

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Sucesso Educativo: Quem faz a diferença?

Professor, ESTOU AQUI!

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Por Catarina Jorge da Cunha Valente

Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

janeiro, 2016



- Não – disse o príncipezinho. – ... «Cativar» quer dizer o quê?
- É uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer «criar laços»...
- Criar laços?
- Sim, laços – disse a raposa – Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho
perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não
precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras
raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no
mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti...
Antoine de Saint-Exupéry

A todas as crianças, onde, porventura, fiz e poderei fazer a diferença!

RESUMO

O presente relatório de estágio surge da intervenção educativa, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O percurso investigativo foi realizado a partir da temática “Promoção do Sucesso Educativo”, tendo em conta o Projeto Fénix, sob orientação da Doutora Daniela Gonçalves.

A sociedade muda a uma velocidade alucinante e, por conseguinte, desencadeia incertezas, dúvidas e, ao mesmo tempo, constrói desafios. Estes desafios estão espelhados nas escolas, onde se verifica uma grande heterogeneidade e, conseqüentemente, torna-se mais difícil, para o professor, proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Partindo destas premissas, esta investigação surge na tentativa de compreender o contributo, de cada professor, na promoção da aprendizagem efetiva de cada aluno. Afinal, qual é o papel do professor? Ensinar, apenas? Ensinar, promovendo o gosto pela aprendizagem? Ensinar, promover o gosto pela aprendizagem, promovendo o sucesso educativo?

Neste âmbito, utilizou-se uma metodologia qualitativa, recorrendo ao inquérito por entrevista e a observações em contexto, para procurar as respostas ao grande objetivo deste estudo: compreender de que forma os professores podem contribuir, de facto, para a promoção da aprendizagem de cada aluno, numa escola onde o Projeto Fénix está implementado.

Este documento visa, ainda, evidenciar competências no âmbito da investigação educacional, articulando a teoria e a prática, demonstrando capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico.

Palavras-chave: (in)sucesso; Projeto Fénix; papel do professor; heterogeneidade; homogeneidade; gestão organizacional.

ABSTRACT

The present internship report surfaces from educational intervention, within the Master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education, taught in Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. The investigation route was accomplished by the theme "Promoting the Educational Success", having in consideration the Projeto Fénix, under the orientation of Doctor Daniela Gonçalves.

The society changes at a hallucinating rate, and, therefore, triggers uncertainties, doubts and, at the same time, constructs challenges. These challenges are mirrored on the schools, where we can verify a huge heterogeneity and, consequently, it becomes harder for the teacher to provide equal learning opportunities to all students.

Starting from these assumptions, this investigation comes up as an attempt to understand the contribution, of each teacher, in the promotion of the effective learning of each student. After all, what is the teacher's role? To teach, merely? Teaching, promoting the love for learning? Teaching, promoting the love for learning, whilst also promoting the educational success?

In this course, we use a qualitative methodology, using interviews survey and observations in context to search for the answers to the big purpose of this study: understanding in what ways the teachers can, in fact, contribute to the learning promotion of each student, in a school where the Projeto Fénix is implemented.

This document pretends, still, to highlight skills in the course of the educational investigation, articulating the theory and the practice, demonstrating abilities, knowledges and attitudes that lead to a critical, problematizing, reflexive professional performance.

Keywords: (un)success; Projeto Fénix; teacher's role; heterogeneity; homogeneity; organizational management.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante da minha vida não poderia deixar de agradecer às pessoas que percorreram este caminho ao meu lado.

Em primeiro lugar, sendo ingrato da minha parte se não o fizesse, agradeço à Doutora Daniela Gonçalves por toda a disponibilidade, pela partilha de conhecimento, pela paciência, pelas palavras de incentivo, pelo apoio e por ter contribuído para o meu crescimento profissional. OBRIGADA!

A todo o corpo docente e não-docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pelo contributo na minha formação profissional e pessoal.

A ambas as instituições, à educadora e à professora cooperante e, ainda, em especial, à Professora Manuela Vieira por terem enriquecido a minha aprendizagem de uma forma tão admirável.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas que me amparam nos momentos mais difíceis, mas que também sorriram nos melhores e, acima de tudo, que acreditaram sempre em mim. Não poderia deixar de destacar a minha grande companheira neste percurso, que foi a melhor, a Joaquina. Foste (és) o meu grande apoio!

Obrigada a quem me ensinou de trinta e duas maneiras diferentes, da forma mais bonita que algum dia me poderão ensinar, que me deixaram entrar no grande mundo delas, as crianças...tão puras, tão inocentes, tão magníficas, que enchem este meu coração.

Às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família, o meu porto de abrigo, o meu refúgio. Não tenho como vos agradecer. Não tenho palavras para vos escrever. Apenas, obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

BRE – Baixo Rendimento Escolar

CBE – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção-Geral da Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

ÍNDICE

Introdução	1
I. Enquadramento teórico	2
1. Procura de alternativas	2
2. Fatores que influenciam o (in)sucesso.....	7
2.1. A intemporalidade do professor	12
3. Projeto Fénix	14
3.1. O que desencadeou o desenho e a implementação do Projeto Fénix	14
3.2. Projeto Fénix e a sua operacionalização	17
3.3. O impacto do Projeto Fénix	20
II. Enquadramento metodológico.....	24
1. Âmbito da investigação.....	24
1.1 Objetivos da investigação.....	26
2. Contexto do estudo.....	26
3. Participantes.....	27
4. Instrumentos de recolha e tratamentos de dados	28
5. Procedimentos metodológicos.....	30
III. Apresentação e discussão dos dados da investigação	32
1. Análise das entrevistas.....	33
1.1. Perspetiva educacional.....	33
1.2. O (in)sucesso escolar e o seu epicentro	34
1.3. Propósito da implementação do Projeto Fénix.....	36
1.4. Operacionalização do Projeto Fénix	37
1.5. As mais-valias do Projeto Fénix.....	39
1.6. Pontos a melhorar no Projeto Fénix.....	40
1.7. <i>Feedback</i> , benefícios e trabalho em equipa em prol das aprendizagens dos alunos.	40
1.8. Impacto do Projeto Fénix (reação dos professores e alunos e os resultados alcançados).....	43
2. Síntese da análise das entrevistas	45
3. Análise da informação obtida através do preenchimento das grelhas de observação	47
3.1. Análise da observação exploratória	47
3.2. Análise das observações ao professor titular.....	48
3.3. Análise das observações ao professor cooperante.....	49
3.4. Síntese das análises das observações aos docentes.....	50
Considerações finais	56
Referências bibliográficas	60
Anexos.....	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar	8
Quadro 2: Resultados nas provas finais de ciclo 2013-2014	20
Quadro 3: Quadro de referentes.....	31
Quadro 4: Observações realizadas	33
Quadro 5: Síntese do que foi (ou não) observado	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Fatores que influenciam a aprendizagem	11
Tabela 2: Perspetiva educacional.....	33
Tabela 3: O (in)sucesso escolar e o seu epicentro	35
Tabela 4: Propósito da implementação do Projeto Fénix.....	36
Tabela 5: Operacionalização do Projeto Fénix	38
Tabela 6: As mais-valias do Projeto Fénix.....	39
Tabela 7: Pontos a melhorar no Projeto Fénix.....	40
Tabela 8: Feedback, benefícios e trabalho em equipa em prol das aprendizagens dos alunos	42
Tabela 9: Impacto do Projeto Fénix (reação dos professores e alunos e os resultados alcançados).....	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Autorização para a utilização do nome da instituição	
Anexo II: Grelha da entrevista realizada à adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Viso	
Anexo III: Inquérito por Entrevista (Guião Semiestruturado I)	
Anexo IV: Grelha da entrevista realizada ao professor titular e professor cooperante	
Anexo V: Inquérito por Entrevista (Guião Semiestruturado II)	
Anexo VI: Transcrição da entrevista realizada à adjunta do diretor	
Anexo VII: Transcrição da entrevista realizada ao professor titular	
Anexo VIII: Transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante	
Anexo IX: Grelhas utilizadas nas observações	
Anexo X: Primeira observação (observação exploratória)	
Anexo XI: Segunda observação (ninho; professor cooperante)	
Anexo XII: Terceira observação (turma completa; professor titular)	
Anexo XIII: Quarta observação (ninho; professor titular)	
Anexo XIV: Quinta observação (turma-mãe; professor cooperante)	

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da intervenção educativa do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O percurso investigativo foi realizado a partir da temática “Promoção do Sucesso Educativo”, tendo em conta o Projeto Fénix, sob orientação da Doutora Daniela Gonçalves, tendo como finalidade compreender e apresentar o que realmente faz a diferença no processo de aprendizagem dos alunos. O contexto educativo onde decorreu esta investigação foi no Agrupamento de Escolas do Viso, Porto, mais concretamente, na Escola Básica das Campinas. Teve a colaboração de três docentes – a adjunta do diretor e dois docentes da escola (professor titular e professor cooperante). A observação de práticas decorreu numa turma do 3º ano do 1º CEB.

A escolha desta temática surgiu da tentativa de compreensão do contributo de cada professor na promoção da aprendizagem de cada aluno, principalmente, alunos com Baixo Rendimento Escolar (BRE). Afinal, qual é o papel do professor? Ensinar, apenas? Ensinar, promovendo o gosto pela aprendizagem? Ensinar, promover o gosto pela aprendizagem, promovendo o sucesso educativo? Eis as inquietudes que movem este percurso de investigação.

O presente documento visa evidenciar competências no âmbito da investigação educacional, a articulação entre a teoria e a prática, a capacidade, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico e é, ainda, objeto de defesa pública.

Relativamente aos aspetos formais deste relatório ele é composto, primordialmente, pela introdução, pelo enquadramento teórico, onde estão presentes os principais conceitos teóricos/fundamentações teóricas, sendo suporte essencial para a investigação. Sucede-se o enquadramento metodológico, explicitando o âmbito da investigação (tipo de estudo e objetivos da investigação), o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha/tratamento de dados e os procedimentos metodológicos. Posteriormente, encontra-se a apresentação e discussão dos dados obtidos, seguindo-se as considerações finais onde se responde aos objetivos propostos, bem como as linhas futuras de investigação.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Procura de alternativas

A Educação é um 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” (Moreira, 2014: 15-16).

Ao longo do tempo, a sociedade viveu e, continua a viver, alterações a todos os níveis: político, económico, social e cultural. De acordo com Azevedo (1998: 42), “(…) o que mais surpreende nessa mudança é a velocidade a que muda e a carga de incerteza e de imprevisibilidade que o futuro descarrega sobre o presente”. Perante este cenário, atualmente, a sociedade pode ser caracterizada pela incerteza, complexidade e transformação, refletindo-se na educação.

Nóvoa (2009: 50) afirma que a escola assumiu uma infinidade de tarefas:

“Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando...”.

Nas últimas décadas, e como referenciam Antunes & Sá (2010), houve diversas mudanças sofridas pela instituição escolar aos níveis da regulação. Recorrendo a Dale (1997), destacam: da regulação por regras (*inputs*), à regulação determinada por objetivos (*outputs*) e, desta, à regulação pelos resultados (*outcomes*). Segundo os autores, presentemente, “(…) a regulação do sistema assenta na definição de resultados que o próprio sistema é suposto produzir, logo, determinantes da avaliação do desempenho dos seus agentes aplicável à liderança, professores e alunos. (Antunes & Sá, 2010: 506-507).

Direcionando agora para o desempenho dos alunos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca a importância da melhoria das aprendizagens e competências alcançadas pelos alunos, nos primeiros anos de escolaridade. Para regular essas aprendizagens/competências, Portugal aderiu ao programa da União Europeia – Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e

Formação, que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus até 2020 e, ao Projeto Metas Educativas 2021, da Organização de Estados Ibero-americanos. O grande objetivo do quadro estratégico reside em apoiar os estados-membros ao longo do desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação (devem oferecer meios aos cidadãos para concretizarem as suas potencialidades e certificar a prosperidade económica e a empregabilidade).

De forma a perceber se estas metas são alcançada e, comparando a educação de Portugal com outros países, foram desenvolvidos diversos programas: o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais; o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, desenvolvido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, avaliando, a nível internacional, o desempenho dos alunos do 4º e 8º anos do ensino básico nas áreas de matemática e ciências; o *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, também, uma avaliação internacional, afere a compreensão da leitura dos alunos do 4º ano do 1º CEB. Este, também, foi desenvolvido pela IEA, uma associação internacional independente, formada por diversas instituições de investigação educacional.

Ao consultar as páginas destes programas é notório que a escolaridade média aumentou e o abandono escolar diminuiu, tal como reforça Nunes (2015), mas comparando a evolução da educação do nosso país, a nível europeu,

“(…) Portugal continua mal colocado em muitos indicadores. (…). Se olharmos para as gerações mais novas, os indicadores são mais animadores. O desempenho dos alunos portugueses de 15 anos em testes internacionais como o PISA tem melhorado ao longo do tempo e já conseguimos atingir a média da OCDE a Matemática. Nas áreas da Leitura e da Ciência continuamos abaixo da média” (Nunes, 2015: 7 - 8).

O autor mencionado conclui que, embora Portugal tivesse melhorado no seu desempenho, não o fez a um ritmo suficientemente rápido para se destacar no espaço europeu. Acrescenta, ainda, que é imprescindível compreender melhor o desempenho dos alunos portugueses, para Portugal atingir outros níveis de qualidade.

Se outrora se defendia a *escola para todos*, tendo como objetivo construir uma escola inclusiva, comparando os indicadores educativos obtidos, através dos programas referidos anteriormente, mudou-se o foco do discurso oficial e das práticas das escolas. Assim, instaurou-se uma diversificação de opiniões sobre o foco para prevenir o insucesso educativo.

Como exemplo, Amorim & Alves (2015: 577) afirmam, através de uma investigação realizada, que “(...) a escola pode fazer a diferença, contribuindo para o (in)sucesso escolar. As escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem”. Reforçam, ainda, que as dificuldades atuais, ao nível da educação, não são causadas pela dificuldade de acesso à escola, mas antes, pela qualidade do ensino.

Indo ao encontro do ponto de vista dos autores mencionados anteriormente, Moreira (2014) consigna que no relatório mais recente da OCDE, através de uma análise comparativa, Portugal foi o país que mais progrediu, em termos de acesso à escolarização.

“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 citados por Moreira. 2014: 56).

Partilhando a mesma opinião e, recorrendo a diversos autores, Moreira (2014: 16) considera que

“(....) é hoje (re)conhecido o falhanço generalizado na garantia do sucesso escolar para todos os alunos e isto por várias ordens de razões: a entrada em massa dos alunos oriundos de todos os grupos sociais encontrou um número crescente de casos de abandono e insucesso escolar; a equidade social e o esbatimento das condições sociais pré-existent 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).

Autores como Azevedo (2009), Nóvoa (2009), Moreira (2014), Reis (2015) e Nunes (2015), referem que o epicentro que levou ao insucesso escolar foi a massificação da escola, pois acolheu, dentro do mesmo espaço, uma pluralidade de perfis de alunos, resultante da heterogeneidade da sociedade. Embora todos os alunos detenham um processo de aprendizagem, este é diferente de aluno para aluno (cada aluno, como ser individual, possui o seu próprio processo). Isto predispôs que a escola não conseguisse atender a tal multiplicidade de perfis.

“A escola sofreu grandes transformações, 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. (...) No entanto, rapidamente a abertura da escola a todos demonstrou a existência persistente e contínua de fenómenos como o insucesso e o abandono escolar” (Moreira, 2014: 25).

Nunes (2015: 8) recorre às estatísticas da educação, para apontar outro problema: as desigualdades da distribuição da educação, em Portugal. Refere que o envelhecimento e a desertificação das regiões do interior do continente contribuem para que nessas zonas a escolaridade média, seja mais baixa. “Além disso, a desigualdade de oportunidades de educação tem uma dimensão socioeconómica que acaba por se refletir na dimensão geográfica e entre escolas públicas e privadas” (Nunes, 2015: 8).

Sabe-se que o desempenho dos alunos portugueses não é o melhor. Então diversos autores propõem, na sua perspetiva, diferentes resoluções.

Para Savater (citado por Certã & Pereira, 2015: 541), “no domínio da educação...pouco se avançará enquanto o ensino básico não for prioritário em termos de investimento dos recursos de atenção institucional e também enquanto centro de interesse público”.

Já Sousa (2008), ao falar da educação, refere a sociedade do conhecimento, sendo esta construída pelos saberes, atitudes e comportamentos. Problematiza a questão, referindo que isso não chega, salientando ser necessário um maior empenhamento “(...) das instituições no sentido de capacitar a sua comunidade educativa para a apreensão e para a construção do conhecimento, de modo a envolver todos os intervenientes na prática da divulgação da informação, sensibilizando-os para uma nova atitude face à Educação” (Sousa, 2008: 10).

Nóvoa (2009: 87) levanta duas questões fundamentais a resolver: primeiramente, a base comum, a todas as crianças, ao nível do conhecimento, sendo que as políticas educativas não devem de encarar isto como algo impossível de alcançar. Numa segunda instância, refere a promoção de diferentes vias de escolaridade, caminhos “(...) adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que (...)” (Nóvoa, 2009: 87) todos os alunos obtenham, verdadeiramente, o sucesso.

Reequacionar o papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem é uma das opções apontadas por Gonçalves (2015). Elucida, ainda, que a escola deve garantir a formação de todos os alunos e prepará-los para os desafios concretos da realidade presenciada. Assim sendo, “(...) a Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade – cristalizar a expectativa, a esperança... a esperança que cada um de nós faça sentido” (Gonçalves citado por Pinto e Gonçalves, 2015: 585).

Os autores citados anteriormente, fazem referência à escola como promotora da melhoria escolar dos alunos, também Moreira (2014) foca o papel da escola, sendo esta “(...) 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” (Moreira, 2014: 31).

Parafraseando Joaquim Azevedo (2009),

“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 citado por Moreira, 2014: 28).

Para responder a problemas como o insucesso e abandono escolar e, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro, onde no artigo 2.º está referido que “4- o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...)” ME, a comunidade educativa, investigadores e decisores políticos têm-se mobilizado na criação de várias medidas políticas, na tentativa de elevar os níveis de qualidade na educação.

Neto-Mendes *et al.*, (citados por Gouveia & Neto-Mendes, 2015: 544), enumeram as medidas adotadas, nos últimos 20 anos,

“(...) para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, “para promover a escola inclusiva” (no âmbito daquilo a que podemos chamar “educação compensatória”): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras. [...] (lembramos o programa “Eu não desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional)”.

A estes programas, foi acrescentado, em 2009, no âmbito das medidas de combate ao insucesso escolar, pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) que visa apoiar o desenvolvimento de projetos de escola orientados para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico. Este incluiu três tipologias de intervenção diferentes: o Projeto TurmaMais, o Projeto Fénix e Projeto Escolas Híbridas. Estas três tipologias exigem alterações no modelo organizacional e na autonomia da escola, estando alinhadas com as recomendações da OCDE.

2. Fatores que influenciam o (in)sucesso

Em 1990, Benavente realizou uma análise a partir de 18 textos da revista *O Professor* e, de 11 textos de revistas de psicologia, sociologia, educação e pedagogia, para apurar as publicações que tinham sido produzidas, desde 1974, envolvendo a temática *insucesso/sucesso*. Sendo que “os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar nascem no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, tanto na área da sociologia como na da psicologia e da pedagogia. Estes trabalhos datam de 1977-78” (Benavente, 1990: 722).

Para esta autora, o insucesso escolar começou, primeiramente, pelo alargamento do “acesso à escola primária de toda a população em idade escolar (...) tem sido explicado por diversas teorias” (Benavente, 1990: 716). Seguidamente, fundamenta a sua perspetiva, referindo três distintas teorias: a *teoria dos «dotes»* (desde o final da 2ª guerra mundial até ao final dos anos 60), sendo esta fundamentada pelas explicações psicológicas individuais – “(...) sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (Benavente, 1990: 716); a teoria do *«handicap» sociocultural* (finais dos anos 60, início de 70), baseada na natureza sociológica. “O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990: 716); a terceira, desenvolvida a partir dos anos 70, *corrente socioinstitucional*, interroga as práticas e o funcionamento da escola. Assim sendo, concluiu que

“(...) 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 (...) 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 citada por Moreira, 2014: 39).

Foi através deste questionamento das práticas e funcionamento da escola que, em dezembro de 1987, surgiu um programa oficial que apontou, como uma variável do insucesso escolar, o sistema de ensino. Houve a necessidade de uma intervenção, sendo aprovado pelo Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987 (*Diário da República*, II série, n.º17, de 21 de Janeiro de 1988, 537-542), um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).

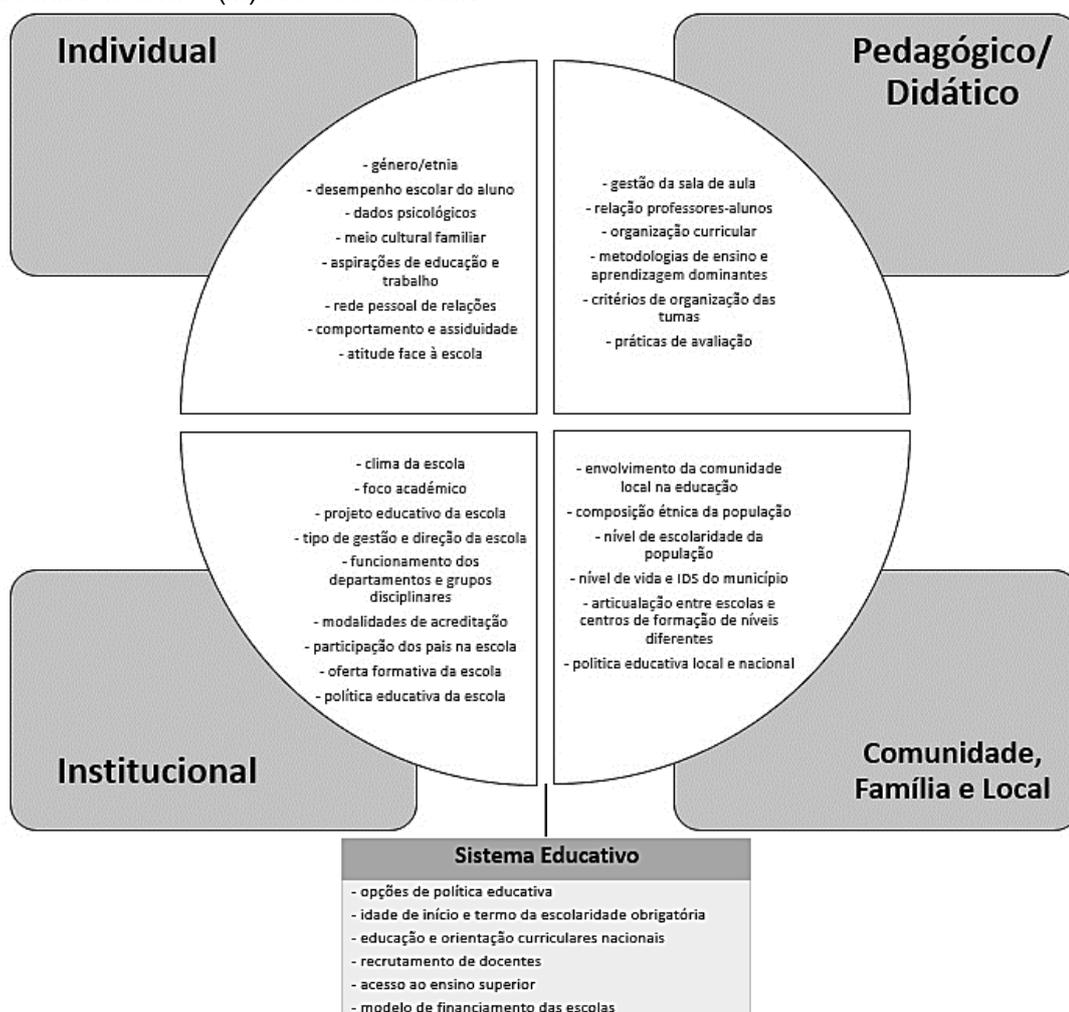
Desde então, este tema tem gerado inquietação e tornou-se

“(...) recorrente nas políticas educativas e nos discursos políticos de governos de diferentes países (...) ganhou especial relevância por volta dos anos 90 aquando

da divulgação de estudos internacionais, como o TIMSS e o PISA que evidenciaram o fraco desempenho dos estudantes portugueses, colocando Portugal no grupo de países com piores resultados (Fialho citado por Gouveia & Neto-Mendes, 2015: 544).

Para prevenir o insucesso, é preciso, antes, perceber quais os fatores que influenciam o (in)sucesso escolar. Várias investigações, e como reforçam Amorim & Alves (2015), têm revelado que o desempenho escolar dos alunos, sendo esta uma variável sócia educacional, está condicionado por uma reunião de fatores, envolvendo características sociais, culturais, económicas e individuais. Esta variável “(...) reúne uma grande complexidade social e política, porque diz respeito a elementos que se prendem seja com as políticas sociais de um dado país e, mais especificamente, com as políticas relativas ao sistema educativo” (Azevedo, 2013: 39-40).

Azevedo (2013: 40) apresenta um quadro em que sintetiza um conjunto de dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar:



Quadro 1: Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar

Fonte: *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores de* Joaquim Azevedo (2013)

Com o quadro apresentado pelo autor, pode-se verificar que existem fatores externos, como o sistema educativo e a comunidade, família e local; fatores internos, extrínsecos ao aluno, como a dimensão institucional e a dimensão pedagógico/didático; fatores internos, intrínsecos, referentes ao próprio aluno.

Ora, observando o conjunto de dimensões que Azevedo (2013) enunciou, existem diversas perspectivas de como garantir o sucesso escolar dos alunos e prevenir o insucesso.

Formosinho e Machado reforçam a ideia de que a escola de massas pode levar ao insucesso, defendendo que:

“(...) 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 citado por Moreira, 2014: 73).

Certã & Pereira (2015: 539) focam-se na política educativa da escola, sendo que esta deve ter o sucesso educativo como missão estratégica fundamental. No mesmo sentido, Amorim & Alves (2015) interrogam quais os fatores internos, de uma escola, promotores do (in)sucesso escolar, sendo que “(...) é pertinente perceber de que forma as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos” (Amorim & Alves, 2015: 577) . Defendem, ainda, que as escolas podem tanto “(...) fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem” (Amorim & Alves, 2015: 576).

Moreira (2014) valoriza o esforço que se tem feito, no contexto educativo português, em concretizar as metas europeias. Foram desenvolvidas diversas iniciativas, no interior das escolas, pretendendo a melhoria dos rendimentos escolares e diminuir o abandono escolar, mas, para além desta melhoria, interessa “(...) 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” (Moreira, 2014: 65).

O líder da escola, também pode fazer a diferença no (in)sucesso dos alunos, no dizer de Moreira (2014) devendo encarar a “(...) mudança de paradigma e de conceção de escola (...) para que este contagie com este mesmo pensamento os professores, pais e assistentes técnicos e operacionais e restante comunidade” (Moreira, 2015: 509). Esta mesma autora reforça esta perspectiva, citando Teixeira (1995), onde os líderes

têm de ter “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 citado por Moreira, 2015: 509). Ainda nesta linha de pensamento, no livro *The Seven Principles of Sustainable Leadership*, tendo a autoria de Hargreaves e Fink (2003), sustentam que “the prime responsibility of all educational leaders is to sustain learning (Glickman 2002; Stoll, Fink e Earl, 2003). (Hargreaves e Fink citados por Moreira, 2014: 70).

Noutra perspetiva, referida por Christenson e Havsby (2004), 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)” (citado por Moreira, 2014: 47).

Perspetivando o sucesso educativo, Afonso (2012), primeiramente, evidencia a natureza polissémica deste conceito. De seguida, menciona a etimologia do mesmo: “(...) sucesso significa simplesmente um facto ou acontecimento. Só mais recentemente é que o galicismo “sucesso” entrou na língua portuguesa significando Êxito ou bom resultado. (...) “sucesso” deixou de ser apenas um acontecimento para passar a ser um “bom” acontecimento (...)” (Afonso, 2012: 151). Para este autor, o sucesso escolar

“(...) consiste na efectiva consecução das aprendizagens tidas como relevantes no quadro dos valores e das finalidades que orientam a provisão da educação escolar, devendo a sua variância refletir a avaliação na qualidade dessas aprendizagens. (...) surge assim como um “construtor” técnico-pedagógico, em que a sua instrumentação se desenvolve em torno da definição de objetivos, padrões de desempenho, critérios de avaliação e indicadores” (Afonso, 2010: 152).

Indo ao encontro de Azevedo (2013), Alves (2012) também partilha a ideia de que o (in)sucesso escolar é o resultado de múltiplas e complexas causas, onde estas são “(...) todas as variáveis que estruturam o mundo escolar – o aluno, o professor, a família, a turma, o currículo, a relação pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, os contextos...- têm de ser consideradas e trabalhadas ainda que com ênfases e enfoques diversificados” (Alves, 2012: 37).

No artigo escrito por Azevedo (2013), *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*, refere a existência de

“(...) uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que

transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (Azevedo, 2013: 40-41)

Investigadores como Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma *meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação*, publicada em “What helps students learn?”, para perceber quais “(...) as políticas pedagógicas e as práticas escolares que se revelam mais “eficazes” para promover melhores aprendizagens junto de alunos com maiores dificuldades” (Azevedo, 2013: 43). Esta investigação reuniu uma análise de “(...) 179 artigos e capítulos de livros, compilaram 91 sínteses de investigação e inquiriram 61 investigadores em educação, tendo construído uma base de dados com 11.000 resultados estatísticos” (Azevedo, 2013: 43).

Através dos resultados, os autores identificaram 28 fatores que influenciam a aprendizagem e, posteriormente, ordenaram-nos pela seguinte ordem:

1.	Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2.	Processos metacognitivos	63,0
3.	Processos cognitivos	61,3
4.	Meio social e apoio dos pais	58,4
5.	Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6.	Atributos sociais e comportamento	55,2
7.	Motivações e atributos afetivos	54,8
8.	Os outros alunos	53,9
9.	Número de horas de ensino	53,7
10.	Cultura da escola	53,3
11.	Clima da aula/ turma	52,3
12.	Clima da aula/ turma	52,3
13.	Modo de ensinar na sala de aula	52,1
...		
26.	Política educativa do Estado	37,0
27.	Política da escola	36,5
28.	Dados demográficos da região	32,9

Tabela 1: Fatores que influenciam a aprendizagem

Fonte: *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores* de Joaquim Azevedo (2013)

Observando os resultados do estudo e, sendo reforçado por um estudo realizado, durante um ano, por Sanders e Rivers (1996), cada vez mais investigações apuram que a gestão da turma/sala de aula é um dos principais fatores para promover aprendizagens, junto de alunos com BRE. Neste caso, a gestão da turma e a sala de aula é responsabilidade do professor, sendo este, neste caso, o principal responsável pelo (in)sucesso dos seus alunos.

2.1. A intemporalidade do professor

“Moldar o destino, inscrever o destino na nossa vontade, deixar marcas indeléveis 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!” (Aves citado por Alves & Moreira, 2012, p. 11).

Todo os profissionais de educação contribuem para a formação de cidadãos ativos na nossa sociedade. Ora, sendo a educação um fenómeno sociocultural, esta pode ser um meio de transformação social. Assim, se se pretende uma sociedade mais equilibrada, cabe a cada docente assumir esse papel, mas antes de tudo, é imprescindível que cada um tenha consciência da sua prática pedagógica. É preciso parar com o discurso de que a culpa do insucesso escolar é do sistema de ensino, dos alunos, dos pais dos alunos, do tempo...isto demonstra que, por vezes, os profissionais de educação culpabilizam fatores externos a eles, em vez de refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Aliás, um professor deve (tem!) questionar-se, sempre, sobre as suas práticas, pois onde se pode fazer, realmente, a diferença é na sala de aula! Esta diferença pode ser feita, por exemplo, ao personalizar a aprendizagem “(...) obtendo maior precisão sobre os progressos dos alunos e, garantir a aprendizagem profissional dos professores sobre como e quando proporcionar, aos seus alunos, estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes” (Lopes & Silva, 2010: XII); ver os maus resultados como um desafio “questionando-se desde logo a forma (e os meios) como ensinou e, mais do que isso, de que maneira poderá levar o estudante a ultrapassar essa fase” (Cardoso, 2013: 57).

“De conhecer e conhecer-se para agir em situação, porque afinal ser professor reflexivo (sem medo de existir) é, na nossa perspetiva, agir, pensando; é saber quem se é; é compreender as razões do nosso agir; é ter consciência do lugar que ocupamos; é ser-se comprometido, livre e responsável. Trata-se, portanto, de educar e refletir para e sobre essa educação necessária para um outro mundo possível: o outro mundo possível é um mundo de aprendizagem em rede e em colaboração. O nosso mundo possível é um mundo onde todos podem perguntar e construir em conjunto” (Gonçalves, 2015: 742).

Marzano (2005) refere três investigadores que identificaram variáveis, caracterizadoras da eficácia do professor: Jere Brophy (1996) enumerou quatro categorias: instrução, gestão da sala de aula, interações disciplinares e socialização dos alunos; Bert Creemers (1994) elencou três níveis: currículo, procedimentos de agregação e os comportamentos do professor; “Cotton (1995) identificou categorias para organizar as 150 variáveis por si identificadas: planificação, estabelecimento de objetivos, gestão e organização da sala de aula, instrução, interações entre o professor e os alunos, equidade e avaliação” (Amorim & Alves, 2015: 574).

Já Cardoso (2013: 58) faz referência à teoria de Ryan Kevin (1986), onde este criou quatro estágios: estágio 1 - o professor ingénuo (*fantasy*); estágio 2 - o professor burocrata (*survival*); estágio 3 - o professor competente (*mastery*); estágio 4 - o professor de excelência (*impact*). O estágio 4, professor de excelência, são os docentes “(...) que marcam para sempre a vida de gerações de estudantes e que, por isso mesmo, terão destes o seu tributo. As suas práticas de ensino são fortemente planeadas, os objectivos traçados e avaliados, a cada momento, com o necessário rigor” (Cardoso: 2013: 59). O mesmo autor evidencia diversas características deste professor, devendo este, ser a referência dos professores de hoje em dia: ter visão e valores, boas expectativas, modelo, cultura geral, dialogante, atualização permanente, responsável, planeador e motivador.

Além das características mencionadas, Cardoso (2013:40), apresenta três tipos de capacidades apresentadas pelos professores. As capacidades técnicas, *hard skills*, que abrangem o domínio das matérias e as capacidades pedagógica, as *soft skills*, que incorporam a capacidade de persuasão, o trabalho em equipa, a liderança, a motivação, a compreensão do contexto e a interpretação e a avaliação do futuro. Por último, obteve-se, através da reunião das *soft skills* e das *hard skills*, as *meta-skills*. Com essa capacidade, o professor potenciará a autonomia dos alunos, promovendo o ensinar a aprender.

Um bom desempenho, por parte dos professores, não depende só das características e das capacidades, mas, também, da preparação das aulas.

“Planificar pressupõe estruturar, organizar, preparar, acautelar, assim como, negociar as aprendizagens, articulando os níveis preconizados na nossa prática educativa com os pressupostos que fundamentam a organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Observando os alunos e as suas interações, o professor deve ser capaz de identificar (...) as suas potencialidades e necessidades específicas. Desta forma, poderá planificar e construir a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando as suas características individuais” (Pinto & Gonçalves, 2015: 581).

Quando um professor prepara a sua aula, segundo Cardoso (2013: 145), deve conseguir responder às seguintes questões: 1 – o que quero que os alunos aprendam?; 2 – qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos; 3 – como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?; 4 – qual a melhor estratégia para corrigir os que não atingiram os objetivos?

Uma vez mais, está plasmado a importância de um professor reflexivo. Se esta preparação não acontecer, um professor nunca vai ter uma boa gestão de aula (fator que influencia a aprendizagem dos alunos). Esta gestão refere-se “(...) a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer” (Cardoso, 2013: 191).

Alves (2012: 68-72), através da observação realizada em diversas aulas enumera diversas características do modelo didático, referentes à eficácia da ação docente, como promotor do sucesso educativo: relação pedagógica, movimento docente no espaço aula, linguagem e linguagens, tempo em tarefa, acompanhamento individual da “produção do aluno”, disponibilização de materiais específicos e diversificados, implicações dos alunos em desafios e tarefas significativas, nível de exigência, o programa, o professor e os alunos, o clima de aula “exigente e libertado”, recurso a portefólio de recursos, recurso à tutoria intra turma, recurso a atividades plurais em simultaneidade, registo em grelha específica das atividades realizadas, participação ativa de todos os alunos, o recurso e o treino sistemático da memória e, ainda, a avaliação ao serviço da aprendizagem.

Finalizando e, partilhando a ideia de Gonçalves,

“(...) é isto que une tantas pessoas! O desejo de transformar o mundo e a educação com as suas vidas, no sentido de contribuir para uma sociedade mais feliz, mais produtiva, mais justa, mais bela, mais sustentável. Mesmo não tendo muitas certezas, acreditamos no “mundo como possibilidade”, como defendia Paulo Freire (2007). Acreditamos que os professores não podem ser correias de transmissão de decisões de outros ou distribuidores de conhecimentos, mas antes profissionais do humano, sujeitos de cultura e da sua história, analistas críticos, interpeladores, da realidade e sujeitos do sentido do seu próprio processo (e não só!) (Gonçalves, 2015: 742).

3. Projeto Fénix

3.1. O que desencadeou o desenho e a implementação do Projeto Fénix

Um tema que gere bastante controvérsia, de extrema importância na organização das escolas, é o agrupamento de alunos. Moreira (2014: 71) advoga que “(...) 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”.

A mesma autora, no seu livro *Projeto Fénix: sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*, enumera diversas investigações feitas à volta desta temática. Alguns autores, como Garcia (1989), Webb (1982) e Archibald e Keleher (2008) fomentam que existem vantagens na homogeneidade das turmas. Por outro lado, Duru-Bellat e Mingat (1997) sustentam

“(…) uma política orientada para a defesa do “interesse geral” deveria conduzir à opção pela promoção das classes heterogéneas, dado que, nessas circunstâncias, “os alunos de nível inferior ao nível da sua turma ‘ganham’ muito mais do que ‘perdem’ os alunos situados acima do nível médio dos seus condiscípulos” (Duru-Bellat e Mingat citado por Antunes & Sá, 2010: 471).

Já Cheng, Lam e Chan (2008), A. De la Orden (1975), Escudero (2005), sustentam a irrelevância das turmas heterogéneas ou homogéneas, nos resultados dos alunos.

González (2002) explicita seus pressupostos, referindo que

“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” (González citado por Moreria, 2014: 78).

Mesmo com estes resultados inconclusivos,

“(…) 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” (Moreira, 2014: 80).

Assim, a coordenadora do projeto optou como modelo de organização, a constituição de grupos homogéneos temporários. Para esta, “(...) *grupos homogéneos*: são agrupamentos de alunos constituídos, a partir da gestão do currículo aos alunos, em função do seu desempenho, numa lógica de ciclo” (Moreira, 2014: 80). Desta forma, e para conseguir responder a cada aluno, determinou que haveria um espaço para pequenos grupos de *alunos flexíveis* (grupos temporários) e *homogéneos* (de acordo com o perfil de desempenho dos alunos). Isto proporciona um clima de maior proximidade e de mais tempo para cada aluno, 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” (Azevedo citado por Moreira, 2014: 85).

É de salientar que, por vezes, os alunos que apresentam BRE sentem-se inferiorizados ou intimidados pelos restantes. Para isso, Moreira (2014) recorre a Goffman (1963) onde este apoia o facto de o aluno não ser *estigmatizado*, pois está num grupo que os restantes elementos apresentam semelhanças no seu desempenho escolar, além de sentirem apoio moral e conforto. Isto pode trazer diversas vantagens, visto que o aluno se sente mais à vontade para participar, expor as suas ideias, colocar dúvidas... algo que, muitas vezes, não acontece numa turma onde a heterogeneidade é evidente.

O ME já tinha indicado diretrizes, para a implementação de diversas linhas de ação, mas através de uma avaliação interna pode-se concluir a ineficácia das mesmas: a diferenciação pedagógica (dificuldade em gerir ritmos diferentes, ficando sempre um grupo para trás – melhores ou os que apresentaram um ritmo mais lento), a co docência (os alunos com ritmos mais lentos, geralmente com mais dificuldade em concentrarem-se, desorientavam-se e distraíam-se com esta estratégias) e o apoio pedagógico (os resultados não eram os esperados face ao insucesso e retenção, sendo esses resultados, justificados pela desarticulação entre o professor de apoio e o professor titular e pelo aumento da carga horária, desmotivando alguns alunos).

Após a avaliação realizada “(...) por um grupo informal constituído por elementos do Conselho Pedagógico e outros (...)” (Moreira, 2014: 91), perceberam a ineficácia destas linhas de ação, relativamente à recuperação dos alunos que apresentavam BRE.

É importante referir que vários autores fundamentam que a retenção não é solução, como sustenta Rebelo (2009) “(...) a maioria dos estudos sobre os efeitos de retenção escolar (...) aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico, e ate mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos” (Rebelo, 2009 citado por Moreira, 2014: 35). Esta pode provocar, no aluno, baixa-autoestima, comportamentos perturbadores, falta de assiduidade, resistência à escolar, entre outros.

Quanto mais cedo se intervir, menor será a acumulação das dificuldades e, como menciona Azevedo (2010) “(...) 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 citado por Moreira, 2014: 93).

Foi por todos estes fatores, referidos anteriormente e, reconhecendo a importância do 1º CEB para a formação/aprendizagens dos alunos, que surgiu o Projeto Fénix.

3.2. Projeto Fénix e a sua operacionalização

Antes de referir qual o propósito para a criação deste projeto, é importante aludir o que é um projeto pedagógico. Explanando Macedo (1995), este

“(...) define os objetivos, as atividades, as estratégias, os recursos e os processos de avaliação considerados adequados à apropriação do saber e à realização de novas aprendizagens, em domínios específicos, facilitadores do desenvolvimento global do formando” (Macedo citado por Certã & Pereira, 2015: 540).

Não podendo deixar de citar a coordenadora do Projeto Fénix, este foi criado de forma 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 respetivas vantagens, no que concerne ao rendimento escolar associado, não encontram uma conclusão consistente (De La Orden, 1974 *cit. in* Verdasca, 2007)” (Moreira, 2014: 87).

O Projeto Fénix surgiu no Agrupamento Campo Alberto, Beiriz – Póvoa do Varzim, tendo como motivação proporcionar condições para que os alunos tenham a oportunidade de efetuar aprendizagens e consolidar saberes, visando que “mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade” (Moreira, 2014: 46). Atualmente, o projeto

“(...) encontra-se em operacionalização em mais de uma centena de Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, de norte a sul do país e nos Açores. Por iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, no ano letivo 2014-2015, 22 agrupamentos de escolas e 2 escolas secundárias encontram-se a operacionalizar o Projeto Fénix, com recursos extraordinários, mediante a contratualização de metas de sucesso e de qualificação do sucesso obtido” (Moreira, 2015: 506).

Consiste num modelo de gestão organizacional de escola, pedagógicos no que toca à constituição de turmas, da organização dos tempos e espaços, do currículo e, ainda, no que diz respeito aos recursos humanos. Através deste, é possível atender, personalizadamente, às necessidades dos alunos que evidenciam BRE. Este projeto

“(...) surge dos diversos ensaios de uma escola em continua 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” (Moreira, 2014: 97).

O Projeto Fénix, como nos indica Moreira (2010: 89 - 90), assenta num conjunto de princípios organizacionais:

- Princípio da homogeneidade relativa: criação de turmas temporárias homogêneas para os alunos que apresentem BRE, com ritmos de aprendizagem mais lentos e, ainda, com aprendizagens pouco consolidadas. Através dos resultados de uma avaliação diagnóstica, são encaminhados para os ninhos, os alunos que apresentem lacunas nas suas aprendizagens. As dinâmicas possíveis de operacionalização dependem dos recursos disponíveis e do perfil dos alunos - por exemplo, existe a turma fénix A e B: uma dinâmica poderá ser que cada uma das turmas tem o respetivo ninho; outra dinâmica consistirá na criação de um só ninho, para ambas as turmas fénix (dinâmica do eixo I).

- Princípio da flexibilidade da organização escolar: existe uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, tempos alternativos, gestão do currículo e gestão dos grupos-turma.

- Princípio do sucesso plural: todos os alunos são diferentes, diferindo nas necessidades e ritmos, sendo que “(...) não há vários sucesso e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso individual (académico, socioemocional, relacional, comportamental); sucesso familiar, organizacional e social” (Moreira, 2010: 89).

Além destes três princípios, o projeto, a nível da operacionalização, desdobra-se em dois eixos: eixo I e eixo II.

Relativamente ao eixo I, tendo como intervenção prioritária o 1º CEB, este é uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-ninhos. Centra-se na ação do 2º ano (ano que o projeto começa por intervir), ao nível do português e matemática, havendo interdisciplinaridade com o estudo do meio e as expressões. O professor titular da turma, retira-se para outro espaço, acompanhado pelos alunos com BRE, possibilitando, assim, um ensino personalizado, diferenciado e de proximidade (ninhas). Esta dinâmica pode acontecer, no máximo, 6 horas semanais. Quando o professor titular sai, fica o professor que coopera com este, com a turma-mãe. “O professor de apoio explora com a turma tarefas criativas, integrando as diferentes áreas e promove a interdisciplinaridade em colaboração com professores de diferentes áreas que podem auxiliar na planificação” (Freire, 2015: 718).

No que toca ao nível organizacional, este eixo resulta do “aproveitamento da margem de autonomia que é dada às escolas (...) mediante a efetivação de um conjunto de medidas” (Azevedo *et al.*, 2014: 44): a organização de turmas (responde ao princípio da homogeneidade relativa); o currículo (essencialidade e flexibilidade); os ninhos (grupos de apoio educativo); a articulação entre diretores de turma fénix e técnicos socioeducativos; articulação vertical e horizontal (interatividade dos intervenientes promovida por grupos *online*).

No seguimento do eixo I, surgiu o eixo II, que foi desenvolvido pela aprendizagem “(...) gerada pela reflexão sobre as práticas do Projeto Fénix e ancorou-se 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” (Moreira, 2014: 106). O eixo II estabelece uma dinâmica “interturmas”, de forma que a mobilidade de pequenos grupos de alunos, dentro das turmas existentes, seja mais fácil e de acordo com o desempenho, de cada aluno, em termos de rendimento escolar. Desta forma, gerou-se 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: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência” (Azevedo *et al.*, 2014: 46).

O eixo II partilha os mesmos princípios funcionais, sendo que este intervém, preferencialmente, nas disciplinas do português e matemática. As turmas não são estáticas, sendo que existe uma (re)organização de grupos de trabalho temporários e flexíveis. A distribuição é feita, segundo os resultados de uma avaliação diagnóstica, individual, nas disciplinas interveniente, “(...) sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência” (Azevedo *et al.*, 2014: 47). Posteriormente, os alunos de duas turmas, do mesmo ano ou de anos de escolaridade diferentes (antecedente/subsequente), são agrupados por níveis de proficiência, sendo que os grupos são rotativos, dinâmicos e flexíveis. Ao nível do 1º CEB, a distribuição do tempo é realizada da seguinte forma: três tempos semanais a matemática (quarente e cinco minutos cada) e um tempo letivo diário a português. É de realçar que sempre que os alunos progridem ou necessitem de maior apoio, são reorganizados conforme com os progressos e objetivos atingidos.

A coordenadora fomenta esta opção, segundo Crahay (2002)

“(...) 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 citado por Moreira, 2014: 107).

Para finalizar a explicação da operacionalização, Moreira (2014: 107) alude que este tipo de modelo de organização do projeto procura reduzir a heterogeneidade, promovendo o potencial de cada aluno, tendo como foco a recuperação das aprendizagens. Ambos os Eixos (I e II) visam romper com o antigo ensino tradicional, em consequência da diversidade e da complexidade que encontramos, hoje, dentro de uma escola, numa sala de aula.

3.3. O impacto do Projeto Fénix

“O impacto destas propostas de intervenção pedagógica organizacional tem sido alvo de várias avaliações nos últimos anos” (Moreira, 2015: 51). Muito recentemente, no ano letivo 2013/2014, foram realizadas duas avaliações do Projeto Fénix, uma por José Verdasca e outra, pela equipa de acompanhamento e avaliação do Projeto Fénix. A avaliação levada a cabo por José Verdasca procurou avaliar o impacto do projeto, nos resultados da avaliação externa, comparando-os, a nível nacional, com escolas com um perfil idêntico. De acordo com o estudo desenvolvido, “(...) estas percepções do trabalho dos professores e dos alunos encontram correspondência nos resultados obtidos pelas Unidades Orgânicas (UO) ao operacionalizar o Projeto Fénix em 2013/2014” (Moreira, 2015: 515).

José Verdasca identificou, através de dados disponibilizados pelo ME que, nos 4.º, 6.º e 9.º anos, nas provas finais de português e de matemática, os alunos que vivenciam o Projeto Fénix, apresentaram uma percentagem positiva, aliás, resultados superiores à percentagem nacional.

	4.º ano	6.º ano	9.º ano
Fénix - Português	79%	80,5%	70%
Nacional - Português	61%	58,5%	56%
Fénix - Matemática	62%	54%	61%
Nacional - Matemática	56%	48%	52%

Quadro 2: Resultados nas provas finais de ciclo 2013-2014

Fonte: *Projeto Fénix – o futuro da escola é agora* de Luísa Tavares Moreira (2015: 505)

“Numa leitura comparada das taxas de transição/conclusão em 2013-2014, os alunos do Projeto Fénix apresentam índices superiores aos nacionais do 2.º ao 9.º, o que denota que o suporte oferecido aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem é eficaz (...). Observa-se igualmente que o grupo que mais

beneficia da intervenção, de forma indireta, é o grupo Fénix, ou seja, os alunos que ficam na turma de onde são oriundos os alunos que constituem o ninho. São os que mais progridem nos três momentos avaliativos e na prova final. O estudo confirma que nestes grupos de alunos que o capital escolar das mães tem uma influência decisiva no aproveitamento dos mesmos, tanto na disciplina de Português, como na de Matemática, situação que se verifica também na avaliação externa, embora o efeito Fénix atenuar os resultados, em particular nos grupos de intervenção indireta” (Moreira, 2015: 515 - 516).

A segunda avaliação, realizada pela equipa de acompanhamento e avaliação do Projeto Fénix, liderada por Joaquim Azevedo, incidiu na avaliação/identificação “(...) dos marcadores que fazem melhorar o desempenho académico dos alunos com BRE nas disciplinas de Português e Matemática (as que são alvo de intervenção)” (Moreira, 2015: 513). A equipa concebeu “oito eixos de análise que (...) apelidamos de “marcadores” que, uma vez diagnosticados, analisados, medidos e devidamente tratados (...) poderão operar a melhoria das aprendizagens dos alunos com baixo rendimento escolar” (Azevedo *et al.*, 2014: 49), sendo que Moreira (2015: 513) selecionou apenas três para considerar o impacto do projeto: (1) o *ethos* da escola; (2) uma outra gestão do tempo escolar; (3) a ação pedagógica e o foco na sala de aula.

Relativamente ao primeiro, *ethos da escola*,

“(...) este conceito traduz-se no ambiente que se vive, no sentimento de pertença a uma comunidade apostada em ensinar bem e em melhorar as aprendizagens de todos os alunos (...). Estas escolas estão profundamente focadas, desde cada aluno, ao diretor, a cada docente e funcionário, no apoio a aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos. É principalmente nisso que as suas energias e os seus recursos são aplicados. A escola e os docentes não só conhecem os passos dados pelos seus alunos e os resultados já alcançados, como os incentivam a irem mais longe” (Azevedo *et al.*, 2014: 49).

O segundo, *uma outra gestão do tempo escolar*, é referente à regulação do tempo escolar. A escola e o docente podem dar o tempo necessário aos alunos, para que estes realizem as suas aprendizagens, podendo apoiar diferentes alunos/grupos, atendendo, mais facilmente, às suas necessidades. Os professores organizam e formam os pequenos grupos (ninhos), para dedicarem outro (mais) tempo. Quanto à direção da escola, esta apoia e mobiliza os recursos necessários para que estes processos se tornem possíveis e eficazes.

Por fim, a ação pedagógica e o foco na sala de aula, constituiu a opção estratégica destas escolas:

“(...) fomenta-se um trabalho cooperativo dos professores sobre a evolução das aprendizagens do grupo-turma, atribuindo e valorizando o tempo necessário para isso, as aulas são didaticamente apoiadas, desde a sua estruturação, planeamento, execução, avaliação, tanto individual como interpares, as tarefas são claras e as metas também e todos os alunos, com as suas características diferenciadas e nos seus diferentes estádios, são mobilizados para as realizarem, o que faz com que as salas de aula sejam verdadeiros locais de trabalho

(Azevedo, 2012) O progresso de cada aluno é monitorizado cuidadosamente e são construídos mecanismos de permanente *feedback* e mobilizadas estratégias de estimulação e de apoio aos que mais dele precisam em cada momento (o que alguns autores chamam “reforço positivo” (Lima, 2008). Os Conselhos de Turma devem ser espelhos destas opções e contribuir eficazmente para dos objetivos que elas se propõem alcançar (Azevedo, 2014: 53).

Na sua investigação, que deu origem ao livro *Projeto Fénix: sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*, Moreira (2014: 227) evidência os resultados obtidos, resultantes das leituras e análises dos dados recolhidos, destacando-se:

- 1) O Projeto Fénix contribuiu para a melhoria da organização escolar.
- 2) A comunidade escolar reconhece que o projeto promove a compreensão das matérias e o melhoramento dos resultados escolares (nas disciplinas intervenientes e, em consequência, nas que não existe ninho).
- 3) O Projeto Fénix constitui-se como uma dinâmica organizacional, proporcionando um ensino mais individualizado e mais direcionados às dificuldades apresentadas por cada aluno.
- 4) O Projeto Fénix promove uma maior comunicação, articulação e cooperação entre os docentes.
- 5) Os alunos aceitam bem integrar o Projeto Fénix e sentem que este contribui para a aprendizagem e para a sua integração na escola.
- 6) Existe um ganho relativamente à autonomia, à confiança do aluno (perante si e perante a turma), às expectativas e, ainda, uma maior capacidade de organização e disciplina.
- 7) O Projeto Fénix, através do agrupamento dos alunos em ninhos, potencia o envolvimento dos mesmos, na medida

“(…) em que cria espaços com maiores oportunidades de aprendizagem e de participação ativa, criando condições para que os alunos se sintam 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” (Moreira, 2014: 228).

Partindo das conclusões de Moreira (2014) considera-se que o Projeto Fénix faz a diferença nas escolas onde está implementado, tal como é realçado por todos os inquiridos que participaram nesta investigação. Isto deve-se à transição temporária dos alunos da turma-mãe para os ninhos (grupos homogêneos), incitando a recuperação das aprendizagens de cada aluno.

Menciona alguns pontos fortes (o ensino mais individualizado, uma participação mais ativa por parte dos alunos, uma mais estreita cooperação entre professores, entre outros) e pontos fracos (confusão por parte dos intervenientes do que é, realmente, o Projeto Fénix, a carga horária para a realização das atividades de recuperação).

Para concluir, Moreira (2014: 230) refere que

“(…) através do estudo empírico, mostram sinais de que os alunos aprendem mais, têm melhores resultados e de 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, onde sobretudo, consigam amar o que fazem, o que ajuda a construir a felicidade. Uma escola mais educativamente sucedida é uma escola mais feliz”.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação (...)” (Alarcão, 2000: 13)

Uma investigação, como descrito por Sousa (2005), tende à apresentação de conclusões, com credibilidade científica. Refere, ainda, que esta “exige ser orientada por um conjunto de normas que lhe forneçam a coerência interna e a inteligibilidade necessárias à formação de um todo com sentido, cumprindo os fins a que o investigador se havia inicialmente proposto” (Sousa, 2005: 28).

Após a análise do enquadramento teórico, que sustenta esta investigação, apresenta-se a metodologia que orienta este estudo.

Nesta parte, contém a explicitação das opções metodológicas, assim como os objetivos do estudo. Será referenciado o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha e tratamento de dados e, ainda, o procedimento metodológico.

Atentando à fundamentação teórica inerente a este trabalho investigativo, pretendeu-se realizar um estudo de caso através de uma metodologia qualitativa.

1. Âmbito da investigação

Tipo de estudo

Como é apresentado por Bogdan & Biklen (1994), os investigadores da educação ainda debatem sobre as diferenças existentes entre a investigação quantitativa, qualitativa e, ainda, se estas duas se podem conjugar. Essa escolha, feita pelo investigador, depende “(...) da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1997: 20).

O presente estudo caracteriza-se como método qualitativo, visto que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural (...)” (Bogdan & Biklen, 1994: 47), onde o investigador está em contacto direto com o contexto e investe grandes quantidades de tempo, neste caso, em específico, na escola. Nessa realidade, pode utilizar “equipamentos vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis” (Bogdan & Biklen, 1994: 47).

Seguindo o pensamento de Aires (2011: 26), esta define que o investigador “(...) faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: *persuasão científica* que define e descreve a natureza da realidade social, e

persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade”.

Outra característica da investigação qualitativa está evidenciada nos dados recolhidos, pois estes são transcritos em palavras e não em números, existindo citações “feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos (...)” (Bogdan & Biklen, 1994: 48). Note-se que o investigador, ao analisar os dados recolhidos, tenta fazê-lo rigorosamente, respeitando como estes foram registados ou transcritos.

Bogdan & Biklen (1994: 49) apontam, ainda, para o facto dos investigadores qualitativos apresentarem mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos, “(...) sendo que as técnicas qualitativas conseguem demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários”. Os mesmos autores alegam, também, que estes investigadores interessam-se em perceber diferentes perspetivas sobre a temática em estudo, com o objetivo de compreender “aquilo que *eles* experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas citado por Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Sendo esta investigação de cariz qualitativa, o método utilizado foi o estudo de caso que

“(...) é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formar determinadas generalizações” (Lessard-Hébert *et al.* citado por Morgado, 2012: 56 - 57).

Este método procura explicar diversos aspetos, proporcionando informação específica e, como consequência, gera conhecimentos mais concretos, isto é “um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específica/o (...)” (Morgado, 2012: 57).

De acordo com Stake (1999), existem três tipos distintos de estudo de caso, enquadrando-se aqui, o *estudo de caso instrumental*, onde o investigador “tem um interesse particular por uma situação ou caso em específico e o seleciona para estudo” (Morgado, 2012: 65).

Recordando a natureza desta investigação, esta não possui um caminho traçado, podendo, tanto a análise, como os resultados, sofrer alterações. O investigador ao longo de todo o processo vai (re)formulando a informação que vai recolhendo.

“Em suma, o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador (...) procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)” (Morgado, 2012: 63).

1.1 Objetivos da investigação

A concretização deste estudo tem como grande objetivo compreender o contributo efetivo de cada professor na promoção da aprendizagem de cada aluno, numa escola onde o Projeto Fénix está implementado.

Neste contexto, as questões que nortearam a investigação são seguintes:

- Qual a perspetiva do docente acerca do principal fator do (in)sucesso escolar?
- A ação do professor faz a diferença na promoção do sucesso dos alunos?
- O professor promove a aprendizagem de cada aluno?
- Em que consiste, o Projeto Fénix?
- De que forma o Projeto Fénix poderá possibilitar/influenciar o sucesso dos alunos?
- Como promove o professor a aprendizagem de cada aluno?

Destas questões resultam os seguintes objetivos do estudo:

- Conhecer a perspetiva dos docentes acerca do principal fator do (in)sucesso escolar.
- Compreender e apresentar a dinâmica do Projeto Fénix.
- Compreender o contributo efetivo de cada professor na promoção da aprendizagem, dentro da metodologia do Projeto Fénix.
- Observar e descrever os comportamentos de um professor na turma-mãe e no ninho.

2. Contexto do estudo

Numa investigação, além de ter em conta os dados recolhidos, “(...) é também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 1992:157). Posto isto, é imprescindível uma caracterização do contexto do estudo.

Decorrida esta investigação no Agrupamento de Escolas do Viso, foi solicitada a autorização para a utilização do nome do referido agrupamento e a caracterização do contexto (ver anexo I).

A Unidade Orgânica constitui-se por vários níveis de ensino, desde a EPE ao 3º CEB. Atualmente, o Agrupamento é composto por quatro escolas, sendo uma, a sede do Agrupamento, englobando o 2º e 3º CEB, e as restantes três, referentes ao 1º CEB e à EPE. Estes estabelecimentos de ensino servem, fundamentalmente, a população do concelho do Porto, em especial alunos provenientes da freguesia de Ramalde.

Segundo o Projeto Educativo (2013-2017) da instituição, esta localiza-se na parte ocidental da cidade onde, ao longo dos tempos, foi desenvolvendo um polo industrial, instalando-se uma zona empresarial. Simultaneamente a população foi crescendo e, conseqüentemente formou-se uma série de complexos habitacionais, tornando Ramalde, a freguesia com mais bairros camarários de todo o concelho.

Tendo em conta todo o contexto, que influencia o desempenho institucional, este Agrupamento foi considerado, pelo Ministério da Educação, um agrupamento TEIP, pertencente ao Cluster himalaia. Tem como objetivo a prevenção e redução do abandono escolar, a promoção do sucesso educativo e a prevenção da indisciplina.

Para este estudo selecionou-se apenas uma escola, mais concretamente, a Escola Básica das Campinas, localizada na Rua Dom Estêvão da Gama, freguesia de Ramalde, pertencente ao distrito do Porto. Está implantada num meio urbano de grande densidade populacional, circunscrita por um bairro camarário, denominado de bairro das Campinas.

Este estabelecimento de ensino disponibiliza 12 salas de aulas, 1 espaço de cantina, 1 biblioteca nascida da reconversão de duas salas de aula, 1 gabinete de docentes, 1 gabinete de apoio de educação especial, 1 gabinete de coordenação. Atualmente, na escola funcionam 7 turmas do 1º CEB, 4 salas, cada uma alusiva à EPE e 1 sala de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

A comunidade escolar é formada por cerca de 200 alunos, 16 docentes e 15 assistentes técnicas e operacionais.

3. Participantes

A seleção da amostra, na visão de Aires (2011: 22), "(...) adquire nesta metodologia um sentido muito particular: tem por objectivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se (...) em critérios pragmáticos e teóricos".

Neste estudo, a amostra define-se como amostragem por conveniência (não probabilística), visto que o investigador determina uma amostra representativa da

população. A participação na investigação tenciona aferir a qualidade das respostas de cada um dos participantes, colocando de parte a sua quantidade.

Como esta investigação teve em conta o Projeto Fénix, a escolha incidu numa escola com a sua aplicação. O projeto encontra-se implementado no agrupamento de escolas do visó há 2 anos.

O presente estudo pôde contar com a colaboração de três docentes, especificamente a adjunta do diretor e dois docentes da escola (professor titular e professor cooperante). A observação de práticas decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade, devido a esta corresponder aos dois docentes entrevistados.

4. Instrumentos de recolha e tratamentos de dados

“A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos (...)” (Aires, 2011: 24). Por esta razão, devem ser elaboradas cuidadosamente, de forma a captar a informação essencial e o mais completa possível, inerente ao objeto de estudo.

Tendo em conta os objetivos de estudo, recorreu-se, como instrumentos de recolha de dados, ao inquérito por entrevista (guião semiestruturado) e à observação não participante.

Inquérito por entrevista (guião semiestruturado)

Existem diversos tipos de entrevista, sendo que, para Bodgan e Biklen (1994 citado por Morgado, 2012: 73) “(...) variam de acordo com o seu grau de estruturação, distribuindo-se ao longo de um *continuum* que se situa entre *entrevistas estruturadas* e *entrevistas não estruturadas*”. Como descrito por Morgado (2012: 74), numa posição intermédia, encontram-se as entrevistas semiestruturadas, por

“(...) não serem inteiramente abertas nem muito direccionadas através de perguntas precisas. Embora o investigador possa dispor de um conjunto de “perguntas-guias”, relativamente abertas, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado (...) a sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não o impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tao natural quanto o possível”.

O principal objetivo da aplicação da entrevista, e como conceitualiza Morgado (2012: 72), é compreender o significado que o entrevistado atribui a cada questão colocada. Assim, a construção do guião semiestruturado teve em conta os objetivos definidos e

os temas selecionados, procurando uma certa amplitude, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações, sobre as percepções dos entrevistados.

Para validar o referido guião, este teve uma primeira aplicação, com um docente não participante no estudo (entrevista exploratória) para apurar se este, realmente, correspondia aos objetivos definidos. Seguidamente, a primeira entrevista (anexo II e III) dirigida à adjunta do diretor do agrupamento, foi aplicada na escola-sede, num local apropriado à sua concretização, sendo a data e o horário definidos previamente com a mesma. A partir das reformulações realizadas ao primeiro guião, redigiu-se o segundo (anexo V), dirigido ao professor titular e ao professor cooperante. Tal como na anterior, as entrevistas foram combinadas antecipadamente, sendo concretizadas na Escola Básica das Campinas.

É de salientar que informou-se todos os participantes relativamente aos objetivos e propósitos da investigação, sendo assegurada a confidencialidade. Para as entrevistas utilizou-se como instrumento, a câmara de filmar e, posteriormente, transcreveu-se as três entrevistas (anexo VI, VII e VIII).

Observação não participante

A maioria dos estudiosos identificam distintas modalidades de observação, mas como consigna Morgado (2012: 88) as modalidades mais utilizadas no campo da investigação em educação, são referentes à observação participante e à observação não participante.

Embora exista distinção entre ambas as observações, Bell (1997: 143) utiliza-se da seguinte argumentação “(...) quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997: 143).

Para este estudo recorreu-se à observação não participante que, perspetivando Morgado (2012: 91) “o investigador se limita a observar e recolher informações, não interagindo com o grupo em estudo”. Contudo, o mesmo autor recorre a Goetz e LeCompte (1988) questionando a validade da argumentação de que este tipo de observação é um *método não interativo*, pois “(...) quando um investigador se introduz num cenário educativo e observa as interações que aí se desenvolvem, mesmo que esteja em total silêncio e sentado num local discreto, acaba por, inevitavelmente, provocar alguma interferência” (Morgado, 2012: 92).

Para realizar a observação, recorreu-se, como instrumento de recolha de dados, a dois tipos de grelhas (ver anexo IX). A elaboração destas, teve como propósito, a

orientação das tarefas de registo que, normalmente, são “(...) utilizadas para definir e selecionar dimensões e/ou categorias de comportamentos que o investigador pretende observar” (Morgado, 2012: 91).

5. Procedimentos Metodológicos

Tendo em conta o grande objetivo deste estudo - referido anteriormente – numa primeira fase, realizou-se uma revisão bibliográfica, onde foram definidos os temas abordados ao longo da investigação, sendo eles:

- A educação no contexto atual;
- Os fatores que influenciam o (in)sucesso escolar;
- A importância do papel do professor;
- O que desencadeou a criação e a aplicação do Projeto Fénix;
- O Projeto Fénix e a sua operacionalização;
- O impacto do Projeto Fénix.

Partindo destes temas, construiu-se o primeiro guião semiestruturado, sendo realizada uma entrevista exploratória e, de seguida, aplicada à adjunta do diretor. Após a entrevista, considerou-se pertinente a construção de um segundo guião semiestruturado do inquérito por entrevista, aplicado ao professor titular e ao professor que coopera com este. Nesta etapa realizou-se, novamente, uma entrevista exploratória.

De seguida, elaborou-se o seguinte quadro de referentes que surge da articulação do enquadramento teórico e dos guiões semiestruturadas. Neste, apresentam-se várias categorias de análise subjacentes a este estudo.

Categorias	Explicação
1. Foco educacional	Perspetiva dos docentes sobre a educação no contexto atual.
2. Sucesso educativo	Identificação do principal fator do (in)sucesso escolar, na perspetiva do docente
	Perceção do docente relativamente à prioridade a ser trabalhada, na educação, para promover o sucesso escolar.
3. Projeto Fénix	Conhecimento do propósito da aplicação do Projeto Fénix, na escola, e há quanto tempo está implementado.

4. Operacionalização do Projeto Fénix	Critérios de seleção relativamente aos docentes que ficam responsáveis pela “Turma Mãe” e pelo “Ninho”.
	Compreensão do trabalho realizado tanto pelo professor titular, como pelo professor cooperante.
	Compreensão da dinâmica do Projeto Fénix
5. Pontos fortes do Projeto Fénix	Identificação de pontos fortes e vantagens do Projeto Fénix, na perspetiva do docente.
6. Constrangimentos do Projeto Fénix	Identificação de pontos a serem melhorados no Projeto Fénix.
7. Perfis de desempenho/aprendizagem	Conhecimento do <i>feedback</i> apresentado pelos alunos face ao projeto.
	Identificação dos benefícios para os alunos que vivem este projeto.
	Perceção dos contributos do trabalho em equipa para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos, na perspetiva dos docentes.
8. Impacto do Projeto Fénix	Reação dos professores perante a apresentação e proposta de implementação do projeto.
	Identificação dos resultados alcançados com o projeto.
	Reação dos alunos face ao projeto.

Quadro 3: Quadro de referentes

Numa segunda fase desta investigação, construíram-se duas grelhas com o objetivo de observar a relação pedagógica, focada nos comportamentos, dos professores com os alunos. Realizaram-se cinco observações, sendo que três concretizaram-se na turma mãe e duas no ninho. É de referir que numa das observações à turma mãe, quem estava a lecionar era o professor titular, tornando possível comparar o comportamento do professor titular tanto na turma mãe, como no ninho.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo encontra-se a apresentação e a análise dos dados recolhidos que, posteriormente, deram origem a diferentes tabelas de categorização, da informação, das respostas às entrevistas, bem como das grelhas de observação, mediante as intervenções dos docentes observados.

Numa primeira fase apresenta-se e interpreta-se a informação obtida, resultante da aplicação do inquérito por entrevista à adjunta do diretor e aos docentes do 1º CEB, exercendo, respetivamente, as suas funções na Escola-Sede e na Escola Básica das Campinas.

Relativamente aos três entrevistados, estes exercem as suas funções docentes, há 11 ou 25 anos. Têm idades compreendidas entre os 36 e os 47 anos. A adjunta do diretor encontra-se na instituição há quatro anos, tendo sido titular de turma durante dois anos. O professor titular leciona neste estabelecimento desde setembro, o mesmo acontece com o docente que coopera. Consta-se que todos os entrevistados já trabalharam noutras instituições.

Nas tabelas elaboradas, respetivas aos entrevistados, consta a sigla P, seguindo-se a numeração 1, 2 e 3, para identificar cada entrevistado e tornar a leitura mais clara e compreensível.

Seguidamente, surge a interpretação dos dados recolhidos, através da aplicação das grelhas de observação, numa turma do 3º ano (turma correspondente aos dois docentes entrevistados).

Para enquadrar a dinâmica das observações, salienta-se que antes do 1º período, a concretização do projeto era diferente. Esta opção foi tomada, pois o professor titular só estava com a turma desde setembro e considerava que ainda não a conhecia bem. Logo no início do 2º período, a dinâmica concretizou-se de acordo com a lógica projetada. Note-se que a grelha 1 é referente a uma observação exploratória, a um outro docente.

Para uma melhor compreensão das observações realizadas, apresenta-se o seguinte quadro:

Observações realizadas			
1º período	Grelha 1	Turma-mãe	Observação exploratória
	Grelha 2	Ninho	Professor cooperante

2º período	Grelha 3	Turma (completa)	Professor titular
	Grelha 4	Ninho	Professor titular
	Grelha 5	Turma-mãe	Professor cooperante

Quadro 4: Observações realizadas

As grelhas de observação encontram-se, em detalhe, do anexo X ao XIV.

Por fim, apresenta-se a triangulação dos dados de investigação obtidos, comparando as análises das entrevistas, com as das grelhas de observação e, ainda, com as diferentes teorias públicas.

1. Análise das entrevistas

1.1. Perspetiva educacional

Categoria 1	Unidades de registo	Entrevistados
Foco educacional	“Perspetivo de uma forma... um pouco negativa.”	P1
	“O meu problema no que diz respeito à educação atual, e que já vem acontecendo, é que não há perspetiva nenhuma de quem nos governa para a educação...”	P1
	“Complicada, muito complicada.”	P2
	“Cada vez mais é difícil ser educador/professor...fazemos o nosso papel da melhor maneira possível. Torna-se muito complicado ser-se professor nos dias que correm.”	P2
	“... a educação está a sofrer muitas alterações e eu acho para pior, porque os alunos têm cada vez mais, mais dificuldades, e vão passando com essas dificuldades e isso arrasta-se nos diferentes ciclos.”	P3

Tabela 2: Perspetiva educacional

De forma a conhecer o ponto de vista dos docentes sobre a educação no contexto atual, colocou-se uma questão, onde foi possível verificar que os entrevistados a perspetivam de uma forma negativa.

Um dos docentes problematiza a questão, apontando a falta de perspetiva por parte de quem governa. Já o entrevistado P2, realçou a dificuldade, de hoje em dia, exercer a sua função e, como consequência, desempenhar o papel de professor da melhor forma possível. Por último, o terceiro entrevistado mencionou que a educação está a sofrer alterações, para pior, devido à acentuação das dificuldades dos alunos. Reforça

a sua ideia, mencionando que os alunos passam de ano, já com dificuldades e, metaforicamente, estas tornam-se como uma bola de neve, ficando evidenciadas, cada vez mais, ao longo de cada ciclo de estudos.

1.2. O (in)sucesso escolar e o seu epicentro

Categoria 2	Unidades de registo	Entrevistados
Sucesso educativo	“Os professores!”	P1
	“...custa-me ver professores que não se empenham como devem empenhar...”	P1
	“O problema passa a ser dos pais e dos alunos. O problema nunca é nosso...nós estamos a penhorar uma serie de gerações...”	P1
	“Uns dos grandes problemas no insucesso é mesmo esse, os professores não sabem onde vão, nem o que andam a fazer e depois refugiam-se nesta coisa dos pais e as lideranças...”	P1
	“Os professores, a gestão...”	P1
	“...mandam-se as politicas educativas sem se avaliar e nunca se ouve quem está no terreno.”	P1
	“...que estão na DGE, muito deles já não sabem o que se passa numa sala de aula e são eles que estão a legislar quando não fazem a mininha ideia do que é dar aulas agora.”	P1
	“O que considero prioritário é o professor saber o que está a fazer. Ter consistência científica...consciência pedagógica, ou seja, que metodologias de ensino vai utilizar...tem que conseguir que os seus alunos tenham confiança em si. A primeira coisa que nós temos que trabalhar é a confiança dos nossos alunos...”	P1
	“...acho que cada um de nós tem que fazer um ato de contrição e perceber onde está a falhar. O problema é que a maioria acha que não está a falhar em lado nenhum.”	P1
	“Eu acho, não acho nada, tenho a certeza que a diferença faz-se na sala de aula.”	P1

	“Penso que ronda muito a motivação dos alunos...a perspectiva que lhes é dada da escola, pela família, pela sociedade. Penso que será esse o epicentro.”	P2
	“A educação. Trabalhar a própria educação ...regras básicas de civismo, de socialização, de relação na sociedade.”	P2
	“Os encarregados de educação...os pais não lhes incutem a importância que deve ter a educação. Como eles já não ligaram muito à educação e à escola, e em termos de educação, são mal-educados, os filhos acabam por seguir um ciclo, uma trajetória igual.”	P3
	“Além de corrigir os pais...tem que ser pelos alunos e eu acho que as escolas precisam de mais apoios. Mais apoios, quase a tempo inteiro e não 2h aqui, 2h ali e turmas mais pequenas, para que o professor consiga chegar a todos.”	P3

Tabela 3: O (in)sucesso escolar e o seu epicentro

Além da perspectiva dos entrevistados acerca do contexto atual da educação, foi imprescindível obter a conceção de cada docente, relativamente ao epicentro do (in)sucesso escolar e quais os aspetos prioritários a trabalhar na educação, para prevenir o mesmo.

No que concerne à primeira questão, o primeiro entrevistado direcionou como epicentro do insucesso, os professores. Em particular, referiu que estes não se empenham como é solicitado a um profissional, nem questionam as suas práticas, culpabilizando, maioritariamente, os pais, os alunos e as lideranças. Adicionalmente, referiu a ausência de conhecimento, por parte de quem está no Ministério da Educação do que se passa, realmente, dentro de uma sala de aula. Atendendo às respostas dos restantes docentes verificou-se que ambos fizeram referência à perspectiva/importância da escola dada aos alunos, por parte dos pais. O entrevistado P3 pormenorizou a sua opinião, evidenciando um ciclo, ou seja, os alunos acabam por ter uma trajetória igual à dos pais (desvalorização da escola). Já o entrevistado P2, apontou outro epicentro, a falta de motivação dos alunos.

Quando questionados sobre os aspetos prioritários a trabalhar na educação, para prevenir o insucesso escolar, todos os entrevistados tocaram em pontos distintos.

O primeiro docente indicou como epicentro do insucesso, o professor e, seguindo esse fio condutor, considerou prioritário a consciencialização do próprio, acerca do seu papel. Enumerou que este necessita de possuir consistência científica e pedagógica, fomentar a autoestima dos alunos e, antes de tudo, reconhecer a falha. Referiu, ainda, que só após esse reconhecimento, é que o professor descobre onde residem essas

falhas. Em síntese, este entrevistado responsabilizou o professor, pois acredita que a diferença acontece na sala de aula. O entrevistado P2 considerou prioritário “trabalhar a própria educação”, ou seja, as regras de convivialidade, no fundo, o saber ser. O terceiro entrevistado designou como prioridade haver mais apoios na escola, especificamente, mais professores e, ainda, turmas mais pequenas, para que os professores consigam atender todos os alunos.

1.3. Propósito da implementação do Projeto Fénix

Categoria 3	Unidades de registo	Entrevistados
Projeto Fénix	“...o Projeto Fénix tem em conta o tempo de cada criança, coisa que os professores não têm na sala de aula. Foi por isso que eu achei pertinente. Foi pela metodologia de trabalho.”	P1
	“Está implementado há 2 anos, este é o 2º ano. E se tive dificuldade na aplicação? Sim, tive...”	P1
	“O próprio Projeto Fénix, que nós estamos a aplicar, deixamos um bocadinho na dúvida.”	P2
	“...em reunião de coordenação de departamento falamos disso, nós não temos nenhum documento que nos explique o Projeto Fénix.”	P2
	“Portanto, eu também não consegui ler muito bem em que nós podemos, efetivamente, trabalhar.”	P2
	“Não sei é se se aplica, corretamente, em todas as escolas.”	P3
	“...eu acho que cada escola deve ver as variáveis em que deve copiar o modelo ou não. Alterá-lo se quiserem, um pormenor aqui, ou ali.”	P3

Tabela 4: Propósito da implementação do Projeto Fénix

Com o intuito de conhecer o propósito da aplicação do Projeto Fénix, na escola, e há quanto tempo ocorreu essa implementação, questionou-se apenas um dos entrevistados. Embora esta questão não tenha sido colocada aos restantes entrevistados, foi possível apurar alguns dados.

Através da resposta do entrevistado P1 compreendeu-se que o Projeto Fénix tem em conta o tempo de cada aluno, para a consolidação do conhecimento, privilegiando

uma metodologia de trabalho colaborativa, sendo esta a razão pela qual optaram pela aplicação do projeto.

Analisando as respostas dos outros dois docentes, atentou-se que o entrevistado P2 desconhece a existência de documentos que expliquem o projeto, existindo dúvida acerca da sua aplicação e execução. Como mencionou na entrevista, quando pesquisou sobre o projeto, na internet, apenas encontrou a tese de doutoramento de Luísa Tavares Moreira, bem como uma sessão de esclarecimento que este entrevistado assistiu para conhecer/compreender o projeto. Já o terceiro entrevistado opinou que cada escola deveria reformular o modelo, conforme as necessidades sentidas, consistindo, apenas, em pequenas alterações. O mesmo entrevistado expôs a incerteza da correta aplicação do projeto noutras escolas.

1.4. Operacionalização do Projeto Fénix

Categoria 4	Unidades de registo	Entrevistados
Operacionalização do Projeto Fénix	“Não existe critério...eu não tive a possibilidade de ter critérios.”	P1
	“...nós, escolas públicas, estamos limitados à seleção feita pelo Ministério da Educação e tenho que me cingir aos professores que tenho.”	P1
	“...os professores titulares é que sabem muito bem onde é que as matérias têm que ser alicerçadas e, são eles que sabem mesmo onde é que têm que trabalhar com estas crianças.”	P1
	“A turma mãe é uma turma aparentemente que atinge os objetivos propostos para o ano de escolaridade. A turma ninho, normalmente, tem gaffes, por isso é que vai para os ninhos trabalha-los.”	P2
	“... porque não estão naquele ambiente de sala, normalmente é numa mesa redonda, ou mesmo quadrada, mas em volta do professor, onde podem solicitar a qualquer momento...”	P2
	“O professor está muito mais disponível, porque tem muito menos alunos...”	P2
	“...a estratégia em si não é muito diferente...há mais disponibilidade....mas a matéria, os conteúdos a trabalhar são os mesmos.”	P2

	“Para mim é fácil trabalhar em pequeno grupo. Mas é mais complicado trabalhar com alunos com mais dificuldades, porque é mais difícil fazer alguma coisa...”	P3
	“Têm sessões de 2 horas. Cerca de 6 horas por semana...o 3º ano neste momento tem 6 horas, mais ou menos, mas é menos de 6 horas.”	P3

Tabela 5: Operacionalização do Projeto Fénix

No seguimento desta investigação, um dos objetivos propostos era compreender toda a dinâmica do Projeto Fénix. Para isso, foram colocadas diversas questões aos entrevistados, de forma a recolher dados para esse entendimento.

Relativamente à questão que abordou os critérios de seleção dos professores responsáveis pela turma-mãe e pelo ninho, esta foi colocada apenas a um entrevistado, onde se verificou a inexistência destes, visto que as escolas públicas estão condicionadas a um concurso realizado a nível nacional, pelo ME. Questionou-se, também, sobre a dinâmica do projeto concluindo que, para este, os ninhos funcionam muito bem, beneficiando os alunos, visto que o professor titular (re)conhece onde deve trabalhar as matérias, alicerçando-as, de forma a que estes alunos recuperem as dificuldades que vão surgindo no seu processo de aprendizagem.

Partilhando a mesma opinião, o entrevistado P2 referiu que os ninhos permitem que os alunos tenham mais proximidade com o professor, visto ser um número reduzido, podendo solicitar o apoio do docente sempre que pretendido, estando aqui inerente a sua disponibilidade. Partiu-se do pressuposto que este entrevistado conhece a essência da dinâmica do projeto, ao referir que na turma mãe estão os alunos que conseguem atingir os objetivos propostos para o ano de escolaridade. Para o ninho, são encaminhados aqueles que apresentam BRE, podendo o professor explorar outras metodologias e recuperar as aprendizagens em atraso. Apurou-se que a utilização de diferentes estratégias por parte deste docente, tanto na turma mãe como no ninho, não se verificam.

Um dos entrevistados referiu, ainda, o tempo disponibilizado para o ninho, naquela escola. Os alunos usufruem de sessões de duas horas, três vezes por semana, dando uma média de seis horas semanais. Contudo, referiu que, embora esteja estipulado seis horas semanais, isso não se verifica, sendo menos tempo. O mesmo partilhou a preferência de trabalhar em pequeno grupo, mas, neste caso específico, torna-se mais complicado, visto que no ninho estão os alunos que apresentam lacunas nas matérias.

1.5. As mais-valias do Projeto Fénix

Categoria 5	Unidades de registo	Entrevistados
Pontos fortes do Projeto Fénix	“O que mais aprecio no projeto é a proximidade que a equipa tem connosco, nomeadamente, com o meu Agrupamento...o acompanhamento que esta equipa faz aos Agrupamentos, ninguém faz.”	P1
	“...as formações que o projeto faz e que normalmente traz pessoas muito interessante, os seminários, o desenho do próprio projeto.”	P1
	“A implementação efetiva do Projeto Fénix, numa escola, muda a cultura de escola. É esse o ponto mais forte e, para mim, muda, obviamente, para melhor.”	P1
	“...puder meter e tirar no ninho, consoantes as necessidades deles, naquela matéria.”	P2
	“Os alunos...que saem com o titular da turma, os com mais dificuldades, não sentirem que estão a ser postos de lado e que não são abandonados pelo professor titular de turma.”	P3

Tabela 6: As mais-valias do Projeto Fénix

Questionando os docentes quanto aos pontos fortes e vantagens do Projeto Fénix, estes identificaram diferentes aspetos nas suas respostas.

O primeiro entrevistado destacou a proximidade e o acompanhamento realizado pela equipa do projeto, nos Agrupamentos com a sua implementação. Além disso, evidenciou que o desenho do próprio projeto, aplicado de uma forma efetiva, detém o poder de modificar a cultura da escola. Referiu, ainda, as formações e seminário realizados em torno do projeto. Já o entrevistado P2 realçou a autonomia e flexibilidade, dado aos professores, para gerirem a turma. Mais concretamente, o facto de poderem selecionar os alunos que vão para o ninho, de acordo com as necessidades dos mesmos. Por fim, o entrevistado P3 valorizou o facto de os alunos dos ninhos não se sentirem “abandonados” ou postos de lado, pelo professor titular.

1.6. Pontos a melhorar no Projeto Fénix

Categoria 6	Unidades de registo	Entrevistados
Constrangimentos do Projeto Fénix	“As melhorias, para mim, para o Projeto Fénix é ter pessoas competentes a trabalhar nele...mas eu sinceramente também não tenho uma solução.”	P1
	“...é assim, na ideologia daquilo que eu li, daquilo que eu faço, se calhar havia coisas a melhorar, mas não consigo especificar.”	P2
	“Mas agora, neste momento, não encontro aspetos negativos.”	P3
	“Mais tempo, precisavam de mais horas com o professor de apoio ou o professor titular de turma.”	P3

Tabela 7: Pontos a melhorar no Projeto Fénix

No que diz respeito à identificação dos pontos a serem melhorados, no Projeto Fénix, como se pode observar na tabela, o entrevistado P1 consignou que ter profissionais competentes a trabalhar no projeto, seria uma mais-valia. Em contrapartida, desconhece a solução para que isso seja possível, visto que não pode selecionar/contratar os professores. É de salientar que o docente referiu este aspeto, mas frisou que nada tinha a ver com o Projeto Fénix, mas sim com o sistema de ensino. O entrevistado P2 afirmou que existem aspetos a melhorar, mas não identificou nenhum. Já o entrevistado P3 mencionou que os alunos deveriam usufruir de mais tempo, mais horas, no ninho.

1.7. *Feedback*, benefícios e trabalho em equipa em prol das aprendizagens dos alunos

Categoria 7	Unidades de registo	Entrevistados
Perfis de desempenho/aprendizagem	“...quando alguns alunos pedem para vir comigo ou com outros professores. O feedback de eles dizerem “oh professora tive não sei quanto na ficha”.”	P1
	“O maior benefício para os alunos do Projeto Fénix e, que têm a sorte de ter os professores adequados, é os professores terem tempo para eles.”	P1
	“No ninho, primeiro o professor percebe efetivamente qual é a	P1

	lacuna dos alunos...aperceber-nos de onde vem, exatamente, o problema.”	
	“...o professor tem tempo para ouvir, para estar, tem uma postura mais tranquila porque só tem 4 ou 5 ali...”	P1
	“...nós temos mais disponibilidade e existe um trabalho mais personalizado.”	P1
	“...é preciso uma partilha muito grande entre os professores titulares e os outros professores.”	P1
	“Não têm mais trabalho, muito pelo contrário, porque há trabalho cooperativo.”	P1
	“Tenho, eles gostam, sentem-se valorizados quando estão no ninho, os que ficam na sala também gostam, porque ficam menos alunos...”	P2
	“Dai o número reduzido de alunos por turma ser essencial nos dias de hoje...no entanto é o contrário que se verifica.”	P2
	“Conseguir valorar os bons alunos, pelas suas boas aprendizagens e incentivá-los a melhorá-las...”	P2
	“...ajudar os que têm dificuldades, mas no sentido de eles não sentirem, sabendo que têm dificuldades, mas também não fazerem daquilo um estigma e conseguirem andar para a frente.”	P2
	“...a ideia que eu tenho é que eles no ninho conseguem ter mais proximidade com o professor.”	P2
	“Sem dúvida, o trabalho em equipa é fundamental. Seja em equipa que trabalhe com a mesma turma, seja equipa, professores, que trabalhem com turmas diferentes. Depois podem adaptar as mesmas estratégias, há sempre forma de trabalhar em equipa e promover até mesmo a troca de ideias, a troca de matérias, por aí.”	P2
	“Os alunos gostam de vir, porque uma forma de castigo, às vezes, é virem para a sala de aula e eles pedem logo desculpa e até mudam o comportamento.”	P3
	“...estão constantemente a receber informação, a serem corrigidos e a serem incentivados. Há uma maior proximidade, que não existe na turma mãe.”	P3
	“O professor consegue chegar mais rapidamente a cada aluno, porque é um número reduzido.”	P3

	“Tem mais tempo a realizar as tarefas...”	P3
	“Temos que trabalhar em equipa, obrigatoriamente, para o projeto funcionar.”	P3
	“Não tem lógica ser cada um a decidir o que vai trabalhar. Até porque os alunos do ninho estão desvezados com o resto da turma.”	P3

Tabela 8: Feedback, benefícios e trabalho em equipa em prol das aprendizagens dos alunos

Com esta categoria, pretendeu-se obter informações acerca de três aspetos distintos: (1) o feedback apresentado pelos alunos face ao projeto; (2) os benefícios para os alunos que vivem este projeto; (3) perceção dos contributos do trabalho em equipa para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos, na perspetiva dos docentes. Analisando as respostas dadas pelos entrevistados relativamente ao *feedback* apresentado pelos alunos, foi notório o carácter positivo deste. O entrevistado P2 evidenciou a valorização sentida pelos alunos. O entrevistado P3 referiu um exemplo, afirmando que como forma de castigo indicava aos alunos que fossem para a sala, estes pediam logo desculpa para poderem permanecer no ninho, melhorando o seu comportamento. O restante entrevistado, além de exemplificar citando um aluno “oh professora tive não sei quanto na ficha”, foi mais longe, referenciando o *feedback* dos pais. Estes demonstram preocupação, questionando o docente se o filho melhorou os seus resultados e, ainda, aludindo o gosto que este demonstra em estar incluído no ninho.

Aquando questionados sobre os benefícios para os alunos que vivem este projeto, todos os entrevistados direcionaram-se para os benefícios do ninho. Exceto um que, também, identificou a valorização dos bons alunos, pelas suas aprendizagens.

Focalizando nos benefícios do ninho, todos realçaram a disponibilidade do docente, o trabalho mais personalizado e a proximidade. A unanimidade também foi evidenciada no que toca ao número reduzido de alunos, pois possibilita uma postura mais descontraída, o professor apercebe-se da verdadeira origem das lacunas e, ainda, os alunos “estão constantemente a receber informação, a serem corrigidos e a serem incentivados”.

Relativamente aos contributos do trabalho em equipa para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos, só dois dos entrevistados responderam, diretamente, a esta questão, embora o restante entrevistado tenha fornecido informações suficientes para as suas respostas se enquadrarem nesta análise. Ambos os entrevistados P2 e

P3 destacaram a importância do trabalho em equipa e, na sua ausência, o funcionamento do projeto não seria o suposto. Como já foi referido, o entrevistado P1 não respondeu diretamente à questão, mas analisando a entrevista selecionou-se várias respostas e, para este, a partilha é indispensável entre o professor titular e os professores cooperantes. Quando questionado se os professores do ninho têm mais trabalho, respondeu negativamente, em prol do trabalho cooperativo que existe entre estes.

1.8. Impacto do Projeto Fénix (reação dos professores e alunos e os resultados alcançados)

Categoria 8	Unidades de registo	Entrevistados
Impacto do Projeto Fénix	“Muito mal, porque achavam que iam ter mais trabalho, achavam que o apoio educativo devia de continuar...e aqui há regras, aqui há metas....”	P1
	“Eu ao início tive um colega que não gostou muito da ideia, mas depois adorou a experiência, porquê? Porque...ela trabalhou com os miúdos onde ela sabia que tinha que trabalhar...”	P1
	“Já o ano passado os nossos resultados, a nível nacional, melhoraram, nomeadamente, no 1º ciclo. Pouco, mas melhoraram.”	P1
	“E é engraçado, eles podem não fazer o trabalho que a professora titular manda, mas fazem os que a professora do ninho manda.”	P1
	“Fiquei muito contente. Finalmente um projeto para combater aquilo que nós temos vindo assistir ao longo destes anos de ensino. Um projeto que foca nos que têm dificuldades, mas também não prejudica os bons alunos. Fiquei muito contente na altura.”	P2
	“Neste momento ainda é muito cedo para ver isso. Eles só estão há 2 meses em aulas.”	P2
	“...os alunos não sabem se são o ninho ou se são a turma mãe, porque nunca lhes expliquei isso nem eles o precisam de saber.”	P2
	“...fui a uma ação, não uma ação de formação, mas uma ação de esclarecimento e fiquei impressionado com o projeto.”	P3

	“Ainda não temos. Mas, por exemplo...eles tinham bastantes dificuldades na leitura dos números e agora já conseguem ler...também já demonstram o problema para tentar chegar à resolução...Mas ainda é muito cedo para ter resultados.”	P3
	“Há alguns alunos que querem vir para o ninho...eles não vêm de uma forma negativa.”	P3

Tabela 9: Impacto do Projeto Fénix (reação dos professores e alunos e os resultados alcançados)

Explorando, ainda, a reação dos docentes aquando a apresentação do Projeto Fénix, ambos os docentes que lecionam na escola das Campinas são unânimes nas suas respostas, referindo que o visualizaram de uma forma bastante positiva. Um, acrescentou, e ao mesmo tempo demonstrou conhecimento face ao projeto, que finalmente desenvolveram um projeto que tem como foco os alunos que apresentam BRE, não prejudicando os restantes. Contrariamente, o primeiro entrevistado, sendo a adjunta do diretor, revelou que quando apresentou o projeto aos restantes colegas, estes não demonstraram contentamento, pois achavam que iam ter um acréscimo de trabalho. Exemplificou a reação de uma colega que, posteriormente à aplicação do projeto, mostrou-se recetiva: “Eu ao início tive um colega que não gostou muito da ideia, mas depois adorou a experiência, porquê? Porque...ela trabalhou com os miúdos onde ela sabia que tinha que trabalhar...”.

Para apurar os resultados alcançados com o projeto, questionou-se os três docentes, sendo que dois referiram que ainda era muito cedo para obter esse tipo de informação. Sendo que um deles, embora não tivesse reconhecido resultados formais, mencionou que já foi possível observar melhorias nas aprendizagens dos alunos. O restante entrevistado, sendo da direção, reconheceu que a nível nacional os resultados melhoram, especificamente, no 1º CEB.

Por fim, pretendeu-se conhecer a reação/postura dos alunos face ao projeto. Através das três respostas verificou-se que os alunos reagiram de forma positiva, quando são, ou não, direcionados para o ninho, demonstrando interesse em integrar-se neste. Para reforçar o gosto demonstrado pelos alunos, um entrevistado mencionou que estes até podem não realizar o trabalho que o professor titular indicou, porém concretizam os trabalhos propostos quando estão no ninho. Apenas um dos entrevistados referiu que nunca explicou a dinâmica do projeto à turma.

2. Síntese da análise das entrevistas

Constatou-se, pelas entrevistas, que os professores perspetivam a educação contemporânea de uma forma negativa. Referiram diversos aspetos para justificarem as suas conceções, especificamente, a falta de perspetiva por parte de quem governa, a dificuldade, de hoje em dia, exercer a função docente e, conseqüentemente desempenhar o papel de professor da melhor forma possível e, ainda, o agravamento, cada vez mais acentuado, das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Relativamente ao epicentro do (in)sucesso escolar, um dos entrevistados mencionou os professores, por estes não se empenharem como o pressuposto e, também, a falta de questionamento das próprias práticas, culpabilizando, maioritariamente, os pais, os alunos e as lideranças. Acrescentou, ainda, a ausência do conhecimento, por parte de quem está no ME, do que se passa, realmente, dentro de uma sala de aula. Os restantes docentes tocaram no mesmo ponto, referindo a perspetiva/importância da escola dada aos alunos, por parte dos pais. Um destes entrevistados, adicionalmente referiu a falta de motivação dos alunos.

Quando questionados sobre os aspetos prioritários a trabalhar na educação, para prevenir o insucesso escolar, direcionaram as suas resposta para polos distintos. Um dos docentes considerou prioritário a consciencialização do próprio professor acerca do seu papel, pois acredita que a diferença acontece na sala de aula. Outro entrevistado salientou a importância de existir mais apoios nas escolas, especificamente, mais professores e menos alunos por turmas. Por fim, o restante docente considerou prioritário “trabalhar a própria educação”, ou seja, o saber ser.

Através da entrevista à adjunta do diretor compreendeu-se que o Projeto Fénix tem em conta o tempo de cada aluno, para a consolidação do conhecimento, privilegiando uma metodologia de trabalho colaborativa, sendo esta a razão pela qual optaram pela aplicação do projeto, estando implementado há 2 anos. Apurou-se, ainda, a inexistência de critérios para a seleção de professores, visto que as escolas públicas estão condicionadas a um concurso realizado a nível nacional, pelo ME.

No que toca à dinâmica do projeto, concluiu-se que dois entrevistados consideraram que os ninhos funcionam muito bem, beneficiando os alunos, visto que o professor titular (re)conhece onde deve trabalhar as matérias, alicerçando-as, de forma a que estes alunos recuperem as dificuldades que vão surgindo no seu processo de aprendizagem. Evidenciaram, ainda, a proximidade com o professor, visto ser um número reduzidos de alunos, podendo solicitar o apoio do docente sempre que

pretendido, estando, aqui, inerente a sua disponibilidade. Um dos entrevistados esclareceu, ainda, o tempo disponibilizado para o ninho, naquela escola.

Numa primeira instância, pretendeu-se apurar as mais-valias do Projeto Fénix, ao que destacaram a proximidade e o acompanhamento realizado pela equipa do projeto, nos Agrupamentos com a sua implementação. A autonomia e flexibilidade, dado aos professores, para gerirem a turma foi outro aspeto realçado pelos entrevistados. Mencionaram, também, o facto de os alunos que vão ninhos não se sentirem “abandonados” ou postos de lado, pelo professor titular.

Tal como as mais-valias, também foi importante perceber se existia algum tipo de constrangimento/pontos a serem melhorados, no Projeto Fénix. Os entrevistados referiram que ter profissionais competentes a trabalhar no projeto, seria uma mais-valia e que os alunos deveriam usufruir de mais tempo no ninho.

No que concerne ao conhecimento do *feedback* apresentado pelos alunos, face ao projeto, verificou-se a unanimidade das respostas, apresentando um carácter positivo. Um dos entrevistados, adicionalmente, referiu o *feedback* dos pais, onde demonstram preocupação pela recuperação das aprendizagens dos filhos.

Quanto aos benéficos para os alunos que vivenciam este projeto, uma vez mais, os entrevistados concordaram, referindo que o ninho proporciona mais proximidade, disponibilidade e um trabalho mais personalizado. A unanimidade também foi evidenciada no que toca ao número reduzido de alunos, pois possibilita uma postura mais descontraída, o professor apercebe-se da verdadeira origem das lacunas e, ainda, os alunos “estão constantemente a receber informação, a serem corrigidos e a serem incentivados”.

Relativamente aos contributos do trabalho em equipa para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos, os entrevistados destacaram a sua importância, sendo indispensável entre o professor titular e os professores cooperantes. De forma contrária, o projeto não funcionaria como pressuposto. Um dos entrevistados revelou que os professores não têm trabalho acrescido, pois existe trabalho cooperativo entre os mesmos.

Na tentativa de entender a reação dos docentes aquando a apresentação do Projeto Fénix, ambos os docentes, que exercem as suas funções na Escola Básica das Campinas, são unânimes nas suas respostas, referindo que visualizaram o projeto de uma forma bastante positiva. Contrariamente, a adjunta do diretor revelou que quando apresentou o projeto aos restantes colegas, estes não demonstraram contentamento, pois achavam que iam ter um trabalho acrescido.

Na concretização das entrevistas, tentou-se, igualmente, perceber a reação dos alunos face ao projeto. Foi possível verificar que os alunos reagiram de forma positiva e, mesmo não sendo incluídos no ninho, demonstraram interesse em integrar-se neste.

Ao tentar averiguar os resultados alcançados com o projeto, o membro pertencente à direção do Agrupamento referiu, que a nível nacional, estes melhoram, especificamente, no 1º CEB. Os restantes entrevistados referiram a prematuridade de tal informação, mas um reconheceu as pequenas melhorias, na recuperação das aprendizagens dos alunos.

3. Análise da informação obtida através do preenchimento das grelhas de observação

Como foi referido anteriormente, no decurso desta investigação, um dos instrumentos utilizados foi a observação não participante. Concretizaram-se cinco observações, duas no ninho, duas na turma-mãe e uma na turma completa. O grande objetivo com a utilização deste instrumento foi o de visualizar os comportamentos, quer do professor titular, quer do professor cooperante.

Neste sentido, numa primeira instância, apresenta-se a análise das observações realizada a um docente, através da observação exploratória, de seguida, ao professor titular e, por fim, ao professor cooperante.

3.1. Análise da observação exploratória

Analisando a grelha 1 (ver anexo X – grelha 1) de observação, verificou-se que o docente não promoveu um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno. Além de não utilizar os nomes dos alunos, podendo ser justificado por não conhecer bem a turma, foi possível observar que, em uma hora, não utilizou qualquer tipo de reforço positivo. Também foi observado que recorreu ao método expositivo, adotando um comportamento um pouco agressivo. No que diz respeito ao indicador comportamental “concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito”, foi notório que este docente demonstrou não possuir a capacidade para o diálogo e a negociação, pois, sempre que um aluno o questionava ou contradizia, este elevava, bastante, a voz. Os restantes indicadores de medida não foram observados. Foi possível observar o

desequilíbrio no estilo de liderança e, ainda, que este professor assumiu uma postura rígida, não cativando os alunos. Por fim, revelou ter uma expressão facial distante (séria), o volume de voz bastante elevado, com um ritmo impaciente, um distanciamento com os alunos, possuindo assim, uma postura centrada em si (ver anexo X – grelha 2).

Com isto, concluiu-se que este docente não promoveu um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno; não demonstrou ter capacidade para o diálogo e negociação, nem a de regulação do estilo de liderança adotado. Apresentou, ainda, ter uma postura centrada em si mesmo.

3.2. Análise das observações ao professor titular

Analisando a grelha 1 de observação (anexo XII e XIII – grelha 1), do professor titular de turma, através do indicador comportamental “promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno” foi possível apurar que, nas duas observações, este docente utilizou, sempre, o nome dos alunos, o reforço positivo, atendeu às diferentes necessidades dos alunos e recorreu a estilos comunicacionais (exploração, apoio, interpretação, entre outros). Curiosamente, este docente, na turma completa, recorreu ao humor, algo que não foi observado no ninho.

Quando observada a turma completa, verificou-se que este docente concebeu iguais oportunidades de participação, promoveu a integração dos alunos e adotou regras de convivência, colaboração e respeito. Por outro lado, quando ocorreu a observação no ninho, o que foi referido anteriormente, não foi observado.

Igualmente foi observado, na turma completa, que o professor em causa possuiu um equilíbrio no exercício de autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina, na sala de aula. O mesmo não foi observado no ninho.

Fazendo a análise da grelha 2 de observação (anexo XII e XIII – grelha 2), apurou-se que o professor manteve um distanciamento interpessoal, quando observado na turma completa. Contrariamente, verificou-se uma aproximação notável, no ninho. De resto, o professor titular manteve a mesma expressão/comunicação não-verbal nas duas observações.

Em suma, observou-se que o professor titular promoveu um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno. Relativamente à concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da

integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito, só foi observado na turma completa. Considerou-se que este indicador comportamental não foi possível de ser observado no ninho, pelo número reduzido de alunos; no que concerne ao equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula, observou-se, no ninho, apenas o grau de respeito que este professor invoca. Nas duas observações, salienta-se a diferença existente na proximidade do docente com os alunos (a aproximação é bastante notória no ninho).

3.3. Análise das observações ao professor cooperante

Focando o nosso olhar na ação do professor cooperante, foram realizadas duas observações (uma na turma-mãe e outra no ninho).

Ao visualizar a primeira grelha (anexo XI e XIV – grelha 1), constatou-se que este promove um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social dos alunos. Esta conclusão advém do preenchimento das grelhas, onde se pôde constatar que o professor cooperante utilizou, constantemente, os nomes dos alunos e o reforço positivo, demonstrou a sua capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos e, ainda, a invocação de estilos comunicacionais (exploração, apoio, interpretação, entre outros). Observou-se, ainda, a ausência do recurso ao humor, pois nem na turma mãe, nem no ninho preencheu este indicador de medida.

Comparando os comportamentos relativos à concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito, foi visível a adoção de uma postura diferente. Ora, visto que no ninho apenas se observou a explicitação de regras e condutas a promover, na turma-mãe constatou-se a importância atribuída a atitudes e comportamentos desviantes no quotidiano, a capacidade demonstrada para o diálogo e negociação e, novamente, a explicação de regras e condutas a promover.

Relativamente ao equilíbrio da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina, na sala de aula, este professor demonstrou a adoção do mesmo comportamento em ambas as observações. Foi visível o respeito, por parte dos alunos, para com este professor.

Com o preenchimento da segunda grelha de observação (anexo XI e XIV – grelha 2), relativa à expressão/comunicação não-verbal, a grande diferença observada foi a

distância interpessoal, na turma mãe, contrariamente ao que aconteceu no ninho, onde houve uma aproximação muito grande entre o professor e os alunos.

Este professor, nas duas observações, assumiu uma postura descontraída, tendo um ritmo de voz pausado, transmitindo tranquilidade e um volume de voz um pouco baixo, mas bastante perceptível.

Em síntese, observou-se que o professor cooperante promoveu um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno. Comparando os comportamentos relativos à concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito, foi visível a adoção de uma postura diferente. Relativamente ao equilíbrio da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina, na sala de aula, este professor demonstrou a adoção do mesmo comportamento, em ambas as observações. Nas duas observações, salienta-se a diferença existente na proximidade do docente com os alunos (a aproximação é bastante notória no ninho).

3.4. Síntese das análises das observações aos docentes

Tanto o professor titular como o cooperante promoveram um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social dos alunos (quer na turma completa, quer no ninho), contrariamente ao que se verificou na turma-mãe, quando realizada a entrevista exploratória.

Verificou-se, também, que ambos os professores (titular e cooperante) tiveram necessidade de adotar regras e de promover a integração dos alunos, na turma completa e na turma mãe, algo que não foi observado, nem no ninho, nem na turma-mãe (lecionado pelo professor titular substituto). Nas aulas em que o professor cooperante foi observado, verificou-se o respeito dos alunos perante o docente e a adoção do mesmo estilo de liderança (em ambas as observações). Comparando os comportamentos do professor titular, foi visível que na turma completa este assumiu uma postura (estilo de liderança) diferente da adotada no ninho. Novamente, verificou-se a ausência deste indicador comportamental, na observação exploratória. Por fim, no que toca à grelha 2 (do anexo X ao XIV), ambos os docentes (titular e cooperante) assumiram a mesma postura, verificando-se que, no ninho, têm uma maior proximidade com os alunos, postura contrária à do professor correspondente à entrevista exploratória.

De seguida, apresenta-se um quadro para sintetizar o que foi, ou não, observado. O símbolo “✓” representa o que foi observado e o “X” o que não foi observado. É de salientar que, em cada indicador comportamental, existem diversos indicadores de medida, no entanto, este quadro constitui uma análise generalizada.

Indicadores comportamentais	Professor titular			Professor Cooperante	
	Observação exploratória	Turma completa	Ninho	Turma-mãe	Ninho
Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social do aluno.	X	✓	✓	✓	✓
Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito.	X	✓	X	✓	X
Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.	X	✓	X	✓	✓
Expressão/comunicação não-verbal	X	✓	✓	✓	✓

Quadro 5: Síntese do que foi (ou não) observado

1. Triangulação dos dados

Partindo da análise dos resultados obtidos e, procurando confrontá-los, entre si, e, ainda, com a teoria, destacaram-se as seguintes inferências.

Para Azevedo (1998) a educação sofreu diversas mutações, sendo o reflexo de uma sociedade repleta de incerteza, complexidade e transformação, prolongando-se até aos dias de hoje. Consta-se que Nunes (2015) reconhece que Portugal melhorou no seu desempenho escolar, mas não o fez a um ritmo suficientemente rápido para se destacar no espaço europeu. Acrescenta, ainda, ser imprescindível compreender melhor o desempenho dos alunos portugueses, para Portugal atingir outros níveis de qualidade. Como descrito por Moreira (2014), é, hoje, reconhecido o falhanço generalizado na garantia do sucesso escolar para todos os alunos, estando isso

espelhado nos resultados escolares dos mesmos. No que concerne à percepção dos docentes sobre a educação no contexto atual, verificou-se que estes a perspetivam de uma forma negativa. Enumeraram diversos aspetos para as suas causas, especificamente, a falta de perspetiva, por parte de quem governa, a dificuldade, de hoje em dia, exercer a função de professor e, ainda, o agravamento, cada vez mais acentuado, das dificuldades dos alunos.

No que toca à identificação do principal fator do (in)sucesso escolar, os entrevistados alegaram a perspetiva/importância da escola dada aos alunos, por parte dos pais. Focaram-se, também, nos professores, por estes não se empenharem como o pressuposto e, ainda, a falta de questionamento das próprias práticas. Indo ao encontro desta conceção, investigadores como Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma meta-análise. Identificam 28 fatores que influenciam a aprendizagem, apurando que a gestão da turma/sala de aula é o principal fator de promoção das aprendizagens, junto de alunos com BRE. Ora, isto é responsabilidade do professor, tornando este o fator decisivo do (in)sucesso dos seus alunos. No ponto de vista de autores como Azevedo (2009), Nóvoa (2009), Moreira (2014), Reis (2015) e Nunes (2015), sustenta-se que o epicentro do insucesso escolar ocorreu devido à massificação das escolas, pois acolhe, dentro do mesmo espaço, uma pluralidade de perfis de alunos, resultante da heterogeneidade da sociedade.

Relativamente à prioridade a ser trabalhada, na educação, para promover o sucesso escolar, os entrevistados direcionaram as suas respostas para polos distintos, referindo: a consciencialização do próprio professor acerca do seu papel; a importância de existir mais apoios nas escolas, especificamente, mais professores e menos alunos por turmas; “trabalhar a própria educação”, ou seja, o saber ser. Indo ao encontro da resposta dada por um dos entrevistados, Gonçalves aponta para a importância do professor-reflexivo, referindo que

“(…) afinal ser professor reflexivo (sem medo de existir) é, na nossa perspetiva, agir, pensando; é saber quem se é; é compreender as razões do nosso agir; é ter consciência do lugar que ocupamos; é ser-se comprometido, livre e responsável. Trata-se, portanto, de educar e refletir para e sobre essa educação necessária para um outro mundo possível: o outro mundo possível é um mundo de aprendizagem em rede e em colaboração. O nosso mundo possível é um mundo onde todos podem perguntar e construir em conjunto” (Gonçalves, 2015: 742).

Um dos entrevistados indica como prioridade a escola ter mais apoios, sendo mencionado por Savater (citado por Certã & Pereira, 2015: 541) que “no domínio da educação...pouco se avançará enquanto o ensino básico não for prioritário em termos de investimento dos recursos de atenção institucional e também enquanto centro de interesse público”. Joaquim Azevedo (2009) questiona e argumenta que

“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 citado por Moreira, 2014: 28).

No que toca à implementação do projeto, averiguou-se que este está implementado há dois anos e justificaram a sua aplicação devido ao Projeto Fénix ter em conta o tempo de cada aluno, para a consolidação do conhecimento, privilegiando uma metodologia de trabalho colaborativa. A coordenadora do Projeto Fénix, fundamentou a sua criação de forma que “(...) a escola possa responder a contextos escolares de grande diversidade, de diferentes ritmos de aprendizagem (...) garantindo a qualificação das aprendizagens, para cada aluno, ao seu ritmo, possa atingir o seu sucesso” (Moreira, 2014: 87). Através da resposta de um entrevistado, constatou-se que este “desconhece a existência de documentos que expliquem o projeto, existindo dúvida acerca da sua aplicação e execução”. Ora, a mesma autora mencionou que um dos pontos fracos do projeto é a confusão, por parte dos intervenientes, do que é, realmente, o Projeto Fénix. Consequentemente, e como referiu outro entrevistado, esta falta de conhecimento pode levar à incorreta aplicação do projeto, nas escolas.

No seguimento desta investigação, um dos objetivos propostos foi compreender toda a dinâmica do Projeto Fénix. Numa primeira instância, verificou-se que os professores optaram por aplicar o projeto de forma contrária, ou seja, o professor titular ficava com a turma mãe e o professor cooperante ia para o ninho. Esta decisão foi tomada visto que o professor titular só estava com a turma desde setembro e, em consequência, não a conhecia bem. Já no 2º período observou-se, verdadeiramente, a dinâmica do projeto, onde o professor titular foi para o ninho, ficando o professor cooperante com a turma mãe. Assim sendo, atenta-se que esta escola, a nível de operacionalização, rege-se pelo eixo I.

No enquadramento teórico referiu-se que, para conseguir responder a cada aluno, criou-se um espaço para pequenos grupos de *alunos flexíveis* (grupos temporários) e *homogéneos* (de acordo com o perfil de desempenho dos alunos). Ora, para os entrevistados, os ninhos são uma mais-valia, pois possibilitam que os alunos tenham mais proximidade com o professor, podendo solicitá-lo sempre que pretendido, estando, aqui, inerente, a sua disponibilidade. Isto foi confirmado através das observações realizadas, onde a grande diferença observada, foi a proximidade entre

professor-aluno, no ninho. Um dos entrevistados esclareceu, ainda, o tempo disponibilizado para o ninho, naquela escola. Portanto, os alunos detêm sessões de duas horas, três vezes por semana, dando uma média de seis horas semanais. Fazendo uma comparação com a teoria, apurou-se que esta dinâmica pode acontecer, no máximo, seis horas semanais, estando, portanto, em concordância.

Confrontando as respostas com a teoria, verificou-se concordância, onde um entrevistado referiu que os alunos, nos ninhos, sentem-se valorizados, sendo que na investigação de Moreira (2014: 228), esta identificou a existência de um ganho relativamente à autonomia, à confiança do aluno (perante si e perante a turma), às expectativas e, ainda, uma maior capacidade de organização e disciplina. A unanimidade também foi evidenciada no que toca ao número reduzido de alunos, pois possibilita uma postura mais descontraída, o professor apercebe-se da verdadeira origem das lacunas e, ainda, os alunos “estão constantemente a receber informação, a serem corrigidos e a serem incentivados”. Com as observações, foi possível verificar que, nos ninhos, os professores não necessitaram de recorrer a iguais oportunidades de participação, nem de promover a integração dos alunos, nem da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito, por ser um número reduzido de alunos (apenas 5), onde não existiu a necessidade de adotar tais comportamentos. Os entrevistados realçaram, também, a disponibilidade do docente, o trabalho mais personalizado e a proximidade. Assim sendo, o Projeto Fénix, através do agrupamento dos alunos em ninhos, potencia o envolvimento dos mesmos, na medida

“(…) em que cria espaços com maiores oportunidades de aprendizagem e de participação ativa, criando condições para que os alunos se sintam 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” (Moreira, 2014: 228).

Em relação aos pontos fortes do Projeto Fénix, os entrevistados evidenciaram a autonomia e a flexibilidade, sendo este um princípio organizacional do projeto, o princípio da flexibilidade da organização escolar. Realçaram que o desenho do próprio projeto, aplicado de uma forma efetiva, detém o poder de modificar a cultura da escola. Uma cultura que se preocupa com as aprendizagens de todos e em encontrar respostas diversificadas, algo inerente ao Projeto Fénix.

Relativamente aos contributos do trabalho em equipa para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos, os entrevistados destacaram a sua importância, sendo que, na sua ausência, o funcionamento do projeto não seria o suposto. Destacaram,

ainda, como um dos pontos fortes, uma estreita cooperação entre professores. Uma das conclusões apuradas por Moreira (2014: 228) no seu trabalho investigativo, foi que o Projeto Fénix “(...) promove uma maior comunicação, articulação e cooperação entre docentes, departamentos e lideranças”. Numa avaliação realizada pela equipa de acompanhamento e avaliação do Projeto Fénix, liderada por Joaquim Azevedo, verificou-se que no “marcador”, *a ação pedagógica e o foco na sala de aula*, constituiu uma opção estratégica onde se fomenta um trabalho cooperativo dos professores sobre a evolução das aprendizagens do grupo-turma.

De forma apurar os resultados alcançados com o projeto, questionou-se os três entrevistados. Os professores referiram que ainda era muito cedo para obter esse tipo de informação e, o restante entrevistado, sendo da direção, reconheceu que a nível nacional os resultados melhoram, especificamente, no 1º CEB. Numa avaliação levada a cabo por José Verdasca foi possível comprovar que, de facto, os resultados escolar, não só do 1º CEB, mas também do 2º CEB, apresentaram uma percentagem positiva, aliás, resultados superiores à percentagem nacional (como se pode verificar no quadro 1: resultados nas provas finais de ciclo 2013-2014). Na sua investigação, Moreira (2014: 229) evidenciou os resultados obtidos, concluindo que o Projeto Fénix faz a diferença nas escolas onde está implementado, sendo que o estudo empírico mostrou que os alunos aprendem mais e têm melhores resultados.

Por fim, pretendeu-se conhecer a reação/postura dos alunos face ao projeto. Através das entrevistas verificou-se que os alunos reagiram de forma positiva, quando direcionados, ou não, para o ninho, demonstrando interesse em integrar-se neste. Reforçando esta perceção, Moreira (2014: 228) mencionou que os alunos aceitaram bem integrar o Projeto Fénix e sentiram que este contribui para a aprendizagem e para a sua integração na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

«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, em cada criança 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).

A sociedade muda a uma velocidade alucinante e, por conseguinte, desencadeia incertezas, dúvidas e, ao mesmo tempo, constrói desafios. Estes desafios estão espelhados nas escolas, onde se verifica uma grande heterogeneidade e, conseqüentemente, torna-se mais difícil, para o professor, proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Partindo do pressuposto de que é na sala de aula que acontece a diferença, esta investigação teve como objetivo compreender o contributo de cada professor na promoção da aprendizagem de cada aluno, na metodologia do Projeto Fénix.

Assim sendo, tendo em conta os objetivos delineados, apresentam-se, aqui, as conclusões obtidas, através do trabalho realizado, ao longo deste estudo.

Relembrando um dos objetivos deste estudo - conhecer a perspetiva dos docentes acerca do principal fator do (in)sucesso escolar – considerou-se duas conceções: a perspetiva/importância da escola dada aos alunos, por parte dos pais e, ainda, o professor (não se empenha como é solicitado a um profissional, nem questiona as suas práticas). Indo ao encontro deste ponto de vista, investigadores como Wang, Heartel e Walberg (1994) apuraram que a gestão da turma/sala de aula é o principal fator de promoção das aprendizagens, junto de alunos com BRE, salientando-se que este fator é responsabilidade do professor.

A compreensão e apresentação da dinâmica do Projeto Fénix constituía outro objetivo desta investigação. Através das leituras constatou-se que o Projeto Fénix foi desenhado de forma

“(…) 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” (Moreira, 2014: 87)

Analisando os dados recolhidos através das entrevistas e das observações, concluiu-se que, uma escola com o Projeto Fénix implementado, tem uma gestão organizacional diferente. Alguns alunos, de uma dada turma, vão para o ninho (grupos homogéneos), de forma a recuperarem as dificuldades que vão surgindo no seu processo de aprendizagem. Aqui, o professor apercebe-se da verdadeira origem das lacunas e, ainda, os alunos “estão constantemente a receber informação, a serem corrigidos e a serem incentivados”, como mencionou um docente. Observou-se que a escola rege-se pelo Eixo I, podendo, este projeto, ser desdobrado em dois eixos.

Confrontando as respostas com a teoria, averiguou-se que um entrevistado referiu que os alunos, nos ninhos, sentem-se valorizados, sendo que, na investigação de Moreira (2014: 228), esta identificou a existência de um ganho relativamente à autonomia, à confiança do aluno (perante si e perante a turma), às expectativas e, ainda, uma maior capacidade de organização e disciplina. Através das entrevistas, apurou-se que um docente indicou como ponto forte a flexibilidade e autonomia que lhe são dada, permitindo gerir a turma, estando, aqui, espelhado o princípio da flexibilidade. Percecionou-se, também, que tanto os alunos como os professores apreciam o projeto, sustentando terem mais tempo, mais disponibilidade e mais proximidade. Como se encontra no enquadramento teórico, o professor titular da turma, retira-se para outro espaço, acompanhado pelos alunos com BRE, possibilitando, assim, um ensino personalizado, diferenciado e de proximidade (ninhos). Esta dinâmica pode acontecer, no máximo, 6 horas semanais (algo que também foi observado e, ainda, mencionado por um dos entrevistados).

Um dos entrevistados salientou o facto de o projeto “conseguir valorar os bons alunos, pelas suas boas aprendizagens e incentivá-los a melhora-las...” e, sendo esta opinião reforçado por Azevedo *et al.*, (2014: 46), gerou-se 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: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência”.

A concretização deste estudo teve como grande objetivo compreender o contributo efetivo de cada professor na promoção da aprendizagem de cada aluno, numa escola onde o Projeto Fénix está implementado. A este grande objetivo esteve inerente outro - observar os comportamentos de um professor na turma-mãe e no ninho. Reuniu-se ambos, pois foi através das observações dos comportamentos dos docentes que se compreendeu o contributo efetivo na promoção da aprendizagem.

Assim sendo, destacou-se a grande proximidade do professor-aluno, no ninho, algo que na turma mãe não foi observado, existindo um maior distanciamento. Como referido por dois dos entrevistados "...a ideia que eu tenho é que eles no ninho conseguem ter mais proximidade com o professor."; "Há uma maior proximidade, que não existe na turma mãe". Apurou-se, ainda, que os alunos ficam mais à vontade, existindo uma grande cumplicidade entre professor-alunos. Por conseguinte, os alunos confiam no docente para a orientação da recuperação das suas aprendizagens.

O professor titular e seu cooperante, no ninho, apresentaram uma postura mais descontraída, com mais disponibilidade e mais tempo, podendo respeitar o ritmo de cada aluno. Citando os entrevistados, "...o professor tem tempo para ouvir, para estar, tem uma postura mais tranquila porque só tem 4 ou 5 ali...", "...nós temos mais disponibilidade e existe um trabalho mais personalizado", "há uma maior proximidade, que não existe na turma mãe".

Como no ninho estavam integrados, apenas, cinco alunos, facilitou o equilíbrio, para os docentes, na autoridade e adequar as ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina, "... dai o número reduzido de alunos por turma ser essencial nos dias de hoje...no entanto é o contrário que se verifica."

Recorrendo às observações e, comparando o desempenho do professor da observação exploratória com o do professor titular e do professor cooperante, verificou-se que ambos os professores promoveram um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento afetivo, emocional e social dos alunos, contrariamente, ao que se verificou na turma-mãe, quando na observação exploratória. Na observação, correspondente ao professor titular "substituto", averiguou-se que este, numa hora, não fez qualquer tipo de reforço positivo e, opondo-se a este comportamento, um dos entrevistados afirmou que os professores têm "que conseguir que os seus alunos tenham confiança em si. A primeira coisa que nós temos que trabalhar é a confiança dos nossos alunos...".

Em consequência, apurou-se que a turma mostrou-se mais motivada, mais participativa e mais recetível ao professor titular e cooperante. Com a postura do docente da entrevista exploratória instaurou-se, na sala de aula, um clima "pesado", em que os alunos se sentiram retraídos, desmotivados, prejudicando no desempenho dos mesmos.

Por fim, considera-se como linhas de investigação futuras, o aprofundamento das práticas dos docentes, relativamente à gestão da turma e sala de aula. Apurar, ainda, como os professores planificam, de forma a cativar os seus alunos e, ao mesmo

tempo, proporcionarem momentos de aprendizagens. Também seria interessante, recorrendo ao *focus group*, perceber o entendimento dos alunos, relativamente ao Projeto Fénix, bem como a perspetiva dos mesmos, das qualidades que um bom professor deve de ter. Verificar, em termos demográficos, onde o Projeto Fénix tem maior impacto e compreender essas causas, poderia ser outra linha de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2012). "Políticas promotoras do sucesso escolar" in Alves, J. & Moreira, L. (org.), *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 149-155.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. (Acedido em junho 15, 2015, em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf).
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, J. (2010). "O Projeto Fénix e as condições de sucesso" in Azevedo, J. & Alves, J. (org.), *Projeto Fénix: mais sucesso para todos*. Porto: Universidade Católica do Porto, 37-66.
- AMORIM, M. & Alves, M. (2015). "Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar" in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 567-578. (Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- ANTUNES, F. & Sá, V. (2010). "Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação" in *Revista Brasileira de Educação*, v. 15. n.º 45 set./dez., 468-593. (Acedido em dezembro 22, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/06.pdf>).
- AZEVEDO, J. (1998). "Novas metáforas para a (des)orientação profissional" in *Saber & Educar*. n.º 3, 41-51. Acedido em junho 20, 2015, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/208>).
- AZEVEDO, J. (2013). "Como se tesse o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores" in Machado, J. & Alves, J. (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), 39-54.
- AZEVEDO, J., et al. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: Universidade Católica Portuguesa.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1990). "Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas" in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4º e 5.º), 715-733. (Acedido em dezembro 23, 2015, em

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>).

- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- CERTÃ, A. I. & PEREIRA, C. M. (2015). “Fénix o caminho que escolhemos” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 539-542. (Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- FREIRE, F. (2015). “Projeto Fénix: dinâmicas para uma aprendizagem criativa de sucesso” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 718-719. (Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- GONÇALVES, D. (2015). “Da (in)definição das práticas colaborativas ao “ensino explícito”, no Projeto Fénix” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 741-745. (Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- GOUVEIA, A. & Neto-Mendes, A. (2015). “Apoios pedagógicos: uma estratégia mitigada de promoção do sucesso escolar?” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 543-555. (Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- LOPES, J. & SILVA, H. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- MOREIRA, L. (2012). “O terceiro ano do Projeto Fénix: a evolução do modelo fénix e a expansão da rede” in Alves, J. & Moreira, L. (org.), *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 11-57.
- MOREIRA, L. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- MOREIRA, L. (2015). “Projeto Fénix – o futuro da escola é agora” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 505-521. (Acedido em dezembro 20,

- 2015, em
http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- MORGADO, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. (Acedido em dezembro 21, 2015, em http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf).
- NUNES, C. (2015). *A escola e o desempenho dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- PINTO, M. & GONÇALVES, D. (2015). “Organização pedagógica e curricular em 1.º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem” in Machado, J. (coord.) *et al., Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 579-586. Acedido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, S. (2008). “Competência educativa: o papel da educação para a resiliência” in *Educação Especial*. n.º 31, 09-24. Acedido em dezembro 22, 2015, em http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/CompetEducResil.pdf).

Legislação

Ministério da Educação (1986), Lei nº 46/86 - 14 de Outubro de 1986

Documento Consultados

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Viso, *Construindo caminhos para uma escola de sucesso* (2013-2017).

ANEXOS