destes Projetos que tinham, para além de outros, em comum, estes dois pontos:

- Uma *desarrumação e uma outra arrumação* dos alunos na escola para os incluir;
- E toda a problemática que daqui surge em termos de cultura de escola de acordo com o seu público-alvo.

Foram questionados os recursos necessários para a implementação do Projeto Fénix e a mesma questão foi colocada em relação ao Projeto TurmaMais. Relativamente a este ponto, coube a José Verdasca apresentar uma proposta de custo/benefício, que o alargamento destes Projetos a outras escolas implicaria. Os cenários então apresentados basearam-se na premissa da contratualização de metas de sucesso por parte das escolas interessadas em aderir. Em anexo, apresenta-se o documento que serviu de base à discussão do problema.³⁰

No seguimento desta intenção da tutela, surgiu em 2009 o Edital «*Mais Sucesso Escolar*»³¹ que possibilitou a candidatura de cerca de 380 escolas ao programa, bem como a possibilidade de outras escolas se candidatarem com os seus próprios Projetos aos apoios do Ministério da Educação. É desta possibilidade que surge a tipologia das híbridas.

Em janeiro de 2010, é publicado o Despacho n.º 100/2010 de 5 de janeiro³², que criava a comissão de acompanhamento do PMSE, com o propósito de apoiar e monitorizar a operacionalização do Programa Mais Sucesso Escolar. No referido despacho, é feita a definição das competências dos seus elementos, a articulação entre os mesmos e a atribuição de meios a um acompanhamento eficaz.

Em junho de 2010, Maria de Lurdes Rodrigues, no seu livro *A escola Pública pode fazer a diferença*, refere:

«No final de 2009, aprovou-se o Projeto Mais Sucesso Escolar, respondendo às expectativas de algumas escolas que desenvolviam, autonomamente, Projetos de combate ao insucesso e ao abandono, designadamente, o Projeto Fénix do Agrupamento de Escolas de Beiriz, coordenado por Maria Luísa Tavares Moreira, e da Turma Mais, coordenado por José Verdasca. O objetivo era generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores» (Rodrigues, 2010:181).

É deste modo que o Projeto Fénix, sob a direção da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, foi alargado a nível nacional, no ano letivo 2009-2010.

³⁰ Anexo 1 - “Programa Mais Sucesso – Elementos adicionais de apoio à decisão”, José Verdasca, 2009.

³¹ Anexo 2 - Edital «Mais Sucesso Escolar», ME.

³² Anexo 3 - Despacho n.º 100/2010 de 5 de janeiro, ME.

Integraram a Rede Fénix, nesse ano letivo, quarenta e sete agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas:

DRE	Agrupamento de escolas/Escola não agrupada
DREA	AE Abade Correia da Serra – Serpa
DREA	AE de Mora
DREA	AE do Cercal
DREA	AE de Avis
DREA	AE Nossa Senhora da Luz – Arronches
DREA	AE Vila Boim – Elvas
DREA	AE Mário Beirão - Beja
DREA	AE de Campo Maior
DREA	AE de Mourão
DREA	AE de Alvalade do Sado
DREA	AE Cunha Rivara - Arraiolos
DREA	AE de Ponte Sor
DREA	EBI de Alcáçovas – Viana do Alentejo
DREA	AE N.º 4 de Évora – Conde Vilalva
DREA	AE Diogo Lopes Sequeira - Alandroal
DREA	EB Nº1 de Reguengos de Monsaraz
DRELVT	AE da Ericeira – António Bento Franco
DRELVT	AE D.Nuno Álvares Pereira - Tomar
DRELVT	AE Sta Iria da Azóia – Loures
DRELVT	AE Alexandre Herculano – Santarém
DRELVT	AE José Afonso – Alhos Vedros - Moita
DRELVT	AE Elias Garcia – Sobreda da Caparica - Almada
DRELVT	AE Azambuja
DRELVT	ES Padre António Vieira – Lisboa
DRELVT	AE Álvaro Velho – Barreiro
DRELVT	ES Camarate
DRELVT	EB Carlos Gargaté - Almada
DRELVT	EB Avelar Brotero – Odivelas
DRELVT	EBS Gama Barros – Cacém - Sintra
DREC	AE Vila Velha de Ródão
DREC	AE Vasco da Gama – Teixoso - Covilhã
DREC	AE Dr. João Rocha-Pai – Vagos
DREC	EB de Mões – Catro Daire
DREN	AE Mogadouro
DREN	AE S. Roque e Nogueira do Cravo – Oliveira de Azeméis
DREN	AE Caldas das Taipas – Guimarães
DREN	AE Francisco Torrinha – Porto
DREN	AE Baguim do Monte - Gondomar
DREN	ES Infante D. Henrique - Porto
DREN	AE Lousada Centro – Lousada
DREN	AE de Campo – Valongo
DREN	ES Monção
DREN	AE Resende
DREALG	AE Prof. Diamantina Negrão - Albufeira
DREALG	AE Padre António Martins de Oliveira – Lagoa
DREALG	AE Salir

A estas 46 escolas correspondiam a um total de 7034 alunos (de um universo de 42835 alunos) diretamente envolvidos no Projeto Fénix, distribuídos por 257 turmas

Fénix (das 357 existentes), correspondendo a um total de 75 anos de escolaridade contratualizados (distribuídos pelos 1.º, 2.º e 3.º ciclos). No final do primeiro ano, em função do não-cumprimento das metas de sucesso contratualizadas, 5 unidades orgânicas foram excluídas, tendo sido incluídas 2 unidades orgânicas oriundas da DREALG (AE Afonso III e AE Paula Nogueira). Deste modo, no ano letivo de 2010-2011, o Projeto abrangia 43 escolas entre todas as DRE's, tendo-se mantido o número de escolas em 2011-2012 e em 2012-2013 passaram a 38. Este decréscimo do número de escolas deve-se ao rigor das metas contratualizadas que, com o passar dos anos do Projeto, atingiu valores médios de 93%, algumas delas rondando o sucesso pleno. Em função da evolução destes resultados, e tendo por referência o ano 2011-2012, dos 67 anos contratualizados, 37 diziam respeito a anos terminais de ciclo, dos quais 24 se reportavam ao 9º ano de escolaridade (19 cumpriram os critérios previstos para a continuidade no PMSE,) somos levados a concluir que se verificaram os benefícios apontados por José Verdasca nos *Documentos Preparatórios* que serviram de base ao alargamento a nível nacional dos Projetos Fénix, TurmaMais e Híbridas.

Dando cumprimento ao Despacho nº100/2010, foram constituídas equipas de acompanhamento que tinham como função a monitorização e a avaliação de ambos os Projetos nas escolas, onde estavam implementados. A equipa AMA-Fénix (Acompanhamento, Monitorização e Avaliação) era constituída, nos termos do referido Despacho, pela autora e coordenadora do Projeto Fénix e por um professor requisitado.

Atualmente, o Projeto Fénix alargou-se a muitos agrupamentos de escolas que, por iniciativa própria, aderiram à dinâmica organizacional Fénix.

Capítulo III

Estudo empírico

1. Caracterização e desenho da investigação

O presente estudo pode ser classificado como uma investigação avaliativa que irá aferir o impacto da metodologia organizacional do Projeto Fénix e da sua eficácia, na promoção do sucesso escolar, num contexto alargado. Recaindo este estudo num desenho quase-experimental, pretendia-se testar as diferenças na evolução da aprendizagem. Nesse sentido, optou-se pela aplicação de um pré e pós-teste, a fim de perceber quais os efeitos provocados nos grupos de alunos sujeitos a diferentes métodos de organização pedagógica – a tradicional (quase-controlo) e os mecanismos Fénix (quase-experimental) –, isto é, testou-se a primeira hipótese de que a implementação dos mecanismos Fénix melhora o sucesso escolar dos alunos do grupo quase-experimental, por comparação com o grupo quase-controlo.

A opção fez-se pela preparação e aplicação de provas de conhecimentos a alunos do 2º ano de escolaridade dos grupos Fénix (grupo quase-experimental) e não Fénix (grupo de controlo), num momento inicial (pré-teste) e noutra final (pós-teste).

As provas foram aplicadas a nível nacional, selecionando uma amostra de dez escolas, cinco das quais pertencentes à rede do Projeto Fénix (grupo quase-experimental) e cinco de controlo fora da rede Fénix. A amostra do estudo corresponde à seleção de uma escola Fénix e de uma escola não Fénix nas regiões do Norte, Centro, Alentejo, Algarve e Lisboa e Vale do Tejo. A seleção das escolas de controlo contou com a colaboração das direções regionais de educação, que atribuíram uma escola com o perfil semelhante à escola Fénix, atendendo ao seguinte: número aproximado de alunos por turma; turmas puras do 2.º ano; o mesmo contexto socioeconómico, havendo lugar à seleção de escolas integradas em contexto urbano, bem como em contexto rural, em igual medida quantitativa. Cumpre ainda esclarecer os seguintes pontos: primeiro, no 1.º Ciclo não há turmas Fénix, ou seja, as turmas não são constituídas tendo em consideração o princípio da homogeneidade relativa, existindo apenas o *Ninho*;

segundo, a alocação do Projeto Fénix no 2.º ano deve-se, exclusivamente, a uma decisão interna do agrupamento, que percecionou a implementação do Projeto Fénix como uma mais-valia para os alunos no ano em questão, neste caso o 2.º ano.

Para além da aplicação de pré e pós-testes, optou-se pela recolha de informação via Inquérito por Questionário, devido ao número de sujeitos envolvidos, por possibilitar a administração de uma maior quantidade em menos tempo (amostra selecionada de 665 sujeitos, entre os quais 243 alunos do 4º ano, 246 alunos do 9º ano, 64 professores, 14 diretores e 98 encarregados de educação) e devido ao tipo de informação pretendida (valoração que os sujeitos efetuam quanto ao impacto do Projeto no sucesso educativo, numa conceção multidimensional, e quanto à avaliação do modelo de atuação do próprio Projeto) (Bryman, 2004).

A definição dos dados a recolher e o formato das questões são aspetos cruciais para o sucesso do questionário. Assim, começamos por circunscrever as dimensões³³, as categorias e os indicadores/questões em que iriam incidir as questões, embora se assuma que, após a análise dos dados, podem emergir novas dimensões e categorias não contempladas, mas que emergem devido à evidência empírica.

Posteriormente, escrevemos as questões ou afirmações respeitantes a aspetos pertinentes de cada uma das categorias e definimos as escalas, os níveis de potenciais respostas que os participantes podem assinalar, como sendo os que melhor exprimem as suas opiniões ou valores acerca da afirmação apresentada (McMillan e Schumacher, 2001).

Pretendeu-se que a aplicação de questionários permitisse uma análise quantitativa e qualitativa da perceção dos agentes envolvidos no Projeto, recorrendo, para tal, a questões de resposta fechada (com escala psicométrica que mede a concordância e, simultaneamente, a importância) e de resposta aberta.

O critério de seleção da amostra para integrar o grupo de respondentes aos questionários atendeu ao seguinte:

- Escolas que pertençam à rede de escolas oficial do Projeto Fénix;
- Escolas com grupos *coortais* de alunos que integram o Projeto no 4º ano desde o 2º ano e no 9º ano desde o 7º ano;

³³ Anexo 4 – Grelha de dimensões do estudo

- Diretores, professores (Língua Portuguesa e Matemática) e encarregados de educação dos alunos que acompanharam os grupos *coortais* de alunos referidos no ponto anterior;

- Escolas integradas em contexto rural ou urbano por zona de abrangência de cada Direção Regional de Educação, a nível nacional (com 4º e 9º anos Fénix no ano letivo 2011/2012);

O impacto do Projeto Fénix, isto é, da utilização das dinâmicas organizacionais características e demais variáveis relacionadas com a gestão pedagógica e de recursos associadas ao mesmo, foi avaliado junto não só dos alvos de intervenção direta - os alunos de 4º³⁴ e 9º³⁵ ano de escolaridade - como junto dos diretores³⁶, professores³⁷ e encarregados de educação³⁸. A análise da perceção e avaliação do impacto do Projeto nos diferentes grupos amostrais foi seguida da respetiva fase de tratamento estatístico e de interpretação dos dados. Todos os questionários foram aplicados durante o mês de junho de 2012. Consistiam num formulário eletrónico encaminhado para os diretores de todas as escolas envolvidas no estudo, cabendo a sua aplicação aos coordenadores do Projeto Fénix nas escolas, junto dos alunos, professores e encarregados de educação, que, de forma anónima, os preencheram.

1.1. Objetivos Gerais e Específicos

Verificando-se a disseminação da implementação do Projeto Fénix a outras escolas a nível nacional, a partir do ano letivo 2009/2010, com a criação do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), como ficou referenciado na segunda parte deste trabalho, o presente Projeto de investigação tem como objetivos gerais:

a) Avaliar o impacto da metodologia Fénix no sucesso escolar das escolas que integram a rede Fénix, especialmente ao nível dos 1.º e 3.º Ciclos, e verificar a permanência da sua eficácia fora do seu espaço de nidificação. De uma forma global, procurar-se-á avaliar a relação entre dimensões relevantes na utilização da tecnologia organizacional do Projeto Fénix, nomeadamente:

³⁴ Anexo 5 - Questionário Alunos 4.º ano.

³⁵ Anexo 6 - Questionário Alunos 9.º ano.

³⁶ Anexo 7 - Questionário Diretores.

³⁷ Anexo 8 - Questionário Professores.

³⁸ Anexo 9 - Questionário Encarregados de Educação.

sucesso organizacional; sucesso académico; processos de liderança e gestão; sucesso socio-emocional.

b) Destacar a implementação do Projeto Fénix no 2.º ano de escolaridade, dado que a integração no sistema escolar no 1º ciclo marca o início de uma trajetória que se constitui como fundamental ao longo de todo o desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos, sendo primordial investir na compreensão dos aspetos positivos e/ou negativos capazes de interferir no sucesso escolar.

A focalização do estudo no 2.º ano de escolaridade reconhece-o como sendo um dos mais marcantes para o percurso escolar dos alunos, categorizando-os pela primeira vez ao nível do sucesso/insucesso, traduzindo-se na possibilidade de ocorrer a retenção pela primeira vez. Por um lado, é neste ano de escolaridade que se verifica um aumento gradual da exigência do programa, que implica a utilização de estratégias cognitivas relacionadas com a atenção, concentração, raciocínio lógico-matemático, compreensão, memorização e perceção (visual e auditiva), mas também do maior trabalho na capacidade de expressão oral, escrita, coordenação motora fina, leitura e cálculo, havendo maior probabilidade da criança evidenciar ou desenvolver dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a opção pelo 2.º ano prendeu-se, do ponto de vista metodológico, por ser um ano onde não se regista ainda um leque muito diversificado de variáveis a considerar, logo, reconhecendo uma relativa homogeneidade ao nível da aptidão inicial dos alunos, evitando-se, deste modo, adulterações na interpretação dos resultados quanto aos efeitos produzidos (Bosker e Scheerens, 1995: 106).

O estudo pretendeu cumprir os seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar a perceção de alunos e agentes educativos quanto ao impacto da utilização da tecnologia organizacional do Projeto Fénix, no sucesso escolar dos alunos e na melhoria organizacional de escola;
- b) Identificar em que medida é que os resultados dos alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico se diferenciam em função da intervenção do Projeto Fénix;
- c) Avaliar a capacidade de transversalidade do Projeto ao longo dos ciclos do ensino básico quanto ao sucesso escolar.

2. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Este estudo tem um carácter transversal retrospectivo, isto é, procura analisar as dinâmicas de participação dos diversos atores com base em três momentos de recolha de dados empíricos. Adota uma metodologia de tipo combinado ou mista, onde o pré-teste e o pós-teste são complementados, através de um questionário. De um modo geral, escolhemos os instrumentos que nos pareceram mais adequados e apropriados para alcançarmos diferentes perspetivas e que, por conseguinte, nos ajudassem a dar resposta às questões de investigação.

Um outro aspeto inerente à utilização de diferentes instrumentos de recolha está relacionado com o processo de triangulação referido anteriormente (Burton e Bartlett, 2005; Bush, 2003; Cohen et al, 2001; Gall e Borg, 1996; Ketele e Roegiers, 1995). Tal processo permitir-nos-á enriquecer a validade da análise dos dados, através do uso de diferentes pontos de referência provenientes dos dados obtidos em cada um dos instrumentos aplicados (Burton e Bartlett, 2005) a fontes distintas. Ademais, ajudar-nos-á, por um lado, a eliminar contaminações resultantes do uso exclusivo de um só instrumento de recolha de dados e, por outro lado, permitir-nos-á estabelecer evidências corroborativas (Gall e Borg, 1996) ou a encontrar variações (Burton e Bartlett, 2005), facultando-nos a realização de uma análise cruzada de dados (Gall e Borg, 1996).

Assim, se é no contexto da escola que colocamos a ênfase em termos do espaço de recolha de dados, em termos de tratamento e análise, recorreremos aos dados provenientes dos atores transversais à escola: os alunos, os professores, os encarregados de educação e os diretores.

2.1. Pré e pós-teste

O pré e pós-testes consistem em duas provas, sistematizadas em cadernos, correspondentes a áreas académicas basilares, nomeadamente, Língua Portuguesa³⁹ e Matemática⁴⁰, a partir dos conteúdos curriculares definidos pelo Ministério de Educação

³⁹ Anexo 10 - Exemplar do Pré e Pós-teste Língua Portuguesa.

⁴⁰ Anexo 11 - Exemplar do Pré e Pós-teste de Matemática.

para o 2º ano de escolaridade, e a partir da estrutura dos testes intermédios do GAVE⁴¹. Seguindo as suas orientações/estrutura/critérios de correção, as provas foram elaboradas por um grupo de quatro professores docentes profissionalizados do grupo de recrutamento 110⁴². Todo o processo referente a este instrumento de avaliação seguiu as orientações dos testes intermédios:

- Os aplicadores não eram os professores titulares de turma, tendo sido constituído um grupo de dez docentes (dois por cada Direção Regional) que supervisionou a aplicação do pré-teste e do pós-teste;
- O pré-teste foi aplicado, em outubro, a todas as escolas que faziam parte da amostra;
- O pós-teste foi aplicado, em maio, adotando as regulamentações referidas no ponto anterior;
- As provas foram corrigidas por uma equipa de professores do Grupo 110, (que não estiveram envolvidos na conceção e na aplicação), respeitando as normas de aplicação e correção vigentes no GAVE, nomeadamente o anonimato.

A estrutura das provas compreendia dois cadernos e a cada *item* respeitava a um domínio (Cf. Quadros 6 e 7).

Língua Portuguesa

Caderno 1 Grupo I	<i>Item 1</i>	Compreensão oral
	<i>Item 2</i> (2.1, 2.3., 2.3)	Compreensão oral
	<i>Item 3</i>	Compreensão oral
Caderno 1 Grupo II	<i>Item 1</i>	Escrita
Caderno 2	<i>Item 1</i>	Leitura
	<i>Item 2</i>	Leitura
	<i>Item 3</i>	Leitura
	<i>Item 4</i>	Leitura
	<i>Item 5</i>	Leitura
	<i>Item 6</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 7</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 8</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 9</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 10</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 11</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 12</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 13</i>	Conhecimento Explícito da Língua
	<i>Item 14</i>	Escrita

Quadro 6. Divisão dos cadernos de Língua Portuguesa por itens

⁴¹ De acordo com os normativos em vigor para o ano letivo 2011-2012.

⁴² Correspondente ao grupo de docência do 1.º ciclo

Matemática

Caderno 3	<i>Item 1</i>	Números e operações
	<i>Item 2</i>	Geometria e medida
	<i>Item 3</i>	Números e operações
	<i>Item 4</i>	Geometria e medida
	<i>Item 5</i>	Regularidades
	<i>Item 6</i>	Geometria e medida
	<i>Item 7</i>	Resolução de problemas
Caderno 4	<i>Item 1</i>	Números e operações
	<i>Item 2</i>	Geometria e medida
	<i>Item 3</i>	Organização e tratamento de dados
	<i>Item 4</i>	Geometria e medida
	<i>Item 5</i>	Geometria e medida
	<i>Item 6</i>	Geometria e medida
	<i>Item 7</i>	Resolução de problemas

Quadro 7. Divisão dos cadernos de Matemática por itens

Ambas as provas foram implementadas com recurso a um manual de aplicador, cd áudio com instruções e grelhas de codificação próprias. As provas foram aplicadas com as autorizações dos encarregados de educação, dos diretores e dos professores titulares e com conhecimento da Direção-Geral da Educação. A aplicação das provas foi supervisionada por professores não titulares de turma das escolas em questão e, após a conclusão das mesmas, foram entregues à Direção. Este instrumento metodológico foi aplicado em dois momentos diferenciados, no início (outubro de 2011) e final do ano letivo (maio de 2012), e pretendia-se avaliar a progressão das aprendizagens nos grupos experimentais e de controlo, que beneficiaram, ou não, do Projeto Fénix.

2.2. Questionários

A escolha do inquérito por questionário autoadministrado deveu-se sobretudo à dimensão da população e à sua dispersão. Para Quivy e Campenhoudt, (1998:190), “*dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas*”. Assim tendo em conta que esta técnica tem características próprias, possuindo vantagens e desvantagens únicas, que interferem na sua preparação e administração, far-se-á, neste ponto, uma breve exploração do processo de construção do questionário.

Segundo Schutt (1996:273), o questionário deve ser considerado “*como um todo integrado*” no qual as partes são articuladas, tendo um objetivo único, sendo complementares e exaustivas em relação ao assunto abordado, devendo a sua elaboração ter em conta uma hipótese ou pergunta de partida.

Segundo Bosch e Torrente (1993), a qualidade de um questionário depende de três fatores: a redação das perguntas, a sua ordem e formato. Um bom questionário utiliza perguntas inteligíveis, fiáveis, neutras e ordenadas que deixem claro ao entrevistado a informação que se lhe pede, devendo, ao redigi-las, ter em conta as características da população. A formulação das perguntas deve ser determinada pelos objetivos da investigação, pelo que as questões têm que apreender as variáveis que permitam responder à questão geral e questões específicas do estudo. Assim, deve-se ter em conta a correlação entre a construção teórica e o instrumento utilizado, equacionando a fiabilidade (extensão de uma variância de uma variável devida aos fatores de distorção) e a validade (grau de adequação das questões ao que realmente se quer medir).

Numa classificação formal, as questões de uma pesquisa podem ser abertas, fechadas ou semiabertas. Na prática, as questões abertas em questionários autoadministrados incluem uma ou mais linhas em branco, nas quais o inquirido escreve a sua resposta. As questões fechadas fornecem respostas pré-formuladas para o inquirido assinalar, enquanto as respostas parcialmente abertas têm, para além das respostas pré-formuladas, um espaço para escrever outras respostas ou completar. Existem vantagens e desvantagens para cada tipo de questão, quer no sentido do tipo de informação que o investigador recolhe, quer a um nível mais prático da viabilidade da administração do questionário.

As questões chave em questionários autoadministrados devem ser parcialmente abertas, permitindo aos inquiridos escrever respostas que não se encaixam nas respostas estipuladas, ou justificar a escolha da resposta que foi selecionada. As respostas a essas questões podem indicar como é que os inquiridos interpretaram as questões e o significado que eles atribuem às suas respostas (Schutt, 1996).

No que se refere à ordem das questões, Bosch e Torrente (1993) referem que o conteúdo das perguntas iniciais deve manter uma relação estreita com o conteúdo da apresentação que o acompanha, além de que os aspetos previsivelmente mais

importantes devem ser colocados em primeiro lugar, sendo necessário agrupar questões de conteúdo similar, dado que diminui o esforço de preenchimento e assegura menos erros.

Os questionários foram construídos com base nos inquéritos da tese de mestrado⁴³, submetidos a um painel de juizes para apreciação e efeitos de validação prévia e testados em dez alunos de 4.º e 9.º anos, respetivamente, quatro professores de 1.º Ciclo, quatro professores de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo, quatro professores de Matemática do 1.º Ciclo, três diretores e dez encarregados de educação. Como é óbvio, este grupo não fez parte da amostra e tinham três anos de Projeto, de acordo com o critério definido para responder aos inquéritos

3. Apresentação e discussão de resultados

3.1. Resultados

3.1.1. Pré e pós-teste - Análise estatística

Para testar as relações entre as variáveis utilizou-se, como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). No entanto, quando foram encontradas diferenças significativas para um nível de significância ($\alpha \leq 0,10$), estas foram devidamente comentadas.

Para comparar as diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo recorreu-se ao teste *t de Student* para amostras independentes (na classificação total por tratar-se de uma variável quantitativa) e ao teste de *Mann-Whitney* (nas disciplinas por tratar-se de variáveis ordinais).

Para comparar as diferenças entre o Pré-teste e o Pós-teste, usou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas e o teste de *Wilcoxon*, no caso das disciplinas. Para facilidade de interpretação, mesmo quando se efetuou testes não paramétricos (*Mann-Whitney* ou *Wilcoxon*), apresentou-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

⁴³ In Moreira, L. (2009). *Projecto Fénix - Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Os pressupostos do teste *t de Student*, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Levene*. Nas situações em que a amostra era superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores, de acordo com o Teorema do Limite Central.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

Língua Portuguesa

Grupo Experimental versus Grupo de Controlo

Para aplicação dos testes, para cada uma das variáveis que se encontram no quadro seguinte, considerou-se:

H0: a média do Grupo Experimental (GE) é igual à média do Grupo de Controlo (GC)

H1: a média do Grupo Experimental é diferente da média do Grupo de Controlo

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras independentes ou o teste de *Mann-Whitney* quando as variáveis não tinham distribuição normal. Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student*
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Grupo Experimental		Grupo Controlo		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Pré-teste total caderno 1	27,54	9,49	28,14	8,66	0,635
Pós-teste total caderno 1	34,24	9,01	34,11	8,09	0,444
Pré-teste Compreensão	2,25	0,53	2,34	0,43	0,557
Pré-teste Tipologia	2,30	2,08	2,45	1,97	0,567
Pré-teste Estrutura	2,70	2,65	2,43	2,62	0,456
Pré-teste Sintaxe e morfologia	1,83	1,93	1,65	1,76	0,587
Pré-teste Ortografia	2,63	1,58	2,89	1,70	0,246
Pré-teste Leitura	2,02	0,68	1,88	0,73	0,154
Pré-teste Conhecimento explícito	2,04	1,02	1,93	1,13	0,470
Pré-teste Escrita	2,06	2,00	2,37	2,01	0,217
Pré-teste total caderno 2	28,52	11,77	27,18	12,92	0,915
Pós-teste total caderno 2	39,21	9,98	36,66	10,41	0,077 *

Pós-teste Compreensão	2,41	0,42		2,49	0,39	0,264
Pós-teste Tipologia	3,66	1,73		3,74	1,52	0,977
Pós-teste Estrutura	4,85	2,07		4,47	2,06	0,110
Pós-teste Sintaxe e morfologia	4,14	2,33		3,64	1,97	0,108
Pós-teste Ortografia	2,73	1,70		2,65	1,74	0,732
Pós-teste Leitura	2,54	0,74		2,36	0,53	0,052 *
Pós-teste Conhecimento explícito	2,87	0,81		2,64	0,88	0,058 *
Pós-teste Escrita	4,14	1,54		4,16	1,53	0,803

* $p \leq 0,10$

Quadro 8. Desempenho em Língua Portuguesa: GE vs GC

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- No *Pós-teste total caderno 2*, $t(200) = 1,778$, $p = 0,077$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos do grupo de controlo (39,21 vs 36,66).
- No *Pós-teste Leitura*, $Z = -1,946$, $p = 0,058$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos do grupo de controlo (2,54 vs 2,36).
- No *Pós-teste Conhecimento explícito*, $Z = -1,946$, $p = 0,058$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos do grupo de controlo (2,87 vs 2,64).

Estes resultados significam que as diferenças entre os dois grupos, nos três casos, é importante e não se deve ao acaso.

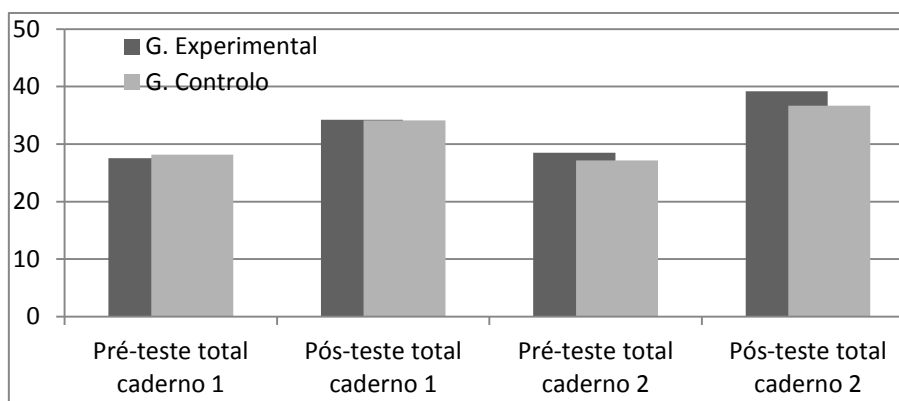


Gráfico 7. Valores totais (GE vs GC)

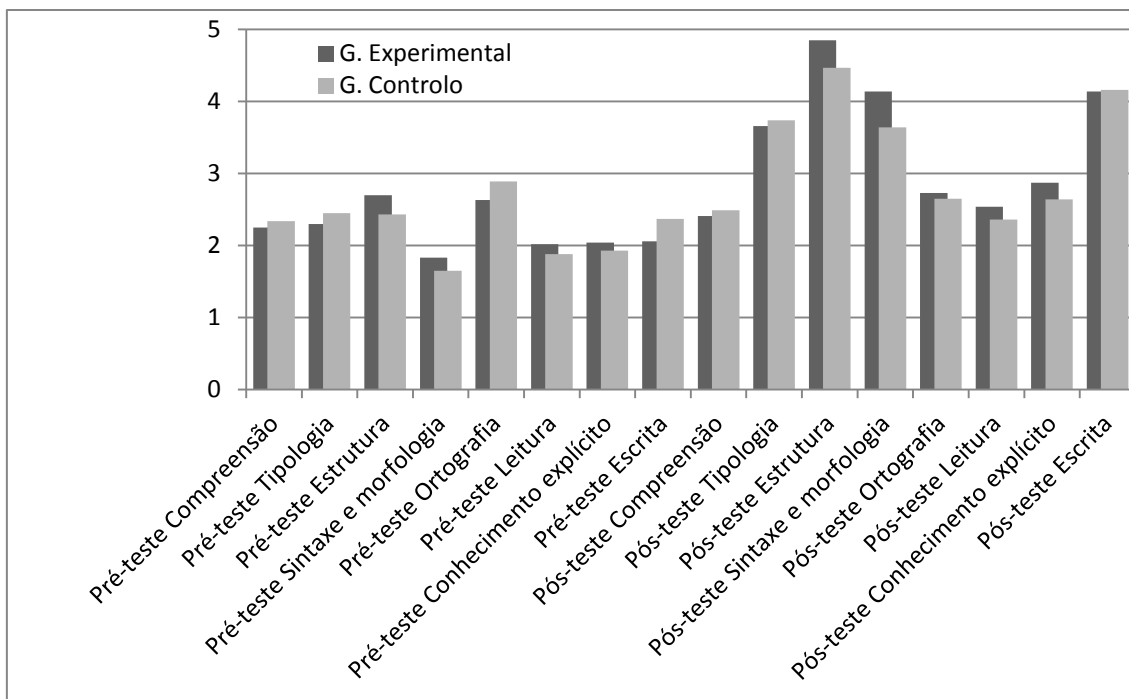


Gráfico 8. Comparação por disciplinas (GE vs GC)

Grupo experimental

Para aplicação dos testes, para cada uma das variáveis que se encontram no quadro seguinte considerou-se:

H0: A média do GE no Pré-teste é igual à média do GE no Pós-teste

H1: A média do GE no Pré-teste é diferente da média do GE no Pós-teste

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas nos totais (variáveis quantitativas) ou o teste de *Wilcoxon* nas disciplinas (variáveis ordinais). Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student* para amostras emparelhadas
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Total caderno 1	27,54	9,49	34,24	9,01	0,000 *
Total caderno 2	28,52	11,77	39,21	9,98	0,000 *
Compreensão	2,25	0,53	2,41	0,41	0,012 *
Tipologia	2,32	2,08	3,66	1,73	0,000 *
Estrutura	2,73	2,65	4,84	2,06	0,000 *
Sintaxe e morfologia	1,85	1,92	4,13	2,33	0,000 *

Ortografia	2,65	1,56	2,73	1,69	0,639
Leitura	2,01	0,67	2,54	0,73	0,000 *
Conhecimento explícito	2,04	1,01	2,87	0,81	0,000 *
Escrita	2,08	2,00	4,14	1,54	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Quadro 9. Grupo experimental: Pré-teste vs Pós-teste

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- **Total caderno 1**, $t(97) = -7,223$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (33,24 vs 27,54).
- **Total caderno 2**, $t(97) = -12,928$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (39,21 vs 28,52).
- **Compreensão**, $Z = -2,502$, $p = 0,012$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,41 vs 2,25).
- **Tipologia**, $Z = -4,875$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,66 vs 2,32).
- **Estrutura**, $Z = -5,710$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,84 vs 2,73).
- **Sintaxe e morfologia**, $Z = -6,271$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,13 vs 1,85).
- **Leitura**, $Z = -6,049$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,54 vs 2,01).
- **Conhecimento explícito**, $Z = -7,849$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,87 vs 2,04).
- **Escrita**, $Z = -7,182$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,14 vs 2,08).

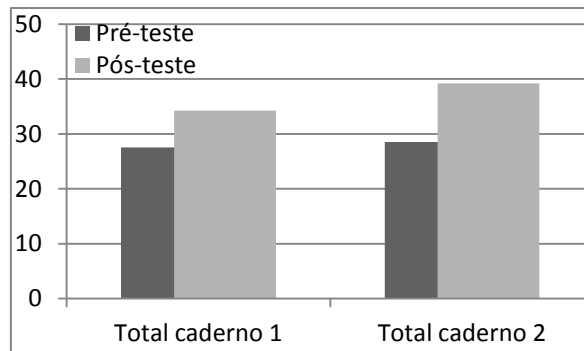


Gráfico 9. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

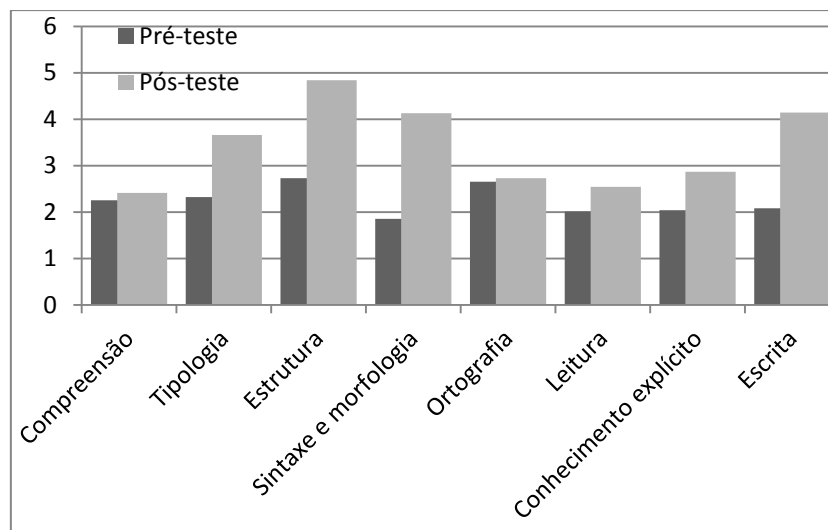


Gráfico 10. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Grupo de Controlo

Para aplicação dos testes, para cada uma das variáveis que se encontram no Quadro seguinte considerou-se:

H0: A média do GC no Pré-teste é igual à média do GC no Pós-teste

H1: A média do GC no Pré-teste é diferente da média do GC no Pós-teste

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas nos totais (variáveis quantitativas) ou o teste de *Wilcoxon* nas disciplinas (variáveis ordinais). Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student* para amostras emparelhadas
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Total caderno 1	28,14	8,66	34,11	8,09	0,000 *
Total caderno 2	27,18	12,92	36,66	10,41	0,000 *
Compreensão	2,34	0,43	2,49	0,39	0,000 *
Tipologia	2,47	1,96	3,73	1,52	0,000 *
Estrutura	2,45	2,61	4,46	2,06	0,000 *
Sintaxe e morfologia	1,66	1,75	3,64	1,97	0,000 *
Ortografia	2,88	1,70	2,64	1,74	0,217
Leitura	1,87	0,73	2,36	0,52	0,000 *
Conhecimento explícito	1,94	1,12	2,63	0,88	0,000 *
Escrita	2,38	2,00	4,15	1,52	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Quadro 10. Grupo de controlo: Pré-teste vs Pós-teste

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- **Total caderno 1**, $t(103) = -7,807$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (34,11 vs 28,14).
- **Total caderno 2**, $t(97) = -10,968$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (336,66 vs 27,18).
- **Compreensão**, $Z = -3,514$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,49 vs 2,34).
- **Tipologia**, $Z = -5,644$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,73 vs 2,47).
- **Estrutura**, $Z = -5,761$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,46 vs 2,45).
- **Sintaxe e morfologia**, $Z = -6,505$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,64 vs 1,66).

- **Leitura**, $Z = -6,275$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,36 vs 1,87).

- **Conhecimento explícito**, $Z = -7,189$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,63 vs 1,94).

- **Escrita**, $Z = -6,544$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,15 vs 2,38).

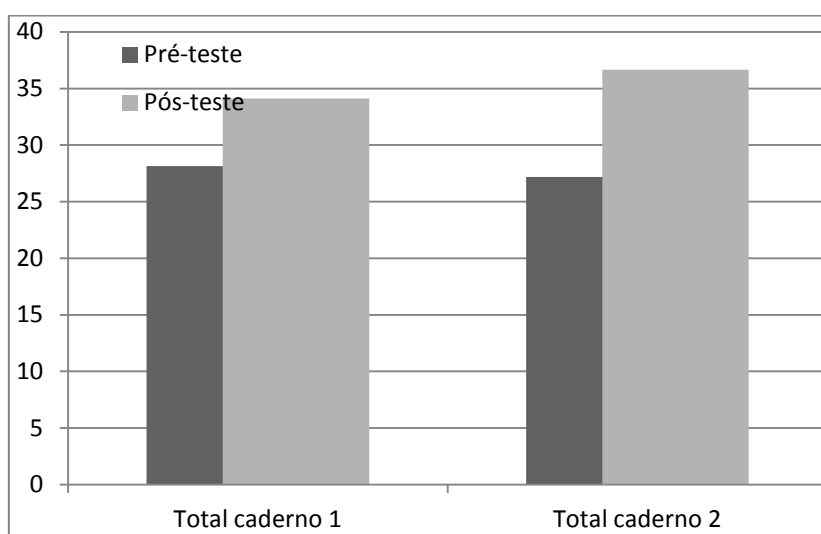


Gráfico 11. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

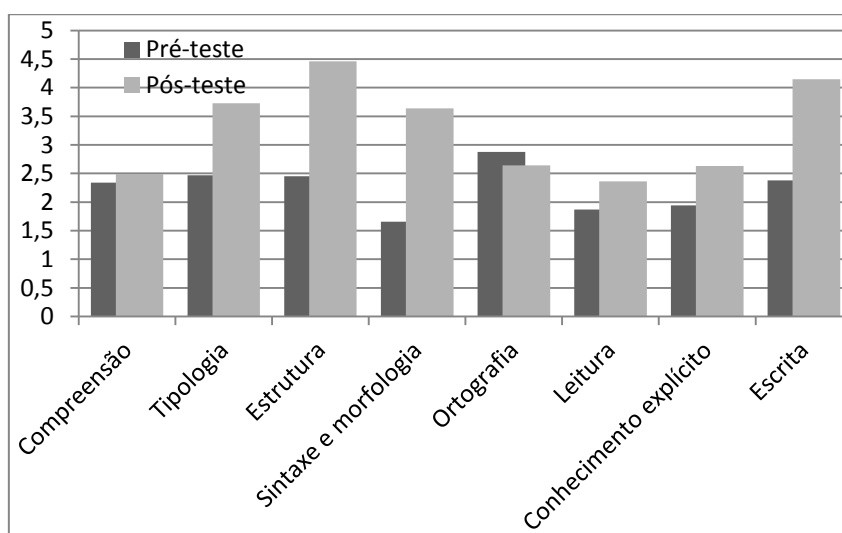


Gráfico 12. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Matemática

Grupo experimental versus grupo de controlo

Analogamente à análise efetuada em Língua Portuguesa, para aplicação dos testes para cada uma das variáveis que se encontram no Quadro seguinte considerou-se:

H0: a média do Grupo Experimental (GE) é igual à média do Grupo de Controlo (GC)

H1: a média do Grupo Experimental é diferente da média do Grupo de Controlo

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras independentes ou o teste de *Mann-Whitney*, quando as variáveis não tinham distribuição normal. Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student*
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Grupo Experimental		Grupo Controlo		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Pré-teste total caderno 3	29,65	11,60	30,13	10,07	0,751
Pós-teste total caderno 3	32,57	13,40	34,40	14,44	0,355
Pré-teste total caderno 4	36,97	8,37	37,03	6,86	0,956
Pós-teste total caderno 4	42,55	11,60	41,06	10,28	0,339
Pré-teste Números e operações C3	2,13	1,24	2,48	1,29	,048 *
Pré-teste Geometria e medida C3	2,78	1,21	2,69	0,99	0,194
Pré-teste Regularidades C3	4,16	2,06	4,56	2,09	0,101
Pré-teste Resolução de problemas C3	4,56	2,47	4,44	2,51	0,693
Pré-teste Números e operações C4	2,19	1,60	2,54	1,60	0,125
Pré-teste Geometria e medida C4	1,87	0,72	1,96	0,78	0,307
Pré-teste Organização e tratamento de dados	3,39	1,98	3,67	1,84	0,366
Pré-teste Resolução de problemas C4	2,27	1,35	2,33	1,45	0,611
Pós-teste Números e operações C3	2,71	1,26	2,51	1,17	0,189
Pós-teste Geometria e medida C3	3,51	0,81	3,54	0,77	0,822
Pós-teste Regularidades C3	5,22	1,64	5,42	1,26	0,557
Pós-teste Resolução de problemas C3	5,35	1,82	5,50	1,57	0,632
Pós-teste Números e operações C4	3,11	1,34	2,88	1,45	0,227
Pós-teste Geometria e medida C4	2,37	0,63	2,30	0,56	0,143
Pós-teste Organização e tratamento de dados	4,18	1,70	3,90	1,66	0,118
Pós-teste Resolução de problemas C4	3,19	1,10	3,21	0,97	0,683

* $p \leq 0,10$

Quadro 11. Desempenho em Matemática: GE vs GC

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- **Pré-teste Números e operações C3**, $Z = 1,981$, $p = 0,048$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos do grupo experimental (2,48 vs 2,13).

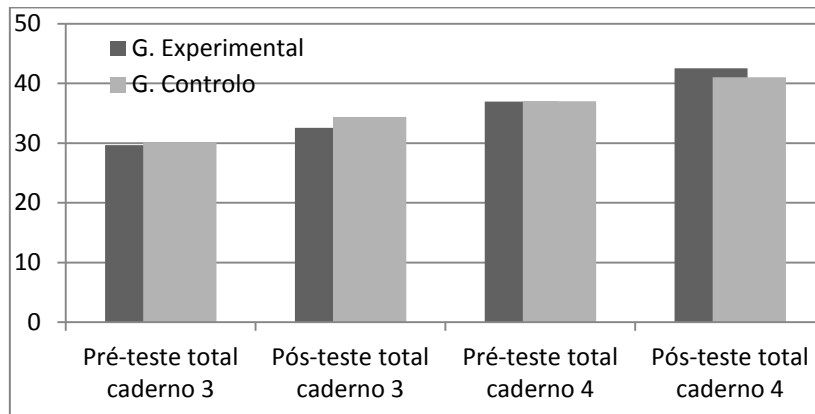


Gráfico 13. Valores totais (GE vs GC)

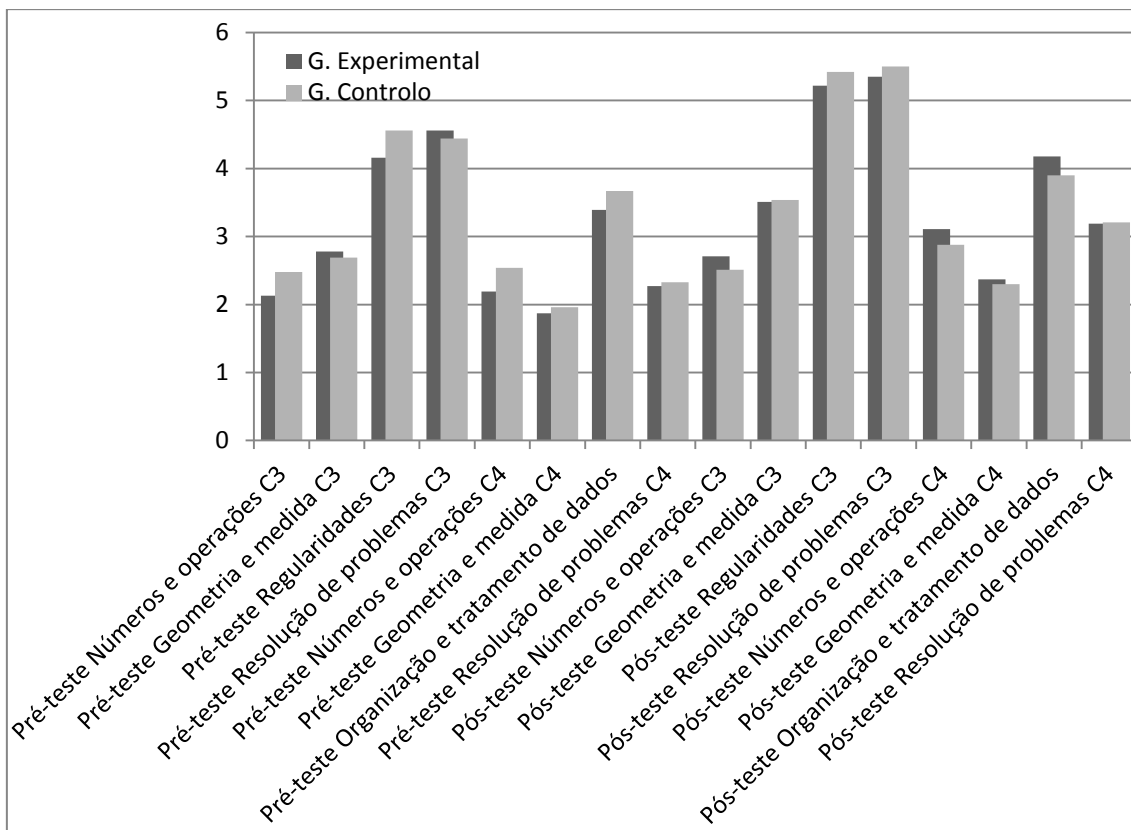


Gráfico 14. Comparação por disciplinas (GE vs GC)

Grupo experimental

Para aplicação dos testes, para cada uma das variáveis que se encontram no quadro seguinte, considerou-se:

H0: A média do GE no Pré-teste é igual à média do GE no Pós-teste

H1: A média do GE no Pré-teste é diferente da média do GE no Pós-teste

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas nos totais (variáveis quantitativas) ou o teste de *Wilcoxon* nas disciplinas (variáveis ordinais). Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student* para amostras emparelhadas
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Total caderno 3	29,65	11,60	36,97	8,37	0,000 *
Total caderno 4	32,57	13,40	42,55	11,60	0,000 *
Números e operações C3	2,12	1,24	2,70	1,25	0,000 *
Geometria e medida C3	2,77	1,20	3,51	,80	0,000 *
Regularidades C3	4,15	2,05	5,21	1,64	0,000 *
Resolução de problemas C3	4,56	2,47	5,35	1,82	0,000 *
Números e operações C4	2,18	1,60	3,11	1,33	0,000 *
Geometria e medida C4	1,87	,72	2,37	,63	0,000 *
Organização e tratamento de dados	3,39	1,98	4,18	1,69	0,000 *
Resolução de problemas C4	2,27	1,35	3,19	1,09	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Quadro 12. Grupo experimental: Pré-teste vs Pós-teste

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- **Total caderno 3**, $t(95) = -8,982$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (36,97 vs 29,65).
- **Total caderno 4**, $t(95) = -9,752$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (42,55 vs 32,57).

- **Números e operações c3**, $Z = -3,585$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,70 vs 2,12).
- **Geometria e medida c3**, $Z = -6,191$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,51 vs 2,77).
- **Regularidades c3**, $Z = -5,001$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (5,21 vs 4,15).
- **Resolução de problemas c3**, $Z = -3,043$, $p = 0,002$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (5,35 vs 4,56).
- **Números e operações c4**, $Z = -4,232$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,11 vs 2,18).
- **Geometria e medida c4**, $Z = -5,755$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,37 vs 1,87).
- **Organização e tratamento de dados c4**, $Z = -3,830$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (4,18 vs 3,39).
- **Resolução de problemas c4**, $Z = -5,808$, $p = 0,000$, os alunos do grupo experimental obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,19 vs 2,27).

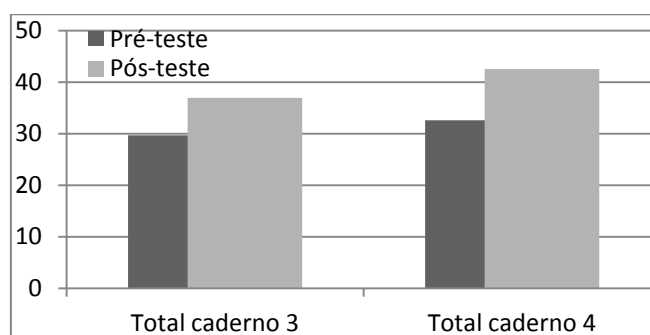


Gráfico 15. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

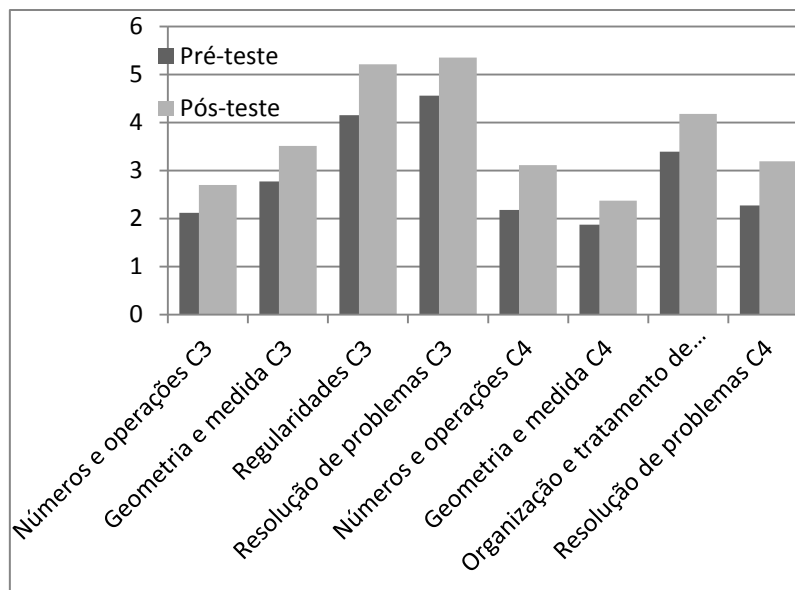


Gráfico 16. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Grupo de Controlo

Para aplicação dos testes, para cada uma das variáveis que se encontram no quadro seguinte, considerou-se:

H0: A média do GC no Pré-teste é igual à média do GC no Pós-teste

H1: A média do GC no Pré-teste é diferente da média do GC no Pós-teste

Aplicou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas nos totais (variáveis quantitativas) ou o teste de *Wilcoxon* nas disciplinas (variáveis ordinais). Em termos de nomenclatura, considere-se:

- t = teste *t de Student* para amostras emparelhadas
- Z = Teste de *Mann-Whitney*

Foram encontrados os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Total caderno 3	30,13	10,07	37,03	6,86	0,000 *
Total caderno 4	34,40	14,44	41,06	10,28	0,000 *
Números e operações C3	2,48	1,29	2,51	1,17	0,972
Geometria e medida C3	2,68	,99	3,53	,76	0,000 *
Regularidades C3	4,55	2,08	5,42	1,25	0,000 *
Resolução de problemas C3	4,44	2,50	5,50	1,57	0,000 *
Números e operações C4	2,53	1,60	2,88	1,44	0,142
Geometria e medida C4	1,96	,77	2,30	,56	0,000 *
Organização e tratamento de dados	3,66	1,83	3,90	1,65	0,199
Resolução de problemas C4	2,33	1,44	3,21	,96	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Quadro 13. Grupo de controlo: Pré-teste vs Pós-teste

Com base nos resultados apresentados, constatou-se que:

- **Total caderno 3**, $t(103) = -8,273$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (37,03 vs 30,13).
- **Total caderno 4**, $t(103) = -5,861$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (41,06 vs 34,40).
- **Geometria e medida c3**, $Z = -7,128$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,53 vs 2,68).
- **Regularidades c3**, $Z = -3,708$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (5,42 vs 4,55).
- **Resolução de problemas c3**, $Z = -3,957$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (5,50 vs 4,44).
- **Geometria e medida c4**, $Z = -3,972$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (2,30 vs 1,96).
- **Resolução de problemas c4**, $Z = -6,165$, $p = 0,000$, os alunos do grupo de controlo obtêm valores significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste (3,21 vs 2,33).

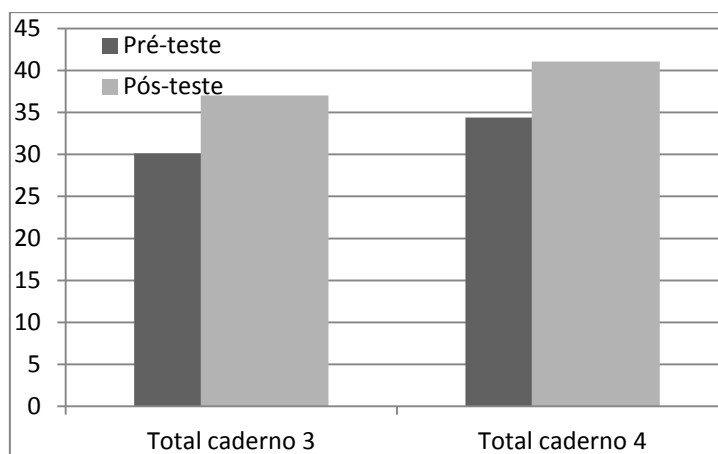


Gráfico 17. Valores totais (Pré-teste vs Pós-teste)

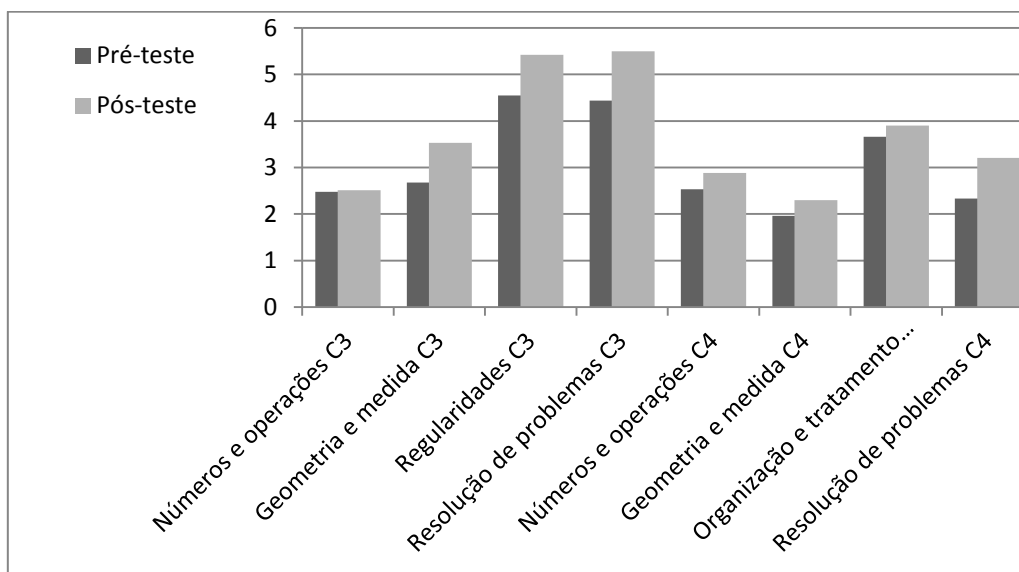


Gráfico 18. Comparação por disciplinas (Pré-teste vs Pós-teste)

Diferenças significativas entre os valores obtidos (Pré-teste e Pós-teste)

Como seria expectável, entre o primeiro momento de aplicação dos testes (outubro de 2011) e o segundo momento (maio de 2012), registou-se uma evolução em ambos os grupos em análise (Grupo de Controlo e Grupo Experimental) e em quase todos os itens analisados. De uma forma global, registaram-se ganhos significativamente superiores nos elementos do Grupo Experimental, como pode ser verificado pelos seguintes quadros e gráficos, que registam esse progresso.

	GE	GC
Total Caderno 1	24,3%	21,2%
Total Caderno 2	37,5%	34,9%
Compreensão	7,1%	3,8%
Tipologia	59,1%	52,7%
Estrutura	79,6%	84,0%
Sintaxe e morfologia	126,2%	120,6%
Ortografia	3,8%	-8,3%
Leitura	25,7%	25,5%
Conhecimento explícito	40,7%	36,8%
Escrita	101,0%	75,5%
Média global	49,9%	44,7%

Quadro 14. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Língua Portuguesa

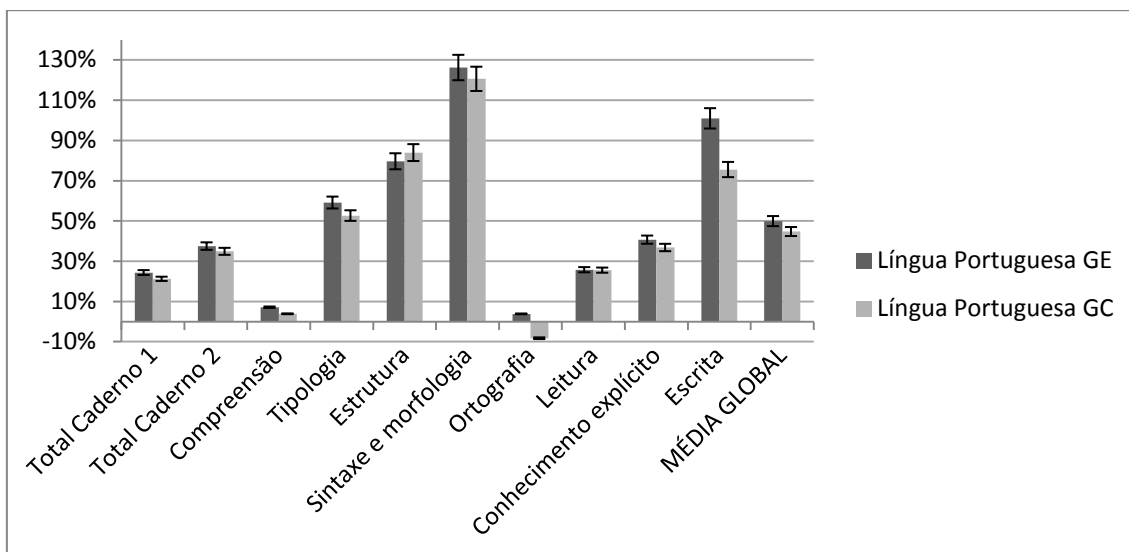


Gráfico 19. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Língua Portuguesa

	GE	GC
Total Caderno 3	9,85%	14,17%
Total Caderno 4	15,09%	10,88%
Números e operações C3	27,23%	1,21%
Geometria e medida C3	26,26%	31,60%
Regularidades C3	25,48%	18,86%
Resolução de problemas C3	17,32%	23,87%
Números e operações C4	42,01%	13,39%
Geometria e medida C4	26,74%	17,35%
Organização e tratamento de dados	23,30%	6,27%
Resolução de problemas C4	40,53%	37,77%
Média global	26,50%	18,10%

Quadro 15. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Matemática

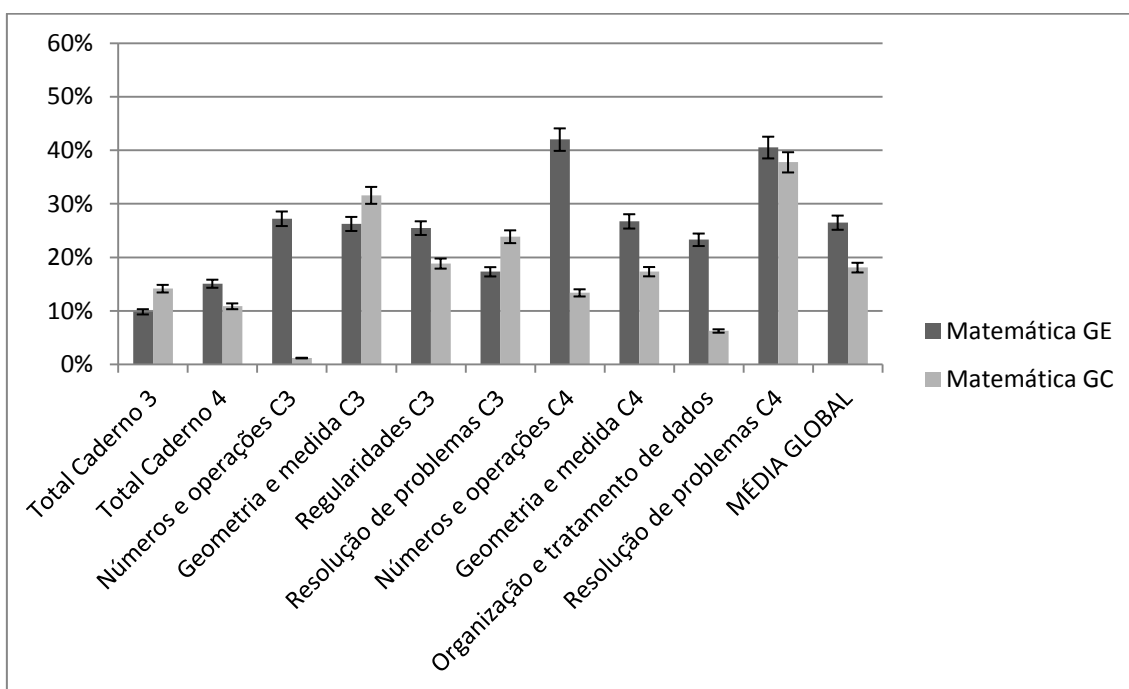


Gráfico 20. Variações relativas entre os resultados dos pré-testes e pós-testes na disciplina de Matemática

Analisando os dados dos pré-testes, em todos os itens analisados, o Grupo Experimental registou médias relativamente inferiores às do Grupo de Controlo, evidenciando um ponto de partida relativamente inferior. Este facto poderá ser explicado devido ao nível inferior inicial dos alunos que frequentam as escolas onde o Projeto Fénix já estava implementado e que foram alvo de estudo. Estas escolas, *a priori*, ao terem sido selecionadas para uma intervenção Fénix, já teriam alunos que apresentavam maiores dificuldades, de uma forma geral.

Comparando os valores obtidos entre os pré-testes e os pós-testes, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, os ganhos no Grupo Experimental foram de cerca de 24% nos totais do Caderno 1 e 37,5% no Caderno 2, enquanto que no Grupo de Controlo os ganhos foram de 21% no Caderno 1 e de 35% no Caderno 2.

Comparando os valores obtidos entre os pré-testes e os pós-testes, relativamente à disciplina de Matemática, os ganhos no Grupo Experimental foram de cerca de 10% nos totais do Caderno 3 e 15% no Caderno 4, enquanto que no Grupo de Controlo os ganhos foram de 14% no Caderno 3 e de 11% no Caderno 4.

3.1.2. Questionários

3.1.2.1. Alunos do 4.º ano

A amostra em análise é constituída por 243 alunos, 64,3% dos quais a residir/estudar em zonas urbanas e 35,7% em zonas rurais.

Zona

		N	%	% Válidos
	Urbano	151	62,1	64,3
	Rural	84	34,6	35,7
	Total	235	96,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	3,3	
	Total	243	100,0	

Quadro 16. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por zonas (urbana e rural)

No que respeita ao género, é maior a presença de indivíduos do sexo masculino (57,3%). As mulheres representam 42,7% do total.

Sexo

		N	%	% Válidos
	Feminino	103	42,4	42,7
	Masculino	138	56,8	57,3
	Total	241	99,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	,8	
	Total	243	100,0	

Quadro 17. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por género

Os inquiridos têm entre 8 a 12 anos, sendo que a média de idades é de 9,68 e a moda e mediana situa-se nos 10 anos. A esmagadora maioria dos alunos (88,4%) tem entre 9 e 10 anos.

Idade

		N	%	% Válidos
	8	1	,4	,4
	9	103	42,4	42,7
	10	110	45,3	45,6
	11	26	10,7	10,8
	12	1	,4	,4
	Total	241	99,2	100,0
<i>Missing</i>	88	2	,8	
	Total	243	100,0	

Quadro 18. Divisão da amostra dos alunos do 4º ano por idades

De seguida, serão objeto de análise o grau de concordância e a importância⁴⁴ conferida a um conjunto de afirmações relativas ao Projeto Fénix.

Em primeiro lugar, e face à afirmação: “Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”, 61,9% concorda plenamente e 28,4% “concorda em grande parte”.

P1 - “Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	3	1,2	1,3
	Concordo/Discordo parcialmente	20	8,2	8,5
	Concordo em grande parte	67	27,6	28,4
	Concordo plenamente	146	60,1	61,9
	Total	236	97,1	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	7	2,9	
	Total	243	100,0	

Quadro 19. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”

No que concerne à importância atribuída a esta afirmação, quase 90% dos inquiridos considera-a “muito importante” (41,4%) ou “Essencial, fundamental” (48,5%).

P1 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	2	,8	,8
	Mais ou menos importante	4	1,6	1,7
	Importante	18	7,4	7,6
	Muito importante	98	40,3	41,4
	Essencial, fundamental	115	47,3	48,5
	Total	237	97,5	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	2,5	
	Total	243	100,0	

Quadro 20. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares”

⁴⁴ Para cada afirmação, foi solicitado, em primeiro lugar, o posicionamento dos alunos numa escala de concordância, tendo em conta o grau de aproximação entre a afirmação e a experiência enquanto aluno. Em segundo lugar, a atribuição, numa escala de importância, da respetiva afirmação. A escala de concordância vai de 1 a 5 em que o 1 significa “Discordo completamente” e o 5 “Concordo plenamente”. A escala de importância é de 1 a 5 em que o 1 é “Sem importância” e o 5 “Essencial, fundamental”.

Quanto à segunda declaração: “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”, 56,4% posiciona-se no máximo da escala que, somado àqueles que “concorda em grande parte” (32,1%), perfaz 88,5% da amostra. Entre o valor 1 e 3 de concordância, encontram-se 11,5% dos alunos.

P2 - “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	1,2	1,3
	Discordo em grande parte	4	1,6	1,7
	Concordo/Discordo parcialmente	20	8,2	8,5
	Concordo em grande parte	75	30,9	32,1
	Concordo plenamente	132	54,3	56,4
	Total	234	96,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	9	3,7	
	Total	243	100,0	

Quadro 21. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Sobre o grau de importância atribuída a esta afirmação, verifica-se que quase metade dos alunos considera-a “Essencial, fundamental” e 36,1% atribui-lhe muita importância.

P2 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	2	,8	,9
	Importante	31	12,8	13,3
	Muito importante	84	34,6	36,1
	Essencial, fundamental	116	47,7	49,8
	Total	233	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	10	4,1	
	Total	243	100,0	

Quadro 22. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Na terceira afirmação: “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”, 46,4% concorda plenamente e 34,5% concorda em grande parte. É de assinalar, contudo, os 15,7% que concordam/discordam parcialmente da asserção.

P3 - “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	,8	,9
	Discordo em grande parte	6	2,5	2,6
	Concordo/Discordo parcialmente	37	15,2	15,7
	Concordo em grande parte	81	33,3	34,5
	Concordo plenamente	109	44,9	46,4
	Total	235	96,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	3,3	
	Total	243	100,0	

Quadro 23. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

Sobre o valor conferido a esta terceira afirmação, 81,6% considera-a “muito importante” (36,3%) ou “Essencial, fundamental” (45,3%).

P3 – Grau de concordância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	2	,8	,9
	Importante	40	16,5	17,1
	Muito importante	85	35,0	36,3
	Essencial, fundamental	106	43,6	45,3
	Total	234	96,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	9	3,7	
	Total	243	100,0	

Quadro 24. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

Quando questionados sobre a declaração “Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”, 81,4% “concorda em grande parte” (38,7%) ou “concorda plenamente” (42,6%). Não negligenciável é o número de “Não sabe/Não responde” que nesta afirmação ascende aos 16% no total da amostra. Ainda de destacar os 17,2% que “concorda/discorda parcialmente”.

P4 - “Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	,4	,5
	Discordo em grande parte	2	,8	1,0
	Concordo/Discordo parcialmente	35	14,4	17,2
	Concordo em grande parte	79	32,5	38,7
	Concordo plenamente	87	35,8	42,6
	Total	204	84,0	100,0
Missing	NS/NR	39	16,0	
	Total	243	100,0	

Quadro 25. Distribuição das respostas à afirmação “Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”

Sobre a importância atribuída a esta afirmação, a tendência situa-se nos valores máximos: 40,2% considera-a “muito importante” e 42,8% confere-lhe um carácter “Essencial, fundamental”. 14,8% da amostra considera-a “importante”.

P4 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	4	1,6	1,7
	Importante	34	14,0	14,8
	Muito importante	92	37,9	40,2
	Essencial, fundamental	98	40,3	42,8
	Total	229	94,2	100,0
Missing	NS/NR	14	5,8	
	Total	243	100,0	

Quadro 26. Grau de importância atribuído à afirmação “Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)”

A quinta questão solicitava o posicionamento face à declaração: “Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos” e percebe-se que mais de metade da amostra “concorda plenamente” (54,7%). Se adicionarmos a este valor aqueles que “concordam em grande parte”, obtém-se cerca de 90% de altos níveis de concordância.

P5 - “Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	1,2	1,3
	Discordo em grande parte	1	,4	,4
	Concordo/Discordo parcialmente	21	8,6	8,9
	Concordo em grande parte	82	33,7	34,7
	Concordo plenamente	129	53,1	54,7
	Total	236	97,1	100,0
Missing	NS/NR	7	2,9	
	Total	243	100,0	

Quadro 27. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos”

O valor atribuído a esta afirmação é consonante com os níveis de concordância anteriores: 47,5% considera-a “Essencial, fundamental” e 35,2% atribui-lhe “muita importância”.

P5 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	2	,8	,8
	Mais ou menos importante	5	2,1	2,1
	Importante	34	14,0	14,4
	Muito importante	83	34,2	35,2
	Essencial, fundamental	112	46,1	47,5
	Total	236	97,1	100,0
Missing	NS/NR	7	2,9	
	Total	243	100,0	

Quadro 28. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou Ninhos”

Perante a afirmação: “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”, os dados são bastante reveladores: 57% “concorda plenamente” e 33,2% “concorda em grande parte”, expressando fortemente a uniformidade das respostas positivas sobre a confiança individual atribuída à frequência do Projeto.

P6 - “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	3	1,2	1,3
	Concordo/Discordo parcialmente	20	8,2	8,5
	Concordo em grande parte	78	32,1	33,2
	Concordo plenamente	134	55,1	57,0
	Total	236	96,7	100,0
Missing	NS/NR	8	3,3	
	Total	243	100,0	

Quadro 29. Distribuição das respostas à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”

Quanto à importância atribuída à afirmação, os números revelam também esta tendência para a grande importância conferida: quase 48% acha-a “Essencial, fundamental” e 37,7% designa-a como “muito importante”.

P6 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	3	1,2	1,3
	Importante	29	11,9	12,7
	Muito importante	86	35,4	37,7
	Essencial, fundamental	109	44,9	47,8
	Total	228	93,8	100,0
Missing	NS/NR	15	6,2	
	Total	243	100,0	

Quadro 30. Grau de importância atribuído à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes”

A sétima afirmação refere que: “Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a), porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”. O posicionamento das respostas ilustra a plena concordância de quase 64% dos alunos. De destacar, contudo, os 10,7% de “Não sabe/Não responde”.

P7 - “Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	5	2,1	2,3
	Discordo em grande parte	2	,8	,9
	Concordo/Discordo parcialmente	15	6,2	6,9
	Concordo em grande parte	57	23,5	26,3
	Concordo plenamente	138	56,8	63,6
	Total	217	89,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	26	10,7	

Quadro 31. Distribuição das respostas à afirmação “Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”

Face à afirmação anterior, quase metade da amostra atribui-lhe uma valoração máxima, seguida de 38,5% que a considera “muito importante”.

P7- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	2	,8	,9
	Mais ou menos importante	2	,8	,9
	Importante	26	10,7	11,5
	Muito importante	87	35,8	38,5
	Essencial, fundamental	109	44,9	48,2
	Total	226	93,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	17	7,0	
	Total	243	100,0	

Quadro 32. Grau de importância atribuído à afirmação “Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor”

É de assinalar o consenso perante a satisfação com o Projeto: 68,3% dos alunos “concordam plenamente” com a expressão “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”, evidenciando os impactos positivos do Projeto na comunidade estudantil.

P8 - “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	,4	,4
	Discordo em grande parte	1	,4	,4
	Concordo/Discordo parcialmente	11	4,5	4,8
	Concordo em grande parte	60	24,7	26,1
	Concordo plenamente	157	64,6	68,3
	Total	230	94,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	13	5,3	
	Total	243	100,0	

Quadro 33. Distribuição das respostas à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

Uma outra questão diz respeito ao carácter inovador deste Projeto nas escolas. Assim, perante a afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola”, quase 60% dos inquiridos “concorda plenamente”. Seguem-se 30% imediatamente no grau abaixo, do “concordo em grande parte”.

P9 - “O Projeto Fénix faz a diferença na escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	4	1,6	1,7
	Discordo em grande parte	3	1,2	1,3
	Concordo/Discordo parcialmente	18	7,4	7,6
	Concordo em grande parte	71	29,2	30,0
	Concordo plenamente	141	58,0	59,5
	Total	237	97,5	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	2,5	
	Total	243	100,0	

Quadro 34. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola”

O valor atribuído a esta afirmação revela novamente a importância global do Projeto nas escolas: 48,5% assinala a expressão “Essencial, fundamental”, seguido de 37,2% que se inclui na categoria “muito importante”.

P9 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	4	1,6	1,7
	Importante	29	11,9	12,1
	Muito importante	89	36,6	37,2
	Essencial, fundamental	116	47,7	48,5
	Total	239	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	1,6	
	Total	243	100,0	

Quadro 35. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola”

Por fim, a última afirmação: “O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”, reúne o consenso de quase 58% dos alunos que “concordam plenamente” com a maior capacidade dos professores na atenção dada aos alunos.

P10 – “O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	,8	,8
	Discordo em grande parte	2	,8	,8
	Concordo/Discordo parcialmente	25	10,3	10,4
	Concordo em grande parte	73	30,0	30,3
	Concordo plenamente	139	57,2	57,7
	Total	241	99,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	,8	
	Total	243	100,0	

Quadro 36. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”

Quanto ao valor atribuído à declaração, confirma-se, mais uma vez, a importância junto dos alunos, uma vez que 47,4% considera-a “Essencial, fundamental” e quase 40% confere-lhe “muita importância”.

P10 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	2	,8	,9
	Mais ou menos importante	4	1,6	1,7
	Importante	24	9,9	10,3
	Muito importante	93	38,3	39,7
	Essencial, fundamental	111	45,7	47,4
	Total	234	96,3	100,0
Missing	NS/NR	9	3,7	
	Total	243	100,0	

Quadro 37. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos”

Em conclusão, pela observação dos valores médios atingidos nas diferentes afirmações, podemos reter que a P1 e a P8 são aquelas onde o grau de concordância é maior, isto é, o pressuposto de que o Projeto Fénix contribui para a melhoria dos resultados e a satisfação obtida com o próprio Projeto. É, no entanto, de ressaltar a forte aproximação dos valores médios, quase sempre acima dos 4,5. Tendo em conta esta ressalva, podemos verificar que, abaixo deste valor, encontramos as afirmações P3, P4 e P10, indicativo da menor concordância no que concerne à participação dos alunos nas aulas, à capacidade do aluno de estudar e fazer trabalhos sozinho e, ainda, à maior atenção disponibilizada pelo professor.

Em relação aos valores médios de importância, novamente a afirmação P1 revela-se bastante pertinente, assim como a P2. Com menor valorização as mesmas afirmações que agrupam os menores valores de concordância: P3 e P4.

	Média de Concordância	Média de Importância
P1	4,51	4,35
P2	4,41	4,35
P3	4,23	4,25
P4	4,22	4,23
P5	4,41	4,26
P6	4,46	4,31
P7	4,48	4,32
P8	4,61	
P9	4,44	4,32
P10	4,43	4,31

Quadro 38. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P10

Perguntas Abertas

Quando questionados sobre se o Projeto Fénix faz a diferença na escola, apenas 3 alunos respondem negativamente e dois não sabem/não respondem. Isto significa que 98,8% responde afirmativamente.

Quanto às razões evocadas, no “não” apenas dois alunos respondem: um considera que não existe diferenças entre a escola e o Projeto, enquanto o segundo afirma que os “professores ajudam as crianças na escola”.

As razões evocadas para a diferença encontram-se ordenadas no quadro (Cf. Quadro 37) abaixo⁴⁵: há 75 referências à “maior e melhor aprendizagem” proporcionada pelo Projeto; 61 evocações são direcionadas para o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Chama-se a atenção para a diferenciação desta última categoria com a “responde a necessidades e dificuldades dos alunos” já que aqui não havia a especificação do “aluno com dificuldades”. Ainda de destacar que o “ter mais professores” vem, por norma, acompanhado do “favorece a maior atenção ao aluno” que indica o ensino e apoio mais focado e individualizado.

Categorias	N
Maior e melhor aprendizagem	75
Apoio aos alunos com dificuldades	61
Apoio aos alunos, em geral	25
Contribui para o aproveitamento escolar	23
Responde a necessidades e dificuldades dos alunos	16
Melhora a compreensão das matérias	15
Favorece a maior atenção ao aluno	14
Ter mais professores	12
Desenvolve a confiança e autonomia	11
Maior concentração e atenção do aluno	8
Estudo de matérias novas	3
Mais segurança na escola	1

Quadro 39. Número total de evocações por categorias (PA11)

Na questão 12, sobre se estar numa turma Fénix ajuda os alunos, apenas 3 não sabem/não respondem e 240 respondem afirmativamente. Entre as categorias, destaca-se o facto de “facultar maior e melhor aprendizagem” (89 referências); “favorecer a maior atenção ao aluno” (62 referências) e o “responder a necessidades e dificuldades dos alunos” (25 referências) constituírem as categorias mais frequentes. Há uma grande transposição das mesmas categorias da pergunta anterior, embora se destaque o facto

⁴⁵ Para a construção das categorias foram contabilizadas o número total de invocações, independentemente do número de respondentes.

dos “grupos mais pequenos” serem assinalados como forma de potenciar a atenção e o ensino mais individualizado (Cf. Quadro 40).

Categorias	N
Faculta maior e melhor aprendizagem	89
Favorece a maior atenção com o aluno	62
Responde às necessidades e dificuldades dos alunos	25
Apoia os alunos, em geral	17
Maior atenção do aluno	15
Apoio a alunos com dificuldades	14
Contribui para um maior aproveitamento	14
Grupos mais pequenos	12
Permite a maior autonomia e confiança do aluno	12
Ter mais professores	4
Aprender matérias novas	2

Quadro 40. Número total de evocações por categorias (PA12)

Na questão 13, sobre se mudaria alguma coisa na turma Fénix, 5 não sabem/não respondem e 189 (79,4%) afirmam que não mudariam nada. Os restantes 20,6% (49) respondem afirmativamente. Denota-se pelas evocações que aquela mais referenciada corresponde ao desejo de aumentar a frequência das aulas.

Categorias	N
Aumentar a frequência das aulas	17
Aumentar a concentração dos alunos	4
Melhorar o comportamento dos alunos	4
Enfoque em matérias específicas	3
Obter melhores notas	3
Entreajuda entre os colegas	2
Mudar colegas	2
Ter Ninho no Estudo do Meio	2
Barulho do ginásio	1
Fazer mais experiências	1
Maior coordenação (cada turma deveria ter um horário)	1
Movimentação dos alunos durante a aula mãe	1
Mudava alguns alunos que sabem mais e depois iam para a turma mãe ⁴⁶	1
Não mudava mas os professores que batem não deviam bater ⁴⁷	1
Podiam estar todos juntos	1
Ter salas maiores	1

Quadro 41. Número total de evocações por categorias (PA13)

⁴⁶ Criação de categoria textual ao discurso (quando não é facilmente perceptível o seu significado).

⁴⁷ Criação de categoria textual ao discurso.

3.1.2.2. Alunos 9.º ano

A amostra relativa aos alunos do 9.º ano é composta por 246 inquiridos, 61,4% dos quais a estudar em zonas urbanas e 38,6% em zonas rurais.

Zona

	N	%
Urbano	151	61,4
Rural	95	38,6
Total	246	100,0

Quadro 42. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por zonas (urbana e rural)

Na distribuição por género, verifica-se o maior peso das mulheres: elas representam 55,5% da amostra e eles 44,5%, ilustrando a feminização do estudantado.

Sexo

		N	%	% Válidos
	Feminino	136	55,3	55,5
	Masculino	109	44,3	44,5
	Total	245	99,6	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	,4	
Total		246	100,0	

Quadro 43. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por género

A média de idades é de 14,96 anos, sendo a moda e mediana de 15 anos. E, de fato, se atendermos à distribuição pelas idades verificamos que 78% dos alunos tem entre 14 a 15 anos. É de ressaltar ainda os 22% com idades entre os 16 e os 19 anos.

Idade

		N	%	% Válidos
	14	79	32,1	32,2
	15	112	45,5	45,7
	16	41	16,7	16,7
	17	12	4,9	4,9
	19	1	,4	,4
	Total	245	99,6	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	,4	
Total		246	100,0	

Quadro 44. Divisão da amostra dos alunos do 9º ano por idades

Iremos agora analisar a distribuição destes alunos, atendendo ao grau de concordância e de importância⁴⁸, atribuído a um conjunto de afirmações relativas ao Projeto Fénix.

Em primeiro lugar, e face à afirmação: “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”, 46,7% “concorda em grande parte” e 30,8% “concorda plenamente”. Apesar dos níveis altos de concordância, importa salvaguardar os 20,8% que “concorda/discorda parcialmente” desta declaração.

P1 - “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	,4	,4
	Discordo em grande parte	3	1,2	1,3
	Concordo/Discordo parcialmente	50	20,3	20,8
	Concordo em grande parte	112	45,5	46,7
	Concordo plenamente	74	30,1	30,8
	Total	240	97,6	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	2,4	
	Total	246	100,0	

Quadro 45. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

No que toca à importância atribuída a esta afirmação, denota-se uma distribuição relativamente uniforme entre os últimos três graus de importância. Assim, 37% considera a afirmação “muito importante”, seguido de 31,1% que confere um carácter “essencial, fundamental” à expressão. Ainda de referir os 29,4% que atribui o grau 3 de importância.

⁴⁸ Para cada afirmação, foi solicitado, em primeiro lugar, o posicionamento dos alunos numa escala de concordância, tendo em conta o grau de aproximação entre a afirmação e a experiência enquanto aluno. Em segundo lugar, a atribuição, numa escala de importância, da respetiva afirmação. A escala de concordância vai de 1 a 5 em que o 1 significa “Discordo completamente” e o 5 “Concordo plenamente”. A escala de importância é de 1 a 5 em que o 1 é “Sem importância” e o 5 “Essencial, fundamental”.

P1 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	5	2,0	2,1
	Importante	70	28,5	29,4
	Muito importante	88	35,8	37,0
	Essencial, fundamental	74	30,1	31,1
	Total	238	96,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	3,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 46. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

Quanto à segunda declaração: “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”, 77,6% “concorda em grande parte” (40,1%) ou “concorda plenamente” (37,6%). De destacar os quase 20% que concorda/discorda parcialmente.

P2 - “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	,4	,4
	Discordo em grande parte	5	2,0	2,1
	Concordo/Discordo parcialmente	47	19,1	19,8
	Concordo em grande parte	95	38,6	40,1
	Concordo plenamente	89	36,2	37,6
	Total	237	96,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	9	3,7	
	Total	246	100,0	

Quadro 47. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Sobre o grau de importância atribuída a esta afirmação, 72,8% posiciona-se no grau 4, de “muito importante” (41,7%) e no grau 5, correspondente ao “essencial, fundamental” (31,1%). 25,5% declara importante esta afirmação.

P2 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	3	1,2	1,3
	Importante	60	24,4	25,5
	Muito importante	98	39,8	41,7
	Essencial, fundamental	73	29,7	31,1
	Total	235	95,5	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	11	4,5	
	Total	246	100,0	

Quadro 48. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

A terceira afirmação: “O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “Ninho”, não reúne o consenso verificado nas expressões anteriores: com o mesmo peso percentual, o “discordo completamente” e o “Discordo em grande parte” reúnem 24,8% do total da amostra. As maiores expressões percentuais situam-se nas categorias do “concordo/discordo plenamente” e “concordo em grande parte”, ambas com 31,6% respetivamente. Por fim, a categoria “concordo plenamente” é aquela com menor expressão, agregando 12% das respostas.

P3 - “O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “Ninho”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	29	11,8	12,4
	Discordo em grande parte	29	11,8	12,4
	Concordo/Discordo parcialmente	74	30,1	31,6
	Concordo em grande parte	74	30,1	31,6
	Concordo plenamente	28	11,4	12,0
	Total	234	95,1	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	12	4,9	
	Total	246	100,0	

Quadro 49. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “Ninho”

Os inquiridos, em consonância com a dispersão verificada na pergunta anterior, atribuem valores divergentes à importância da afirmação: 37,1% considera-a “importante”, seguido dos 32,6% que lhe atribuem “muita importância”. É de destacar, contudo, uma franja não negligenciável de inquiridos que, por um lado, considera a

expressão “essencial, fundamental” (12,9%) e, por outro, atribui “mais ou menos importância” (12,1%) e até o grau “sem importância” (5,4%).

P3 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	12	4,9	5,4
	Mais ou menos importante	27	11,0	12,1
	Importante	83	33,7	37,1
	Muito importante	73	29,7	32,6
	Essencial, fundamental	29	11,8	12,9
	Total	224	91,1	100,0
Missing	NS/NR	22	8,9	
	Total	246	100,0	

Quadro 50. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “Ninho”

A quarta afirmação reporta-se ao fato do Projeto Fénix aumentar a participação dos alunos nas aulas. Aqui os graus de concordância apresentam uma maior concentração nas categorias 3, 4 e 5: 43,3% da amostra “concorda em grande parte” com este potencial da participação dos estudantes nas aulas e 24,2% “concorda plenamente”. 25,4% “concorda/discorda parcialmente” desta afirmação.

P4 - “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	4	1,6	1,7
	Discordo em grande parte	13	5,3	5,4
	Concordo/Discordo parcialmente	61	24,8	25,4
	Concordo em grande parte	104	42,3	43,3
	Concordo plenamente	58	23,6	24,2
	Total	240	97,6	100,0
Missing	NS/NR	6	2,4	
	Total	246	100,0	

Quadro 51. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

Quanto à importância atribuída à declaração, 37,8% considera-a “muito importante” e 26,5% atribui-lhe um caráter “essencial, fundamental”. Há que evidenciar os 27,7% daqueles que considera “importante” e os 7,1% que se posiciona no “mais ou menos importante”.

P4 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	2	,8	,8
	Mais ou menos importante	17	6,9	7,1
	Importante	66	26,8	27,7
	Muito importante	90	36,6	37,8
	Essencial, fundamental	63	25,6	26,5
	Total	238	96,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	3,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 52. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos”

Quanto à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”, a maior expressividade situa-se entre aqueles que “concordam em grande parte” (38,3%) mas seguidos de perto pelos 35,3% que concordam ou discordam parcialmente. Menor visibilidade verificada na categoria “concordo plenamente” que reúne 18,3% de respostas.

P5 - “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	,4	,4
	Discordo em grande parte	18	7,3	7,7
	Concordo/Discordo parcialmente	83	33,7	35,3
	Concordo em grande parte	90	36,6	38,3
	Concordo plenamente	43	17,5	18,3
	Total	235	95,5	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	11	4,5	
	Total	246	100,0	

Quadro 53. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”

A importância atribuída a esta afirmação é mais direcionada para as categorias “importante” e “muito importante” que assumem, respetivamente, 36,3% e 32,9%.

P5 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	,4	,4
	Mais ou menos importante	17	6,9	7,3
	Importante	77	31,3	32,9
	Muito importante	85	34,6	36,3
	Essencial, fundamental	54	22,0	23,1
	Total	234	95,1	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	12	4,9	
	Total	246	100,0	

Quadro 54. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”

Na afirmação: “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”, a tendência é para o maior posicionamento no “concordo em grande parte” (39,7%). Com pesos muito semelhantes aqueles que “concordam/discordam parcialmente” (29,3%) e aqueles que “concordam plenamente” (28%).

P6 - “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	1,2	1,3
	Discordo em grande parte	4	1,6	1,7
	Concordo/Discordo parcialmente	68	27,6	29,3
	Concordo em grande parte	92	37,4	39,7
	Concordo plenamente	65	26,4	28,0
	Total	232	94,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	14	5,7	
	Total	246	100,0	

Quadro 55. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

Sobre a importância atribuída à expressão, 34,6% considera-a “muito importante”, seguido de 31,6% que afirma-a “essencial, fundamental”. Quase 29% da amostra atribui-lhe importância (grau 3).

P6 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	3	1,2	1,3
	Mais ou menos importante	9	3,7	3,8
	Importante	68	27,6	28,7
	Muito importante	82	33,3	34,6
	Essencial, fundamental	75	30,5	31,6
	Total	237	96,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	9	3,7	
	Total	246	100,0	

Quadro 56. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

Face à afirmação: “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”, quase 40% dos inquiridos “concorda em grande parte”. Seguem-se aqueles que “concorda/discordam parcialmente” (29,6%). 21% “concordam plenamente” que os alunos sentem-se melhor consigo próprios aquando da frequência numa turma Fénix.

P7 – “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	10	4,1	4,3
	Discordo em grande parte	14	5,7	6,0
	Concordo/Discordo parcialmente	69	28,0	29,6
	Concordo em grande parte	91	37,0	39,1
	Concordo plenamente	49	19,9	21,0
	Total	233	94,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	13	5,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 57. Distribuição das respostas à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

A tendência é a mesma no grau de importância: 34,3% considera a expressão “muito importante”, seguido de 31,4% que lhe atribui “importância” e 23,7% que a acha “essencial, fundamental”.

P7- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	10	4,1	4,2
	Mais ou menos importante	15	6,1	6,4
	Importante	74	30,1	31,4
	Muito importante	81	32,9	34,3
	Essencial, fundamental	56	22,8	23,7
	Total	236	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	10	4,1	
	Total	246	100,0	

Quadro 58. Grau de importância atribuído à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

Sobre a concordância acerca do pressuposto que o Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos, 39,1% “concorda em grande parte”. Seguem-se aqueles que concordam/discordam parcialmente” (30%). De enfatizar os 23,2% que “concordam plenamente” mas também os 7,8% que “discordam completamente” e “em grande parte” da afirmação.

P8 – “O Projeto Fénix ajuda as relações entre professores e alunos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	6	2,4	2,6
	Discordo em grande parte	12	4,9	5,2
	Concordo/Discordo parcialmente	70	28,5	30,0
	Concordo em grande parte	91	37,0	39,1
	Concordo plenamente	54	22,0	23,2
	Total	233	94,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	13	5,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 59. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda as relações entre professores e alunos”

Quanto à importância atribuída a esta afirmação,34,7% confere-lhe “muita importância” e com pesos muito semelhantes, aqueles que consideram “importante” (29,7%) e aqueles que a designam como “essencial, fundamental”.

P8 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	8	3,3	3,4
	Mais ou menos importante	10	4,1	4,2
	Importante	70	28,5	29,7
	Muito importante	82	33,3	34,7
	Essencial, fundamental	66	26,8	28,0
	Total	236	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	10	4,1	
	Total	246	100,0	

Quadro 60. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda as relações entre professores e alunos”

Sobre a satisfação dos alunos face ao Projeto Fénix, quase 40% “concorda plenamente” com a afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”. 34,6% “concordam em grande parte” e 22,8% “concorda/discorda parcialmente”.

P9 - “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	1,2	1,3
	Discordo em grande parte	4	1,6	1,8
	Concordo/Discordo parcialmente	52	21,1	22,8
	Concordo em grande parte	79	32,1	34,6
	Concordo plenamente	90	36,6	39,5
	Total	228	92,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	18	7,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 61. Distribuição das respostas à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

A décima afirmação diz respeito à assunção da participação mais ativa dos encarregados na escola. Aqui é evidente o posicionamento mais negativo dos alunos: 40,4% “concorda/discorda parcialmente”, embora 25,4% “concorde em grande parte”. A adicionar a este posicionamento negativo, 13,2% “discorda completamente” e 10,5% “discorda em grande parte”, podendo-se deduzir o pouco impacto do Projeto junto dos pais dos estudantes.

P10 – “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	30	12,2	13,2
	Discordo em grande parte	24	9,8	10,5
	Concordo/Discordo parcialmente	92	37,4	40,4
	Concordo em grande parte	58	23,6	25,4
	Concordo plenamente	24	9,8	10,5
	Total	228	92,7	100,0
Missing	NS/NR	18	7,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 62. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

Quanto à importância atribuída à afirmação, 36,4% considera-a “importante” e 25,5% “muito importante”. É de assinalar, por um lado, os 18,2% daqueles que a nomeiam como “essencial, fundamental” e, por outro, os 13,6% que a expressam como “maios ou menos importante”.

P 10 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	14	5,7	6,4
	Mais ou menos importante	30	12,2	13,6
	Importante	80	32,5	36,4
	Muito importante	56	22,8	25,5
	Essencial, fundamental	40	16,3	18,2
	Total	220	89,4	100,0
Missing	NS/NR	26	10,6	
	Total	246	100,0	

Quadro 63. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

Sobre a diferença que o Projeto Fénix traz à escola e a sua contribuição para a melhoria da organização escolar, 39,1% “concorda em grande parte”, seguido por 32,6% que “concordam/discordam parcialmente”.

P11 - “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	5	2,0	2,1
	Discordo em grande parte	11	4,5	4,7
	Concordo/Discordo parcialmente	76	30,9	32,6
	Concordo em grande parte	91	37,0	39,1
	Concordo plenamente	50	20,3	21,5
	Total	233	94,7	100,0
Missing	NS/NR	13	5,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 64. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Relativamente ao valor atribuído a esta expressão, a tendência na distribuição das respostas é semelhante à verificada na pergunta anterior: 36,8% considera-a “importante” e 35% “muito importante”.

P11 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	2	,8	,9
	Mais ou menos importante	13	5,3	5,6
	Importante	86	35,0	36,8
	Muito importante	82	33,3	35,0
	Essencial, fundamental	51	20,7	21,8
	Total	234	95,1	100,0
Missing	NS/NR	12	4,9	
Total		246	100,0	

Quadro 65. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Finalmente, na última afirmação: “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”, 40,3% dos estudantes “concorda em grande parte” e, com valores muito próximos, as categorias “concorda/discorda parcialmente” (28,9%) e “concorda plenamente” (27,3%).

P12 – “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	1,2	1,3
	Discordo em grande parte	6	2,4	2,5
	Concordo/Discordo parcialmente	68	27,6	28,6
	Concordo em grande parte	96	39,0	40,3
	Concordo plenamente	65	26,4	27,3
	Total	238	96,7	100,0
Missing	NS/NR	8	3,3	
	Total	246	100,0	

Quadro 66. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Quanto ao valor atribuído à declaração, as percentagens mais elevadas encontram-se junto daqueles que a consideram “importante” (36%) e “muito importante” (34,3%). De assinalar ainda os 25% que a designam como “essencial, fundamental”.

P12 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	2	,8	,8
	Mais ou menos importante	9	3,7	3,8
	Importante	85	34,6	36,0
	Muito importante	81	32,9	34,3
	Essencial, fundamental	59	24,0	25,0
	Total	236	95,9	100,0
Missing	NS/NR	10	4,1	
	Total	246	100,0	

Quadro 67. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Em conclusão, atendendo aos valores médios obtidos quer para o grau de concordância quer para o grau médio de importância, por cada afirmação, podemos tecer algumas considerações. Com valores médios mais baixos encontramos as afirmações P10 e P3, ou seja, reúnem menos adesão o pressuposto que o Projeto Fénix potencia a participação mais ativa dos encarregados, assim como a assunção que o Projeto ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “Ninho”. Em contrapartida, as expressões com maiores níveis de concordância são a P2 e P9, aquelas que consideram que o Projeto potencia a maior compreensão das matérias e a satisfação obtida com o Projeto.

Já no que toca ao grau de importância, são as afirmações P1 e P2 as mais valorizadas, ou seja, aquelas que consideram a melhoria do desempenho escolar e da compreensão das matérias. As menos cotadas são aqueles que obtiveram menores valores de concordância, a P3 e P10.

	Média de Concordância	Média de Importância
P1	4,06	3,96
P2	4,12	4,02
P3	3,18	3,36
P4	3,83	3,82
P5	3,66	3,74
P6	3,91	3,92
P7	3,67	3,67
P8	3,75	3,80
P9	4,09	
P10	3,10	3,35
P11	3,73	3,71
P12	3,90	3,79

Quadro 68. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P12

Perguntas abertas

Em relação à pergunta 13, sobre quais os principais pontos a melhorar no Projeto, 30 alunos não sabem/não respondem a esta questão. 77 não apontam alterações e 139 respondem afirmativamente. Há alguma diversidade entre as respostas, mas destacam-se o desejo de maior abrangência a outras disciplinas; o maior apoio dos professores; a diminuição do número de alunos nas turmas; a alteração de critérios na formação e escolha dos grupos e o maior empenho e participação dos alunos. Refira-se que nas evocações relacionadas com a alteração dos critérios de formação dos grupos, podemos encontrar os seguintes excertos:

- *“por vezes os professores mandam alunos para o Ninho sem eles precisarem de ir para lá, só mandam porque se portam mal e isso não está bem. Esses alunos vão para o Ninho e desestabilizam”.*
- *“separar as turmas totalmente não simplesmente por alguns alunos de parte, separar por níveis de dificuldade ajudava mais os alunos.”*

- “e criação de mais um Ninho intermédio pois como já referi, existem demasiadas pessoas no Ninho em questão, pois são os alunos medianos de duas turmas o que se torna "pesado" e "confuso" para alguns alunos menos bons nesse mesmo Ninho.”

Categorias	N
Abranger mais matérias e disciplinas	15
Maior ajuda dos professores	15
Diminuir a dimensão das turmas	14
Alterar os critérios de formação e escolha dos grupos	13
Maior empenho e participação dos alunos	12
Melhorar método de ensino e estudo	10
Melhorar os espaços	10
Abranger mais alunos, turmas e ciclos de ensino	9
Dar mais motivação e incentivo aos alunos	8
Comportamento dos alunos	7
Melhorar o aproveitamento	5
Melhorar a seleção dos professores	4
Homogeneizar a exigência	3
Homogeneizar métodos de ensino	3
Maior frequência das aulas	3
Organização das salas	3
Maior interação entre a turma 'mãe' e o 'Ninho'	2
Mais professores	2
Facilitar os testes	1
Informação aos encarregados de educação	1
Melhorar o relacionamento entre alunos	1
Não fazer tantos testes surpresa	1
Terminar com o Projeto	1
Tudo	1

Quadro 69. Número total de evocações por categorias (P13)

Na questão 14, sobre outros aspetos que contribuem para o sucesso do Projeto, 31 alunos não sabem ou não respondem à questão, e 85 não destaca outros aspetos. Há, contudo, 130 alunos que indicam outros fatores de sucesso: o ensino individualizado proporcionado (35 referências), a dimensão das turmas, ou seja, o fato de se trabalhar com poucos alunos é considerado uma vantagem (33 referências). Com menor número de evocações, a categoria do aumento do aproveitamento entre os alunos (24 referências) e o apoio dos professores aos alunos (10 referências).

Categoria	N
Ensino individualizado	35
Turmas pequenas	33
Melhoria do aproveitamento	24
Apoio dos professores aos alunos	10
Maior atenção dos alunos	9
Maior aprendizagem	8
Métodos de estudo e ensino	7
Aprendizagem mais facilitada	6
Maior participação	5
Relacionamento entre professor e aluno	5
Organização e formação dos grupos	4
Confere uma oportunidade a quem não gosta do professor	1
Convívio com outros alunos	1
Mais Trabalhos de casa	1

Quadro 70. Número total de evocações por categorias (P14)

3.1.2.3. Professores

Esta amostra é composta por 64 professores, maioria dos quais a lecionar em zonas urbanas (57,8%).

Zona

	N	%
Urbano	37	57,8
Rural	27	42,2
Total	64	100,0

Quadro 71. Divisão da amostra dos professores por zonas (urbana e rural)

É sobrerrepresentada pela presença feminina: elas correspondem a 84,4 do total de professores inquiridos.

Sexo

	N	%
Feminino	54	84,4
Masculino	10	15,6
Total	64	100,0

Quadro 72. Divisão da amostra dos professores por género

A idade dos inquiridos varia entre os 29 e os 60 anos. A média de idades é de 41,25, sendo a mediana de 39 e a moda de 35. Agrupadas por intervalos de idade, verificamos que cerca de 32% têm entre 35 a 40 anos, 21% encontra-se no escalão abaixo (29-34) e 19% no escalão acima (41-46)

Idade

		N	%	% Válidos
	29-34	13	20,3	20,6
	35-40	20	31,3	31,7
	41-46	12	18,8	19,0
	47-52	10	15,6	15,9
	53-58	7	10,9	11,1
	>=59	1	1,6	1,6
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	Não sabe/Não responde	1	1,6	
Total		64	100,0	

Quadro 73. Divisão da amostra dos professores por idade

Embora equitativamente distribuídos, há mais professores a lecionar no 3.º ciclo de ensino básico (53,1%) face aqueles a lecionar no 1.º ciclo (46,9%).

Nível que leciona

	N	%
1º CEB	30	46,9
3º CEB	34	53,1
Total	64	100,0

Quadro 74. Divisão da amostra dos professores por nível de lecionação

Em termos de categoria profissional, mais de metade dos professores são “quadros de nomeação definitiva”. De seguida, encontram-se os professores de quadro de zona pedagógica (20,3%) e os professores contratados (18,8%).

Categoria profissional

	N	%
Professor em substituição	1	1,6
Professor quadro nomeação definitiva	35	54,7
Professor quadro de zona pedagógica	13	20,3
Professor contratado	12	18,8
Professor destacado	3	4,7
Total	64	100,0

Quadro 75. Divisão da amostra dos professores por categoria profissional

Em relação ao tempo de serviço dos inquiridos, este varia entre os 3 e os 35 anos, sendo a média de 16,90 e a mediana de 16. Distribuídos por intervalos, é nos anos intermédios que encontramos o grosso dos professores, informação consonante com a própria idade. 34,9% tem entre 14 a 20 anos de serviço e 28,9% entre 7 a 13 anos.

Tempo de serviço

		N	%	% Válidos
	1-6	5	7,8	7,9
	7-13	18	28,1	28,6
	14-20	22	34,4	34,9
	21-27	11	17,2	17,5
	>=28	7	10,9	11,1
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	Não sabe/Não responde	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 76. Divisão da amostra dos professores por tempo de serviço

No Projeto Fénix, encontram-se maioritariamente há 3 anos (54%). Cerca de um quarto indica um ano como tempo de serviço. Tal como expectável, a média é de 2,32 e a mediana e moda encontra-se no valor 3.

Tempo de serviço no Projeto Fénix

		N	%	% Válidos
	1	16	25,0	25,4
	2	12	18,8	19,0
	3	34	53,1	54,0
	4	1	1,6	1,6
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 77. Divisão da amostra dos professores por tempo de serviço no Projeto Fénix

Enveredando, de momento, na avaliação das perguntas referentes ao Projeto Fénix, vemos que na primeira afirmação sobre a promoção do sucesso académico dos alunos da escola, realça-se os 63,5% que “concorda em grande parte”.

P1 - “O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	5	7,8	7,9
	Concordo/Discordo parcialmente	18	28,1	28,6
	Concordo em grande parte	40	62,5	63,5
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 78. Distribuição das respostas à pergunta “O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”

Na importância conferida à afirmação, cerca de 35% considera-a “essencial, fundamental”, seguido pela categoria “muito importante” (33,3%).

P1 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	1,6	1,6
	Mais ou menos importante	3	4,7	4,8
	Importante	16	25,0	25,4
	Muito importante	21	32,8	33,3
	Essencial, fundamental	22	34,4	34,9
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 79. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fênix promove o sucesso acadêmico de todos os alunos da escola”

Interpelados sobre o pressuposto que o Projeto melhora o desempenho escolar dos alunos, a maior parte da amostra afirma “concordo em grande parte”. Para 25,4% o posicionamento é mesmo o máximo, do “concordo plenamente”.

P2- “Os alunos que beneficiam do Projeto Fênix melhoram o seu desempenho escolar”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	11	17,2	17,5
	Concordo em grande parte	36	56,3	57,1
	Concordo plenamente	16	25,0	25,4
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 80. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fênix melhoram o seu desempenho escolar”

O caráter “essencial, fundamental” desta afirmação é entendido por quase metade da amostra. Segue-se o não menos expressivo “muito importante” com 34,9%.

P2 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	10	15,6	15,9
	Muito importante	22	34,4	34,9
	Essencial, fundamental	31	48,4	49,2
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 81. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

Também mais de metade da amostra (55,6%) “concorda em grande parte” que o Projeto apoia os alunos numa maior compreensão das matérias. 36,5% da amostra “concorda plenamente” com a afirmação.

P3 – “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	5	7,8	7,9
	Concordo em grande parte	35	54,7	55,6
	Concordo plenamente	23	35,9	36,5
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 82. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Esta expressão é entendida como “muito importante” para 50,8% da amostra e “essencial, fundamental” para cerca de 40%.

P3 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	6	9,4	9,5
	Muito importante	32	50,0	50,8
	Essencial, fundamental	25	39,1	39,7
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 83. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Sobre se o Projeto desenvolve a autonomia do aluno, 52,4% “concorda em grande parte” enquanto cerca de 28% afirma ”concordar/discordar parcialmente”, evidenciando aqui algum refreamento acerca da autonomia proporcionada aos alunos.

P4 – “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia do aluno (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,6
	Concordo/Discordo parcialmente	18	28,1	28,6
	Concordo em grande parte	33	51,6	52,4
	Concordo plenamente	11	17,2	17,5
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
Total		64	100,0	

Quadro 84. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia do aluno (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

Contudo, no grau de importância, verificamos a inclinação para os valores máximos da escala: aproximadamente metade da amostra considera a expressão “muito importante” e 31,7% considera-a “fundamental, essencial”.

P 4 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	12	18,8	19,0
	Muito importante	30	46,9	47,6
	Essencial, fundamental	20	31,3	31,7
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
Total		64	100,0	

Quadro 85. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia do aluno (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

Sobre a participação dos alunos, os níveis de concordância são superiores relativamente à autonomia atingida. Perto de 52% “concorda em grande parte” e 32,3% “concorda plenamente”.

P5 – “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	2	3,1	3,2
	Concordo/Discordo parcialmente	8	12,5	12,9
	Concordo em grande parte	32	50,0	51,6
	Concordo plenamente	20	31,3	32,3
	Total	62	96,9	100,0
Missing	NS/NR	2	3,1	
Total		64	100,0	

Quadro 86. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas”

A importância da expressão é bastante visível no peso daqueles que atribuem “muita importância” (46%) e naqueles que a consideram “essencial, fundamental” (39,7%).

P5 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	8	12,5	12,7
	Muito importante	29	45,3	46,0
	Essencial, fundamental	25	39,1	39,7
	Total	63	98,4	100,0
Missing	NS/NR	1	1,6	
Total		64	100,0	

Quadro 87. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas”

A afirmação seguinte pressupõe a melhoria do processo de ensino aprendizagem: 55% da amostra “concorda em grande parte” e um terço “concorda plenamente”.

P6 – “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	7	10,9	11,7
	Concordo em grande parte	33	51,6	55,0
	Concordo plenamente	20	31,3	33,3
	Total	60	93,8	100,0
Missing	NS/NR	4	6,3	
Total		64	100,0	

Quadro 88. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem”

A expressão é considerada “essencial, fundamental” para 47,5% e “muito importante” para 42,6%.

P6 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	5	7,8	8,2
	Muito importante	26	40,6	42,6
	Essencial, fundamental	29	45,3	47,5
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
		Total	64	100,0

Quadro 89. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem”

Sobre se os alunos se sentem integrados na turma Fénix e/ou Ninhos, 46% “concorda plenamente” e quase 40% afirma “concordar em grande parte”.

P7 – “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	9	14,1	14,3
	Concordo em grande parte	25	39,1	39,7
	Concordo plenamente	29	45,3	46,0
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
		Total	64	100,0

Quadro 90. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

A importância desta declaração é considerada “essencial, fundamental” para 50,8% e “muito importante” para 30,2%.

P7 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	1,6	1,6
	Importante	11	17,2	17,5
	Muito importante	19	29,7	30,2
	Essencial, fundamental	32	50,0	50,8
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
		Total	64	100,0

Quadro 91. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

A frase seguinte não reúne o peso habitual em termos do posicionamento nos valores máximos, muito embora eles continuem a ser dominantes. Sobre se a frequência de turmas Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, 38,1% “concorda em grande parte” e 33,3% “concorda plenamente”. É de referir, contudo, os quase 24% que “concorda/discorda parcialmente”.

P8 – “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	3	4,7	4,8
	Concordo/Discordo parcialmente	15	23,4	23,8
	Concordo em grande parte	24	37,5	38,1
	Concordo plenamente	21	32,8	33,3
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 92. Distribuição das respostas à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes”

Contudo, a expressão é considerada “essencial, fundamental” para 46,8% dos inquiridos e metade atribui-lhe “importância” e “muita importância”.

P8 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	1,6	1,6
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	12	18,8	19,4
	Muito importante	19	29,7	30,6
	Essencial, fundamental	29	45,3	46,8
	Total	62	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	3,1	
	Total	64	100,0	

Quadro 93. Grau de importância atribuído à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes”

Questionados sobre se o Projeto contribui para a melhoria da confiança na prática profissional docente, cerca de 40% afirma “concordar em grande parte” embora

27% indique “concordar/discordar parcialmente”. Valores também a evidenciar são os quase 18% que “concordam plenamente” e os 11,1% que “discordam em grande parte”.

P9 – “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	4,7	4,8
	Discordo em grande parte	7	10,9	11,1
	Concordo/Discordo parcialmente	17	26,6	27,0
	Concordo em grande parte	25	39,1	39,7
	Concordo plenamente	11	17,2	17,5
	Total	63	98,4	100,0
Missing	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 94. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

A expressão é considerada “muito importante” para 46% e “essencial, fundamental” para 26,2%.

P9- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	2	3,1	3,3
	Mais ou menos importante	6	9,4	9,8
	Importante	9	14,1	14,8
	Muito importante	28	43,8	45,9
	Essencial, fundamental	16	25,0	26,2
	Total	61	95,3	100,0
Missing	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 95. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

Relativamente à satisfação com o Projeto, 41% posiciona-se no “concordo em grande parte”, 32,8% “concorda plenamente” mas atente-se nos 24,6% que “concorda/discorda parcialmente”.

P10 – “Estou satisfeito com o Projeto Fénix”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,6
	Concordo/Discordo parcialmente	15	23,4	24,6
	Concordo em grande parte	25	39,1	41,0
	Concordo plenamente	20	31,3	32,8
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 96. Distribuição das respostas à afirmação “Estou satisfeito com o Projeto Fénix”

Sobre se os encarregados participam mais ativamente na escola após o Projeto Fénix, repare-se que 45% diz “concordar/discordar parcialmente” e 15% “discorda em grande parte”. É ainda de referenciar os 26,7% que “concorda em grande parte”.

P11 – “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	6	9,4	10,0
	Discordo em grande parte	9	14,1	15,0
	Concordo/Discordo parcialmente	27	42,2	45,0
	Concordo em grande parte	16	25,0	26,7
	Concordo plenamente	2	3,1	3,3
	Total	60	93,8	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	6,3	
	Total	64	100,0	

Quadro 97. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

A afirmação é considerada “muito importante” para 39% e importante para 35,6% dos inquiridos.

P11 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	2	3,1	3,4
	Importante	21	32,8	35,6
	Muito importante	23	35,9	39,0
	Essencial, fundamental	13	20,3	22,0
	Total	59	92,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	7,8	
Total		64	100,0	

Quadro 98. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Na afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”, 50,8% afirma “concordar em grande parte” muito embora 23,7% “concordar/discordar parcialmente” e 15,3% “discordar em grande parte”.

P12 – “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	9	14,1	15,3
	Concordo/Discordo parcialmente	14	21,9	23,7
	Concordo em grande parte	30	46,9	50,8
	Concordo plenamente	6	9,4	10,2
	Total	59	92,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	7,8	
Total		64	100,0	

Quadro 99. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola*”

Quanto à valoração conferida à afirmação, 44,3% considera-a “muito importante” e quase 30% classifica-a de “importante”.

P12 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	3	4,7	4,9
	Importante	18	28,1	29,5
	Muito importante	27	42,2	44,3
	Essencial, fundamental	13	20,3	21,3
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 100. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

Em relação ao facto do Projeto Fénix fazer a diferença na escola e contribuir para a melhoria da organização escolar, cerca de 46% “concorda em grande parte”, seguidos por 31,3% que “concorda/discorda parcialmente”.

P13 – “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	15	23,4	31,3
	Concordo em grande parte	22	34,4	45,8
	Concordo plenamente	11	17,2	22,9
	Total	48	75,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	16	25,0	

Quadro 101. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

É unânime a importância conferida a esta afirmação, visível nos quase 46% que declara a “muita importância” e nos 27,9% que lhe atribui “importância.

P 13 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	17	26,6	27,9
	Muito importante	28	43,8	45,9
	Essencial, fundamental	15	23,4	24,6
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 102. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

No que toca ao pressuposto que a participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto tem sido útil para a reflexão e prática profissional, 52,5% atesta “concordar em grande parte” e 27,1% “concorda plenamente”. Destaque-se quase 20% que “concorda/discorda parcialmente”.

P14 – “A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,7
	Concordo/Discordo parcialmente	11	17,2	18,6
	Concordo em grande parte	31	48,4	52,5
	Concordo plenamente	16	25,0	27,1
	Total	59	92,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	7,8	
	Total	64	100,0	

Quadro 103. Distribuição das respostas à afirmação “A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”

A importância da afirmação é confirmada por metade da amostra que lhe atribui “muita importância” e por quase 30% que a considera “essencial, fundamental”.

P14 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	1	1,6	1,7
	Importante	12	18,8	20,7
	Muito importante	29	45,3	50,0
	Essencial, fundamental	16	25,0	27,6
	Total	58	90,6	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	9,4	
	Total	64	100,0	

Quadro 104. Grau de importância atribuído à afirmação “A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”

Na afirmação “A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”, cerca de 39% “concorda em grande parte” mas esta categoria é seguida por 34,6% que “concorda/discorda parcialmente”.

P15 – “A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	18	28,1	34,6
	Concordo em grande parte	20	31,3	38,5
	Concordo plenamente	14	21,9	26,9
	Total	52	81,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	12	18,8	
	Total	64	100,0	

Quadro 105. Distribuição das respostas à afirmação “A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”

A expressão é considerada “muito importante” para quase 55% dos inquiridos e mesmo “essencial, fundamental”, para 25,5%.

P15 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	2,0
	Importante	9	14,1	17,6
	Muito importante	28	43,8	54,9
	Essencial, fundamental	13	20,3	25,5
	Total	51	79,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	13	20,3	
	Total	64	100,0	

Quadro 106. Grau de importância atribuído à afirmação “A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”

A utilidade da formação no âmbito do Projeto na melhoria das práticas pedagógicas foi também objeto de inquirição. Aproximadamente 48% dos inquiridos “concorda em grande parte” com essa utilidade. Mas é evidente uma divisão nos restantes inquiridos: 25% “concorda/discorda parcialmente” e outros 25% “concorda plenamente”.

P16 – “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	2,1
	Concordo/Discordo parcialmente	12	18,8	25,0
	Concordo em grande parte	23	35,9	47,9
	Concordo plenamente	12	18,8	25,0
	Total	48	75,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	16	25,0	
	Total	64	100,0	

Quadro 107. Distribuição das respostas à afirmação “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

54% dos inquiridos atribui “muita importância” a esta afirmação, seguido por 24% que a classifica de “essencial, fundamental”.

P16 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	2,0
	Importante	10	15,6	20,0
	Muito importante	27	42,2	54,0
	Essencial, fundamental	12	18,8	24,0
	Total	50	78,1	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	14	21,9	
	Total	64	100,0	

Quadro 108. Grau de importância atribuído à afirmação “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

A questão sobre o ensino mais individualizado para o aluno é unanimemente aceite por 72,6% da amostra que “concorda plenamente” com a afirmação.

P17- “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	2	3,1	3,2
	Concordo em grande parte	15	23,4	24,2
	Concordo plenamente	45	70,3	72,6
	Total	62	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	3,1	
	Total	64	100,0	

Quadro 109. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

A importância conferida à expressão corresponde à concordância anterior, 70% considera a afirmação “essencial, fundamental”.

P17 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	1	1,6	1,7
	Muito importante	17	26,6	28,3
	Essencial, fundamental	42	65,6	70,0
	Total	60	93,8	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	6,3	
	Total	64	100,0	

Quadro 110. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado*”

Também a expressão seguinte agrega altos níveis de concordância. A liderança forte e de proximidade para a operacionalização bem sucedida do Projeto é visível nos 44,3% que “concordam em grande parte” e nos quase 40% que “concordam plenamente”.

P18 – “O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,6
	Concordo/Discordo parcialmente	10	15,6	16,4
	Concordo em grande parte	27	42,2	44,3
	Concordo plenamente	23	35,9	37,7
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 111. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”

A importância atribuída à afirmação é passível de ser verificada nos 39,3% que a considera “essencial, fundamental” e nos 36,1% que atribui “muita importância”.

P 18 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	1,6	1,6
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	13	20,3	21,3
	Muito importante	22	34,4	36,1
	Essencial, fundamental	24	37,5	39,3
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 112. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”

A afirmação: “Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção” é alvo de concordância plena e em grande parte por 45% da amostra, respetivamente.

P 19 – “Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	6	9,4	10,0
	Concordo em grande parte	27	42,2	45,0
	Concordo plenamente	27	42,2	45,0
	Total	60	93,8	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	6,3	
	Total	64	100,0	

Quadro 113. Distribuição das respostas à afirmação “Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”

Quase metade da amostra considera a expressão “muito importante” e 42,6% designa-a de “essencial, fundamental”.

P19 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	6	9,4	9,8
	Muito importante	29	45,3	47,5
	Essencial, fundamental	26	40,6	42,6
	Total	61	95,3	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	4,7	
	Total	64	100,0	

Quadro 114. Grau de importância atribuído à afirmação “Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”

Sobre se o Projeto possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes, 44,4% “concorda em grande parte” e 41,3% “concorda plenamente”.

P20 – “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,6
	Concordo/Discordo parcialmente	8	12,5	12,7
	Concordo em grande parte	28	43,8	44,4
	Concordo plenamente	26	40,6	41,3
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 115. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

A importância da afirmação é expressa por 44,4% que a classifica de “essencial, fundamental” e por 42,9% que lhe atribui “muita importância”.

P20 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	8	12,5	12,7
	Muito importante	27	42,2	42,9
	Essencial, fundamental	28	43,8	44,4
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
	Total	64	100,0	

Quadro 116. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

Na expressão: “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”, 44,1% afirma “concordar em grande parte” mas 39% refere “concordar/discordar parcialmente”.

P21 – “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	4	6,3	6,8
	Concordo/Discordo parcialmente	23	35,9	39,0
	Concordo em grande parte	26	40,6	44,1
	Concordo plenamente	6	9,4	10,2
	Total	59	92,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	7,8	
	Total	64	100,0	

Quadro 117. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

A importância desta afirmação é atestada por 44, 1% da amostra e por 37,3% que a considera “muito importante”.

P21- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	3	4,7	5,1
	Importante	26	40,6	44,1
	Muito importante	22	34,4	37,3
	Essencial, fundamental	8	12,5	13,6
	Total	59	92,2	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	7,8	
Total		64	100,0	

Quadro 118. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

Questionados sobre se o Projeto melhorou a comunicação interna entre diversas entidades, 45,2% “concorda em grande parte” mas 38,7% declara “concordar/discordar parcialmente”.

P22 - “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	3	4,7	4,8
	Concordo/Discordo parcialmente	24	37,5	38,7
	Concordo em grande parte	28	43,8	45,2
	Concordo plenamente	7	10,9	11,3
	Total	62	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	3,1	
Total		64	100,0	

Quadro 119. Distribuição das respostas à afirmação “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou”

A afirmação é considerada “muito importante” por cerca de 43% da amostra e “importante” por 33,3%.

P22 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	21	32,8	33,3
	Muito importante	27	42,2	42,9
	Essencial, fundamental	14	21,9	22,2
	Total	63	98,4	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,6	
Total		64	100,0	

Quadro 120. Grau de importância atribuído à afirmação “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou”

Na afirmação: “As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix”, cerca de 44% “concorda em grande parte” e com o mesmo peso percentual (27,4%) aqueles que “concordam/discordam parcialmente” e aqueles que “concordam plenamente”.

P23 – “As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,6	1,6
	Concordo/Discordo parcialmente	17	26,6	27,4
	Concordo em grande parte	27	42,2	43,5
	Concordo plenamente	17	26,6	27,4
	Total	62	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	3,1	
Total		64	100,0	

Quadro 121. Distribuição das respostas à afirmação “As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix”

A afirmação é declarada como “muito importante” por quase 39% e como “essencial, fundamental” para 32,3%.

P23 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	1,6	1,6
	Importante	17	26,6	27,4
	Muito importante	24	37,5	38,7
	Essencial, fundamental	20	31,3	32,3
	Total	62	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	3,1	
Total		64	100,0	

Quadro 122. Grau de importância atribuído à afirmação *“As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix”*

Por fim, questionados sobre se o tipo de gramática operacional do Projeto pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino, 49,1% “concorda plenamente” e 31,6% “concorda em grande parte”. Não negligenciável os 19,3% que “concordam/discordam parcialmente”.

P24 – “O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	11	17,2	19,3
	Concordo em grande parte	18	28,1	31,6
	Concordo plenamente	28	43,8	49,1
	Total	57	89,1	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	7	10,9	
Total		64	100,0	

Quadro 123. Distribuição das respostas à afirmação *“O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino”*

Em termos da importância conferida à afirmação, 40,4% atribui-lhe “muita importância” e 38,6% considera-a “essencial, fundamental”.

P 24 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	12	18,8	21,1
	Muito importante	23	35,9	40,4
	Essencial, fundamental	22	34,4	38,6
	Total	57	89,1	100,0
Missing	NS/NR	7	10,9	
	Total	64	100,0	

Quadro 124. Grau de importância atribuído à afirmação “O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino”

Valores médios

Atendendo aos valores médios por cada afirmação, verificamos que no que respeita aos níveis de concordância, as afirmações que reúnem maior concordância são a P17, P19, P7 e P24. Estas variáveis concernem ao ensino individualizado, a necessidade de articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção; a integração dos jovens na turma Fénix e/ou Ninhos e a aplicação da gramática operacional a todos os ciclos de ensino. As afirmações com menor média de concordância são a P11, P9 e P1 e P12 que abordam a participação ativa dos encarregados de educação, a contribuição para a confiança na prática profissional docente, a promoção do sucesso académico e o aumento da confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola.

No que toca aos valores médios de importância, as afirmações mais valorizadas pelos inquiridos são a P17 e a P6, as referentes ao ensino individualizado e da melhoria do processo ensino-aprendizagem. As com menor importância são a P21 e P11, acerca do aumento da articulação e cooperação externa entre docentes/escolas e da participação ativa dos encarregados de educação.

	Média de Concordância	Média de Importância
P1	3,56	3,95
P2	4,08	4,33
P3	4,29	4,30
P4	3,86	4,10
P5	4,13	4,24
P6	4,22	4,36
P7	4,32	4,29
P8	4,00	4,19
P9	3,54	3,82
P10	4,05	
P11	2,98	3,80
P12	3,56	3,82
P13	3,92	3,93
P14	4,05	4,02
P15	3,92	4,04
P16	3,96	4,00
P17	4,69	4,68
P18	4,18	4,10
P19	4,35	4,33
P20	4,25	4,32
P21	3,58	3,59
P22	3,63	3,86
P23	3,97	4,02
P24	4,30	4,18

Quadro 125. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P24

Perguntas abertas

Passando agora para a análise das perguntas abertas, verificamos que na questão acerca dos principais pontos fortes do Projeto, foram validadas 63 respostas. No quadro abaixo, encontram-se as categorias encontradas, ordenadas pelo número de referências. A categoria citada 36 vezes é aquela que respeita ao apoio e ensino individualizado. Com 32 evocações a referência ao facto do Projeto constituir uma resposta a necessidades específicas dos alunos e com 24 evocações, o aumento da autoestima, autonomia e participação dos alunos. Também a registar como pontos fortes, o trabalho desenvolvido em grupos mais pequenos (16 evocações), a articulação entre professores (14 evocações) e a proximidade com os alunos (14 evocações).

Categoria	N
Apoio e ensino individualizado	36
Resposta a necessidades específicas dos alunos	32
Aumento da auto estima, autonomia e participação dos alunos	24
Grupos mais pequenos	16
Articulação entre professores	14
Proximidade com os alunos	14
Novas metodologias de ensino e avaliação	9
Frequência do apoio e avaliação	7
Melhora a aprendizagem dos alunos	7
Aumento do aproveitamento e sucesso escolar	4
Componente mais prática	4
Maior controlo da indisciplina e do processo de ensino-aprendizagem	3
Formação dos professores	2
Permite repensar práticas pedagógicas	2
Articulação entre professores e estrutura do Projeto	1
Haver mais docentes	1
Movimentação dos alunos entre os Ninhos e a turma mãe	1
Partilha de saberes	1
Permite a igualdade de oportunidades entre alunos	1
Reforça a ligação dos E.E. com a escola	1

Quadro 126. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

Na pergunta sobre os principais pontos fracos do Projeto, repare-se na diversidade de respostas, embora com pouca representatividade no número de evocações. Foram validadas 52 respostas. As principais críticas apontadas (11 referências) refere-se à insuficiente carga horária, à não abrangência a mais anos de escolaridade e a mais alunos (9 referências) e o desinteresse do próprio aluno (8 referências).

Categoria	N
Insuficiente carga horária	11
Não abrangência de todos os anos de escolaridade e a mais alunos	9
Desinteresse do aluno	8
As metas a atingir e a penalização da escola	4
Escassez de recursos humanos	4
Criação de turmas de nível	3
Desfasamento entre avaliação interna e externa	3
Insuficiente formação dos professores e de debates	3
Dimensão das turmas	2
Discriminação	2
Indisponibilidade para articular com professores	2
Pouca articulação entre docentes de conselho de turma	2
Ausência de articulação com outras escolas	1
Dificuldade de coordenação do desenvolvimento do estudo dos conteúdos curriculares com as diversas turmas abrangidas pelo Projeto.	1
Diversidade de comportamentos e atitudes em sala de aula	1
Falta de boas lideranças	1
Falta de condições dos espaços	1
Fraco envolvimento e informação das direções de escola	1
Implementação do Projeto	1
Não continuidade do Projeto	1
Necessária maior motivação dos professores	1
Os Ninhos deviam funcionar dentro da sala de aula ou então noutra hora	1
Perda de autonomia do professor	1
Planificação das atividades	1
Pouca participação dos encarregados de educação	1
Projeção dos efeitos da experiência no ciclo do ensino seguinte	1

Quadro 127. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Sobre as mudanças operadas ao nível da relação professor-aluno, foram validadas 57 respostas. As principais mudanças neste domínio prendem-se com a maior proximidade entre professora-aluno (referenciada 44 vezes), a maior confiança (17 referências) e o maior conhecimento das necessidades específicas dos alunos (13 referências).

Categoria	N
Maior proximidade entre professor-aluno	44
Relação de maior confiança	17
Maior conhecimento das necessidades específicas do aluno	13
Maior motivação e empenho do aluno	10
Apoio individualizado	6
Acompanhamento diário	2
Maior aproveitamento	1

Quadro 128. Número total de evocações por categorias (Relação professor-aluno)

No que toca às mudanças operadas ao nível da relação profissional interpares, foram validadas 62 respostas. A principal mudança observada prende-se com o aumento

da articulação, cooperação e proximidade entre pares (45 evocações), seguida pela partilha de metodologias e estratégias de intervenção (32 referências).

Categoria	N
Aumento da articulação, cooperação e proximidade entre pares	45
Partilha de metodologias e estratégias de intervenção	32
Maior comunicação	2
Por vezes difícil a organizações para as reuniões semanais e diárias	1

Quadro 129. Número total de evocações por categorias (Relação interpares)

Sobre as mudanças na perceção e postura enquanto profissional, foram validadas 50 respostas. As mudanças mais frequentemente indicadas foram: a maior sensibilidade para trabalhar as necessidades específicas dos alunos (19 referências), a necessidade de diversificar instrumentos e estratégias (8 referências) e o perceber vantagens da articulação e colaboração entre os pares (8 referências).

Categoria	N
Maior sensibilidade para trabalhar as necessidades específicas dos alunos	19
Necessidade de diversificar instrumentos e estratégias	8
Perceber vantagens da articulação e colaboração	8
Enriquecimento e partilha de experiências	6
Maior reflexão sobre práticas pedagógicas	6
Aumento de realização e satisfação profissional	5
Relação de proximidade com os alunos	4
Experiência positiva	3
Melhoria do processo ensino - aprendizagem	2
Reconhecimento da importância do Projeto	2
Atitude positiva durante o Projeto	1
Desenvolvimento da auto estima e confiança do aluno	1
Experiência desgastante	1
Maior flexibilidade	1
Maior motivação pelas especificidades dos alunos	1
Maior responsabilidade	1
Melhoria das condições organizacionais escolares de ensino aprendizagem	1
Melhoria dos resultados escolares	1
Valorização permanente de prioridades	1

Quadro 130. Número total de evocações por categorias (Mudanças enquanto profissional)

A pergunta 28 assenta nos aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto. Foram validadas 54 respostas. Verificamos a vasta lista de aspetos, embora seja de salvaguardar o fraco peso de cada uma delas em termos do número de referências. Contudo, salientam-se as mais citadas: com 16 referências, o desejo de alargar o Projeto a todos os anos de escolaridade e a mais alunos; com 10 referências a alteração nos critérios de formação dos grupos. Ficam aqui registados alguns dos excertos ilustrativos desta alteração aos critérios:

- “Os grupos Fénix devem ser escolhidos com mais atenção. Penso que a falha é só aí.”
- “Implementação do projeto em turmas "normais". Não concordo com a elaboração de turmas de nível.”
- “O grupo "Ninho" devia constituir-se por turma e, até, por nível de aprendizagem.”

Categoria	N
Alargar a todos os anos de escolaridade e a mais alunos	16
Alterar critérios de formação dos grupos	10
Aumentar articulação entre professores	7
Aumentar e definir carga horária	7
Alargar a mais disciplinas	3
Taxas de sucesso a atingir e penalização da escola	3
Aumentar envolvimento e responsabilidade dos encarregados de educação	2
Aumentar recursos humanos	2
Diminuir número de alunos por Ninho	2
Maior articulação entre coordenação do Projeto e docentes	2
Maior articulação entre escolas envolvidas	2
Maior autonomia para as escolas e professores	2
Maior envolvimento dos diferentes intervenientes	2
Aumentar envolvimento e responsabilidade dos alunos	1
Descentralizar a formação	1
Escolher professores do quadro para que possam implementar o Projeto durante o ciclo.	1
Excesso de uniformização a vários níveis	1
Maior aceitação por parte dos alunos da mobilidade entre turma mãe e Ninhos	1
Maior eficácia no apoio às dificuldades sentidas por cada escola ou agrupamento de escolas	1
Manutenção das mesmas equipas ao longo do ano	1
Melhorar espaços	1
Necessidade de um psicólogo e um assistente social	1
Otimizar intervenções	1
Repensar estruturas pedagógicas da escola	1

Quadro 131. Número total de evocações por categorias (Aspetos a melhorar)

Por fim, a última pergunta recai sobre a forma como perspetiva a formação profissional na concretização do Projeto. Foram validadas 55 respostas. A categoria mais referida entre os professores é a natureza, importante, útil e essencial da formação profissional para a implementação do Projeto e para a partilha de saberes e experiências.

Categorias	N
Essencial e importante para implementação do Projeto e partilha de saberes	39
Deve ser descentralizada	4
Devia ser mais prática	4
Aumentar número de horas de formação	3
Fomentar parte pedagógica	2
Deve assentar em determinados temas (estratégias a implementar, dificuldades, indisciplina)	1
Deve ser ajustada às necessidades dos professores	1
Diminuição de horas de formação	1
Foi compatível com necessidades sentidas	1
Formação mais alargada	1
Promover formação interna e externa	1

Quadro 132. Número total de evocações por categorias (Perspetiva sobre formação profissional)

3.1.2.4. Diretores

Os 14 diretores inquiridos provêm na sua maioria (64,3%) das zonas urbanas apesar do peso não negligenciável (28,6%) daqueles provenientes de zonas rurais.

Zona

	N	%
Urbano	9	64,3
Rural	4	28,6
Urbano/Rural	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 133. Divisão da amostra dos diretores por zonas (urbana e rural)

São contabilizados 10 homens (71,4%) e 4 mulheres.

Sexo

	N	%
Feminino	4	28,6
Masculino	10	71,4
Total	14	100,0

Quadro 134. Divisão da amostra dos diretores por género

Os diretores têm idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos. A média de idades é de 49,07 anos, embora mais de metade tenha mais de 50 anos.

Idade

	N	%
35	1	7,1
41	1	7,1
45	3	21,4
48	1	7,1
52	1	7,1
53	3	21,4
54	3	21,4
55	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 135. Divisão da amostra dos diretores por idade

Em relação ao número de anos de serviço enquanto docente, verifica-se que 8 dos inquiridos não responde a esta questão. Entre os que respondem, os anos de docência variam entre os 17 e os 35 anos. A média é de 25,3.

Anos de serviço

		N	%	% Válidos
	17	1	7,1	16,7
	21	1	7,1	16,7
	22	1	7,1	16,7
	27	1	7,1	16,7
	30	1	7,1	16,7
	35	1	7,1	16,7
	Total	6	42,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	57,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 136. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço enquanto docentes

Relativamente ao número de anos ao serviço do presente Agrupamento/Escola, a amplitude é grande uma vez que as respostas variam entre os 3 e os 35 anos. O valor médio de anos de serviço no agrupamento/escola é de 17,5.

Anos de serviço no agrupamento/escola

	N	%
3	1	7,1
4	1	7,1
10	2	14,3
11	1	7,1
15	1	7,1
17	1	7,1
18	1	7,1
20	1	7,1
21	2	14,3
27	1	7,1
33	1	7,1
35	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 137. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço no agrupamento

Enquanto diretores do agrupamento/escola, encontramos um inquirido que ainda não fez um ano e aquele com maior número de anos encontra-se como diretor há 16 anos. A média do número de anos é de 6,5. Repare-se que 8 dos inquiridos tem menos de 4 anos enquanto diretor no agrupamento/escola.

Número de anos enquanto diretor do agrupamento/escola

	N	%
0	1	7,1
1	1	7,1
3	5	35,7
4	1	7,1
7	1	7,1
10	1	7,1
11	1	7,1
12	1	7,1
15	1	7,1
16	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 138. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço no agrupamento atual

O número de anos enquanto diretores, em geral, é muito semelhante aos verificados acima, indicando a compatibilidade entre o número de anos enquanto diretores e enquanto diretores no agrupamento/escola atual. Em média, os inquiridos são

diretores que exercem este cargo há 7 anos, embora, como se pode verificar, 8 deles refere ter menos de 5 anos enquanto diretores.

Número de anos enquanto diretor

	N	%
0	1	7,1
3	5	35,7
4	1	7,1
5	1	7,1
7	1	7,1
9	1	7,1
12	1	7,1
15	2	14,3
16	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 139. Divisão da amostra dos diretores por tempo de serviço enquanto diretor

Vamos de seguida apresentar a distribuição destes diretores por grau de concordância e de importância⁴⁹ atribuído a um conjunto de afirmações relativas ao Projeto Fénix.

A primeira afirmação diz respeito ao sucesso académico dos alunos da escola promovido pelo Projeto. Os posicionamentos dos diretores são bastante favoráveis uma vez que 7 (50%) “concorda plenamente” com esta declaração e 6 (42,9%) “concorda em grande parte”.

PI - “O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1
Concordo em grande parte	6	42,9
Concordo plenamente	7	50,0
Total	14	100,0

Quadro 140. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola”

Em relação à importância conferida a esta afirmação, 50% considera-a “muito importante” e 42,9% acha-a “essencial, fundamental”.

⁴⁹ Para cada afirmação, foi solicitado, em primeiro lugar, o posicionamento dos alunos numa escala de concordância, tendo em conta o grau de aproximação entre a afirmação e a experiência enquanto aluno. Em segundo lugar, a atribuição, numa escala de importância, da respetiva afirmação. A escala de concordância vai de 1 a 5 em que o 1 significa “Discordo completamente” e o 5 “Concordo plenamente”. A escala de importância é de 1 a 5 em que o 1 é “Sem importância” e o 5 “Essencial, fundamental”.

P1 – Grau de importância

	N	%
Importante	1	7,1
Muito importante	7	50,0
Essencial, fundamental	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 141. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola*”

Em relação à afirmação: “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”, a amostra divide-se equitativamente entre aqueles que “concordam em grande parte” e aqueles que “concordam plenamente”.

P2 - “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

	N	%
Concordo em grande parte	7	50,0
Concordo plenamente	7	50,0
Total	14	100,0

Quadro 142. Distribuição das respostas à afirmação “*Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar*”

A importância desta afirmação está patente nos 57,1% que a designa enquanto “essencial, fundamental”. Os restantes posicionam-se no “muito importante”.

P2 – Grau de importância

	N	%
Muito importante	6	42,9
Essencial, fundamental	8	57,1
Total	14	100,0

Quadro 143. Grau de importância atribuído à afirmação “*Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar*”

A afirmação seguinte diz respeito ao pressuposto que o Projeto melhora o processo de ensino-aprendizagem. Esta assunção é declarada por 57,1% que “concorda plenamente” e 35,7% que “concorda em grande parte”.

P3 – “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino aprendizagem”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1
Concordo em grande parte	5	35,7
Concordo plenamente	8	57,1
Total	14	100,0

Quadro 144. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino aprendizagem”

50% considera esta afirmação “Essencial, fundamental” e 42,9% atribui-lhe “muita importância”.

P3 – Grau de importância

	N	%
Importante	1	7,1
Muito importante	6	42,9
Essencial, fundamental	7	50,0
Total	14	100,0

Quadro 145. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix melhora o processo de ensino aprendizagem”

A afirmação de que o Projeto Fénix contribui para mudanças positivas no relacionamento entre professor e aluno também reúne consenso embora o nível de concordância mais representativo seja o 4, ou seja, 57,1% da amostra “concorda em grande parte” e 35,7 “concorda plenamente”.

P4 – “O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1
Concordo em grande parte	8	57,1
Concordo plenamente	5	35,7
Total	14	100,0

Quadro 146. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno”

O valor atribuído é consonante com a tendência anterior: 64,3% considera “muito importante” esta afirmação e 28,6 atribui-lhe a categoria máxima.

P 4 – Grau de importância

	N	%
Importante	1	7,1
Muito importante	9	64,3
Essencial, fundamental	4	28,6
Total	14	100,0

Quadro 147. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno”

A afirmação cinco concerne a integração dos alunos na turma Fénix e/ou Ninhos. 64,3% dos respondentes “concorda plenamente” e 35,7% “concorda em grande parte” com a afirmação.

P5 – “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

	N	%
Concordo em grande parte	5	35,7
Concordo plenamente	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 148. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

57,1% considera esta afirmação “essencial, fundamental” e quase 43% designa-a como “muito importante”.

P5 – Grau de importância

	N	%
Muito importante	6	42,9
Essencial, fundamental	8	57,1
Total	14	100,0

Quadro 149. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos”

Em relação à afirmação 6, sobre a melhoria da confiança na prática profissional docente, a esmagadora maioria “concorda em grande parte” com este pressuposto.

P6 – “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1
Concordo em grande parte	10	71,4
Concordo plenamente	3	21,4
Total	14	100,0

Quadro 150. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

Relativamente ao valor conferido a esta expressão, denota-se uma repartição mais uniforme entre os graus, embora sempre apologistas da importância da afirmação.

P6 – Grau de importância

	N	%
Importante	3	21,4
Muito importante	6	42,9
Essencial, fundamental	5	35,7
Total	14	100,0

Quadro 151. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente”

Sobre a satisfação com o Projeto Fénix, é inquestionável que para 75% da amostra a “concordância é plena”. Denote-se que 2 diretores não respondem a esta questão.

P7 – “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

	N	%	% Válidos	
	Concordo em grande parte	3	21,4	25,0
	Concordo plenamente	9	64,3	75,0
	Total	12	85,7	100,0
Missing	NS/NR	2	14,3	
	Total	14	100,0	

Quadro 152. Distribuição das respostas à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

Sobre o pressuposto de que o Projeto Fénix contribui para uma participação mais ativa dos encarregados de educação, metade dos inquiridos “concorda/discorda

parcialmente”, evidenciando aqui as escassas consequências do Projeto nestes atores. Contudo, não é de esquecer que quase 43% “concorda em grande parte” com esta asserção.

P8 – “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	7	50,0
Concordo em grande parte	6	42,9
Concordo plenamente	1	7,1
Total	14	100,0

Quadro 153. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Relativamente ao grau de importância atribuído à afirmação percebe-se que 50% a considera “essencial, fundamental” e quase 36% a nomeia como “muito importante”. Isto pode significar que os diretores valorizem esta participação ativa dos encarregados de educação muito embora o Projeto Fénix não pareça ter aqui forte impacto.

P8 – Grau de importância

	N	%
Mais ou menos importante	1	7,1
Importante	1	7,1
Muito importante	5	35,7
Essencial, fundamental	7	50,0
Total	14	100,0

Quadro 154. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola*”

Na seguinte afirmação: “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”, enquanto 46,2% dos inquiridos “concorda plenamente” e 30,9% “concorda em grande parte”, 23,1% “concorda/discorda parcialmente”.

P9 - “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

		N	%	% Válidos
	Concordo/Discordo parcialmente	3	21,4	23,1
	Concordo em grande parte	4	28,6	30,8
	Concordo plenamente	6	42,9	46,2
	Total	13	92,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	7,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 155. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

Também aqui os diretores parecem atribuir forte importância dado metade considerar “essencial, fundamental” esta afirmação e quase 36% conferir-lhe “muita importância”.

P9- Grau de importância

	N	%
Mais ou menos importante	1	7,1
Importante	1	7,1
Muito importante	5	35,7
Essencial, fundamental	7	50,0
Total	14	100,0

Quadro 156. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

Sobre o carácter diferenciador deste Projeto, 50% “concorda em grande parte” com esta ideia enquanto 35,7% “concorda plenamente”. Atente-se ainda aos dois diretores que “concordam/discordam parcialmente”.

P10 – “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	2	14,3
Concordo em grande parte	7	50,0
Concordo plenamente	5	35,7
Total	14	100,0

Quadro 157. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Quase 43% dos diretores consideram “essencial, fundamental” esta afirmação e 28,6 considera “muito importante” e “importante”, respetivamente.

P10 – Grau de importância

	N	%
Importante	4	28,6
Muito importante	4	28,6
Essencial, fundamental	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 158. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Bastante evidente parece ser a utilidade das atividades na reflexão e prática profissional uma vez que 71,4% dos inquiridos “concorda plenamente” com este pressuposto.

P11 – “A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1
Concordo em grande parte	3	21,4
Concordo plenamente	10	71,4
Total	14	100,0

Quadro 159. Distribuição das respostas à afirmação “A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional”

A importância atribuída a esta afirmação revela uma distribuição mais dispersa embora seja nos níveis mais altos que se concentram a maioria dos diretores: 46,2% acha “essencial, fundamental” esta afirmação e 38,5% designa-a como “muito importante”

P11 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	2	14,3	15,4
	Muito importante	5	35,7	38,5
	Essencial, fundamental	6	42,9	46,2
	Total	13	92,9	100,0
Missing	NS/NR	1	7,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 160. Grau de importância atribuído à afirmação “*A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional*”

Sobre se a formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais, a grande maioria (57,1%) “concorda em grande parte”. Seguem-se por ordem de importância aqueles que “concordam plenamente” (28,6%) e aqueles que “concordam/discordam parcialmente” (14,3%).

P12 – “A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	2	14,3
Concordo em grande parte	8	57,1
Concordo plenamente	4	28,6
Total	14	100,0

Quadro 161. Distribuição das respostas à afirmação “*A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais*”

O grau de importância atribuída a esta afirmação é de “muita importância” (46,2%) e mesmo enquanto “essencial, fundamental” (38,5%).

P12 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	2	14,3	15,4
	Muito importante	6	42,9	46,2
	Essencial, fundamental	5	35,7	38,5
	Total	13	92,9	100,0
Missing	NS/NR	1	7,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 162. Grau de importância atribuído à afirmação “*A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais*”

Quando questionados sobre se a frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas, 46,2% “concorda em grande parte” e 38,5% “concorda plenamente”.

P13 – “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	7,1	7,7
	Concordo/Discordo parcialmente	1	7,1	7,7
	Concordo em grande parte	6	42,9	46,2
	Concordo plenamente	5	35,7	38,5
	Total	13	92,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	7,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 163. Distribuição das respostas à afirmação “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

A importância deste item é conferida por 38,5% que a considera “muito importante” e mesmo “essencial, fundamental”, respetivamente.

P13 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	1	7,1	7,7
	Importante	2	14,3	15,4
	Muito importante	5	35,7	38,5
	Essencial, fundamental	5	35,7	38,5
	Total	13	92,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	7,1	
	Total	14	100,0	

Quadro 164. Grau de importância atribuído à afirmação “A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas”

A afirmação sobre se a integração na rede de escolas Fénix apresenta-se como mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto na escola reúne a “plena concordância” de 57,1% dos diretores, seguido de 42,9% que “concorda em grande parte”.

P14 – “A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo”

	N	%
Concordo em grande parte	6	42,9
Concordo plenamente	8	57,1
Total	14	100,0

Quadro 165. Distribuição das respostas à afirmação “*A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo*”

Sobre esta afirmação, metade dos diretores considera-a “muito importante” e quase 43% declara-a “essencial, fundamental.”

P14 – Grau de importância

	N	%
Importante	1	7,1
Muito importante	7	50,0
Essencial, fundamental	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 166. Grau de importância atribuído à afirmação “*A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo*”

A esmagadora maioria dos diretores (85,7%) considera que a operacionalização do Projeto implica uma liderança forte e de proximidade.

P15 – “O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade”

	N	%
Concordo em grande parte	2	14,3
Concordo plenamente	12	85,7
Total	14	100,0

Quadro 167. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade*”

No que concerne a esta expressão que remete para a necessidade de uma liderança forte e próxima, 64,3% considera-a “essencial, fundamental”.

P15 – Grau de importância

	N	%
Muito importante	5	35,7
Essencial, fundamental	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 168. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade*”

Também esmagador é o peso daqueles que “concordam totalmente” que a concretização do Projeto exige uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção (85,7%).

P 16 – “Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção”

	N	%
Concordo em grande parte	2	14,3
Concordo plenamente	12	85,7
Total	14	100,0

Quadro 169. Distribuição das respostas à afirmação “*Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção*”

64,4% dos diretores considera esta afirmação como “essencial, fundamental”.

P 16 – Grau de importância

	N	%
Muito importante	5	35,7
Essencial, fundamental	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 170. Grau de importância atribuído à afirmação “*Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção*”

Mais reticentes parecem estar quando questionados sobre se o Projeto possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes: 42,9% dos inquiridos “concorda em grande parte” e com o mesmo peso percentual, aqueles que “concordam plenamente”. Dois diretores “concordam/discordam parcialmente”.

P17 - “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	2	14,3
Concordo em grande parte	6	42,9
Concordo plenamente	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 171. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

Quanto ao grau de importância conferido a esta afirmação, denota-se que 61,5% considera-a “essencial, fundamental”, seguido por 30,8% que atribui “muita importância”.

P 17 – Grau de importância

	N	%	% Válidos	
	Importante	1	7,1	7,7
	Muito importante	4	28,6	30,8
	Essencial, fundamental	8	57,1	61,5
	Total	13	92,9	100,0
Missing	NS/NR	1	7,1	
Total	14	100,0		

Quadro 172. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes”

No que toca à articulação e cooperação externa entre docentes/escolas proporcionada pelo Projeto, 50% “concorda em grande parte”. Mais hesitantes são os 35,7% que “concordam/discordam parcialmente”.

P18 – “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	5	35,7
Concordo em grande parte	7	50,0
Concordo plenamente	2	14,3
Total	14	100,0

Quadro 173. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

35,7%, respetivamente, atribui “importância” e “muita importância” a esta afirmação.

P18 – Grau de importância

	N	%
Importante	5	35,7
Muito importante	5	35,7
Essencial, fundamental	4	28,6
Total	14	100,0

Quadro 174. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas”

O pressuposto que o Projeto Fénix melhorou a comunicação interna entre docentes, departamentos e estruturas de gestão é corroborado por 64,3% que “concorda em grande parte”. Veja-se que 35,7% é mais relutante, posicionando-se no “concordo/discordo parcialmente”.

P19 – “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	5	35,7
Concordo em grande parte	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 175. Distribuição das respostas à afirmação “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.”

42,9% dos diretores considera esta expressão “muito importante” e 28,6% atribui-lhe “importância”.

P19 – Grau de importância

	N	%
Mais ou menos importante	1	7,1
Importante	4	28,6
Muito importante	6	42,9
Essencial, fundamental	3	21,4
Total	14	100,0

Quadro 176. Grau de importância atribuído à afirmação “Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.”

Na afirmação de que as estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas ao desenvolvimento do Projeto, 42,9%, respectivamente, “concorda em grande parte” e “concorda plenamente”.

P20 – “As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	2	14,3
Concordo em grande parte	6	42,9
Concordo plenamente	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 177. Distribuição das respostas à afirmação “*As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.*”

A importância desta afirmação é acentuada pelos 50% que a considera “muito importante” e quase 43% que a acha “essencial, fundamental”.

P20 – Grau de importância

	N	%
Importante	1	7,1
Muito importante	7	50,0
Essencial, fundamental	6	42,9
Total	14	100,0

Quadro 178. Grau de importância atribuído à afirmação “*As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.*”

Por fim, sobre se o tipo de gramática operacional do Projeto pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino, 64,3% “concorda plenamente” e 21,4” “concorda em grande parte”. De ressaltar os dois diretores que “concordam/discordam parcialmente”.

P21 – “O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.”

	N	%
Concordo/Discordo parcialmente	2	14,3
Concordo em grande parte	3	21,4
Concordo plenamente	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 179. Distribuição das respostas à afirmação “*O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.*”

O valor desta afirmação é ilustrado pelos 64,3% que considera-a “essencial, fundamental”.

P21- Grau de importância

	N	%
Mais ou menos importante	1	7,1
Importante	2	14,3
Muito importante	2	14,3
Essencial, fundamental	9	64,3
Total	14	100,0

Quadro 180. Grau de importância atribuído à afirmação “O tipo de gramática operacional do Projeto Fênix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.”

Em conclusão, as médias de concordância apontam as afirmações P15, 16 e P7 como aquelas com os níveis máximos de concordância. Estas afirmações vão de encontro à necessidade de uma liderança forte e de proximidade; para a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção e, por fim, a satisfação com o Projeto.

As afirmações com menor concordância são a P8 e P19, sobre a participação mais ativa dos encarregados de educação e a melhoria da comunicação interna.

No que toca aos graus de importância, repetem-se as afirmações P15 e P16 como aquelas com maiores níveis de valorização e, em contrapartida, as questões P18 e 19 como aqueles com menor importância.

	Média de Concordância	Média de Importância
P1	4,43	4,36
P2	4,50	4,57
P3	4,50	4,43
P4	4,29	4,21
P5	4,64	4,57
P6	4,14	4,14
P7	4,75	
P8	3,57	4,29
P9	4,23	4,29
P10	4,21	4,14
P11	4,64	4,31
P12	4,14	4,23
P13	4,15	4,08
P14	4,57	4,36
P15	4,86	4,64
P16	4,86	4,64
P17	4,29	4,54
P18	3,79	3,93
P19	3,64	3,79
P20	4,29	4,36
P21	4,50	4,36

Quadro 181. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P21

Perguntas abertas

Os diretores foram interpelados acerca das mudanças identificadas na escola em virtude da implementação do Projeto. Apenas 6 dos diretores registaram as mudanças identificadas. Com 4 referências destaca-se a maior cooperação e articulação entre professores e com duas evocações, as mudanças organizacionais na gestão pedagógica e educacional, assim como nas práticas pedagógicas.

Categorias	N
Cooperação e articulação entre professores	4
Mudanças organizacionais na gestão pedagógica e educacional e nas práticas pedagógicas	2
Maior aproximação entre a escola e os encarregados de educação	1
Proximidade na relação professor-aluno	1
Reconhecimento dos encarregados de educação face ao trabalho desenvolvido	1
Resposta às necessidades específicas dos alunos	1

Quadro 182. Número total de evocações por categorias acerca das mudanças identificadas na escola em virtude da implementação do Projeto Fénix.

A questão seguinte solicitava os principais pontos fortes do Projeto. Também aqui apenas 6 diretores apontaram os pontos fortes e a registar as 6 referências à cooperação entre docentes e com 5 referências o constituir uma resposta a necessidades específicas do aluno.

Categoria	N
Cooperação entre docentes	6
Resposta a necessidades específicas do aluno	5
Aumento do sucesso escolar	2
Consolidação das aprendizagens	1
Flexibilidade na organização dos tempos letivos e gestão do apoio educativo	1
Grupos mais homogêneos	1
Maior aproximação entre escola e encarregados de educação	1
Maior compromisso com o sucesso dos alunos	1
Maior reconhecimento dos encarregados de educação face ao trabalho desenvolvido com o educando	1
Melhor integração dos alunos	1

Quadro 183. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

A pergunta seguinte frisava os pontos fracos do Projeto. Respondem à questão 10 diretores. 3 referências são feitas à insuficiência de horários. A título de exemplo:

- *“Crédito horário insuficiente”.*
- *“A falta de horas que permitam implementar o projeto em mais níveis/anos. O novo diploma da Organização do Ano Letivo parece dificultar, ainda mais, essa disponibilização de horas para o projeto.”*

Ainda a salientar as dificuldades em captar o interesse do aluno.

Categoria	N
Insuficiência de horários	3
Dificuldade em manter o aluno plenamente focalizado no ultrapassar das suas dificuldades	2
Não abranger mais turmas e outros anos letivos	2
Deveria haver maior clareza sobre autonomia da escola na gestão dos horários	1
Dificuldades na gestão de informação fora da escola sede	1
Fraco envolvimento dos encarregados de educação	1
Grau de exigência das taxas de sucesso	1
Impossibilidade de contratar mais docentes	1
Reuniões com outras escolas	1

Quadro 184. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Por fim, pergunta-se quais os aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto. Todos os inquiridos respondem a esta questão e denota-se a dispersão das categorias. Com três referências cada, a ambição de abranger mais anos e ciclos e a maior sensibilização e participação dos alunos e encarregados de educação. As restantes categorias apresentam 2 ou apenas uma referência.

Categoria	N
Abranger mais anos e ciclos	3
Maior sensibilização e participação dos alunos e encarregados de educação	3
Aumento e manutenção dos recursos humanos (professores)	2
Maior envolvimento dos professores	2
Melhorar a gestão dos horários e recursos humanos	2
Aumentar a articulação entre escolas	1
Expandir a nível nacional com a tutela do Ministério da Educação	1
Formação mais perto da área do Agrupamento	1
Formação no início do ano letivo para delinear as estratégias a implementar	1
Maior autonomia na gestão das AEC	1
Não aumentar a meta do sucesso escolar	1
Ter em conta as especificidades de cada escola	1

Quadro 185. Número total de evocações por categorias acerca dos aspetos a melhorar na implementação do Projeto Fénix

3.1.2.5. Encarregados de Educação

A amostra de encarregados de educação é composta por 98 indivíduos, 87,2% dos quais têm os filhos a estudar em zonas urbanas.

Zona

		N	%	% Válidos
	Urbano	68	69,4	87,2
	Rural	10	10,2	12,8
	Total	78	79,6	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	20	20,4	
	Total	98	100,0	

Quadro 186. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por zonas (urbana e rural)

Pela distribuição do género, denota-se a feminização das respostas uma vez que 76,5% dos inquiridos são mulheres.

Sexo

	N	%
Feminino	75	76,5
Masculino	23	23,5
Total	98	100,0

Quadro 187. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por género

Os encarregados de educação têm idades entre os 26 e os 69 anos. A idade média dos pais é de 44,74, a moda é de 45 e a mediana de 44.

Idade

	N	%	% Válidos
26	1	1,0	1,2
33	3	3,1	3,7
35	4	4,1	4,9
36	1	1,0	1,2
37	2	2,0	2,5
38	3	3,1	3,7
39	2	2,0	2,5
40	2	2,0	2,5
41	5	5,1	6,2
42	10	10,2	12,3
43	3	3,1	3,7
44	5	5,1	6,2
45	11	11,2	13,6
46	3	3,1	3,7
47	7	7,1	8,6
48	2	2,0	2,5
49	2	2,0	2,5
50	3	3,1	3,7
51	2	2,0	2,5
52	3	3,1	3,7
53	1	1,0	1,2
56	1	1,0	1,2
61	1	1,0	1,2
64	1	1,0	1,2
68	2	2,0	2,5
69	1	1,0	1,2
Total	81	82,7	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	17	17,3
Total	98	100,0	

Quadro 188. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por idade

Quanto ao ano de frequência dos filhos no Projeto Fénix, 40% estão a frequentar o 9.º ano e 22,7% frequenta o 4.º ano. Ainda de assinalar os 9,3% que assinalam em simultâneo o 7.º, 8.º e 9.º ano.

		N	%	% Válidos
	2-4	6	6,1	6,2
	2	7	7,1	7,2
	3	8	8,2	8,2
	4	22	22,4	22,7
	7-9	9	9,2	9,3
	6	1	1,0	1,0
	8-9	5	5,1	5,2
	9	39	39,8	40,2
	Total	97	99,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,0	
	Total	98	100,0	

Quadro 189. Divisão da amostra dos Encarregados de Educação por ano de frequência dos filhos no Projeto Fénix

Vamos de seguida apresentar a distribuição dos encarregados de educação por grau de concordância e de importância⁵⁰ atribuído a um conjunto de afirmações relativas ao Projeto Fénix.

Assim, quando questionados sobre se o Projeto tem permitido a melhoria do desempenho escolar dos alunos, 50% “concorda plenamente” e 32,3% “concorda em grande parte”. No entanto, 17,7% atribui entre 1 a 3 graus de concordância.

P1 - “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	3	3,1	3,1
	Discordo em grande parte	3	3,1	3,1
	Concordo/Discordo parcialmente	11	11,2	11,5
	Concordo em grande parte	31	31,6	32,3
	Concordo plenamente	48	49,0	50,0
	Total	96	98,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	2,0	
	Total	98	100,0	

Quadro 190. Distribuição das respostas à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

⁵⁰ Para cada afirmação, foi solicitado, em primeiro lugar, o posicionamento dos alunos numa escala de concordância, tendo em conta o grau de aproximação entre a afirmação e a experiência enquanto aluno. Em segundo lugar, a atribuição, numa escala de importância, da respetiva afirmação. A escala de concordância vai de 1 a 5 em que o 1 significa “Discordo completamente” e o 5 “Concordo plenamente”. A escala de importância é de 1 a 5 em que o 1 é “Sem importância” e o 5 “Essencial, fundamental”.

Quanto ao valor atribuído a esta afirmação, destaca-se que quase metade considera-a “essencial, fundamental” e 33,7% “muito importante”.

P1 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	3	3,1	3,2
	Importante	15	15,3	15,8
	Muito importante	32	32,7	33,7
	Essencial, fundamental	45	45,9	47,4
	Total	95	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	3,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 191. Grau de importância atribuído à afirmação “Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar”

Sobre se o Projeto proporciona a maior compreensão das matérias junto dos alunos, as respostas são bastante favoráveis, uma vez que 51% “concorda plenamente” e 36,5% “concorda em grande parte”. 9,4% afirma “concordar/discordar parcialmente”.

P2 – “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	2,0	2,1
	Discordo em grande parte	1	1,0	1,0
	Concordo/Discordo parcialmente	9	9,2	9,4
	Concordo em grande parte	35	35,7	36,5
	Concordo plenamente	49	50,0	51,0
	Total	96	98,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	2	2,0	
	Total	98	100,0	

Quadro 192. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender”

Quanto ao grau de importância conferido a esta afirmação, quase 80% considera-a “essencial, fundamental” (42,6%) e “muito importante” (37,2%).

P2 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	2	2,0	2,1
	Importante	17	17,3	18,1
	Muito importante	35	35,7	37,2
	Essencial, fundamental	40	40,8	42,6
	Total	94	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	4,1	
Total		98	100,0	

Quadro 193. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender*”

Questionados sobre se o Projeto desenvolve a autonomia dos alunos, 38,1% “concorda plenamente” e 33% “concorda em grande parte”. É de assinalar os quase 23% que “concordam/discordam parcialmente”.

P3 – “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	4	4,1	4,1
	Discordo em grande parte	2	2,0	2,1
	Concordo/Discordo parcialmente	22	22,4	22,7
	Concordo em grande parte	32	32,7	33,0
	Concordo plenamente	37	37,8	38,1
	Total	97	99,0	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	1	1,0	
Total		98	100,0	

Quadro 194. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)*”

Sobre o grau de importância desta afirmação, 80% considera-a “essencial, fundamental” (44,2%) ou “muito importante” (35,8%).

P3 – Grau de Importância

		N	%	% Válidos
	Sem Importância	1	1,0	1,1
	Mais ou menos importante	2	2,0	2,1
	Importante	16	16,3	16,8
	Muito importante	34	34,7	35,8
	Essencial, fundamental	42	42,9	44,2
	Total	95	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	3,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 195. Grau de importância atribuído à afirmação “*O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)*”

A afirmação quatro pressupõe a integração sentida pelos alunos na turma Fénix e/Ninhos e quase 48% dos pais declara “concordar plenamente”. 34% “concorda em grande parte” e, no sentido menos positivo, 17% refere “concordar/discordar parcialmente”.

P4 – “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos.”

		N	%	% Válidos
	Discordo em grande parte	1	1,0	1,1
	Concordo/Discordo parcialmente	16	16,3	17,0
	Concordo em grande parte	32	32,7	34,0
	Concordo plenamente	45	45,9	47,9
	Total	94	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	4,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 196. Distribuição das respostas à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou Ninhos.*”

80,6% dos encarregados de educação considera bastante importante esta afirmação: entre estes, 40,1% designa-a como “essencial, fundamental” e 39,1% atribui-lhe “muita importância”.

P4 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	4	4,1	4,3
	Importante	14	14,3	15,1
	Muito importante	37	37,8	39,8
	Essencial, fundamental	38	38,8	40,9
	Total	93	94,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	5,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 197. Grau de importância atribuído à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Félix e/ou Ninhos.*”

A quinta afirmação alude ao facto da frequência das turmas Félix e/ou Ninho permitir aos alunos sentirem-se melhor consigo próprios. Para 44,6% dos pais, a concordância é plena e 33,7% refere “concordar em grande parte”. De destacar os 16,3% que “concordam/discordam parcialmente”.

P5 – “Frequentar a turma Félix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	1,0	1,1
	Discordo em grande parte	4	4,1	4,3
	Concordo/Discordo parcialmente	15	15,3	16,3
	Concordo em grande parte	31	31,6	33,7
	Concordo plenamente	41	41,8	44,6
	Total	92	93,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	6,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 198. Distribuição das respostas à afirmação “*Frequentar a turma Félix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.*”

Esta afirmação é considerada “essencial, fundamental” para 40,2% dos pais e 35,9% atribui-lhe “muita importância.”

P5 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	4	4,1	4,3
	Importante	18	18,4	19,6
	Muito importante	33	33,7	35,9
	Essencial, fundamental	37	37,8	40,2
	Total	92	93,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	6,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 199. Grau de importância atribuído à afirmação “*Frequentar a turma Fênix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.*”

Relativamente à assunção de que o Projeto permite a melhoria das relações entre professores e alunos, 46,7% dos pais “concorda plenamente” e 39,1% “concorda em grande parte”.

P6 – “O Projeto Fênix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	1,0	1,1
	Concordo/Discordo parcialmente	12	12,2	13,0
	Concordo em grande parte	36	36,7	39,1
	Concordo plenamente	43	43,9	46,7
	Total	92	93,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	6,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 200. Distribuição das respostas à afirmação “*O Projeto Fênix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos*”

À semelhança das afirmações anteriores, também esta reúne consenso entre 45,7% dos pais que a consideram “essencial, fundamental” e outros 33,7% que lhe conferem “muita importância”.

P6 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	2	2,0	2,2
	Importante	17	17,3	18,5
	Muito importante	31	31,6	33,7
	Essencial, fundamental	42	42,9	45,7
	Total	92	93,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	6,1	
Total		98	100,0	

Quadro 201. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos”

Quando questionados sobre o grau de satisfação com o Projeto, 57,1% “concorda plenamente” e 28,6% “concorda em grande parte” evidenciando o impacto do Projeto junto destes atores.

P7 – “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	1,0	1,1
	Discordo em grande parte	4	4,1	4,4
	Concordo/Discordo parcialmente	8	8,2	8,8
	Concordo em grande parte	26	26,5	28,6
	Concordo plenamente	52	53,1	57,1
	Total	91	92,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	7	7,1	
Total		98	100,0	

Quadro 202. Distribuição das respostas à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

A afirmação 8 direciona-se para a participação dos próprios encarregados de educação e se esta se tornou mais ativa com o Projeto Fénix. 41,5% dos pais refere “concordar em grande parte” e 33% “concorda plenamente”. De destacar os 19,1% que “concorda/discorda parcialmente”.

P8 – “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	2,0	2,1
	Discordo em grande parte	4	4,1	4,3
	Concordo/Discordo parcialmente	18	18,4	19,1
	Concordo em grande parte	39	39,8	41,5
	Concordo plenamente	31	31,6	33,0
	Total	94	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	4,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 203. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

70,7% dos encarregados de educação atribui grande importância a esta expressão, por via daqueles que a consideram “essencial, fundamental” (35,8%) e aqueles que a consideram “muito importante” (34,8%).

P8- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	4	4,1	4,3
	Importante	23	23,5	25,0
	Muito importante	32	32,7	34,8
	Essencial, fundamental	33	33,7	35,9
	Total	92	93,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	6	6,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 204. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola”

No que concerne ao facto do Projeto ter aumentado a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola, 38,7% dos pais “concorda plenamente” e 37,6% “concorda em grande parte”.

P9 – “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	2,0	2,2
	Discordo em grande parte	2	2,0	2,2
	Concordo/Discordo parcialmente	18	18,4	19,4
	Concordo em grande parte	35	35,7	37,6
	Concordo plenamente	36	36,7	38,7
	Total	93	94,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	5	5,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 205. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

A valorização desta afirmação é entendida por 40% dos pais que a consideram “muito importante” e por 38,9% que a classificam como “essencial, fundamental”.

P9- Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Importante	19	19,4	21,1
	Muito importante	36	36,7	40,0
	Essencial, fundamental	35	35,7	38,9
	Total	90	91,8	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	8	8,2	
	Total	98	100,0	

Quadro 206. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola”

Sobre o carácter inovador e diferente do Projeto e a sua contribuição para a melhoria da organização escolar, 43,6% “concorda plenamente” e 39,4% “concorda em grande parte”. Denota-se que 12,8% “concordam/discordam parcialmente”.

P10 – “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	2	2,0	2,1
	Discordo em grande parte	2	2,0	2,1
	Concordo/Discordo parcialmente	12	12,2	12,8
	Concordo em grande parte	37	37,8	39,4
	Concordo plenamente	41	41,8	43,6
	Total	94	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	4,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 207. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Sobre o grau de importância desta afirmação, os inquiridos posicionam-se nos níveis mais elevados: 40,4% considera-a “muito importante” e 38,3% acha-a “essencial, fundamental”.

P10 - Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Sem importância	1	1,0	1,1
	Mais ou menos importante	5	5,1	5,3
	Importante	14	14,3	14,9
	Muito importante	38	38,8	40,4
	Essencial, fundamental	36	36,7	38,3
	Total	94	95,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	4	4,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 208. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Por fim, quando questionados sobre se o Projeto contribui para que os alunos tenham um ensino mais individualizado, quase 57% “concorda plenamente” e 31,6% “concorda em grande parte”.

P11 – “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

		N	%	% Válidos
	Discordo completamente	1	1,0	1,1
	Discordo em grande parte	1	1,0	1,1
	Concordo/Discordo parcialmente	9	9,2	9,5
	Concordo em grande parte	30	30,6	31,6
	Concordo plenamente	54	55,1	56,8
	Total	95	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	3,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 209. Distribuição das respostas à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Em relação ao grau de importância conferida a esta afirmação, 48,4% categoriza-a como “essencial, fundamental” e 34,7% atribui-lhe “muita importância”.

P11 – Grau de importância

		N	%	% Válidos
	Mais ou menos importante	3	3,1	3,2
	Importante	13	13,3	13,7
	Muito importante	33	33,7	34,7
	Essencial, fundamental	46	46,9	48,4
	Total	95	96,9	100,0
<i>Missing</i>	NS/NR	3	3,1	
	Total	98	100,0	

Quadro 210. Grau de importância atribuído à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Em conclusão, a média dos valores de concordância, por afirmação, revelam a concentração no valor 4, da categoria “concordo em grande parte”. As mais elevadas correspondem às afirmações P11 e P7, sobre o ensino mais individualizado proporcionado pelo Projeto Fénix e sobre a satisfação com o Projeto em si. Em contrapartida, as afirmações P3 e P8 são as que detêm valores médios mais baixos, sobre a autonomia dos alunos e a participação mais ativa dos próprios encarregados de educação. Relativamente aos valores médios de importância, a P11 e a P1 destacam-se pela maior importância atribuída. A administração de um ensino mais individualizado e a melhoria do desempenho escolar são as afirmações mais valorizadas. Embora com valor médio de 4, mas representando os mais baixos graus de importância, a P8 e a P10,

isto é, a questão da participação ativa dos encarregados de educação e a diferença e contribuição para a melhoria escolar proporcionada pelo Projeto Fénix.

	Média de Concordância	Média de Importância
P1	4,23	4,25
P2	4,33	4,20
P3	3,99	4,20
P4	4,29	4,17
P5	4,16	4,12
P6	4,30	4,23
P7	4,36	
P8	3,99	4,02
P9	4,09	4,18
P10	4,20	4,10
P11	4,42	4,28

Quadro 211. Valores médios de concordância e importância atribuído às perguntas P1 a P11

Perguntas abertas

Perguntou-se aos encarregados de educação quais os pontos fortes identificados no Projeto Fénix. Foram validadas 88 respostas e entre os principais aspetos enunciados, destaca-se o ensino individualizado (34 referências); o número reduzido de alunos nas turmas (18 referências); o apoio nas dificuldades de aprendizagem (16 referências). Com menores referências, destacam-se ainda a divisão dos grupos por níveis de aprendizagem e o aumento da autonomia e confiança dos alunos.

Categoria	N
Ensino individualizado	34
Turmas pequenas	18
Apoio nas dificuldades de aprendizagem	16
Divisão dos grupos por níveis de aprendizagem	13
Melhora a autonomia e confiança dos alunos	13
Melhor aproveitamento	9
Motivação do aluno	8
Relação professor-aluno	6
Consolidação dos conhecimentos	4
Qualidade dos professores	4
Horários	2
Integração do grupo	2
Mais comunicação entre alunos, pais e a escola	2
Mais tempo do aluno para a família	2
Todos os pontos	2
Maior participação	1

Quadro 212. Número total de evocações por categorias (Pontos fortes)

A questão 13 aborda os pontos fracos do Projeto. Dos 40 inquiridos que apontam pontos fracos, evidencia-se a pouca expressividade das categorias. Salienta-se com 8 evocações, a discriminação de que são alvo os alunos do Projeto. Alguns exemplos:

- *“A divisão da turma em “bons e menos bons”*
- *“ Interpretação do projeto pela comunidade escolar (por vezes os alunos que frequentam são considerados “burros” pelos colegas)”*
- *“no Projeto Fénix os alunos sentem-se subvalorizados.”*

Categoria	N
Discriminação	8
Desinteresse dos alunos	6
Devia abranger mais alunos, ciclos e escolas	6
Duração e horários	5
Professores	4
Dificuldade em aumentar o aproveitamento	3
Abranger poucas matérias ou disciplinas	2
Exigência não homogénea	2
Condições dos espaços	1
Desintegração face à turma	1
Estrutura da escola	1
Lentidão do Projeto	1
O ter que apresentar trabalhos ao nível das matérias da turma e não ao real nível do aluno desenvolvido no Projeto Fénix.	1
Poucos professores	1
Turmas grandes	1

Quadro 213. Número total de evocações por categorias (Pontos fracos)

Com 6 referências surgem as categorias que indicam o desinteresse dos próprios alunos, o abranger mais alunos, ciclos e escolas. Com 5 referências, a duração e os horários. Nesta última categoria registam-se alguns extratos:

- *“Muito curto ao meu ver”*
- *“Períodos de permanência, por vezes, muito reduzidos”*
- *“O horário devia ser mais alargado e fora dos horários dos alunos em tempo letivo (componente letiva)”*

Na pergunta 14, questiona-se os aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto. Foram validadas 49 respostas. Verificamos pela Quadro abaixo a dispersão das respostas. De salientar a alteração pretendida ao nível da abrangência do Projeto, este deveria estender-se a mais escolas e alunos. Ainda, a

melhoria dos métodos e técnicas de ensino e o aumento e a melhoria dos horários.

Vejam-se alguns exemplos:

- “Existirem mais tempos de apoio”
- “Devia haver mais aulas de apoio extra curriculares, para complemento das aulas”
- “Criarem mais aulas nas disciplinas onde os alunos têm mais dificuldades”

Categoria	N
Abranger mais escolas e alunos	7
Aumentar e melhorar os horários	6
Melhorar métodos e técnicas de ensino	6
Maior empenho dos alunos	4
Maior exigência	4
Melhorar e renovar professores	4
Repensar a formação dos grupos	4
Abranger mais matérias ou disciplinas	3
Aumentar professores	2
Diminuir a dimensão das turmas	2
Melhorar as condições dos espaços	2
Aumentar a clareza da informação aos encarregados de educação	1
Divulgar o Projeto	1
Maior rapidez	1
Maior vigilância	1
Melhorar comunicação entre os professores	1
Projeto deveria decorrer dentro da sala de aula	1

Quadro 214. Número total de evocações por categorias acerca dos aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto Fénix

3.1.3. Relação entre variáveis: Testes de independência do Qui-Quadrado (χ^2)

O facto de os questionários terem sido aplicados no mesmo momento e nas mesmas escolas a diferentes amostras de populações (alunos de 4º e 9º anos, encarregados de educação, professores)⁵¹ e de algumas das perguntas (ativas) serem análogas para estes grupos populacionais (P1, P2, P5, P6, P7, P9, P11 e P12, tomando por referência o questionário dos alunos do 9º ano), permite que comparemos os posicionamentos dos diferentes atores escolares, relativamente a cada uma das

⁵¹ O grupo de diretores das escolas onde se desenvolve o estudo não está incluído nesta análise descritiva e inferencial dado, por um lado, constituir um subgrupo amostral de reduzida dimensão (14 diretores) comparativamente aos restantes subgrupos amostrais e, por outro lado, o escasso número de questões de conteúdo idêntico do questionário que lhes foi especificamente dirigido relativamente aos restantes questionários administrados.

diferentes questões. Em última análise, trata-se de apurar as opiniões expressas em termos de discordância/concordância dos diferentes grupos amostrais de inquiridos a um conjunto de questões relacionadas com a vivência experienciada, no âmbito do Projeto Fénix, ao longo de três anos consecutivos nas suas escolas e de inferir se estas opiniões diferem ou não significativamente em termos estatísticos entre os alunos, encarregados de educação e professores.

Para maior garantia dos pressupostos requeridos à aplicação do teste do Qui-Quadrado⁵² e também para maior facilidade de análise e interpretação das inferências, recategorizou-se a escala de resposta em três categorias (não concordância, indeciso, concordância) nas oito variáveis comuns aos questionários e reconstituiu-se uma base única com 650 sujeitos distribuídos pelos diversos grupos amostrais.

Apresentando a questão de outro modo, o que está em causa é a testagem das seguintes hipóteses:

H0 (hipótese nula): não existem diferenças estatisticamente significativas entre os atores escolares (alunos, encarregados de educação e professores) relativamente à distribuição nas categorias das variáveis P1, P2, P5, P6, P7, P9, P11 e P12;

H1 (hipótese alternativa): os atores escolares (alunos, encarregados de educação e professores) pronunciam-se de forma significativamente diferente em termos estatísticos relativamente às questões P1, P2, P5, P6, P7, P9, P11 e P12.

O *output* do teste Qui-Quadrado mostra vários quadros que resumem o processamento dos dados e informam sobre o número de casos válidos analisados, relativamente ao total da amostra. Regista-se também o número de frequências observadas de cada célula (*'Count'*), as frequências esperadas (*'Expected Count'*) na situação de independência das variáveis, as percentagens em linha e em coluna, os

⁵² A aplicação do teste do Qui-Quadrado requer a existência de determinados pressupostos ou condições de aplicabilidade, nomeadamente: 1) $n > 20$; 2) as frequências esperadas (E_{ij}) devem ser superiores a 1; 3) pelo menos 20% as frequências esperadas devem ser superiores a 5. Em rigor, o teste do Qui-Quadrado não deve ser aplicado quando tais condições não se observem. Existem, todavia, procedimentos tendentes a potenciar as condições de aplicabilidade do teste, como sejam: 1) recombinar categorias de modo a aumentar a frequência esperada; 2) aumentar a dimensão da amostra. Outra possibilidade é o recurso ao método de simulação de Monte Carlo, um método estatístico que, com base na geração aleatória de amostras a partir do conhecimento empírico da população sob estudo, determina a probabilidade de ocorrência de uma determinada situação experimental (Pestana e Gageiro, 2003; Maroco, 2003, 2011).

resíduos estandardizados (*'Std. Residual'*) e os resíduos ajustados estandardizados (*'Ajusted Residual'*), bem como os subtotais por linha e por coluna e o total geral. Os valores esperados são comparados com os respectivos valores observados para se inferir se as variáveis em causa são independentes ou estão relacionadas. Se as diferenças entre os valores observados e os esperados não vieram a ser consideradas significativamente diferentes a um dado nível de significância, as variáveis são consideradas independentes. Os resíduos ajustados na forma estandardizada fornecem uma indicação das células que mais se afastam da hipótese de independência das variáveis. Assim, os seus valores serão positivos, sempre que os valores observados forem superiores aos respectivos valores esperados e serão negativos, caso se verificar a situação contrária⁵³. Apresenta-se ainda a estatística do teste do Qui-Quadrado (*'Pearson Chi-square'*), a probabilidade de significância associada (*'Asymp. Sig 2-sided'*) e outros testes que informam sobre o grau de associação das variáveis e potência do teste (*'Coeficiente de Contingência'*, *'Phi'* e *'V de Cramer'*).

Para além da informação sobre os valores experimentais dos respectivos testes, existe ainda uma coluna com indicação dos graus de liberdade [$df = (n^\circ \text{ linhas} - 1) \times (n^\circ \text{ de colunas} - 1)$], uma outra coluna com a indicação da probabilidade de erro associada à rejeição da hipótese nula (H_0) e informação em rodapé do quadro relativamente às frequências esperadas, daí se deduzindo de imediato da observância ou não dos pressupostos de aplicabilidade do teste do Qui-Quadrado.

Para analisarmos se as opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a cada uma das questões P1, P2, P5, P6, P7, P9, P11 e P12 do questionário, recorreremos ao teste do Qui-Quadrado.

Formulemos então as respetivas hipóteses nula e alternativa e testemo-las para uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05 em todas as análises inferenciais.

⁵³ A análise dos resíduos estandardizados mostra também se existem ou não células em que se possa assumir que o resíduo é significativamente diferente de 0. As letras em subscrito indicam a existência ou não de diferenças significativas entre as respetivas proporções de acordo com o teste Z. Letras iguais indicam a ausência de diferenças; letras diferentes, diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas. (Maroco, 2011)

P1 - O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P1 não diferem significativamente.

H1 – Existem diferenças significativas nas opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente à afirmação “O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Melhora o desempenho escolar dos alunos (P1) Crosstabulation

			Melhora o desempenho escolar dos alunos (P1)			Total
			Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte	
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	3a, b	20b	213a	236
		Expected Count	4,8	34,2	197,0	236,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,3%	8,5%	90,3%	100,0%
		Std. Residual	-,8	-2,4	1,1	
	Alunos 9º ano	Count	4a, b	50b	186a	240
		Expected Count	4,9	34,8	200,3	240,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,7%	20,8%	77,5%	100,0%
		Std. Residual	-,4	2,6	-1,0	
	Enc Educação	Count	6a	11b	79b	96
		Expected Count	2,0	13,9	80,1	96,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	6,3%	11,5%	82,3%	100,0%
		Std. Residual	2,9	-,8	-,1	
Professores	Count	0a	11a	52a	63	
	Expected Count	1,3	9,1	52,6	63,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,0%	17,5%	82,5%	100,0%	
	Std. Residual	-1,1	,6	-,1		
Total	Count	13	92	530	635	
	Expected Count	13,0	92,0	530,0	635,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,0%	14,5%	83,5%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Melhora o desempenho escolar dos alunos (P1) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Quadro 215. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	26,338 ^a	6	,000	,001 ^b	,000	,002			
Likelihood Ratio	25,044	6	,000	,001 ^b	,000	,001			
Fisher's Exact Test	23,296			,001 ^b	,000	,001			
Linear-by-Linear Association	4,152 ^c	1	,042	,045 ^b	,040	,051	,028 ^b	,023	,032
N of Valid Cases	635								

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -2,038.

Quadro 216. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”

Dos resultados constantes dos quadros anteriores, depreende-se que não se observam os pressupostos de aplicabilidade do teste do Qui-Quadrado, uma vez que 33% das células (4) apresentam valores esperados inferiores a 5. Não está assim garantido que a estatística do teste χ^2 possua distribuição $\chi^2_{(L-1)(C-1)}$, pelo que, para a testagem de H_0 , recorreremos à simulação de Monte Carlo.

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=26,338$; $df=6$; $p=,001$; $N=635$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano, dos encarregados de educação e dos professores face à afirmação ‘o Projeto Fénix melhora o desempenho escolar dos alunos’.

Tendo em conta a natureza e o número de graus do ‘corredor’ da escala, é aceitável que esta, enquanto escala de avaliação, possa ser tratada como escala métrica (Pestana e Gageiro, 2003). Neste sentido, e para uma melhor visualização da adesão dos diferentes atores escolares às afirmações com que foram confrontados, procedemos com recurso à solução ‘Clustered Error Bar’ e à projeção gráfica desagregada das opiniões expressas a cada uma das afirmações pelos alunos, encarregados de educação e professores em termos de média e respetivo intervalo de confiança a 95%.

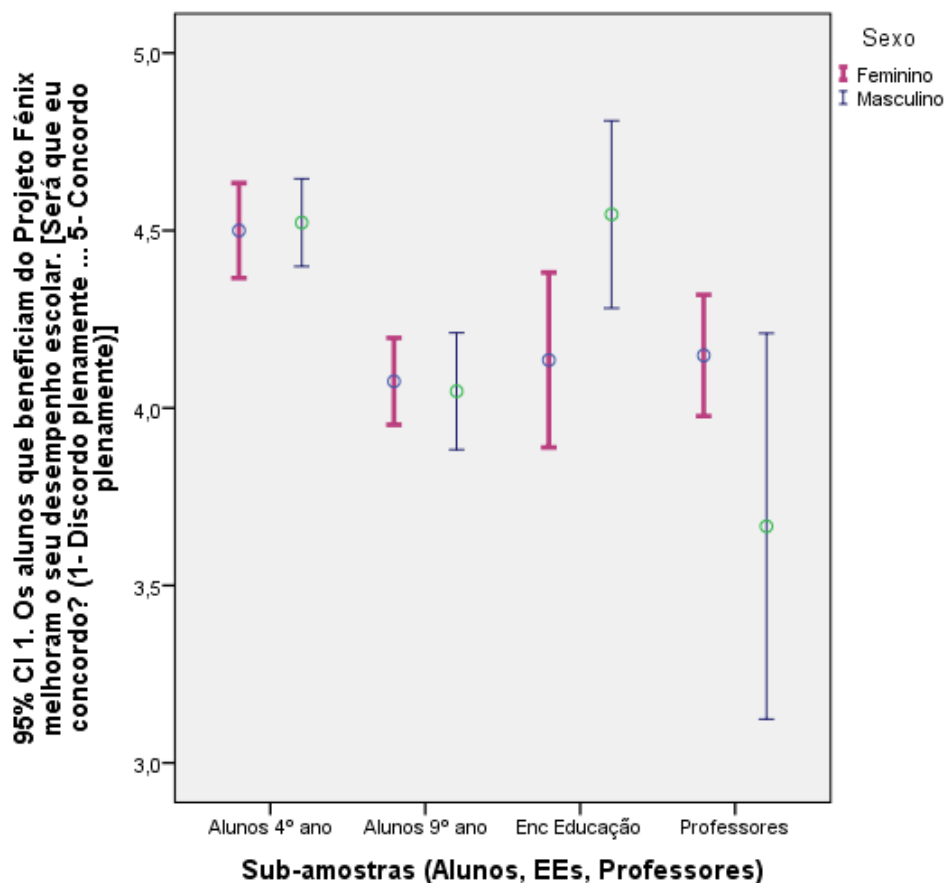


Gráfico 21. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix melhora o desempenho escolar”

Com exceção do subgrupo de professores do sexo masculino, que revela uma maior heterogeneidade de respostas quando confrontados com a afirmação ‘Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, os restantes subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 4 e 5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente) e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais. Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à ideia de que a experiência Fénix, vivenciada ao longo de três anos letivos nas suas escolas, provocou melhorias no desempenho escolar dos alunos.

P2 - O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P2 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Ajuda a compreender melhor as matérias (P2) Crosstabulation

			Ajuda a compreender melhor as matérias (P2)			Total
			Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte	
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	7a, b	20b	207a	234
		Expected Count	5,9	30,1	198,0	234,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,0%	8,5%	88,5%	100,0%
		Std. Residual	,4	-1,8	,6	
	Alunos 9º ano	Count	6a, b	47b	184a	237
		Expected Count	6,0	30,5	200,5	237,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,5%	19,8%	77,6%	100,0%
		Std. Residual	,0	3,0	-1,2	
	Enc Educação	Count	3a	9a	84a	96
		Expected Count	2,4	12,3	81,2	96,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,1%	9,4%	87,5%	100,0%
		Std. Residual	,4	-1,0	,3	
Professores	Count	0a	5a	58a	63	
	Expected Count	1,6	8,1	53,3	63,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,0%	7,9%	92,1%	100,0%	
	Std. Residual	-1,3	-1,1	,6		
Total	Count	16	81	533	630	
	Expected Count	16,0	81,0	533,0	630,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,5%	12,9%	84,6%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Ajuda a compreender melhor as matérias (P2) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Quadro 217. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,637 ^a	6	,005
Likelihood Ratio	19,693	6	,003
Linear-by-Linear Association	,406	1	,524
N of Valid Cases	630		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Quadro 218. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=18,637$; $df=6$; $p=,005$; $N=630$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano, dos encarregados de educação e dos professores face à afirmação ‘O

Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias’.

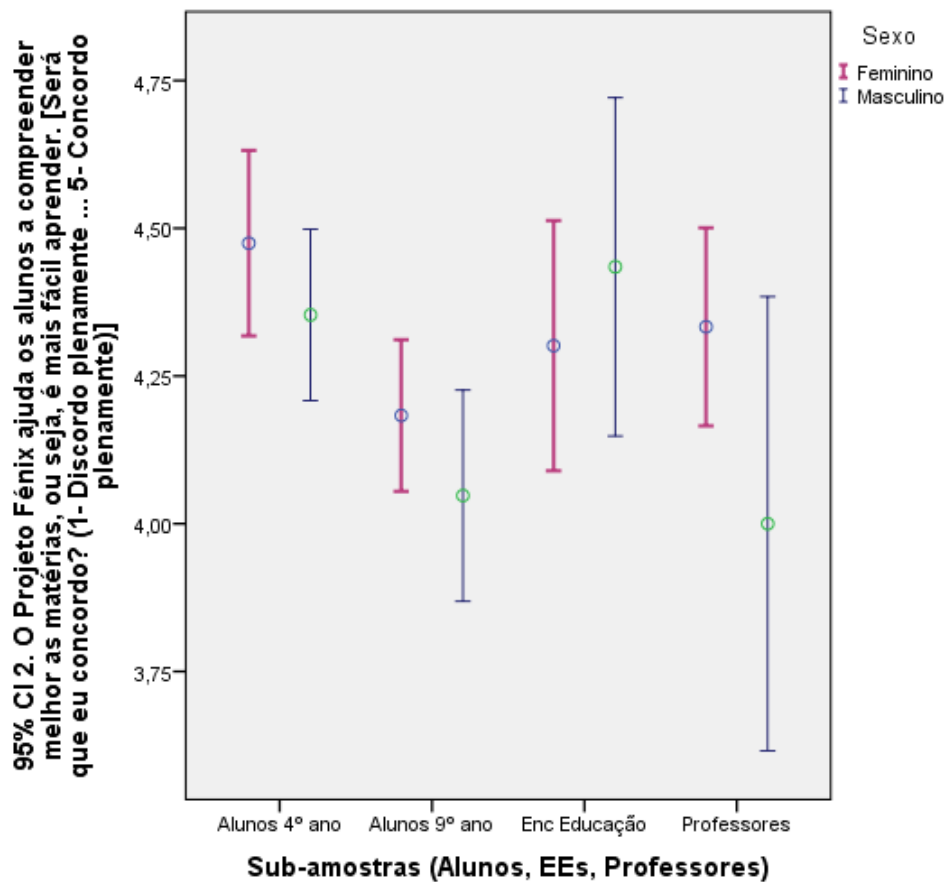


Gráfico 22. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias”

Em relação à afirmação ‘O Projeto Fénix ajuda a compreender melhor as matérias’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 4 e 5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente). Quanto ao consenso intra e inter subgrupos amostrais, o único subgrupo que apresenta uma maior heterogeneidade de respostas é o dos professores, sendo de assinalar a diferença de consenso entre as respostas dos indivíduos do sexo masculino (mais heterogéneas) e feminino (mais consensuais). Relativamente a todos os outros subgrupos amostrais, evidenciam um relativo consenso intra e inter subgrupos, depreendendo-se que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à ideia de que o Projeto Fénix, ao longo de três anos letivos, provocou melhorias ao nível da compreensão das matérias por parte dos alunos.

P5 – “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P5 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Desenvolve a autonomia do aluno (P5) Crosstabulation

		Desenvolve a autonomia do aluno (P5)			Total	
		Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte		
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	3a	35a	166b	204
		Expected Count	9,9	53,8	140,3	204,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,5%	17,2%	81,4%	100,0%
		Std. Residual	-2,2	-2,6	2,2	
	Alunos 9º ano	Count	19a	83a	133b	235
		Expected Count	11,4	62,0	161,6	235,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	8,1%	35,3%	56,6%	100,0%
		Std. Residual	2,3	2,7	-2,3	
	Enc Educação	Count	6a	22a	69a	97
		Expected Count	4,7	25,6	66,7	97,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	6,2%	22,7%	71,1%	100,0%
		Std. Residual	,6	-,7	,3	
Professores	Count	1a	18a	44a	63	
	Expected Count	3,1	16,6	43,3	63,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,6%	28,6%	69,8%	100,0%	
	Std. Residual	-1,2	,3	,1		
Total	Count	29	158	412	599	
	Expected Count	29,0	158,0	412,0	599,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	4,8%	26,4%	68,8%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Desenvolve a autonomia do aluno (P5) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Quadro 219. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,815 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	37,561	6	,000
Linear-by-Linear Association	3,774	1	,052
N of Valid Cases	599		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,05.

Quadro 220. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=35,815$; $df=6$; $p=,000$; $N=599$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma moderada intensidade de concordância por parte dos alunos do 9º ano, dos encarregados de educação e dos professores, e apenas os alunos de 4º ano revelam uma elevada intensidade de concordância face à afirmação ‘O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)’.

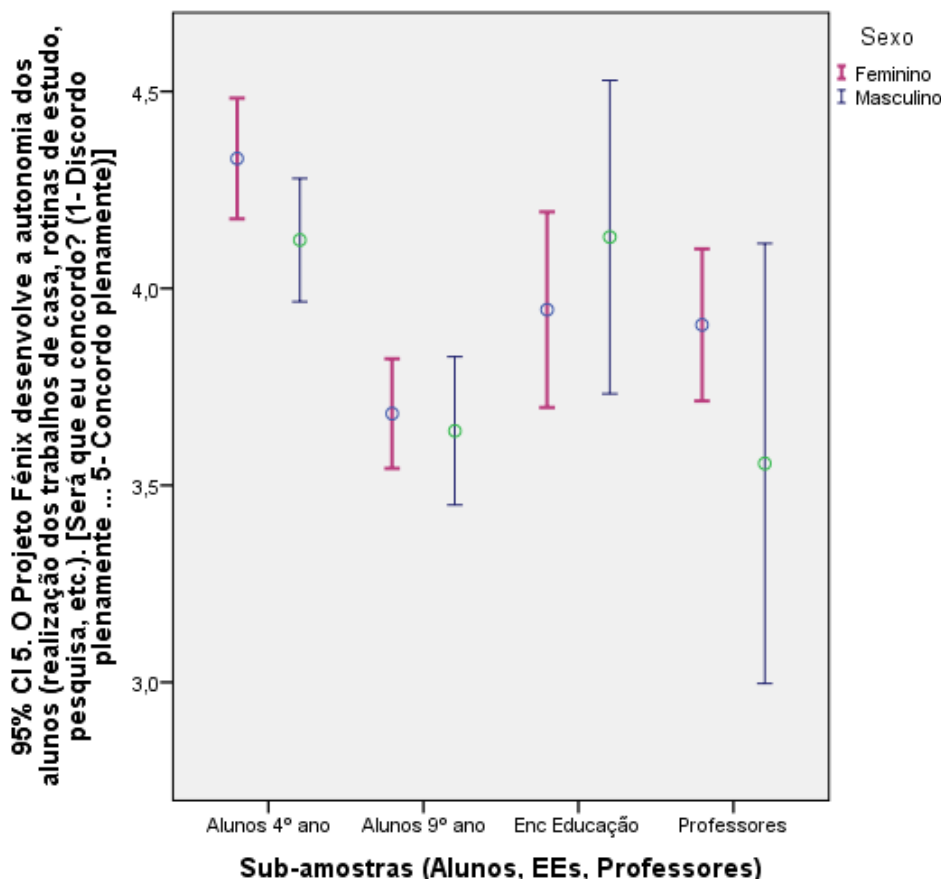


Gráfico 23. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)”

Relativamente à afirmação ‘O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.)’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 3,5 e 4,5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente) e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais, sendo a maior diferença entre os

professores (por género). Quanto ao consenso intra e inter subgrupos amostrais, o único subgrupo que apresenta uma maior heterogeneidade de respostas é o dos Professores, sendo de assinalar a diferença de consenso entre as respostas dos indivíduos do sexo masculino (mais heterogéneas) e feminino (mais consensuais). Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à percepção de que os alunos, quando inseridos em turmas Fénix e/ou Ninhos, desenvolveram a sua autonomia relativamente à realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, etc.

P6 - “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P6 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Os alunos sentem-se integrados ns turma 'Fénix' e/ou nos 'ninhos' (P6) Crosstabulation

		Os alunos sentem-se integrados ns turma 'Fénix' e/ou nos 'ninhos' (P6)			Total	
		Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte		
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	4a, b	21b	211a	236
		Expected Count	4,5	43,0	188,4	236,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,7%	8,9%	89,4%	100,0%
		Std. Residual	-2	-3,4	1,6	
	Alunos 9º ano	Count	7a, b	68b	157a	232
		Expected Count	4,5	42,3	185,2	232,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,0%	29,3%	67,7%	100,0%
		Std. Residual	1,2	3,9	-2,1	
	Enc Educação	Count	1a	16a	77a	94
		Expected Count	1,8	17,1	75,0	94,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,1%	17,0%	81,9%	100,0%
		Std. Residual	-6	-3	,2	
Professores	Count	0a	9a	54a	63	
	Expected Count	1,2	11,5	50,3	63,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,0%	14,3%	85,7%	100,0%	
	Std. Residual	-1,1	-7	,5		
Total	Count	12	114	499	625	
	Expected Count	12,0	114,0	499,0	625,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,9%	18,2%	79,8%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Os alunos sentem-se integrados ns turma 'Fénix' e/ou nos 'ninhos' (P6) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the .05 level.

Quadro 221. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	37,911 ^a	6	,000	,000 ^b	,000	,000			
Likelihood Ratio	39,359	6	,000	,000 ^b	,000	,000			
Fisher's Exact Test	36,808			,000 ^b	,000	,000			
Linear-by-Linear Association	,905 ^c	1	,341	,342 ^b	,329	,354	,181 ^b	,171	,191
N of Valid Cases	625								

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 792558341.

c. The standardized statistic is -,951.

Quadro 222. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos*”

Dos resultados constantes dos quadros anteriores, depreende-se que não se observam os pressupostos de aplicabilidade do teste do Qui-Quadrado, uma vez que 33% das células (4) apresentam valores esperados inferiores a 5. Não está assim garantido que a estatística do teste χ^2 possua distribuição $\chi^2_{(L-1)(C-1)}$, pelo que, para a testagem de H_0 , recorreremos à simulação de Monte Carlo.

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=37,911$; $df=6$; $p=,000$; $N=625$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano, dos encarregados de educação e dos professores face à afirmação ‘*Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos*’.

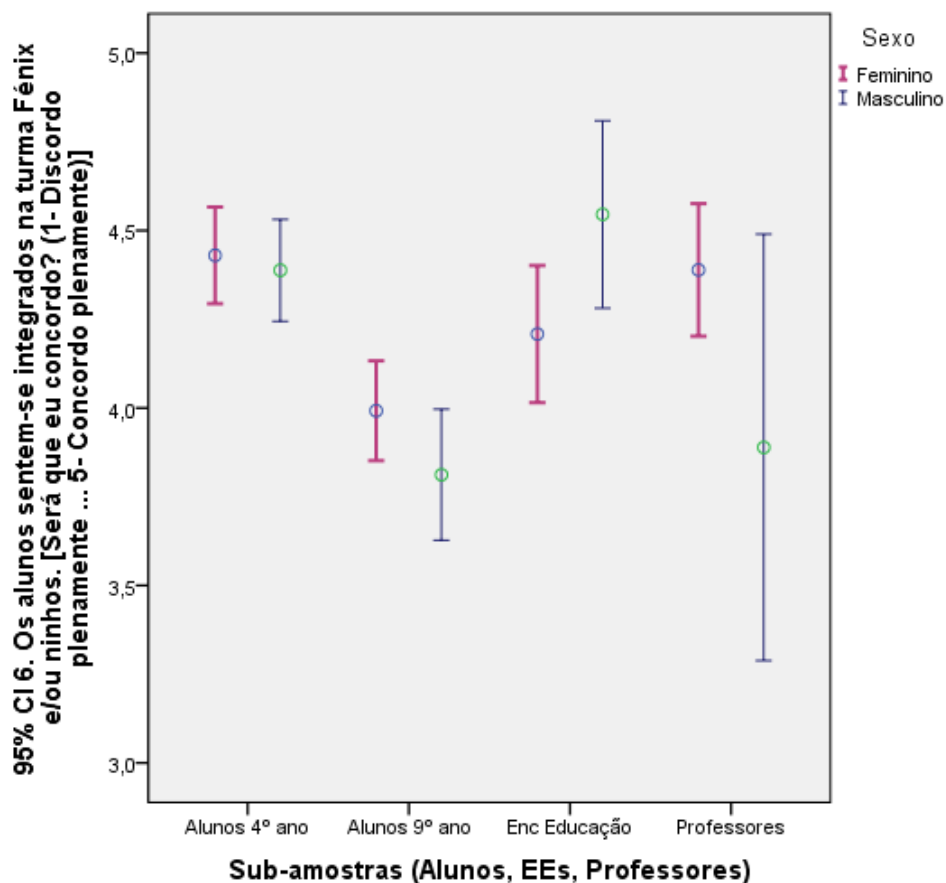


Gráfico 24. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos”

Relativamente à afirmação ‘Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/Ninhos’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 3,5 e 4,5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente) e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais. Uma vez mais, o único subgrupo que apresenta uma maior heterogeneidade de respostas é o dos Professores, sendo de assinalar a diferença de consenso entre as respostas dos indivíduos do sexo masculino (mais heterogéneas) e feminino (mais consensuais). Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à perceção de que os alunos se sentem integrados nas turmas Fénix e/ou Ninhos.

P7 - “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P7 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Frequentar a turma 'Fénix' e/ou os 'ninhos' ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios (P7)
Crosstabulation

			Frequentar a turma 'Fénix' e/ou os 'ninhos' ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios (P7)			
			Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte	Total
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	3a	20a	212b	235
		Expected Count	13,2	44,9	176,9	235,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,3%	8,5%	90,2%	100,0%
		Std. Residual	-2,8	-3,7	2,6	
	Alunos 9º ano	Count	24a	69a	140b	233
		Expected Count	13,1	44,5	175,4	233,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	10,3%	29,6%	60,1%	100,0%
		Std. Residual	3,0	3,7	-2,7	
	Enc Educação	Count	5a	15a	72a	92
		Expected Count	5,2	17,6	69,3	92,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	5,4%	16,3%	78,3%	100,0%
		Std. Residual	-,1	-,6	,3	
Professores	Count	3a	15a	45a	63	
	Expected Count	3,5	12,0	47,4	63,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	4,8%	23,8%	71,4%	100,0%	
	Std. Residual	-,3	,9	-,4		
Total	Count	35	119	469	623	
	Expected Count	35,0	119,0	469,0	623,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	5,6%	19,1%	75,3%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Frequentar a turma 'Fénix' e/ou os 'ninhos' ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios (P7) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the .05 level.

Quadro 223. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,792 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	63,376	6	,000
Linear-by-Linear Association	11,358	1	,001
N of Valid Cases	623		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,54.

Quadro 224. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=59,792$; $df=6$; $p=,000$; $N=623$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma moderada intensidade de concordância por parte dos alunos do 9º ano, dos encarregados de educação e dos professores, e apenas os alunos de 4º ano revelam uma elevada intensidade de concordância, face à afirmação ‘Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios’.

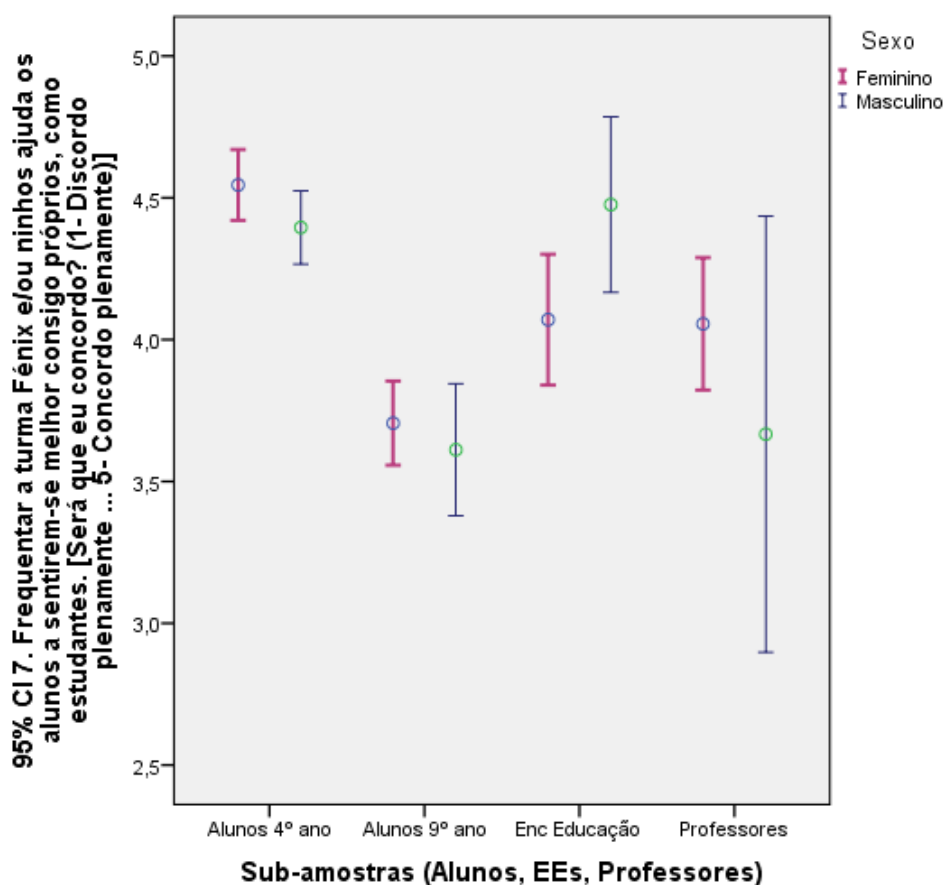


Gráfico 25. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios”

Relativamente à afirmação ‘Frequentar a turma Fénix e/ou Ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 3,5 e 4,5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente) e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais. O único subgrupo que apresenta uma maior heterogeneidade de respostas é o dos Professores, sendo de assinalar a diferença de consenso entre as respostas dos

indivíduos do sexo masculino (mais heterogêneas) e feminino (mais consensuais). Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à perceção de que a frequência de turmas Fénix e/ou Ninhos por parte dos alunos ajuda a sentirem-se melhor com eles próprios, enquanto estudantes.

P9 - “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P9 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”.

Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores) * Estou satisfeito com o projeto 'Fénix' (P9) Crosstabulation

		Estou satisfeito com o projeto 'Fénix' (P9)			Total	
		Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte		
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	2 _{a, b}	11 _b	217 _a	230
		Expected Count	5,7	32,4	191,9	230,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,9%	4,8%	94,3%	100,0%
		Std. Residual	-1,5	-3,8	1,8	
	Alunos 9º ano	Count	7 _{a, b}	52 _b	169 _a	228
		Expected Count	5,6	32,1	190,2	228,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,1%	22,8%	74,1%	100,0%
		Std. Residual	,6	3,5	-1,5	
	Enc Educação	Count	5 _a	8 _b	78 _{a, b}	91
		Expected Count	2,2	12,8	75,9	91,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	5,5%	8,8%	85,7%	100,0%
		Std. Residual	1,8	-1,3	,2	
Professores	Count	1 _{a, b}	15 _b	45 _a	61	
	Expected Count	1,5	8,6	50,9	61,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,6%	24,6%	73,8%	100,0%	
	Std. Residual	-4	2,2	-8		
Total	Count	15	86	509	610	
	Expected Count	15,0	86,0	509,0	610,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,5%	14,1%	83,4%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Estou satisfeito com o projeto 'Fénix' (P9) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the .05 level.

Quadro 225. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,681 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	47,930	6	,000
Linear-by-Linear Association	14,089	1	,000
N of Valid Cases	610		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Quadro 226. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=45,681$; $df=6$; $p=,000$; $N=610$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano e dos encarregados de educação, enquanto que por parte dos professores e alunos do 9º ano existe uma moderada intensidade de concordância, face à afirmação ‘*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*’.

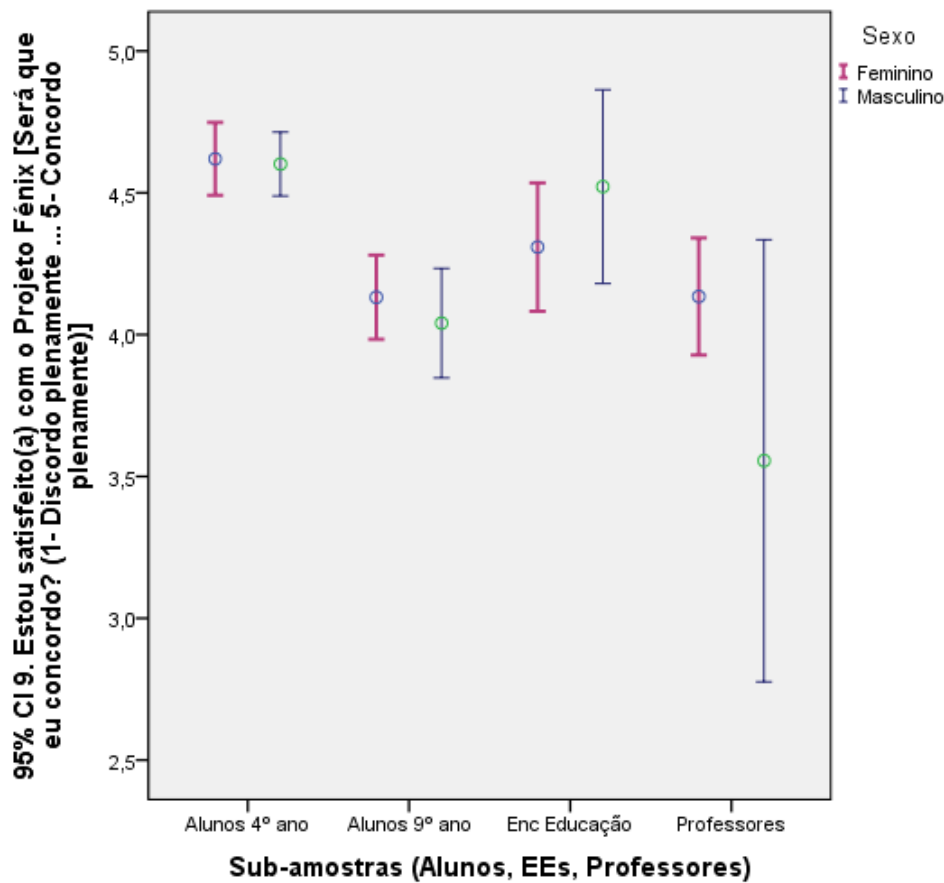


Gráfico 26. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “*Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix*”

Relativamente à afirmação ‘Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, os subgrupos amostrais que evidenciam posicionamentos médios na escala revelando concordância plena (4,5) são o dos alunos do 4º ano e o dos encarregados de educação (sexo masculino). Os restantes subgrupos amostrais evidenciam um posicionamento médio de concordância parcial (3,5 a 4,5). Quanto ao consenso intra e inter subgrupos amostrais, mais uma vez a maior diferença de heterogeneidade de respostas respeita aos professores do sexo masculino, situando-se o seu posicionamento intermédio no limiar mínimo da concordância parcial. Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente ao seu grau de satisfação para com o Projeto Fénix.

P11 - “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P11 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “*O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar*”.

Crosstab

		O projeto 'Fênix' faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar (P11)			Total	
		Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte		
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	7a, b	18b	212a	237
		Expected Count	10,5	46,9	179,7	237,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,0%	7,6%	89,5%	100,0%
		Std. Residual	-1,1	-4,2	2,4	
	Alunos 9º ano	Count	16a	76a	141b	233
		Expected Count	10,3	46,1	176,7	233,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	6,9%	32,6%	60,5%	100,0%
		Std. Residual	1,8	4,4	-2,7	
	Enc Educação	Count	4a	12a	78a	94
		Expected Count	4,1	18,6	71,3	94,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	4,3%	12,8%	83,0%	100,0%
		Std. Residual	-,1	-1,5	,8	
Professores	Count	0a	15a	33a	48	
	Expected Count	2,1	9,5	36,4	48,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,0%	31,3%	68,8%	100,0%	
	Std. Residual	-1,5	1,8	-,6		
Total	Count	27	121	464	612	
	Expected Count	27,0	121,0	464,0	612,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	4,4%	19,8%	75,8%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of O projeto 'Fênix' faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar (P11) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Quadro 227. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “O Projeto Fênix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,162 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	67,311	6	,000
Linear-by-Linear Association	6,497	1	,011
N of Valid Cases	612		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,12.

Quadro 228. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “O Projeto Fênix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=63,162$; $df=6$; $p=,000$; $N=612$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano e dos encarregados de educação, enquanto que por parte dos professores e alunos do 9º ano existe uma moderada intensidade de concordância, face à afirmação ‘O Projeto Fênix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar’.

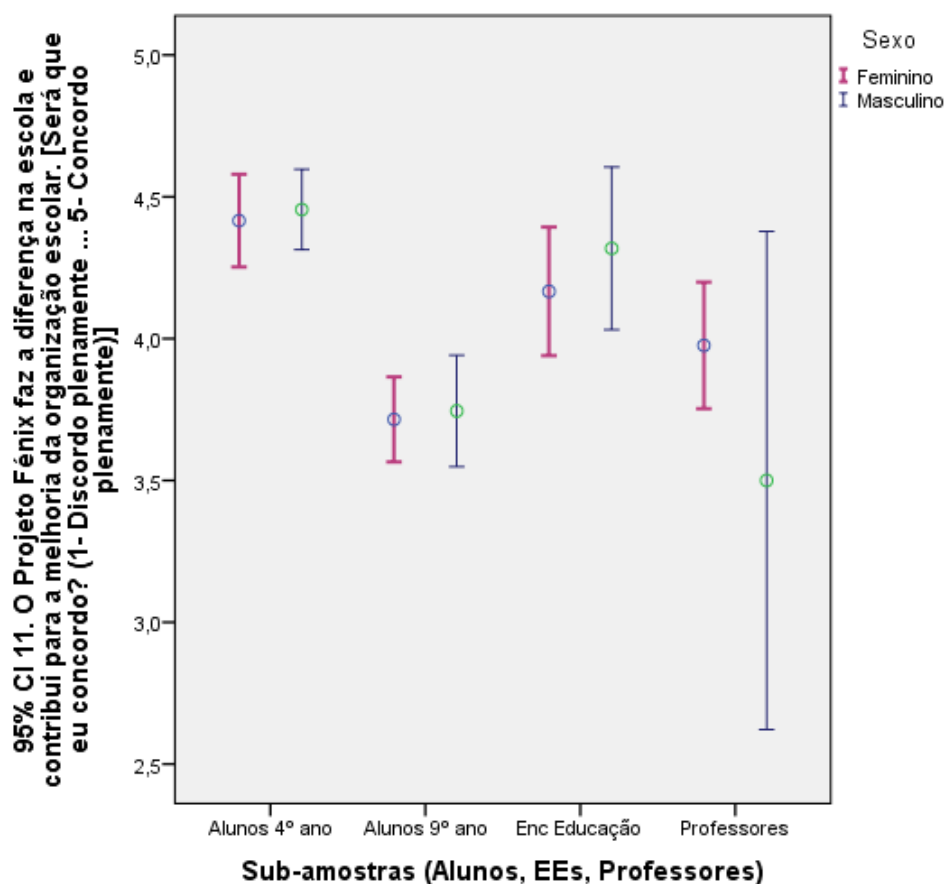


Gráfico 27. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar”

Relativamente à afirmação ‘O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 3,5 e 4,5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente) e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais. O subgrupo professores (sexo masculino) é o que, uma vez mais, apresenta uma elevada heterogeneidade de respostas. Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente à perceção de que o Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar.

P12 – “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

H0 - As opiniões expressas pelos alunos, encarregados de educação e professores relativamente a P12 são idênticas.

H1 - Existem diferenças significativas entre os alunos, encarregados de educação e professores nas opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”.

Crosstab

			O projeto 'Fénix' contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado (P12)			Total
			Discordo completamente ou em grande parte	Não discordo nem concordo	Concordo completamente ou em grande parte	
Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	Alunos 4º ano	Count	4a, b	25b	212a	241
		Expected Count	5,7	39,4	195,9	241,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	1,7%	10,4%	88,0%	100,0%
		Std. Residual	-,7	-2,3	1,1	
	Alunos 9º ano	Count	9a, b	68b	161a	238
		Expected Count	5,6	38,9	193,5	238,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	3,8%	28,6%	67,6%	100,0%
		Std. Residual	1,4	4,7	-2,3	
	Enc Educação	Count	2a	9a	84a	95
		Expected Count	2,2	15,5	77,2	95,0
		% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,1%	9,5%	88,4%	100,0%
		Std. Residual	-,2	-1,7	,8	
Professores	Count	0a, b	2b	60a	62	
	Expected Count	1,5	10,1	50,4	62,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	0,0%	3,2%	96,8%	100,0%	
	Std. Residual	-1,2	-2,6	1,4		
Total	Count	15	104	517	636	
	Expected Count	15,0	104,0	517,0	636,0	
	% within Sub-amostras (Alunos, EEs, Professores)	2,4%	16,4%	81,3%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of O projeto 'Fénix' contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado (P12) categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the .05 level.

Quadro 229. Análise estatística (sub-amostras) das respostas à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,506 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	51,423	6	,000
Linear-by-Linear Association	1,036	1	,309
N of Valid Cases	636		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,46.

Quadro 230. Resultados do teste do Qui-Quadrado relativamente à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

A análise estatística inferencial permite concluir que as opiniões expressas diferem significativamente ($\chi^2=49,506$; $df=6$; $p=,000$; $N=636$), sendo que as diferenças vão no sentido de uma elevada intensidade de concordância em especial por parte dos alunos de 4º ano, dos encarregados de educação e dos professores, face à afirmação ‘O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado’.

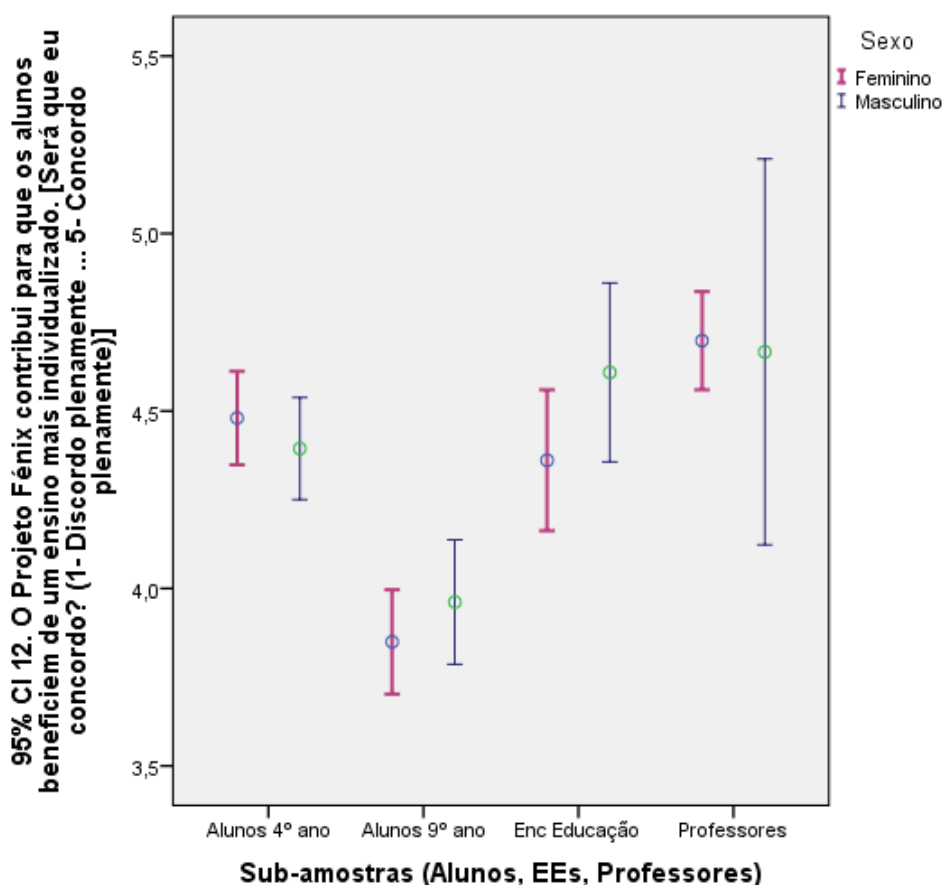


Gráfico 28. Projeção gráfica das opiniões expressas relativamente à afirmação “O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado”

Relativamente à afirmação ‘O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado’, em todo o caso, manifestando em termos do corredor da escala um posicionamento médio de concordância, todos os subgrupos amostrais evidenciam posicionamentos médios na escala entre 3,5 e 5 (concordância parcial e concordância plena, respetivamente), e relativo consenso intra e inter subgrupos amostrais. Daqui se depreende que prevalece uma alargada concordância por parte de alunos, encarregados de educação e professores relativamente

à percepção de que o Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado.

Conclusões

As escolas que constam do grupo experimental (GE) são escolas que à partida tinham problemas de insucesso, nomeadamente nas aprendizagens dos alunos, razão pela qual decidiram implementar e foram selecionadas para integrar o Programa Mais Sucesso Escolar. Daí que as escolas do GE, no pré-teste, apresentem, em alguns casos, resultados inferiores aos das escolas do grupo de controlo (GC). Apesar deste ponto de partida, os resultados do GE, no pós-teste, apresentam ganhos percentuais superiores aos do GC, superando mesmo os valores totais do GC. Os ganhos registados podem indicar que a retirada temporária dos alunos da turma pura para um grupo mais homogéneo, Ninho, é potenciadora de mais aprendizagem para todos os alunos.

Pela leitura e análise dos dados recolhidos, através do pré-teste e do pós-teste e dos questionários, podemos elencar as seguintes conclusões:

1) Verificamos que o Projeto Fénix contribuiu para a melhoria da organização escolar. Os dados apontam também para a importância de uma liderança forte e de proximidade, em articulação com as diversas estruturas de gestão pedagógica.

2) Constatou-se que a escola, através dos seus departamentos, se mobiliza na criação de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento desta dinâmica, sendo este projeto passível de ser aplicado a todos os níveis de ensino.

3) O Projeto Fénix constitui-se como uma dinâmica organizacional, que potencia um ensino mais individualizado e mais direcionado às dificuldades de cada aluno.

4) A comunidade escolar reconhece que, em paralelo com uma pedagogia diferenciada, o projeto ajuda os alunos a melhor compreender as matérias e a melhorar os resultados escolares, nas disciplinas intervencionadas e, conseqüentemente, naquelas onde não existe Ninho.

5) O Projeto Fénix, através do agrupamento dos alunos em Ninho, é potenciador do envolvimento dos alunos na medida em que cria espaços com maiores oportunidades de aprendizagem e de participação ativa, criando condições para que os alunos se sintam mais motivados para o objeto de estudo fruto de um ensino mais individualizado o que permite concretizar a pedagogia diferenciada orientada para responder aos vários perfis

de alunos, às suas dificuldades, aos seus ritmos. O professor tem melhores condições para ensinar e para monitorizar as aprendizagens, ativando mecanismos de avaliação formativa.

6) É nossa percepção que há um ganho relativamente à confiança e à autonomia do aluno, perante si e perante os colegas (do grupo turma), uma elevação de expectativas, uma maior capacidade de organização e disciplina, face às atividades letivas e pós-letivas (tpc), melhorando, conseqüentemente, os resultados escolares, porque o professor acompanha, estimula, faz perceber e evoluir.

7) Neste Projeto, verificamos que a relação pedagógica implica os alunos no trabalho, não favorecendo aos alunos uma atitude de espetadores, privilegia uma cultura de rigor e exigência, em que o reforço positivo é uma constante.

8) O estudo indicia que os alunos aceitam bem integrar o projeto fénix e sentem que este projeto contribui para a aprendizagem e para a sua integração na escola.

9) O Projeto Fénix promove uma maior comunicação, articulação e cooperação entre docentes, departamentos e as lideranças.

10) Os encarregados de educação reconhecem que são implicados a participarem ativamente na vida da escola e revelam confiança nas estratégias de intervenção educativa propostas pelo projeto.

11) Os professores reconhecem que a formação em serviço, relacionada com a implementação do projeto Fénix, no que concerne a sua operacionalidade e com momentos de prática reflexiva, são importantes para o sucesso do mesmo.

A escola a tempo inteiro, que acolhe todos, numa diversidade sociológica, universal e multicultural, exige a necessidade de uma resposta pedagógica e organizacional que atenda às necessidades dos alunos inseridos nesse contexto. O Projeto Fénix inscreve-se numa construção a partir da própria escola, apresentando-se como uma resposta contextualizada aos problemas daquele local.

Os resultados obtidos, através do estudo empírico, mostram sinais que os alunos aprendem mais, têm melhores resultados e em que a cidadania e a inclusão são uma realidade. Uma escola mais sucedida é uma escola onde os seus atores têm condições para se sentirem mais sucedidos, mais realizados, mais envolvidos, mais implicados e, sobretudo, a amar o que fazem, o que ajuda a construir a felicidade. Uma escola mais sucedida é uma escola mais feliz.

Recomendações Gerais

- A liderança e o foco da governação escolar devem estar centradas nas aprendizagens, para que todos aprendam e se trabalhe o verdadeiro sucesso dos alunos;
- O Projeto educativo deve contemplar compromissos em termos de objetivos de melhoria e metas de aprendizagem que vinculem a comunidade
- O diretor deve priorizar a alocação dos recursos de forma criteriosa e eficiente;
- A liderança de topo deve promover a articulação e criar momentos de reflexão entre os departamentos e os pares;
- As lideranças de topo e intermédias devem proceder ao acompanhamento e evolução dos alunos que beneficiam do Projeto em sede de Conselho Pedagógico;
- A capacidade de todas as lideranças estarem disponíveis para a escuta e, posteriormente, para a mobilização.
- Todos os docentes devem-se apropriar do Projeto como uma das medidas da escola para a promoção do sucesso, para que não fique acantonado ao grupo de alunos e de docentes que efetivamente o operacionalizam;
- O Conselho Pedagógico, no final de cada ano letivo, deve conhecer os alunos que devem integrar as turmas Fénix por apresentarem dificuldades ou ritmos de aprendizagem mais lentos às disciplinas de Português e Matemática;
- As turmas Fénix devem ser constituídas por alunos sem e com dificuldades às disciplinas de Português e Matemática;
- A escola pode elencar outras disciplinas para Ninho que lhe pareçam prioritárias, o que vem acontecendo no ensino secundário, sendo o Ninho, um espaço para trabalhar a excelência;
- A questão da indisciplina não deverá constituir critério de sinalização para este agrupamento de alunos, nem para grupo Fénix ou para o grupo Ninho;
- O grupo Ninho deverá ser constituído por um reduzido número de alunos, de modo a criar as condições necessárias à superação das dificuldades dos alunos;
- Deve constar como prioridade trabalhar, no início de cada ano, as atitudes e o comportamento dos alunos para que estejam reunidas as condições que facilitem a aprendizagem;

- Os professores das turmas Fénix e Ninho devem ter um perfil em que se destaquem as seguintes características: (i) professores disponíveis e com vontade para articular com os pares; (ii) professores que acreditem que ensinar implica levar os alunos a aprender e que assumam que a avaliação dos alunos se destina a testar os conhecimentos destes, mas também a avaliar o seu próprio processo de ensino; (iii) professores que acreditem que os alunos poderão superar as suas dificuldades e encará-los como alunos ganhadores; (iv) professores que percecionem que o seu ofício implica uma constante aprendizagem e atualização;
- Os Conselhos de turma, para além de avaliarem os alunos, registarem as suas dificuldades e atitudes, face à aprendizagem, devem apresentar estratégias que colocarão em prática, no sentido de superar os problemas diagnosticados. Estas mesmas estratégias devem ser avaliadas em reuniões subsequentes de grupo e em conselhos de turma;
- Todas as reuniões em que esteja envolvido o corpo docente devem ser bem preparadas, no sentido de maximizar o tempo despendido com as mesmas;
- É importante que o corpo docente entenda que mais importante que o tempo que estão na escola, é a qualidade desse mesmo tempo.
- As lideranças devem, sempre que possível, organizar a distribuição do trabalho docente, tendo no horizonte o tempo que os professores necessitam para prepararem as suas aulas, a sua formação, reflexão e tempo “para si e para os seus”;
- Os encarregados devem estar implicados desde a primeira hora, não só no Projeto como na vida da escola.
- A diversidade e a abrangência de dados justificam a investigação continuada do Projeto Fénix, de forma a fundamentar e consolidar medidas de políticas educativas.

Recomendações Específicas

- Os alunos do Ninho devem permanecer neste espaço o tempo necessário à superação das suas dificuldades, para voltarem à turma Fénix;
- Os alunos do Ninho devem ir à turma Fénix semanalmente, de forma a encontrarem momentos de trabalho colaborativo e de desafio que permita também a aferição dos progressos evidenciados por estes alunos;
- O tempo que os alunos permanecem no Ninho não está definido, visto que cada aluno tem o seu ritmo e a sua evolução, contudo, é desejável que rapidamente possam integrar o grupo-turma, devendo ser um espaço temporário;
- É importante que a dinâmica de “arrumação e desarrumação” de alunos tenha como pressuposto proporcionar o máximo de aprendizagem a todo o grupo de alunos da turma;
- Com os alunos do Ninho devem ser estabelecidos objetivos, compromissos e metas mensuráveis e atingíveis, continuamente avaliadas;
- Sempre que os professores o entendam, o “espaço Ninho” poderá ser operacionalizado como espaço para a excelência.
- É fundamental a valorização dos progressos dos alunos do Ninho, mas onde o rigor, o trabalho, a motivação devem estar sempre presentes de modo muito sistemático no grupo Ninho;
- Os Encarregados de educação devem ser implicados neste processo;

Bibliografia

- Afonso, A. (1999). *Educação Básica: democracia e cidadania, dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, 35-46.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2012). Políticas promotoras do sucesso escolar. Alves, J.; Moreira, L. (org). (2012). *Projeto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto. UCP, 149-155
- Aharoni, R. (2012). *Aritmética para pais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Almeida, L.; Barros, A. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. Almeida, Leandro S. (1991 (ed.)). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: APPORT.
- Almeida, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, Celeste & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico-português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3629 – 3642.
- Almeida, L.; Guisande, M.; Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Almeida, L.; Miranda, L.; Guisande, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos Psicologia*, Campinas, 25 (2), 169-176.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria de escola*. Dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Alves, J. (2010). O Projeto Fénix e as condições de sucesso. Azevedo, J.; Alves, J. (org.) (2010). *Projeto Fénix Mais Sucesso para Todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP, 37-66.
- Alves, J. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-28.
- Alves, J.; Moreira, L. (2011). *Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.; Moreira, L. (2012). *Projeto fénix – As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Alves, M. (2002). Autonomia curricular: a face oculta da (re)centralização? Moreira, António Flávio et al., (org.). *Currículo e Produção de Identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2002, 161-166.
- Amor, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, F.; Sá, V. (2007), Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-161.
- Antunes, F.; Sá, V. (2008), No fio da navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: A atribuição de professores e turmas. *Revista de Educação*, vol. XVI, n.º1, pp-43-76.
- Antunes, F.; Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010.
- Archibald, D., Keleher, J. (2008). Measuring conditions and consequences of tracking in the high school curriculum. *American Secondary Education*, 36 (2).
- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2000). Crise da Educação. Pombo, Olga (2000). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arnal, J.; Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. E.L. PIRES (Org.). *Educação básica: Reflexões e propostas (83-108)*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Azevedo, J. (1999), *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Coleção Cadernos PEETI – Volume I.
- Azevedo, J. (2000). *Das escolas Sísifos às escolas re-institucionalizadas (equidade e sucesso escolar)*. Porto: Escola de Gestão do Porto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sisifos.pdf>. Consultado em 27/04/2012
- Azevedo, J. (2001) Continuities and Discontinuities in Secondary Education in Western Europe. *Prospects*, Vol.XXXI, nº 1. (87-102). Unesco, March.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2005). *Carta aos meus alunos do Mestrado do Porto e de Viseu*. (Documento policopiado).
- Azevedo, J. (2006) *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. Relatório da disciplina do Curso de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, UCP: Lisboa
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, (pp7-40). Porto: UCP.
- Azevedo, J. (2007a). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2009). *Conferência: Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Brasília

Azevedo, J. (2009). *Melhor educação é possível: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança [em linha]*. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf> Consultado em 2/4/2012.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2013). *O Caminho da Aprendizagem [em linha]*. Disponível <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/03/o-caminho-da-aprendizagem.html>

Azevedo, J.; Alves, J. (org.) (2010). *Projeto Fénix Mais Sucesso para Todos: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP.

Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, I. (2006). Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa. *Intervenção Social, Saberes e Contextos*. Porto: ESE Paula Frassinetti.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. Ambrósio, T.; Terrén, E., Hameline D. & Barroso, J. (2001). *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, 63 - 94.

Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2003a). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.24, n.82, 63-92.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n. 2, 49-83.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.

Barroso, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa| Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4.º e 5.º) 715.

Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación – nº27*. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie27a05.htm> Consultado em 20/01/2011.

Benavente, A. et al. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa : Inst. de Est. para o Desenvolvimento.

- Benavente, A. et al.(1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A.; Correia, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Education y conciencia: sociologia de la transmission Cultural*. Barcelona : El Roure Editorial.
- Biddle, B.; Berliner, D. (2002). What research says about small classes & their effects. WestEd, Policy Perspectives, Los Alamitos (CA). Disponível em http://www.wested.org/online_pubs/small_classes.pdf Consultado em 17/12/2011.
- Bolivar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bosch, J.; Torrente, D. (1993). Encuestas telefónicas y por correo. *Cuadernos Metodológicos*, 9.
- Bosker, R.; Scheerens, J. (1995). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade. Três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IEE, pp 99-121.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris : Éd. De Minuit.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maître. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brooke, N.; Soares, J. (org.) (2011). « Pesquisa em eficácia escolar : origem e trajetória ». *Est.Aval. Educ.*, v.22, n.50, 593-598.
- Brookover, W. B., et al. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools CanMake a Difference*. New York: Praeger.
- Bruno, D. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, 305-316.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford. University Press. 2nd Edition.
- Burton, D.; Bartlett, S. (2005). *Practitioner Research for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2003). Authenticity – reliability, validity and triangulation (59-72). M. Coleman & A. Briggs (Eds.). *Research Methods in Educational Leaderships and Management*. 2nd edition. London: SAGE Publications.
- Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: A escola face a exclusão Social. *Revista de Educação*, vol IX, nº 1, 125-134.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola – um olhar sociológico*. Lisboa: Porto Editora.
- Canavarro, J. (relator) (2004). *Eu não desisto - Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1998). *Estatuto da filosofia da educação: especificidades e perplexidades*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> Consultado em 13/01/2012.
- Casassus, J. (2002). Escola Reflexiva. Marfan, Marilda Almeida (org.) (2002). *Congresso Brasileiro de qualidade na educação – formação de professores. Simpósios*. Brasília: MEC, SEF, volume 1, 25-34.
- Castanheira, P.; Costa, J.A. (2007). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Centro de Investigação em Educação e Psicologia (2007). *A turma como unidade de análise*. Évora: CIED.
- Chávez, R.; Rojo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, n.º2, 155-175.
- Cheng, R.; Lam, S. ; Chan, J. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: the roles of group heterogeneity and process in project based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 205-221.
- Christenson S., Havy L. (2004). Family-School-Peer Relationships: Significance for Social, Emotional and Academic Learning. Zins, J.P, Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: . Columbia University Teachers College Press.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. 5th edition. London: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010, Percursos Profissionais* (2010). Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011, A qualificação dos portugueses* (2011). Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (s/d). *Estado da Educação 2012, Autonomia e descentralização* (2012). Lisboa: CNE.
- Costa, A. (2007). *A importância da língua portuguesa na aprendizagem da matemática*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. J. A. Costa, A. N. Mendes; A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-33.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola justa ser eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 37, nº130. S. Paulo.
- Cunha, M.; Cabral-Cardoso, C.; Cunha, R.; Rego, A. (2003). *Manual de Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa. RH Editores.
- Daggett, W. (s/d). Improving student performance in Times of Declining Resources. *International Center for Leadership in Education*. Disponível em <http://www.leadered.com/pdf/Improve%20Perf%20with%20declining%20resources.pdf> Consultado em 22/05/2012.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem*. (1998) Brasília: Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Consultado em 25/5/2012.
- Duarte, C. (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n. 100, 691-713.
- Dubet, F. (2004). *O que é uma Escola Justa?* Cadis: École dès Hautes Études en Sciences Sociales.
- Duru-Bellat, M. ; Kieffer, A. (2000). La democratization de l'enseignement en France: polémique autour d'une question d'actualité. *Population*, 55, (1), 51-80.
- Escudero, J. (2005). Fracasso Escolar, Exclusión Educativa: De que se excluye e cómo? *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Múrcia.
- Estêvão, C. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 64, 107-134
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- Estevinha, P.; Menoría, M. (2007). *Influência da liderança na cultura organizacional do ensino superior: estudo do caso de uma instituição de ensino superior português*. Logroño: Universidad de La Rioja. Dialnet.
- Fialho, I., Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I., Verdasca, J. (2012). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um Percurso*. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I.; Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar*. Évora: CIED.

- Floud, J.; Halsey, A; Martin, F. (1956). *Social Class & Eduvaional Opportunity*. Londres: Heinemann.
- Fontoura, M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 5-31.
- Formiga, N. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 13-29.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, 41 – 50.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, GEP/Ministério da Educação, 105-136.
- Formosinho, J. (1988a) Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 55-101.
- Formosinho, J. (2000). *A Escola das pessoas para as pessoas - para um manifesto antiburocrático. Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2003). A Governação das escolas em Portugal – da gestão democrática à governação participada. Vilela, A. P. (org) (2003). *Administração e Gestão das Escolas - Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2008). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16, Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *ELO -Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, A avaliação e a democracia nas escolas*, 18, 15-26.
- Formosinho, J.; Machado, J.(1998). A administração das escolas no Portugal democrático. B.Lafond, André; Ortega, Elena M.; Marineau, Gérard; Skovsgaard, Jorn; Formosinho; João; Machado, Joaquim (1998). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, (99-124).
- Fullat, O. (2005). *Valores e Narrativa. Axiología educativa do Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions.
- Gall, M.; Borg, W.; Gall, J. (1996). *Educational Research – an introduction. 6th edition*. New York: Longman Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Estruturas da Mente – A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gather Thurler, M.; Perrenoud, P. (1994). *À Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa : Escolar Editora.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gómez Dacal, S. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- González, M. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación* nº 29, 167-182
- González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, n.º 1.
- Goux, D. ; Maurin, E. (1995). Origine sociale et destinée scolaire. *Revue Française de Sociologie*, XXXVI (1), 81-121.
- Greenberg M.; Kusché C.; Riggs, N. (2004). O Currículo PEPA: Teoria e Investigação sobre o Desenvolvimento Neurocognitivo e o Sucesso Escolar. Zins, J.P, Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Columbia University. Teachers College Press.
- Guerra, M. S. (2002). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Phi Delta Kappan* 84(9), May, 693-700.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hayes, D. (2006). *Primary education*. London and New York: Routledge.
- Hess, D. (2007). Heterogeneous and homogeneous groups in the innovation process. *Jean Monnet Centre for Europeanisation and Transnational Regulations Oldenburg/ Oldenburger Studien zur Europäisierung und zur transnationalen Regulierung*, nr.16.
- Hill, M.; Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Huberman, M. (1983). School Improvement Strategies that work: Some Scenarios. *Educational Leadership*, Nov, 23-27.
- Immordino-Yang, M.; Damásio, A. (2007). «We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social Neuroscience to education». *Journal Compilation, International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing*, 2007, vol.1, 1.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Jesuíno, J. (1989). O factor liderança nas organizações. *Revista de Gestão*, Lisboa, INDEG-ISCTE, Vol. VIII – Duplo, 5-11.
- Justino, D.; Marques, M.; Ralha, T. ; Palácio, S.; Seabra, H. (1999) «Children of immigrants: a situation in flux between tension and integration». *Metropolis International Workshop Proceedings*, Lisboa, Fundação Luso-Americana Para o Desenvolvimento, 273-304.
- Ketele, J.; Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- Kythreotis, A.; Pashiardis, P.; Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 Iss: 2, 218 – 240.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.

- Lee, J. (1989). Social class and schooling. M.Cole (org), *The Social Contexts of Schooling*. Londres: The Falmer Press.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp- 151-181.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, ano7vol. 17, número 002, pp-7-47.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.; Afonso, A. (1993). A Emergência de Políticas de Racionalização, de Avaliação e de Controle da Qualidade na Reforma Educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº44, 33-49.
- Lima, L.; Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública – democratização, modernização e neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lima, L.; Estêvão, C.; Silva, E.; Torres, L.; Sá, V. (eds.) (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M.; Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, problemas de aprendizagem e Problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.
- Ma, L. (2009). *Saber e ensinar matemática elementar*. Lisboa: Gradiva
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school selfevaluation*. London/New York: Routledge Falmer.
- Machado, F.; Martins, A.; Leal, S. (2005). *Desigualdades sociais e desigualdades culturais: os resultados escolares de filhos de imigrantes africanos*. *Análise Social*, vol.XL (176), 695-714.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano* n.º 1. Outubro 2010, 40-44.
- Machado, J.; Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 29-44.
- Magalhães, A.; Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Magro-C, T. (2008). *Diversificar meios e conteúdos educativos para melhorar o sucesso- TurmaMais. A Escola Face à Diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Marchesi, Á.; Perez, E. (2004). A Compreensão do Fracasso Escolar. Marchesi, A.; et al. (2004) *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marfan, M. (org.) (2002). *Congresso Brasileiro de qualidade na educação – formação de professores. Simpósios*. Brasília: MEC, SEF, volume 1.
- Martins, A.; Parchão, Y. (2000). A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização

dos professores. *VIII Conferencia de Sociología de la Educación em Madrid, Facultad de Educación*. Disponível em <http://www.ucm.es/info/socio6ed/> consultado em 17/11/2011

Martins, C. (1968). «Alguns aspetos do ensino em Portugal». *Análise Social*, Lisboa, 6 (20-21), 57-70.

Martins, M. (2009). *A escola faz a diferença: O projeto Fénix e as dinâmicas de sucesso – estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Martins, M.; Alves, J. (2009). O projeto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de avaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8, 5-46.

Marujo, H.; Neto L.; Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Presença.

Marzano (s/d). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso*. Porto: Edições ASA.

McCoach, D., O’Connell, A.; Levitt, H. (2006). Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Education Research*, 99 (6), 339-346.

McCombs, B. (2004). The Learned-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes. Zins, J.P, Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press. Columbia University.

McMillan, J.; Schumacher, S. (2001). *Research in Education – a conceptual introduction. 5th Edition*. New York: Longman.

ME (2009). *Boletim dos Professores*, n.º 15, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. http://www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim15_opt2.pdf.

Merle, P., (2000). Le concept de démocratisation de l’institution scolaire: une typologie et sa mise à l’épreuve. *Population*, 55 (1), 15-50.

Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n.º114, 225-233.

Moreira, L. (2009). *Projecto Fénix - Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Moreira, L. (2010). Projeto Fénix – Um projeto de inovação pedagógica: estudo avaliativo da operacionalização e do impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz. J. Azevedo e M. Alves (Org.), (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos - Mémórias e Dinâmicas da Construção do Sucesso Escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 75-110.

Moreira, L. (2011). *Relatório de monitorização do Projeto Fénix: Ano 2010/2011*. Agrupamento de Escolas de Campo Aberto-Beiriz. Póvoa de Varzim, não editado.

Moreira, L.; Martins, M. (2010). Intervenção da equipa de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação, AMA-Fénix, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar: O primeiro ano de implementação nacional do projeto Fénix. J. Azevedo & M. Alves (Org.) (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos - Mémórias e Dinâmicas da Construção do Sucesso Escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 241-268.

Moura, O. (2011) *O Projeto Fénix na disciplina de Matemática: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Neto-Mendes, A.; Costa, J.; Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación - REICE*, ano/vol 1, n. 001.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança. Carvalho Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A.(Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações*. (377-403). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquis*, vol.25 no.1, Jan./Jun.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 237-263.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida inserida na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, A. (2007). *Conferência de Apresentação do DNE. Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Coleção Semanários e Colóquios
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2010). *Que currículo para o séc. XXI?* Lisboa: Assembleia da República.
- Nóvoa, A. (s/d). *Formação de Professores e profissão docente*. Lisboa: UL. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Consultado em 12/03/2012
- Nóvoa, A. (s/d). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Consultado em 11/03/2011.
- Nóvoa, A.; Estrela, A. (2003), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores. *Actas do Seminário Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Guimarães: Centro de Formação de Professores Francisco de Holanda, 7-14.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, numero extraordinário, 22-45.
- Pereira, H.; Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111-126.
- Perrenoud, P. (1986) Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e*

luta contra as desigualdades. Porto : ASA Editores.

Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*: Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002, 17-44.

Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares - Medidas para tornar o sistema eficaz*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2004). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. *Pátio-Revista Pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n.º30, Maio, 16-19.

Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, Y. (2012). The efficacy of homogeneous groups in enhancing individual learning. *Journal of Educational Practice*, vol 3, nº 3, 25-38.

Pintrich, P.; Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pires, E. (1994). Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal. *Rev. Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.64.

Pires, E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Lisboa: Celta.

Pires, E.; Fernandes, A.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. [ed.cast.: Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas]. Disponível em <http://www.oecd.org/ed/schooleadership> consultada 27/5/2012.

Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability group: a situated view of two struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 228-250.

Portela, M.; Camanho, A.; Azevedo, J. (2006). Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, n.º 5, 129-163.

Purkey, S., Smith, M. (1985): School Reform. The District Policy Implications of Effective School literature. *The Elem. Schol Jour.* 85, 353-390.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Rebelo, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 27-52

Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Ribeiro, I.; Almeida, L.; Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino Básico. *Avaliação Pedagógica*, 5(2), 127-133.

Ribeiro, I.; Almeida, L.; Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Roazzi, A.; Almeida, L. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar*. Revista Portuguesa de Educação, 1(2), 53-60.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina, p.181.
- Rodrigues, M. (2011). Desafios das políticas educativas. Alves, J.; Moreira, M. (2011). *Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 11-18.
- Rodrigues, M. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º68, 171-176.
- Rosenshine, B. (2010). *Princípios de instrução*. Paris: Unesco- Séries Práticas Educativas – 21. Consultar: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21po.pdf Consultado em 21/7/2013.
- Rovira, J. (2004). Educação em valores e Fracasso Escolar. Marchesi, A., Hernández G. et al (2004). *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 82-90.
- Saénz Barrio, O. (1989). *Organización escolar*. Madrid: ANAYA S.A.
- Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A.; Nusche, D. (2012). OECD Reviews of evaluation and assessment in Education: Portugal, main conclusions. OECD.
- Santín, D. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: Hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales* 01-01, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Disponível em <http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf> Consultado em 13/12/2011.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão – Quando todos ensinam e aprendem como todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sapon-Shevin, M. (2005). Ability Differences in the Classroom: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms. Byrnes, D. and Kiger, G., (Eds.). *Common Bonds: Anti-Bias Teaching in a Diverse Society*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Scheerens, J.; Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J.; Bosker, R. (2003). Definição de critérios. Dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. Nóvoa, António; Estrela, Albano (2003). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Schneider, M. (2012). Entrevista com o professor Almerindo Janela Afonso-dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. *Roteiro*, Joaçaba, v.37, n.2, jul./dez., 185-190.
- Schutt, R. (1996). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*. n.59, 75-106.
- Shields, C. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and

heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24 (3), 115-120.

Silva, A. (2003). 'Acesso' e 'sucesso?': factos e debates na democratização da educação em Portugal! Vieira, Maria Manuel; Pintassilgo, Joaquim; Melo, Bendita Portugal e (orgs.). *Democratização Escolar. Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Silva, C. (2001). *Projeto Lethes/Peneda-Gerês*. Vol I. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Silva, E. (1999). Gestão estratégia e Projecto Educativo. C. d. F. d. A. d. E. Braga/Sul (Ed.), *Escola e Projecto* (63-104). Braga.

Silva, V. (2004). Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, 247-273.

Slavin, R. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.

Sordi, M.; Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, SP, v.14, n.º 2, 313-336.

Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

Stoer, S.; Cortesão, L.; (1999). *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento

Teixeira, L. (2010). *O impacto do projecto Turmas mais Sucesso ao nível da instrução, da estimulação e da socialização dos alunos: um estudo de caso na Escola Secundária do Castelo da Maia*. Porto : Dissertação de mestrado, UCP, Faculdade de Educação e Psicologia.

Teixeira, M. (1995). *Professor e a Escola: Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Thélot, C.; Vallet, L. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis de debut du siècle. *Economie et Statistique*, 334, 3-32.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, volume 31, n.º 3, 453-479.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Vasconcelos J. (2002). *O que é a mediação?* Lisboa: Quimera.

Veiga, M. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: os casos do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Dissertação de Doutoramento. Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A turma como unidade de análise*, n.1,

37-75.

Verdasca, J. (2008). *TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. Sucesso/Insucesso: escola, economia e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: administração, organização e política*. Lisboa: Colibri.

Verdasca, J.; Magro-C, T. (2006). *O Projeto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Vieira, M.; Pereira, H. (2006) Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º11, p. 111-126.

Vilela, A. (org.) (2003). *Administração e Gestão das Escolas - Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

Villas-Boas, M. (1998). *Uma visão da relação escola / família / comunidade nas escolas do 1º ciclo*. Lisboa: DAPP – ME.

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Viola, L.; Sousa, S.; Lopes, J.; Almeida, L. (2005). Impacto de variáveis sociais na resolução de tarefas cognitivas: estudo no início e final do 1.º ciclo do ensino básico. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga, Universidade do Minho, 14-16 de setembro de 2005.

Wilkinson, I; Townsend, M. (2000) From rata to rimu: grouping instruction in best practice New Zealand classrooms. *Reading Teacher*, 53 (6), 460-472.

Wolfgang, C. H.; Glickman, C. D. (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Zenorini, R.; Santos, A.; Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, vol.21, n.º49, 157-164.

Sitografia

Organização de Estados Ibero Americanos:

<http://www.oei.es/quipu/portugal/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf)

Direção-Geral da Educação:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/>

Education, Audiovisual & Culture Executive Agency – Eurydice:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

Observatório das Desigualdades:

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/>

Legislação

Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005)

Lei nº46/86 de 14 de Outubro alterada pela lei nº115/97 de 19 de Setembro - Lei de Bases do Sistema Educativo, sucessivamente revista pelas Leis nº 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei nº49/2005, de 30 de Agosto e pela Lei nº86/2009, de 27 de Agosto

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 286/89, de 26 de Agosto

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto

Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, 28 de setembro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, de 26 de Setembro

Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho

Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004, 20 de março

Despacho Normativo 1/2006, 6 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho Normativo n.º 14/2011, 18 de novembro

Seminários

Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal (2005). *Conclusões do Seminário Insucesso e Abandono Escolar*. Braga.

Relatórios

Conselho Europeu de Lisboa 2000 – Conclusões da Presidência

Jornal Oficial da União Europeia (2006/C298/03), 8 de Dezembro de 2006.

OCDE (2002). *Education at a Glance*. S/L:OCDE. Disponível em - http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf – consultado em 5/10/2012

Overcoming School Failure: Policies That Work (OCDE, 2010)

Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. (2004). Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. 2004

Programme for International Student Assessment 2009

Relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988.

Relatório Especial nº1/2006 do Tribunal de Contas Europeu (2006). Tribunal de Contas.

Relatório especial nº1/2006 do Tribunal de Contas Europeu (2006).

Outros Documentos

Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, 13 de Novembro de 2008

Anexos

Anexo 1

PROGRAMA MAIS SUCESSO
ELEMENTOS ADICIONAIS DE APOIO À DECISÃO

Escolas que adoptaram os modelos Fénix ou TurmaMais

- 1) Das cerca de 380 escolas concorrentes ao programa, são propostas 102 escolas das que adoptaram os modelos de referência, sendo 48 Fénix e 54 TurmaMais.
- 2) A presente proposta é a resultante dos múltiplos contactos directos e das dinâmicas geradas na sequência da análise e apreciação realizada pelos responsáveis das escolas de referência e de outras equipas de trabalho no âmbito do apoio directo ao aperfeiçoamento das candidaturas.
- 3) Na proposta estão contemplados dois cenários. O cenário 1, abrange em alguns casos dois anos de escolaridade, com limitação de disciplinas a um máximo de três; no cenário 2, as intervenções estão direccionadas a um só ano de escolaridade e igual limitação de disciplinas a um máximo de três.
- 4) O cálculo do crédito do número de horas a atribuir está compreendido entre um mínimo de 16 horas e um máximo de 35 de acordo com o seguinte critério: até 4 turmas - 16 horas (se turmas do 1º ciclo - 25 horas); 5 a 8 turmas - 24 horas (se turmas 1º ciclo - 25 horas); 9 a 12 turmas - 30 horas; mais de 12 turmas - 35 horas.
- 5) As propostas de melhoria de resultados escolares a contratualizar com as escolas seleccionadas deverão nesta fase abranger, a título experimental, o período de 1 ano e implicar a redução dos níveis relativos de insucesso em pelo menos um terço (decréscimo relativizado tendo em conta a folga da escola) face ao histórico anterior.
- 6) Os encargos estimados são os que decorrem do número de docentes a afectar e/ou a contratar, de aquisições de serviços e de materiais pedagógicos. Para os diversos cenários os montantes adicionais estimados são os seguintes:

Cenário 1

	Nº Escolas	Nº alunos	Nº turmas	Nº Horas	Nº de docentes	Encargo financeiro com docentes	Encargo financeiro com CI / IES	Outros encargos (materiais pedagógicos, ...)	Engargo global estimado por grupo de escolas
F	48	5959	306	1370	60	1.501.043 €	120.000 €	24.000 €	1.645.043 €
T+	54	6297	271	1135	49	1.243.565 €	135.000 €	27.000 €	1.405.565 €
Total	102	12256	577	2505	109	2.744.609 €	255.000 €	51.000 €	3.050.609 €

Cenário 2

	Nº Escolas	Nº alunos	Nº turmas	Nº Horas	Nº de docentes	Encargo financeiro com docentes	Encargo financeiro com CI / IES	Outros encargos (materiais pedagógicos, ...)	Engargo global estimado por grupo de escolas
F	48	5738	295	1097	48	1.201.930 €	120.000 €	24.000 €	1.345.930 €
T+	54	6293	271	1087	47	1.190.974 €	135.000 €	27.000 €	1.352.974 €
Total	102	12031	566	2184	95	2.392.904 €	255.000 €	51.000 €	2.698.904 €

- 7) Face ao número de projectos propostos recomenda-se um acompanhamento direccionado e apoiado nas escolas de referência em estreita articulação com outras estruturas do ME, designadamente, o GAVE e DREs. Considera-se igualmente imprescindível recorrer a marcadores intermédios e finais de resultados com base em instrumentos de testagem a disponibilizar pelo GAVE.

- 8) Face ao volume de encargos financeiros directos em causa, recomenda-se uma análise comparada dos impactos financeiros a médio-longo prazo projectados em caso de eficácia plena da proposta, para além de outros benefícios directos e indirectos associados à redução do insucesso e da exclusão escolar e que não se apresentam aqui contabilizados:

Cenário: coorte NI=10000; 2º e 3º ciclos; período t+1 / t+5; taxas de repetência constantes; 1 doc/14 alunos				Cenário: coorte NI=10000; 2º e 3º ciclos; período t+1 / t+5; redução contínua relativa em 1/3 da repetência do ano anterior; 1 doc/14 alunos			
p	0,84	0,84		p	0,84	0,84	
r	0,15	0,15		r	0,15	0,15	
	k5	k7	Dip		k5	k7	Dip
t				t			
NI	10000	9766	9538	NI	10000	9766	9538
AA	11765	11490	57456	AA	11765	11490	57456
Docentes	840	821	4104	Docentes	840	821	4104
Enc financeiros	21.176.471 €	20.681.132 €	103.420.141 €	Enc financeiros	21.176.471 €	20.681.132 €	103.420.141 €
Acumulado	21.176.471 €	20.681.132 €	103.420.141 €	Acumulado	21.176.471 €	20.681.132 €	103.420.141 €
Diferencial				Diferencial	0 €	0 €	0 €
p	0,84	0,84		p	0,89	0,89	
r	0,15	0,15		r	0,10	0,10	
	k5	k7	Dip		k5	k7	Dip
t+1				t+1			
NI	10000	9766	9538	NI	10000	9779	9563
AA	11765	11490	57456	AA	11117	10871	54364
Docentes	840	821	4104	Docentes	794	777	3883
Enc financeiros	21.176.471 €	20.681.132 €	103.420.141 €	Enc financeiros	20.011.117 €	19.568.652 €	97.855.488 €
Acumulado	42.352.941 €	41.362.263 €	206.840.283 €	Acumulado	41.187.588 €	40.249.784 €	201.275.630 €
Diferencial				Diferencial	-1.165.353 €	-1.112.480 €	-5.564.653 €
p	0,84	0,84		p	0,97	0,97	
r	0,15	0,15		r	0,02	0,02	
	k5	k7	Dip		k5	k7	Dip
t+5				t+5			
NI	10000	9766	9536	NI	10000	9797	9598
AA	11765	11490	57723	AA	10207	9999	50002
Docentes	840	821	4123	Docentes	729	714	3572
Enc financeiros	21.176.471 €	20.681.132 €	103.900.997 €	Enc financeiros	18.372.069 €	17.998.946 €	90.004.203 €
Acumulado	127.058.824 €	124.086.790 €	625.434.310 €	Acumulado	116.270.656 €	113.774.519 €	568.939.750 €
Diferencial				Diferencial	-10.788.167 €	-10.312.271 €	-56.494.560 €

Escolas que adoptaram modelos híbridos

- 1) O cenário apresentado, projecta a seriação de grupos de 10 escolas, até 60 das 149 apuradas.
- 2) Os projectos propostos das escolas respeitam princípios de organização pedagógica e de gestão curricular cuja preocupação principal está direccionada à melhoria generalizada dos resultados escolares, preconizando formas de actuação de igualização de oportunidades e soluções organizativas não segregadoras. De um modo geral, as propostas contemplam formas diversas de cooperação e de envolvimento directo de outros agentes da comunidade, dando sinais de uma cultura escolar tendencialmente colaborativa e de abertura à comunidade envolvente.
- 3) Para além dos aspectos anteriores, na seriação das propostas foram considerados outros aspectos, designadamente, a focalização num só ano de escolaridade, o número de alunos directamente envolvidos, a carga curricular semanal num máximo de três disciplinas críticas, o crescimento relativo, em termos de sucesso escolar, proposto.
- 4) O cálculo do crédito do número de horas a atribuir está compreendido entre um mínimo de 16 horas e um máximo de 35 e teve em conta os elementos referidos em 3) combinado com o seguinte critério: até 4 turmas - 16 horas (se turmas do 1º ciclo - 25 horas); 5 a 8 turmas - 24 horas (se turmas 1º ciclo - 25 horas); 9 a 12 turmas - 30 horas; mais de 12 turmas - 35 horas.
- 5) As propostas de melhoria de resultados escolares a contratualizar com as escolas seleccionadas deverão ser nesta fase pelo período de 1 ano e deverão implicar a redução dos níveis de insucesso em pelo menos um terço (decrécimo relativizado tendo em conta a folga da escola) relativamente ao histórico anterior.
- 6) Os encargos estimados são os que decorrem do número de docentes a afectar e/ou a contratar, de aquisições de serviços e de materiais pedagógicos. Para os diversos cenários os montantes estimados são os seguintes:

Nº Escolas	Nº de docentes	Encargo financeiro com docentes	Encargo financeiro com CI / IES	Outros encargos (materiais pedagógicos, ...)	Engargo global estimado por grupo de escolas
10	10	241.043 €	25.000 €	5.000 €	271.043 €
20	19	478.800 €	50.000 €	10.000 €	538.800 €
20	29	740.661 €	50.000 €	10.000 €	800.661 €
40	39	992.661 €	100.000 €	20.000 €	1.112.661 €
50	50	1.255.617 €	125.000 €	25.000 €	1.405.617 €
60	59	1.487.896 €	150.000 €	30.000 €	1.667.896 €

- 7) Para suporte à decisão recomenda-se a observação e análise dos impactos financeiros projectados:

Projeção do impacte com base na redução de insucesso a contratualizar					
	Nº alunos envolvidos directamente no projecto	Nº turmas correspondentes	Nº horas semanais decorrentes	Nº Docentes correspondentes	Encargo financeiro correspondente
Anos-Aluno (t)	1.468	59	1763	77	1.931.087 €
	2.920	118	3527	153	3.863.817 €
	4.466	187	5622	244	6.159.757 €
	5.740	249	7479	325	8.194.383 €
	7.072	316	9465	412	10.370.348 €
Projeção AA(t+1) (taxa actual insuc)	8.227	371	11123	484	12.186.391 €
	1.762	77	2298	100	2.517.523 €
	3.504	152	4570	199	5.007.607 €
	5.359	233	6990	304	7.658.895 €
	6.888	299	8984	391	9.843.720 €
Projeção AA(t+1) (redução taxa insuc em 1/3)	8.486	369	11069	481	12.128.012 €
	9.872	429	12877	560	14.108.761 €
	1.665	72	2.171	94	2.379.059 €
	3.311	144	4.319	188	4.732.188 €
	5.064	220	6.606	287	7.237.655 €
Projeção AA(t+2) (redução taxa insuc em 1/3)	6.509	283	8.490	369	9.302.316 €
	8.020	349	10.460	455	11.460.971 €
	9.329	406	12.169	529	13.332.779 €
	1.600	70	2.087	91	2.286.288 €
	3.182	138	4.151	180	4.547.658 €
Alunos NI (t) se taxa insuc = 0%	4.867	212	6.348	276	6.955.425 €
	6.255	272	8.159	355	8.939.575 €
	7.707	335	10.053	437	11.014.054 €
	8.966	390	11.694	508	12.812.871 €
	1.174	51	1.532	67	1.678.349 €
	2.336	102	3.047	132	3.338.405 €
	3.573	155	4.660	203	5.105.930 €
	4.592	200	5.990	260	6.562.480 €
	5.658	246	7.379	321	8.085.341 €
	6.582	286	8.585	373	9.405.840 €

- 8) Qualquer que seja o cenário seleccionado afigura-se necessário acautelar o acompanhamento e monitorização das escolas. Recomenda-se a introdução de marcadores intermédios e finais de resultados com base em baterias de testagem a disponibilizar pelo GAVE.
- 9) A situação da Escola Portuguesa de Moçambique deve ser objecto de análise específica, sendo, todavia, de realçar o persistente interesse e vontade manifestado pela Directora da Escola em integrar o projecto nas condições que a própria situação e contexto específicos venham a justificar.

Évora, 8 de Agosto de 2009

José Verdasca

Anexo 2

EDITAL
MAIS SUCESSO ESCOLAR

**Abertura do regime de acesso ao apoio a conceder pelo Ministério da Educação a
Projectos de Escola para a melhoria dos resultados e do sucesso escolares e
redução do abandono no ensino básico**

Torna-se público que, por Despacho da Ministra da Educação é lançado um Programa de apoio ao desenvolvimento de Projectos de Agrupamento/Escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico.

Em anexo a este edital divulga-se o Regulamento que define o regime de acesso ao apoio a conceder pelo Ministério da Educação para o desenvolvimento destes projectos.

Podem aceder aos apoios a conceder pelo Ministério da Educação os agrupamentos de escolas e/ou escolas não agrupadas do ensino público, que leccionem o Ensino Básico e que elaborem um projecto de recuperação de resultados, de acordo com o Regulamento em Anexo.

Os processos devem ser formalizados na aplicação que a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular disponibilizará, até 8 de Junho.

Os resultados da aprovação dos projectos são tornados públicos através de lista, divulgada no endereço do Ministério da Educação em www.min-edu.pt, e comunicados aos Agrupamentos/Escola.

ANEXO
MAIS SUCESSO ESCOLAR
Regulamento dos Projectos

CAPÍTULO I
Âmbito de aplicação

Artigo 1.º
Objecto

1 - O presente Regulamento define as condições de candidatura ao apoio, a prestar pelo Ministério da Educação, para a implementação de Projectos de Escola para a melhoria dos resultados escolares.

Artigo 2.º
Destinatários

1 - São destinatários deste apoio os Agrupamentos de Escolas e Escolas do ensino público com turmas do Ensino Básico.

CAPÍTULO II

Artigo 3.º
Apresentação das Propostas

1 - As propostas são apresentadas, junto da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pelo Director/Presidente do Conselho Executivo.

2 - De cada projecto deverá constar:

- a) Identificação do Agrupamento/Escola;
- b) Identificação do coordenador do projecto e dos professores que integram a equipa responsável pela sua execução;
- c) Identificação dos anos de escolaridade e do número de turmas abrangidas pelo projecto;
- d) Diagnóstico dos resultados dos alunos, conforme formulário online.
- e) Definição dos objectivos a atingir nomeadamente nas classificações internas no final de cada ano lectivo; nos exames/prova de final de ciclo; na melhoria do clima de trabalho proporcionado aos alunos, conforme formulário online.
- f) Identificação das estratégias de intervenção pensadas para cada problema/dificuldade existentes.
- g) Identificação das necessidades de formação decorrentes do projecto apresentado;
- h) As estratégias a implementar poderão incluir:

- ✓ A constituição de equipas de docentes que permitam o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores ao longo de todo o ciclo, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico;
 - ✓ A constituição de assessorias para apoio a alunos e grupos de alunos com necessidades de apoio específico;
 - ✓ A organização de grupos flexíveis de alunos com necessidades específicas, implicando este processo a definição clara dos objectivos a atingir e a monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos, a efectuar pelo Grupo de Acompanhamento nomeado para o efeito;
 - ✓ A utilização da componente lectiva e não lectiva de estabelecimento dos professores para o reforço de actividades com alunos no âmbito do projecto;
 - ✓ O envolvimento das famílias no projecto;
 - ✓ A organização de ofertas formativas complementares;
 - ✓ Outras estratégias decorrentes da situação específica do agrupamento/escola.
- i) Identificação dos recursos necessários para a aplicação das estratégias definidas na alínea anterior, nomeadamente:
- Recursos humanos
 - ✓ Poderão ser afectos ao projecto os diferentes docentes do Agrupamento/Escola, nas suas componentes lectiva e não lectiva.
 - ✓ Peritos externos, instituições científicas ou do ensino superior que prestem apoio à execução ou à avaliação do projecto, devendo identificar-se o perfil, as tarefas a realizar, o período de realização das mesmas, bem como a previsão de custos.
 - ✓ Técnicos especializados com formação adequada (serviço social, psicologia, artes, etc...) para apoio à estratégia desenhada de redução do insucesso e abandono escolares.
- j) Identificação dos custos do projecto;
- k) Apresentação da metodologia de acompanhamento e avaliação interna do projecto.
- l) Proposta de Instituição de Ensino Superior que acompanhe o projecto.

Artigo 4.º

Processo de apreciação

1 – A apreciação de cada projecto será efectuada por um Grupo de Acompanhamento nomeado para o efeito que, para tal, poderá solicitar a intervenção de outros serviços do Ministério da Educação.

2 - Apreciados os pedidos de apoio, o Grupo de Acompanhamento submeterá a proposta à homologação da Ministra da Educação.

3 – O resultado da aprovação dos apoios a conceder é comunicado às escolas e tornado público no endereço do Ministério da Educação em <http://www.min-edu.pt>

Artigo 5.º

Contrato-programa

1 - O conjunto de apoios e recursos concedidos, as metas definidas em cada projecto de escola e as obrigações específicas a que a escola fica sujeita, constam de contrato-programa a celebrar entre o Ministério da Educação e o Agrupamento de Escolas ou escola não agrupada.

2 – O projecto tem a duração de quatro anos lectivos.

3 – O contrato-programa poderá ser objecto de renegociação no caso de alteração fundamentada das condições que justifiquem uma mudança na sua concretização.

Artigo 6.º

Operacionalização e Acompanhamento

1. Cada Agrupamento/Escola, apresentará um relatório anual indicando as metas definidas e a situação no final de cada ano lectivo.
2. O acompanhamento técnico e pedagógico e o controlo financeiro do projecto fica, respectivamente, a cargo Grupo de Acompanhamento nomeado para o efeito e do Gabinete de Gestão Financeira.
3. O GAVE assegurará o acompanhamento e aferição da evolução das competências adquiridas e dos resultados dos alunos.
4. A IGE acompanhará a execução dos projectos no âmbito das suas competências.

Anexo 3

Dra. Teresa Marina Rodrigues Leonardo — 19,4 valores
 Dr. Rui Manuel Sebastião Borralho — 18,8 valores
 Dra. Edna Luna de La Cerda Mesquita Ribeiro Leite — 19,7 valores
 Dr. José Luis Bernardino Rocha. — 18,0 valores

Data: 22 de Dezembro de 2009. — Nome: *Isabel Paixão*, Cargo: Vogal Executiva do Conselho de Administração.

202723636

Direcção-Geral da Saúde

Despacho (extracto) n.º 98/2010

Ao abrigo do disposto no n.º 5 e 6 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 82/2009, de 2 de Abril, conjugado com a alínea d) do n.º 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 28/2008, de 22 de Fevereiro, com a redacção dada pelo artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 81/2009, de 2 de Abril, designo, em comissão de serviço, Delegado de Saúde Adjunto, o Dr. José Carlos da Silva Vila, Assistente Graduado da Carreira Médica de Saúde Pública, sob proposta do Conselho Directivo da Administração Regional de Saúde do Alentejo, I. P., ouvido o Director Executivo do Agrupamento de Centros de Saúde/ACES do Alentejo Central II.

21 de Dezembro de 2009. — O Director-Geral, *Francisco George*.

202719862

Despacho (extracto) n.º 99/2010

Ao abrigo do disposto no n.º 5 e 6 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 82/2009, de 2 de Abril, conjugado com a alínea d) do n.º 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 28/2008, de 22 de Fevereiro, com a redacção dada pelo artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 81/2009, de 2 de Abril, designo, em comissão de serviço, Delegado de Saúde Adjunto, o Dr. Augusto José Pinheiro Santana de Brito, Assistente Graduado da Carreira Médica de Saúde Pública, sob proposta do Conselho Directivo da Administração Regional de Saúde do Alentejo, I. P., ouvido o Director Executivo do Agrupamento de Centros de Saúde/ACES do Alentejo Central II.

21 de Dezembro de 2009. — O Director-Geral, *Francisco George*.

202719757

Hospital Distrital de Águeda

Declaração de rectificação n.º 6/2010

Por despacho do secretário-geral do Ministério da Saúde de 13 de Abril de 2009:

Alteração do júri do concurso interno de acesso para a categoria de um técnico de diagnóstico e terapêutica de 1.ª classe, área de cardiopneumologia, (aviso n.º 20410/2007, publicado no *Diário da República*, 2.ª, n.º 204, de 23 de Outubro de 2007):

Presidente: — Maria Luísa de Carvalho Ribeiro, técnica especialista do Hospital José Luciano de Castro, Anadia.

1.º vogal efectivo — Maria de Lurdes Oliveira da Silva, técnica principal do Hospital Dr. Francisco Zagalo, Ovar.

2.º vogal efectivo: — Lúcia Fernanda Jesus Ferreira, técnica de 1.ª classe do Hospital Infante D. Pedro.

1.º vogal suplente: — Catarina Isabel Gabriel, técnica de 1.ª classe do Hospital Infante D. Pedro.

2.º vogal suplente: — Maria de Lurdes Pessoa da Silva Ruivo, técnico especialista de 1.ª classe do Hospital Arcebispo João Crisóstomo, Cantanhede.

21 de Dezembro de 2009. — A Presidente do Conselho de Administração, *Ana Lúcia Castro*.

202719124

Instituto Nacional de Emergência Médica, I. P.

Aviso (extracto) n.º 100/2010

Nos termos do disposto do n.º 6 do artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de Janeiro, publica-se a lista unitária de ordenação final dos candidatos aprovados no procedimento concursal comum, para preenchimento de 1 posto de trabalho da carreira de Técnico Superior, tendo em vista o exercício de funções em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, aberto por Aviso n.º 15507/2009, publicado no *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 171, de 3 de Setembro

de 2009, homologada por deliberação do Conselho Directivo, de 21 de Dezembro de 2009.

Candidatos aprovados:

	Valores
1.º — Rui Jorge Moreira Rebelo	15,94
2.º — Carlos dos Santos Alves Caroceiras	14,48

21 de Dezembro de 2009. — O Vogal do Conselho Directivo, *Sá de Almeida*.

202720282

Aviso (extracto) n.º 101/2010

Nos termos do disposto do n.º 6 do artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de Janeiro, publica-se a lista unitária de ordenação final dos candidatos aprovados no procedimento concursal comum, para preenchimento de 1 posto de trabalho da carreira de Técnico Superior, tendo em vista o exercício de funções em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, aberto por Aviso n.º 15 787/2009, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 175, de 9 de Setembro de 2009, homologada por deliberação do Conselho Directivo, de 17 de Dezembro de 2009.

Candidatos aprovados:

	Valores
1.º — Pedro Alexandre Tomás Luiz	16,69
2.º — Sandra Marina Sequeira Teixeira Ceia	13,06

21 de Dezembro de 2009. — O Vogal do Conselho Directivo, *Sá de Almeida*.

202720396

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Ministra

Despacho n.º 100/2010

O Ministério da Educação (ME) lançou oportunamente o Programa Mais Sucesso Escolar, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos.

No processo de construção e maturação do Programa foi relevante o apoio da Direcção Regional de Educação do Alentejo, através do apoio ao desenvolvimento do Projecto Turma Mais.

Considerando que se trata de uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interacção com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.

Pelo presente despacho é criada uma comissão de acompanhamento do Programa e são definidas as competências das várias entidades intervenientes que participam no apoio à operacionalização deste modelo organizacional.

Assim, determino:

1 — É criada a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar.

2 — A Comissão de Acompanhamento é composta pelos seguintes membros:

a) Prof. Doutor José Cortes Verdasca, director regional de Educação do Alentejo e mestre Maria Alexandra Castanheira Rufino Marques, directora-geral da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que coordenam a Comissão;

b) Dois representantes da DGIDC, responsáveis pelo acompanhamento das escolas que adoptaram modelos organizacionais híbridos, e um representante da direcção regional de educação da respectiva área de intervenção de cada escola;

c) Dois representantes do Agrupamento de Escolas do Campo Aberto, responsáveis pelo acompanhamento das escolas que adoptaram modelos baseados na metodologia organizacional Fénix e um representante da direcção regional de educação da respectiva área de intervenção de cada escola;

d) Dois representantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, responsáveis pelo acompanhamento das escolas que adoptaram modelos baseados na metodologia organizacional Turma Mais e

um representante da direcção regional de educação da respectiva área de intervenção de cada escola.

3 — A Comissão de Acompanhamento compete assegurar:

- a) O cumprimento do contrato celebrado entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e as respectivas direcções regionais de educação;
- b) O acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/escolas não agrupadas envolvidos no Programa;
- c) A articulação entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e a instituição de ensino superior escolhida para proceder ao acompanhamento científico em função do respectivo modelo de tipologia.

4 — Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, podem ser chamados a participar no acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, em razão das respectivas atribuições e competências, representantes dos seguintes serviços do Ministério da Educação:

- a) Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que acompanha as matérias relacionadas com a gestão do currículo e organização pedagógica, garante o suporte administrativo do funcionamento da Comissão de Acompanhamento e assegura a consultadoria científica por instituições do ensino superior;
- b) Gabinete de Avaliação Educacional, que assegura a produção de instrumentos de medida que garantam o acompanhamento e aferição da evolução das competências específicas das disciplinas, a aplicar em três momentos do ano lectivo: fase de diagnóstico, fase de avaliação intermédia, fase de avaliação final, podendo o terceiro momento, nos anos terminais de ciclo, ser substituído pelas provas de avaliação externa;
- c) Inspeção-Geral de Educação, que acompanha a execução dos projectos no âmbito das suas competências;
- d) Direcções regionais de educação, que garantem a articulação entre as escolas e a coordenação da Comissão de Acompanhamento.

5 — O apoio financeiro aos representantes do Agrupamento de Escolas do Campo Aberto e da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, previstos nas alíneas b) e c) do n.º 2 é assegurado pelo Gabinete de Gestão Financeira e compreende:

- a) Despesas de deslocação referentes a reuniões de coordenação e acompanhamento;
- b) Despesas de consumíveis e comunicações para recolha e divulgação de informação.

6 — As escolas com contrato celebrado no âmbito do Programa, de acordo com a alínea f) do n.º 2 do artigo 3.º do capítulo II do anexo ao edital Mais Sucesso Escolar, poderão solicitar o acompanhamento científico dos respectivos projectos pelas seguintes instituições de ensino superior:

- a) Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica do Porto, Tipologia Fénix;
- b) Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, Tipologia Turma Mais;
- c) Centro de investigação a definir pela DGIDC para acompanhar as escolas híbridas.

7 — Constituem instrumentos para a garantia do adequado acompanhamento e da avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar:

- a) A elaboração de um relatório anual a elaborar pela respectiva equipa de acompanhamento, que cabe a cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A elaboração de um relatório global de âmbito nacional, da responsabilidade da Comissão de Acompanhamento, a apresentar anualmente ao membro do Governo competente.

17 de Dezembro de 2009. — A Ministra da Educação, *Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar*.

202722194

Direcção Regional de Educação do Norte

Agrupamento de Escolas de Arrifana

Aviso n.º 102/2010

Por terem sido renovados os contratos em vigor, em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo certo a tempo parcial, e-mail de 15/12/2009, de EMAGRH — Equipa Multidisciplinar de Apoio à Gestão de Recursos Humanos, serve o presente para proceder a anulação

do aviso n.º 22448/2009, publicado do *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Dezembro de 2009.

Arrifana, 16 de Dezembro de 2009. — A Directora, *Maria Guiomar Ferreira da Silva*.

202720063

Agrupamento de Escolas do Couto Mineiro do Pejão

Aviso n.º 103/2010

Por instruções da Coordenação Educativa de Entre Douro e Vouga, é anulado o concurso para ocupação de 5 postos de trabalho da categoria de Assistentes Operacionais, em regime de contrato em funções públicas a termo resolutivo certo parcial, publicado através do Aviso n.º 22668/2009, publicado no *Diário da República*, n.º 243, 2.ª série, de 17 de Dezembro de 2009.

18 de Dezembro de 2009. — A Directora, *Maria da Conceição Oliveira Rodrigues*.

202723311

Agrupamento Vertical de Izeda

Aviso n.º 104/2010

Para os devidos efeitos se torna público que deverá ser considerado sem efeito o aviso n.º 22677/2009, relativo ao procedimento concursal comum de recrutamento para ocupação de dois postos de trabalho em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo a tempo parcial para carreira e categoria de assistente operacional, publicado no *Diário da República* 2.ª série n.º 243 de 17 de Dezembro.

21 de Dezembro de 2009. — O Director, *Jorge Humberto Martins Carlos*.

202719238

Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados

Despacho n.º 101/2010

Por despacho de 21 de Dezembro de 2009 do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados, no uso da competência que lhe foi delegada pela Directora Regional de Educação do Norte pelo Despacho n.º 10969/2008, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 74, de 15 de Abril de 2008, com efeitos a partir de Setembro de 2008, foram homologados os contratos a termo resolutivo, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 35/2007 de 15 de Fevereiro, referente ao ano lectivo 2008/2009, dos seguintes docentes contratados no ano lectivo 2008/2009, no Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados:

Nome	Código de grupo	Código Est. Ensino
Lidia Manuela Fernandes Pereira	300	346482
Manuel Tiago Lopes Machado	300	346482
Paula Cristina dos Santos Ferreira Pinto	400	346482
Horácio de Jesus Dantas Magalhães	400	346482
Marco Alexandre Gonçalves Campos	420	346482
Elisa Maria Moura Afonso Fernandes	420	346482
Cecília Antunes de Araújo	420	346482
Liliana de Sousa Vieira	420	346482
Nuno Miguel Guimarães de Araújo e Sá	500	346482
Sara Couto Oliveira	500	346482
César Esteves Gomes	510	346482
Isménia Maria Gomes Loureiro	510	346482
António Joaquim Oliveira Araújo	530	346482
Luis Manuel Ribeiro Ferreira	530	346482
Sofia Cláudia Oliveira de Sousa	Psicóloga	346482

Pico de Regalados, 21 de Dezembro de 2009. — O Presidente do Conselho Executivo, *António Alberto Rocha Rodrigues*.

202720452

Anexo 4

DIMENSÕES DO ESTUDO	CATEGORIAS	INDICADORES	Estratégia de investigação	Instrumentos	Público-Alvo
Perceção do impacto do Projeto Fénix na Melhoria/Sucesso organizacional	1. Colaboração inter e multiprofissional	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção sobre o aumento da cooperação e articulação docente interna e externa - Relacionamento inter-pares; - Perceção sobre a melhoria a nível da comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão); 	Quantitativo: análise estatística Qualitativo: Análise de Conteúdo	Questionário: questões fechadas Questionário: questões abertas Questionário: questões fechadas	Professores e diretores
	2. Participação e profissionalidade docente	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação em relação à Formação Fénix; - Perceção sobre a melhoria do relacionamento professor-aluno; - Avaliação do auto-conceito: confiança e postura profissional docente; - Importância das atividades desenvolvidas no âmbito da coordenação do Projeto Fénix na prática profissional. 	Quantitativo e qualitativo	Questões abertas e fechadas	Professores e diretores
	3. Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção sobre a melhoria da organização escolar; 	Quantitativo e qualitativo	Questões abertas e fechadas	Professores; Diretores; Encarregados de educação; Alunos

	do Projeto Fénix	<p>- Satisfação em relação ao modelo organizacional Fénix;</p> <p>- Perceção sobre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem</p> <p>- Perceção sobre a confiança e implicação dos encarregados de educação na vida escolar;</p> <p>- Avaliação da transversalidade do Projeto Fénix a todos os ciclos de ensino.</p>	Quantitativo: análise estatística	Questionário: questões fechadas	Professores; Diretores; Encarregados de educação; Alunos
Impacto Melhoria/ Gestão e Liderança	1. Potencial de execução	<p>- Existência de uma liderança forte e de proximidade;</p> <p>- Articulação entre as estruturas de gestão pedagógica e órgãos de direção;</p> <p>- Adequação das estratégias e orientações das estruturas de gestão no desenvolvimento do Projeto;</p> <p>- Influência dos professores (liderança de inclusão, nas tomadas de decisão, individual ou participada)</p> <p>- Recurso a um ensino mais individualizado e perceção sobre a sua importância;</p>	Quantitativo: análise estatística	Questionário: questões fechadas	Professores e diretor;
			Quantitativo: análise estatística	Questionário: questões fechadas	Professores

Impacto Melhoria/ Sucesso socioemocional	1. Auto-eficácia	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria das crenças dos docentes na competência de ensino (confiança individual); - Melhoria do auto-conceito escolar dos alunos - Perceção de integração escolar dos alunos; 	Quantitativo e qualitativo	Questionário: questões abertas e fechadas	Professores
Impacto Melhoria/ Desempenho académico	1. rendimento 2. autonomia 3. Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Auto e hetero perceção sobre a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Fénix e não Fénix); - Auto e hetero perceção sobre a melhoria na aprendizagem; - Auto e hetero perceção sobre a participação dos alunos nas aulas; - Auto e hetero perceção sobre a melhoria ao nível da autonomia escolar; 	Quantitativo: análise estatística	Questionário: questões fechadas	Professores, diretores, encarregados de educação e alunos

Anexo 5


Será que eu concordo?						AFIRMAÇÕES	Isso é importante?					
NSNR	1	2	3	4	5	1. Os alunos com o Projeto Fénix melhoram os resultados escolares.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. Desde que estou no Projeto Fénix consigo estudar, fazer os trabalhos de casa e os exercícios da aula mais vezes sozinho(a), e com menor ajuda do(a) professor(a)	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. Os alunos sentem-se bem na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. Frequentar a turma Fénix e/ou ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor e mais confiantes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Desde que estou no Projeto Fénix sinto-me mais apoiado(a) porque posso contar com a ajuda de mais do que um professor.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	8. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	---
NSNR	1	2	3	4	5	9. O Projeto Fénix faz a diferença na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	10. O Projeto Fénix ajuda o professor a conseguir dar mais atenção a todos os alunos.	1	2	3	4	5	NSNR

11. Achas que o Projeto Fénix faz diferença na escola? Diz porquê.

12. Estar numa turma Fénix ajuda os alunos? Como?

13. Mudavas alguma coisa na turma Fénix? O quê e porquê?

Anexo 6

 **Questionário de Avaliação do Projeto Fénix – Alunos 9.º ano**

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	1. Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “ninho”.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.).	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Frequentar a turma Fénix e/ou ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	8. O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	9. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	---
NSNR	1	2	3	4	5	10. O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	11. O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	12. O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado.	1	2	3	4	5	NSNR

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	1. Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix ajuda os alunos a obter sucesso nas disciplinas em que não existe “ninho”.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.).	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Frequentar a turma Fénix e/ou ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	8. O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	9. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	---
NSNR	1	2	3	4	5	10. O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	11. O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	12. O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado.	1	2	3	4	5	NSNR

Anexo 7



Questionário de Avaliação do Projeto Fénix – Diretores

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação do programa de Doutoramento em Ciências da Educação na UCP, e tem como objetivo recolher dados relativos à representação dos diretores sobre o impacto do Projeto Fénix na melhoria das aprendizagens. Não há respostas certas ou erradas, pelo que é importante que procure responder a todas as questões. O questionário é **confidencial** e **anónimo**. Agradecemos a sua colaboração.

1. Escola: _____
2. Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
3. Idade: _____
4. Número de anos de serviço docente: _____
5. Número de anos ao serviço do presente Agrupamento/Escola: _____
6. Número de anos como diretor neste Agrupamento/Escola: _____
7. Número de anos como diretor: _____

Leia cada afirmação e assinale com X a opção que:

- À esquerda, expresse a sua **concordância**, ou seja, assinale o grau de aproximação (de 1 a 5) entre a afirmação e a sua experiência enquanto diretor;
- À direita, expresse a **importância** que atribui à afirmação (de 1 a 5), ou seja, o valor que confere à afirmação.
- Se não tiver uma posição em relação à afirmação, ou não quiser responder, marque a opção NSNR (Não Sei/Não Respondo).

No esquema seguinte encontra o significado da escala que está a ser utilizada.



Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	1. O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. O Projeto Fénix operou mudanças positivas no relacionamento professor-aluno.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	---
NSNR	1	2	3	4	5	8. O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	9. O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	10. O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	11. A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	12. A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais.	1	2	3	4	5	NSNR

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	13. A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	14. A integração na rede de escolas Fénix constitui uma mais-valia na definição de estratégias capazes de melhorar a operacionalização do Projeto Fénix na escola que dirijo.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	15. O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	16. Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	17. O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	18. O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	19. Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	20. As estruturas de liderança assumem a definição de estratégias e orientações adequadas para o desenvolvimento do Projeto Fénix.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	21. O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.	1	2	3	4	5	NSNR

24. Na sua ótica, quais os principais pontos fracos do Projeto Fénix?

25. Quais os aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto Fénix?

Anexo 8

Questionário de Avaliação do Projeto Fénix – Professores

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação do programa de Doutoramento em Ciências da Educação na UCP, e tem como objetivo recolher dados relativos à representação dos professores sobre o impacto do Projeto Fénix na melhoria das aprendizagens dos alunos. Não há respostas certas ou erradas, pelo que é importante que procure responder a todas as questões. O questionário é **confidencial** e **anónimo**. Agradecemos a sua colaboração.

1. Escola: _____
2. Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
3. Idade: _____
4. Nível de ensino que leciona: 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/>
5. Categoria Profissional: Prof. quadro de nomeação definitiva <input type="checkbox"/> Prof. quadro de zona pedagógica <input type="checkbox"/> Professor destacado <input type="checkbox"/> Professor contratado <input type="checkbox"/> Prof. em substituição <input type="checkbox"/>
6. Tempo de serviço: _____ 7. Tempo de serviço no Projeto Fénix: _____

Leia cada afirmação e assinale com X a opção que:

- À esquerda, expresse a sua **concordância**, ou seja, assinale o grau de aproximação (de 1 a 5) entre a afirmação e a sua experiência enquanto professor;
- À direita, expresse a **importância** que atribui à afirmação (de 1 a 5), ou seja, o valor que confere à afirmação.
- Se não tiver uma posição em relação à afirmação, ou não quiser responder, marque a opção NSNR (Não Sei/Não Respondo).

No esquema seguinte encontra o significado da escala que está a ser utilizada.



Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	1. O Projeto Fénix promove o sucesso académico de todos os alunos da escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.).	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. O Projeto Fénix aumenta a participação dos alunos nas aulas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. O Projeto Fénix melhora o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	8. Frequentar a turma Fénix e/ou ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	9. O Projeto Fénix contribui para melhorar a confiança na prática profissional docente.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	10. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	----
NSNR	1	2	3	4	5	11. O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	12. O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	13. O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da	1	2	3	4	5	NSNR

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
						organização escolar.						
NSNR	1	2	3	4	5	14. A participação nas várias atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Fénix (seminários, encontros regionais, etc.) é útil para a reflexão e prática profissional.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	15. A formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix correspondeu às necessidades profissionais.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	16. A frequência da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix foi útil para a melhoria nas práticas pedagógicas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	17. O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	18. O Projeto Fénix, para a sua operacionalização bem-sucedida, depende de uma liderança forte e de proximidade.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	19. Para a concretização do Projeto Fénix é necessária a existência de uma forte articulação entre as diversas estruturas de gestão pedagógica e os órgãos de direção.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	20. O Projeto Fénix possibilitou uma maior articulação e cooperação entre docentes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	21. O Projeto Fénix aumentou a articulação e cooperação externa entre docentes/escolas.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	22. Com o Projeto Fénix a comunicação interna (entre docentes, departamentos e estruturas de gestão) melhorou.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	23. As estruturas de liderança mobilizam estratégias e orientações adequadas para o	1	2	3	4	5	NSNR

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
						desenvolvimento do Projeto Fénix.						
NSNR	1	2	3	4	5	24. O tipo de gramática operacional do Projeto Fénix pode ser aplicado eficazmente a todos os ciclos de ensino.	1	2	3	4	5	NSNR

25. Na sua ótica, quais os principais pontos fortes do Projeto Fénix?

26. Na sua ótica, quais os principais pontos fracos do Projeto Fénix?

27. Que mudanças se operaram com o Projeto Fénix ao nível:

27.1. Da relação professor-aluno

27.2. Da relação profissional interpares

27.3. Da sua perceção e postura como profissional

28. Quais os aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto Fénix?

29. Como perspetiva a formação de professores na concretização do Projeto Fénix? Justifique.

Anexo 9

Concordância						AFIRMAÇÕES	Importância					
NSNR	1	2	3	4	5	1. Os alunos que beneficiam do Projeto Fénix melhoram o seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	2. O Projeto Fénix ajuda os alunos a compreender melhor as matérias, ou seja, é mais fácil aprender.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	3. O Projeto Fénix desenvolve a autonomia dos alunos (realização dos trabalhos de casa, rotinas de estudo, pesquisa, etc.).	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	4. Os alunos sentem-se integrados na turma Fénix e/ou ninhos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	5. Frequentar a turma Fénix e/ou ninhos ajuda os alunos a sentirem-se melhor consigo próprios, como estudantes.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	6. O Projeto Fénix ajuda a melhorar as relações entre professores e alunos.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	7. Estou satisfeito(a) com o Projeto Fénix	-	-	-	-	-	---
NSNR	1	2	3	4	5	8. O Projeto Fénix faz com que os encarregados de educação participem mais ativamente na escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	9. O Projeto Fénix aumentou a confiança dos encarregados de educação nas estratégias de intervenção educativa propostas pela escola.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	10. O Projeto Fénix faz a diferença na escola e contribui para a melhoria da organização escolar.	1	2	3	4	5	NSNR
NSNR	1	2	3	4	5	11. O Projeto Fénix contribui para que os alunos beneficiem de um ensino mais individualizado.	1	2	3	4	5	NSNR

12. Na sua ótica, quais os principais pontos fortes do Projeto Fénix?

13. Na sua ótica, quais os principais pontos fracos do Projeto Fénix?

14. Quais os aspetos a melhorar na dinâmica e implementação do Projeto Fénix?

Anexo 10

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Escola: _____

Nome: _____

Prova nº ____

Caderno 1

Grupo I

Item 1

Sequência A



Sequência B



Sequência C



Item 2

2.1)

- No campo.
- Na praia.
- No charco.

2.2)

- A rã sentia-se triste.
- A rã sentia-se contente.
- A rã sentia-se invejosa.

2.3)

- A expressão é uma opinião.
- A expressão é uma ordem.
- A expressão é uma pergunta.

Item 3

Observa a imagem.



Grupo II

Caderno 1 - Expressão Escrita

Item 1

Observa a seguinte imagem.



Descreve a imagem. Não te esqueças de dizer o que vês à direita, à esquerda, ao centro, à frente...

Data de nascimento: ____/____/____

Escola: _____

Nome: _____

Prova nº ____

Caderno 2

Lê o texto com atenção

A flor azul

Mariana correu, saltou, rebolou pelo chão...

- Senhora Emília! Senhora Emília! Venha ver!...

- Oh! Que linda flor azul! – exclamou a senhora Emília.

Mariana ajoelhou-se para cortar a flor azul. Mas a senhora Emília zangou-se:

- Não faças isso! Cortar uma flor tão linda!

- Mas, senhora Emília... Gostava tanto de a levar à minha mãe.

- Está bem, mas não a cortes! Vamos levá-la com a raiz dentro de um vaso, para não murchar.



Ilse Losa
(texto adaptado e com supressões)

Item 1

Coloca um ⊗ nas personagens que encontraste no texto (podes colocar mais de um).



a) Mariana



b) O jardineiro



c) A flor



d) Senhora Emília



e) a mãe

Item 2

Assinala com ⊗ a frase que completa a afirmação destacada.

Mariana chamou a senhora Emília para:

- lhe mostrar um vaso com uma planta.
- lhe mostrar que sabia rebolar pelo chão.
- lhe mostrar uma flor azul.

Item 3

Assinala com ⊗ a frase que completa a afirmação destacada.

Mariana ajoelhou-se porque:

- queria ver melhor a flor.
- queria cortar a flor.
- queria beijar a flor.

Item 4

Assinala com ⊗ a frase que completa a afirmação destacada.

A senhora Emília ficou zangada porque:

- queria ficar com a flor.
- não queria que a Mariana matasse a flor ao cortá-la.
- não queria que Mariana oferecesse a flor à mãe.

Item 5

A senhora Emília encontrou outra solução para a Mariana, sem cortar a flor.

A frase seguinte está incompleta, por isso preenche os espaços que estão vazios.

A Ma_____ ia levar a f_____ para a m_____ num v_____






Item 6

Das palavras destacadas, copia as vogais.

senhora raiz cortes exclamou
_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Item 7

Divide as seguintes palavras em sílabas e completa como no exemplo.

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
azul	a - zul	
rebolou		
Mariana		
flor		
venha		

Item 8

Numera as seguintes palavras, de 1 a 5, seguindo a ordem alfabética.

A primeira palavra já está numerada.

- raiz
- 1 flor
- murchar
- mãe
- linda

Item 9

Lê a seguinte frase:

A menina viu a flor.

Reescreve a frase começando por:

As _____

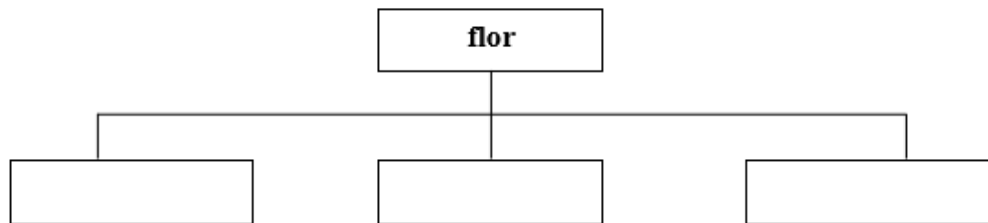
Item 10

Completa o quadro, como no exemplo.

<i>Palavra</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
o campo	X	
a flor		
o vaso		
a cor		
o chão		
a raiz		

Item 11

Escreve três palavras da família de **flor**.



Item 12

Separa com um traço as palavras que estão juntas, como no exemplo e escreve a frase.

Mariana|evouumalindafloràmãe.

Item 13

Assinala com ⊗ a resposta correcta:

“Corto a flor? Ou planto-a num vaso?”

Estas duas frases indicam que a Mariana está:

- a) Indecisa
- b) Zangada
- c) Triste

Item 14

E tu? Cortarias a flor ou não?

Porquê?

Anexo 11

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Escola: _____

Nome: _____

Prova nº ____

Caderno 3

Item 1

Numa prova de atletismo, o Manuel chegou à meta em 3º lugar e o Jorge ficou 2 lugares à sua frente.

Assinala com um X qual dos rapazes é o Jorge.



Item 2

Completa as figuras.

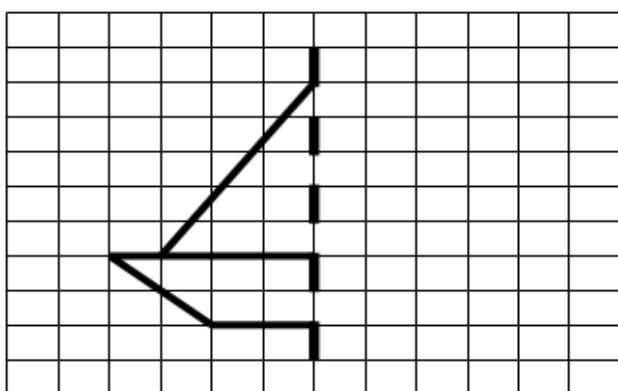


Figura A

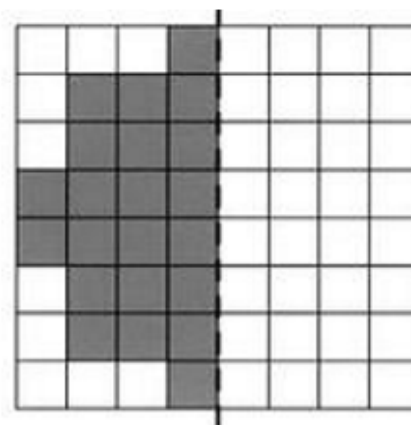


Figura B

Item 3

Coloca os números seguintes por **ordem crescente**:

95	77	14	25	12	31
----	----	----	----	----	----

_____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____

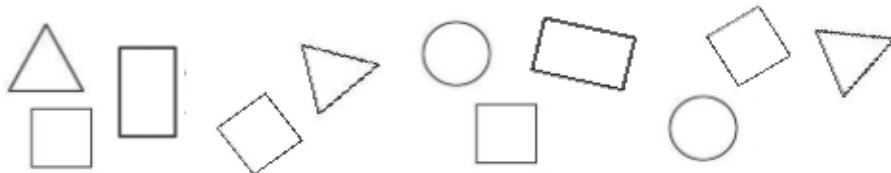
Coloca os números seguintes por **ordem decrescente**:

25	65	99	115	248	557
----	----	----	-----	-----	-----

_____ > _____ > _____ > _____ > _____ > _____

Item 4

Observa com atenção as figuras geométricas:



4.1) Quantos retângulos estão na figura? _____

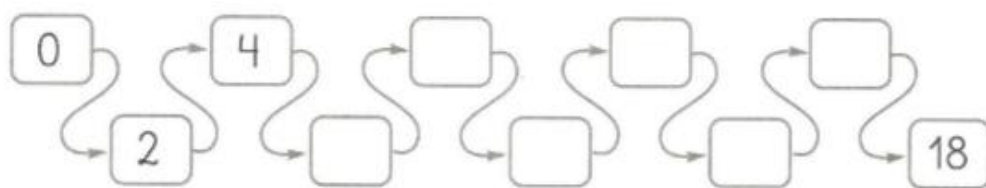
4.2) Quantos quadrados estão na figura? _____

4.3) Rodeia os triângulos que encontras na figura.

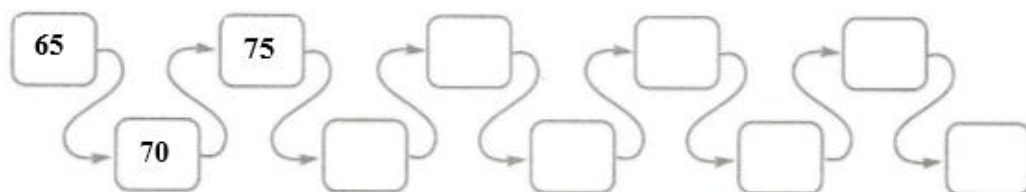
4.4) Pinta os círculos.

Item 5

Completa as sequências.



Sequência A



Sequência B

Item 6

Escreve e decompõe os seguintes números. Segue os exemplos.

Vinte e quatro unidades	24	=	20 + 4
	30	=	___ + ___
	42	=	___ + ___
		=	100 + 40 + 7
	385	=	___ + ___ + ___
Quinhentas e noventa e três unidades		=	___ + ___ + ___

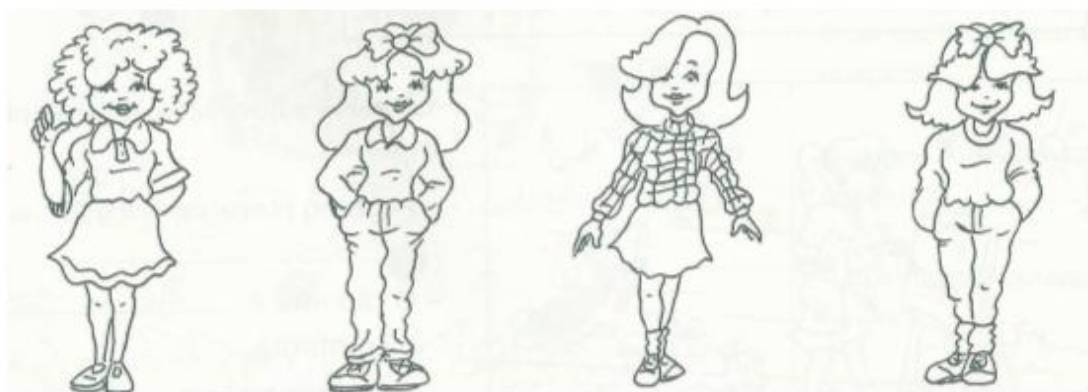
Item 7

Observa a figura seguinte e descobre quem é quem.

Pistas:

- A Ana e a Sofia têm um laço na cabeça.
- A Carla tem uma camisola aos quadrados.
- A Raquel tem o cabelo encaracolado.
- A Ana está entre a Raquel e a Carla.

Regista o nome por baixo de cada menina.



a)

b)

c)

d)

Data de nascimento: ____/____/____

Escola: _____

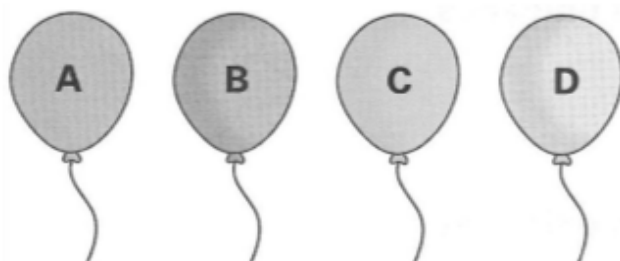
Nome: _____

Prova nº ____

Caderno 4

Item 1

Os números que estão nos balões, tapados pelas letras, são **14**, **15**, **17** e **19**.



A é o **maior** dos números;

D é o **número par**;

C **não é** o 17.

Completa, escrevendo os números que estão tapados pelas letras.

A	<input type="text"/>
----------	----------------------

B	<input type="text"/>
----------	----------------------

C	<input type="text"/>
----------	----------------------

D	<input type="text"/>
----------	----------------------

Item 2

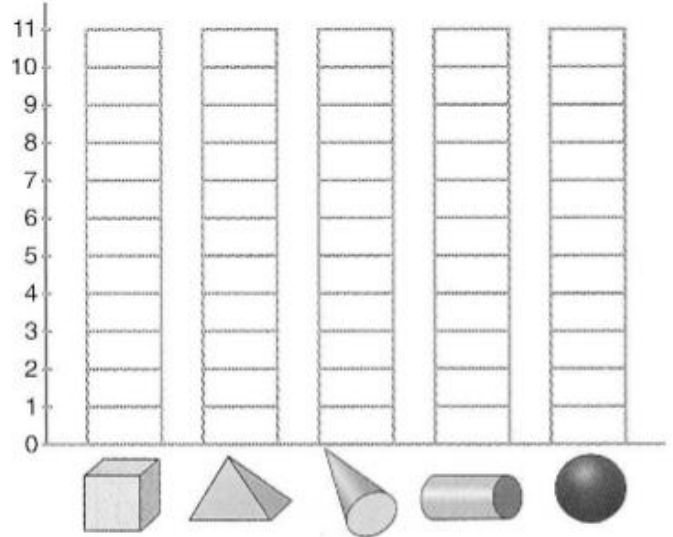
Numera de **1** a **4** por **ordem crescente** da sua capacidade.



Item 3



Numa sala de aula foram feitos com plasticina:




- 7 cubos;
- 5 cilindros;
- 3 pirâmides;
- 10 esferas;
- 2 cones.



3.1) Pinta, no gráfico, um retângulo por cada sólido.

3.2) Calcula o número total de:

 
_____ + _____ = _____

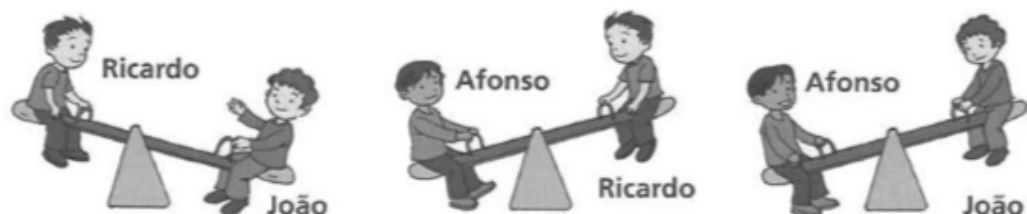
  
_____ + _____ + _____ = _____

3.3) Quantos sólidos se fizeram na sala?

Resposta: _____

Item 4

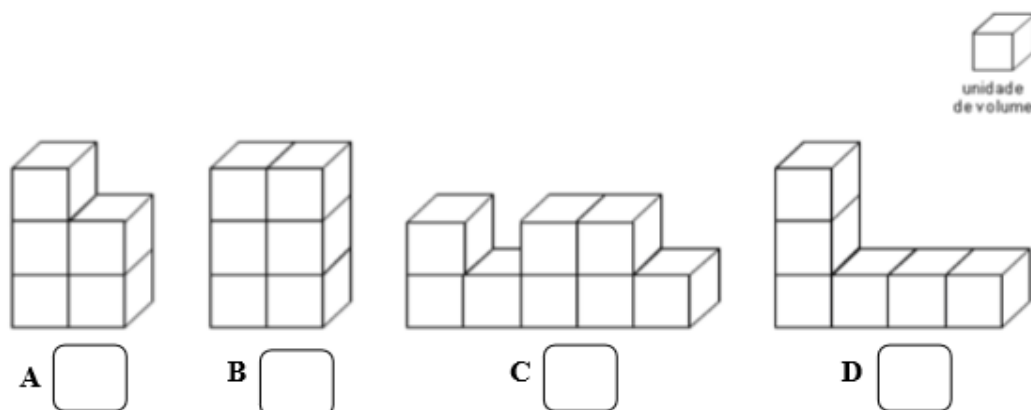
Observa as imagens e coloca um \otimes no retângulo certo (se é verdadeiro ou falso).



O Ricardo pesa menos do que o João.	Verdadeiro	Falso
O Afonso pesa menos do que o Ricardo.	Verdadeiro	Falso
O mais pesado é o Afonso.	Verdadeiro	Falso
O que pesa menos é o João.	Verdadeiro	Falso

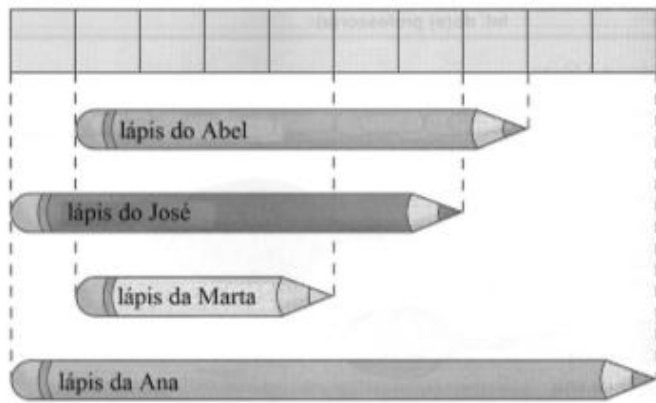
Item 5

Observa as seguintes figuras e assinala com um \otimes a figura que tem maior volume.



Item 6

O Abel e os seus amigos compararam o comprimento dos seus lápis. Cada quadrado representa 1 unidade.



a) Quem tem o lápis mais comprido?

b) Quem tem o lápis mais curto?

c) Quem tem o lápis com o mesmo comprimento?

Item 7

Observa os objetos.

mochila



25€

livro



7€

bola



45€

calções



12€

a) Escreve os preços por ordem decrescente de valor.

b) Qual o objeto mais caro? _____

c) E o mais barato? _____

d) Imagina que queres comprar o livro e a bola. Quanto dinheiro gastarás?

Resposta: _____

Fim do Caderno 4