

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Projeto Fénix**

**Inovação na organização pedagógica no 1º ciclo**

Estudo de Caso

*Cármén Vanda Machado Fernandes*

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

Dissertação orientada pela Professora Doutora

Branca Margarida Alberto de Miranda

2015



## RESUMO

A dissertação que aqui se apresenta resulta de um trabalho de investigação junto de um Agrupamento de Escolas que adotou, a partir do ano letivo 2011/2012, como medida de promoção de sucesso educativo, o Projeto Fénix.

Teoricamente, este estudo pretendeu analisar a escola enquanto organização social em que a comunidade escolar e social são partes interessadas na inovação e na mudança; esclarecer o conceito de projeto nos quadros dos novos regimes de autonomia e de gestão das escolas; compreender a importância e o papel dos projetos educacionais como fatores promotores de mudança e inovação pedagógica nas organizações escolares. Assim, adotando uma metodologia de trabalho de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo procurou-se, através de um estudo de caso, analisar as medidas organizacionais que a escola assumiu para dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, na disciplina de português; de que forma se procedeu à sua implementação na prática diária e o impacto do projeto nos professores e alunos; e, ao mesmo tempo analisar a relevância e o sentido da avaliação no decorrer e no término de um projeto, como importante processo de apoio à transformação, à melhoria, à transparência, no desenvolvimento de projetos educativos.

A concretização destes objetivos só foi possível graças à colaboração da direção do agrupamento que autorizou a consulta de vários documentos essenciais e de todos os outros intervenientes no processo (alunos, professores, diretora, coordenadores e encarregados de educação), que prontamente se disponibilizaram para responderem às entrevistas.

Sucintamente pode dizer-se que o estudo permitiu perceber que a implementação do Projeto Fénix, no geral, foi bem aceite por toda a comunidade educativa, mesmo tratando-se de um desafio ambicioso que exigiu determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se comprometeram a melhorar o sucesso educativo. Apesar dos entraves que surgiram em consequência das políticas economicistas e de contenção, do quadro político atual, e da falta de recursos humanos (bolsa de professores de apoio), a nova organização pedagógica fundamentada pelo Projeto Fénix conseguiu melhorar o clima de aprendizagem, recuperar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e aprimorar as excelências.

**Palavras-chave:** Escola, Autonomia, Inovação, Projetos e Projeto Fénix.



## **ABSTRACT**

This dissertation is the result of a research work in a School who has been adopting the Phoenix Project from since the year 2011/2012 as a measure, to promote educational success.

Theoretically, this study intended to analyze the school as a social organization in which the educational and social community are stakeholders in innovation and change; to clarify the concept of the project within the frames of the new regimes of autonomy and management of schools; understand the importance and the role of educational projects as promotional factors of change and pedagogical innovation in school organizations.

To do so, a working methodology of a qualitative, descriptive and interpretative nature was sought, through a case study; to investigate the organizational measures that the school has taken to give a more personalized support to those students who demonstrated learning difficulties, especially in the discipline of Portuguese, how the school proceeded to implement them in daily practice and the impact of the project on teachers and students; at the same time, the study wants to analyse the importance of the evaluation during the project implementation, as an important process of transformation..

Achieving these objectives was only possible thanks to the collaboration of the direction of the school, who allowed the consultation of various essential documents, and all other stakeholders in the process (students, teachers, coordinators and parents), who promptly made themselves available to answering to the interviews.

Briefly it can be said that the study allowed us to perceive that the implementation of the Phoenix Project was, overall, well accepted throughout the educational community, even though this was an ambitious challenge that required determination, rigor and teamwork, in which students , teachers and parents were committed to improving educational success. Despite the obstacles that have arisen as a result of an economic and containment policy, the current policy framework, and the lack of human resources (support teachers), the new teaching organization founded by Phoenix Project allowed an improvement in the learning atmosphere, helping to aid more students with learning difficulties and enhance excellence.

**Keywords:** School, Innovation, Autonomy, Projects and Phoenix Project.



Dedico este trabalho ao

AGORA

porque é aqui que tudo acontece.

Só respondendo aos impulsos do AGORA

e fazendo as escolhas certas AGORA,

se pode construir um futuro melhor.

O futuro é feito das escolhas que se fizerem

AGORA.

Para ti





## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que nos eleva, é reconhecer que aquilo que nos aconteceu de bom foi fruto não de um só trabalho pessoal, mas também o de muitos outros trabalhos pessoais que, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização de algo. Assim, aproveito a oportunidade para agradecer a todos quanto me ajudaram a percorrer este caminho, dando-me o apoio e o entusiasmo necessários à compreensão de que, afinal, tudo é possível desde que estejamos realmente comprometidos com o que fazemos.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Branca Miranda que, pelo seu Saber e Experiência, me ajudou a edificar este trabalho. Obrigada Professora, por reforçar que a palavra *desistir* não fazia parte da nossa comunicação.

Agradeço a todos os professores das diferentes áreas curriculares do Mestrado de Supervisão Pedagógica 2012/2014 pelos conhecimentos transmitidos, pela exigência e pelo rigor das suas atividades.

Agradeço à coordenadora de Curso Professora Doutora Isolina Oliveira pela sua constante atenção, amabilidade e orientação ao longo destes três anos.

Agradeço à secretária de curso D<sup>a</sup>. Liberdade Almeida pela sua prontidão, paciência e eficácia na resolução das mais diversas situações administrativas.

Agradeço a todos os colegas da turma do Mestrado de Supervisão Pedagógica 2012/2014 pela riqueza de experiências e pela partilha.

Agradeço à Ana Taveira e à Sandra Pedras pela ajuda, pela partilha, pelo entusiasmo e, especialmente, pela amizade.

Agradeço à Luisinha, ao Júlio, à Olga, aos coordenadores, professores, alunos e encarregados de educação pela colaboração e pela cooperação nos diferentes momentos.

Agradeço à Lena, ao Paulo, à Mariana e à Ana pela amizade, pelos bons momentos, pelas conversas, pela diversão, pelos risos.

Agradeço à minha família, pai, mãe, à minha Inês e ao Paulo pela compreensão e pela aceitação das minhas ausências e dos meus momentos menos felizes. Em especial a vós, pelo espaço, pelo tempo, pelo amor que me deram sem nunca *cobrar*.

Agradeço ao Céu pelas boas energias, pela inspiração e pela luz.

Agradeço ao meu Snoopy e ao meu Inox pelas muitas e longas horas de companhia, pelo silêncio, pela ternura.

Obrigada, a todos!



# Índice

RESUMO.....	iii
ABSTRACT .....	v
AGRADECIMENTOS .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	xiii
SIGLAS .....	xv
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I .....	7
ESCOLA, AUTONOMIA, INOVAÇÃO E PROJETOS .....	7
1 - Introdução .....	7
2 - A escola como organização.....	9
3 - A autonomia das escolas e o projeto.....	16
4 - O projeto na escola – intencionalidades e relevância .....	24
5 - A contribuição do projeto para a inovação na organização pedagógica.....	32
CAPÍTULO II .....	39
O PROJETO FÉNIX.....	39
1 - Introdução .....	39
2- A gênese do Projeto Fénix e o Programa Mais Sucesso Escolar.....	41
3- A dinâmica de participação no Projeto Fénix - coordenação e operacionalização .....	48
CAPÍTULO III .....	57
PROJETO FÉNIX .....	57
INOVAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO .....	57
ESTUDO DE CASO.....	57
1 - Introdução .....	57
2– CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO .....	59
2.1 – Contextualização do estudo.....	59
2.2 - Questões de investigação e objetivos do estudo .....	61
2.3 – Metodologia da investigação.....	63
2.4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	65
2.5 – Análise de conteúdo .....	69
2.6 – Caracterização da escola e dos participantes no estudo .....	70

CAPÍTULO IV.....	73
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	73
1 - Introdução .....	73
2 – O Agrupamento Confiança.....	75
3- As razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.....	92
4- Os objetivos traçados para desenvolvimento do Projeto Fénix.....	96
5- Possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.....	100
6- Adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.....	108
7 - Efeitos do projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.....	119
8 - As mudanças que o projeto provocou na escola.....	126
9- Avaliação e impactos do projeto .....	129
CONCLUSÃO.....	135
Bibliografia de referência.....	143
Legislação consultada .....	150
ANEXOS.....	151
ANEXO I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS.....	153
ANEXO II – ENTREVISTAS REALIZADAS.....	163
ANEXO III– Quadro das Categorias de Análise e das Unidades de Registo .....	197

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 – Cronograma das entrevistas realizadas.....67

Quadro 4.1 – Cronograma dos Acontecimentos.....90



## **SIGLAS**

**DGE** - Direção Geral de Educação

**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DGIDC** - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**DR** – Diário da República

**Equipa AMA** - Equipa de Apoio à Melhoria do Agrupamento

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCDE** - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

**PMSE** - Programa Mais Sucesso Escolar



## INTRODUÇÃO

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.*

*Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

*“Educação não é um processo de falar e ouvir,  
mas um processo activo e construtivo.”*

*John Dewey*

Com a massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX, a escola abriu as portas à diversidade, sem que tenham ocorrido alterações ao nível do modelo escolar, respondendo-se à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais, ou seja, “ensinando-se a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2005). Esta escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, resultou em elevadas taxas de insucesso, abandono e retenções.

Neste contexto, constatou-se de que na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987), obrigando as escolas e a própria tutela a repensarem esta questão, sobre a qual emergiram uma série de medidas e programas de intervenção<sup>1</sup> com o objetivo de promover o sucesso educativo.

No entanto, estas medidas não surtiram o efeito desejado ao nível da redução das taxas de retenção e desistência<sup>2</sup>, levando à compreensão da necessidade de agir “não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6). Deste modo, apontavam-se as primeiras mudanças ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula como forma de combater o insucesso educativo.

---

<sup>1</sup> Referem-se às reformas e revisões sucessivamente empreendidas por vários ministros: Roberto Carneiro (1989), Marçal Grilo (1998), David Justino (2004), Maria de Lurdes Rodrigues (2009).

<sup>2</sup> De acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de 2014, entre o ano letivo de 2000/2001 e 2012/2013 a taxa de retenção e desistência em Portugal no ensino básico esteve entre os 7,5 e os 13,6% e no ensino secundário, entre 18,7% e 39,5%.

A nova realidade social do século XXI exige que as escolas façam um esforço para acompanhar os novos desafios que a sociedade lhe impõe e não perca de vista a qualidade do ensino. A escola, mais do que nunca, tem de estar preparada para dar as respostas adequadas a todos e a cada um dos alunos, de forma a criar uma maior motivação dos alunos com dificuldades, minimizando o abandono escolar e o insucesso académico, ao mesmo tempo, que prepara os jovens para um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e desafiante.

Com esta mudança de paradigma ao nível das políticas educativas, o então designado Ministério da Educação, lança em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) enquanto uma das estratégias pedagógicas alternativas para lidar com o insucesso escolar no ensino básico.

Na génese do PMSE encontram-se conceções como a inovação e a reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes, a autonomia das escolas e da sua esfera organizacional, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, o ciclo de estudos como unidade de análise, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolar, e a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência (DGIDC, 2010; Verdasca, 2010).

Desta nova geração de políticas educativas surgem projetos como o Fénix (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009) e outros<sup>3</sup>, que a par de uma maior autonomia das escolas, implicam novas formas de pensar e organizar a escola e as aprendizagens, com a missão de trabalharem para a qualidade educativa, transformando-se em escolas eficientes e de sucesso.

Reconhecendo que para melhor se compreender a eficácia e a dinâmica deste tipo de projetos, nomeadamente o Projeto Fénix, surge a necessidade de conhecê-lo mais em pormenor, conhecer os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas, tornando-se deste modo o objeto de estudo desta investigação.

De acordo com Verdasca (2009), este projeto tem crescido não só em dimensão, como em termos de produção de conhecimento e de uma rede alargada de cooperação, inter e intraescolas. Assim, considerou-se relevante proceder ao estudo de caso num agrupamento onde recentemente se optou por implementar esta medida de promoção de

---

<sup>3</sup> Turma Mais (Fialho & Salgueiro, 2011; Verdasca, 2008, 2010; Verdasca & Cruz, 2006) e Híbrida (DGIDC, 2010, 2012)

sucesso educativo nas turmas do 1º ciclo do ensino básico, tendo a possibilidade de acompanhar todo um percurso que passou pela implementação, adequação e gestão do Projeto Fénix num único nível de ensino.

Teoricamente, este estudo pretendeu analisar a escola enquanto organização social em que a comunidade escolar e social são partes interessadas na inovação e na mudança; esclarecer o conceito de projeto nos quadros dos novos regimes de autonomia e de gestão das escolas; compreender a importância e o papel dos projetos educacionais como fatores promotores de mudança e inovação pedagógica nas organizações escolares.

Enquadrando-se na linha de investigação “Ensino-Aprendizagem em Ambientes e Contextos Diversificados” e considerando que a problemática apresentada se encontra dentro de uma temática atual e sobre a qual ainda muito se discute. Aproveitou-se o momento de estar a lecionar num Agrupamento de Escolas (que por razões de confidencialidade se designará por Agrupamento Confiança) que adotou, no ano letivo 2011/2012, como medida de promoção de sucesso educativo, o Projeto Fénix e que, no ano letivo seguinte (2012/2013), assinava pela primeira vez o seu contrato de autonomia até 2017.

Deste contexto, surgiu a oportunidade ideal para se analisar em campo o que realmente mudou neste Agrupamento ao nível do 1º ciclo e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos; verificar se a escola é realmente objeto de inovação e mudança; e, ao mesmo tempo, entender que uma avaliação oportuna, rigorosa e profunda de qualquer projeto, permite perceber se o que está a ser desenvolvido está de acordo com o que se pretende, ou necessita de ser adaptado às necessidades de cada realidade escolar, de forma a construir uma escola de qualidade para todos e para cada um.

Apresentada a grande temática deste trabalho centrou-se a pesquisa em torno de um problema específico de investigação, formulando-se a seguinte questão de partida e à qual se procurou responder no decorrer do trabalho: **A forma como o Agrupamento de Escolas Confiança se (re)organizou no âmbito do Projeto Fénix foi percecionada como promotora das aprendizagens dos alunos?**

Na tentativa de melhor se compreender as realidades educativas associadas à implementação do Projeto Fénix no Agrupamento de Escolas Confiança enunciaram-se também algumas questões subsequentes, que permitem focalizar de um modo mais objetivo o trabalho de pesquisa:

- ▶ Como surgiu o projeto neste agrupamento?
- ▶ Quem o promoveu?
- ▶ Quais eram os seus objetivos específicos?
- ▶ Que obstáculos enfrentou antes e durante a sua implementação?
- ▶ Como reagiram os principais atores envolvidos no projeto?
- ▶ O projeto foi implementado na íntegra ou sofreu alterações?
- ▶ Foi bem-sucedido?
- ▶ Que mudança provocou na escola?
- ▶ Quais são as perspectivas de continuar a desenvolver o projeto, segundo os atores envolvidos?
- ▶ Foi efetuada algum tipo de avaliação durante e após a sua implementação?

Das respostas a estas questões estabelecem-se os seguintes objetivos de pesquisa:

- ▶ Perceber se houve margem de autonomia neste Agrupamento para este se poder organizar pedagogicamente de forma inovadora, descortinando as lógicas subjacentes a essa experiência;
- ▶ Compreender o processo de implementação desta inovação;
- ▶ Perceber como se organizaram os professores;
- ▶ Verificar se existiram ou não tensões ou resistências por parte dos diversos atores envolvidos;
- ▶ Indagar sobre a presença ou a ausência de indicadores de mudança, decorrentes do referido projeto e das dinâmicas por ele despoletadas.

Partindo para uma metodologia de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, procurou-se atingir estes objetivos tendo em conta que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

Cassel & Gilliam (1994) afirmam que os métodos qualitativos são os mais adequados para uma análise detalhada da mudança. Assim, atendendo que a inovação e a mudança reportam-se ao estudo da organização pedagógica do Agrupamento de Escolas Confiança, entendeu-se que seria mais adequada uma abordagem qualitativa, não só porque é indispensável uma análise da dinâmica da organização para entendermos se o referido projeto originou ou não inovação e mudança, mas também para através do contacto direto com os atores compreendermos as suas representações.

A estrutura desta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro e no segundo capítulo procede-se à análise do estado da arte, relativamente à problemática escolhida. No terceiro capítulo desenvolve-se o estudo de caso, terminando o quarto capítulo com a análise e apresentação de resultados.

No capítulo I, exploram-se alguns aspetos organizacionais das escolas, começando por compreender as escolas como organizações sociais, em que a comunidade escolar e social são as partes interessadas na inovação e na mudança organizacional da escola, mostrando que o ensino tradicional, baseado no modelo centralizado da organização escolar se encontra desadequado perante a nova realidade social. Parte-se ainda para a análise da organização escolar nos novos quadros da autonomia e de como as escolas se serviram desta para acelerar o seu poder de decisão perante assuntos locais e adequar a sua estrutura pedagógica às suas reais necessidades, de forma a prestar um ensino de maior qualidade que respondesse de forma mais eficaz e funcional às exigências da sua comunidade escolar e social. O capítulo termina com a análise das intenções e das relevâncias do desenvolvimento de projetos nas escolas, focando também a contribuição que o desenvolvimento desses projetos traz para a inovação e mudança na organização pedagógica.

No capítulo II, dá-se a conhecer a génese do Projeto Fénix, procedendo-se à sua contextualização no quadro da nova geração de políticas educativas (Rodrigues, 2010), nas quais se enquadra o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), que prevê novas formas de

(re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar. Implicando o Projeto Fénix novas formas de pensar e de organizar a escola e as aprendizagens (Cunha, 2012), torna-se pertinente entender toda a dinâmica que implica a participação neste Projeto, dando-se a conhecer as suas formas de coordenação e operacionalização, os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas e nos atores diretamente envolvidos.

No capítulo III, apresentam-se a contextualização do estudo e a fundamentação metodológica da investigação realizada no Agrupamento Confiança. Partindo da contextualização do estudo fundamentam-se os motivos que levaram à realização desta investigação e apresentam-se os seus objetivos, bem como a questão de partida. Desenha-se, ainda, a metodologia de investigação utilizada, justificando as razões que levaram pela seleção de uma investigação qualitativa, em forma de estudo de caso, descrevendo também as técnicas e instrumentos de recolha de dados, terminando com uma caracterização pormenorizada do Agrupamento em estudo e da amostra selecionada.

No capítulo IV, faz-se a apresentação e a análise dos resultados, fazendo um cruzamento entre os aspetos teóricos analisados e dados recolhidos através da análise de conteúdo efetuada na pesquisa documental e nas entrevistas, atendendo-se sempre às categorias em análise e aos objetivos deste estudo. Partindo da emergência do Projeto Fénix no Agrupamento Confiança procedeu-se ao relato do percurso desta experiência na escola, dando conta das adaptações organizacionais ocorridas, bem como, verificar se a inovação produziu ou não mudança na escola, se existiu resistência por parte dos atores educativos e qual o impacto e as marcas deixadas pelo projeto.

Por fim, encerra-se este trabalho apresentando-se as principais conclusões deste estudo que, sucintamente, permitiram perceber que a implementação do Projeto Fénix, no geral, foi bem aceite por toda a comunidade educativa, mesmo tratando-se de um desafio ambicioso que exigiu determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se comprometeram a melhorar o sucesso educativo.

Apesar dos entraves que surgiram em consequência das políticas economicistas e de contenção, do quadro político atual, e da falta de recursos humanos (bolsa de professores de apoio), a nova organização pedagógica fundamentada pelo Projeto Fénix conseguiu melhorar o clima de aprendizagem, recuperar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e aprimorar as excelências.

## **CAPÍTULO I**

### **ESCOLA, AUTONOMIA, INOVAÇÃO E PROJETOS**

#### **1 - Introdução**

Neste primeiro capítulo exploram-se alguns aspetos organizacionais das escolas, começando por compreender as escolas como organizações sociais, em que a comunidade escolar e social são as partes interessadas na inovação e na mudança organizacional da escola, mostrando que o ensino tradicional, baseado no modelo centralizado da organização escolar se encontra desadequado perante a nova realidade social.

Não sendo intenção deste trabalho fazer uma apresentação exaustiva do “estado da arte”, relativamente a esta temática por se considerar que já existe uma produção académica bastante aprofundada, parte-se para a análise da organização escolar nos novos quadros da autonomia e de como as escolas se serviram desta para acelerar o seu poder de decisão perante assuntos locais e adequar a sua estrutura pedagógica às suas reais necessidades, de forma a prestar um ensino de maior qualidade que respondesse de forma mais eficaz e funcional às exigências da sua comunidade escolar e social.

Para terminar este capítulo considerou-se ainda fundamental explorar as intenções e as relevâncias do desenvolvimento de projetos nas escolas, focando também a contribuição que o desenvolvimento desses projetos traz para a inovação e mudança na organização pedagógica, uma vez que o trabalho de investigação desta dissertação incide precisamente sobre um estudo de caso num Agrupamento, onde recentemente se elaborou um contrato de autonomia e adotou o Projeto Fénix, como forma de inovar e de se reorganizar pedagogicamente no 1º ciclo.



## 2 - A escola como organização

*“Organização é uma identidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos.”*

(Bilhim, 2006: 21)

A sociedade atual é uma sociedade organizacional. Com efeito, as organizações “jogam um papel liderante no nosso mundo moderno” (Scott, 1981: 1), marcando a sua presença em todos os nossos empreendimentos quer sejam eles ao nível político, religioso, saúde, trabalho, serviços ou educação. A dinâmica diária das pessoas é constituída por esta variedade interminável de interações que incluem as organizações, inferindo-se aqui uma certa omnipresença organizacional.

De entre este conjunto de organizações que estruturam a nossa sociedade, a escola constitui-se como uma organização socialmente construída, que se distingue de todas as outras. Segundo Torres (1997) as características essenciais da estrutura organizacional escolar que a distinguem das restantes empresas, baseiam-se no controlo político, administrativo e burocrático da escola; na centralização do sistema educativo; na débil autonomia organizacional associada à ausência de uma direção localizada; na especificidade dos objetivos organizacionais centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos.

Para se compreender a escola enquanto organização é necessário analisar a sua historicidade, considerando que “a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal (...)” (Lima, 1998: 39), impôs-se-lhe, ao longo dos tempos, um grande esforço de integração, transformação e reorganização para poder continuar a perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

Historicamente, a escola enquanto organização não poderia passar ao lado das consequências de uma revolução industrial e dos interesses de uma economia capitalista, que obrigou a uma escolarização acelerada, e em massa, da mão-de-obra reclamada pela

fábrica, introduzindo-se uma organização pedagógica baseada no *ensino mútuo*<sup>4</sup>, que segundo Barroso consistia numa “forma extremamente elaborada de inculcação de normas e valores sociais - como a disciplina, a hierarquia, o respeito pela ordem, etc.” (1995: 76-77), muito semelhante à forma de trabalho da própria indústria da época “barato, mecanizado e aparentemente eficiente” (id. *ibid.*: 89).

Apesar de este modelo ter caído em desvalor, é adotado e refinado pelo sistema escolar português durante a governação do Estado Novo. Assim, a partir da segunda metade do século XX, podem distinguir-se vários ciclos de evolução do sistema educativo português<sup>5</sup>:

1º. - 1950-60 - Há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30, resultado da necessidade de formar mão-de-obra qualificada e diversificada por forma a responder às exigências e ao crescimento socioeconómico do pós-guerra.

2º. - 1960-74 - Assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país, procedendo-se ao alargamento do ensino obrigatório<sup>6</sup> e propondo-se a democratização do acesso ao ensino e a ampliação da escolarização desde o pré-escolar até ao ensino superior<sup>7</sup>.

3º. - 1974-75 - Dá-se o ciclo de expansão escolarizadora da crise revolucionária, cuja tónica se coloca na igualdade de oportunidades de acesso ao ensino.

4º. - 1976-80 - O ciclo de reconhecimento da crise educativa. Com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril 1974, e apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao

---

<sup>4</sup> O professor agrupava os alunos em pequenas classes em função das matérias/níveis de conhecimento e cada grupo era auxiliado por um aluno mais avançado, funcionando como uma espécie de monitor ou tutor. Exigia grande disciplina e gestão de tempo, implicava uma divisão do espaço da sala de aula, uma hierarquização dos saberes e a implementação de mecanismos de vigilância. Caiu em desvalor por ter destituído o papel do professor da sua função de instrução e ter dado autoridade a alunos perante os seus pares.

<sup>5</sup> Ver *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo* em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

<sup>6</sup> De 4 para 6 anos com Galvão Teles, em 1964.

<sup>7</sup> Propostas defendidas por Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, de 1970 a 1974, mas que não chegaram a ser totalmente implementadas por ter saído do cargo com a Revolução de 25 de Abril de 1974.

papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Verifica-se, de facto, nesta fase, uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino.

5º. – 1981-94 – Após um período de consensualização e integração progressiva no espaço educativo europeu, dá-se o ciclo da reforma educativa, no qual se assiste ao crescimento da intervenção do Estado ao nível jurídico, curricular e de gestão ao mesmo tempo que as políticas educativas passam definitivamente a ser pensadas no conjunto do espaço europeu. Solidifica-se a participação dos especialistas nacionais e internacionais na elaboração das políticas educativas.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que se define o atual sistema educativo, que confere o direito à educação e à cultura para todas as crianças, sendo alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, garantindo-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. A mesma Lei criou uma nova organização do sistema educativo, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar<sup>8</sup>.

6º. - 1995-2002 - O ciclo da pausa, marcado por duas iniciativas de análise e reflexão - o *pacto educativo*, no qual se definem Catorze Princípios Estratégicos para a Promoção da Mudança no Sistema Educativo; e a *reflexão participada dos currículos*, que contou com a participação das escolas nacionais num debate reflexivo sobre o currículo da Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas.

Da conclusão desta reflexão<sup>9</sup> destacaram-se os problemas que resultavam da diversidade sociocultural dos públicos e da necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos. Sugerindo-se, nessa altura, que todas as orientações políticas e teóricas apontassem para um reforço da autonomia das

---

<sup>8</sup> Abrange atividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional.

<sup>9</sup> Ver Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, de 1997, do Ministério da Educação.

escolas como decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo. É ainda, durante este ciclo, que se publica a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, onde são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao século XIX, alterando-se deste modo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

7º. – A partir de 2002 um novo ciclo se inicia caracterizado por políticas de territorialização, da prestação de contas, de novos modelos de gestão, do reforço das lideranças, desenvolvendo-se uma política educativa marcada por várias tensões, entre a autonomia declarada e uma centralização operada por diversas vias, entre uma avaliação dos professores ao serviço do desenvolvimento profissional e do controlo e entre currículos uniformes de matriz liceal e currículos profissionalizantes de segundas e terceiras oportunidades.

Com as transformações decorridas ao longo dos últimos tempos, pensou-se que a descentralização acontecesse de forma progressiva e que os poderes fossem transferidos para as escolas e para os atores locais, pondo-se finalmente em prática os primeiros princípios organizativos da descentralização e da desconcentração, definidos no artigo 3, alínea g), da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que diz que o sistema educativo organiza-se de forma a “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”

No entanto, ao permitir o acesso à escola das classes mais desfavorecidas, surge a massificação do ensino que levou a administração central a desdobrar-se em normativos legais, que aparentemente pareciam responder às necessidades e aos problemas das escolas, enquanto contribuía para a subsistência do controlo e do poder por parte da tutela, ao mesmo tempo que pretendiam uma maior uniformização do sistema de ensino.

A expansão do sistema educativo, a par das novas expectativas sociais que se criavam pelo ciclo da igualdade de oportunidades, levou a um conseqüente aumento do número de alunos e à expansão da rede escolar, por parte do Estado.

Este aumento da procura social da educação levou a que o Estado alargasse fortemente a capacidade de oferta e se passasse para um ensino de massas, adotando-se a pedagogia do *ensino simultâneo*, onde a classe se converte num grupo de alunos agrupados de acordo com a sua idade e nível de preparação, adequando-se os programas por graus de dificuldade e ajustando-se a horários rígidos.

Um sistema de ensino, baseado numa forte centralização, pretende pedagogicamente ensinar o mesmo a todos, da mesma forma e com rígidos princípios de uniformização na procura de um ensino eficaz e rentável, a que Formosinho e Machado chamam de “pedagogia uniforme” (2008: 295) e Barroso designa de “pedagogia coletiva” (1995: 56).

O acesso massificado à educação foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de retenção e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente e “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica” (Roldão, 2000: 125).

Esta uniformidade curricular não se coaduna com a diversidade de características, interesses e aptidões dos alunos, produzindo efeitos no insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

É a par desta realidade de crescente “desencanto” pelo ensino, traduzida na forma de abandono e insucesso escolar, que nas últimas décadas do século XX, o estudo da escola como organização ganhou relevância em Portugal. Foi nesta altura que se registou um certo despertar para a escola enquanto objeto de investigação, desenvolvendo-se um conjunto de estudos importantes (Lima 1996), que começavam a questionar “as visões funcionalistas e estruturalistas” (Barroso, 2005: 55) das instituições de ensino.

Desde a valorização da escola enquanto objeto de estudo referida por Sanches (1987); aos trabalhos sobre gestão e organização com Lima (1988, 1992); passando pelos estudos de Benavente (1990) sobre os processos de mudança das práticas; e, a análise política da organização escolar de Afonso (1994) e Barroso (1995); seguindo os estudos das escolas em contexto local por Canário (1992, 1994); e os estudos de Barroso (1992), Costa (1996) e Macedo (1995) sobre a inovação e o projeto educativo da escola; bem como a compreensão da escola enquanto organização e instância de socialização nas obras de Canário (1996), Gomes (1993), Sarmiento (1994) e Torres (1997, 2003), consegue-se

claramente perceber a realidade “caleidoscópica” (Lima, 1996) da escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005: 55).

É a partir deste conjunto de novas perspectivas que a Escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de Organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios e com uma territorialidade espacial, social e culturalmente específicas, que Jorge Adelino Costa (1996:109) reforça, quando afirma que:

- A organização escolar difere das outras organizações e cada escola é única;
- Cada escola integra valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias que instituem a sua cultura;
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar é diretamente proporcional à maior ou menor robustez da sua cultura e quanto mais os seus membros partilharem identidades e valores, mais bem-sucedida será;
- Os investigadores que utilizam esta perspectiva partem do princípio que a realidade organizacional é uma construção social. Assim, abordam-na através da metodologia qualitativa e o seu objeto de estudo localiza-se dentro da cultura escolar (símbolos, rituais e subjetividades inerentes ao seu funcionamento);
- O gestor deve orientar a sua ação para os aspetos simbólicos, tendo em conta que para além de se poder e dever usar a cultura, esta também pode ser alterada, não se restringindo ao nível estrutural, das formas ou dos processos racionais de decisão.

Nesta perspectiva, a escola enquanto organização, não pode ser considerada fora do contexto onde existe e onde convergem os diversos interesses da sua comunidade educativa, porque tal como afirma Batanaz Palomares “a escola é um contexto” (2003: 114), com uma cultura própria, resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo

educativo. Resumidamente, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998: 47).

As investigações realizadas nos últimos trinta anos refletem a tomada de consciência da necessidade de reformar as estruturas educativas existentes, modificando as práticas pedagógicas e repensando as prioridades no sentido de aumentar a qualidade do serviço prestado, ao mesmo tempo, que se mostra a desadequação da organização pedagógica tradicional baseada no modelo centralizado da administração pública, onde a sua principal função parece ser a mediação entre a sociedade e os alunos, excluindo-se qualquer autonomia ao nível cultural. E, no entanto, a cultura da escola e a sua relação com os diversos elementos da comunidade educativa, são alguns dos fatores extremamente importantes a ter em consideração quando se discutem as questões da autonomia da escola.

Assim, do mesmo modo que os diversos estudos alertavam para a necessidade de uma transformação organizacional das escolas e do ensino, também os vários governos empreenderam sucessivas reformas (conforme referido anteriormente na análise dos ciclos do sistema educativo português), com vista à correção dos disfuncionamentos do sistema.

Contudo, estas reformas não cumpriram os objetivos a que se propuseram e segundo Barroso não passaram de uma “mera recuperação retórica das críticas (incorporando algumas das suas propostas formais, mas dissociando-as dos seus pressupostos políticos e educativos) e raramente chegando ao cerne das escolas e da ação pedagógica na sala de aula” (2001: 64), “espaço onde efectivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema” (Vicente, 2004: 133).

A evolução social deveria ter-se constituído como o “motor de arranque” para o desenvolvimento organizacional da escola, a partir do qual os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganhariam ênfase, mas afinal, a intenção de criar um ensino universal sucedido, promotor do desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, acabou por se representar numa mera “expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo” (Pires, 2000: 191).

Reconhecendo que este modelo escolar não surtiu o efeito desejado ao nível da redução taxas de insucesso e abandono escolar<sup>10</sup>, compreendeu-se da necessidade de agir

---

<sup>10</sup> Ver dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de 2014, na página 26.

“não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6).

Esta nova realidade confia às escolas uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do seu País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve reformar-se a organização das escolas.

Deste modo, apontavam-se as primeiras mudanças ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula como forma de combater o insucesso educativo, que passa pela difícil concessão de autonomia às escolas e sobre a qual se falará no tópico seguinte.

### **3 - A autonomia das escolas e o projeto**

*“...dotar as escolas de uma autonomia autêntica significa contribuir para que a liderança, o projeto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se afirmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão.”*

Martins (2005: 49)

Conforme foi referido anteriormente, o sistema educativo português sempre foi muito centralizado, pelo que a escola moderna nasceu e desenvolveu-se num contexto político favorável ao modelo centralizado da organização escolar, onde tudo é regulado pelo papel uniformizador do Estado.

Nas décadas finais do século XX, este modo de regulação é contestado, em Portugal, e o conceito de autonomia da escola ganha centralidade nas políticas educativas, sendo mesmo invocado como princípio fundador de diversos diplomas e opções dos governos, que Barroso (2004) divide em três momentos principais, sendo que o primeiro momento é anterior a essas décadas:

- O primeiro momento decorre durante a Primeira República, quando o ministro da Instrução Pública Sobral Cid (Fevereiro a Maio de 1914) regulamenta, pelo Decreto nº 471 de 6 de Maio de 1914, "a capacidade de os liceus administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consignada". Esta medida inovadora é essencial para perceber os pressupostos que estão subjacentes à autonomia, quer no que respeita às relações entre a administração central e os liceus (no quadro de uma política de descentralização) quer quanto à organização e administração do estabelecimento de ensino que se procura desenvolver.

- O segundo momento ocorre durante o XI Governo Constitucional, com o ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), após a aprovação da Lei de Bases de 1986, que embora não fale expressamente em "autonomia das escolas" defende a "descentralização e desconcentração dos serviços", acabando por ter expressão legal no Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, conhecido na época pelo "decreto da autonomia", que mais não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um "projeto educativo". Mais tarde, é ainda publicado o decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas.

- O terceiro momento ocorre com Marçal Grilo (1996-2000), ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, que na sequência do despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – que estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas, publica no ano seguinte o Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio, aprovando-se o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas.

Considerando, que o estudo de João Barroso analisa a autonomia das escolas até à data do seu artigo (2004), este não poderia contemplar dois momentos posteriores, que decorreram durante a administração de governos subsequentes, nomeadamente, o XVII e o XIX Governo Constitucional. Assim, para não perder a linha de pensamento que se seguiu

até aqui e não querendo deixar este estudo incompleto, toma-se aqui a iniciativa de se apresentarem ainda os dois momentos decorridos até à data de conclusão deste trabalho, sendo eles:

- O quarto momento que acontece com a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), no XVII Governo Constitucional, com a publicação da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica. Ainda no seu mandato, sai o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sofrendo no ano seguinte a sua primeira alteração pelo Decreto-lei n.º 224/2009, que prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

- O quinto momento ocorre com o Ministro da Educação e Ciência Nuno Crato (2011-2015), no XIX Governo Constitucional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012 que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia. E com a Portaria n.º 265/2012 onde se definem as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Desta breve descrição histórica percebe-se, na opinião de Barroso, que “...a autonomia das escolas assume um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados.” (Barroso, 2004: 50). No entanto, um longo percurso é decorrido entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída” (Barroso, 1996).

A autonomia das escolas tem de ser contextualizada e analisada tendo em consideração os normativos legais e as práticas das escolas e da Administração Central, bem como as suas “variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor, tais como os de descentralização, desconcentração,

projeto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia” (Lima, 2006:6).

Inicialmente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, percebe-se que as intenções político-normativas promulgaram minimamente o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público em Portugal, quando conferem aos diferentes intervenientes do processo educativo – alunos, professores e famílias – um novo e importante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas, no sentido de:

- “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”

[artigo 3.º, g)];

- “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”

[artigo 3.º, l)].

Segundo Fernandes, esta forma de autonomia concedida “inclui uma distribuição de poder nas decisões educativas através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e da direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (1988: 507). Ou seja, estavam reconhecidos os espaços de liberdade para que as escolas pudessem definir um conjunto de normativos internos (projeto educativo, regulamento interno, plano curricular de escola, entre outros) que, respeitando a sua identidade, as suas especificidades e considerando o seu contexto social, estabelecessem os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.

Na verdade, encontrando-se no conceito de Projeto Educativo de Escola um dos principais instrumentos de consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas, a sua conceptualização é declarada pelo diploma legal decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro<sup>11</sup>, o qual consagrou a autonomia das escolas na “(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” [artigo 2.º, 1)].

---

<sup>11</sup> Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Neste processo de capacitação interna e de apoio à melhoria das escolas o projeto educativo surge claramente como um instrumento, não só na reorganização do sistema e da administração educativa, mas também na concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas, e sobre o qual Barroso afirmará posteriormente que “os projectos educativos de escola têm a sua origem marcada pela confluência entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e o movimento cuja preocupação se situa na melhoria da sua qualidade (Barroso, 1996, p. 32).

A importância atribuída ao projeto educativo nos diplomas referidos anteriormente consolida-se no conteúdo normativo do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se realça o papel do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas. Porém, uma definição mais clara do projeto educativo surge com o despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, no qual se assinala que “(...) o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Efetivamente, a escola parecia estar a transformar-se, numa “unidade básica de mudança e inovação, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas” (Bolívar, 2012: 19), sendo a partir do despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – que se estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas.

Desta medida, resulta imediatamente a seguir, a publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, conhecido como regime de autonomia, que define um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas, quando refere no seu preâmbulo que:

“(...) a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”; acrescentando ainda que o reforço da autonomia “(...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.”

O mesmo normativo refere ainda a possibilidade de celebração de contratos de autonomia, que consistem num “(...) acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas“. [artigo 47]

Esta valorização do projeto educativo, enquanto instrumento fundamental no processo de autonomia, reconhece às escolas o poder de concretização da sua autonomia a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, contribuindo para uma maior qualidade da educação e um crescimento progressivo de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Quase uma década depois, celebram-se 22 contratos de autonomia<sup>12</sup>, em 10 de setembro de 2007, ainda ao abrigo do decreto-lei n.º 115-A/98, levando o XVII Governo Constitucional a publicar a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, onde refere no seu Preâmbulo que a celebração de um contrato de autonomia “(...) implica compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados”, assumindo-se “como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhes está confiado.”

Assim, no artigo 3.º da Portaria enunciam-se os requisitos necessários para que uma escola possa candidatar-se à celebração de um contrato de autonomia e que consistem na:

- (i) adoção pela escola de dispositivos e práticas de autoavaliação;
- (ii) avaliação externa da escola pelo Programa de Avaliação Externa das Escolas a cargo da Inspeção-Geral da Educação;
- (iii) aprovação pela Assembleia de Escola de um plano de desenvolvimento da autonomia validado pela respetiva Direção Regional de Educação.

---

<sup>12</sup> Ver estudo de Carvalho, R. M. P. D., & Machado, J. (2011). Autonomia escolas da Região Centro: A perspectiva dos directores das escolas com contrato.

No ano seguinte, o mesmo governo sente ainda a necessidade de proceder a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, publicando o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no sentido de cumprir três grandes objetivos:

1º - Reforçar a participação das famílias e das comunidades através da instituição de um órgão designado de Conselho Geral, a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Além disso, confere a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas.

2º - Reforçar as lideranças das escolas, criando os cargos de diretor, subdiretor e um pequeno número de adjuntos, para que em cada escola exista um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa e, ao qual poderão ainda ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Ao diretor é-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

3º - Reforçar a autonomia das escolas conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, na pessoa do diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas, exigindo-se que deste reforço da autonomia das escolas resulte uma melhoria do serviço público de educação.

Deste conjunto de normativos percebe-se que os principais instrumentos do exercício da autonomia passam, não só pela celebração de contratos de autonomia, mas principalmente pelo projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento; bem como, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação para efeitos da respetiva prestação de contas.

Efetivamente parece que a escola aponta a sua caminhada em direção à autonomia e é seguindo esta trajetória de aprofundamento de autonomia das escolas que o XIX Governo Constitucional procede à segunda alteração do regime jurídico de autonomia (Decreto-Lei n.º 75/2008), através da publicação do Decreto-Lei nº137/2012 com o objetivo estratégico de estabelecer e alargar a realização de contratos de autonomia como instrumentos essenciais de garantia da diversidade e do reconhecimento do mérito das escolas.

Assim, nesse mesmo decreto-lei, o governo define que “(...) a par do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual e plurianual de atividade e do orçamento, passou também a considerar o contrato de autonomia como mais um dos instrumentos de autonomia, considerando-o por via dos compromissos celebrados o instrumento por excelência de aprofundamento da autonomia das escolas”.

Em consequência deste reconhecimento soberano dos contratos de autonomia, quase dois meses depois, é publicada a Portaria nº 265/2012 onde se definem as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Apesar de parecer que o percurso da autonomia passou, ultimamente, por primar a celebração de contratos de autonomia entre as Escolas e a Tutela, a verdade é que a conceção do Projeto Educativo acompanhou, nas últimas duas décadas, a crescente evolução e consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas.

Este reconhecimento formal de autonomia exige o envolvimento e a corresponsabilização da comunidade educativa, na construção de uma escola mais autónoma, crítica e participativa, dando, ao mesmo tempo, a possibilidade de cada escola, dentro de uma autonomia relativa, definir o seu próprio rumo, ou seja, *projetar*.

Partindo da convicção clara de que "a escola existe para servir melhor os alunos. Todos os alunos" (Alves, 2009: 25), *projetar* passa a ser a oportunidade que as escolas ambicionam para romper com os procedimentos habituais do modelo de ensino centralizado e uniformizado, mobilizando o trabalho de equipa no domínio pedagógico, onde os professores realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos, desenvolvendo a eficácia e a eficiência organizacional, permitindo a participação e a corresponsabilização de todos na consecução dos objetivos.

Conferindo aos profissionais que constituem a escola maiores poderes de decisão em matérias pedagógicas, estes tomarão decisões mais adequadas às necessidades dos seus alunos e à sua realidade escolar, por terem um conhecimento mais próximo do contexto social em que se inserem e dos recursos que dispõem.

Muitas vezes, os próprios Projetos Educativos das escolas são construídos e sustentados por outros diferentes projetos pedagógicos<sup>13</sup> que procuram promover um ensino mais eficiente e de maior qualidade. Admitindo que alguns desses projetos surgem de forma espontânea pela temática de uma disciplina, ou em torno de um problema a solucionar, ou até mesmo por imposição administrativa, é em torno de projetos pedagógicos, como o Projeto Fénix, que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias e partilha de experiências. Na opinião de Formosinho e Machado (2008), “é através de projectos que os professores mais “activos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto” (p.10).

Esta frequente argumentação de eficiência educativa associada à questão da autonomia e dos projetos exige que no ponto seguinte se analisem as intencionalidades e as relevâncias dos diferentes projetos na escola

#### **4 - O projeto na escola – intencionalidades e relevância**

*“Dos projectos individuais, aos projectos de grupo e aos projectos das organizações; dos projectos profissionais, aos projectos de formação; dos projectos de toda uma vida, aos projectos mais prosaicos, para umas férias, ou um fim-de-semana, - tudo se conjuga para que o “projecto” se tenha transformado num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino.”*

Barroso (2005: 124)

Não sendo intenção deste ponto fazer uma apresentação exaustiva do “estado da arte”, relativamente à conceptualização do projeto, ao longo dos tempos, considerando que a mesma já se encontra bastante aprofundada na obra de Jean-Pierre Boutinet (1996) – Antropologia do Projeto – far-se-ão apenas algumas referências aos momentos mais

---

<sup>13</sup> Alguns exemplos de Projetos Pedagógicos reconhecidos pelo DGAE: Projeto Fénix, Híbrida, Turma Mais, Projeto TEIP, entre outros. [www.aelc.pt/files/.../Nota-Informativa-DGAE-23-junho-2015-BCE.pdf](http://www.aelc.pt/files/.../Nota-Informativa-DGAE-23-junho-2015-BCE.pdf)

importantes da história da sua evolução e aos autores, que também pelo seu trabalho, contribuíram para a evolução conceptual do projeto até chegar ao campo educativo.

No capítulo 1 da sua obra, Boutinet (1996) refere que as primeiras noções sobre projeto passaram a existir apenas no final do século XVII no limiar do Iluminismo. Antes disso, no período medieval a agricultura já fazia o uso de esquemas e esforços, como meio de materializar uma intuição antes de realizá-la em tamanho natural, sem que isto significasse efetivamente a elaboração de um projeto com a intenção que se dá hoje. Mas já configurava aí a ideia de que antes da construção efetiva, deveria haver um esboço do que se pretendia fazer.

Ainda de acordo com o mesmo autor, no século XV, F. Brunelleschi, separou a conceção arquitetónica da sua execução, ou seja, o arquiteto passou a ser o único responsável pelo projeto e pela técnica de execução, passando a existir uma representação do espaço a ser construído. Esta técnica difundiu-se durante toda a Renascença Italiana e prolongou-se até aos dias atuais, fazendo surgir assim uma nova conceção de projeto que promove uma articulação entre a conceção e a realização.

O Iluminismo, considerada uma era que se organizou em torno do progresso e inspirada pela razão, facilitou esta mudança de paradigma com relação ao projeto para o qual contribuíram vários fatores: o desenvolvimento científico; a difusão de novas filosofias; invenções técnicas; e a colonização da América que permitiu o contacto com outros povos.

No entanto, na aurora do século XVIII o conceito de projeto prossegue através de uma nova dimensão, agora social. É nessa época que o projeto chega a ser utilizado para caracterizar a nova temporalidade científica e técnica ávida de progresso. Boutinet (1996) explica que após a Guerra de Sucessão da Espanha com o tratado de Utrecht (1713), o abade de Saint-Pierre elabora um projeto político, à escala europeia, procurando banir a guerra entre os soberanos vizinhos. Projeto este que será retomado por pensadores do século XVIII, como Rousseau e Kant, fazendo multiplicar vários projetos de sociedade.

Naturalmente, cada um escreveu à luz da sua época, sofrendo, portanto, influências dos factos históricos ocorridos nas sociedades às quais pertenciam. Cada um inovou no que diz respeito à conceção do “projeto” de sociedade, e contribuiu para a formação do pensamento atual em relação às conceções do projeto. Dentre os vários autores destacam-se Defoe, Rousseau, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Husserl, Heidegger, Bloch e Sartre.

Na primeira metade do século XX, o conceito de projeto, ao nível das produções filosóficas, ganhou força com a introdução do conceito da intencionalidade, desenvolvido por F. Brentano. Segundo Boutinet (1996), o conceito de intencionalidade “pode ser considerado como o conceito fundador da fenomenologia (p.49).”

Brentano era filósofo, psicólogo, e tratou da questão do projeto, seguramente influenciado pela sua formação. Para ele, a intencionalidade é a característica que traduz a propriedade da consciência de «existência em», ou seja, o projeto guarda em si uma intenção que se baseia na propriedade de estabelecer com os objetos do seu meio, uma relação intencional.

Boutinet (1996) refere ainda, que E. Husserl fortemente influenciado pelas perspectivas de Brentano retoma o conceito da intencionalidade conferindo-lhe um estatuto mais filosófico, que gera uma nova atitude epistemológica, a Fenomenologia Descritiva.

A Fenomenologia descritiva de Husserl preocupou-se apenas em descrever os fenómenos com os quais o pensamento está em relação, apontando o caráter da intencionalidade presente no relacionamento dialético sujeito-objeto. “Deste modo, Husserl não desenvolveu a partir da intencionalidade nenhuma reflexão sobre o projeto; no entanto, projeto e intencionalidade conservam laços estreitos, na medida em que constituem as duas manifestações privilegiadas de uma consciência que se quer visada.” (Boutinet, 1996: 53).

Ainda à luz de Boutinet (1996), a intencionalidade produziria a antecipação<sup>14</sup>, antecipação essa, que aqui se define como a capacidade de “prever” ou “antever” algo que se quer e que seja possível de acontecer desde que se tenha uma direção, ou por outras palavras, um projeto.

Barbier é dos autores que mais se debruçou sobre os instrumentos de análise e de interpretação do funcionamento das práticas reais de elaboração de projetos de ação e das *démarches*<sup>15</sup> do projeto. As suas definições ilustram a dificuldade que se tem ao pretender encontrar uma única aceção para a palavra projeto:

“(...) ideia de uma possível transformação do real” (Barbier, 1996: 37).

---

<sup>14</sup> Ver obra *Antropologia do Projecto* de Jean-Pierre Boutinet (1996), capítulo 2, onde se podem aprofundar o projeto e os vários modos e figuras de antecipação.

<sup>15</sup> Termo utilizado pelo autor para se referir “ao processo de transformação do real baseado na decisão dos actores sociais implicados que concebem e usam o projecto como instrumento mental de produção de novas práticas” (Barbier, 1996: 71).

“O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em acto.” (Barbier, 1996: 52).

“(…) como um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzirem ao estado final da realidade objecto do processo de transformação que constitui uma acção singular. É a imagem antecipadora de um processo de transformação do real. É uma representação de operações” (Barbier 1996: 71).

“(…) instrumento mental de produção de novas práticas.” (Barbier, 1996: 96).

“(…) imagem antecipadora e finalizante de um processo que permite assegurar a passagem de um estado, a outro estado” (Barbier, 1996: 141).

A ação de projetar foi de tal forma interiorizada pela nossa sociedade que Boutinet (1996: 8) a designou por “cultura de projecto” e a define como sendo a “(…) mentalidade da nossa sociedade pós-industrial, preocupada por fundar a sua legitimidade no esboço das suas próprias iniciativas (…)”. Socialmente, esta massificação da utilização de projetos, reflexo de uma cultura pós-industrial, marcada pelo rápido desenvolvimento tecnológico e científico, obriga os indivíduos a terem uma capacidade de antecipar as necessidades futuras, reveste de especial importância a ideia do devir, onde parece que o contrário, ou seja, a ausência de projetos, assume socialmente uma imagem de falta de rumo, de falta de futuro.

Também para Costa (2003: 1320), “ a valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades como autor do seu próprio destino, as exigências sociais de criatividade e de inovação, os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro de limites previsíveis transformaram o projeto em símbolo da modernidade e os projetos numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de atividade”.

Se, por um lado, é certo que nem sempre as previsões que se efetuam são bem-sucedidas, por outro lado, parece também não haver dúvidas que, a nível psicológico, o

homem continua a não abdicar de prever e preparar o seu futuro tentando vislumbrar a direção mais adequada para o caminho a seguir, numa espécie de *projeto existencial*<sup>16</sup>.

É neste contexto de antevisão da realidade esperada, que Boutinet (1996) refere que a sociedade de hoje vive dominada por projetos que se estendem às mais diversas áreas de atividade humana e que pretendem atingir fins muito diversos, destacando, assim, cinco principais situações de emprego do projeto: “as situações existenciais em projeto<sup>17</sup>, as actividades em projecto<sup>18</sup>, os objectos em projecto<sup>19</sup>, as organizações em projecto<sup>20</sup>, a sociedade em projecto<sup>21</sup>” (p.104).

Similarmente, Miranda e Cabral (2012: 13) consideram que “os projetos impõem-se, deste modo, como uma característica e um imperativo da sociedade. Uma característica porque são instrumentos reguladores da ação e permitem maximizar a eficácia e a eficiência das nossas atividades, um imperativo porque podem responder a necessidades prementes e ser um trampolim para a emancipação social.”

Na perspetiva de instrumentos reguladores de ação, Serrano (2008: 16) acrescenta que o “projeto é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer”. Por conseguinte, a simples ação de projetar ocasiona um complexo mundo de projetos que resultam da diversidade de objetivos e das diferentes finalidades a que se destinam.

Recordando uma das afirmações anteriores de Barbier<sup>22</sup> (1996: 52), também Leite, C. (2003:96) refere que o nascimento de um projeto estará sempre associado à ideia de mudança de uma realidade, quando afirma que “(...) um “projecto” é uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização (acção ou actividade) deve ser o

---

<sup>16</sup>Segundo Pereira e Miranda (2003: 22) um projeto existencial “compreende as escolhas e ideias que se fazem numa dada altura da vida ao perspetivar o futuro.

<sup>17</sup> Corresponde ao projeto nas diferentes idades da vida e integram: (i) o projeto adolescente de orientação e inserção; (ii) o projeto vocacional do adulto; (iii) o projeto de reforma entre retirada e retiroamento.

<sup>18</sup> Referem-se aos diferentes projetos: projeto de formação, projeto terapêutico, projeto de ordenamento espacial, projeto de desenvolvimento e projeto de pesquisa.

<sup>19</sup> Integram o projeto de lei, o projeto de construção de um edifício e o projeto técnico.

<sup>20</sup> São os projetos de referência (como o projeto educativo, terapêutico...), o projeto experimental e participativo, e o projeto híbrido, ou seja, o projeto de um partido político.

<sup>21</sup> Refere-se ao projeto reformista, ao projeto revolucionário, ao projeto autogestionário e ao projeto alternativo.

<sup>22</sup> “O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em acto.”

processo de transformação desse real. Nesta lógica, um projecto só faz sentido se definir o “perfis de mudança desejados”. Presumindo que esta mudança significará a intenção de se melhorar algo, revestem-se de especial valor as palavras de Miranda e Cabral (2012: 20) quando afirmam que “um projeto nasce com o objetivo de melhorar uma realidade.”

Destes pontos de vista, percebe-se que num projeto é necessário que sejam explicitados com clareza o que se pretende mudar, que estratégias e metodologias serão implementadas, assim como as metas que se pretendem atingir. Partindo desta ideia, poder-se-á considerar o projeto como um instrumento modificador de hábitos e práticas de ação, que advém de uma vontade individual ou coletiva, de forma a rentabilizar o empenho de um ou de cada um, com o objetivo de transformar positivamente uma realidade.

Para Boutinet (1996 : 23) “O projecto é pois entendido como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção futura. Surge com impetuosidade no vocabulário quotidiano da generalidade dos cidadãos e começa a figurar como expressão obrigatória no discurso educativo.”

Efetivamente, esta atração que o projeto exerce sobre os modos de vida atuais, associado às ideias de transformação, mudança e melhoria, também teve repercussões no mundo da educação, em particular, nas escolas, onde se registam uma significativa quantidade e variedade de iniciativas, atividades e programas de ação que se apresentam sob a designação de projetos.

Assim, não estando a escola alheia às intenções dos projetos, regista-se na dinâmica das instituições escolares uma referência constante a projetos centrados em objetivos variados e de proveniências várias. Proliferam projetos individuais, de grupos, da instituição ou mesmo vindos do exterior que parecem pretender introduzir ruturas no funcionamento das escolas em relação ao funcionamento anterior e dar a estas, novas capacidades de coerência, a fim de impulsionar, coordenar e gerir um processo de evolução positivo.

Também Costa (2003) refere que para além do Projeto Educativo de Escola – que tem sido alvo de muitas atenções nos tempos mais recentes (e conforme também se analisou no ponto anterior deste trabalho), inúmeros e diversificados projetos pedagógicos proliferam nas escolas – “dos mais sectoriais, muitas vezes temáticos, situados no nível restrito de determinada sala, turma ou disciplina, aos de feição mais interdisciplinar, interdepartamental, ou que cruzam diversas valências e intervenientes da escola (*projectos*

*curriculares alternativos, projectos de diferenciação pedagógica, projectos de dinamização pedagógica, projectos de orientação educativa e de intervenção psicológica, projectos de actividades culturais e desportivas, projectos de formação, projectos de intervenção comunitária etc.)* (p.1320)”, sendo que todos eles manifestam um dinamismo pedagógico assinalável nas escolas.

Igualmente, na opinião de Miranda e Cabral (2012: 14) registam-se atualmente “uma enorme variedade de projetos educacionais com características distintas consoante as problemáticas que pretendem resolver.” De entre os vários projetos educacionais<sup>23</sup>, os autores destacam “os projetos pedagógicos que se referem a situações formais de ensino e têm como objetivo desencadear situações de aprendizagem que conduzam ao sucesso educativo numa determinada área do conhecimento. São condicionados pela estrutura curricular e pelos programas em lecionação, estruturam as grandes opções pedagógicas e têm como atores apenas os alunos ou formandos e o(s) professores ou os formadores (*idem, ibidem*).”

De acordo com Boutinet (1996) o projeto pedagógico “apareceu no momento em que se desenvolveram, de forma um pouco anárquica, os sistemas de escolarização nas nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas (p.189).”

Para a concretização deste facto (e conforme referido nos pontos 1 e 2 deste capítulo), tornou-se fundamental o progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, onde educadores e educandos assumem uma postura criativa e interventiva, traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessem e sejam localmente significativas.

Dentro desta lógica, registam-se as intenções de se desenvolver um modelo pedagógico que reconheça, em primeiro lugar, que o aluno é co construtor do seu processo de aprendizagem; em segundo, que a conceção do professor, como profissional, assume-se como um agente de inovação e mudança; e, por último, que as escolas são entendidas como unidades organizacionais de decisão.

Em resultado desta perspetiva, os projetos devem surgir na escola como um convite à reflexão participada sobre questões de processo e procedimento, que exigem a criação de

---

<sup>23</sup> Segundo Pereira e Miranda (2003: 25) entende-se por Projetos Educacionais “todos os projetos que têm por finalidade intervir na educação de crianças e jovens a nível da educação formal, isto é, da escola.”

objetivos, marcos de referência estratégicos com o objetivo do bem comum e valorizar os indivíduos e as suas capacidades, enquanto atores e autores de uma construção social.

A responsabilidade de um bom desempenho, relativamente independente do poder central, aponta para um maior investimento dos órgãos de cada escola em promover a participação de todos, estimulando o trabalho de equipa entre os professores aumentando a autonomia pedagógica e organizativa da escola. Para que este desafio seja ganho, há que garantir o papel central e determinante do desenvolvimento destas práticas educativas relevantes. Por outro lado, há necessidade de perceber se estão reunidas as condições e os meios para que os professores passem a participar, discutir e operacionalizar as suas ideias. Entretanto, os professores também realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos.

A existência de projetos que possam contribuir para o sucesso educativo dos alunos é uma aparente evidência recorrente em todas as Escolas/Agrupamentos do país. O mesmo se verificou no Agrupamento estudado neste estudo de caso, onde se aferiu uma comunidade extremamente empenhada e disponível à inovação e à mudança, que apostou num projeto pedagógico externo – o Projeto Fénix.

Nesta circunstância, trata-se de um projeto que não resultou das iniciativas dos próprios professores daquela instituição, mas teve uma origem externa<sup>24</sup>. No entanto, o projeto foi claramente assumido por eles, onde a relação de colaboração e a valorização do trabalho em conjunto foi notada.

Em todo o caso, poder-se-á afirmar que, é em torno de projetos pedagógicos deste tipo (sejam eles internos ou externos) que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiência e têm a possibilidade para pôr em prática a experimentação desejada.

Apesar, do trabalho na sala de aula se manter um espaço de privacidade e de prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado continuar a ser o grande coordenador de toda a prática letiva, a demanda pelo sucesso dos alunos é o principal objetivo de todas as escolas.

Assim, estas pequenas inovações podem ser consideradas micro mudanças com capacidade para desfazer “a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia

---

<sup>24</sup> O Projeto Fénix surgiu de um quadro de políticas educativas lançadas pelo Ministério da Educação no sentido de combate ao insucesso e o abandono escolar no ano de 2009, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE).

colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” (Barroso, 2001:80).

No caso do Projeto Fénix essa inovação e mudança acontece ao nível organizacional, na constituição de grupos adicionais de alunos, na liderança e coordenação, na comunicação, partilha e trabalho de equipa, conforme se analisará no capítulo 2, deste trabalho.

Antes disso, far-se-á uma breve reflexão sobre os contributos deste tipo de projetos para a inovação na organização pedagógica das escolas, porque pensar no futuro e acompanhar as mudanças, implica uma adaptação constante e um esforço de todos por encontrar respostas eficazes às exigências futuras de uma sociedade em constante evolução. Como afirma Delors (Pacheco & Morgado 2002:11), o ensino deve “(...) fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal.” Valorizando-se, assim, o indivíduo e as suas capacidades enquanto ator e autor de uma construção social.

## **5 - A contribuição do projeto para a inovação na organização pedagógica**

*“Um projeto nasce com o objetivo de melhorar uma realidade.”*

*(Miranda e Cabral, 2012: 20)*

*“(...)têm como objetivo desencadear situações de aprendizagem que conduzam ao sucesso educativo numa determinada área do conhecimento.”*

*(Miranda e Cabral, 2012: 14)*

Conforme já foi referido anteriormente, o insucesso e o abandono escolar são fenómenos que desde sempre estiveram presentes na escola. No entanto, o seu impacto e a sua visibilidade assumiram maior relevância com a universalização da escolaridade obrigatória e com a “massificação” da escola.

Apesar das sucessivas medidas educativas encetadas pelos vários governos, para a promoção do sucesso educativo, a verdade é que as políticas desenvolvidas não surtiram o

efeito desejado, levando à compreensão da necessidade de agir ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula, procurando assim desenvolver percursos que dessem resposta aos diferentes perfis de alunos que frequentam o ensino público.

Deste modo, no final da primeira década do século XXI, surge uma nova geração de políticas educativas (Rodrigues, 2010), nas quais se enquadra o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), que prevê novas formas de (re)organização dos tempos, dos espaços e dos modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar.

O Programa Mais Sucesso Escolar marcou o início de uma nova geração de políticas, que por um lado reconheceu às escolas a sua capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas e, por outro lado, permitiu alterações ao nível do modelo escolar tradicional. Revelando-se um marco importante na mudança de paradigma ao nível das políticas educativas, o PMSE possibilitou que os projetos nascessem dentro das escolas, ao invés de serem pensados pela Administração.

A partir de modelos de sucesso de duas escolas<sup>25</sup> envolvidas na conceção e no desenvolvimento de estratégias diferenciadas no combate ao insucesso e ao abandono escolares, o programa acaba por inspirar a decisão de topo de generalizar e difundir essas boas práticas junto de outras escolas.

Estas experiências parecem fazer prova às palavras de Fullan e Hargreaves (Leite, C. 2003: 121), quando referem que a construção associada à qualidade do ensino passa por considerar que as escolas enquanto “organizações aprendentes” são capazes de idealizar e desenvolver projetos adequados aos contextos reais e com os recursos que dispõem.

Ainda dentro desta perspetiva de escola em melhoria Hudson (2009) define que uma boa escola é aquela que:

a) é colaborativa, isto é, estabelecem-se laços de colaboração entre alunos, entre professores, entre pais, entre professores e alunos, entre professores e pais, entre a escola e a comunidade;

b) é centrada no aluno, isto é, não esquece que o essencial é criar oportunidades de

---

<sup>25</sup> Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel, em Estremoz com o Projeto Turma Mais e o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz, com o Projeto Fénix.

aprendizagem para cada um dos alunos, e por isso cumpre as promessas de dignidade e de liberdade humanas;

c) assume um compromisso com uma variedade de estilos de ensino e aprendizagem, envolvendo, tanto quanto possível, os alunos no seu processo de aprendizagem;

d) tem expectativas elevadas e explícitas, mas realistas e passíveis de ser atingidas pela generalidade dos alunos;

e) tem valores e objetivos partilhados, construídos através das interações e contributos pessoais;

f) providencia um ambiente de aprendizagem efetiva que cumpre os desígnios do que é suposto aprender na polis mas que não deixa de considerar as dimensões pessoais e individuais;

g) enfatiza o valor do reforço positivo e celebra o êxito de cada aluno;

h) está, ela própria, em constante aprendizagem através da reflexão crítica sobre os sucessos e insucessos e da respetiva compreensão;

i) dá visibilidade aos direitos e responsabilidades dos alunos, tornando clara a total inaceitabilidade da perturbação da educação de outros alunos;

j) estabelece laços mutuamente benéficos com a comunidade social, cultural e económica local;

k) fomenta ligações fortes e valorizadas entre a escola e a família.

O programa Mais Sucesso Escolar apresenta-se deste modo como um exemplo do reconhecimento da escola enquanto “organização aprendente” capaz de fazer emergir soluções adequadas para os problemas que diagnostica, permitindo-se às escolas que

assumam um conjunto de medidas (...) mais inovadoras e mais adequadas ao desafio que as escolas e os professores enfrentam, com o envolvimento dos governos, dos organismos internacionais, das universidades, dos centros de investigação, das famílias e das autoridades locais. (Rodrigues, 2011, p. 13)

Esta nova geração de políticas educativas assume medidas mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, com o objetivo de “estimular as escolas a procurarem as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores” (Rodrigues, 2010, p. 181).

Neste âmbito, surgem os projetos Fénix, Turma Mais e outros que implicam novas formas de pensar e organizar a escola e as aprendizagens (Cunha, 2012). Estes projetos parecem contribuir para a redução das taxas de insucesso, o que sugere que possam configurar respostas escolares alternativas eficazes, propiciadoras de uma escola mais equitativa, na qual a igualdade de acesso corresponda a uma progressiva igualdade de oportunidades de sucesso.

Neste sentido parece que os projetos têm a aspiração de serem os meios facilitadores das dinâmicas das escolas que visam a mudança e que outorgam um conjunto de aprendizagens significativas, expressas segundo uma finalidade e intencionalidade coerentes, que proporcionam aos alunos o tão ambicionado sucesso educativo, para todos e com todos.

Mas para que todo este envolvimento se traduza num real benefício para a escola torna-se importante que também se verifique uma articulação funcional entre os diferentes projetos com o projeto educativo da escola e, ao mesmo tempo, o envolvimento dos diferentes atores da ação educativa. Intencionalmente, os projetos devem ser concebidos e desenvolvidos como um instrumento de inovação pedagógica da prática escolar, de forma a facultar aos docentes uma orientação prescritiva, adequada, contextualizada do que se pretende atingir.

Tendencialmente parece que esta será a forma mais sensata que as escolas têm de incrementar novas práticas pedagógicas, respeitando a especificidade dos contextos em que se inserem e promovendo a articulação entre os vários intervenientes e parceiros do processo educativo.

Perante tudo o que foi exposto é fácil perceber por que é que a necessidade de elaborar e concretizar projetos se generalizou nas organizações escolares e por que razão passou a ser socialmente valorizada.

Na educação, um projeto traduz um conjunto de intencionalidades, um conjunto de estratégias que pretendem atingir eficazmente os objetivos propostos sejam eles diminuir o abandono escolar, melhorar resultados académicos ou outros. Atualmente, o sucesso de uma organização provém de uma vontade coletiva e a não existência de um projeto dentro das instituições escolares transmite a ideia de uma certa falta de rumo e de falta de pensamento crítico e reflexivo perante a organização.

Compreender a eficácia de qualquer projeto exige que se conheça mais a fundo, os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas. Apesar da panóplia de projetos que existem e já referidos anteriormente, a verdade é que quaisquer que sejam as suas origens ou intenções, todos eles implicam mudanças substanciais nas relações de poder e nas relações com o saber por parte dos principais intervenientes na situação educativa.

Consequentemente, a escola de hoje, requer que os professores se assumam cada vez mais como os primordiais agentes inovadores e criativos capazes de se assumirem como as forças principais de inovação e mudança nos contextos educacionais. Para além disto, pretende-se ainda que assumindo uma atitude de reflexão autocrítica, os professores consigam melhorar as condições de ensino e de aprendizagem através da criação de uma espécie de “rede de professores” com interesses comuns e que trabalham para objetivos comuns, encetando um diálogo constante com a realidade que os envolve e que com determinação procurem soluções mais exequíveis e funcionais às suas realidades sociais e educacionais.

Para além disto, e tal como refere Canário, R. (1992: 62), é também importante entender que para “mudar o estabelecimento de ensino significa então fazê-lo evoluir para níveis de complexidade, traduzidos por maior capacidade de reagir a mudanças ou solicitações do meio envolvente, ou seja, de inovar.” Portanto, é necessário que, para além dos professores, também se verifique o envolvimento dos diferentes atores educativos (pais, alunos, autarquia, instituições, empresas, etc.) assumindo um sentimento de pertença e de coesão coletiva de esforços em prol de um bem comum – a melhoria da qualidade do ensino.

Uma das inovações introduzidas pelo Programa Mais Sucesso Escolar passa pela constatação de que é necessário fazer uma gestão eficaz da heterogeneidade dos alunos, (turmas de dimensão variável) o que pode passar pela flexibilização do processo de construção de turmas e de alocação de professores às mesmas.

O reconhecimento desta heterogeneidade implica, desde logo a aplicação de estratégias de diferenciação, que devem ter como propósitos indicadores dos estilos cognitivos e de aprendizagem de cada aluno. Cada aluno é um ser único e, como tal, um sujeito de características específicas. Um Eu em processo contínuo e em transformação permanente, que se desenvolve e se estrutura paulatinamente e globalmente (Damásio, 2010: 25). Ora, se cada aluno é uma individualidade, tem modos específicos de ser, de pensar e de aprender. E, nesse pressuposto, é portador de um modo próprio de receber e processar a informação, um estilo cognitivo e uma aprendizagem distinta.

Diferenciar é romper com a pedagogia magistral, característica da escola elitista, cujos vestígios perduram ainda em muitas das salas de aula das nossas escolas (Perrenoud, 1997). É de crucial importância que as práticas pedagógicas desenvolvidas partam do pressuposto de que todos "os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projetos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis" (Engberg et al., 1995: 44).

A pedagogia diferenciada é um processo cujo ensino está estruturado em prol do aluno e, como tal, busca os seus interesses e evolui num ambiente aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer (Przesmycki, 2000).

Neste contexto trata-se de uma pedagogia que assenta em princípios de diferenciação de entre os quais se evidencia o papel do professor, na medida em que reconhece as diferenças entre os seus alunos; mantém impartíveis os processos de ensino e de avaliação; faz com que todos os alunos sejam construtores dos seus saberes; assenta em aprendizagens e desafios exequíveis; ministra conteúdos com sentido; giza os objetivos em conjunto com os alunos, analisando a sua consecução e tem em conta o perfil dos alunos.

A pedagogia diferenciada presume que o professor seja um profissional que adota estratégias e metodologias apropriadas à aquisição de novas aprendizagens e que tenha sempre numa atitude de implicação com cada aluno, porque segundo Cadima (1996: 49)

"cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir".

Para além disso, segundo Morgado (2004: 89), para que a Pedagogia Diferencial seja eficaz é forçoso que o ensino-aprendizagem seja:

- (i) relevante considerando a experiência do aluno e a sua motivação;
- (ii) respeite os diferentes ritmos dos diferentes alunos;
- (iii) promova nos alunos atitudes de investigação e descoberta;
- (iv) seja organizado numa perspetiva de resolução de problemas.

Estes aspetos predizem uma cultura e um ambiente escolar flexível e estruturado em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva e preocupada com o pleno desenvolvimento do aluno.

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que através da introdução dos projetos nas escolas abriu-se espaço para a alteração da gramática escolar através da “possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos, por forma a assegurar maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo” (Verdasca, 2009:1).

Aparentemente, qualquer inovação ou mudança que se passe ao nível da sala de aula, sem interferir no regular e habitual funcionamento da escola, não parece ter grandes obstáculos por parte da tutela. O conhecimento que hoje se possui sobre a forma de melhorar a qualidade, introduzir a inovação e estabelecer as mudanças na escola, centra-se, inegavelmente, nos recursos e capacidades internas que elas contêm.

Com a intenção de aprofundar o que realmente acontece nas práticas educativas na base de projetos que surgiram no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar, nomeadamente o Projeto Fénix, no próximo capítulo pretende dar-se a conhecer mais pormenorizadamente os seus modos de coordenação e operacionalização.

Teoricamente torna-se pertinente perceber a dinâmica do projeto Fénix, que de certa forma permitiu a alteração da gramática escolar com a intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos, combatendo o insucesso e o abandono escolar.

Um projeto que nasce numa escola e, num curto espaço de tempo, passa a ser uma rede nacional de “Escolas Fénix”, merce que se aprofundem os seus pressupostos.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROJETO FÊNIX**

#### **1 - Introdução**

Neste segundo capítulo começa-se por dar a conhecer alguma informação teórica e histórica sobre o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), fazendo-se uma breve referência ao período que antecede a sua génese. Com isto pretende-se melhor compreender a situação educacional que conduziu o então Ministério da Educação a adotar este projeto como uma iniciativa para lidar com as elevadas taxas de insucesso escolar do primeiro ao terceiro ciclo do ensino básico, a partir do ano 2009.

Paralelamente dá-se também a conhecer em pormenor a origem do Projeto Fénix, tendo em conta que este é o tema central deste trabalho, muito embora também se faça uma breve referência a duas outras tipologias de intervenção (TurmaMais e Híbrida), que não se podem dissociar do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE).

Atendendo que o Projeto Fénix prevê novas formas de (re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar, torna-se pertinente entender toda a dinâmica que implica a participação neste Projeto, dando-se a conhecer as suas formas de coordenação e operacionalização, os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas e nos atores diretamente envolvidos.



## 2- A génese do Projeto Fénix e o Programa Mais Sucesso Escolar

*“(…) emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos.”*

Verdasca, 2010: 31

Antes de se falar propriamente do Projeto Fénix convém primeiramente perceber em que consistiu o *Programa Mais Sucesso Escolar* (PMSE), lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2009, considerando que um implica a existência do outro.

De acordo com os relatórios publicados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>26</sup>, Portugal foi um dos países que mais progrediu desde 2000, no entanto, as taxas de retenção em Portugal continuavam a ser das mais altas nos países europeus que pertencem à OCDE.

Perante este cenário, a própria OCDE (2008) recomendara que uma das formas de combater as taxas de retenção sistematicamente elevadas passaria pela alteração dos incentivos às escolas e o encorajamento a abordagens alternativas.

No entanto, já em 2005, o XVII Governo Constitucional tentara modificar este quadro negativo que teimava em prolongar-se na história da educação portuguesa, publicando o Despacho Normativo nº 50/2005, D.R. nº 215, Série I, de 2005-11-09, que promovia os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento para alunos. Com efeito, exigia-se, deste modo, a instituição obrigatória de atividades pedagógicas de reforço de aprendizagens a elaborar pelas escolas para responder às necessidades dos alunos, melhorando as aprendizagens e reduzindo o insucesso e o abandono escolar.

---

<sup>26</sup> Ver os relatórios:

OCDE (2008). Panorama da Educação 2007 – Indicadores OCDE. Brasil: Editora Moderna;

OCDE (2014) – Perspetivas das Políticas de Educação – Portugal – em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT\\_profile\\_FINAL\\_PT\\_20141110\\_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)

Desde então, seguiu-se uma sequência de medidas políticas para reduzir o abandono escolar precoce e elevar o nível de escolaridade completo da população e as qualificações da força de trabalho. Em 2007, foram criados o Sistema Nacional de Qualificação e o respetivo Quadro Nacional de Qualificação, trazendo maior transparência dentro do sistema de ensino. No ano seguinte, 2008, Portugal lançou uma grande reforma na gestão das escolas com a publicação do decreto-lei nº 75/2008, reforçando as lideranças das escolas no cargo de diretor e a autonomia das mesmas pela celebração de contratos.

Aproveitando este reforço da autonomia concedida, duas escolas<sup>27</sup> refletiram sobre a realidade organizacional estabelecida pelo Ministério da Educação e perceberam que a tradicional gramática escolar podia ser alterada e ajustada às necessidades dos alunos.

Então, dentro deste quadro da autonomia de gestão pedagógica de que dispunham, estas duas escolas apresentaram dois projetos de intervenção com vista à conceção e ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas no combate ao insucesso e ao abandono escolares e à melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Tendo, para tal, mobilizado diferentes recursos e estratégias pedagógicas, que permitiram uma reorganização dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

Os projetos destas escolas inspiraram-se essencialmente em dois modelos de intervenção (designados por tipologias): a TurmaMais (Fialho & Salgueiro, 2011; Verdasca, 2008, 2010; Verdasca & Cruz, 2006), e a Fénix (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009). Ambos os modelos exigem alterações na esfera organizacional, na composição de grupos de alunos em função de critérios de dimensão e homogeneidade, e na autonomização da escola em relação ao Ministério da Educação.

Nesta sequência, no ano letivo de 2008/09, o Ministério da Educação lança o PMSE, que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, mais especificamente as três tipologias de intervenção: a TurmaMais (Fialho & Salgueiro, 2011; Verdasca, 2008, 2010; Verdasca & Cruz, 2006), a Fénix (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009) ou a Híbrida (DGIDC, 2010, 2012).

---

<sup>27</sup> Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel, em Estremoz com o Projeto Turma Mais e o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz, com o Projeto Fénix.

Esta última surge de um conjunto mais pequeno de escolas que apresentou projetos independentes igualmente alinhados com as ideias matriciais do PMSE, mas que devido à sua diversidade foram integrados numa terceira tipologia designada por Híbrida.

Os agrupamentos e as escolas cujos projetos foram selecionados assinaram um contrato-programa com o Ministério da Educação, para quatro anos letivos, no qual se encontravam especificados os apoios e os recursos concedidos, bem como as metas e as obrigações definidas para cada escola.

Estes contratos reconheciam às escolas competências no âmbito da flexibilização curricular, da organização pedagógica e da gestão de recursos humanos. No entanto, estas comprometiam-se a atingir taxas de sucesso específicas à sua realidade, mediante um pacote de crédito horário, atribuído anualmente, por forma a sustentar as medidas implementadas. A continuidade das escolas no projeto dependia do cumprimento dessas taxas de sucesso contratualizadas.<sup>28</sup>

As experiências de trabalho destas escolas foram consideradas como boas práticas e acabaram por inspirar a decisão da tutela de generalizar e difundir essas mesmas práticas junto de outras escolas.

Segundo o Ministério da Educação (2009), para o lançamento de programas como o PMSE parte-se do pressuposto de que, para se conseguirem encontrar respostas eficazes para o combate ao insucesso escolar é necessário mobilizar a escola e os professores no desenho de estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos.

Do ponto de vista de Verdasca (2011: 34), o PMSE apresentava-se deste modo como uma “medida de apoio às escolas e professores na organização do seu trabalho e no uso da sua autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolares”. Ainda de acordo com o mesmo autor é possível resumir os propósitos do PMSE em quatro pontos fundamentais:

- O enfoque na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos sem quebra de exigência, a partir do reconhecimento e valorização dos projetos desenvolvidos autonomamente por algumas escolas.

---

<sup>28</sup> Ver relatório “Relatório de Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar” de 2012 em URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>

- A promoção da diferenciação pedagógica enquanto aposta na prevenção do insucesso escolar ao nível do ensino básico.
- A promoção do trabalho colaborativo e valorização da interação com centros de investigação e universidades.
- O reconhecimento das escolas enquanto organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, pelo que lhes são reconhecidas competências no âmbito da flexibilização curricular, organização pedagógica e gestão de recursos humanos, numa lógica de prestação de contas inteligente. (Hopkins, 2007).

Seguindo ainda com Verdasca (2010), o PMSE parte também do pressuposto de que existem implicações organizacionais que produzem um impacto direto e imediato nas condições escolares de ensino e aprendizagem:

- ✓ desenvolvimento de dinâmicas organizativas flexíveis no que respeita ao (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos;
- ✓ menor heterogeneidade dos grupos e respetivos níveis e ritmos de aprendizagem através da distribuição dos alunos por diferentes grupos com base no seu estado situacional;
- ✓ gestão direcionada e focalizada do crédito horário ao acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas diferentes necessidades e capacidades;
- ✓ criação de equipas docentes responsáveis pelo acompanhamento de cortes de alunos ao longo de um ciclo de estudos;
- ✓ aumento da autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição dos alunos e dos docentes e na afetação de outros recursos;

- ✓ maior intercomunicabilidade, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar;
- ✓ constituição e dinamização de uma ‘rede de escolas programa mais sucesso’ prevendo-se a sua estreita cooperação com os centros de investigação das universidades.

Em suma, o PMSE surge no âmbito de um conjunto vasto de políticas educativas no sentido de melhorar a qualidade do ensino e de aumentar o sucesso escolar. Nesta perspetiva, insinuaram-se propostas de intervenção com os pressupostos de respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a qualificar as aprendizagens.

De entre as diferentes propostas de intervenção apresentadas, o projeto Fénix apresenta-se como um modelo que pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso e sobre o qual se falará mais em pormenor nos tópicos seguintes.

- **A génese do Projeto Fénix**

No que concerne à tipologia Fénix, o projeto tem a sua génese no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz, concelho da Póvoa de Varzim.

Segundo o relatório de avaliação do PMSE de 2012, inicialmente, o Projeto Fénix pretendeu combater o elevado abandono escolar no 3º ciclo, sobretudo através do acesso a cursos técnico-profissionais com saída profissional, e com estabelecimento de parcerias com indústrias locais e comércio para fomentar a empregabilidade dos alunos após a conclusão do ciclo.

Depois do problema do abandono escolar no 3º ciclo estar parcialmente solucionado, a equipa docente do Agrupamento focou-se na melhoria do desempenho académico e no combate ao insucesso escolar, sobretudo no 1º ciclo, devido à constatação de um problema de qualidade das aprendizagens que se reproduzia em elevadas taxas de retenção no 2º ano de escolaridade, bem como na transição entre anos e ciclos sem a devida preparação e sem um conjunto de aprendizagens devidamente consolidadas.

Este problema iniciava-se já no 1º ciclo, tornando-se cumulativo ao longo dos diferentes ciclos, sendo cada vez mais difícil de quebrar o padrão. Assim, e de acordo com Alves & Moreira (2011), no ano letivo de 2006/2007 este agrupamento entrou num período de reflexão procurando identificar as razões de tal insucesso e encontrar medidas mais assertivas na promoção do sucesso.

Desta forma, repensaram as estratégias e a organização dos grupos de trabalho, bem como os tempos de aprendizagem, investindo num ensino mais individualizado, a partir dos conhecimentos reais dos alunos, e sempre com a preocupação de que o essencial do currículo fosse efetivamente lecionado e apreendido.

Nesse ano todos os alunos, do segundo ano de escolaridade, que revelaram um desfasamento significativo ao nível dos conhecimentos de Português e da Matemática saíam da sala de aula e eram acompanhados por um outro professor que, em articulação com o professor titular, iniciava em pequeno grupo um processo de ensino que respeitasse a diversidade dos ritmos de aprendizagem; enquanto isso, o professor titular de turma lecionava estas áreas curriculares ao restante grupo.

No final do ano letivo, perante os resultados positivos obtidos, comprova-se com sucesso esta nova forma de organização pedagógica e o Agrupamento decide alargar o campo de intervenção aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, onde são criadas uma ou duas turmas por ano de escolaridade, denominadas “turmas Fénix”, que integram alunos identificados como tendo elevada probabilidade de insucesso escolar. As restantes turmas do ano são compostas por alunos com menos dificuldades (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009).

Assim, durante o ano letivo 2007/2008 este modelo passa a funcionar ao nível dos 2º e 3º ciclos e é definida a tipologia Fénix, em Conselho Pedagógico de 17 de Junho de 2008<sup>29</sup>.

A convite da então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, o Projeto Fénix da escola de Beiriz é apresentado à tutela, em abril de 2009, que após várias outras reuniões de trabalho levou o ministério a lançar o Edital “Mais Sucesso Escolar”<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Informação recolhida da dissertação de doutoramento da Dr.ª Luisa Tavares Moreira, “Projeto Fénix- Sentidos de um projeto emergente na constituição do sucesso escolar”, UCP, Porto, 2014.

<sup>30</sup> Ver [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/edital\\_regulamento\\_mais\\_sucesso\\_escolar2.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/edital_regulamento_mais_sucesso_escolar2.pdf)

Tal como refere Maria de Lurdes Rodrigues na sua obra *A escola Pública pode fazer a diferença*:

“No final de 2009, aprovou-se o Projeto Mais Sucesso Escolar, respondendo às expectativas de algumas escolas que desenvolviam, autonomamente, Projetos de combate ao insucesso e ao abandono, designadamente, o Projeto Fénix (...). O objetivo era generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo em uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores.”

(Rodrigues, 2010:181)

Comprovada a eficácia desta dinâmica organizacional e por iniciativa do Ministério da Educação, a partir do ano 2009/2010 implementa-se o Projeto Fénix a nível nacional no âmbito do PMSE, da Direção Geral de Educação (DGE), regulamentando-se no Despacho nº 100/2010 de 5 de janeiro a monitorização e operacionalização do PMSE através de uma comissão de acompanhamento.

De acordo com este despacho, esta comissão de acompanhamento do Programa pretendia assegurar:

- (i) o cumprimento do contrato celebrado entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e as respetivas direções regionais de educação;
- (ii) o acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/escolas não agrupadas envolvidos no Programa;
- (iii) a articulação entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e a instituição de ensino superior escolhida para proceder ao acompanhamento científico em função do respetivo modelo de tipologia.

A equipa de acompanhamento científico referida no mesmo despacho, envolvia as três instituições de ensino superior nomeadas para cada uma das tipologias do Programa Mais Sucesso Escolar, nomeadamente: Projeto Turma Mais - Universidade de Évora, Projeto Fénix – Universidade Católica Portuguesa e tipologia Híbrida – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

No âmbito do acompanhamento científico, salienta-se que foi protocolado com a DGIDC e as instituições de ensino superior a elaboração de um relatório anual de monitorização (Alves, 2010; Fialho, Sebastião, & Salgueiro, 2010; Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2010), e foram realizados, em articulação com a comissão de

acompanhamento da respectiva tipologia, encontros regionais, sessões de trabalho e seminários para troca de experiências, discussão de boas práticas, reflexão, reformulação de estratégias e planificação de atividades.

Resumindo, o Projeto Fénix tem como principais metas a diminuição do insucesso e do abandono escolar e foi concebido de forma a concretizar o desígnio da escola ser para todos, encarando de frente o problema da equidade e da inclusão educativa.

Este modelo conceptual baseia-se no princípio fundamental de que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, de forma a assegurar uma educação de qualidade para todos.

Assim, a dinâmica deste projeto está alicerçada na manipulação das condições educativas organizacionais que exigem formas de coordenação e operacionalização muito próprias e que se aprofundarão no tópico seguinte.

### **3- A dinâmica de participação no Projeto Fénix - coordenação e operacionalização**

A coordenação e a operacionalização do Projeto Fénix nas escolas exigem que se faça uma gestão ao nível pedagógico e dos recursos humanos por parte da Direção da Escola e da Coordenação do Projeto e, ao mesmo tempo se conheçam os três princípios fundamentais de funcionamento do Projeto, que de acordo com Moreira (2014) consistem no:

- ❖ **Princípio da homogeneidade relativa** - as turmas de homogeneidade relativa integram alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível do português e da matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens mal consolidadas. Para os Ninhos são encaminhados os alunos que, em função de uma avaliação diagnóstica, evidenciam maiores lacunas na aprendizagem do português e da matemática.
  
- ❖ **Princípio do Sucesso Plural** - o sucesso escolar deve ser entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno: não existe um mas vários sucessos e importa que a escola promova as diversas dimensões do sucesso

individual (académico, socio emocional, relacional, comportamental), sucesso familiar, organizacional e social. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível, recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de especialistas em diversas áreas.

- ❖ **Princípio da flexibilidade da organização escolar** (currículo e recursos): implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, do tempo (essencial num projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), dos grupos-turma, bem como uma gestão flexível do currículo.<sup>31</sup>

Ainda de acordo com a autora (Moreira, 2014), o Projeto Fénix exige que a escola e a sua organização se adequem às necessidades dos alunos, respeitando os seguintes desígnios:

- O conceito de sucesso é plural;
- A promoção do sucesso tem que ter uma dimensão individual, organizacional, social e familiar;
- Promover o sucesso não é “dar mais do mesmo” numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de forma diferente no tempo curricular previsto;
- A promoção do sucesso tem de estar vinculada à liderança simultaneamente transacional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na ação concreta;
- A participação dos docentes, da família e da comunidade, na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos, é uma condição essencial.

Ao nível dos estabelecimentos, cada direção da escola é responsável pela gestão dos recursos humanos e físicos, tendo em conta as propostas do Coordenador do Projeto.

---

<sup>31</sup> Para uma visão complementar dos princípios organizacionais do projeto Fénix consultar Alves, J. (2010). O projeto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. Alves (Org.), Projeto Fénix Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar (37-66). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Por outro lado, e respeitando a articulação permanente com todos os atores envolvidos no projeto, compete à coordenação de projeto definir os mecanismos operacionais do projeto, adequando-os e otimizando-os de acordo com a avaliação crítica do processo e dos resultados obtidos, atividades estas que se realizam continuamente.

Estes mecanismos de operacionalização e de gestão pedagógica do projeto impõem à coordenação, um outro conjunto de medidas que, segundo Moreira (2014), consistem em:

❖ Organização das turmas:

De acordo com o princípio da homogeneidade relativa, as turmas Fénix são criadas por ano de escolaridade (duas turmas ou mais) e integram alunos que apresentam ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade e, deste modo, usufruírem da modalidade de apoio Ninho.

Para as turmas Fénix são definidas três disciplinas para intervenção, sendo o português e a Matemática as principais, e uma terceira em função das necessidades identificadas. Os alunos com mais dificuldades nas turmas de Fénix são colocados temporariamente num grupo de pequenas dimensões, chamado “Ninho”, por períodos até 6 semanas, onde recebem apoio mais específico e individualizado na disciplina em causa, retornando depois à turma mãe (Alves & Moreira, 2011; Azevedo & Alves, 2010; Martins, 2009; Moreira, 2009).

No 1.º ciclo, os alunos não são agrupados em turmas Fénix: o mecanismo de mobilidade turma/Ninho é aqui replicado, com as devidas adaptações, mediante o estabelecimento de tempos semanais que são afetos a português e matemática. É nestes tempos, ou em parte deles, que funciona o Ninho.

❖ Ninhos:

Os ninhos são considerados grupos de apoio educativo que acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de

conteúdos, não sobrecarregam o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade de horário entre a turma Fénix e o Ninho.

Existem dois Ninhos, com diferentes níveis de proficiência, por cada disciplina de intervenção (português, matemática e inglês) para cada ano. Este grupos permitem um trabalho mais individualizado, dirigido e diferenciado, procurando sempre que os alunos atinjam uma aprendizagem efetiva que lhes permita regressar à turma de origem/”mãe”, ou que lhes permita desenvolver competências de um maior nível de proficiência.

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

#### ❖ O currículo:

Os docentes, em Departamento, fazem a gestão do currículo, identificando o que consideram fundamental para que os alunos possam atingir as competências essenciais de ciclo. Partindo dos princípios da essencialidade e da flexibilidade os departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais, dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos mesmos conteúdos. O português e a matemática são considerados disciplinas de intervenção prioritária pela sua transversalidade.

O departamento também coordena as planificações curriculares de cada grupo disciplinar, que são ajustadas às turmas Fénix, tendo em conta o seu ritmo e especificidade, bem como coordena e define a metodologia da avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.

❖ Articulação entre diretores de turma Fénix e técnicos socioeducativos:

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e de Psicologia está particularmente dirigido aos alunos das turmas Fénix, procurando responder, de forma complementar ao serviço docente, às dificuldades académicas, comportamentais e sociais destes alunos.

❖ Articulação vertical e horizontal:

Existem grupos de interação online em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos sociais e a direção/coordenador de projeto, promovendo uma comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

Na práxis o Projeto Fénix funciona selecionando-se duas turmas, em cada ano de escolaridade, para serem as Turmas Fénix. Estas duas turmas integram alunos com um percurso escolar que demonstra que, à partida, irão necessitar de mais tempo ou de um outro tipo de apoio para atingirem as competências previstas para o seu ano de escolaridade.

Nas disciplinas de Português e Matemática são criados, para cada ano de escolaridade, dois grupos denominados ninhos, que integram temporariamente alunos que precisam de um apoio mais intensivo e específico, em função das suas capacidades.

Os alunos que deverão frequentar os ninhos são selecionados pelo professor titular da disciplina, mediante diagnóstico prévio de dificuldades, não se ultrapassando, por norma, os 5-7 alunos por ninho.

Esta situação de apoio temporário requer várias particularidades:

1. Os ninhos decorrem no mesmo tempo letivo das disciplinas de Português e Matemática nas Turmas Mãe.
2. Têm uma duração idealmente não superior a 6 semanas prevendo que os alunos que são colocados nos ninhos sejam capazes de recuperar as dificuldades evidenciadas em determinada fase e, como tal, regressar à sua turma de origem.

3. O fluxo de migração de alunos entre a turma de origem e os ninhos é flexível e corresponde às necessidades por estes evidenciadas e diagnosticadas pelos professores.

Resumidamente, o Projeto Fénix pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos, ambicionando desta forma diminuir o insucesso escolar e, concomitantemente, prevenir o abandono escolar.

De acordo com Alves (2010), estas expectativas de sucesso baseiam-se no facto de se oferecer aos alunos “melhores condições para aprender nos contextos de sala de aula uma vez que os alunos que não querem aprender o que a escola oficial lhes quer dar não estão lá e, por outro lado, porque se aumentam as expectativas de sucesso que se sabe agirem de modo significativo sobre os processos e os resultados” (p.54, 55).

Por conseguinte, poder-se-á afirmar que o modelo conceptual do Projeto Fénix parte da ideia matricial de que todos podem aprender mais, na medida em que os alunos alvo de uma intervenção mais direta são os das turmas Fénix. No entanto, os alunos do mesmo ano de escolaridade das turmas não Fénix também acabam por ser alvo indireto do projeto, pois encontram-se em turmas onde o contexto é mais propício ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

- **O Eixo II no seguimento do Eixo I**

Originalmente, o projeto Fénix foi concebido para dar resposta a alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, baseando-se numa estratégia de apoio focada na dinâmica intraturmas - Turma Mãe e Ninhos, considerada a modalidade EIXO I.

No seguimento do Eixo I - surgiu um novo eixo de ação com uma dinâmica interturma e que, tal como o primeiro, baseia-se no mesmo processo de gestão e de organização de grupos de alunos e dos tempos letivos.

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

Assim, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes:

- (i) beneficiar as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar;
- (ii) estimular as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência.

A matriz de referência permanece comum ao Eixo I, partilhando os mesmos princípios funcionais e intervindo, preferencialmente, ao nível dos conhecimentos do português e da matemática.

Para tal, (re)organiza as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os saberes adquiridos, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

A operacionalização do Eixo II baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos - em regra, duas turmas - do mesmo ano ou anos contíguos, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir. Para tal, é necessário que os alunos sejam submetidos, individualmente, a uma avaliação diagnóstica nas disciplinas intervencionadas.

Após esta avaliação, os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferidos. Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas.

Cada sessão do Eixo II exige uma planificação semanal/diária, elaborada pelo par pedagógico envolvido, onde se definem os conteúdos a abordar e as experiências de aprendizagem a desenvolver, procurando existir o máximo de correspondência com as planificações mensais.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina a mobilidade dos alunos, entre os grupos, de acordo com o

nível de proficiência (homogeneidade relativa), isto é, o grupo de alunos é constituído com base no nível de aquisição de conhecimentos.

Sempre que progridam ou necessitem de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos.

Reafirmando tudo o que foi referido até aqui e aproveitando as palavras de José Matias Alves, na obra *Projeto Fénix Mais Sucesso Para Todos*, pode afirmar-se que “para construir o sucesso para todos os alunos, para não deixar ninguém para trás, é preciso intervir de forma conjugada em diversos planos e níveis” (p. 49-50).

Em síntese, o Projeto Fénix, tanto no Eixo I como no Eixo II, promove a rutura com a ideia tradicional de que a escola, a turma, o tempo, o espaço e os modos de ensino e aprendizagem são únicos e inflexíveis. Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, proporcionando condições para que os alunos tenham a oportunidade de efetuar aprendizagens e consolidar saberes.



## **CAPÍTULO III**

### **PROJETO FÉNIX**

#### **INOVAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO**

#### **ESTUDO DE CASO**

##### **1 - Introdução**

Neste capítulo apresentam-se a contextualização do estudo e a fundamentação metodológica da investigação realizada num Agrupamento de Escolas do distrito de Braga, que por razões de confidencialidade se designará por Agrupamento Confiança.

Partindo da contextualização do estudo fundamentam-se os motivos que levaram à realização desta investigação e apresentam-se os seus objetivos, bem como a questão de partida.

Desenha-se, ainda, a metodologia de investigação utilizada, justificando as razões que levaram pela seleção de uma investigação qualitativa, em forma de estudo de caso, descrevendo também as técnicas e instrumentos de recolha de dados, terminando com uma caracterização da amostra selecionada.



## **2- CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO**

### **2.1 - Contextualização do estudo**

Conforme foi referido no capítulo anterior, o Projeto Fénix teve a sua génese num Agrupamento do concelho da Grande Área Metropolitana do Porto que, aproveitando os novos conceitos de autonomia desenhados pelo Ministério da Educação, percebeu que podia alterar e ajustar a escola às necessidades dos seus alunos, proporcionando condições para que todos eles pudessem efetuar aprendizagens e consolidar saberes.

Tal como refere Verdasca (2009), é nestes novos quadros de autonomia e de reorganização estrutural que “está a possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos, por forma a assegurar maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo” (p.1).

Assentando num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, o Projeto Fénix nasce com a intenção, não só, de combater o insucesso, mas também de qualificar o sucesso educativo, centrando-se em torno da concretização de dois objetivos específicos: melhoria das aprendizagens dos alunos e a diminuição do abandono escolar.

O insucesso e o abandono escolar eram precisamente os dois grandes campos de batalha do Agrupamento Confiança, que à semelhança da maioria das escolas portuguesas, mantinham o seu modelo escolar inalterado à luz das políticas educativas desenvolvidas nos finais do século XX. Ou seja, a escola continuava a organizar-se segundo uma uniformização de práticas educativas e de tempos de aprendizagem, que não se harmonizavam com a heterogeneidade dos alunos que frequentam hoje as escolas portuguesas.

Assim, admitindo que a escola é uma realidade social complexa e que o insucesso que se regista nas escolas “ obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6), o Agrupamento Confiança adota, no ano letivo 2011/2012, como medida de promoção de sucesso educativo, o Projeto Fénix.

Por outro lado, a constatação de que, na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987), obrigou as escolas a repensar medidas de promoção do sucesso educativo e a incentivar os professores a coadjuvar projetos que incentivassem as práticas de ensino colaborativo entre o professor titular de turma e um docente coadjuvante, como acontece com as vertentes Ninho e Eixos do Projeto Fénix.

Neste cenário considerou-se relevante proceder ao estudo de caso dum agrupamento que recentemente optou por implementar esta medida de promoção de sucesso educativo nas turmas do 1º ciclo do ensino básico, onde a turma deixou de ser considerada como uma unidade imutável e passou a configurar-se como um agrupamento flexível de alunos em diferentes tempos e espaços de aprendizagem reunidos de acordo com as suas necessidades.

Esta nova forma de pensar e de organizar a escola e as aprendizagens, baseada no respeito pela diferença, pela individualidade, pelos ritmos de aprendizagem e conhecimento dos alunos, parece trazer um conjunto de respostas alternativas e eficazes capazes de oferecer uma igualdade nas oportunidades de sucesso.

Conscientes destas particularidades oferecidas pelo Projeto Fénix, surge a necessidade de conhecer melhor os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas do agrupamento em estudo e não apenas os resultados académicos dos alunos.

Deste modo, surgiu a possibilidade de acompanhar todo um percurso que passou pela implementação, adequação, gestão e avaliação do projeto, no Agrupamento Confiança, que pretendia dar uma resposta positiva e eficaz às novas exigências da escola do século XXI, caracterizada pela massificação e heterogeneidade da população educativa.

Este projeto parece contribuir, não só, para a melhoria dos resultados dos alunos através da consolidação de saberes, permitindo que o aluno seja mais apto e autónomo em todo o seu processo de aprendizagem; mas também, oferecer aprendizagens significativas que permitam desenvolver nos alunos competências essenciais de *saber ser* e *saber fazer*, de forma a responderem com eficácia e segurança às constantes exigências e solicitações de uma sociedade em permanente mudança, habilitando estes futuros cidadãos a assumirem um postura construtiva, autónoma, interventiva e consciente.

Partindo da necessidade de melhor compreender as realidades deste projeto na dinâmica das práticas educativas e quais as perceções dos atores diretamente envolvidos apresentam-se, no ponto seguinte, as questões da investigação e os objetivos do estudo.

## 2.2 - Questões de investigação e objetivos do estudo

Um dos primeiros problemas que se põe em qualquer investigação consiste na enunciação da pergunta de partida, uma vez que não é fácil para um investigador transformar aquilo que considera ser um centro de interesse num projeto de investigação operacional.

Assim, para a elaboração da questão central deste estudo, respondeu-se em primeiro lugar à questão de Natércio Afonso (2005: 53) “o que é que não sabemos e queremos saber?” de modo a produzir um “conhecimento da realidade social”.

Refletindo sobre esta questão procurou-se analisar até que ponto houve margem de autonomia no Agrupamento Confiança para este se poder organizar pedagogicamente de forma inovadora, descortinando as lógicas subjacentes a essa experiência e, ao mesmo tempo, tentando compreender o processo de implementação desta inovação; perceber como se organizaram os professores; verificar se existiram ou não tensões ou resistências por parte dos diversos atores; e, indagar a presença ou a ausência de indicadores de mudança, decorrentes do referido projeto e das dinâmicas por ele despoletadas.

Para cumprir estes objetivos, formulou-se a seguinte questão de partida:

**► A forma como o Agrupamento de Escolas Confiança se (re)organizou no âmbito do Projeto Fénix foi percecionada como promotora das aprendizagens dos alunos?**

Na tentativa de melhor se compreender as realidades educativas associadas ao projeto em causa enunciaram-se também algumas questões subsequentes:

- Como surgiu o projeto neste agrupamento?
- Quem o promoveu?
- Quais eram os seus objetivos específicos?
- Que obstáculos enfrentou antes e durante a sua implementação?
- Como reagiram os principais atores envolvidos no projeto?
- O projeto foi implementado na íntegra ou sofreu alterações?

- ▶ Foi bem-sucedido?
- ▶ Que mudança provocou na escola?
- ▶ Quais as perspectivas de continuidade, segundo os atores envolvidos?
- ▶ Foi efetuada algum tipo de avaliação durante e após a sua implementação?

As respostas a estas questões pretendem compreender o que realmente mudou neste Agrupamento a nível do 1º ciclo e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos; verificar se a escola é realmente objeto de inovação e mudança; e, ao mesmo tempo, entender que uma avaliação oportuna, rigorosa e profunda de qualquer projeto, permite perceber se o que está a ser desenvolvido está de acordo com o que se pretende, ou necessita de ser adaptado às necessidades de cada realidade escolar, de forma a construir uma escola de qualidade para todos e para cada um. Por outras palavras, pretende-se que as respostas permitam o mais detalhadamente possível:

- ▶ Conhecer como surgiu o projeto neste agrupamento;
- ▶ Compreender que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a execução do projeto e que impacto tiveram na escola estudada;
- ▶ Analisar quais e de que índole foram os obstáculos que enfrentou antes e durante a sua implementação;
- ▶ Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos, de acordo com alguns dos seus atores;
- ▶ Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola;
- ▶ Analisar as representações dos atores envolvidos no projeto e de que forma reveem hoje esta inovação;
- ▶ Averiguar se houve ou não algum procedimento ou método de avaliação durante a implementação do projeto e/ou no final.

Partindo para uma metodologia de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, procurou-se atingir estes objetivos adotando como métodos de recolha de dados, a

entrevista semiestruturada, a pesquisa e análise documental, conforme se expõe no tópico seguinte.

### **2.3 – Metodologia da investigação**

A investigação qualitativa tem sido a mais utilizada no campo das Ciências Sociais, uma vez que “os investigadores estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram a compreensão em vez de análise estatística” (Bell, 2008: 20).

Nesta metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”, privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

De acordo com esta perspetiva e relembrando que os objetivos desta investigação se prendem com análise e compreensão da (re)organização pedagógica do Agrupamento Confiança no âmbito do Projeto Fénix, entendeu-se que seria mais adequada uma abordagem qualitativa, não só porque é indispensável um estudo da dinâmica da organização para entendermos se o referido projeto originou ou não inovação e mudança, mas também para através do contacto direto com os atores compreendermos as suas representações.

Estes dois propósitos enquadram-se nas duas crenças que Wilson (1977) considera essenciais na fundamentação da investigação qualitativa, e citadas por Tuckman (2000: 676):

“(1) Os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, ou seja, a compreensão dos mesmos exige uma investigação fundamentada no terreno.”

“(2) Um investigador não pode compreender os acontecimentos sem compreender como é que eles são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam”

(Ibidem, p. 677).

Neste caso, uma das escolas de primeiro ciclo do Agrupamento Confiança foi o campo de estudo desta investigação, permitindo uma observação participante dos fenómenos que aí ocorreram. Recorrendo-se, ainda, às entrevistas realizadas aos diferentes atores do projeto, com a intenção de identificar as questões principais sentidas pelos

participantes durante a implementação e desenvolvimento do Projeto Fénix e determinar que significado ou que efeitos resultantes desta situação tiveram para e nos participantes.

Tendo em conta que na investigação qualitativa o investigador está mais próximo dos sujeitos, é importante referir que foram seguidos, conforme referem Bogdan & Biklen (1994: 77), uma série de princípios éticos, tais como, o respeito pelos sujeitos, a proteção da sua identidade, a negociação clara da autorização do estudo e a autenticidade ao escrever os resultados.

De entre as estratégias de investigação passíveis de serem mobilizadas numa investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, dado que se trata de um estudo pormenorizado e aprofundado de um projeto de inovação e das suas relações no contexto de uma determinada escola.

De acordo com Yin (2005: 33) “o estudo de caso compreende um método abrangente, que engloba o planeamento, a recolha e a análise de dados”, sendo que neste tipo de estudo, “trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005: 70), confinando-se a um determinado espaço e tempo.

Este estudo refere-se aos anos letivos 2011/2012 - 2012/2013 - 2013/2014, período em que decorreu a experiência da (re)organização pedagógica do Agrupamento Confiança no âmbito do Projeto Fénix, daí que toda a dinâmica de planeamento, recolha e análise de dados teve sempre em atenção que “cada contexto é único” (Nisbet & Watt, 1984: 78) e pode estar sujeito a variáveis não controláveis, mas que pela sua unicidade de contexto estas serão mais facilmente compreendidas.

Deste modo, considerou-se que este modelo de investigação seria o mais vantajoso e conveniente para o tipo de estudo a realizar, uma vez que permite a “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89).

Partindo do princípio que os métodos qualitativos baseiam-se numa abordagem interpretativa, chegando-se à teoria a partir dos dados recolhidos, procedeu-se à análise de alguns documentos internos, tais como: atas, relatórios, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Contrato de Autonomia e Projeto de Melhoria; e outros documentos externos ao Agrupamento, como a legislação do próprio Ministério da Educação e outros documentos orientadores referentes ao Projeto Fénix.

Concordando com as palavras de Tuckman (2000), pretendeu-se que esta investigação se desenvolvesse numa “situação naturalista, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever e focar-se no processo, analisar os seus dados indutivamente e procurar o verdadeiro significado dos acontecimentos” (p.721).

Na última etapa desta investigação qualitativa apresentam-se as principais conclusões inferidas, após respetiva análise dos dados, centrando-se nas questões e nos objetivos apresentados no início deste capítulo.

#### **2.4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Reconhecendo que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário” (Sacristán & Gómez, 1998: 100), selecionou-se um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados capazes de, numa abordagem qualitativa e interpretativa da realidade, e que permitissem a observação das “peculiaridades dos fenómenos que são objeto de estudo” e, ao mesmo tempo, indagar sobre “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (id. ibid., pp. 100, 102).

Assim, selecionaram-se como técnicas e instrumentos de recolha de informação:

- (i) A pesquisa documental.
- (ii) A entrevista.

(i) **A pesquisa documental** incidiu sobretudo nos considerados “documentos oficiais” (Afonso, 2005: 89) existentes no Agrupamento Confiança – atas, relatórios, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Contrato de Autonomia e Projeto de Melhoria -, mas também nouro tipo de documentos ligados à legislação e estruturação do Projeto Fénix, atendendo que todos eles “têm relação direta com os fenómenos que constituem objeto de estudo (...) emitidos pelos intervenientes no processo de produção dos fenómenos estudados” (Fernandes, 1993: 167).

A lógica da escolha deste tipo de documentos oficiais para análise documental baseou-se na necessidade de controlo “sobre a sua autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos

documentos e o campo de análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 202-203).

Para tal, e sempre que foi autorizado, seguiram-se as diretrizes que Tuckman (2000) refere para iniciar uma investigação qualitativa do estudo de caso, ou seja, “a primeira etapa consiste em obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou os seus fundamentos) e estudá-los cuidadosamente” (p.707).

Assim, todos os documentos recolhidos iam sendo lidos e analisados, destacando-se dos textos os segmentos mais significativos relacionados ao Projeto Fénix, assim como às eventuais alterações na organização da escola, que foram posteriormente registados nas respetivas categorias de análise, conforme se pode verificar no Anexo III – Quadro das Categorias de Análise e das Unidades de Registo (Análise de Conteúdos).

Para além dos documentos oficiais, foram ainda consultados “documentos públicos” (Afonso, 2005: 90) que consistiram nos documentos publicados em revistas, jornais, seminários, e websites, diretamente relacionados com o Projeto Fénix.

Complementa-se esta pesquisa documental com a realização de entrevistas semiestruturadas aos professores titulares de turma e professores coadjuvantes envolvidos no projeto, alunos dessas turmas, coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial, coordenadora de departamento do 1º ciclo e encarregados de educação.

**(ii) A entrevista** é “sem dúvida, o método mais utilizado na pesquisa organizacional. É simples explicar o porquê: é um método extremamente flexível, pode ser usado em praticamente qualquer lado e permite produzir dados de grande profundidade” (king, 2004: 14).

Tendo em consideração este facto, e como complemento da análise documental, realizaram-se onze entrevistas formais (Anexo II), semiestruturadas, a partir de quatro guiões previamente desenhados (Anexo I), sendo acrescentadas outras questões sempre que necessário, sem no entanto se desviarem dos objetivos da investigação.

A realização dos vários guiões de entrevistas resultou da necessidade de se entrevistarem diferentes atores envolvidos no projeto que, ao longo de todo o seu processo de implementação e desenvolvimento, assumiram e desempenharam diferentes papéis e funções que era necessário investigar, para um conhecimento mais aprofundado da

realidade que aqui se pretendeu estudar. De acordo com a palavras de Quivy quando «correctamente valorizado, este processo, permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos muito ricos e matizados» (2005: 193).

Antes do momento das entrevistas, todos os participantes foram “informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios” e aceitaram “participar sem coerção” (Lima, 2006, p. 142), garantindo-se, desta forma, o consentimento informado por parte de todos os sujeitos.

A maior parte das entrevistas foram de carácter individual, à exceção dos alunos e dos encarregados de educação, e decorreram ao longo do terceiro período deste ano letivo, nas instalações de um Centro Escolar do 1º ciclo do Agrupamento Confiança.

No total foram entrevistadas 21 pessoas, sendo que seis delas eram crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Aos entrevistados foram atribuídos códigos de identificação para garantir e preservar o seu anonimato, conforme se apresentam no quadro seguinte:

**Quadro 3.1 - Cronograma das entrevistas realizadas**

<b>CÓDIGO</b>	<b>ENTREVISTADO</b>	<b>DATA</b>
E1	Coordenadora do Departamento 1º ciclo	09/06/2014
E2	Coordenadora do Projeto e Apoios Educativos	02/05/2014
E3	Professor Titular da Turma Mãe A	04/04/2014
E4	Professor Titular da Turma Mãe B	23/04/2014
E5	Professor Titular da Turma C – Eixo II	28/04/2014
E6	Professor Titular da Turma D – Eixo II	04/07/2014
E7	Professor do Ninho 1	13/06/2014
E8	Professor do Ninho 2	18/06/2014
E9	Diretora do Agrupamento Confiança	07/07/2014
A1 - A2 - A3 A4 - A5 - A6	Grupo de alunos dos Ninhos e dos Eixos	03/06/2014
P1 - P2 - P3 - P4 - P5 - P6	Grupo dos Encarregado de Educação com educandos nos Ninhos, nos Eixos e no grupo de Excelência.	30/04/2014

Relativamente aos alunos entrevistados, foi enviado aos encarregados de educação, através dos respetivos titulares de turma, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na entrevista, juntamente com a explicitação dos objetivos da mesma.

Após a confirmação do consentimento, optou-se por realizar a entrevista em focus grupo, pelo facto de se tratar de um número reduzido de alunos, permitindo criar um clima de maior à-vontade e confiança com o entrevistador, concluindo-se que foi o método mais eficaz para que cada um expusesse as suas respostas sem constrangimentos.

Os encarregados de educação preferiram realizar as suas entrevistas também em grupo, aproveitando o momento da reunião dos encarregados de educação para entrega de avaliação dos resultados do segundo período, na tentativa de puderem conciliar as duas situações no mesmo momento, uma vez que se verificou alguma indisponibilidade pela parte deles em realizar as entrevistas, em datas diferentes, por incompatibilidade dos horários de trabalho e questões pessoais.

Deste modo, concordou-se com a sugestão proposta pelos encarregados de educação e, no dia 30/04/2014, no final da reunião com os professores titulares de turma, reunidos numa das salas de aula, cada um dos entrevistados respondeu individualmente e de acordo com as suas impressões, a cada uma das questões apresentadas pelo entrevistador. Uma vez que o grupo era constituído apenas por 6 pessoas, permitiu que cada um dos entrevistados tivesse a oportunidade de participar, deixando registadas as suas opiniões pessoais e fundamentadas sobre o assunto em questão.

Todas as entrevistas foram registadas em áudio e posteriormente transcritas, optando-se por efetuar uma análise de conteúdo, que à semelhança do que foi realizado na pesquisa documental, transcreveram-se os segmentos mais significativos para as categorias definidas no quadro elaborado para o efeito, permitindo uma reflexão e tratamento posterior (Apêndice III - Quadro das Categorias de Análise e das Unidades de Registo - Análise de Conteúdos).

Concluída esta etapa do trabalho de campo, precede-se a fase de análise de conteúdo, cumprindo-se deste modo os requisitos de uma análise documental que, tal como referem (Bogdan & Biklen, 1994: 205), consistem num “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria

compreensão desses materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

## 2.5 – Análise de conteúdo

A análise de conteúdo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Para tal, e numa primeira fase, os procedimentos adotados para a análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos consultados, consistiram na construção de uma grelha de correspondência entre as categorias e as unidades de registo das várias fontes (Apêndice III, já referido anteriormente), de forma a posteriormente se poder proceder a uma segunda leitura mais focalizada nos objetivos da investigação.

Esta categorização tem, segundo Bardin (1995: 119), como principal objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, ou seja, os dados brutos passam a dados organizados que facilitam e possibilitam a realização de “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104).

As categorias de análise, que foram previamente definidas e posteriormente enriquecidas, resultaram de um trabalho totalmente empírico e pretenderam ser suficientemente amplas e flexíveis, de acordo com Ludke & André (1986: 48-49), de forma a poderem abranger um maior número de dados.

Para além disto, teve-se ainda em atenção que o estabelecimento das categorias de análise deve, segundo Bardin (1995), obedecer a determinadas características que consistem na:

- ▶ exclusão mútua/homogeneidade – ou seja cada elemento pertence a uma única divisão.
- ▶ pertinência – a categoria está adaptada ao material de análise e ao quadro teórico definido.

- ▶ objetividade e fidelidade – significa que usando o mesmo material e utilizando a mesma grelha categorial, mesmo quando submetidos a várias análises, os resultados obtidos deverão ser os mesmos.
- ▶ produtividade – o conjunto das categorias fornece resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

### **Categorias de análise usadas neste estudo:**

- Inovação induzida
- Inovação
- Mudança
- Adaptações organizacionais
- Autonomia
- Cultura profissional
- Resistência à mudança
- Cultura de escola
- Avaliação

Estes procedimentos de análise de conteúdo possibilitaram a reconstrução não só do período em que decorreu a experiência mas também dos momentos que antecederam e a sucederam, revelando a sua origem, as tensões que se geraram, as relações entre a intenção e a ação e, sobretudo a existência de inovação e mudança na sequência da sua implementação.

## **2.6 – Caracterização da escola e dos participantes no estudo**

Os critérios utilizados para seleção da amostra do estudo basearam-se na escolha de uma escola onde o Projeto Fénix tivesse sido implementado recentemente, de forma a corresponder aos objetivos específicos definidos para este estudo. Para além disso, também se ponderou a proximidade à zona de residência e ao local de trabalho que possibilitavam uma maior facilidade e agilidade na dinâmica do trabalho de campo.

Estes fatores permitiram obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa, porque possibilitaram uma permanência mais constante e assídua

no local em estudo, facilitando uma observação mais direta de alguns dos acontecimentos e um contacto mais frequente com os participantes no estudo.

Os participantes do estudo, e aos quais foram realizadas as várias entrevistas, tiveram como critério principal de seleção o seu envolvimento direto na implementação e desenvolvimento do Projeto Fénix num dos Centros Escolares do 1º ciclo do Agrupamento Confiança.

Assim, a população alvo deste estudo foram os professores titulares de turma e professores coadjuvantes envolvidos no projeto, nas vertentes Ninho e Eixo, alunos dessas turmas, coordenadora do Apoio Socioeducativo e do Ensino Especial, coordenadora de departamento do 1º ciclo e os encarregados de educação dos alunos daquelas turmas.

De entre as turmas a participar no estudo optou-se por seleccionar 6 alunos das turmas envolvidas no Projeto Fénix, dois alunos frequentavam a vertente Ninho e quatro alunos frequentavam a vertente Eixo II, sendo que cada um destes quatro alunos representava cada uma das turmas de nível: Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente.

Optou-se por estudar o Centro Escolar mais antigo deste Agrupamento, considerando que na fase de início deste estudo, já estariam ultrapassadas as etapas de adaptação resultantes da reorganização escolar deste nível de ensino em Centros Escolares, e que não eram intenção de estudo desta investigação, evitando deste modo confusões entre os dois processos - reorganização escolar em Centro e reorganização pedagógica do Projeto Fénix.

O primeiro contacto aconteceu com a Coordenadora do 1º ciclo a quem foi dado conhecimento das intenções e dos objetivos deste estudo, que prontamente se disponibilizou para ajudar em tudo o que fosse necessário. Posteriormente foi formalizado com a diretora do Agrupamento que se mostrou bastante recetiva, tendo prontamente autorizado a investigação.



## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

#### **1 - Introdução**

Neste capítulo faz-se a apresentação e a discussão dos dados recolhidos através da análise de conteúdo efetuada na pesquisa documental e nas entrevistas, considerando as categorias em análise e os objetivos deste estudo.

Partindo da emergência do Projeto Fénix no Agrupamento Confiança procedeu-se ao relato do percurso desta experiência na escola, dando conta das adaptações organizacionais ocorridas.

Apostando no rigor metodológico e na validade dos resultados obtidos, procurou-se averiguar se a inovação produziu ou não mudança na escola, se existiu resistência por parte dos atores educativos e qual o impacto e as marcas deixadas pelo projeto.

Para facilitar a apresentação e análise de dados, faz-se uso dos objetivos propostos para esta investigação para abrir cada um dos pontos analisados e vão-se apresentando os extratos considerados mais significativos dentro de cada uma das categorias de análise.



## **2 – O Agrupamento Confiança**

De acordo com a informação recolhida dos vários documentos oficiais, o Agrupamento Confiança possui um contrato de autonomia assinado com o Ministério da Educação e Ciência, para os anos 2013 a 2017 e integra sete estabelecimentos de educação e ensino: a EB 2-3 Confiança (escola-sede); quatro Centros Escolares com 1.º ciclo e educação pré-escolar; e, dois Jardins de Infância ainda desagrupados dos grandes Centros Escolares.

No início deste estudo, a sua população escolar era constituída por 1883 alunos: 276 (14 grupos) da educação pré-escolar; 696 (32 turmas) do 1.º ciclo; 443 (20 turmas) do 2.º ciclo; 408 (19 turmas) do 3.º ciclo; 20 (uma turma) do curso de educação e formação de jovens (tipo 2); 24 (uma turma) do curso de formação vocacional e 16 (uma turma) do curso de educação e formação de adultos (tipo 3). Dos alunos matriculados, 3% não eram de nacionalidade portuguesa.

A educação e o ensino eram assegurados por 197 docentes, dos quais 77% eram dos quadros, distinguindo-se por ser um grupo de docência bastante estável e cuja experiência profissional era significativa, pois 81,3% lecionavam há 10 ou mais anos.

O pessoal não docente era constituído por 50 elementos, todos com contratos de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, dos quais 94% tinham 10 ou mais anos de serviço.

Segundo as informações recolhidas no Projeto Educativo de Escola, o Agrupamento Confiança sofreu, ao longo dos anos, profundas mudanças na sua forma de constituição e organização:

- Em 1970/1971, iniciou as suas funções como estabelecimento de ensino, com o designado Ciclo Preparatório, num edifício onde atualmente funciona uma Biblioteca Municipal e alguns serviços da Divisão da Cultura e do Turismo do Município.

- Catorze anos depois, devido ao aumento da oferta formativa, inclusão de Cursos Complementares do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, e do conseqüente número de alunos, foram forçados a mudarem-se para novas instalações, passando a designar-se Escola Preparatória e Secundária (C+S).

- Em 1991/1992, sofre nova transformação com o aparecimento de uma Escola Secundária no mesmo local, passando a ser apenas uma escola EB2,3.

- No ano letivo 1999/2000, ao ser abrangida pelo reordenamento da Rede Escolar, constitui-se como Sede de um Agrupamento Vertical comportando, além da EB2,3, as Escolas do 1º Ciclo e os Jardins de Infância de algumas freguesias do seu concelho. Na origem desta nova configuração estavam o combate ao isolamento de professores e à fragmentação do sistema educativo; e, a promoção de melhores condições de sequencialidade e aprendizagem entre os ciclos.

- Em 2003/2004, o Agrupamento é sujeito a novo reajustamento, passando a acolher os dois Agrupamentos Horizontais do seu concelho, integrando no seu seio as Escolas do 1º Ciclo e os Jardins de Infância dessas freguesias. Deste modo, a área geográfica do Agrupamento passa a abranger 21 das 29 freguesias do Concelho.

- A partir de 2009 até 2013, e em resultado da Carta Educativa Concelhia, as escolas do 1º ciclo do ensino básico e os jardins-de-infância implantados nessas freguesias foram sendo agregados em Centros Escolares.

- No início do ano letivo 2013/2014, atendendo à dispersão geográfica e à dimensão do Agrupamento, e no sentido de melhor operacionalizar e rentabilizar o trabalho desta estrutura, relativamente ao modo de funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, o Agrupamento, dividiu-se em quatro Núcleos Pedagógicos, de acordo com a área geográfica em que se situam os 4 Centros Escolares existentes.

Ainda de acordo com o Projeto Educativo, estas medidas de concentração das comunidades escolares, por área geográfica, potenciaram a socialização, aos mais diversos níveis, tendo-se verificado um crescente aumento de participação dos pais na vida das escolas e reforçaram o trabalho colaborativo entre professores e a articulação entre níveis e ciclos de ensino, sendo este último, um dos aspetos a melhorar segundo o relatório da avaliação externa no ano 2010.

Ultrapassada a fase de integração, e sedimentadas as relações interpessoais, regista-se que o Agrupamento Confiança tem vindo a investir na harmonização de procedimentos ao nível pedagógico e administrativo, de forma a potenciar os recursos existentes, fazendo no ano letivo 2011/2012, uma parceria com uma Universidade do Porto e com a qual foi assinado um protocolo de colaboração que incluía um serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

Esta iniciativa, parte de uma reflexão sobre o relatório de avaliação externa a que o Agrupamento foi submetido no período de 22 a 24 de março de 2010, assim como aos resultados da autoavaliação do Agrupamento, que continuavam a indicar como um dos pontos fracos – a falta de resultados positivos dos alunos nos diferentes ciclos.

Assim, nesse mesmo ano, é constituída uma Equipa de Apoio à Melhoria do Agrupamento (Equipa AMA), que só viria a ser apresentada posteriormente, em reunião geral de docentes do agrupamento, no dia 5 de dezembro de 2012.

Esta equipa é formada pela diretora do agrupamento, por docentes representantes dos diversos ciclos e níveis de ensino do Agrupamento, por um elemento do pessoal não docente e por um consultor externo de uma Universidade do Porto, e as suas funções consistiam em:

- Planear o processo de autoavaliação do Agrupamento.
- Recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade do Agrupamento.
- Apresentar os resultados da autoavaliação.
- Definir e monitorizar as diferentes ações de melhoria da eficácia do Agrupamento.

Da análise efetuada ao Projeto de Melhoria apresentado pela Equipa AMA, no letivo 2012/2013, confirma-se a intenção de aperfeiçoamento das práticas e dos procedimentos, com vista à melhoria dos resultados escolares, entendidos não só na ótica dos conhecimentos, mas também das competências que os alunos desenvolvem e da prestação do serviço público de educação.

Para tal, o Agrupamento Confiança assume nesse mesmo documento que sendo uma Escola com identidade própria, a sua evolução e contínua melhoria não se alcançam apenas pelo cumprimento de normativos e receitas pedagógicas externas; mas também, pela capacidade de aprender com o seu próprio percurso, mantendo um permanente

equilíbrio entre o que se consolidou como património comum e na necessidade de permanente inovação e adaptação à mudança.

É neste clima de inovação e mudança que o Agrupamento Confiança começa a dar os primeiros passos no âmbito do Projeto Fénix, fazendo a sua apresentação em reunião de Departamento do 1º Ciclo, em setembro de 2011.

Apesar dos diferentes documentos estruturantes do agrupamento não fazerem qualquer alusão ao Projeto Fénix e à organização pedagógica na vertente de Ninhos e Eixos, a verdade é que a mesma se tem desenvolvido progressivamente ao longo destes três últimos anos, conforme se comprovou pelas informações obtidas na pesquisa documental e nas entrevistas realizadas aos diferentes atores envolvidos no processo.

Conforme foi referido anteriormente, a amostragem deste estudo fez-se representar pelos professores titulares de turma e professores coadjuvantes que aderiram ao projeto nas vertentes Ninho e Eixo, alunos dessas turmas, coordenadora do ensino especial e dos apoios socioeducativos, coordenadora de departamento do 1º ciclo e os encarregados de educação dos alunos das turmas envolvidas, tendo-se entrevistado no total 21 pessoas, 15 adultos e 6 crianças.

### ● Professores

Esta amostra é composta por 6 professores, 4 titulares de turma e 2 professores dos Ninhos, com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos, sendo 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Dos 4 titulares de turma, dois deles trabalharam em Ninho em parceria com os dois professores coadjuvantes (professores dos Ninhos), enquanto os outros dois titulares de turma trabalharam entre si, na vertente de Eixo II.

Em termos de categoria profissional todos eles pertencem aos quadros de nomeação definitiva do agrupamento e possuem mais de 10 anos de serviço letivo.

Relativamente ao projeto Fénix, cada um deles já passou pelas diferentes vertentes do projeto (Eixo II e Ninho), durante estes três anos de implementação e que aqui se apresentam de acordo com as entrevistas realizadas:

**E3:** “Era o professor titular de uma das turmas do 2º ano, que esteve com Ninhos em 2012/2013.”

**E4:** “Era o professor titular de uma das turmas do 4º ano, que esteve com Ninhos em 2013/2014.”

**E5:** “Era uma das duas docentes titulares diretamente implicadas no projeto, que durante o ano letivo 2012/2013, não trabalhou em Ninhos, mas em Eixo II com outra turma do 3º ano.”

**E6:** “Nos dois anos consecutivos trabalhei com Eixos.”

**E7:** “Era professor de ninho de matemática e de português de 2.º e 4.º ano.”

**E8:** “Fui professora dos Ninhos do 4º ano e também trabalhei em Eixo com o grupo dos Não Satisfaz.”

### ● Coordenadoras

A amostra de coordenadores é formada por dois elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 45 e os 48 anos, sendo uma coordenadora do departamento do 1º ciclo e a outra coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial, mas ambas coordenaram a implementação do Projeto Fénix na sua fase experimental.

Em termos profissionais são docentes há mais de 20 anos, contudo exercem os cargos de coordenação há cerca de 8 anos. Não sendo nenhuma delas titular de turma, exercem apenas algumas horas letivas de apoio socioeducativo a alunos com maiores dificuldades de aprendizagem que não estão incluídos nos Ninhos.

Apesar de o cargo de coordenação não estar oficialmente atribuído a nenhum destes elementos, regista-se aqui uma boa parceria entre ambas, que resulta num trabalho de equipa bastante eficaz em termos de organização e gestão do Projeto Fénix.

Considerando que as duas coordenadoras auxiliaram a implementação do projeto desde o seu início e acompanharam a direção em todos os processos, achou-se pertinente integra-las na amostra em estudo para recolher informações do ponto de vista das lideranças e dar a conhecer as suas funções durante todo o processo:

**E1:** “Neste projeto tenho sido parte integrante, na medida que desde a sua implementação, tenho tido sempre um grupo de alunos de trabalho, na vertente de ninho, para além disso como coordenadora do Departamento do 1º Ciclo acompanho o desenvolvimento do Projeto nos diversos grupos.”

**E2:** “Sou coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial neste Agrupamento e ajudei a coordenar as operações para implementação do Projeto, em conjunto com a colega de coordenadora do departamento do 1.º ciclo.”

### ● **Diretora do Agrupamento**

Este elemento é do sexo feminino, com idade superior a 50 anos, sendo diretora do Agrupamento Confiança há mais de 25 anos.

Em termos profissionais percebe-se que a diretora iniciou as suas funções como docente da variante de português/francês nesta mesma escola, tendo a certa altura do seu percurso profissional assumido a direção da mesma.

Tendo sido a grande impulsionadora da implementação do Projeto Fénix neste Agrupamento, considerou-se essencial que fizesse parte da amostra em estudo para melhor se conhecer os acontecimentos que estiveram na génese de todo este processo de adoção e implementação do projeto:

**E9:** “Assumi, desde a primeira hora, a liderança deste processo, ciente de que qualquer mudança estrutural nas práticas instituídas só resultaria com a envolvimento direta da diretora do agrupamento.”

### ● **Alunos**

Relativamente aos alunos, a amostra é constituída no seu total por 6 elementos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Na vertente Ninho, a decorrer todas as manhãs, estavam duas alunas com 11 e 12 anos, ambas com uma retenção no 1º ciclo e um adiamento de matrícula no Jardim de Infância, frequentaram durante todo o ano letivo o Ninho de português e matemática do 4º ano de escolaridade, tendo no final desse ano letivo transitado para o 2º ciclo com aproveitamento.

Na vertente Eixo II, a decorrer 3 tardes por semana (1 tarde para português e 2 tardes para matemática) encontravam-se os restantes alunos, todos eles do quarto ano de escolaridade, sem retenções e com 9 anos de idade. Estes alunos estavam distribuídos pelos diferentes grupos dos Eixos, em função do seu grau de desempenho, que contemplava 4 níveis: Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente.

## ● Encarregados de Educação

Os seis encarregados de educação selecionados têm idades compreendidas entre os 32 e os 45 anos, sendo todos os elementos do grupo do sexo feminino.

A nível profissional uma das mães era operária fabril, duas mães encontravam-se desempregadas e usufruíam do Rendimento Social de Inserção, outra era auxiliar de ação educativa numa escola profissional e as restantes eram professoras contratadas do ensino secundário a trabalharem em distritos limítrofes ao de Braga. Em termos de habilitações académicas, duas mães possuíam licenciatura na área do ensino, duas tinham concluído o 9º ano e as restantes, uma possuía o 4º ano de escolaridade, enquanto a outra tinha concluído o 6º ano.

Importa ainda referir, que na seleção desta amostra teve-se o cuidado de que estes elementos pertencessem a níveis socioeconómicos diferentes e, ao mesmo tempo fossem os encarregados de educação dos alunos mencionados anteriormente. Este procedimento pretendeu averiguar se os fenómenos vividos pelos filhos eram do conhecimento dos pais ou se eram observados, ou não, da mesma maneira por estes. Deste modo entendeu-se que os diferentes pontos de vista de pais e alunos, em relação a uma mesma realidade iriam enriquecer a recolha de informações relativamente ao objeto em estudo.

O papel dos encarregados de educação neste projeto passou por procederem a um acompanhamento mais rigoroso do processo de aprendizagem dos seus educandos, efetuarem uma maior e melhor supervisão dos trabalhos de casa e, ao mesmo, darem os seus pareceres relativamente aos procedimentos empreendidos durante a implementação do Projeto, bem como os efeitos que o Projeto estaria a ter nas aprendizagens e nos resultados dos seus filhos, conforme se pode analisar pelas entrevistas:

**P1:** “Só nos trabalhos de casa.”

**P2:** “Sim, a professora pediu para vigiarmos e fiscalizarmos mais os trabalhos de casa. Não era preciso ensinar, se não soubéssemos, mas para estarmos ali, a vigiar, dar atenção.”

**P3:** “Em termos de colaboração apenas nos foi pedido para irmos dando feedback ao longo do ano, para eles próprios verem como estava a resultar.”

**P4:** “Sim, isso, eu também me lembro da diretora focar bem. Precisava do nosso feedback, porque também era uma forma de avaliação do projeto.”

**P5:** “Não sei. Os nossos papéis aqui também acho que sejam acompanhar e apoiar o melhor possível os nossos filhos.”

**P6:** “Pelo que entendi no dia, a nossa forma de colaboração consistiria numa supervisão mais apertada à vida escolar dos nossos filhos e ir dando informações de como estariam a decorrer os Eixos e que impacto estaria a ter nos miúdos. Assim, eles poderiam avaliar se estava a corresponder às expectativas deles e se valia a pena continuar ou não.”

Este comprometimento permitiu uma melhor articulação entre a família e a escola, promoveu-se a colaboração entre as partes e estreitaram-se relações, com o objetivo comum de melhorar o sucesso educativo e consolidar aprendizagens.

### ● **Origem do Projeto Fénix no Agrupamento**

Conforme já referido no início deste trabalho com a massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX, a escola abriu as portas à diversidade, sem que tivessem ocorrido alterações ao nível do modelo escolar, respondendo-se à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais, ou seja, “ensinando-se a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, 2001).

Efetivamente, o Agrupamento Confiança não fugia ao modelo desta escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, que resultavam em elevadas taxas de insucesso e retenções.

De acordo com relatório da avaliação externa do Agrupamento Confiança<sup>32</sup>, de 2010, as taxas de transição/conclusão do 1º ciclo e do 3º ciclo, do ano anterior, eram inferiores às homólogas nacionais em aproximadamente 1,1%.

O mesmo quadro se repetia relativamente aos resultados dos exames nacionais de português e matemática, dos 4º, 6º e 9º anos, que também se situavam a níveis inferiores das médias nacionais, mas neste caso com diferenças mais significativas.

Perante esta avaliação, a escola percebeu que tinha de agir “não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6).

A constatação de que na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987), obrigou as escolas e a própria tutela a refletirem sobre esta questão, emergindo uma série de medidas e programas de intervenção com o objetivo de promover o sucesso educativo e

---

<sup>32</sup> De 22 a 24 de março de 2010, este agrupamento em estudo esteve sujeito a um processo de avaliação externa por uma equipa do Gabinete de Inspeção Geral de Educação (IGE).

que o então Ministério da Educação pretendeu alargar a outras escolas nacionais, conforme se lê nas informações fornecidas pela diretora:

**E9:** “Num encontro informal em Lisboa com a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, quando partilhávamos opiniões sobre questões relacionadas com a Escola e o maior dos problemas com que os órgãos de gestão se debatiam, o do insucesso, foi-me aconselhado visitar a experiência do Agrupamento de Escolas de Beiriz.”

No âmbito desta nova geração de políticas educativas surge o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) enquanto uma das estratégias pedagógicas alternativas para lidar com o insucesso escolar no ensino básico. Tal como refere Verdasca (2010), na génese do PMSE encontram-se conceções como a inovação e a reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes, a autonomia das escolas e da sua esfera organizacional, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, o ciclo de estudos como unidade de análise, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolar, e a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência.

Assim, e por sugestão da então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, a diretora do Agrupamento Confiança percebe que, no âmbito do PMSE, há escolas que já estão a trabalhar em estratégias pedagógicas alternativas que apontam para as primeiras mudanças ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula como forma de combater o insucesso educativo.

**E9:** “Segundo a Professora Maria de Lurdes Rodrigues, a minha homóloga, Luísa Moreira, tinha implementado um novo modelo de medidas de combate ao insucesso escolar, que passava pela criação de grupos homogéneos, modelo esse que tinha permitido ao Agrupamento de Escolas de Beiriz alterar, significativamente, os resultados escolares.”

Seguindo os conselhos da Ministra para visitar a experiência de Beiriz, de forma a conseguir encontrar as respostas que pretende para promover o sucesso escolar do seu agrupamento, a diretora do Agrupamento Confiança aceita o convite da professora Luísa Moreira e faz uma visita ao Agrupamento de Beiriz, onde o Projeto estava a ser implementado, fazendo-se acompanhar por alguns membros da direção e coordenadores pedagógicos do seu estabelecimento de ensino, conforme referem E9, E1, E2 e E6 nas suas entrevistas:

**E9:** “A divulgação e promoção do Projeto Fénix, junto do “Agrupamento Confiança” começaram por ser feitas por mim, após o contacto com a Dr.<sup>a</sup> Luísa Moreira. Posteriormente, selecionei um grupo de docentes e deslocámo-nos a Beiriz para reuniões de trabalho e observação da operacionalização da metodologia Fénix em algumas turmas.”

**E1:** “A Diretora do nosso Agrupamento, em parceria com a Dr.<sup>a</sup> Luísa Moreira, dinamizou uma visita a um Agrupamento do Porto com membros da direção da nossa escola, com docentes coordenadores pedagógicos e outros docentes convidados para que observássemos *in locu* o projeto a funcionar.

Nessa oportunidade de visita, tivemos contato com o projeto a partir de uma apresentação teórica, depois visitámos alguns grupos a funcionar na vertente de Ninho, pudemos assistir a estas aulas e as docentes de 1º Ciclo facilitaram-nos, inclusivamente, as planificações das aulas.”

**E2:** “(...) alguns membros da direção e alguns coordenadores fomos visitar uma escola do distrito do Porto onde o projeto já estava implementado. Para além das informações e explicações que deram ao longo da visita, facultaram-nos toda a documentação que na altura foi solicitada por nós, planificações, metodologias...etc.”

**E6:** “(...) Mais tarde houve testemunho de alguns membros da direção que tinham ido assistir a algumas aulas em curso numa escola.”

Após esta observação, em campo, percebe-se pelas palavras das coordenadoras (E1 e E2) que a diretora começa por tomar medidas para que o corpo de docentes deste agrupamento sejam os próximos elementos a tomar conhecimento deste projeto, promovendo a sua divulgação nas reuniões de departamento e organizando uma sessão de esclarecimento, com a própria mentora do projeto:

**E1:** “(...) convidou a Dr.<sup>a</sup> Luísa Moreira, então coordenadora do projeto, para vir à nossa escola apresentá-lo.”

**E2:** “Mais tarde e depois deste evento, a diretora que primeiro reuniu com os vários coordenadores de ciclo e disciplinares e depois pediu que divulgassem junto dos colegas nas reuniões.”

Vendo neste projeto uma nova dinâmica organizacional ao nível pedagógico, começam a tomar-se as primeiras medidas para trazer o Projeto Fénix para o Agrupamento. Assim, durante o primeiro período do ano letivo 2011/2012 e por ordem da direção, a coordenadora de departamento do 1º ciclo dá a conhecer o Projeto Fénix numa das reuniões de departamento e explica que o mesmo será apresentado mais aprofundadamente numa sessão de esclarecimento com a mentora do Projeto Luísa Moreira. No entanto, esta informação não se encontra registada em nenhuma das atas de departamento, mas

depreende-se que assim aconteceu pela análise efetuada às palavras dos docentes entrevistados:

**E3:** “Através de uma reunião de Departamento do 1º ciclo, onde a Coordenadora falou da possível intenção do Agrupamento aderir ao Projeto, por isso ele iria ser apresentado numa outra data para mais pormenores. Se bem me lembro, penso que tivemos uma sessão de esclarecimento no final do dia, mas não me recordo em que data, com alguém ligado ao Projeto. Essa pessoa falou do Projeto e apresentou algumas das informações em PowerPoint.”

**E4:** “Foi a nossa Coordenadora do 1º ciclo que falou do assunto numa reunião de departamento. Disse que ia haver uma sessão de esclarecimento sobre um projeto novo, que a nossa diretora estava interessada e queria que conhecêssemos melhor o tal projeto. (...) Eu já não me lembro bem, mas acho que foi a própria a mentora do projeto que nos apresentou e falou do Fénix.”

**E5:** “Tomei conhecimento deste Projeto através do Agrupamento, quando me foi lançado o desafio de fazer a experiência (...). Através de uma reunião e, posteriormente, uma sessão de esclarecimento.”

**E6:** “Pela diretora numa reunião de docentes há cerca de três anos. (...) Do que me lembro: uma exposição oral em reunião de docentes.”

**E7:** “Foi através da diretora do Agrupamento. Em reunião de trabalho com a diretora.”

**E8:** “Através da nossa coordenadora de 1º ciclo e em conversa com uma colega que estava envolvida no projeto. A coordenadora falou brevemente do projeto numa reunião e convidou todos os interessados a participarem numa sessão de esclarecimento que houve, naquela altura, mas não me lembro quando, mas já vai para aí há 3 anos.”

Ultrapassada a fase de sensibilização dos professores do 1º ciclo para a implementação do Projeto Fénix, parte-se para a identificação de possíveis interessados em participar no Projeto.

**E1:** No nosso Agrupamento a proposta foi feita, de início, propondo a sua adesão de forma voluntária de tal forma que todos os docentes que assumiram o projeto o fizeram de braços abertos na esperança de encontrar uma solução que abrisse novas portas, para ultrapassar constrangimentos.

**E5:** “Convidaram-me e eu aceitei.”

**E6:** “Eu e a outra colega propusemo-nos aderir, porque reuníamos as condições ideais para iniciar um Eixo.”

**E8:** “Fui convidada pelo agrupamento e aceitei de bom grado.”

No entanto, por decisão da diretora, o Projeto Fénix é implementado apenas a título experimental nalgumas turmas do segundo ano de escolaridade, dos centros escolares do Agrupamento Confiança, mas para que tal acontecesse, seguem-se em tempo recorde, várias reuniões de trabalho, para que ainda durante o ano letivo 2011/2012, fosse

experienciado o projeto na forma de Eixo 1 (ninhos) no 1º ciclo e na forma de Eixo II para o 2º ciclo.

**E9:** “Seguiram-se reuniões de trabalho no Agrupamento “*Confiança*” e, num tempo recorde, experienciámos as modalidades NINHO no 1º ciclo e EIXO nos 2º e 3º ciclos. A partir de então o Projeto Fénix foi adotado como Medida de Promoção do Sucesso Escolar no Agrupamento, (...)”

**E1:** “A nossa entrada neste Projeto começou por ser experimental, sem entrada formal no projeto. Até este ano letivo<sup>33</sup>, foi assim que funcionámos sem um vínculo formal ao projeto.”

**E2:** “A diretora, primeiramente, queria experimentar e só depois, se fosse bem aceite por todos os colegas e restante comunidade e mostrasse resultados, aí então tudo seria oficial.”

**E5:** “(...) me foi lançado o desafio de fazer a experiência com a minha turma do 2º ano, que participou pela primeira vez na vertente de Ninho. Alguns dos meus alunos do 2º ano foram integrados num “Ninho”, durante o 2º período, a título experimental.”

Da análise efetuada às atas das reuniões de avaliação do Departamento do 1º ciclo, durante o ano letivo 2011/2012, confirma-se que algumas turmas do 2º ano de escolaridade participaram realmente a título experimental no Projeto Fénix, na vertente de Ninho, durante o 2º período, porque há essa referenciação nalguns excertos da ata nº oito de 05/03/2012 e na ata nº nove de 27/03/2012:

**Ata 8 – 05/03/2012:**

“Ponto dois - As informações foram dadas pela diretora do agrupamento, sendo as seguintes: O Centro de Formação (...) vai promover um encontro sobre o projeto Fénix, na próxima sexta-feira (nove de março). O agrupamento foi convidado a participar para falar da sua própria experiência. Apesar de este não estar oficialmente dentro do projeto, está a implementá-lo.” (p. 1 da ata nº8)

**Ata 9 – 27/03/2012:**

“A Turma Três, da EB1/JI da (...), onze do segundo ano. Dos alunos (...) realçam-se pela positiva (...) sobretudo, o aluno (...) que já está a trabalhar conteúdos do segundo ano e frequenta o Ninho de língua portuguesa. (...). Estes alunos foram integrados no “Ninho”, do projeto Fénix, de forma a colmatar as suas dificuldades (...).” (p. 6 da ata nº 9)

“A turma doze, do segundo ano, do Centro Educativo (...), continuam a beneficiar de apoio socioeducativo e fazem parte do Projeto Fénix, que se iniciou a título experimental no segundo período. Estes alunos compõem juntamente com outros quatro alunos de outra turma o “Ninho” do referido projeto deste Centro Educativo.” (p. 16 da ata nº 9)

“A turma catorze, do Centro Educativo (...) estes quatro alunos fazem parte do “Projeto Fénix”, que se iniciou, a título experimental, no segundo período. Estes quatro alunos compõem um “Ninho” juntamente com outros dois alunos, de outra turma de segundo ano.” (p. 18 da ata nº 9)

---

<sup>33</sup> Refere-se ao ano 2014/2015

“A turma vinte e três, do Centro Escolar (...), dezassete alunos matriculados no segundo ano de escolaridade (...). Existem três alunos, (...) que beneficiam de apoio socioeducativo, estando atualmente a integrar o Projeto Fénix, e que têm revelado progressos significativos.” (p. 25 da ata nº 9)

Apesar do caráter “não formal” que é atribuído a implementação do Projeto Fénix durante o ano letivo 2011/2012, as coordenadoras referem nas suas entrevistas que isso não constituiu um entrave à sua participação nas diversas atividades relacionadas com o Projeto, nem na sua relação com a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar:

**E1:** “A nossa entrada neste Projeto começou por ser experimental, sem entrada formal no projeto. (...) A par disso sempre fomos convidados para as formações, fóruns e debates organizados pelo Projeto.”

**E2:** “(...) nós não chegámos a entrar na rede Fénix. Digamos que tomaram conhecimento (refere-se à Comissão de Acompanhamento) que iríamos adotar o projeto na nossa escola, mas ser oficialmente.”

A corroborar esta ausência de constrangimentos referida pela coordenadora de departamento e a confirmar a participação do Agrupamento Confiança em diferentes atividades relacionadas com o Projeto, na ata nº 8 de departamento do 1º ciclo, do dia 5 março 2012, pode ler-se uma informação dada pela própria diretora:

“(…) O Centro de Formação de (...) vai promover um encontro sobre o projeto Fénix, na próxima sexta-feira (nove de março). O agrupamento foi convidado a participar para falar da sua própria experiência. Apesar de este não estar oficialmente dentro do projeto, está a implementá-lo. Assim, seria interessante que todos os docentes que estão a trabalhar com os ninhos, nos centros escolares, enviassem, via email, o seu relato pessoal da experiência de cada um até a esta data, incluindo a opinião dos encarregados de educação e dos alunos que estão dentro e fora do ninho. Este pequeno relatório não tem que ver com resultados de avaliação, mas mais com a reação de todos os envolventes e deverá ser entregue até quarta-feira.” (p.2 da ata nº8)

Da leitura deste pequeno excerto, deduz-se que a restante comunidade educativa (encarregados de educação e alunos) também teve conhecimento da implementação do Projeto Fénix no Agrupamento. Denota-se que existiu aqui alguma preocupação em informar os alunos das novas dinâmicas que se adivinhavam dentro da turma, para que não fossem criados nenhum tipo de constrangimentos entre os pares. Nalguns casos, percebe-se que aos encarregados de educação, cujos filhos iriam participar nos Ninhos, também foi pedida autorização para se iniciar esta medida.

Pelas entrevistas efetuadas, compreende-se que ao longo dos diferentes anos letivos, essa divulgação junto dos encarregados de educação e alunos não é feita em massa, mas antes em pequenos núcleos que correspondem às turmas que participam no projeto.

Na fase inicial, quando se integraram os alunos nos primeiro Ninhos, denota-se que os pais e os alunos recebem essa informação diretamente dos respetivos professores titulares das turmas envolvidas, que se limitam a explicar os modos de funcionamento dos Ninhos e dos Eixos, sem fazerem uma referência muito pormenorizada do Projeto Fénix, daí alguns alunos nem sequer conhecerem o nome “Projeto Fénix”, mas estarem mais familiarizados com os termos “Ninhos” e “Eixos”:

**E1:** “O conhecimento aos alunos foi dado pelo professor titular de turma, no caso do 1º Ciclo.”

**E2:** “Os alunos ainda souberam primeiro que os pais, cada professor falou com os seus alunos e explicou o que se pretendia.”

**A1 - A2 - A5:** “*Abanaram a cabeça em sinal de negação.*”(quando lhes foi questionado se conheciam o Projeto Fénix)

**A4:** “Acho que isso tem a ver com os Ninhos.”

**A5:** “Eu já ouvi esse nome, mas não sei explicar muito bem o que é.”

**A6:** “Eu lembro-me da professora falar em Projeto Fénix, quando nos falou dos Eixos e dos Ninhos, mas também não sei explicar mais.”

**P1:** “Foi com a professora da turma.”

**P2:** “Eu também. Foi quando a professora da turma me pediu autorização para a minha filha ir para o Ninho.”

À medida que o Projeto vai tendo maior relevância no Agrupamento, regista-se que no ano letivo 2013/2014 é a própria diretora que convoca uma reunião de encarregados de educação para dar a conhecer a implementação do Projeto Fénix, na vertente de Eixos, nas turmas do 4º ano, num dos Centros Escolares do Agrupamento Confiança:

**E9:** “Antes da implementação do Projeto (na vertente Eixo II, no 4º ano), os Pais foram chamados a participar em reuniões lideradas por mim, reuniões essas em que era feita a apresentação do essencial do Projeto, enfatizando as mais-valias para o sucesso dos alunos.

Os alunos foram conhecedores dos objetivos do Projeto e do quanto se esperava que lucrassem com práticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento. A sensibilização foi feita pelos titulares de turma no 1º ciclo (...).

**P3:** Eu tomei conhecimento numa reunião com a diretora.

**P4:** Sim, eu também. Foi a reunião para apresentar os Eixos.

**P5:** Eu não, eu não vim a essa reunião. Foi a minha filha que me explicou em casa e depois ouvi as outras mães a falarem do assunto.

**P6:** Eu também foi na tal reunião com a diretora.

Em suma, conclui-se que a origem do Projeto Fénix dentro do Agrupamento Confiança surge na pessoa da Diretora, revelando-se ser um elemento importante no arranque deste projeto.

A divulgação do mesmo à restante comunidade escolar segue uma ordem sequencial quase diretamente ligada à hierarquia das funções desempenhadas pelos profissionais que nela trabalham.

No entanto, durante esta fase de divulgação/sensibilização aos docentes percebe-se, pelas palavras dos vários docentes entrevistados, que a informação recebida foi considerada clara e suficiente, todavia não foi interiorizada com o mesmo grau de interesse por todos, registando-se alguma indiferença por parte de uns e a imediata aceitação por parte de outros:

**E3:** “Na altura, foi suficiente (a informação). Confesso que, naquele momento, não considerei que o Agrupamento fosse realmente avançar com o Projeto Fénix. Ouvi e percebi a dinâmica do projeto, mas não liguei mais ao assunto até se voltar a falar nele. Todos os dias nos sugeriam projetos, todos os dias nos diziam para visitar este e aquele site para vermos projetos e dizermos se estávamos interessados. Confesso que vi a maior parte deles, como nunca achei nenhum interessante e desconhecendo inicialmente o que era o Projeto Fénix, apenas pensei que era mais um.”

**E4:** “Para aquele momento, eu acho que foi suficiente (a informação). Depois mais tarde, acabei por saber um pouco mais, fui conversando com os primeiros colegas que aderiram e, nós também vamos vendo no dia-a-dia como as coisas vão funcionando.”

**E5:** “Sim, foi suficiente, pese embora o facto de eu ter procurado mais informação, mas apenas por incentivo próprio, curiosidade, (...).”

**E6:** “Foi apelativo mas de longe insuficiente. Procurei informação acerca dos eixos, que era o que me interessava mais. Mas também em relação a isto não obtive, pela net, grande informação.”

**E7:** “A maior parte (da informação) pesquisei na internet.”

**E8:** “A partir daí (da sessão de esclarecimento), tive o cuidado de informar-me junto da tal colega que estava envolvida no projeto.”

Relativamente, aos encarregados de educação também se percebe que a informação facultada quer pelos titulares de turma, quer pela diretora parece ser suficiente,

considerando que não parecem ter surgido dúvidas de maior, nem constrangimentos que impedissem a aplicação e a continuação da experiência.

**P1:** “Para mim foi (suficiente a informação). A professora explicou direitinho.”

**P2:** “Sim, foi suficiente.”

**P3:** “Para mim foi suficiente, até porque alguns pais acabaram por colocar questões durante a reunião, dúvidas comuns creio eu a todos nós, e por isso acabámos por ficar a saber o essencial.”

**P4:** “Para mim também foi suficiente.”

**P5:** “Eu não estive na reunião, mas pelo que ouvi das outras mães e da minha filha e pelo que vi ao longo do ano. Bastou-me.”

**P6:** “Eu estive na reunião e ouvi tudo, mas depois fui pesquisar o tal agrupamento onde tinha começado o projeto, porque eu o ano passado trabalhei ali por aqueles lados e quis saber mais.”

Atendendo que a experiência se prolongou por 3 anos letivos, considerou-se que para um melhor entendimento do processo seria fundamental a construção de um cronograma, onde se apresenta a sequência temporal dos acontecimentos:

**Quadro 4.1 - Cronograma dos Acontecimentos**

<b>ANOS LETIVOS</b>	<b>ACONTECIMENTOS</b>
<b>2010/2011</b>	<p><b>1.º</b> - Durante o ano de 2011 a diretora do Agrupamento Confiança tem conhecimento do Projeto Fénix, pela então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, num encontro informal em Lisboa.</p> <p><b>2.º</b> - Após alguns contactos com a mentora do Projeto e a convite da mesma, a diretora promove uma visita ao Agrupamento de Beiriz para que membros da direção e alguns coordenadores observem a experiência do Projeto, em campo.</p> <p><b>3.º</b> - Depois desta visita e após reunir com os seus membros de direção e coordenadores dos diferentes departamentos, a diretora decide aplicar o Projeto a título experimental, no ano letivo seguinte.</p>
<b>2011/2012</b>	<p><b>4.º</b> - Durante o 1º período, o Projeto é dado a conhecer em reunião de Departamento do 1º Ciclo e é promovida uma sessão de esclarecimento</p>

	<p>sobre o mesmo, pela própria mentora do projeto, no Agrupamento Confiança.</p> <p><b>5.º</b> - São convidados a fazer uma experiência piloto na vertente de Ninhos, alguns titulares das turmas com alunos do 2.º ano de escolaridade.</p> <p><b>6.º</b> - Durante o segundo período letivo e até ao final do ano, implementam-se vários Ninhos, em diferentes Centros Escolares do Agrupamento. Os encarregados de educação e os alunos são informados pelos titulares de turma.</p>
<b>2012/2013</b>	<p><b>7.º</b> - Na primeira reunião de Departamento do 1º Ciclo, para além da continuação dos Ninhos no 2.º ano de escolaridade, propõe-se implementação da vertente Eixo II, para professores que reúnam condições e estejam interessados.</p> <p><b>8.º</b> - Na terceira reunião de departamento, ainda antes do início das atividades letivas, duas docentes E5 e E6 propõem-se para trabalhar em Eixo II com as suas turmas de 3.º ano e que, no ano anterior, também já tinham experienciado os Ninhos. Acontece a primeira experiência piloto de Eixos II, a nível do 1º ciclo. Os encarregados de educação continuam a ser informados pelos titulares de turma.</p>
<b>2013/2014</b>	<p><b>9.º</b> - Alargamento da vertente Eixo II, às turmas de 4.º ano de escolaridade com a introdução de um aspeto inovador “o grupo de excelência”. A três turmas do 4.º ano e quatro docentes (3 titulares e um do artigo 79) é-lhes proposto trabalhar em Eixo II. Neste momento, a própria diretora preside uma reunião de informação dos encarregados de educação para esclarecimento do Eixo II e do “Grupo de Excelência”.</p> <p><b>10.º</b> - Os Ninhos são direcionados para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.</p>
<b>2014/2015</b>	<p><b>11.º</b> - Entrada oficial para o Projeto Fénix. Integração do Agrupamento Confiança na “Rede de Escolas Fénix”.</p>

Relativamente à entrada oficial do Agrupamento Confiança na rede Fénix, questionou-se a coordenadora de departamento se a Comissão de Acompanhamento do

Programa Mais Sucesso Escolar aceitou as adaptações que se haviam implementado nestes três anos de experimentação ou se haviam imposto alguma condição para que este regressasse ao desenho original, ao qual E1 respondeu:

**E1:** “Este ano letivo<sup>34</sup> aquando da visita da Comissão à nossa escola ficámos formalmente ligados ao Projeto, mas não tenho conhecimento de ter sido imposta qualquer tipo de condição, uma vez que eles desde o início conhecem a forma como nos encontramos a trabalhar.”

Para concluir este ponto, relembra-se o que foi dito no capítulo I deste trabalho, efetivamente, a nova realidade social do século XXI exige que as escolas façam um esforço para acompanhar os novos desafios que a sociedade lhe impõe e não perca de vista a qualidade do ensino. A escola, mais do que nunca, tem de estar preparada para dar as respostas adequadas a todos e a cada um dos alunos, de forma a criar uma maior motivação dos alunos com dificuldades, minimizando o abandono escolar e o insucesso académico, ao mesmo tempo, que prepara os jovens para um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e desafiante.

### **3- As razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.**

Segundo o que foi explicitado no capítulo I, o insucesso e o abandono escolar são fenómenos que desde sempre estiveram presentes nas escolas portuguesas e o Agrupamento Confiança não era exceção, conforme se comprova pelos dados do relatório da avaliação externa, apresentados no ponto anterior.

Perante estas circunstâncias, compreendeu-se a necessidade de agir “não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6).

Assim, atribuindo-se ao Projeto Fénix a máxima de que um “projeto nasce com o objetivo de melhorar uma realidade” (Miranda e Cabral, 2012: 20), as coordenadoras entrevistadas e alguns professores apontaram como principal razão para aderir ao projeto a melhoria dos resultados académicos:

---

<sup>34</sup> Refere-se a 2014/2015, ano de oficialização do Projeto Fénix no Agrupamento Confiança.

**E1:** “As razões que me levaram a considerar o Projeto Fénix um bom projeto têm a ver com (...) o tipo de problemática do nosso agrupamento, considerando eu que se adequava.”

**E2:** “A razão principal foram os resultados académicos dos nossos alunos, eram baixos e por isso houve necessidade de se pensar em mudar de metodologia pedagógica. Qualquer escola pode adotar este projeto, desde que sinta que tem necessidade de o fazer e sinta que ele responde às suas necessidades.”

**E8:** “Conseguir uma melhoria dos resultados dos alunos, para mim é uma razão válida.”

No entanto, pelas palavras de alguns docentes entrevistados, a adesão ao projeto não passa exclusivamente pela melhoria dos resultados académicos, mas passa também por trabalhar outras capacidades dos alunos, essenciais ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo e que aqui se realçam a negrito:

**E3:** “Acho que qualquer escola, qualquer professor gosta que os seus alunos tenham resultados positivos. Sejam **alunos confiantes** e com **vontade de aprender**. Julgo que **dar a oportunidade** aos alunos de fazerem um percurso de aprendizagem com conteúdos consolidados, terem uma **base sólida a nível de conhecimentos**, verem as suas **dificuldades superadas** e **gostarem de andar na escola**, são razões importantes.”

**E4:** “Qualquer escola gosta de ter sucesso educativo, mas mais do que isso, é poder **ajudar os alunos de forma eficaz**. Eu penso que um aluno intermédio ao **ganhar confiança** no seu saber, ao **consolidar** o que sabe, isso é o ponto de partida para todo o resto. Para melhorar os resultados, para **ser mais autónomo**, para **ganhar interesse e gosto** pela escola.”

**E5:** “A necessidade de melhor conseguir gerir os recursos humanos, **respeitando as características e níveis individuais** de cada grupo de alunos, para tentar obter o **maior grau de motivação** possível, visando um maior sucesso, por parte dos mesmos. Para mim, são bastante importantes. Muito até.”

**E6:** “Trabalhar para o sucesso dos alunos, para mim são razões mais que suficientes. Trabalhar para o sucesso. **Ajudar** os alunos que têm **dificuldades mais específicas**. **Trabalhar em conjunto** e **dividir algumas responsabilidades e receios** em relação à aprendizagem de alguns alunos.”

**E7:** “Os alunos que necessitam de um **acompanhamento mais próximo** quer a nível académico, quer **a nível socio-afetivo**.”

Perante estas afirmações depreende-se que a maioria dos docentes tem consciência de que esta nova realidade social confia às escolas uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, para que futuramente possam integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do seu País.

Para responder a esta missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, adotam-se projetos como o Projeto Fénix, que tem como principais metas a diminuição do insucesso e do abandono escolar e foi concebido de forma a concretizar o desígnio da escola ser para todos, encarando de frente o problema da equidade e da inclusão educativa.

De acordo com o que já foi referido no capítulo II desta investigação, este modelo conceptual baseia-se no princípio fundamental de que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, de forma a assegurar uma educação de qualidade para todos.

A adoção do projeto implicou a sua comunicação a todos os agentes educativos, no entanto, as razões que levaram o Agrupamento a adotar este projeto não parecem ser do conhecimento dos alunos, mas entendem que a sua frequência nos Ninhos tem a ver com a sua falta de resultados nas duas disciplinas base, português e matemática. Também parecem saber que os Eixos pretendem aprimorar resultados e que o “grupo das excelências” era uma recompensa pelos bons resultados. Percebe-se, assim, que existiu a preocupação de informar os alunos das dinâmicas de trabalho dos Ninhos e dos Eixos, sem aprofundar pormenorizadamente as razões da implementação de um projeto desta natureza.

**Q4: Alguma vez alguém vos explicou por que razão é que existe o Projeto Fénix na vossa escola?**

Não. (*responderam todos*)

**Q2 – Conhecem as razões pelas quais estavam a frequentar o NINHO ou o EIXO?**

**A1:** Eu sei, era por ter negativa a matemática e a português.

**A2:** Eu também, não podia reprovar mais, já tinha reprovado uma vez.

**A3:** Eu acho que os meninos que estavam nos Ninhos era para tirarem melhores notas e os que estavam nos eixos era para serem ainda melhores.

**A4:** Sim, foi o que a nossa professora nos disse um dia.

**A5:** A nossa também disse isso.

**A6:** A mim e aos colegas de quinta-feira a professora disse-nos que tínhamos aquelas aulas com os professores do 2º ciclo, porque era uma espécie de prémio por sermos os melhores alunos.

Em contrapartida, o envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem parece ser uma preocupação fulcral deste Agrupamento e deduz-se que nas sessões de esclarecimento iniciais com os titulares das turmas envolvidas, terá existido o cuidado de

se abordar o projeto como uma medida de promoção do sucesso educativo, considerando que a maior parte dos encarregados de educação entrevistados também referiu a melhoria dos resultados académicos como uma importante razão para a sua implementação:

**P1:** “(...)ajudar os meninos a tirar boas notas?!”

**P2:** “Eu acho que era para apoiar mais os meninos e ajudá-los mais. Se for para ajudar os alunos a perceber melhor e a saberem mais, eu também acho importantes.”

**P3:** “Penso que as razões teriam a ver com a falta de resultados. Penso que a intenção foi melhorar os resultados globais do agrupamento. Eu acho que são razões importantes. Uma escola com bons resultados é imediatamente associada a uma boa escola.”

**P5:** “Eu não sei, mas concordo com o que disseram. Se for para os alunos terem melhores notas, eu também acho que são razões importantes.”

**P6:** “Sim, as razões foram a falta de resultados. O agrupamento foi buscar o Projeto Fénix para tentar aumentar o aproveitamento escolar dos alunos e assim garantir uma imagem de sucesso e qualidade no ensino. (...) Sim, acho que a melhoria de resultados e a consolidação de saberes são razões importantes para aderir ao projeto. “

Este espírito de interação entre os diversos agentes educativos, vai de encontro ao que foi explicitado no primeiro capítulo, quando se analisou que os projetos devem surgir na escola como um convite à reflexão participada, por parte de todos, sobre questões de processo e procedimento, que exigem a criação de objetivos, marcos de referência estratégicos com o objetivo do bem comum e valorizar os alunos e as suas capacidades.

A reforçar esta ideia de que a escola enquanto organização, não pode ser considerada fora do contexto onde existe, porque tal como afirma Batanaz Palomares “a escola é um contexto” (2003: 114), salienta-se um pequeno excerto da ata de Departamento do 1.º Ciclo, número cinco, de 14 novembro 2013, onde se confirma o cuidado do Agrupamento Confiança no envolvimento dos pais e encarregados de educação na implementação do Projeto:

“(ii) Segundo indicações da diretora do agrupamento, os professores titulares e os professores das turmas de "ninho" deverão reunir com os encarregados de educação desses alunos para se fazer um ponto de situação, informar do trabalho que está a decorrer e, ao mesmo tempo, realçar a importância da colaboração e da parceria dos encarregados de educação na recuperação dos seus educandos. O prazo de realização para estas reuniões deve ser a partir da próxima semana.” (p.3 da ata nº5)

Também como já foi referido, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998: 47), à qual se impôs ao longo dos tempos, um grande esforço de integração, transformação e

reorganização para poder continuar a perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

Assim, a responsabilidade de um bom desempenho aponta para um maior investimento dos órgãos de cada escola em promover a participação de todos, estimulando o trabalho de equipa entre os professores aumentando a autonomia pedagógica e organizativa da escola.

A existência de projetos que possam contribuir para o sucesso educativo dos alunos é uma aparente evidência recorrente em todas as Escolas/Agrupamentos do país e o mesmo se verificou no Agrupamento Confiança que apostou num projeto pedagógico externo – o Projeto Fénix – como medida de promoção do seu sucesso educativo.

#### **4- Os objetivos traçados para desenvolvimento do Projeto Fénix.**

De acordo com o referido no ponto anterior, as razões na base da adoção do Projeto Fénix foram a necessidade de melhorar os resultados escolares dos alunos e diminuir o abandono escolar. Relembrando que o objetivo deste estudo é proceder à análise dos dados recolhidos no 1º ciclo, o abandono escolar não será ponto de análise considerando que este fenómeno não se regista neste nível de escolaridade, conforme esclarece um dos docentes:

**E3:**”Quanto à redução do abandono escolar, não é um objetivo que se aplique no 1º ciclo, pelo menos no nosso agrupamento, até porque há logo um conjunto de procedimentos que temos de tomar se o aluno faltar muitos dias consecutivos à escola.”

No entanto, fazendo-se aqui um pequeno parêntesis relativamente a este aspeto, importa referir que ao nível dos outros anos de escolaridade, o relatório da avaliação externa de 2010 aponta como um dos pontos fortes do Agrupamento Confiança a redução e a prevenção do abandono escolar, afirmando que este tem uma percentagem residual 0,16%, comprovando-se que as estratégias adotadas na sua prevenção foram eficazes, designadamente a oferta formativa diversificada, o acompanhamento adequado das situações de risco de exclusão, com a colaboração dos parceiros sociais, a intervenção articulada do Serviço de Psicologia e Orientação, do Gabinete do Aluno e dos diretores de turma com as famílias.

Retomando agora como ponto de análise o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, ambas as coordenadoras reafirmam:

**E1:** “Relativamente aos objetivos (...) o principal objetivo é promover o sucesso escolar melhorando as aprendizagens dos alunos e a diminuição do abandono e insucesso escolar.”

**E2:** “O principal consiste em melhorar resultados académicos, o resto vem por acréscimo. Se um aluno melhora resultados é porque consolidou conteúdos e superou dificuldades.”

Este discurso por parte das Coordenadoras parece estar alinhado com as intenções e os pressupostos do Projeto Fénix, explicitado no capítulo II desta dissertação, quando se referiu que o Projeto Fénix pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos, ambicionando desta forma diminuir o insucesso escolar e, concomitantemente prevenir o abandono escolar.

Não se negando a preocupação com os resultados académicos, nem fugindo aos objetivos originais do projeto, é visível que ao nível do departamento do 1º ciclo existiu uma preocupação mais cuidada na forma como tiveram de adaptar as dinâmicas originais do projeto à sua realidade e de acordo com os recursos que possuíam.

**E3:** “(...) a intenção é melhorar os resultados escolares dos alunos, tentando que os alunos com problemas de aprendizagem superem as suas dificuldades. O objetivo de melhorar resultados e aprimorar as excelências, esses, o Agrupamento manteve-os. Mas tivemos de fazer algumas adaptações em função dos recursos que possuíamos, quer num, quer noutra.”

**E4:** “Os objetivos são os mesmos, mas trabalhámos um pouco de maneira diferente em relação aos Ninhos.”

**E7:** “Houve algumas alterações.

Os recursos não chegavam para acompanhar todos os alunos.

Os objetivos enquadraram-se em quase todas as realidades, é apenas necessário uma ligeira adaptação à realidade de cada agrupamento.”

**E8:** “(...) melhorar o aproveitamento dos alunos, (...). À partida, houve um seguimento quase da totalidade dos objetivos, embora nalguns casos houvesse necessidade de fazer algumas adaptações.”

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados, percebe-se que estas alterações não passam exclusivamente para uma gestão mais eficaz dos recursos que possuem, mas também parece pretender uma recuperação de resultados académicos mais célere, tendo em conta aos procedimentos que adotaram:

**E4:** “(...) trabalhámos um pouco de maneira diferente em relação aos Ninhos. Em vez de trabalharmos com todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalhámos com aqueles que tinham um Não Satisfaz, próximo da positiva. Aqueles que andavam entre os 40% e os 50% nos testes de português e matemática. (...) Acho que foi uma maneira inteligente de melhorar resultados mais rápido. Um aluno que anda nos quarenta e tal, só precisa de uma ajudinha para chegar à positiva e isso é mais fácil do que recuperar um aluno com graves problemas de aprendizagem. Penso eu, é a minha opinião.”

**E7:** “Os alunos com um desempenho muito distante do esperado para o ano de escolaridade não entraram nos ninhos.”

Esta iniciativa parece ter resultado da experiência que obtiveram durante a fase experimental do projeto, a decisão inicial de recuperarem alunos com graves dificuldades de aprendizagem, a nível do segundo ano de escolaridade, seria um processo moroso e não traria resultados imediatos, mas antes a longo prazo.

Pelas palavras de alguns docentes e pela análise efetuado a alguns documentos, percebe-se que o agrupamento fazia mudanças ao modelo original do Projeto Fénix induzido pelo último relatório da avaliação externa, que apontava como um dos pontos fracos do agrupamento as taxas de transição/conclusão do 1º ciclo estarem abaixo dos níveis nacionais.

Assim, entende-se que estas terão sido as razões fundamentais para a alteração de procedimentos ao longo dos três anos de experimentação, conforme refere E3 e E6:

**E3:** “As alterações foram que nem todos os alunos com dificuldades foram contemplados. Ou seja, dentro desse grupo de alunos optaram por apoiar aqueles que estavam perto de atingir níveis positivos, que só precisavam daquele “empurrãozinho” para melhorarem resultados. Os outros, aqueles que estavam com níveis muito baixos, dentro dos recursos e das horas atribuídas ao apoio socioeducativo, iam sendo apoiados algumas horas por semana, por um professor do apoio socioeducativo.

**E6:** “Houve algumas adaptações do primeiro para o segundo ano de implementação, em relação a quais os alunos que deveriam fazer parte dos ninhos. Lembro-me que numa primeira fase seriam os alunos do segundo ano nomeadamente os que tinham mais dificuldade. Entretanto passaram a ser os alunos que poderiam ser ‘recuperáveis’, ou seja que tinham dificuldades mas não eram os mais fracos. Mudaram também os anos elegíveis – quartos anos passaram a ter prioridade.”

Partindo da evolução dos acontecimentos até aqui, percebe-se que na fase experimental que ocorreu durante o ano letivo 2011/2012, o Agrupamento Confiança implementou o Projeto Fénix seguindo o seu desenho original ao nível do 1º ciclo, procedendo a uma recuperação dos alunos que se encontravam no 2º ano de escolaridade.

Estes procedimentos vão de encontro ao que foi referido no capítulo 2 desta investigação, quando se explicaram as razões que estiveram na génese do Projeto Fénix - a constatação de que o 2º ano sofria de um problema de qualidade das aprendizagens e que se reproduzia em elevadas taxas de retenção.

No entanto, as conclusões apresentadas pela Avaliação Externa parecem ter uma ponderação mais forte, ao ponto de no terceiro ano de implementação experimental (2013/2014), o Agrupamento Confiança ter definido outros objetivos para si e que se baseavam na rápida e eficaz recuperação dos alunos do 4º ano, ao nível dos resultados do português e da matemática.

Pelos discursos dos encarregados de educação entrevistados confirma-se que eles próprios haviam interiorizado que a frequência de Ninhos e Eixos por parte dos alunos, pretendia única e exclusivamente melhorar resultados às duas disciplinas base:

**P1:** “Eu acho que é ajudar os meninos a tirar melhores notas a português e a matemática.”

**P2:** “É dar apoio aos alunos com mais dificuldades.”

**P3:** “(...) depreende-se que o objetivo seja melhorar resultados, em todos os níveis.”

Para além disto, também se verifica que os encarregados de educação desconhecem se houve alterações ao modelo original do projeto, no entanto, percebem que há um objetivo novo, uma inovação na vertente de Eixos, quando é criado o grupo de excelência.

**P6:** “(...)Eu não sei se houve adaptações, mas sei por exemplo que aquele grupo dos meninos excelentes que iam ter aulas ao ciclo uma vez por semana, isso foi uma novidade, porque no projeto que eu vi na net, não vi lá nada desse género.

Segundo as informações recolhidas em campo, junto dos atores envolvidos, o grupo de excelência consistia num grupo restrito de alunos que era selecionado em função da quantidade de Excelentes que tinham às três disciplinas principais (português, matemática e estudo do meio) e ao qual era proporcionado uma atividade diferente, todas as quintas-feiras, com um professor do 2º ciclo, nas instalações da Eb2,3.

**E3:** “Para as excelências foi criado um grupo de alunos com excelente às 3 disciplinas principais, tinham aulas uma vez por semana, durante 2 horas, com um professor do 2º ciclo. Todas as semanas o professor era de uma disciplina diferente e exploravam assuntos diferentes. Mas atenção, que isso só aconteceu este ano letivo, no início do projeto não havia nada disto do grupo dos excelentes.”

Esta iniciativa parece ter sido bem acolhida por encarregados de educação e alunos, considerando o que referem uns e outros:

**A6:** A mim e aos colegas de quinta-feira a professora disse-nos que tínhamos aquelas aulas com os professores do 2º ciclo, porque era uma espécie de prémio por sermos os melhores alunos.

A minha mãe e as minhas irmãs falavam comigo. Eu contava-lhes sempre o que fazíamos nos Eixos e à quinta-feira no ciclo. A minha mãe ficou muito contente até foi falar com a professora.

**P3:** Lembro-me da diretora falar nisto na reunião, disse que era uma espécie de bónus para esses alunos.

**P6:** Sim, era realmente uma espécie de prémio, de compensação para esses meninos. Ainda bem que o fizeram. Já estava mais que na altura de pensarem um pouco mais nos alunos que são bons. O sistema só pensa e só funciona para os que têm dificuldades. E os outros? Ficam sempre para trás. Fiquei muito contente com a ideia.”

Em jeito de síntese, acentua-se que o objetivo principal que o Agrupamento Confiança se propõe concretizar passa pela superação rápida e eficaz dos resultados da sua avaliação externa, incidindo numa recuperação premente dos alunos do 4º ano de escolaridade; ao mesmo tempo que se propõe introduzir um novo dinamismo na escola com a introdução do grupo das excelências.

## **5- Possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.**

Relativamente, aos possíveis constrangimentos que possam ter surgido no agrupamento durante a implementação e desenvolvimento do projeto, convém analisar as diferentes perspetivas de cada um dos intervenientes no processo.

Apresentando-se em primeiro lugar a opinião dos encarregados de educação, percebe-se que não constituíram nenhum obstáculo em relação às medidas que se iam tomando ao longo do processo de implementação. Crê-se que o cuidado que a direção teve, de logo de início informar e pedir autorizações, permitiu que pais e encarregados de educação se sentissem envolvidos não criando impedimentos nos trabalhos que se empreendiam. No entanto, já se denota alguma preocupação em relação aos recursos humanos e o tipo de práticas pedagógicas a implementar, parecendo desejar-se por parte de alguns alguma inovação neste aspeto:

**P1:** “Eu não.” (não pôs entraves)

**P2:** “Eu também não.”

**P3:** Nunca referi, nem nunca me opôs a nada.

**P4:** Eu ainda perguntei na reunião, se tinham recursos materiais e que tipos de recursos iam usar nos Eixos, ou se iam usar o que habitualmente se usam nas salas de aula. Responderam-me que iam tentar dar o seu melhor e tentar pôr coisas novas em prática. Aguardei, para ver. Porque se for para ter mais do mesmo, acho que não vale a pena. Foi a única coisa que referi.

**P5:** Eu não disse nada.

**P6:** Não, nunca referi nada.

Segundo as palavras das coordenadoras, a implementação do projeto foi bem aceite quer pelas lideranças quer pelos docentes, depreende-se que ambas as partes reconheciam no Projeto Fénix uma medida de promoção do sucesso educativo, pelo que não se registaram obstáculos para a sua implementação.

**E1:** “Não tenho memória de ter sido mal acolhido pelo Conselho Pedagógico, tanto que foi de imediato colocado no terreno. A proposta foi feita, de início, propondo a sua adesão de forma voluntária de tal forma que todos os docentes que assumiram o projeto o fizeram de braços abertos na esperança de encontrar uma solução que abrisse novas portas, para ultrapassar constrangimentos.”

**E2:** “Aceitaram bem. Todos os membros acharam que seria uma mais-valia para melhorar os resultados dos nossos alunos.”

**E3:** “Aceitei bem, embora tivesse dúvidas de como se iam organizar e onde iam arranjar professores, mas aceitei bem. Foi esperar para ver.”

**E4:** “Aceitei bem, mas como nunca tinha trabalho nestes moldes, pensei que fosse dar muito mais trabalho, mas afinal até não. Até gostei, foi tudo uma questão de boa organização e bom entendimento.”

**E5:** “Fui completamente a favor, pois gostei do pressuposto primordial do qual parte este Projeto e penso que o trabalho em equipa, visando sempre o melhor para os nossos alunos, é sempre muito válido e enriquecedor.”

**E6:** “Aceitei bem porque não foi imposto.”

**E7:** “Aceitei bem.”

**E8:** “Fui convidada pelo agrupamento e aceitei de bom grado. Penso que tudo o que seja novidade pode trazer efeitos positivos, por isso havia que experimentar.”

Contudo regista-se que a escassez de recursos humanos e o facto de o Projeto não ser oficialmente implementado impede que o agrupamento usufrua do crédito horário a que teria direito, não permitindo a expansão dos Ninhos e dos Eixos a tantos grupos quanto se desejaria.

Pelas palavras das coordenadoras e de uma docente depreende-se que apesar de parecer não ter existido resistência por parte dos docentes para a execução do projeto, surgem, durante a implementação do mesmo, alguns comentários que dão a perceber que os docentes envolvidos acabam por ter uma sobrecarga de trabalho.

**E1:** “Os entraves que sempre têm sido colocados, por alguns docentes, prendem-se sempre com a falta de recursos humanos e com a sobrecarga de trabalho para os docentes que se desdobram neste trabalho. (...) muito embora o nosso agrupamento nunca tenha beneficiado de crédito de horário para este projeto o simples fato de contenção de recursos humanos não permite abarcar todos os casos de necessidade de acompanhamento.”

**E2:**“(...)apesar dos poucos recursos humanos ele está a funcionar; mas se tivéssemos mais recursos humanos a dinâmica do projeto poderia ser ainda melhor, sim, era com toda a certeza. Até porque já podíamos abraçar um maior número de alunos, criando mais Ninhos.”

**E6:** “Da segunda vez que me propuseram um eixo a três, tive dúvidas. Embora o primeiro eixo tivesse sido bastante satisfatório a falta de meios humanos não deixou que ele decorresse da melhor maneira. Houve uma sobrecarga de trabalho e certos alunos acabaram por não beneficiar nem deixar beneficiar. Pensei nisso na aceitação do novo eixo – ainda por cima, com quartos anos desconhecidos.”

A Coordenadora dos Apoios Educativos e do Ensino Especial e um dos docentes dão a entender que a certa altura do processo alguns docentes, que ainda não estavam envolvidos em nenhuma das vertentes (Ninho ou Eixo II), acabam por mostrar alguma resistência à continuação do Projeto no Agrupamento, apontando como constrangimentos o excesso de projetos paralelos a desenvolver, a falta de tempo e a falta de recursos humanos:

**E2:** No início, notou-se ali alguma resistência por parte de alguns colegas, mas depois com o decorrer do tempo acabaram por gostar da ideia e perceberam que funcionava. Estava a resultar.

Eu acho que algumas reações foi mais por desconhecimento e por estarem saturados de outro tipo de projetos de saúde alimentar e sexual que acabam por ser impostos pelo próprio Ministério todos os anos e os colegas consideram que só vêm roubar tempo às disciplinas principais. É normal, não conheciam bem o projeto, mas depois de perceberem do que se tratava, foi bem aceite.

No início os tais colegas que não estavam interiorizados com a dinâmica do Projeto Fénix, perguntaram onde se ia buscar tempo e professores para isso. Mas depois de explicarmos de que forma nos iríamos organizar, tudo correu bem.

**E3:** “(...) alguns colegas que estão muito agarrados à sua metodologia de trabalho e resistem com frequência à mudança. Esses (...) não se mostraram recetivos à ideia. Mas acho que o agrupamento apostou bem e soube dar a volta ao assunto.

Perante estas afirmações procurou-se aferir se realmente a medida não teria sido implementada com alguma imposição camuflada por parte das lideranças.

Surpreendentemente registou-se aqui um leque de opiniões diferentes no que concerne ao ponto de vista das coordenadoras, diretora e de alguns docentes do agrupamento.

Na perspetiva das lideranças (coordenadoras e diretora) as afirmações continuam a demonstrar que o Projeto Fénix inicialmente foi bem aceite por todos e, que mesmo após o primeiro ano da fase experimental quando alguns docentes participaram voluntariamente, todos os docentes continuavam recetivos à continuação da implementação do projeto, dando até a sensação de que a participação dos professores continuava a ser voluntária e não imposta:

**E1:** “No 1ºCiclo nem na vertente ninho nem na vertente de Eixos nunca foi imposta tivemos docentes que aderiram voluntariamente e assim tem funcionado.”

**E2:** “Imposta não. Até porque no início nem todos os professores aderiram ao projeto. Se fosse imposta, acho que toda gente tinha de seguir o que se decidira. Foi uma medida que gradualmente foi dada a conhecer e acabou por ser bem aceite por todos.”

**E9:** “O projeto foi bem aceite pelos professores na sua generalidade. Todos tínhamos consciência da necessidade de mudar para cumprir o nosso objetivo no campo da melhoria dos resultados. A constante monitorização por parte do grupo responsável pela implementação do projeto e as reuniões de avaliação realizadas comigo foram um forte contributo para a aceitação e para a dinamização do Fénix.”

Contudo, alguns docentes têm um ponto de vista contrário e consideraram que a implementação do Projeto Fénix acabou por ser uma medida imposta, de forma subtil e gradual, que acabou por ter a aceitação de todos pela razão de parecer responder de forma eficaz ao problema do insucesso educativo.

**E3:** “Acho que acabou por ser uma medida imposta, embora, no geral, tenha sido bem aceite pela comunidade escolar. Imposta, porque ninguém nos perguntou se queríamos aderir. Disseram-nos que o agrupamento talvez fosse aderir, fez-se a sessão de esclarecimento e dali a uns tempos já se começavam a formar os primeiros “ninhos”.”

**E6:** “Mas a sensação que a maioria dos docentes tem é que, indiretamente, foi imposto. Tira alguns colegas da sua zona de conforto e outros têm dúvidas do seu real benefício.”

**E7:** “Na minha opinião foi uma medida imposta, mas que se adapta plenamente às necessidades de todos e foi bem aceite.”

**E8:** “De certa maneira foi imposta, mas os participantes foram convidados e aceitavam se quisessem. Acabaram por aceitar todos.”

O facto de alguns colegas terem voluntariamente participado na fase inicial, permitiu o desenvolvimento de um clima favorável à expansão gradual e sucessiva do Projeto a outros interessados, tendo aumentado o número de docentes que aderiam a ele.

Deste modo, mesmo aqueles que consideraram que foi um Projeto imposto acabam por diminuir a sua relutância, uma vez que os pareceres positivos dos professores envolvidos demonstravam “que não era apenas mais um projeto”:

**E3:** “(...) desconhecendo inicialmente o que era o Projeto Fénix, apenas pensei que era mais um. Mudei de opinião, claro. Até porque vi que a direção estava empenhada em ir com o Projeto Fénix para a frente. E depois conforme se foi aplicando o Projeto e criando as turmaszinho, fui vendo que até era capaz de resultar e os colegas que estavam a trabalhar com os Ninhos, pareciam-me satisfeitos.”

Apesar de uma minoria considerar uma certa imposição do Projeto, a verdade é que a maioria dos docentes não considera que tenha sido uma medida imposta, alegando que o projeto foi dado a conhecer e que os colegas que foram convidados a participar:

**E4:** “Imposta” é uma palavra forte. Eu não diria imposta. Veja, o agrupamento estava a tentar encontrar uma solução viável que respondesse, rápida e eficazmente ao insucesso escolar dos alunos, é natural que se tenha agarrado ao projeto que melhor lhe pareceu responder a isso e tentasse que a comunidade educativa o aceitasse bem. Por isso, o modo como fizeram as coisas, não foi imposto, foi dado a conhecer, diria antes assim, dado a conhecer de forma gradual, até que todos o aceitassem.

**E5:** Não acho que tenha sido imposta. Convidaram-me e aceitei. Quando o apliquei, senti que havia alguma renitência, por parte de alguns docentes que não conheciam o Projeto e não estavam a aplicá-lo. No entanto, todos os que nele estavam diretamente implicados aceitaram e revelaram um grande empenho e motivação, chegando até a haver uma enorme vontade de continuidade do mesmo.

**E6:** Aceitei bem porque não foi imposto. Eu e a outra colega propusemo-nos aderir, porque reuníamos as condições ideais para iniciar um eixo. No meu caso que só trabalhei com eixos, nunca foi diretamente imposto.

Relativamente à participação por convite, depreende-se que a direção terá optado por esta estratégia como forma de introduzir a experiência do Projeto de forma subtil, levando a que a experiência de uns fosse o exemplo de outros. Percebe-se que entre os titulares de turma do 2º ano de escolaridade foram convidados a participar aqueles que supostamente estariam mais recetivos à proposta, conforme referem dois docentes:

**E3:** “Pelo que entendi no início, quando alguns colegas se mostraram indiferentes ao projeto e mostraram pouca vontade em aderir, eu penso que a direção e a nossa coordenadora acabaram por falar apenas com os colegas titulares de turma que se mostraram recetivos e criaram aí as suas primeiras “experiências piloto”, digamos assim. Foi uma maneira subtil de dar a volta ao assunto, sem entrar em conflito com os colegas resistentes e mostrar que, afinal, até resultava se assim quissem.”

**E8:** “Fui convidada pelo agrupamento e aceitei de bom grado. Penso que tudo o que seja novidade pode trazer efeitos positivos, por isso havia que experimentar.

De qualquer forma, penso que o agrupamento teve o cuidado de convidar pessoas que, à partida, sabia estarem recetivas e abertas a este tipo de propostas.”

Numa das entrevistas, uma das docentes chega mesmo a referir que, a certa altura do processo, parece ter existido alguma forma de coação por parte das lideranças, ao ponto da docente relatar isso num dos relatórios de avaliação de Eixos:

**E6:** “No relatório final do primeiro eixo deixei explícito que para o eixo funcionar tinha de haver mais meios humanos em especial no grupo de alunos com mais dificuldades. Assim como os colegas quiserem voluntariamente trabalhar em conjunto que não deveria ser imposto – ou coagido indiretamente.”

Depreende-se que a forma de atuação das lideranças foi interpretada de uma forma muito divergente entre os docentes, o que para uns pareceu ser convite, para outros pareceu coação. De qualquer forma, através do convite aos mais recetivos e envolvendo logo de início os encarregados de educação, a direção criou de forma perspicaz as rampas de lançamento para a implementação do Projeto nos anos seguintes.

Na perspetiva dos encarregados de educação, a implementação do Projeto também não é considerada uma medida imposta, na sua relação com os professores titulares não se aperceberam que estes tivessem a executar um projeto contra a sua vontade, antes pelo contrário, em relação à vertente de Eixo II até chegam a confirmar que a sua realização partiu da vontade de alguns docentes interessados:

**P2:** Nunca me apercebi de nada. Nem ela me disse nada.

**P3:** Não, antes pelo contrário. Fique com a impressão, que a ideia dos Eixos até tinha sido das professoras das turmas.

**P4:** Eu também fiquei com essa impressão. Pelo menos, a maneira como a diretora falou, deu-me essa ideia, que era ideia e vontade das professoras trabalhar em Eixo.

**P5:** Eu não sei, não vim à reunião, mas também não me apercebi de nada na professora.

**P6:** Concordo com o que elas disseram. Também me pareceu ser interesse e vontade das professoras, não uma imposição.

De tudo o que foi referido, entende-se que, mesmo parecendo existir alguma indiferença por parte de alguns docentes quanto à implementação do Projeto, a verdade é que nenhum deles parece ter alguma vez imposto abertamente entraves quanto a isso, mas as suas dúvidas quanto à distribuição e à existência suficiente de recursos humanos parecem muito evidente:

**E3:** “Nunca referi nada (entraves). Mas até as coisas se começarem a desenvolver, fica-se sempre na dúvida se vai pra frente ou não vai. Até que as pessoas se entendam de como tudo vai funcionar, quem fica com o quê, quando, onde e como, fica-se sempre naquela expectativa. Bem, mas isto é para avançar ou não? Muita coisa nos passa pela cabeça e muito comentário se faz, uns construtivos, outros depreciativos. Ouve-se de tudo. Eu, pessoalmente, tentei ajudar e dei o meu melhor, nunca pus entraves a nada. Isto é mesmo assim, enquanto não experimentarmos não sabemos se resulta ou não, não é verdade?!”

(...) em relação aos recursos humanos. Onde é que iam arranjar professores para as turmas ninho? Só tínhamos dois professores de apoio socioeducativo para os quatro centros escolares! Em todas as reuniões de avaliação ouviam-se colegas a reclamar com falta de horas e de professores de apoio. E de repente, formam-se mais grupos de alunos. E onde estão os professores para eles?! Por aí, pensei que o projeto não avançasse. Quanto aos recursos materiais, acho que não havia problemas, nem nunca houve, porque as escolas são novas, há sempre uma ou outra sala vazia e estão todas bem equipadas com materiais didáticos. Por aí não havia problemas.”

**E4:** “Não, nunca pus entraves nenhuns, (...) em relação aos recursos humanos, sim. Até porque como lhe disse há pouco não havia muitos professores do apoio socioeducativo e não convinha mexer com esses, e também estavam dependentes da aceitação, ou não, dos professores do 79, para pegarem nas turmas Ninhos. Materiais didáticos não são problema, as escolas são novas e agora as editoras até fazem guerra para nos apresentarem os melhores materiais e por isso estão sempre a dar coisas novas e interessantes.”

**E6:** “(...) a falta de recursos humanos é o principal entrave.”

**E5, E7 e E8:** “Não.” (não tinham imposto entraves à sua implementação, mas também referem como entrave a falta de recursos humanos).

Para a superação dos entraves apontados pelos docentes quanto ao número suficiente de professores para a concretização dos Ninhos e dos Eixos, as coordenadoras explicaram que isso exigiu o envolvimento da direção para negociar com os docentes que usufruíam do artigo 79<sup>35</sup>, para que em vez de trabalharem 35 horas semanais em outras atividades previstas no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro<sup>36</sup>, trabalhassem 25

---

<sup>35</sup> Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Artigo 79.º - Redução da componente letiva - **2** — Os docentes da educação pré -escolar e do 1.º ciclo do ensino básico em regime de monodocência, que completarem 60 anos de idade, independentemente de outro requisito, podem requerer a redução de cinco horas da respetiva componente letiva semanal. **3** — Os docentes da educação pré -escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que atinjam 25 e 33 anos de serviço letivo efetivo em regime de monodocência podem ainda requerer a concessão de dispensa total da componente letiva, pelo período de um ano escolar.

<sup>36</sup> **d)** A participação, devidamente autorizada, em ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades; **e)** A substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração, nos termos do n.º 5; **f)** A realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objetivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo; **g)** A assessoria técnica -pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou

horas letivas em Ninhos. Aos coordenadores de estabelecimento foi-lhes proposto que as suas poucas horas letivas fossem encaminhadas para Ninhos ou Eixos II, conforme as necessidades de cada Centro Educativo.

**E1:** “Foram superadas com a dedicação dos docentes envolvidos e com o apoio da direção desta escola.”

**E2:** “Conseguimos superar indo buscar os colegas que estavam sem componente letiva, que estavam a usufruir do artigo 79, e os colegas coordenadores de estabelecimento sem turma, para assumirem os Ninhos. Os Eixos II funcionaram com a colaboração dos colegas titulares de turma que quiseram aderir.”

As palavras dos docentes E3 e E4 confirmam que existiu efetivamente uma negociação com estes docentes para superar os constrangimentos relativos à falta de recursos humanos e dão a entender que esta medida foi bem aceite. No seu entender, a recondução dos docentes sem componente letiva ou com poucas horas letivas, para assumirem os Ninhos e os Eixos permitiu que não houvesse a necessidade de tirar os professores dos apoios socioeducativos aos alunos dos outros anos de escolaridade, que não estavam contemplados nem com Ninhos nem com Eixos II.

**E3:** “Acho que trabalharam bem. Aproveitaram os professores que estavam com o artigo 79 e fizeram-lhe a proposta de serem eles a ficarem com os grupos Ninho. Todos eles aceitaram. Assim, também não mexeram com os dois professores do apoio socioeducativo que continuaram a dar o apoio deles normalmente, aos tais outros alunos mais complicados.”

**E4:** “(...) mas acho que pensei o que toda a gente pensou. E professores para os Ninhos, onde os há? Inicialmente, pensei que iam mexer com as horas e com os professores dos apoios socioeducativo, mas afinal deram a volta ao assunto de outra forma. E acho que foi bem pensando, embora corressem o risco dos professores que estão com o 79, não aceitarem. Mas tudo correu bem.”

Esta forma de (re)estruturação dos recursos humanos vai de encontro ao que foi referido no capítulo II deste trabalho, quando se explicitou que as escolas enquanto organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, lhes são reconhecidas competências no âmbito da flexibilização curricular, organização pedagógica e gestão de recursos humanos, numa lógica de prestação de contas inteligente. (Hopkins, 2007).

---

agrupamento; **h)** O acompanhamento e apoio aos docentes em período probatório; **i)** O desempenho de outros cargos de coordenação pedagógica; **j)** O acompanhamento e a supervisão das atividades de enriquecimento e complemento curricular; **n)** A produção de materiais pedagógicos.

Segundo Verdasca (2010) fazer “(...) emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos (p.31).”

Deste modo, convém ainda referir que no momento em que o Agrupamento Confiança implementou o Projeto Fénix sabia que estaria sujeito às formas de coordenação e operacionalização do Projeto, que exigem que as escolas façam uma gestão ao nível pedagógico e dos recursos humanos por parte da Direção da Escola e da Coordenação do Projeto, respeitando os três princípios fundamentais de funcionamento do Projeto - princípio da homogeneidade relativa, princípio do Sucesso Plural e o princípio da flexibilidade da organização escolar – e já abordados no ponto 3 do capítulo II desta investigação.

Concluindo, reafirma-se que ao nível dos estabelecimentos, cada direção da escola é responsável pela gestão dos recursos humanos e físicos, tendo em conta as propostas do Coordenador do Projeto e respeitando a articulação permanente com todos os atores envolvidos no projeto.

## **6- Adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.**

Segundo a Coordenadora do 1º Ciclo, inicialmente, tentou-se seguir o Projeto com o máximo de rigor, no entanto, ao longo do tempo houve necessidade de adaptá-lo. As razões para essa adaptação parecem estar diretamente ligadas à falta de recursos humanos, apesar dos esforços empreendidos, pela direção, para colmatar essas necessidades. De qualquer modo, percebe-se que cada Centro Escolar organiza-se em função dos recursos que dispõe:

**E1:** “No nosso agrupamento começámos por seguir o Projeto com algum rigor mas depois de fazermos a experiência passámos a adaptá-lo à nossa realidade. Este Projeto tem funcionado com poucos recursos humanos e debate-se com um número considerável de necessidades, de tal forma que temos tentado adaptá-lo a estas condicionantes de forma a rentabilizá-lo ao máximo. Dentro de cada Centro Escolar organizámos os Ninhos, os horários e os professores de acordo com os recursos de cada um. Depois disso, os professores lá articulavam entre si, de vez em quando reuníamos, se fosse necessário.”

De acordo com a entrevista da Coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial confirma-se o que já foi anteriormente referido, o Projeto inicia de acordo com os seus pressupostos originais, contemplando as turmas do 2.º ano de escolaridade, mas a certa altura passam a ser contempladas as turmas do 4.º ano na tentativa de se subir os resultados dos exames finais que se posicionavam abaixo da média nacional.

**E2:** “Optámos por desenvolver os Ninhos, no segundo ano de escolaridade por se considerar um dos anos mais problemáticos, uma vez que não há retenções no primeiro ano, e alguns alunos acabam por transitar com conteúdos do primeiro ano, ainda por consolidar. Maior parte das turmas do 2º ano acaba por ter dois níveis de ensino, uns a nível de segundo e outros a nível de primeiro. Foi assim que pensámos inicialmente, e também foram os professores que se mostraram mais abertos à proposta. Este ano trabalhou-se com o quarto ano de escolaridade, por causa dos exames nacionais e as colegas estavam muito recetivas a experimentarem com as suas turmas. Nos outros anos tentou-se distribuir da melhor forma os apoios socioeducativos.”

De tudo o que já foi referido, depreende-se que na fase inicial de experimentação do Projeto Fénix a sua implementação esteve diretamente dependente da boa vontade e da disponibilidade dos docentes titulares para participarem no Projeto e dos professores requisitados para dinamizar os Ninhos e os Eixos:

**E3:** “Primeiro selecionaram só um ano de escolaridade para aplicar o Projeto, depois abordaram só os colegas recetivos e que tinham alunos “intermédios” e aproveitaram os colegas do artigo 79 e os coordenadores de estabelecimento, que também têm algumas horas letivas, para serem os professores dos Ninhos.”

**E4:** “Primeiro analisou os recursos que tinham, depois procurou possíveis colegas interessados em aderir, depois identificou quais os alunos que iriam usufruir e depois, dentro de cada centro escolar, organizaram-se e adaptaram de acordo com a realidade de cada um.”

**E6:** “Sondando professores disponíveis, utilizando professores disponíveis.”

Durante os momentos de organização constata-se que existiu um grande envolvimento por parte de ambas as coordenadoras no acompanhamento e na ajuda que prestaram na formação dos Ninhos e Eixos, na distribuição de professores, na elaboração de horários e na articulação entre todos.

**E2:** “Eu e a colega coordenadora do 1º ciclo, primeiro começámos por identificar quem queria e tinha disponibilidade para trabalhar em Eixos II. Depois de falarmos com os colegas do 79 e os coordenadores de estabelecimento vimos o número de professores que ficavam disponíveis e que turmas queriam trabalhar com Ninhos. Em função desse dados, organizámos tudo.”

**E3:** “Em cada Centro Escolar, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios foram passando por lá de forma a se organizarem, em conjunto com o coordenador de

estabelecimento e os professores envolvidos. De acordo com a realidade de cada centro e o pessoal disponível, lá nos fomos organizando.”

**E4:** “Para iniciar os trabalhos, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios ajudaram na organização dos grupos e dos horários e na distribuição dos professores.”

Devido à escassez de professores para assumirem tantos Ninhos quantos os necessários, selecionaram alunos que estavam com rendimentos escolares muito próximos da positiva, considerando que a recuperação destes alunos é mais rápida do que aqueles alunos que têm graves dificuldades de aprendizagem. Importa referir que este critério foi utilizado ao longo dos três anos de implementação estudados, quer para os alunos do segundo ano de escolaridade, quer para os alunos do quarto ano.

**E2:** “Achámos que em vez de pegar em todos os alunos com dificuldades, pegámos só naqueles que consideramos intermédios, alunos cujo aproveitamento oscila entre os 40 e 50 valores e apenas precisam de mais um pouco de ajuda para solidificar bases.”

**E3:** “Apenas me foi pedido que dentro dos alunos da minha turma, que na altura estavam no segundo ano, seleccionasse aqueles que precisavam do tal “empurrãozinho”. Mas nunca poderiam ser muitos.”

Ainda dentro da organização dos Ninhos, apura-se que para além de selecionarem um número reduzido de alunos, selecionaram aqueles cujo aproveitamento estava próximo da positiva fazendo coincidir alguns que já estariam sinalizados para apoio socioeducativo, por forma a rentabilizar recursos. Esta rentabilização de recursos poderia ter duas vertentes: (i) considerando que aqueles alunos passariam a usufruir de uma medida de promoção de sucesso educativo, o seu professor de apoio passaria a ser reconduzido para outras necessidades indo apoiar outros alunos, até de outros anos de escolaridade. (ii) sendo o próprio professor de apoio a assumir o Ninho abrangia um número maior de alunos (4-5), em vez de um, durante um maior número de horas. Deste modo, permitia que outros professores sem componente letiva assumissem outros Ninhos.

**E1:** “Na vertente de Ninho, por vezes, conseguimos trabalhar com alunos de apoio, em simultâneo, para rentabilizar recursos humanos.”

**E2:** “o objetivo era o mesmo. O público-alvo é que era mais restrito. Mas foi tudo para não tornar os Ninhos muito grandes e por não haver professores suficientes.”

**E3:** “Criámos os grupos Ninho que eram possíveis, tentou-se que esses grupos não tivessem muitos alunos e conciliámos horários e disciplinas.”

**E8:** “Cada Centro Escolar que possuía recursos humanos suficientes para criar pelo menos um ou dois Ninhos, criou-os e elaborou um horário de acordo com aquilo que existia. Às vezes o mesmo professor, tinha um grupo de manhã e outro grupo diferente à tarde.”

De acordo com os vários docentes entrevistados e envolvidos em Ninhos percebe-se que existiu um certo cuidado na elaboração de horários para que as disciplinas de português e matemática fossem trabalhadas em simultâneo nas Turmas Mãe e nos Ninhos, exigindo-se uma articulação rigorosa entre docentes.

**E3:** Tivemos a preocupação de que as horas de português e matemática fossem coincidentes nos horários da turma Mãe e da turma Ninho, para que os alunos pudessem assistir as outras disciplinas que não eram contempladas pelo Ninho.”

Esta forma de organização dos Ninhos vai de encontro ao que foi referido anteriormente sobre a dinâmica de participação no Projeto Fénix - coordenação e operacionalização, registando-se aqui o respeito pelos mecanismos de operacionalização e de gestão pedagógica defendidos por Moreira (2014).

Relativamente aos Eixos, percebe-se que a formação de grupos de nível não é tão complexa, uma vez que engloba os próprios titulares de turma para cada um dos grupos e mais um docente, que à partida seria o coordenador de estabelecimento, para ajudar a assumir o grupo de alunos com aproveitamento mais baixo.

Ultrapassada a fase de organização dos horários, professores e alunos parece que a articulação entre docentes decorre de forma natural e fluida no dia-a-dia da escola, não se apontando constrangimentos relativamente ao excesso de trabalho ou à falta de tempo para articular.

Esta forma de agir relembra as palavras de José Matias Alves, na obra Projeto Fénix Mais Sucesso Para Todos, quando afirma que “para construir o sucesso para todos os alunos, para não deixar ninguém para trás, é preciso intervir de forma conjugada em diversos planos e níveis” (p. 49-50).

**E3:** “Qualquer momento servia para articular. Antes de entrar para as aulas, no intervalo, no almoço, no corredor, na sala dos professores...sei lá. Articulávamos em qualquer momento e em qualquer sítio. Sempre que o assunto vinha a propósito ou sempre que tínhamos alguma coisa a dizer uns aos outros sobre os conteúdos ou sobre os alunos, articulávamos. Não foi preciso andar a criar mais reuniões para se fazer articulação. Já chega as que temos! Olhe, e tudo funcionou!”

**E4:** “A articulação fazia-se a toda a hora, em qualquer lugar. Estando as pessoas no mesmo espaço e às mesmas horas, qualquer momento servia para se conversar sobre as atividades que se estavam a desenvolver. Não foi complicado. Era uma coisa informal, mas funcional. E acho que correu bem.

**E5:** “No nosso caso foi fácil, uma vez que foram envolvidas duas turmas que tinham aulas em salas contíguas e com duas docentes que articulávamos quase 24 horas sobre 24 horas. Uma vez que partilhávamos as viagens, até esses momentos foram utilizados para planificar, partilhar, refletir, etc. Estávamos em sintonia e diálogo constante e, após uma adaptação prévia dos horários das nossas duas turmas, para que estes estivessem perfeitamente coadunados, aproveitávamos todos os intervalos para planificar e reajustar, quando necessário.”

**E6:** “Diariamente, e a qualquer momento, eu e a colega eramos muito próximas. (...) pequenas reuniões informais quase diárias para acertar: conteúdos, materiais, avaliação, etc...”

**E7:** “Na base de muitos encontros informais no início das aulas e intervalos, para articular os conteúdos a lecionar no ninho com os da turma Mãe.

**E8:** “No início da semana, fazia-se uma espécie de reunião informal com os titulares de turma, para acertar os conteúdos que se iam dar nessa semana para que tanto a turma Mãe e o Ninho, andassem mais ou menos a par. A partir daí, ao longo da semana, falávamos sempre que houvesse necessidade, só para acertarmos “*agulhas*”.

Apesar do caráter informal que se atribui à forma de articulação destes docentes, ela parece ser eficaz e funcional deixando transparecer uma certa autonomia relativamente às decisões que necessitam empreender. Esta forma de atuação parece ir de encontro àquilo que se explicitou no capítulo I deste trabalho, sobre autonomia e projeto, quando se referiu que ao conferir aos profissionais que constituem a escola maiores poderes de decisão em matérias pedagógicas, estes tomarão decisões mais adequadas às necessidades dos seus alunos e à sua realidade escolar, por terem um conhecimento mais próximo do contexto social em que se inserem e dos recursos que dispõem.

Rompendo-se com os procedimentos habituais do modelo de ensino centralizado e uniformizado; mobilizando o trabalho de equipa no domínio pedagógico, onde os professores realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos; desenvolvendo a eficácia e a eficiência organizacional; permitindo a participação e a corresponsabilização de todos na consecução dos objetivos pretende-se criar uma escola que "existe para servir melhor os alunos. Todos os alunos" (Alves, 2009: 25).

Aprofundando a forma de organização dos Ninhos e dos Eixos percebe-se que ao nível dos Ninhos mantinham-se os grupos formados pela Turma Mãe e o Ninho. Este último era constituído por 4 ou 5 alunos, de uma turma ou de várias turmas do mesmo ano de escolaridade, que tivessem resultados próximos da positiva. O Ninho de Português e o Ninho de Matemática funcionam nas mesmas horas letivas dessas disciplinas da turma mãe. Esta forma de organização está em tudo muito semelhante ao desenho original proposto pelo Projeto Fénix, não se registando grandes diferenças de operacionalização.

Na vertente dos Eixos, sabe-se que a experiência piloto levado a cabo por duas docentes, não decorreu como o pretendido porque a falta de recursos humanos impediu que se dividissem as duas turmas em vários grupos de nível. Pelo que se entende as docentes formaram apenas dois grupos de nível – um grupo com bons e muito bons e outro grupo com alunos com dificuldades – conduzindo a uma sobrecarga de trabalho por parte das docentes, conforme referem E5 e E6:

**E5:** “Poderia ter sido ainda mais benéfico se tivesse havido a possibilidade de haver, pelo menos mais um docente envolvido no Projeto.”

**E6:** “Da segunda vez que me propuseram um eixo a três, tive dúvidas. Embora o primeiro eixo tivesse sido bastante satisfatório a falta de meios humanos não deixou que ele decorresse da melhor maneira. Houve uma sobrecarga de trabalho e certos alunos acabaram por não beneficiar nem deixar beneficiar.”

Partindo desta experiência piloto tem-se conhecimento que o Agrupamento faz uma nova aposta no ano letivo seguinte com 3 turmas de 4.º ano, mas com outras adequações. Dos testemunhos e das avaliações apresentadas em relatório pelas docentes E5 e E6 sabe-se que a direção teve em consideração as informações fornecidas e organizou os Eixos II de outra forma. Esta atitude vai de encontro ao que já foi referido no capítulo II na gestão e operacionalização do projeto que respeitando a articulação permanente com todos os atores envolvidos no projeto, compete à coordenação de projeto definir os mecanismos operacionais do projeto, adequando-os e otimizando-os de acordo com a avaliação crítica do processo e dos resultados obtidos, atividades estas que se realizam continuamente.

**E6:** “Ouviram os nossos testemunhos e leram relatórios. A direção depois agiu reformulando da ‘melhor’ maneira.”

Para repetição da experiência dos Eixos II noutra formato, três turmas de 4.º ano formam 4 grupos de nível a que correspondem as apreciações qualitativas de Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente para uma distribuição mais eficaz. Cada uma das titulares assumia um grupo e um quarto professor (que podia ser do artigo 79 ou o coordenador de estabelecimento) assumia o quarto grupo.

**A3:** “A nossa disse-nos que na parte da tarde, às terças, quartas e quintas íamos trabalhar em Eixo com as outras turmas dos quartos anos. Terça português, quarta e quinta matemática.”

**A4:** “Nos Eixos fomos divididos em grupos de Excelente, Satisfaz Bastante, Satisfaz e Não Satisfaz. Cada grupo tinha aulas com um professor, nós ficámos com a nossa, eramos excelentes.”

**A5:** “Eu não, eu fiquei no grupo dos Satisfaz com outra professora do 4º ano.”

Sabe-se que nesta forma de organização os docentes tiveram o cuidado designar cada um dos grupos não com menção qualitativa mas antes com letras gregas, para não estigmatizar nem criar constrangimentos, conforme refere E8:

**E8:** “(...) naquela altura, nós atribuímos a cada um dos diferentes níveis dos eixos, uma letra grega. Exemplo, os do Excelente eram o grupo Alfa, os do Satisfaz Bastante eram o Omega, Satisfaz Delta e os do Não Satisfaz o Beta, assim não criávamos constrangimentos quando falássemos dos diferentes grupos.”

Para além disso, também foi introduzida uma inovação nesta segunda experiência de Eixos II – o Grupo da Excelências – este grupo era formado por alguns alunos do grupo dos Excelentes (no máximo 9). Ou seja, dentro do grupo de nível dos excelentes eram retirados os alunos com Excelente às três disciplinas base (português, matemática e estudo do meio) que tinham uma vez por semana aulas com um professor do 2.º ciclo, conforme se confirma pelos vários relatos dos entrevistados:

**E3:** “(...)Para as excelências foi criado um grupo de alunos com excelente às 3 disciplinas principais, tinham aulas uma vez por semana, durante 2 horas, com um professor do 2º ciclo. Todas as semanas o professor era de uma disciplina diferente e exploravam assuntos diferentes.”

**A6:** E eu à quinta-feira tinha aulas duas horas com um professor do ciclo, era sempre um professor diferente.

**P6:** Eu não sei se houve adaptações, mas sei por exemplo que aquele grupo dos meninos excelentes que iam ter aulas ao ciclo uma vez por semana, isso foi uma novidade, porque no projeto que eu vi na net, não vi lá nada desse género.

Pensando agora na dimensão do aluno, procurou perceber-se que efeitos é que estas dinâmicas de trabalho tiveram nos alunos, atendendo que passou a existir uma mobilização entre salas que fugiam do padrão habitual do ensino tradicional e uma gestão de horas e disciplinas com diferentes professores, quer na vertente de Ninho quer em Eixo II:

**E4:** “Depois no dia-a-dia, não foi difícil, como os alunos dos Ninhos tinham as disciplinas de português e matemática nas mesmas horas que a turma Mãe, eles já sabiam que tinham de ir para o Ninho, com o professor A, na Sala Y, de X a X horas. Sempre a mesma sala, sempre o

mesmo professor de Ninho. No fim, voltavam para a turma para terem o resto das disciplinas. Tentou-se sempre, que as disciplinas de português e de matemática fossem nos tempos da manhã e sem interrupções, para os alunos não andarem cá e lá a toda a hora. E também é melhor em termos de continuidade das tarefas que uns e outros estão a desenvolver. Não há quebras.”

**A1:** “Foi fácil. De manhã íamos logo para lá e só saímos na hora do almoço.”

**A2:** “Sim, o Ninho era sempre na mesma sala.”

**A3:** “Foi fácil, a professora ajudava sempre a lembrar quando tínhamos de mudar.”

**A4:** “Sim, e só levávamos a capa dos eixos e o porta-lápis, não era preciso a mochila.”

Pelas palavras dos alunos percebe-se que aquela mobilidade extra entre salas, durante o dia e vários dias por semana, não constituiu qualquer tipo de entrave ao bom funcionamento das atividades letivas nem se revelou confuso ou constrangedor para os alunos envolvidos. Importa no entanto realçar que a organização cuidada dos horários e das disciplinas, em conjunto com a atenção que os docentes deram à explicação de como iriam decorrer todos os trabalhos nos Ninhos e nos Eixos, permitiu que os alunos se sentissem envolvidos e conhecedores das dinâmicas que os esperavam:

**A1:** “A nossa professora disse que eu e outros meninos da minha sala íamos ter aulas todas as manhãs com a professora (...), na sala dos apoios, todos os dias, até à hora do almoço.”

**A2:** “Mas só os meninos que tinham negativa a português e a matemática.”

**A3:** “A nossa disse-nos que na parte da tarde, às terças, quartas e quintas íamos trabalhar em Eixo com as outras turmas dos quartos anos. Terça português, quarta e quinta matemática.”

**A4:** “Nos Eixos fomos divididos em grupos de Excelente, Satisfaz Bastante, Satisfaz e Não Satisfaz. Cada grupo tinha aulas com um professor, nós ficámos com a nossa, eramos excelentes.”

**A5:** “Eu não, eu fiquei no grupo dos Satisfaz com outra professora do 4º ano.”

**A6:** “E eu à quinta-feira tinha aulas duas horas com um professor do ciclo, era sempre um professor diferente.”

Durante a fase de organização, depreende-se pelas palavras de alguns docentes que a informação aos encarregados de educação é uma preocupação central neste agrupamento, porque imediatamente à conclusão dos trabalhos de planificação, distribuição e organização de horários, docentes e alunos, os encarregados de educação com educandos propostos para Ninhos são contactados pelos respetivos titulares de turma para darem as suas autorizações e se familiarizarem com a nova performance das turmas:

**E3:** “Os pais foram sendo informados à medida que os grupos se iam criando, pelos próprios titulares de turma. Isso permitiu que os pais e os alunos aceitassem sem grandes stresses.”

**E2:** “(Os encarregados de educação) tinham de dar uma autorização. Normalmente os colegas titulares das turmas dos Ninhos ou dos Eixos reúnem com os encarregados de educação e informam.”

**E7:** “É necessário acertar os horários da turma e do ninho com o professor titular, definir as salas dos ninhos, reunir com os encarregados de educação para informá-los sobre o projeto.”

**E9:** “A sensibilização foi feita pelos titulares de turma no 1º ciclo (...).”

A confirmar esta forma de atuação apresentam-se os relatos dos encarregados de educação quanto às ações empreendidas para a execução dos Ninhos:

**P1:** “(...) a professora só explicou do Ninho cá na Escola. Quando nos chamavam à Escola ou na hora do atendimento. Eu aceitei bem.”

**P2:** “E também nalgumas reuniões que as professoras fizeram, só para os pais dos meninos que estavam nos Ninhos. Nas reuniões de Ninhos estavam as duas professoras, a da turma e a do Ninho. Eu também aceitei bem, dei logo autorização para ir para o Ninho.”

**P3:** “Aceitei bem, mas muito naturalmente tive as minhas dúvidas em relação à sua aplicação no dia-a-dia, ou isto corria mal, ou os professores tinham de ser muito empenhados para conseguirem conciliar tudo. Mas correu tudo bem.”

**P4:** “Eu também aceitei bem, embora no início me fizesse um pouco de confusão tanto entra e sai da sala e, o facto de irem ter aulas com uma professora que não a deles.”

Em relação à implementação dos Eixos II, os procedimentos diferiram um pouco uma vez que a divulgação junto dos encarregados de educação foi assumida pela diretora em reunião convocada para o efeito. Contudo, em momentos posteriores a articulação entre pais e encarregados de educação foi efetuada pelos professores titulares de turma. A razão de ser a diretora a assumir este primeiro contacto esteve diretamente ligada à criação do grupo de excelência e para explicar de forma clara e aprofundada que a criação de grupos de nível, não tinha que ver com rotulagens, mas antes com níveis de desempenho e que desta forma se podiam recuperar alunos e, ao mesmo tempo, aprimorar excelências.

**E9:** “Antes da implementação do Projeto (na vertente Eixo II, no 4º ano), os Pais foram chamados a participar em reuniões lideradas por mim, reuniões essas em que era feita a apresentação do essencial do Projeto, enfatizando as mais-valias para o sucesso dos alunos.”

**E1:** “Todos os Encarregados de Educação tomaram conhecimento deste projeto através de reuniões com a presença da Diretora do Agrupamento acompanhada da equipa dinamizadora do mesmo<sup>37</sup>.”

**E6:** “(...) antes de iniciarmos houve uma reunião convocada pela diretora onde estavam presentes os encarregados de educação das turmas em causa.”

**P3:** “Na reunião só explicaram a implementação e o funcionamento dos Eixos aqui nesta Escola, (...). A articulação era sempre feita na pessoa da professora titular de turma, nunca falei com as outras professoras dos Eixos.

**P6:** “Qualquer contacto era sempre com a professora da turma. Pelo que me apercebi, as professoras lá articulavam entre si e as informações chegavam a quem de direito.”

Quando se questionou os encarregados de educação se concordaram com esta forma de organização pedagógica assumida pelo Agrupamento, depreende-se que no geral a proposta foi bem aceite, no entanto, registou-se um ou outro caso de descontentamento que não interferiu com o bom funcionamento das atividades, nem impediu a implementação/continuação do Projeto:

**P3:** “(...) a maioria dos Ninhos aceitou, mas sei de uma mãe que retirou o filho do Ninho e pôs em explicações porque a professora do Ninho, tinha sido professora do filho no ano anterior e o aluno tinha reprovado. A mãe achou que se era a mesma professora, o miúdo não ia aprender nada de novo.”

**P4:** “E nos Eixos também não foi tão pacífico quanto isso. Alguns pais na reunião não disseram nada em frente às professoras e à diretora e depois andaram por aí a dizer cobras e lagartos. Mas foi só uns dias, depois calaram-se. Aperceberam-se que os próprios filhos gostavam de lá andar e calaram-se.”

**P5:** “Eu não sei de nada. Pensei que tinha sido bem aceite por todos. As mães com quem falei, não me falaram mal do projeto, pareceram-me aceitar bem. Eu aceitei bem, os outros não sei.”

**P6:** “Eu acho que no geral foi bem aceite, sim. Mas como em todas as coisas, há sempre quem tenha alguma coisa a dizer, nem que seja para passar o tempo. Porque no fundo aquilo que eu também ouvi, não eram fundamentos válidos para não levar o projeto para a frente. Primeiro deve dar-se a oportunidade para...e depois é que se avalia. Eu pelo menos penso assim. Por isso, acho que nem se devem ter esses comentários em consideração.”

A razão para o descontentamento de alguns encarregados de educação na reunião dos Eixos é explicado por uma das docentes do Eixo, que revela que durante a reunião foi dado demasiada importância ao grupo das excelências o que provocou alguns constrangimentos perante alguns pais e encarregados de educação, daí terem surgido comentários depreciativos, posteriormente.

---

<sup>37</sup> Neste caso eram os três professores titulares de turma que iam trabalhar em Eixo II com as turmas do 4.º ano, mais um professor requisitado para ajudar no grupo dos alunos com níveis inferiores de desempenho.

**E6:** “Só acho que houve demasiado enfoque nas crianças que faziam parte do eixo onde estavam as crianças com maiores capacidades. Tal não caiu bem com alguns encarregados de educação.”

Em jeito de conclusão, percebe-se o Agrupamento Confiança teve de proceder a adaptações organizacionais em função dos recursos humanos que possuía. No geral, a implementação das vertentes Ninho e Eixo II e as adaptações organizacionais empreendidas foram bem aceites por toda a comunidade educativa, realçando-se o envolvimento parental durante a fase de sensibilização e a constante atualização ao longo da implementação do Projeto, através de reuniões, relatórios, pontos de situação.

Percebe-se ainda, que a forma como o Agrupamento se organizou, nomeadamente no Centro Escolar estudado, decorreu num clima de bom entendimento entre coordenadores e professores, realçando-se o esforço e o empenho de cada um dos intervenientes para o desenvolvimento eficaz e funcional do Projeto Fénix.

**E3:** “Foi pacífica. Pelo menos aqui foi. É claro que enquanto não está tudo organizado, há sempre confusão...ah como é que vai ser isto?? Como vai ser aquilo?? Há sempre muita coisa a conciliar, mas tudo se faz.”

**E4:** “Foi pacífica. Nunca houve problemas.”

**E5:** “Bastante pacífica uma vez que estávamos as duas empenhadas, de corpo e alma. Foi um fator altamente contributivo para este bom funcionamento o facto de sermos boas amigas e, claro, não esquecendo, pois também ajudou bastante, os alunos e seus encarregados de educação terem tido uma adaptação e motivação excelentes, face ao Projeto, o que fez com que esta experiência fosse portadora de vários aspetos positivos.”

**E6:** “Não foi complicada, todos colaboraram. A divisão das turmas não foi complicada.”

**E7:** “Foi uma organização pacífica.”

**E8:** “No Centro Escolar onde me encontrava a trabalhar foi pacífica, houve um bom entendimento entre todos os envolvidos.”

Depois de conhecidas todas as adaptações organizativas empreendidas pelo Agrupamento Confiança para implementação do Projeto, procurou-se saber junto das lideranças de que forma a Comissão de Acompanhamento do Projeto reagiu a estas alterações e se foi bem aceite por esta.

Tanto pelas palavras da coordenadora do 1º ciclo como pelas palavras da diretora percebe-se ainda, que para além de terem conhecimento do modo como o Agrupamento implementava o Projeto também eram realizadas reuniões de trabalho com a Comissão.

**E1:** Sim, à comissão que acompanha a implementação do Projeto ainda este ano letivo lhe foi apresentado a forma como funcionámos e pareceu-me ter sido bem acolhido.

**E9:** Sim e ao longo dos anos de implementação do Projeto Fénix têm sido realizadas reuniões de trabalho, neste agrupamento, coordenadas pela própria Dr.ª Maria Luísa Moreira e pela sua Equipa, para além da presença de representantes deste agrupamento.

Deste modo confirma-se que, apesar de durante os 3 anos estudados o Agrupamento Confiança não ser oficialmente uma escola da “rede Fénix”, isso não constituiu impedimento para haver articulação entre ambas as partes e um acompanhamento atento por parte da comissão.

Apesar de todas estas diligências, e em consequência do carácter informal que o Agrupamento adotou relativamente ao Projeto implementando-o a título experimental, não se encontram registos de nenhuma das ações empreendidas, nem referências ao Projeto Fénix, nos documentos estruturantes do Agrupamento como o Projeto Educativo 2013-2016 e o Regulamento Interno. Contudo e pela primeira vez, aparece no Projeto de Melhoria do Agrupamento e no Contrato de Autonomia uma referenciação ao Projeto Fénix enquanto medida melhoria dos resultados académicos.

## **7 - Efeitos do projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos**

Relembrando o que já foi referido no capítulo II desta investigação, a implementação do Projeto Fénix, tanto no Eixo I (Ninho) como no Eixo II, no Agrupamento Confiança promoveu a rutura com a ideia tradicional de que a escola, a turma, o tempo, o espaço e os modos de ensino e aprendizagem são únicos e inflexíveis. A turma deixou de ser considerada como uma unidade imutável e passou a configurar-se como um agrupamento flexível de alunos em diferentes tempos e espaços de aprendizagem reunidos de acordo com as suas necessidades.

Mais do que combater o insucesso, interessou qualificar esse sucesso, proporcionando condições para que os alunos tivessem a oportunidade de efetuar aprendizagens e consolidar saberes.

Nesta linha de pensamento considerou-se relevante proceder à análise dos efeitos do Projeto Fénix nos resultados e nas aprendizagens dos alunos que frequentaram os Ninhos e os Eixos.

Na perspetiva das coordenadoras as duas opiniões diferem, a coordenadora dos apoios socioeducativos afirma claramente que se registou uma melhoria de resultados, enquanto que a coordenadora de departamento acha difícil de avaliar esse aspeto, mas considera que em termos de socialização dos alunos há claramente aspetos positivos a registar.

**E1:** “É difícil avaliar em que medida há melhoria nos resultados uma vez que não se pode fazer uma experiência paralela com outro tipo de estratégia. O que é claro e visível é o entusiasmo dos alunos na participação dentro deste Projeto que sem termos comparativos se nos afigura como uma mais-valia em termos de resultados, pelo menos claramente em termos de resultados sociais.”

**E2:** “Melhorou claramente.”

No sentido de aprofundar mais claramente esta dúvida deixada pela avaliação das coordenadoras em termos de resultados, analisaram-se as opiniões dos docentes envolvidos no projeto. Para alguns a melhoria nos resultados académicos foi mais que evidente e reconhecem no Projeto uma aposta eficaz na promoção do sucesso educativo:

**E3:** “Sim, é certo que este projeto teve um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos. No que diz respeito à minha turma estas medidas foram de capital importância para a evolução de alguns alunos abrangidos por elas, sem as mesmas não conseguiriam progredir.”

**E8:** “Eu acho que melhorou e bastante, porque conseguiu-se que os alunos com duas retenções tivessem resultados bastante satisfatórios nos exames do 4º ano.”

Para outros, mais do que a melhoria dos resultados académicos esteve a melhoria dos níveis de desempenho do aluno. No entanto, consideram que o sucesso de qualquer projeto ou atividade pedagógica diferenciada estará sempre dependente do grau de interesse e motivação dos alunos.

**E4:** “Depende, quando os alunos são interessados e motivados e nós lhe damos as ferramentas e os meios para alcançarem o resto, sim, acho que melhorou e continuará a melhorar, quer o desempenho, quer os resultados. Um aluno que melhore desempenhos, que consolide saberes, naturalmente melhorará os resultados. Mas isto estará sempre dependente da boa vontade do aluno em querer ser melhor, em querer aproveitar a oportunidade que lhe dão. Os projetos nascem para tentar melhorar uma realidade, mas não fazem milagres. Tudo isto tem de ser um trabalho conjunto professor/aluno e mais ainda do aluno.”

**E5:** “Sim, considero que melhorou as duas coisas, uma vez que a motivação que os alunos revelaram foram uma forte condicionante para a obtenção dos bons resultados.”

**E7:** “O projeto melhorou o desempenho de todos os alunos envolvidos e, nalguns casos, os alunos melhoraram os resultados e o desempenho.”

Outros docentes referem que os efeitos do Projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos dependem da vertente em que estiveram integrados, afirmando que os alunos dos Ninhos têm condições para melhorar resultados mais rapidamente:

**E6:** “De alguns alunos sem dúvida, especialmente os alunos dos ninhos com número reduzido de elementos e de apoio sistemático. Mas também se verificou que não depende somente de horas, disponibilidades e sistematicidade, também precisa de empenho e vontade do aluno. Nos eixos, na minha perspetiva, as melhoras também se notaram, mas não em todas as crianças. As mais fraquinhas precisam sempre de um número mais reduzido na turma para ter mais atenção. Todos os alunos beneficiaram de uma pausa na matéria a ser dada para rever e treinar ou até avançar um pouco mais consoante o grupo a que pertenciam.”

Esta nova forma de pensar e de organizar a escola e as aprendizagens, baseada no respeito pela diferença, pela individualidade, pelos ritmos de aprendizagem e conhecimento dos alunos, parece trazer um conjunto de respostas alternativas e eficazes capazes de oferecer uma igualdade nas oportunidades de sucesso.

Conscientes destas particularidades oferecidas pelo Projeto Fénix, procurou-se aprofundar os seus efeitos nos resultados e nas aprendizagens dos alunos, na perspetiva destes e dos encarregados de educação. Pela análise feita às entrevistas constatou-se que existem diferentes aspetos a considerar, a começar pela preferência por uma das vertentes do projeto.

No geral, confirma-se que todos os alunos gostaram de participar nas atividades promovidas pelo Projeto Fénix, no entanto, alguns alunos manifestam preferências devido ao tipo de trabalho desenvolvido, ao número de alunos e ao clima de aprendizagem:

**A1:** “Eu gostava mais no Ninho, porque eramos pouquinhos e a professora conseguia explicar melhor. Sim e mesmo que não tivesse percebido (na turma mãe), depois perguntava à professora do Ninho.”

**A2:** “Eu também gostava mais (do Ninho), trabalhávamos mais. Porque a professora estava sentada ao nosso lado na mesa (mesa redonda). E ela dava conta se nós não percebíamos. Às vezes não fazíamos os trabalhos de casa e ela ajudava-nos e voltava a explicar.”

**A3:** “Eu gostava das duas coisas, da turma e dos Eixos. A mim tanto me fazia. Mas nos Eixos trabalhávamos todos igual. Nos Eixos a professora não dava matéria nova, só fazíamos exercícios do que já tínhamos dado, ficava-se a perceber melhor.”

**A4:** “Eu também gostava das duas. Sim, mas às vezes na turma havia colegas que iam mais à frente nos exercícios e a professora tinha de voltar “a trás” para nos explicar quando tínhamos dúvidas. E às vezes também havia muito barulho, nos Eixos, quando tínhamos trabalhos de grupo ou estávamos a fazer jogos. Até me ficava a doer a cabeça.”

**A5:** “Eu não, eu gostava mais de estar com a minha professora, acho que explicava melhor. Eu gostava mais na minha turma, alguns colegas dos Eixos riam-se. Eu não gostei muito dos Eixos. A matemática era divertido, a professora trazia jogos.”

**A6:** “Eu gostava dos dois, mais da quinta-feira. Era tão fixe! Fazíamos experiências. A mim também tanto me fazia, mas nos Eixos alguns colegas riem-se quando nos enganamos. Eu não gosto nada que se riam. Pois, mas faziam muito barulho, punham-se lá a berrar uns com os outros a dizer que estavam a fazer batota e queriam ganhar todos. Um dia a professora até se zangou e depois só fazíamos fichas.”

Pelas palavras de alguns alunos percebe-se que o confronto com outras realidades de aprendizagem para além do grupo turma habitual fez com que houvesse duas situações a distinguir:

(i) Os alunos que frequentaram os Ninhos criaram um grau de proximidade muito grande com a professora do ninho e com os restantes elementos do grupo. Verifica-se que esta proximidade à professora e o número reduzido de alunos são dois fatores que contribuíram para que os alunos se sentissem bem naquele ambiente de aprendizagem e até elevassem os seus níveis de desempenho ao afirmarem que até trabalhavam mais. Este confronto parece ter efeitos positivos nestes alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Habitados a ficarem para trás no grande grupo, por não conseguirem acompanhar os ritmos de aprendizagem e trabalho dos seus pares, estes alunos acabam por adotar uma atitude mais ativa no seu “Ninho”, onde todos estarão ao mesmo nível e com os mesmos graus de desempenho.

(ii) Pelo contrário, alguns alunos dos Eixos mostraram alguma dificuldade de adaptação aos grupos de nível. Independentemente do grupo onde se encontravam os alunos referem que a empatia criada com os colegas das outras turmas não teria sido a melhor (riam-se quando se enganavam) havendo o risco de se criar estigmas nos alunos vítimas da chacota e levar a assumir uma postura de passividade para passarem despercebidos. Para além disso, crê-se que os grupos de nível seriam relativamente grandes devido ao ruído que surgia durante as atividades propostas.

Conclui-se que apesar de os docentes terem apostado em atividades pedagógicas diferentes das habituais, estas não terão surtido o efeito desejado devido ao ambiente ruidoso e perturbador que afetou a concentração e o interesse de alguns alunos. Sabendo

que a formação dos grupos de nível tinha por objetivo trabalhar com um grupo de alunos que estivessem mais ou menos no mesmo grau de aprendizagem e com ritmos de trabalho semelhantes, a verdade é que isso não pareceu ser vantajoso na perspectiva dos alunos, porque se criaram grupos demasiado grandes que, conseqüentemente, se tornaram ruidosos. Também se depreende que a atenção mais cuidada que se exige do professor nas práticas pedagógicas de recuperação e de melhoria ficou certamente dispersa e muito aquém do desejável.

**A4:** “Eu gostava de frequentar os dois na mesma, era engraçado, mas tirava alguns meninos muito barulhentos.”

**A5:** “Eu não, eu preferia ficar com a minha professora, na nossa sala, o nosso Eixo era muito grande.”

**A6:** “Eu também gostava dos dois, mas gostava mais das aulas de quinta-feira.”

A confirmar que esta reação apreensiva, por parte de alguns alunos, relativamente aos Eixos, advém da dimensão dos grupos e do clima de aprendizagem, percebe-se pelas palavras de E6 que dá preferência às aulas de quinta-feira, quando o grupo das excelências (do qual faz parte) era retirado do grande grupo dos excelentes transformando-se num grupo muito reduzido e pelas palavras de alguns dos encarregados de educação quando referem aspetos positivos e negativos das vertentes Ninhos e Eixos:

P1: **Positivo:** um professor num **grupo pequeno**. **Negativo:** ser só a português e a matemática.

P2: **Positivo:** **poucos alunos** para um professor. **Negativo:** não ser em todos os anos letivos.

P3: **Positivo:** diversidade de aprendizagens. **Negativo:** **grupos muito grandes**.

P4: **Positivo:** atividades diversificadas. **Negativo:** **muito ruído**.

P5: **Positivo:** **adaptação a professores diferentes**. **Negativo:** **grupos grandes e muito barulho**.

P6: **Positivo:** oportunidade de terem outras e novas experiências de aprendizagem.  
**Negativo:** não ser logo no início do ano letivo.

Nesta vertente registam-se três aspetos positivos, as atividades diferenciadas desenvolvidas nos diferentes grupos de desempenho, a aula no 2.º ciclo proporcionada ao grupo das excelências e a adaptação aos diferentes professores que se subentende como sendo uma meio de pré-adaptação ao 2.º ciclo.

Continuando a analisar os efeitos do projeto na perspectiva dos alunos achou-se pertinente averiguar de que forma as vertentes Ninho e Eixo afetaram a sua segurança nas aprendizagens, na melhoria de resultados, na consolidação de conteúdo, no aumento da autoestima, da autoconfiança e da autonomia.

**A1:** “Sim, eu acho que já sabia mais um bocadinho e já não tinha medo de ir ao quadro.”

**A2:** “E às vezes íamos mais à frente nas fichas, tínhamos tudo feito e explicado, quando a professora na sala perguntava alguma coisa, tínhamos sempre tudo certo e corrigido. Já não tinha medo de responder e pensar que estava mal. Eu já não tenho medo de ler e responder em voz alta.”

**A3:** “Eu não peço tanta ajuda nos trabalhos de casa, já consigo fazer melhor sozinho. Eu gostava das fichas e dos jogos que a professora dava nos Eixos, eram diferentes dos da sala.”

**A5:** “Eu também não sei muito bem, se calhar ir ao quadro, acho que agora não me importo tanto de ir ao quadro.”

**A6:** “Eu gostava de estar nos Eixos, fazíamos jogos, trabalhávamos no quadro interativo, na nossa sala não tinha. E à quinta, no ciclo, gostava quando íamos para o laboratório fazer experiências ou para a biblioteca ver documentários. Eu acho que não mudei nada, só perdi aquele medo de ir para o ciclo. Agora até estou ansioso por ir.”

Efetivamente, estes relatos apontam para aspetos já referidos anteriormente no capítulo II, este projeto parece contribuir, não só, para a melhoria dos resultados dos alunos através da consolidação de saberes, permitindo que o aluno seja mais apto e autónomo em todo o seu processo de aprendizagem; mas também, oferecer aprendizagens significativas que permitam desenvolver nos alunos competências essenciais de saber ser e saber fazer, de forma a responderem com eficácia e segurança às constantes exigências e solicitações de uma sociedade em permanente mudança, habilitando estes futuros cidadãos a assumirem um postura construtiva, autónoma, interventiva e consciente.

Numa última análise a este ponto também se apresentam as opiniões dos encarregados de educação relativamente aos efeitos do projeto nos resultados e nas aprendizagens dos seus educandos. Daquilo que se pode apurar conclui-se que a perspectiva dos pais é em tudo muito semelhante à dos alunos, também eles distinguindo que os efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos foram diferentes para aqueles que frequentaram os Ninhos e para os que frequentaram os Eixos II.

Assim, os encarregados de educação que tinham educandos nos Ninhos consideram que os seus filhos passaram a gostar mais da escola e que houve efetivamente uma relativa melhoria no aproveitamento escolar dos seus filhos, no entanto, também eles reconhecem que estas melhorias passam pelo interesse e pela vontade dos alunos e não só do Projeto.

**P1:** “Melhorou. Pelo menos a minha filha melhorou um bocadinho, mas podia ter sido mais se não fosse tão preguiçosa.”

**P2:** “Eu também acho que melhorou. A minha filha melhorou as notas e passou a gostar mais da escola.”

Os encarregados de educação que tinham filhos a frequentar os Eixos II declararam não ter notado que os resultados escolares dos seus educandos tenham sofrido alguma evolução positiva, no entanto, realçam que a formação de grupos de nível serviu para aumentar a motivação e vontade de tirar melhores notas nos alunos.

**P3:** “Nos Ninhos acredito que tenham melhorado os desempenhos e os resultados de alguns alunos, mas ao nível dos Eixos, não se consegue perceber assim tão bem essa evolução. Pelo menos na minha filha não notei assim nada de significativo.”

**P4:** “Também não acho que os Eixos tenham contribuído para alguma melhoria. Embora, às vezes, ouvisse o meu filho dizer que queria tirar melhores notas para passar para o grupo do Excelência. Pelo menos terá aumentado a vontade e o ânimo de quererem ser melhores.”

**P5:** “Não vi resultados. Acho que a minha filha se manteve igual, mas isso talvez se devesse ao facto de ela não aceitar muito bem os Eixos.”

**P6:** “Eu também concordo que aconteceu um pouco de tudo do que se falou aqui.”

Para terminar este ponto, e independentemente da melhoria dos resultados escolares, importa destacar o esforço que os docentes envolvidos no Projeto empreenderam para aplicar aquilo a que se chama pedagogia diferenciada e já analisada no capítulo I deste trabalho quando se abordou a contribuição do projeto para a inovação na organização pedagógica.

Relembrando brevemente este conceito a pedagogia diferenciada é um processo cujo ensino está estruturado em prol do aluno e, como tal, busca os seus interesses e evolui num ambiente aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer (Przesmycki, 2000).

Este tipo de pedagogia presume que o professor seja um profissional que adota estratégias e metodologias apropriadas à aquisição de novas aprendizagens e que tenha sempre numa atitude de implicação com cada aluno.

## 8 - As mudanças que o projeto provocou na escola

Para finalizar os objetivos que se propuseram estudar nesta investigação procurou-se averiguar quais foram as mudanças efetivas que o Projeto Fénix provocou no Agrupamento Confiança não só ao nível das práticas organizativas ou das práticas pedagógicas, mas também ao nível das relações entre todos os agentes educativos.

Na opinião da Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo o Projeto Fénix passou a ser parte integrante da política da escola:

**E1:** “A escola foi assumindo este Projeto como parte da sua política e para além disso foi-o adaptando à nossa realidade transformando e burilando arestas de forma a rentabilizá-lo na medida dos recursos existentes.”

Destas palavras depreende-se que o Agrupamento assume aquilo a que Boutinet (1996) designou por “cultura de projeto”, ou seja, a preocupação de se legitimar o esboço de qualquer iniciativa obriga a que escola assuma um projeto que responda às suas necessidades. Esta atitude reforça a ideia que Miranda e Cabral (2012: 13) defendem quando afirmam que “os projetos impõem-se, deste modo, como uma característica e um imperativo da sociedade. Uma característica porque são instrumentos reguladores da ação e permitem maximizar a eficácia e a eficiência das nossas atividades, um imperativo porque podem responder a necessidades prementes e ser um trampolim para a emancipação social.”

Para a Coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial as mudanças no Agrupamento ocorreram ao nível das resistências à mudança:

**E2:** “A cooperação entre professores, a partilha, a perda de resistências em relação ao que é “novo” pedagogicamente.”

Conforme analisado nos pontos anteriores deste capítulo, inicialmente, houve uma certa resistência à implementação do Fénix, por parte de alguns professores por considerarem que seria mais um projeto a implicar sobrecarga de trabalho, pela escassez dos recursos humanos e essencialmente por desconhecimento da práxis do projeto, apesar da sessão de esclarecimento promovida pela direção.

Estes constrangimentos iniciais acabaram por ser ultrapassados porque as experiências pilotos de uns, serviram de exemplo aos mais renitentes que acabaram por entender melhor as dinâmicas de trabalho e aceitá-lo naturalmente.

Esta mudança de atitude vai de encontro ao que já foi referido na parte teórica deste trabalho quando se explicitou que a responsabilidade de um bom desempenho aponta para um maior investimento dos órgãos de cada escola em promover a participação de todos, estimulando o trabalho de equipa entre os professores aumentando a autonomia pedagógica e organizativa da escola.

Quebradas as resistências, alguns docentes referem como um fator de mudança a relação entre colegas. Na opinião da maioria, registou-se uma proximidade entre os professores que permitiu desenvolver um trabalho em equipa onde a colaboração e a cooperação são fundamentais, notou-se uma maior partilha e articulação entre todos. Estes comportamentos confirmam o que já foi dito anteriormente, é em torno de projetos pedagógicos deste tipo (sejam eles internos ou externos) que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiência e têm a possibilidade para pôr em prática a experimentação desejada.

**E4:** “Os professores deixaram de ser entidades individuais e passaram a assumir-se como membros de uma equipa. Desenvolveu-se o sentido de trabalho cooperativo e colaborativo entre colegas. Incentivou-se a partilha de práticas pedagógicas e de materiais. Há mais diálogo.”

**E5:** “Penso que o trabalho de equipa passou a ser considerado como uma mais valia, que pessoalmente, considero ser um fator extremamente importante, uma pequena vitória.”

**E8:** “Penso que melhorou no sentido do trabalho de grupo, ficou mais beneficiado, houve mais intercâmbio de ideias e atividades, partilharam-se e divulgaram-se mais, diferentes estratégias para melhoria das aprendizagens dos alunos. Isso foi uma mudança, pelo menos para mim, foi.”

Para além das relações entre professores, há docentes que referiram que esta forma de organização pedagógica permitiu que a turma deixasse de ser vista como um grupo imutável de alunos, que pertencia a um professor e que por isso expressões como “os meus alunos” passaram naturalmente para “os nossos alunos”. Esta mudança de perspetiva não abrangeu unicamente professores e alunos, mas também encarregados de educação.

**E4:** “Acho que sem darmos por isso mudou muita coisa. Mudou a ideia de turma como um conjunto de alunos fixos e permanentes. Passou a poder-se agrupar, dividir, juntar alunos em função dos seus interesses e desempenhos. E penso que os pais e o público em geral deixaram

de olhar para nós como uma instituição tradicionalmente rígida e imutável e passaram a olharmos como uma escola capaz de criar mudança e de inovar. Ser diferente. Pelo menos tentámos.”

**E6:** “Alguns professores estão a começar a perceber melhor o conceito de *nossos alunos* ao invés de *meus alunos*, quer nos eixos, quer nos ninhos.”

Do ponto de vista dos alunos as mudanças aconteceram fundamentalmente na relação de proximidade aluno/professor, na quantidade de professores envolvidos, nas atividades diferenciadas, na mobilidade dos grupos.

**A1:** “Termos um professor só para nós durante mais tempo.”

**A2:** “Estarmos mais tempo fora da nossa turma com um professor só para nós e com menos meninos.”

**A3:** “Termos mais atividades na sala com professores diferentes.”

**A4:** “Termos mais professores diferentes e saímos mais vezes da sala para irmos para outras salas.”

**A5:** “Mais professores diferentes.”

**A6:** “Mudou muita coisa. Tivemos mais professores diferentes, fomos para salas diferentes, fizemos atividades diferentes e fomos ao ciclo várias vezes ter outros tipos de aulas.”

Os encarregados de educação, no geral, focaram um pouco de tudo o que já foi exposto atrás, mas realçam a articulação entre professores e a escola como uma organização receptiva à mudança.

**P2:** “Eu acho que foi esta forma de dar apoio aos alunos, é mais tempo. A mim parece-me diferente e melhor.”

**P3:** “Penso que a forma como os professores passaram a articular entre si e modo de distribuição dos alunos, passou a ser diferente.”

**P4:** “Sim, também concordo. Dá mais aquela ideia de todos os professores trabalham para o mesmo e não há tanto aquela ideia de a turma y e a turma x.”

**P5:** “Estas mudanças de turma para terem aulas com professores de outras turmas é diferente dos outros anos. Nunca tinha acontecido pelos menos nesta escola.”

**P6:** “Também considero que as alterações basicamente sejam essas, agrupamento de alunos por níveis de desempenho, maior articulação entre professores, mais trabalho de equipa, mais tempo de apoio nos Ninhos.”

Em jeito de conclusão, relembra-se que apesar, do trabalho na sala de aula se manter um espaço de privacidade e de prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado continuar a ser o grande coordenador de toda a prática letiva, a demanda pelo sucesso dos alunos é o principal objetivo de todas as escolas.

Assim, estas pequenas inovações, que aconteceram com a implementação do Projeto Fénix, podem ser consideradas micro mudanças com capacidade para desfazer “a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” (Barroso, 2001:80).

Consequentemente, a escola de hoje, requer que os professores se assumam cada vez mais como os primordiais agentes inovadores e criativos capazes de se assumirem como as forças principais de inovação e mudança nos contextos educacionais. Para além disto, pretende-se ainda que assumindo uma atitude de reflexão autocrítica, os professores consigam melhorar as condições de ensino e de aprendizagem através da criação de uma espécie de “rede de professores” com interesses comuns e que trabalham para objetivos comuns, encetando um diálogo constante com a realidade que os envolve e que com determinação procurem soluções mais exequíveis e funcionais às suas realidades sociais e educacionais.

## **9- Avaliação e impactos do projeto**

No que respeita à avaliação do projeto, a nível interno, não foram criados nenhuns mecanismos específicos para efeitos de avaliação/monitorização do Projeto, no entanto, sabe-se, pela documentação facultada pelo Agrupamento, que no final de cada período era obrigatória a produção de relatórios de Ninhos e Eixos II.

Os relatórios de Ninho eram produzidos pelo professor do Ninho que fazia uma breve descrição do grupo e uma avaliação global das aprendizagens dos alunos e das atividades desenvolvidas. O professor da turma Mãe não participava neste relatório considerando que neste Agrupamento todos os titulares de turma fazem um relatório bastante complexo e completo à diretora do agrupamento no final de cada período, pelo que tinham esse meio para referir as suas opiniões e avaliações relativamente ao Projeto.

Os relatórios do Eixo II eram produzidos com a participação de todos os docentes envolvidos nesse eixo, fazendo-se uma apreciação global de todos os grupos de nível criados e descrevendo-se o tipo de atividades desenvolvidas.

Em qualquer um dos relatórios, os docentes podiam apresentar as suas apreciações e/ou sugestões no campo das considerações finais.

Da leitura das atas consultadas, também se apurou que no final de cada período, durante as reuniões de avaliação, o departamento do 1.º ciclo reunia por grupos de trabalho e procediam a avaliação de vários projetos e atividades, incluindo o Projeto Fénix conforme se comprova pelo pequeno excerto apresentado da ata nº 12 do departamento do 1.º ciclo, de 29 de junho de 2012:

“(…)2. Organização de grupos de trabalho para a avaliação de: Projetos (...) **Projeto Fénix**; (...). Ponto dois - Os docentes foram distribuídos por onze grupos de trabalho. Cada grupo fará a avaliação dos seguintes pontos: grupo um (...) **grupo nove - projeto Fénix**; grupo dez - atividades do PAA; grupo onze - projeto educativo do agrupamento.” (p.1 da ata nº 12)

Para além disto, sabe-se pela documentação consultada (calendarização de reuniões) que no final de cada período a diretora reunia com as Coordenadoras de Departamento e dos Apoios Socioeducativos, com os docentes dos Ninhos e Eixos para que estes dessem os seus pareceres sobre o que estava a ser desenvolvido e a partir daí, proceder-se ou não, às adaptações necessárias.

A acrescentar, ainda, sabe-se que os pareceres dos encarregados de educação também foram considerados para avaliação do Projeto, conforme foi referido anteriormente e se relembra:

**P3:** “Em termos de colaboração apenas nos foi pedido para irmos dando feedback ao longo do ano, para eles próprios verem como estava a resultar.”

**P4:** “Sim, isso, eu também me lembro da diretora focar bem. Precisava do nosso feedback, porque também era uma forma de avaliação do projeto.”

Esta situação vai de encontro ao que Moreira (2014) defende, e que já foi referido no capítulo II, quando se refere que o Projeto Fénix exige que a escola e a sua organização promovam a participação dos docentes, da família e da comunidade, na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos, sendo isto uma condição essencial.

A nível externo, depreende-se que a avaliação passaria pela Comissão de Acompanhamento tendo em conta o que foi referido pela diretora quando afirmou que durante os anos de implementação do projeto realizaram-se várias reuniões de trabalho e que estes acompanhavam os procedimentos do Agrupamento. Daqui conclui-se que nestes momentos terá existido alguma forma de avaliação, embora essa informação não tenha sido encontrada em nenhum documento nem confirmada pelos entrevistados.

No entanto, no Relatório da Avaliação Externa de 2014, regista-se pela primeira vez um apontamento ao Projeto Fénix, referindo que:

“O Agrupamento procura adequar as atividades educativas e de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, promovendo ações específicas. São de realçar: o Projeto Fénix, com os ninhos a funcionar nos 2.º e 4.º anos de escolaridade nas disciplinas de Português e de Matemática; (...) os Eixos, que funcionam no 1.º ciclo, com a divisão dos alunos por níveis de aprendizagem, nas disciplinas de Português e de Matemática, em algumas turmas do 2.º e do 4.º ano.

O Agrupamento promove também iniciativas de estimulação e valorização das potencialidades das crianças e dos alunos. Destaca-se o desenvolvimento adicional de competências, para os alunos considerados de excelência, em particular do 1.º ciclo, deslocando-se os professores dos 2.º e 3.º ciclos aos respetivos centros escolares, exceto para a área das ciências experimentais em que a prática letiva decorre nos laboratórios da escola-sede.”

Em termos de avaliação considera-se que existiu uma monitorização cuidada e assertiva por parte das lideranças sem que a mesma se tornasse demasiadamente burocrática. Apesar da especificidade deste projeto e das suas características inovadoras face ao modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico, não pareceu haver intenção por parte da direção em criar mecanismos formais de monitorização e avaliação do projeto, pelo menos até à data do estudo.

Esta postura assumida pelo Agrupamento em termos de avaliação depreende-se que teve por intuito não sobrecarregar professores com o preenchimento dos habituais formulários e grelhas, como regularmente acontece na avaliação de outros projetos paralelos também desenvolvidos por este agrupamento.

De qualquer forma conclui-se que o modo como atuaram pareceu ser eficaz e funcional, na medida que sempre que houve necessidade de adaptar ou aperfeiçoar procedimentos estes foram concretizados.

Procurando, ainda, saber quais as perceções que os atores tinham acerca do impacto do projeto no Agrupamento concluiu-se, na sua generalidade, que o mesmo foi considerado muito bem-sucedido, apesar da escassez dos recursos humanos.

**E2:** “Sim, considero que foi muito bem-sucedido, atendendo à falta de recursos humanos. Mas faço um balanço muito positivo da experiência.”

**E4:** Correu bem. E se correr sempre como este ano, ainda melhor. Mas estamos sempre dependentes de ter professores ou não para os Ninhos.

**P3:** Acho que se pode fazer um balanço positivo.

**P6:** Acho que se pode e deve considerar um balanço positivo.

Este balanço positivo no final dos três anos de experimentação contribuiu para que a diretora assumisse oficialmente a implementação do Projeto Fénix no Agrupamento e passasse finalmente a pertencer à “rede Fénix”. Esta oficialização do processo permitiu a atribuição de um crédito de 25 horas letivas, que correspondem a mais um docente.

**E9:** “Nos primeiros anos implementámos a Metodologia sem quaisquer recursos adicionais. Aliás, só no ano letivo 2014/2015 é que fomos contemplados com mais 25 horas.”

Apesar de parecer que a entrada no Projeto enriquece o Agrupamento em termos de recursos humanos, a verdade é que estes continuam a não ser suficientes para responder às reais necessidades. Acrescenta-se, ainda, que a aposta nos docentes do artigo 79 nem sempre será concretizável, considerando que estas dispensas de serviço obedecem obrigatoriamente a certos requisitos oficiais e nem sempre haverá docentes com essa possibilidade de dispensa do serviço letivo. Além disso, a direção estará sempre dependente da boa vontade destes docentes em aceitarem assumir um serviço do qual estão legalmente dispensados.

Para além do impacto da oficialização e do débil enriquecimento dos recursos humanos, percebe-se pelas palavras da coordenadora do 1.º ciclo que o balanço mais positivo acontece ao nível práticas pedagógicas, da estimulação e da articulação, enfatizando que o desenvolvimento de competências nos alunos é o caminho de excelência para superar dificuldades e garantir o sucesso educativo destes.

**E1:** “Faço um balanço muito positivo pois o trabalho desenvolvido é uma constante de adaptações às dificuldades dos alunos com o único propósito de potenciar as suas capacidades, sem nunca perder o horizonte do currículo e das metas curriculares. O nosso trabalho é também um constante de reajustes de planificações, de metas realistas e atingíveis e de perfis de desempenho. Um aspeto fundamental é a tarefa de reforço do que se aprende na escola e que se constitui um complemento importante, desde que os pais se assumam parte do processo. Ou seja, eu quero dizer que as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um ensino interativo com vista a garantir o sucesso das aprendizagens curriculares de cada uma das crianças envolvidas. A superação de si mesmo é a estratégia por excelência adotada em todo o percurso destes alunos por considerarmos que é a mais justa humanamente, a mais equilibrada, e a mais motivadora sem criar ruturas nas relações interpessoais.”

Além destes aspetos, outros docentes referem que a melhoria nas aprendizagens dos alunos e o progresso nos níveis de desempenho foram impactos muito positivos a considerar. No seu entender, apesar de alguns alunos não conseguirem transitar de

ano/ciclo não significa que não haja sucesso educativo, a evolução positiva nos seus níveis de desempenho e o aperfeiçoamento de competências também são e estão na base do sucesso educativo:

**E7:** “Acho que foi positivo. Apesar de alguns alunos do ninho terem ficado retidos, evoluíram bastante em relação ao nível em que estavam inicialmente.”

**E8:** “A nível de agrupamento não me compete a mim pronunciar sobre o assunto, mas quanto ao Centro Escolar onde estava, os resultados foram muito positivos. Tive alunos com 2 retenções que conseguiram superar as dificuldades e ter bons resultados a português e a matemática, inclusive nos exames finais de 1º ciclo.”

Ao nível da relação escola-família percebe-se que o Projeto fomentou ligações fortes e valorizadas entre ambas as partes que consistiram numa maior articulação e colaboração nas formas de atuação das práticas pedagógicas e no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Admitindo que, de um modo geral, o balanço final se pode considerar positivo sob o ponto de vista dos vários atores, considerou-se interessante questionar os entrevistados de quais eram as suas perspetivas futuras em termos de continuidade do projeto:

**E1:** “Considero que deveria ter continuidade, mas tenho que convir que os problemas de recursos humanos terão de ser ponderados pelas instâncias pedagógicas da escola.”

**E2:** “Dar continuidade e tentar abarcar mais alunos. Mas para isso reconheço que estas políticas de contenção deveriam terminar, ao nível da educação.”

**E3:** “Sinceramente, não sei...eu gostava que o projeto continuasse, até porque (...) apesar do pouco tempo de vida do projeto neste agrupamento, até está a surtir efeito, os resultados estão à vista. Agora as perspetivas...?! Eu penso que enquanto a direção tiver espaço e poder de manobra, vai fazer tudo por tudo para conseguir manter o projeto, mas cada ano que passa eu vejo menos professores na escola e o número de alunos continua a ser o mesmo, às vezes até aumenta. Por isso, está a ver, o Agrupamento vai desenvolver o projeto enquanto conseguir ter recursos humanos para isso, quando deixar de ter, acredito que o projeto morra.

**E4:** “Gostava que continuasse. Foi uma experiência positiva e com resultados positivos. Devia continuar.”

**E6:** “Se todo o conjunto de fatores necessários para o êxito do projeto estiverem reunidos, darei continuidade, não obstante o trabalho acrescido e a tal saída de zona de conforto...”

**E7:** “O projeto tem aspetos muito positivos para continuar a ser implementado, no entanto, a escassez de recursos humanos poderá limitar a sua continuidade ou reduzir a sua implementação no agrupamento.”

**E8:** “Gostava que continuasse, mas devíamos ser um pouco mais apoiados, até pelo ministério, dando-nos mais recursos humanos.”

**P1:** “Acho que devia continuar.”

**P2:** “Eu também acho que devia continuar.”

**P6:** “Por mim, deveria continuar. Depois o agrupamento lá se organiza segundo as possibilidades que tiver. Já foi um pouco assim, estes anos.”

Para terminar este ponto, poder-se-á afirmar que todos os entrevistados entendem que a continuidade do Projeto dependerá dos recursos humanos disponíveis. No entanto, reconhece-se que o sucesso e a continuidade do Projeto no Agrupamento Confiança dependerão também de muitas outras condições infraestruturais que passam pela organização e tamanho das turmas; pelo apoio efetivo ao ensino e às aprendizagens; pelo apoio aos professores titulares através de um reforço dos recursos humanos (mais professores disponíveis para assumirem Ninhos); pela ação cooperativa entre eles e pelo envolvimento dos pais como parceiros das aprendizagens dos alunos.

Termina-se reafirmando que as práticas de auscultação, participação, implicação, compromisso individual e coletivo são dinâmicas e condições essenciais para o êxito de uma ação educativa, como o Projeto Fénix, que aspira a realização de mais sucesso para todos os alunos.

## CONCLUSÃO

Para finalizar este processo de pesquisa torna-se fundamental proceder à reflexão sobre o trabalho efetuado, apresentando-se as inferências que foi possível realizar tendo em conta as questões da investigação inicialmente colocadas. Pretende-se, ainda, esclarecer as limitações deste estudo empírico e apresentar propostas para trabalhos futuros.

Adotando uma metodologia de trabalho de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo procurou-se, através deste estudo de caso, analisar de que forma é que o Agrupamento Confiança se (re)organizou no âmbito do Projeto Fénix para a promoção das aprendizagens dos alunos, sendo esta a principal questão de partida.

Para uma melhor compreensão do que realmente mudou neste Agrupamento, ao nível do 1º ciclo, com a implementação do Projeto foi necessário responder, em primeiro lugar, às questões da investigação apresentadas no início deste trabalho.

Em relação à primeira e à segunda questão “como surgiu o projeto neste agrupamento?” e “quem o promoveu?”, pode afirmar-se que a origem do Projeto Fénix dentro do Agrupamento Confiança surgiu na pessoa da Diretora, por sugestão da então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. A partir desta sugestão confirma-se, pelos dados recolhidos, que a diretora toma uma série de diligências para visitar a experiência de Beiriz, fazendo-se acompanhar por alguns membros da direção e coordenadores pedagógicos. Após esta observação, em campo, constatou-se que a diretora deu diretrizes para que o corpo de docentes do agrupamento fossem os próximos elementos a tomar conhecimento do projeto, promovendo-se a sua divulgação nas reuniões de departamento e organizando-se uma sessão de esclarecimento, com a própria mentora do projeto. Das entrevistas apurou-se que houve efetivamente uma fase de sensibilização aos professores do 1º ciclo para a implementação do Projeto Fénix e que a partir daí partiu-se imediatamente para a identificação de possíveis interessados em participar no Projeto a título experimental com algumas turmas do segundo ano de escolaridade. Também se confirma que a restante comunidade educativa (encarregados de educação e alunos) teve conhecimento da implementação do Projeto Fénix no Agrupamento. Os alunos para conhecerem as novas dinâmicas que se adivinhavam dentro da turma, os encarregados de educação para darem o seu aval na participação dos seus filhos nos Ninhos. Sabe-se que essa responsabilidade ficou ao encargo dos professores titulares das turmas envolvidas.

Constatou-se que à medida que o Projeto vai tendo maior relevância no Agrupamento, a diretora ressurgiu numa reunião de encarregados de educação, convocada por si, para dar a conhecer a implementação do Projeto Fénix, na vertente de Eixos, nas turmas do 4.º ano. Fica por entender se esta iniciativa da diretora em estar presente na reunião já previa algum tipo de polémica relativamente à organização dos alunos por grupos de desempenho ou pela novidade introduzida nos Eixos - o grupo das excelências. Em suma, conclui-se que a origem do Projeto Fénix dentro do Agrupamento Confiança surge na pessoa da Diretora, revelando-se ser um elemento importante no arranque deste projeto e que as medidas de promoção à restante comunidade também terão partido de si.

Quanto à pergunta “quais eram os seus objetivos específicos?” de acordo com as informações das coordenadoras e dos docentes entrevistados conseguiu saber-se que as razões na base da adoção do Projeto Fénix foram a necessidade de melhorar os resultados escolares dos alunos e diminuir o abandono escolar, embora este último tivesse uma percentagem residual de apenas 0,16%, o que comprova que o Agrupamento já desenvolvia estratégias eficazes na sua prevenção e que as mesmas eram reconhecidas pela Avaliação Externa. Estas razões coincidem com os objetivos e os pressupostos originais do Projeto Fénix, no entanto, percebeu-se que o agrupamento fez mudanças ao modelo original do Projeto Fénix, deixando de contemplar o segundo ano de escolaridade de escolaridade e passou a organizar-se a nível do 4.º ano. Percebe-se que estas alterações decorrem do último relatório da avaliação externa, que apontava como um dos pontos fracos do agrupamento as baixas taxas de transição/conclusão do 1.º ciclo comparativamente aos níveis nacionais. Esta mudança de objetivos suscita a dúvida da preocupação sincera na recuperação efetiva de todos os seus alunos, na medida em que deixa transparecer ser uma escola que trabalha tendencialmente mais para a avaliação externa e para a melhoria de posicionamentos nos rankings nacionais, do que propriamente na recuperação e no desenvolvimento de competências dos alunos e na consolidação dos saberes. Pensa-se que estas iniciativas terão partido do lado das lideranças porque são as partes que mais vezes focam a melhoria dos resultados académicos, ao contrário dos professores que dão mais importância ao desenvolvimento das competências dos alunos enquanto indivíduos em aprendizagem. Constatou-se que o objetivo do Projeto em aprimorar os excelentes é também cumprido pelo Agrupamento, mas com a introdução de

uma novidade - o grupo de excelência, que se reconhece ter propiciado aos alunos momentos de aprendizagem diferenciados e apelativos aos alunos desse grupo.

Em relação à quarta pergunta “que obstáculos enfrentou antes e durante a sua implementação?” esta poderá resumir-se à escassez dos recursos humanos e a uma certa indiferença inicial de alguns docentes relativamente ao Projeto. Denota-se que existiu alguma preocupação geral em relação à escassez dos recursos humanos, contudo, percebe-se que a direção recorreu aos meios que disponha para a superação deste constrangimento, valendo-se dos docentes que usufruíam do artigo 79 e dos coordenadores de estabelecimento. Deduz-se que esta foi uma estratégia inteligente mas temporariamente eficaz, na medida em que a situação daqueles docentes é limitada a um ano letivo de dispensa de serviço letivo. Percebe-se, ainda, que esta iniciativa permitiu que os professores dos apoios socioeducativos continuassem a acompanhar os alunos dos outros anos de escolaridade. O facto de o Projeto não estar oficialmente implementado impediu que o agrupamento usufrui-se do crédito horário de 25 horas a que teria direito, não permitindo a expansão dos Ninhos e dos Eixos a tantos grupos quanto se desejaria, no entanto, verifica-se que isto não constitui impedimento para avançar com a implementação do Projeto. Relativamente, aos encarregados de educação constatou-se que estes não apontaram nenhum obstáculo em relação ao Projeto antes e durante a sua implementação. Crê-se que o cuidado que a direção teve em informá-los imediatamente das suas intenções contribuiu para que estes se sentissem envolvidos numa medida que também exigia o seu comprometimento. Em relação à aceitação do Projeto por parte dos docentes ficam algumas dúvidas. De acordo com as palavras das coordenadoras e da diretora, a implementação do projeto foi bem aceite quer pelas lideranças quer pelos docentes, porque todos reconheciam no Projeto Fénix uma medida de promoção do sucesso educativo. No entanto, das várias entrevistas analisadas, apura-se que os docentes que já se encontravam envolvidos numa das experiências piloto confessam ter uma sobrecarga de trabalho. Para os que ainda não estavam a implementar regista-se alguma resistência à continuação do Projeto no Agrupamento, apontando como constrangimentos o excesso de projetos paralelos a desenvolver, a falta de tempo e a falta de recursos humanos. Na tentativa de esclarecer-se estas divergências de opinião tentou averiguar-se se aquela aceitação generalizada da proposta de implementação foi efetivamente real ou se existiu de alguma forma uma imposição camuflada por parte das lideranças. Com esta iniciativa de

esclarecimento contraiu-se uma dúvida maior, porque na perspectiva das lideranças as afirmações continuavam a demonstrar que o Projeto Fénix inicialmente foi bem aceite por todos e que os docentes participaram voluntariamente, dando até a entender de que a participação dos professores continuava a ser voluntária e não imposta. Contudo, alguns docentes consideraram que a implementação do Projeto Fénix acabou por ser uma medida imposta com alguma subtilidade, alegando que os colegas que foram convidados a participar mudariam as opiniões dos mais resistentes ao apresentarem feedbacks positivos quanto à implementação do Projeto. Apesar de uma minoria considerar uma certa imposição do Projeto, verificou-se que a maioria dos docentes não considerou que fosse uma medida imposta, afirmando que o projeto foi dado a conhecer e que os colegas que foram convidados a participar. Depreende-se que esta forma de atuação por parte das lideranças foi interpretada de uma forma muito divergente entre os docentes, o que para uns pareceu ser convite, para outros pareceu coação.

Para a quinta pergunta, “como reagiram os principais atores envolvidos no projeto?” grande parte das conclusões que caberiam aqui, já foram apresentadas na resposta da questão anterior, nomeadamente ao nível das lideranças, dos docentes e dos encarregados de educação. Sintetizando-se, poder-se-á afirmar que para as lideranças e encarregados de educação as reações ao projeto foram positivas, enquanto que os professores deixam algumas dúvidas, uns reagiram positivamente, outros sentem-se coagidos. Relativamente aos alunos, no geral, confirma-se que todos os alunos gostaram de participar nas atividades promovidas pelo Projeto Fénix, no entanto, alguns alunos manifestaram preferências devido ao tipo de trabalho desenvolvido, ao número de alunos e ao clima de aprendizagem de cada uma das vertentes (Ninho e Eixo II). Pelas palavras de alguns alunos percebe-se que aqueles que frequentaram os Ninhos criaram um grau de proximidade muito grande com a professora do ninho e com os restantes elementos do grupo. Também se verificou que esta proximidade à professora e o número reduzido de alunos são dois fatores que contribuíram fortemente para que os alunos se sentissem bem naquele ambiente de aprendizagem e até elevassem os seus níveis de desempenho ao afirmarem que até trabalhavam mais. Por outro lado, constatou-se que alguns alunos dos Eixos mostraram alguma dificuldade de adaptação aos grupos de nível, devido às débeis relações de empatia com os colegas das outras turmas, porque eles riam-se quando se enganavam. Para além disso, os alunos queixaram-se dos grupos serem grandes e ruidosos

nalgumas atividades conduzindo a um certo desencanto pelas atividades propostas. Apurou-se, ainda, que apesar de os docentes terem apostado em atividades pedagógicas diferentes das habituais, estas não terão surtido o efeito desejado devido ao ambiente ruidoso e perturbador que afetou a concentração e o interesse desses alunos. Sabendo que a formação dos grupos de nível tem por objetivo trabalhar com um grupo de alunos que esteja mais ou menos no mesmo grau de aprendizagem e com ritmos de trabalho semelhantes, a verdade é que isso não pareceu ser vantajoso na perspectiva dos alunos, pelo facto de os grupos serem demasiado grandes e ruidosos. Assim, fica a dúvida sobre a real eficácia dos grupos de nível, quando estes são formados por um elevado número de alunos. De igual modo, se depreende que a atenção mais cuidada que se exige do professor nas práticas pedagógicas de recuperação e de melhoria ficará certamente dispersa e muito aquém do desejável.

Nesta sexta questão “o projeto foi implementado na íntegra ou sofreu alterações?” reporta-se que algumas das alterações já foram apresentadas na resposta à terceira questão, no entanto, convém ainda explicar que apesar das alterações aí referidas constatou-se que alguns pressupostos do Projeto foram respeitados na sua íntegra nomeadamente no que diz respeito aos três princípios fundamentais de funcionamento do Projeto, apresentados por Moreira (2014) – o princípio da homogeneidade relativa, o princípio do Sucesso Plural e o princípio da flexibilidade da organização escolar.

Na sétima questão se o Projeto “foi bem-sucedido?” concluiu-se, na sua generalidade, que o mesmo foi considerado muito bem-sucedido, por todos os agentes educativos apesar da escassez dos recursos humanos. Concluiu-se que este balanço positivo no final dos três anos de experimentação contribuiu para que a diretora assumisse oficialmente a implementação do Projeto Fénix no Agrupamento e passasse finalmente a pertencer à “rede Fénix”. Percebe-se que o balanço mais positivo aconteceu ao nível das práticas pedagógicas, da estimulação e da articulação, enfatizando-se que o desenvolvimento de competências nos alunos é o caminho de excelência para superar dificuldades e garantir o sucesso educativo destes. Confirmou-se, ainda, que a melhoria nas aprendizagens dos alunos e o progresso nos níveis de desempenho foram impactos muito positivos a considerar. Mais se constatou que ao nível da relação escola-família, o Projeto fomentou ligações fortes e valorizadas entre ambas as partes contribuindo para uma maior

articulação e colaboração nas formas de atuação das práticas pedagógicas e no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Respondendo à oitava pergunta sobre “quais são as perspectivas de continuar a desenvolver o projeto, segundo os atores envolvidos?” percebeu-se que todos os entrevistados entendem que a continuidade do Projeto dependerá dos recursos humanos disponíveis. No entanto, esclarece-se que o sucesso e a continuidade do Projeto no Agrupamento Confiança dependerão também de muitas outras condições infraestruturais que passam pela organização e tamanho das turmas; pelo apoio efetivo ao ensino e às aprendizagens; pelo apoio aos professores titulares através de um reforço dos recursos humanos (mais professores disponíveis para assumirem Ninhos); pela ação cooperativa entre eles e pelo envolvimento dos pais como parceiros das aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo que se relembra que as práticas de auscultação, participação, implicação, compromisso individual e coletivo são dinâmicas e condições essenciais para o êxito de uma ação educativa, como o Projeto Fénix, que aspira a realização de mais sucesso para todos os alunos e não só de alguns.

Por fim, quando se questionou se “foi efetuada algum tipo de avaliação durante e após a sua implementação?” constatou-se a nível interno, não foram criados nenhuns mecanismos específicos para efeitos de avaliação/monitorização do Projeto, no entanto, sabe-se, pela documentação facultada que no final de cada período era obrigatória a produção de relatórios de Ninhos e Eixos II. Apurou-se que os relatórios de Ninho eram produzidos pelo professor do Ninho que fazia uma breve descrição do grupo e uma avaliação global das aprendizagens dos alunos e das atividades desenvolvidas. O professor da turma Mãe não participava neste relatório considerando que neste Agrupamento todos os titulares de turma fazem um relatório bastante complexo e completo à diretora do agrupamento no final de cada período, pelo que tinham esse meio para referir as suas opiniões e avaliações relativamente ao Projeto. Os relatórios do Eixo II eram produzidos com a participação de todos os docentes envolvidos nesse eixo, fazendo-se uma apreciação global de todos os grupos de nível criados e descrevendo-se o tipo de atividades desenvolvidas. Em qualquer um dos relatórios, os docentes podiam apresentar as suas apreciações e/ou sugestões no campo das considerações finais. Da leitura das atas consultadas, também se apurou que no final de cada período, durante as reuniões de avaliação, o departamento do 1.º ciclo reunia por grupos de trabalho e procediam a

avaliação de vários projetos e atividades, incluindo o Projeto Fénix. Para além disto, sabe-se pela documentação consultada que no final de cada período a diretora reunia com as Coordenadoras de Departamento e dos Apoios Socioeducativos, com os docentes dos Ninhos e Eixos para que estes dessem os seus pareceres sobre o que estava a ser desenvolvido e a partir daí, proceder-se ou não, às adaptações necessárias. A acrescentar, ainda, sabe-se que os pareceres dos encarregados de educação também eram considerados para avaliação do Projeto. Admite-se que esta situação vai de encontro ao que Moreira (2014) defende quando refere que o Projeto Fénix exige que a escola e a sua organização promovam a participação dos docentes, da família e da comunidade, na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos. A nível externo, inferiu-se que a avaliação passaria pela Comissão de Acompanhamento tendo em conta que durante os anos de implementação do projeto realizaram-se várias reuniões de trabalho, pelo que se considera que acompanhavam os procedimentos do Agrupamento. Apurou-se ainda que na Avaliação Externa de 2014 foram avaliadas positivamente as medidas implementadas pelo Agrupamento no âmbito do Projeto Fénix. Em termos de avaliação pode concluir-se que existiu uma monitorização cuidada e assertiva por parte das lideranças sem que a mesma se tornasse demasiadamente burocrática. Apesar da especificidade deste projeto e das suas características inovadoras face ao modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico, não pareceu haver intenção por parte da direção em criar mecanismos formais de monitorização e avaliação do projeto. De qualquer forma conclui-se que o modo como atuaram pareceu ser eficaz e funcional, na medida que sempre que houve necessidade de adaptar ou aperfeiçoar procedimentos estes foram concretizados.

Em jeito de conclusão importa realçar que este tipo de projetos, como o Projeto Fénix, afiguram-se como uma importante alavanca de inovação e mudança nas organizações escolares, na medida em que “a disponibilidade e a vontade das escolas em experienciar novas formas organizacionais e pedagógicas têm sido motor de mudanças na cultura das escolas, visíveis no crescimento das taxas de sucesso e diminuição do abandono escolar” (Fialho, 2012:1).

Deste modo pode afirmar-se que a qualidade do ensino passa por considerar que as escolas enquanto “organizações aprendentes” são capazes de idealizar e desenvolver ou adotar projetos adequados aos contextos reais em que se inserem e com os recursos que dispõem. Tal como refere Canário, R. (1992: 62), é também importante entender que para

“mudar o estabelecimento de ensino significa então fazê-lo evoluir para níveis de complexidade, traduzidos por maior capacidade de reagir a mudanças ou solicitações do meio envolvente, ou seja, de inovar.” Portanto, é necessário que se verifique o envolvimento dos diferentes atores educativos (professores, pais, alunos, autarquia, instituições, empresas, etc.) assumindo um sentimento de pertença e de coesão coletiva de esforços em prol de um bem comum – a melhoria da qualidade do ensino.

Para além deste empenho coletivo é também importante criar estruturas de suporte à ação da escola, que permitam sustentar estes esforços de mudança, porque tal como afirma Azevedo (2001):

(...) as escolas não nascem ensinadas. Precisam de aprender a educar, cada vez mais e cada dia melhor, solidariamente com outras instituições sociais. A melhoria do desempenho de uma escola resulta de uma aprendizagem organizacional e esta não acontece por acaso, requer um aturado e um estruturado trabalho, uma longa maturação, que supõe estruturas e estratégias, planos e atividades, ações e avaliação permanentes dessas ações. Mas, antes de tudo isso, requer pessoas e equipas que acreditem neste movimento de aprendizagem organizacional, que nele invistam anos a fio, requer uma clara intencionalidade organizacional que estimule, analise, recolha e aplique os conhecimentos gerados em melhorias graduais e sustentadas” (p. 287).

Assim, a mudança e a inovação organizacional bem-sucedidas no campo da educação dependem de uma construção conjunta e plural que parte de uma visão e uma missão comuns e da procura conjunta dos caminhos que permitam atingir metas e objetivos claramente definidos num projeto.

## Bibliografia de referência

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA.
- Alves, J. (2009). *O Projecto Fénix e as condições de Sucesso num contexto de Alargamento*. Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010). *O Projecto Fénix e as condições de sucesso*. In J. Azevedo & J. M. Alves, (eds.), *Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo & Alves (2010). *Projecto Fénix: Mais sucesso para todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projecto*. In R. Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp.17-55. Lisboa: Educação.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA, pp. 63-94.
- Barroso, J. (2004). *A autonomia das escolas: uma ficção necessária* *Revista Portuguesa de Educação*, CIED: Universidade do Minho, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Batanaz, P. L. (2003). *Organización escolares. Bases Científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, J. A. F., (2006). *Teoria Organizacional*. Lisboa: ISCTE.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do Projecto*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). *Centros de formação de escolas: que future?*. In: Abílio Amiguinho e Rui Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1996). *A escola o local e a construção de redes de inovação*. In Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. IIE/ME, pp. 59-76.
- Canário, R. (1996). *O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas*. In Barroso (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-150.
- Carvalho, R. M. P. & Machado, J. (2011) - *Autonomia escolas da Região Centro: A perspectiva dos directores das escolas com contrato*. In Ventura, Alexandre (org.) - *Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar: A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. p. 211-223.
- Cassel, C. & Gillian, S. (1994). *Qualitative Methods in Organizational Research. A Pratica Guide*. London: Sage.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, J.A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Cunha, P. (2012). *Projeto Fénix: mudar a escola por dentro*. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 75-82). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- DGEEC (2012). *Relatório de Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt>.
- DGEEC, DSEE, DEEBS (2014). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: DGEEC.
- Engberg, M. et al. (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Programa Europeu Petra II, Ação II. Ministério da Educação.
- Fernandes, A. S. (1988). *A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar segundo a LBSE*. In CRSE, A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: ME/GEP, 103-148.
- Fernandes, A. J. (1993). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2012). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fialho, I.; Sebastião, L. & Salgueiro, H. (2010). *Relatório de meta-avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar – TurmaMais*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.  
Disponível em: <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/rel10.pdf>
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2008). *Currículo e Organização. As Equipas Educativas como Modelos de Organização Pedagógica*, in Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/jun 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- IGE (2010). *Relatório da Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=)
- IGEC (2014). *Relatório da Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=)

- King, N. (2004). *The Qualitative Research Interview*. In Catherine Cassel & Gillian Symon (Eds.). *Qualitative Methods in Organizational research. A Practical Guide*. London: Sage, pp. 14-37.
- Leite, C. (2003). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: O que têm de comum? O que os distingue*. *Revista Forma*, 5, 11-18.
- Lima, L. C. (1988). *Modelos de organização das escolas básicas e secundária, para uma direcção democrática e uma gestão profissional*. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME/GEP, pp. 149-195.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola*. In Barroso (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- Lima, L. C. (1998). *A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)*. In Ministério da Educação, *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação, 15-96.
- Lima, L. C. (2006). *Administração da educação e autonomia das escolas*. In Lima, L. et al, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: IIE.
- Martins, G.O. et al. (2005). *Autonomia Das escolas: Enquadramento e Conceitos*. In A. Moreira et al. *A autonomia das escolas: Textos Da Conferência Internacional - A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 49 – 51.
- Martins, M. (2009). *A Escola faz a Diferença: Projeto Fénix e as Dinâmicas de Sucesso – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ministério da Educação (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, B. e Cabral, P. (2012) – *Projetos de Intervenção Educativa* – Lisboa: Universidade Aberta.

- Moreira, L. T. (2009). *Projecto Fénix – Um Projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix- Sentidos de um projeto emergente na constituição do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984). *Case Study, in Judith Bell et al., Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp.72-92.
- OCDE (2008). *Panorama da Educação 2007 – Indicadores OCDE*. Brasil: Editora Moderna.
- OCDE (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação – Portugal*. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT\\_profile\\_FINAL\\_PT\\_20141110\\_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=426&file>Name=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)
- Pacheco, J. e Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. e Miranda, B. (2003). *Problemas e Projectos Educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pedagogia Diferenciada. Das instituições à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos, in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Przesmycki, H. (2000). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2000). *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), Inovação, Currículo e Formação*. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, M. L. (2011). *Desafios das Políticas Educativas*. In Alves & Moreira (org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp. 11-17). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Sacristan, J. G. & Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sanches, M. F. C. (1987). *Reformar o Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: A Voz dos Conselhos Directivos*. *Revista Educação*, 2 (vol. 1), 27-39.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores – Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Scott, W. (1981). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Verdasca, J. (2008). *TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. Sucesso/Insucesso: escola, economia e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2009). *Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola*. Évora: Revista Alentejo Educação.
- Verdasca, J. L. (2010). *O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola*. Universidade de Évora.
- Verdasca, J. L. (2010). *Programa Mais Sucesso Escolar: Um Desafio na Afirmação da Autonomia da Escola*. In J. Azevedo & J. M. Alves, (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Verdasca, J. L. & Cruz, T. (2006). *O Projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 5, 113-128.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. K. (2005) (editor). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei 43/89 (1989). Diário da República – I Série - de 3 de Fevereiro.

Decreto- lei n.º 172/91 (1991). Diário da República – I Série - de 10 de Maio.

Decreto-Lei n.º 115 A/98 (1998). Diário da República – I Série - de 4 de Maio.

Decreto-lei n.º 75/2008 (2008). Diário da República – I Série - de 22 de Abril.

Decreto-lei n.º 224/2009 (2009). Diário da República – I Série – de 11 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012). Diário da República – I Série - de 21 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012). Diário da República – I Série – de 2 de Julho.

Despacho n.º 113/ME/93 (1993). Diário da República – II Série – de 23 de Junho.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86. Diário da República – I série – A  
- 14 de Outubro.

Lei n.º 115/97 (1997). Diário da República – I série – A - de 19 de Setembro.

Portaria n.º 265/2012 (2012). Diário da República. I Série – de 30 de Agosto.

Portaria n.º 1260/2007 (20017). Diário da República. I Série - de 26 de Setembro.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS**

### **Guião de Entrevista**

**(Coordenadores)**

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Categorias</b>
Conhecer a origem do Projeto Fénix no Agrupamento.	Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto? Q2: Pediu algum tipo de ajuda aos mentores deste projeto para o ajudarem na promoção/divulgação do mesmo no seu agrupamento, nomeadamente aos órgãos de direção e ao conselho pedagógico? Q3: (Se sim) Que tipo de ajuda e/ou ferramentas lhe facultaram? Q4: A Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar aceitou de imediato a adesão do agrupamento ao projeto? Q5: Impôs algumas condições? (Se sim) Quais?	Inovação induzida
Identificar as razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.	Q6: Que razões ou que contextos o levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento? Q7: Existem alguns requisitos mínimos ou critérios de seleção para se poder implementar o Projeto Fénix? Ou qualquer escola pode adotar o projeto?	Autonomia
Conhecer e compreender os objetivos traçados para o Projeto Fénix.	Q8: Quais eram os objetivos específicos deste projeto?	Inovação
Averiguar possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.	Q9: Quando a direção sugeriu ao conselho pedagógico desenvolver este projeto, este foi bem aceite ou sentiu alguma relutância, naquele primeiro momento?	Resistência à mudança

	<p>Q10: E junto dos docentes que supostamente iriam trabalhar o projeto, a proposta foi bem aceite ou teve de ser negociada?</p> <p>Q11: Nalgum destes momentos foram referidos possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q12: Considera, então, que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos ou considera que foi uma medida imposta?</p> <p>Q13: (Se imposta) Não existe o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até eventualmente “sabotado”?</p> <p>Q14: As políticas de contenção e/ou a falta de recursos humanos não comprometem o desenvolvimento eficaz deste projeto?</p> <p>Q15: De que forma superaram estes constrangimentos, se existiram?</p>	
<p>Identificar as eventuais adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.</p>	<p>Q16: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?</p> <p>Q17: O agrupamento seguiu os objetivos do Projeto ou houve necessidade de os reformular ou de os adaptar à vossa realidade?</p> <p>Q18: (Se sim) Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?</p> <p>Q19: (Se não) Então considera que os objetivos do Projeto Fénix estão muito bem definidos e enquadram-se dentro de qualquer realidade escolar?</p> <p>Q20: A comissão que acompanha a implementação do Projeto Fénix teve conhecimento dessas alterações? Aceitou essa flexibilidade de objetivos?</p> <p>Q21: Foi dado conhecimento aos Encarregados de Educação? De que forma? Como reagiram?</p>	<p>Adaptações organizacionais</p>

	Q22: Foi dado conhecimento aos alunos? De que forma? Como reagiram?	
Identificar o papel do entrevistado no projeto.	Q23: Qual o papel que desempenhava neste projeto?	Cultura profissional
Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.	Q24: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso? Q24.1: Se acha que não, quais foram as razões?	Mudança
Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola.	Q25: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?	Cultura de escola
Avaliação e impactos do projeto	Q26: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz? Como é que chegou a essa conclusão, baseou-se em quê, para essa afirmação? Q27: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?	Avaliação

### **Guião de Entrevista**

#### **(Professores participantes no Projeto Fénix)**

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Categorias</b>
Conhecer a origem do Projeto Fénix no Agrupamento.	Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto? Q2: De que forma lhe foi apresentado? Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?	Inovação induzida

<p>Conhecer e compreender os objetivos traçados para o Projeto Fénix.</p>	<p>Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?</p> <p>Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?</p> <p>Q6: (Se sim) Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?</p> <p>Q7: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?</p> <p>Q8: (Se não) Então considera que os objetivos do Projeto Fénix estão muito bem definidos e enquadram-se dentro de qualquer realidade escolar.</p>	<p>Inovação</p>
<p>Identificar as razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.</p>	<p>Q9: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?</p> <p>Q10: (Se sim) Quais? (Se não) Quais considera mais importantes?</p>	<p>Autonomia</p>
<p>Averiguar possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.</p>	<p>Q11: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?</p> <p>Q12: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q13: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?</p> <p>Q14: (Se imposta) Não existe o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até eventualmente “sabotado”?</p> <p>Q15: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?</p> <p>Q16: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários</p>	<p>Resistência à mudança</p>

	<p>à implementação e desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q17: (Se não) Consegue referir quais foram as falhas?</p>	
Identificar as eventuais adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.	<p>Q18: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?</p> <p>Q19: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q20: Foi uma organização pacífica ou complicada? (<i>Especificar se foi complicada</i>)</p> <p>Q21: Como se procedeu a articulação entre o professor titular da turma mãe e o professor do ninho? E com os professores dos Eixos?</p>	Adaptações organizacionais
Identificar o papel do entrevistado no projeto.	Q22: Qual o papel que desempenhava neste projeto?	Cultura profissional
Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.	<p>Q23: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?</p> <p>Q23.1: Se acha que não, quais foram as razões?</p>	Mudança
Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola.	Q24: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?	Cultura de Escola
Avaliação e impactos do projeto.	<p>Q25: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz? Como é que chegou a essa conclusão? Baseia-se em quê?</p> <p>Q26: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?</p> <p>Q27: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?</p>	Avaliação

<b>Guião de Entrevista</b> <b>(para os Encarregados de Educação)</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Categorias</b>
Conhecer a origem do Projeto Fénix no Agrupamento.	Q1: Como ou com quem tomaram conhecimento da existência deste projeto? Q2: A informação transmitida foi suficiente ou sentiram necessidade de procurar mais informação por outros meios?	Inovação induzida
Conhecer e compreender os objetivos traçados para o Projeto Fénix.	Q3: Conhecem os objetivos específicos deste projeto? Alguém lhes falou neles. Q4: Sabem se o agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou se houve necessidade de reformular ou adaptar à realidade da vossa escola? Q5: Quais foram essas alterações? Sabem por que o fizeram?	Inovação
Identificar as razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.	Q6: Conhecem as razões que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no agrupamento? Alguém lhes falou nisto? Q6.1: Consideram essas razões importantes ou referiam outras? Q7: Alguma vez lhes perguntaram se concordavam com a participação do agrupamento neste projeto?	Autonomia

<p>Averiguar possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.</p>	<p>Q8: Quando lhes foi apresentada a ideia de que as turmas dos vossos filhos iriam aderir ao projeto, na vertente de Ninho ou Eixo, aceitaram bem, tiveram dúvidas, ou foram contra?</p> <p>Q9: Alguma vez referiram possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q10: Consideram que o Projeto Fénix foi de um modo geral bem aceite por todos os pais e alunos?</p> <p>Q11: Alguma vez, os professores lhes deixaram transparecer que esta era uma medida imposta e que trabalhavam contra sua vontade?</p> <p>Q12: Alguma vez sentiram ou aperceberam-se de que a falta de recursos humanos e materiais poderia comprometer o desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q13: Acham que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?</p> <p>Q14: Conseguem referir-me uma falha do projeto? E uma mais-valia?</p>	<p>Resistência à mudança</p>
<p>Identificar as eventuais adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.</p>	<p>Q15: Alguma vez lhes foi explicada de que forma é que o agrupamento se iria organizar para conseguir implementar e desenvolver o projeto?</p> <p>Q16: De que forma é que articulavam com os professores titulares e com os professores dos Ninhos ou dos Eixos?</p>	<p>Adaptações organizacionais</p>

	<p>Q17: Alguma vez sentiram que a organização adotada não era funcional ou poderia estar a prejudicar o desempenho dos alunos?</p> <p>Q18: O que acharam desta organização dos alunos por grupos com diferentes níveis de desempenho?</p>	
Identificar o papel do entrevistado no projeto.	Q19: Quais é que acham que foram os vossos papéis neste projeto? Colaboraram de alguma forma?	Participação
Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.	<p>Q20: Consideram que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos vossos filhos? Ou nem por isso?</p> <p>Q20.1: Se acham que não, quais foram as razões?</p>	Mudança
Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola.	Q21: Após estes dois anos de implementação, acham que alguma coisa mudou na dinâmica da escola? O quê, se mudou?	Cultura de Escola
Avaliação e impactos do projeto.	<p>Q22: Consideram que foi bem-sucedido? Que balanço fazem?</p> <p>Q23: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos vossos filhos? Que feedback tiveram da parte destes?</p> <p>Q24: Cada um de vocês consegue referir-me um aspeto positivo e um aspeto negativo do projeto, na vertente Ninho e Eixos?</p> <p>Q25: Quais são as vossas perspetivas para a continuidade deste projeto?</p>	Avaliação

## Guião de Entrevista

(para os alunos que frequentaram os Ninhos e os Eixos)

### Questões

Conhecer a origem do Projeto Fénix no Agrupamento.	Q1- Sabem o que é o Projeto Fénix?	Inovação induzida
Conhecer e compreender os objetivos traçados para o Projeto Fénix.	Q2 – Conhecem as razões pelas quais estão a frequentar o NINHO ou o EIXO? Se Sim – digam-me algumas. Se Não – imaginam que razões sejam essas? E nunca tiveram curiosidade de perguntar aos vossos professores? Q3 – Os vossos pais falaram convosco sobre os NINHOS ou os EIXOS? Se sim – o que vos disseram? Se não – Por que razão não falaram. ( <i>Não sabiam? Não se lembraram? Não costumam falar sobre isso?</i> )	Inovação
Identificar as razões que levaram o agrupamento a aderir ao projeto.	Q4 – Alguma vez, alguém vos explicou por que razão é que existe o Projeto Fénix na vossa escola? Quem foi e o que vos disse?	Autonomia
Averiguar possíveis constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.	Q5 – Foi difícil ou foi fácil adaptarem-se às saídas e entradas da turma, mudanças de sala, colegas diferentes? Q6 – Qual foi a vossa preferência estar na turma MÃE ou na turma NINHO?	Resistência à mudança

	E nos Eixos? Porquê?	
Identificar as eventuais adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.	Q7 - Antes de frequentarem o NINHO ou os EIXOS, os vossos professores explicaram-vos o que era e como funcionava? Se Sim – o que vos foi dito? Expliquem por palavras vossas. Se Não – por palavras vossas digam o que pensam ser o Ninho ou o Eixo.	Adaptações organizacionais
Identificar o papel do entrevistado no projeto.	Q8- Gostaram de participar e de fazer parte deste projeto?	Participação
Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.	Q9 – Quando tinham dúvidas, era mais fácil colocá-las, nos EIXOS, na turma MÃE ou na turma NINHO? Porquê? Q10 – Quando regressavam dos EIXOS ou do NINHO à turma MÃE, o que sentiam? Achavam que tinham aprendido mais? Sentiam-se mais seguros? Q11 – Acham que conseguiam acompanhar melhor a matéria da turma mãe, depois de frequentarem os NINHOS ou os EIXOS? Q12 - O que é que passaram a fazer sozinhos que antes não conseguiam?	Mudança
Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola.	Q13 - O que é que acharam de diferente na escola, durante esse ano, comparando com os anos anteriores?	Cultura de Escola
Avaliação e impactos do projeto.	Q14 - Gostavas de voltar a frequentar o NINHO? Porquê	Avaliação

## **ANEXO I I – ENTREVISTAS REALIZADAS**

### **Entrevista E1**

**(Coordenadora do 1º Ciclo)**

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Tomei conhecimento deste projeto através da Diretora do nosso agrupamento que convidou a Dr. Luísa Moreira, então coordenadora deste projeto, para vir à nossa escola apresentá-lo.

**Q2: Pediu algum tipo de ajuda aos mentores deste projeto para o ajudarem na promoção/divulgação do mesmo no seu agrupamento, nomeadamente aos órgãos de direção e ao conselho pedagógico?**

A Diretora do nosso Agrupamento, em parceria com a Dr.<sup>a</sup> Luísa Moreira, dinamizou uma visita a um Agrupamento do Porto com membros da direção da nossa escola, com docentes coordenadores pedagógicos e outros docentes convidados para que observássemos *in locu* o projeto a funcionar.

**Q3: Que tipo de ajuda e/ou ferramentas lhe facultaram?**

Nessa oportunidade de visita, tivemos contato com o projeto a partir de uma apresentação teórica, depois visitámos alguns grupos a funcionar na vertente de Ninho, pudemos assistir a estas aulas e as docentes de 1ºCiclo facilitaram-nos, inclusivamente, as planificações das aulas.

**Q4: A Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar aceitou de imediato a adesão do agrupamento ao projeto?**

A nossa entrada neste Projeto começou por ser experimental, sem entrada formal no projeto. Até este ano letivo foi assim que funcionamos sem um vínculo formal ao projeto. A par disso sempre fomos convidados para as formações, fóruns e debates organizados pelo Projeto.

**Q5: Impôs algumas condições? Quais?**

Este ano letivo aquando da visita da Comissão à nossa escola ficámos formalmente ligados ao Projeto, mas não tenho conhecimento de ter sido imposta qualquer tipo de condição uma vez que eles, desde o início, conhecem a forma como nos encontramos a trabalhar.

**Q6: Que razões ou que contextos a levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento?**

As razões que me levaram a considerar o Projeto Fénix um bom projeto têm a ver com a apresentação a que assistimos naquela visita, a observação por nós também feita junto dessa escola e o tipo de problemática do nosso agrupamento, considerando eu que se adequava.

**Q7: Existem alguns requisitos mínimos ou critérios de seleção para se poder implementar o Projeto Fénix? Ou qualquer escola pode adotar o projeto?**

Tanto quanto conheço deste Projeto e da experiência que fui fazendo nele não me parece, de todo, que haja requisitos mínimos para a implementação do mesmo a não ser a máxima incontornável que é a vontade dos docentes de abraçar este desafio.

**Q8: Quais eram os objetivos específicos deste projeto?**

Relativamente aos objetivos tenho de memória que o principal objetivo é promover o sucesso escolar melhorando as aprendizagens dos alunos e a diminuição do abandono e insucesso escolar.

**Q9: Quando a direção sugeriu ao conselho pedagógico desenvolver este projeto, este foi bem aceite ou sentiu alguma relutância, naquele primeiro momento?**

Não tenho memória de ter sido mal acolhido pelo Conselho Pedagógico, tanto que foi de imediato colocado no terreno.

**Q10: E junto dos docentes que supostamente iriam trabalhar o projeto, a proposta foi bem aceite ou**

**teve de ser negociada?**

No nosso Agrupamento a proposta foi feita, de início, propondo a sua adesão de forma voluntária de tal forma que todos os docentes que assumiram o projeto o fizeram de braços abertos na esperança de encontrar uma solução que abrisse novas portas, para ultrapassar constrangimentos.

**Q11: Nalgum destes momentos foram referidos possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Os entraves que sempre têm sido colocados, por alguns docentes, prendem-se sempre com a falta de recursos humanos e com a sobrecarga de trabalho para os docentes que se desdobram neste trabalho.

**Q12: Considera, então, que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos ou considera que foi uma medida imposta?**

No 1ºCiclo nem na vertente ninho nem na vertente de Eixos nunca foi imposta tivemos docentes que aderiram voluntariamente e assim tem funcionado.

**Q13: As políticas de contenção e/ou falta de recursos humanos não comprometem o desenvolvimento eficaz deste projeto?**

É lógico que sim, muito embora o nosso agrupamento nunca tenha beneficiado de crédito de horário para este projeto o simples fato de contenção de recursos humanos não permite abarcar todos os casos de necessidade de acompanhamento.

**Q14: De que forma superaram estes constrangimentos, se existiram?**

Foram superadas com a dedicação dos docentes envolvidos e com o apoio da direção desta escola.

**Q15: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Dentro de cada Centro Escolar organizámos os Ninhos, os horários e os professores de acordo com os recursos de cada um. Depois disso, os professores lá articulavam entre si, de vez em quando reuníamos, se fosse necessário.

**Q16: O agrupamento seguiu os objetivos do Projeto ou houve necessidade de os reformular ou de os adaptar à vossa realidade?**

No nosso agrupamento começámos por seguir o Projeto com algum rigor mas depois de fazermos a experiência passámos a adaptá-lo à nossa realidade. Este Projeto tem funcionado com poucos recursos humanos e debate-se com um número considerável de necessidades, de tal forma que temos tentado adaptá-lo a estas condicionantes de forma a rentabilizá-lo ao máximo.

**Q17: Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?**

Na vertente de Ninho, por vezes, conseguimos trabalhar com alunos de apoio, em simultâneo, para rentabilizar recursos humanos. O funcionamento dos eixos foi articulado com três turmas onde participaram os docentes titulares, a docente do apoio socioeducativo e ainda num grupo de alunos de excelência com algumas sessões com docentes de áreas variadas dos 2º e 3º ciclos.

**Q18: A comissão que acompanha a implementação do Projeto Fénix teve conhecimento dessas alterações? Aceitou essa flexibilidade de objetivos?**

Sim, à comissão que acompanha a implementação do Projeto ainda este ano letivo lhe foi apresentado a forma como funcionámos e pareceu-me ter sido bem acolhido.

**Q19: Foi dado conhecimento aos Encarregados de Educação? De que forma? Como reagiram?**

Todos os Encarregados de Educação tomaram conhecimento deste projeto através de reuniões com a presença da Diretora do Agrupamento acompanhada da equipa dinamizadora do mesmo.

**Q20: Foi dado conhecimento aos alunos? De que forma? Como reagiram?**

O conhecimento aos alunos foi dado pelo professor titular de turma, no caso do 1º Ciclo.

**Q21: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Neste projeto tenho sido parte integrante, na medida que desde a sua implementação, tenho tido sempre um grupo de alunos de trabalho, na vertente de ninho, para além disso como coordenadora do Departamento do 1º Ciclo acompanho o desenvolvimento do Projeto nos diversos grupos.

**Q22: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

É difícil avaliar em que medida há melhoria nos resultados uma vez que não se pode fazer uma experiência paralela com outro tipo de estratégia. O que é claro e visível é o entusiasmo dos alunos na participação dentro deste Projeto que sem termos comparativos se nos afigura como uma mais valia em termos de resultados quanto mais não pelo menos claramente em termos de resultados sociais.

**Q23: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

A escola foi assumindo este Projeto como parte da sua política e para além disso foi-o adaptando à nossa realidade transformando e burilando arestas de forma a rentabilizá-lo na medida dos recursos existentes.

**Q24: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Faço um balanço muito positivo pois o trabalho desenvolvido é uma constante de adaptações às dificuldades dos alunos com o único propósito de potenciar as suas capacidades, sem nunca perder o horizonte do currículo e das metas curriculares. O nosso trabalho é também um constante de reajustes de planificações, de metas realistas e atingíveis e de perfis de desempenho. Um aspeto fundamental é a tarefa de reforço do que se aprende na escola e que se constitui um complemento importante, desde que os pais se assumam parte do processo. Ou seja, eu quero dizer que as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um ensino interativo com vista a garantir o sucesso das aprendizagens curriculares de cada uma das crianças envolvidas. A superação de si mesmo é a estratégia por excelência adotada em todo o percurso destes alunos por considerarmos que é a mais justa humanamente, a mais equilibrada, e a mais motivadora sem criar ruturas nas relações interpessoais.

**Q25: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Considero que deveria ter continuidade, mas tenho que convir que os problemas de recursos humanos terão de ser ponderados pelas instâncias pedagógicas da escola.

**Entrevista E2****(Coordenadora do Projeto Fénix e dos Apoios Socioeducativos)****Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Foi com a diretora do Agrupamento e com a Ministra Maria de Lurdes, num encontro que houve Lisboa. Mais tarde e depois deste evento, a diretora que primeiro reuniu com os vários coordenadores de ciclo e disciplinares e depois pediu que divulgassem junto dos colegas nas reuniões.

**Q2: Pediu algum tipo de ajuda aos mentores deste projeto para o ajudarem na promoção/divulgação do mesmo no seu agrupamento, nomeadamente aos órgãos de direção e ao conselho pedagógico?**

Sim, alguns membros da direção e alguns coordenadores fomos visitar uma escola do distrito do Porto onde o projeto já estava implementado.

**Q3: Que tipo de ajuda e/ou ferramentas lhe facultaram?**

Para além das informações e explicações que deram ao longo da visita, facultaram-nos toda a documentação que na altura foi solicitada por nós, planificações, metodologias... etc.

**Q4: A Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar aceitou de imediato a adesão do agrupamento ao projeto?**

Sim, aceitaram, mas também não tinham que aceitar ou deixar de aceitar, porque nós não chegámos a entrar na rede Fénix. Digamos que tomaram conhecimento que iríamos adotar o Projeto na nossa escola, mas sem ser oficialmente. A diretora, primeiramente, queria experimentar e só depois, se fosse bem aceite por todos os colegas e restante comunidade e mostrasse resultados, aí então tudo seria oficial.

**Q5: Que razões ou que contextos o levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento?**

A razão principal foram os resultados académicos dos nossos alunos, eram baixos e por isso houve necessidade de se pensar em mudar de metodologia pedagógica.

**Q6: Existem alguns requisitos mínimos ou critérios de seleção para se poder implementar o Projeto Fénix? Ou qualquer escola pode adotar o projeto?**

Qualquer escola pode adotar este projeto, desde que sinta que tem necessidade de o fazer e sinta que ele responde às suas necessidades.

**Q7: Quais eram os objetivos específicos deste projeto?**

O principal consiste em melhorar resultados académicos, o resto vem por acréscimo. Se um aluno melhora resultados é porque consolidou conteúdos e superou dificuldades.

**Q8: Quando a direção sugeriu ao conselho pedagógico desenvolver este projeto, este foi bem aceite ou sentiu alguma relutância, naquele primeiro momento?**

Aceitaram bem. Todos os membros acharam que seria uma mais-valia para melhorar os resultados dos nossos alunos.

**Q9: E junto dos docentes que supostamente iriam trabalhar o projeto, a proposta foi bem aceite ou teve de ser negociada?**

Aí foi mais complicado. No início, notou-se ali alguma resistência por parte de alguns colegas, mas depois com o decorrer do tempo acabaram por gostar da ideia e perceberam que funcionava. Estava a resultar.

**Q10: Mas esses professores explicaram por que razão não queriam?**

Eu acho que algumas reações foi mais por desconhecimento e por estarem saturados de outro tipo de projetos de saúde alimentar e sexual que acabam por ser impostos pelo próprio Ministério todos os anos e os colegas consideram que só vêm roubar tempo às disciplinas principais. É normal, não conheciam bem o projeto, mas depois de perceberem do que se tratava, foi bem aceite.

**Q11: Nalgum destes momentos foram referidos possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Da minha parte não. No início os tais colegas que não estavam interiorizados com a dinâmica do Projeto Fénix, perguntaram onde se ia buscar tempo e professores para isso. Mas depois de explicarmos de que forma nos iríamos organizar, tudo correu bem.

**Q12: Considera, então, que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos ou considera que foi uma medida imposta?**

Imposta não. Até porque no início nem todos os professores aderiram ao projeto. Se fosse imposta, acho que toda gente tinha de seguir o que se decidira. Foi uma medida que gradualmente foi dada a conhecer e acabou por ser bem aceite por todos.

**Q13: As políticas de contenção e/ou a falta de recursos humanos não comprometem o desenvolvimento eficaz deste projeto?**

Não quero dizer que comprometem ao ponto de não se poder executar, porque apesar dos poucos recursos humanos ele está a funcionar; mas se tivéssemos mais recursos humanos que a dinâmica do projeto poderia

ser ainda melhor, sim, era com toda a certeza. Até porque já podíamos abraçar um maior número de alunos, criando mais Ninhos.

**Q14: De que forma superaram estes constrangimentos, se existiram?**

Conseguimos superar indo buscar os colegas que estavam sem componente letiva, que estavam a usufruir do artigo 79, e os colegas coordenadores de estabelecimento sem turma, para assumirem os Ninhos. Os Eixos II funcionaram com a colaboração dos colegas titulares de turma que quiseram aderir.

**Q15: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Eu e a colega coordenadora do 1º ciclo, primeiro começámos por identificar quem queria e tinha disponibilidade para trabalhar em Eixos II. Depois de falarmos com os colegas do 79 e os coordenadores de estabelecimento vimos o número de professores que ficavam disponíveis e que turmas queriam trabalhar com Ninhos. Em função desse dados, organizámos tudo. Optámos por desenvolver os Ninhos, no segundo ano de escolaridade por se considerar um dos anos mais problemáticos, uma vez que não há retenções no primeiro ano, e alguns alunos acabam por transitar com conteúdos do primeiro ano, ainda por consolidar. Maior parte das turmas do 2º ano acaba por ter dois níveis de ensino, uns a nível de segundo e outros a nível de primeiro. Foi assim que pensámos inicialmente, e também foram os professores que se mostraram mais abertos à proposta. Este ano trabalhou-se com o quarto ano de escolaridade, por causa dos exames nacionais e as colegas estavam muito recetivas a experimentar com as suas turmas. Nos outros anos tentou-se distribuir da melhor forma os apoios socioeducativos.

**Q16: O agrupamento seguiu os objetivos ou houve necessidade de os reformular ou de os adaptar à vossa realidade?**

Adaptaram-se, não foi bem à nossa realidade, mas antes em relação à nossa necessidade.

**Q17: Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?**

As alterações foram mais ao nível de aprendizagem. Achámos que em vez de pegar em todos os alunos com dificuldades, pegámos só naqueles que consideramos intermédios, alunos cujo aproveitamento oscila entre os 40 e 50 valores e apenas precisam de mais um pouco de ajuda para solidificar bases.

**Q18: A comissão que acompanha a implementação do Projeto Fénix teve conhecimento dessas alterações? Aceitou essa flexibilidade de objetivos?**

Sim, porque o objetivo era o mesmo. O público alvo é que era mais restrito. Mas foi tudo para não tornar os Ninhos muito grandes e por não haver professores suficientes.

**Q19: Foi dado conhecimento aos Encarregados de Educação? De que forma? Como reagiram?**

Claro, até porque tinham de dar uma autorização. Normalmente os colegas titulares das turmas dos Ninhos ou dos Eixos reúnem com os encarregados de educação e informam. Reagiram bem, no geral. Há sempre quem critique, mas é nada de problemático.

**Q20: Foi dado conhecimento aos alunos? De que forma? Como reagiram?**

Os alunos ainda souberam primeiro que os pais, cada professor falou com os seus alunos e explicou o que se pretendia. Eles reagem sempre bem às novidades e gostaram e continuam a gostar.

**Q21: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Sou coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial neste Agrupamento e ajudei a coordenar as operações para implementação do Projeto, em conjunto com a colega de coordenadora do departamento do 1.º ciclo.

**Q22: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

Melhorou claramente.

**Q23: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

A cooperação entre professores, a partilha, a perda de resistências em relação ao que é “novo” pedagogicamente.

**Q24: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Sim, considero que foi muito bem-sucedido, atendendo à falta de recursos humanos. Mas faço um balanço muito positivo da experiência.

**Q25: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Dar continuidade e tentar abarcar mais alunos. Mas para isso reconheço que estas políticas de contenção deveriam terminar, ao nível da educação.

### Entrevista E3

**(Professor Titular da Turma Mãe A, trabalhou em Ninho com E7)**

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Através de uma reunião de Departamento do 1º ciclo, onde a Coordenadora falou da possível intenção do Agrupamento aderir ao Projeto, por isso ele iria ser apresentado numa outra data para mais pormenores.

**Q2: De que forma lhe foi apresentado?**

Se bem me lembro, penso que tivemos uma sessão de esclarecimento no final do dia, mas não me recorde em que data, com alguém ligado ao Projeto. Essa pessoa falou do Projeto e apresentou algumas das informações em PowerPoint.

**Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

Na altura, foi suficiente. Confesso que, naquele momento, não considerei que o Agrupamento fosse realmente avançar com o Projeto Fénix. Ouvi e percebi a dinâmica do projeto, mas não liguei mais ao assunto até se voltar a falar nele. Só depois é que comecei a aprofundar melhor o assunto. Na internet não faltam lá artigos sobre isso.

**Q3.1: Por que razão pensou que o Agrupamento não ia avançar?**

Todos os dias nos sugeriam projetos, todos os dias nos diziam para visitar este e aquele site para vermos projetos e dizermos se estávamos interessados. Confesso que vi a maior parte deles, como nunca achei nenhum interessante e desconhecendo inicialmente o que era o Projeto Fénix, apenas pensei que era mais um.

**Q3.2: Mas continua a pensar da mesma forma ou mudou de opinião?**

Mudei de opinião, claro. Até porque vi que a direção estava empenhada em ir com o Projeto Fénix para a frente. E depois conforme se foi aplicando o Projeto e criando as turmas ninho, fui vendo que até era capaz de resultar e os colegas que estavam a trabalhar com os Ninhos, pareciam-me satisfeitos.

**Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?**

Acho que sim. Pelo menos aquele que considero ser o principal em relação ao primeiro ciclo, a intenção é melhorar os resultados escolares dos alunos, tentando que os alunos com problemas de aprendizagem superem as suas dificuldades.

**Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?**

O objetivo de melhorar resultados e aprimorar as excelências, esses, o Agrupamento manteve-os. Mas

tivemos de fazer algumas adaptações em função dos recursos que possuíamos, quer num, quer noutra. Sabe que um dos grandes problemas das escolas é não haver professores de apoio socioeducativo em número suficiente, para as reais necessidades das escolas. Quanto à redução do abandono escolar, não é um objetivo que se aplique no 1º ciclo, pelo menos no nosso agrupamento, até porque há logo um conjunto de procedimentos que temos de tomar se o aluno faltar muitos dias consecutivos à escola.

**Q6: Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?**

As alterações foram que nem todos os alunos com dificuldades foram contemplados. Ou seja, dentro desse grupo de alunos optaram por apoiar aqueles que estavam perto de atingir níveis positivos, que só precisavam daquele “empurrãozinho” para melhorarem resultados. Os outros, aqueles que estavam com níveis muito baixos, dentro dos recursos e das horas atribuídas ao apoio socioeducativo, iam sendo apoiados algumas horas por semana, por um professor do apoio socioeducativo. Para as excelências foi criado um grupo de alunos com excelente às 3 disciplinas principais, tinham aulas uma vez por semana, durante 2 horas, com um professor do 2º ciclo. Todas as semanas o professor era de uma disciplina diferente e exploravam assuntos diferentes. Mas atenção, que isso só aconteceu este ano letivo, no início do projeto não havia nada disto do grupo dos excelentes.

**Q7: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?**

Não. Apenas me foi pedido que dentro dos alunos da minha turma, que na altura estavam no segundo ano, seleccionasse aqueles que precisavam do tal “empurrãozinho”. Mas nunca poderiam ser muitos.

**Q8: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?**

Para mim, são válidos. Acho que qualquer escola, qualquer professor gosta que os seus alunos tenham resultados positivos. Sejam alunos confiantes e com vontade de aprender.

**Q9: Quais considera mais importantes?**

Julgo que dar a oportunidade aos alunos de fazerem um percurso de aprendizagem com conteúdos consolidados, terem uma base sólida a nível de conhecimentos, verem as suas dificuldades superadas e gostarem de andar na escola, são razões importantes.

**Q10: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?**

Aceitei bem, embora tivesse dúvidas de como se iam organizar e onde iam arranjar professores, mas aceitei bem. Foi esperar para ver.

**Q11: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Nunca referi nada. Mas até as coisas se começarem a desenvolver, fica-se sempre na dúvida se vai pra frente ou não vai. Até que as pessoas se entendam de como tudo vai funcionar, quem fica com o quê, quando, onde e como, fica-se sempre naquela expectativa. Bem, mas isto é para avançar ou não? Muita coisa nos passa pela cabeça e muito comentário se faz, uns construtivos, outros depreciativos. Ouve-se de tudo. Eu, pessoalmente, tentei ajudar e dei o meu melhor, nunca pus entraves a nada. Isto é mesmo assim, enquanto não experimentarmos não sabemos se resulta ou não, não é verdade?! Também não costumamos dizer aos miúdos que não podem dizer que não gostam sem terem provado primeiro. Ora, aqui é a mesma situação. Temos de experimentar e depois vê-se. Ou se gosta, ou não se gosta. Ou resulta, ou não resulta.

**Q12: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?**

Acho que acabou por ser uma medida imposta, embora, no geral, tenha sido bem aceite pela comunidade escolar. Imposta, porque ninguém nos perguntou se queríamos aderir. Disseram-nos que o agrupamento talvez fosse aderir, fez-se a sessão de esclarecimento e dali a uns tempos já se começavam a formar os primeiros “ninhos”. Os pais foram sendo informados à medida que os grupos se iam criando, pelos próprios

titulares de turma. Isso permitiu que os pais e os alunos aceitassem sem grandes stresses.

**Q13: Se foi imposta, não acha que existiu o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até eventualmente “sabotado”?**

Talvez, pela parte de alguns colegas que estão muito agarrados à sua metodologia de trabalho e resistem com frequência à mudança. Esses, talvez tentassem sabotar, porque não se mostraram recetivos à ideia. Mas acho que o agrupamento apostou bem e soube dar a volta ao assunto.

**Q13.1: Como assim “dar a volta ao assunto”, pode explicar melhor, por favor?**

Atenção que isto é o que eu penso que aconteceu. Pelo que entendi no início, quando alguns colegas se mostraram indiferentes ao projeto e mostraram pouca vontade em aderir, eu penso que a direção e a nossa coordenadora acabaram por falar apenas com os colegas titulares de turma que se mostraram recetivos e criaram aí as suas primeiras “experiências piloto”, digamos assim. Foi uma maneira subtil de dar a volta ao assunto, sem entrar em conflito com os colegas resistentes e mostrar que, afinal, até resultava se assim quisessem.

**Q14: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Claro que sim, pelo menos em relação aos recursos humanos. Onde é que iam arranjar professores para as turmas ninho? Só tínhamos dois professores de apoio socioeducativo para os quatro centros escolares! Em todas as reuniões de avaliação ouviam-se colegas a reclamar com falta de horas e de professores de apoio. E de repente, formam-se mais grupos de alunos. E onde estão os professores para eles?! Por aí, pensei que o projeto não avançasse. Quanto aos recursos materiais, acho que não havia problemas, nem nunca houve, porque as escolas são novas, há sempre uma ou outra sala vazia e estão todas bem equipadas com materiais didáticos. Por aí não havia problemas.

**Q15: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Sim, pelo menos tentou. Acho que trabalharam bem. Aproveitaram os professores que estavam com o artigo 79 e fizeram-lhe a proposta de serem eles a ficarem com os grupos Ninho. Todos eles aceitaram. Assim, também não mexeram com os dois professores do apoio socioeducativo que continuaram a dar o apoio deles normalmente, aos tais outros alunos mais complicados.

**Q16: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Da forma que já fui explicando... primeiro selecionaram só um ano de escolaridade para aplicar o Projeto, depois abordaram só os colegas recetivos e que tinham alunos “intermédios” e aproveitaram os colegas do artigo 79 e os coordenadores de estabelecimento, que também têm algumas horas letivas, para serem os professores dos Ninhos.

**Q17: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

Em cada Centro Escolar, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios foram passando por lá de forma a se organizarem, em conjunto com o coordenador de estabelecimento e os professores envolvidos. De acordo com a realidade de cada centro e o pessoal disponível, lá nos fomos organizando. Criámos os grupos Ninho que eram possíveis, tentou-se que esses grupos não tivessem muitos alunos e conciliámos horários e disciplinas. Tivemos a preocupação de que as horas de português e matemática fossem coincidentes nos horários da turma Mãe e da turma Ninho, para que os alunos pudessem assistir as outras disciplinas que não eram contempladas pelo Ninho.

**Q18: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

Foi pacífica. Pelo menos aqui foi. É claro que enquanto não está tudo organizado, há sempre confusão...ah como é que vai ser isto?? Como vai ser aquilo?? Há sempre muita coisa a conciliar, mas tudo se faz.

**Q19: Como se procedeu a articulação entre o professor titular da turma mãe e o professor do ninho?**

Qualquer momento servia para articular. Antes de entrar para as aulas, no intervalo, no almoço, no corredor, na sala dos professores...sei lá. Articulávamos em qualquer momento e em qualquer sítio. Sempre que o assunto vinha a propósito ou sempre que tínhamos alguma coisa a dizer uns aos outros sobre os conteúdos ou sobre os alunos, articulávamos. Não foi preciso andar a criar mais reuniões para se fazer articulação. Já chega as que temos! Olhe, e tudo funcionou!

**Q20: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Era o professor titular de uma das turmas do 2º ano, que estive com Ninhos em 2012/2013.

**Q21: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

Sim, é certo que este projeto teve um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos. No que diz respeito à minha turma estas medidas foram de capital importância para a evolução de alguns alunos abrangidos por elas, sem as mesmas não conseguiriam progredir.

**Q22: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

O agrupamento é "visto" como um agrupamento que luta contra o insucesso escolar. A nível interno e aos nossos olhos diariamente, vemos também que algo é diferente com as medidas de apoio criadas. Nas escolas há a preocupação de análise de resultados, a troca de materiais, mais partilha, etc.

**Q23: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Sim, foi bem conseguido. Mas acho que ainda estamos a dar os primeiros passos para uma melhor organização. Ainda se estão a fazer muitos ajustes. Num ano funciona assim, noutra ano funciona de maneira diferente. Por exemplo, a minha turma foi das primeiras a colaborar e a ter alunos em Ninho, mas este ano já só usaram os Ninhos nos alunos do 4º ano.

**Q23.1: Mas explicaram as razões dessa mudança?**

Sim, explicaram e eu até compreendo. O 4º ano é o ano de final de ciclo, tem exames nacionais, programas complexos e longos. Muitas metas de aprendizagem para atingir, é natural que tenham apostado neste ano de escolaridade para que os alunos intermédios pudessem alcançar resultados positivos e irem melhor preparados para o 2º ciclo. Neste próximo ano letivo até me dava jeito que continuassem com estes critérios...a minha turma vai para o 4º ano.

**Q24: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

Foi bem aceite por todos, tirando uma exceção ou outra como é natural. Agora, alguns pais habituaram-se a achar que qualquer medida de promoção de sucesso educativo é rotulagem de crianças. Enquanto outros aplaudem e até agradecem. Sabe como é... não se pode agradar a Gregos e a Troianos, mas os mais renitentes lá acabam por compreender que é para bem de todos. Para aqueles que ficam na turma que podem avançar e ir um pouco mais além e para os alunos do Ninho, que podem ter a atenção que necessitam e não conseguem ter em grande grupo. Depois, quando os miúdos chegam a casa e começam a dizer que gostam dos Ninhos, que é melhor, que tem um professor só para eles e etc..., normalmente os pais que tinham dúvidas, acabam por aceitar. No geral, acho que se pode dizer que foi bem aceite por todos.

**Q25: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Sinceramente, não sei...eu gostava que o projeto continuasse, até porque como lhe disse há pouco, no próximo ano vou ter um 4º ano e tenho lá alunos que precisavam de ajuda. E apesar do pouco tempo de vida do projeto neste agrupamento, até está a surtir efeito, os resultados estão à vista. Agora as perspetivas...?! Eu penso que enquanto a direção tiver espaço e poder de manobra, vai fazer tudo por tudo para conseguir manter o projeto, mas cada ano que passa eu vejo menos professores na escola e o número de alunos continua a ser o mesmo, às vezes até aumenta. Por isso, está a ver, o Agrupamento vai desenvolver o projeto enquanto conseguir ter recursos humanos para isso, quando deixar de ter, acredito que o projeto morra. Não se pode fazer omeletas sem ovos! Não é assim!?

## Entrevista E4

(Professor Titular da Turma B – trabalhou em Ninho com E8)

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Foi a nossa Coordenadora do 1º ciclo que falou do assunto numa reunião de departamento. Disse que ia haver uma sessão de esclarecimento sobre um projeto novo, que a nossa diretora estava interessada e queria que conhecêssemos melhor o tal projeto.

**Q2: De que forma lhe foi apresentado?**

Foi nessa sessão de esclarecimento. Eu já não me lembro bem, mas acho que foi a própria a mentora do projeto que nos apresentou e falou do Fénix. Tenho quase a certeza que foi ela.

**Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

Para aquele momento, eu acho que foi suficiente. Depois mais tarde, acabei por saber um pouco mais, fui conversando com os primeiros colegas que aderiram e, nós também vamos vendo no dia-a-dia como as coisas vão funcionando.

**Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?**

Conheço sim senhora. Não são muitos, mas são importantes.

**Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?**

Os objetivos são os mesmos, mas trabalhámos um pouco de maneira diferente em relação aos Ninhos.

**Q6: Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?**

Em vez de trabalharmos com todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalhámos com aqueles que tinham um Não Satisfaz, próximo da positiva. Aqueles que andavam entre os 40% e os 50% nos testes de português e matemática.

**Q7: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?**

Não, mas achei boa ideia. Acho que foi uma maneira inteligente de melhorar resultados mais rápido. Um aluno que anda nos quarenta e tal, só precisa de uma ajudinha para chegar à positiva e isso é mais fácil do que recuperar um aluno com graves problemas de aprendizagem. Penso eu, é a minha opinião.

**Q8: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?**

Para mim, são válidos. Qualquer escola gosta de ter sucesso educativo, mas mais do que isso, é poder ajudar os alunos de forma eficaz.

**Q9: Quais considera mais importantes?**

Eu penso que um aluno intermédio ao ganhar confiança no seu saber, ao consolidar o que sabe, isso é o ponto de partida para todo o resto. Para melhorar os resultados, para ser mais autónomo, para ganhar interesse e gosto pela escola.

**Q10: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?**

Aceitei bem, mas como nunca tinha trabalho nestes moldes, pensei que fosse dar muito mais trabalho, mas afinal até não. Até gostei, foi tudo uma questão de boa organização e bom entendimento.

**Q11: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Não, nunca pus entraves nenhuns, mas acho que pensei o que toda a gente pensou. E professores para os Ninhos, onde os há? Inicialmente, pensei que iam mexer com as horas e com os professores dos apoios socioeducativo, mas afinal deram a volta ao assunto de outra forma. E acho que foi bem pensando, embora corresse o risco dos professores que estão com o 79, não aceitarem. Mas tudo correu bem.

**Q12: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?**

“Imposta” é uma palavra forte. Eu não diria imposta. Veja, o agrupamento estava a tentar encontrar uma solução viável que respondesse, rápida e eficazmente ao insucesso escolar dos alunos, é natural que se tenha agarrado ao projeto que melhor lhe pareceu responder a isso e tentasse que a comunidade educativa o aceitasse bem. Por isso, o modo como fizeram as coisas, não foi imposto, foi dado a conhecer, diria antes assim, dado a conhecer de forma gradual, até que todos o aceitassem.

**Q13: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Sim, em relação aos recursos humanos, sim. Até porque como lhe disse há pouco não havia muitos professores do apoio socioeducativo e não convinha mexer com esses, e também estavam dependentes da aceitação, ou não, dos professores do 79, para pegarem nas turmas Ninhos. Materiais didáticos não são problema, as escolas são novas e agora as editoras até fazem guerra para nos apresentarem os melhores materiais e por isso estão sempre a dar coisas novas e interessantes.

**Q14: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Sim, trabalhou para isso. Trabalhou com o que tinha em casa, mas se lhe dessem mais, pelo menos professores, então ainda seria melhor.

**Q15: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Primeiro analisou os recursos que tinham, depois procurou possíveis colegas interessados em aderir, depois identificou quais os alunos que iriam usufruir e depois, dentro de cada centro escolar, organizaram-se e adaptaram de acordo com a realidade de cada um.

**Q16: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

Para iniciar os trabalhos, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios ajudaram na organização dos grupos e dos horários e na distribuição dos professores. Depois no dia-a-dia, não foi difícil, como os alunos dos Ninhos tinham as disciplinas de português e matemática nas mesmas horas que a turma Mãe, eles já sabiam que tinham de ir para o Ninho, com o professor A, na Sala Y, de X a X horas. Sempre a mesma sala, sempre o mesmo professor de Ninho. No fim, voltavam para a turma para terem o resto das disciplinas. Tentou-se sempre, que as disciplinas de português e de matemática fossem nos tempos da manhã e sem interrupções, para os alunos não andarem cá e lá a toda a hora. E também é melhor em termos de continuidade das tarefas que uns e outros estão a desenvolver. Não há quebras.

**Q17: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

Foi pacífica. Nunca houve problemas.

**Q18: Como se procedeu a articulação entre o professor titular da turma mãe e o professor do ninho?**

Se não nos pedirem papéis, tudo é mais fácil. A articulação fazia-se a toda a hora, em qualquer lugar. Estando

as pessoas no mesmo espaço e às mesmas horas, qualquer momento servia para se conversar sobre as atividades que se estavam a desenvolver. Não foi complicado. Era uma coisa informal, mas funcional. E acho que correu bem.

**Q19: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Era o professor titular de uma das turmas do 4º ano, que esteve com Ninhos em 2013/2014.

**Q20: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

Depende, quando os alunos são interessados e motivados e nós lhe damos as ferramentas e os meios para alcançarem o resto, sim, acho que melhorou e continuará a melhorar, quer o desempenho, quer os resultados. Um aluno que melhore desempenhos, que consolide saberes, naturalmente melhorará os resultados. Mas isto estará sempre dependente da boa vontade do aluno em querer ser melhor, em querer aproveitar a oportunidade que lhe dão. Os projetos nascem para tentar melhorar uma realidade, mas não fazem milagres. Tudo isto tem de ser um trabalho conjunto professor/aluno e mais ainda do aluno.

**Q21: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

Acho que sem darmos por isso mudou muita coisa. Mudou a ideia de turma como um conjunto de alunos fixos e permanentes. Passou a poder-se agrupar, dividir, juntar alunos em função dos seus interesses e desempenhos.

Os professores deixaram de ser entidades individuais e passaram a assumir-se como membros de uma equipa. Desenvolveu-se o sentido de trabalho cooperativo e colaborativo entre colegas. Incentivou-se a partilha de práticas pedagógicas e de materiais. Há mais diálogo.

E penso que os pais e o público em geral deixaram de olhar para nós como uma instituição tradicionalmente rígida e imutável e passaram a olhar-nos como uma escola capaz de criar mudança e de inovar. Ser diferente. Pelo menos tentámos.

**Q22: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Correu bem. E se correr sempre como este ano, ainda melhor. Mas estamos sempre dependentes de ter professores ou não para os Ninhos.

**Q23: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

Aceitaram bem, quer uns, quer outros. Os alunos gostavam, pelo menos eu via-os felizes. E dos pais nunca ninguém me disse que não queria que o seu filho ou filha andasse nos Ninhos. Antes pelo contrário, até incentivavam os miúdos e diziam, *“Agora anda lá, tens um professor só pra ti, não tens desculpa!”* *“Agora sois pouquinhos, é pra andar e tirar boas notas!”* *“Agora não há desculpas!”* ...e por aí fora.

**Q24: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Gostava que continuasse. Foi uma experiência positiva e com resultados positivos. Devia continuar.

**Entrevista E5**

**(Professor Titular da Turma C – trabalhou em Eixo II com E6)**

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Tomei conhecimento deste Projeto através do Agrupamento, quando me foi lançado o desafio de fazer a experiência com a minha turma do 2º ano, que participou pela primeira vez na vertente de Ninho. Alguns dos meus alunos do 2º ano foram integrados num “Ninho”, durante o 2º período, a título experimental.”

**Q2: De que forma lhe foi apresentado?**

Através de uma reunião e, posteriormente, uma sessão de esclarecimento.

**Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

Sim, foi suficiente, pese embora o facto de eu ter procurado mais informação, mas apenas por incentivo próprio, curiosidade, por exemplo, a história da ave fénix e seu significado.

**Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?**

Conheço.

**Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?**

Seguimos os objetivos.

**Q6: Então considera que os objetivos do Projeto Fénix estão muito bem definidos e enquadram-se dentro de qualquer realidade escolar.**

Considero, uma vez que, de acordo com o que me foi dado conhecer acerca deste Projeto, as metodologias são flexíveis e fáceis de adaptar à realidade a que se aplicam, bastando para isso adaptar as formas de operacionalização.

**Q7: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?**

São bastante válidos, a meu ver.

**Q8: Quais considera mais importantes?**

A necessidade de melhor conseguir gerir os recursos humanos, respeitando as características e níveis individuais de cada grupo de alunos, para tentar obter o maior grau de motivação possível, visando um maior sucesso, por parte dos mesmos. Para mim, são bastante importantes. Muito até.

**Q9: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?**

Fui completamente a favor, pois gostei do pressuposto primordial do qual parte este Projeto e penso que o trabalho em equipa, visando sempre o melhor para os nossos alunos, é sempre muito válido e enriquecedor.

**Q10: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Não.

**Q11: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?**

Não acho que tenha sido imposta. Convidaram-me e aceitei. Quando o apliquei, senti que havia alguma renitência, por parte de alguns docentes que não conheciam o Projeto e não estavam a aplicá-lo. No entanto, todos os que nele estavam diretamente implicados aceitaram e revelaram um grande empenho e motivação, chegando até a haver uma enorme vontade de continuidade do mesmo.

**Q12: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Poderia ter sido ainda mais benéfico se tivesse havido a possibilidade de haver, pelo menos mais um docente envolvido no Projeto.

**Q13: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e**

**desenvolvimento do projeto?**

Todos os que lhe foram possíveis disponibilizar, sim.

**Q14: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

No nosso caso foi fácil, uma vez que foram envolvidas duas turmas que tinham aulas em salas contíguas e com duas docentes que articulávamos quase 24 horas sobre 24 horas. Uma vez que partilhávamos as viagens, até esses momentos foram utilizados para planificar, partilhar, refletir, etc.

**Q15: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

Estávamos em sintonia e diálogo constante e, após uma adaptação prévia dos horários das nossas duas turmas, para que estes estivessem perfeitamente coadunados, aproveitávamos todos os intervalos para planificar e reajustar, quando necessário.

**Q16: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

Bastante pacífica uma vez que estávamos as duas empenhadas, de corpo e alma. Foi um fator altamente contributivo para este bom funcionamento o facto de sermos boas amigas e, claro, não esquecendo, pois também ajudou bastante, os alunos e seus encarregados de educação terem tido uma adaptação e motivação excelentes, face ao Projeto, o que fez com que esta experiência fosse portadora de vários aspetos positivos.

**Q17: Como se procedeu a articulação entre os professores dos Eixos?**

Como disse anteriormente, qualquer momento e altura servia para articular. Até as viagens.

**Q18: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Era uma das duas docentes titulares diretamente implicadas no projeto, que durante o ano letivo 2012/2013, não trabalhou em Ninhos, mas em Eixo II com outra turma do 3º ano.

**Q19: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

Sim, considero que melhorou as duas coisas, uma vez que a motivação que os alunos revelaram foram uma forte condicionante para a obtenção dos bons resultados.

**Q20: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

Penso que o trabalho de equipa passou a ser considerado como uma mais valia, que pessoalmente, considero ser um fator extremamente importante, uma pequena vitória.

**Q21: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Considero que foi bastante positivo, porque foi uma experiência bastante enriquecedora, a vários níveis, para todos os que a vivemos e porque dela nasceram outras iniciativas. O Eixo II que desenvolvi com a colega foi a experiência piloto deste Agrupamento.

**Q22: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

O Projeto Fénix foi inteiramente aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos, o feedback recebido dos mesmos foi altamente gratificante e recompensador de todo o empenho oferecido a este Projeto.

**Q23: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Quando o desafio me for novamente colocado, a eles responderei com muito gosto. De momento, ficarão comigo os ensinamentos que ele me trouxe e a riqueza que me deixou, procurarei que possa continuar a florescer, no âmbito da minha Prática Pedagógica, junto dos alunos que me for concedido conhecer e ajudar.

## Entrevista E6

### (Professor Titular da Turma D – trabalhou em Eixo II com E5)

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Pela diretora numa reunião de docentes há cerca de três anos. Mais tarde houve testemunho de alguns membros da direção que tinham ido assistir a algumas aulas em curso numa escola.

**Q2: De que forma lhe foi apresentado?**

Do que me lembro: uma exposição oral em reunião de docentes.

**Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

Foi apelativo mas de longe insuficiente. Procurei informação acerca dos eixos, que era o que me interessava mais. Mas também em relação a isto não obtive, pela net, grande informação.

**Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?**

Sei o que me interessa objetivamente para o desenvolvimento, daquilo que a mim e aos meus alunos diz respeito. Detalhes teóricos não me atraem. Gostaria de assistir a aulas e questionar quem trabalha.

**Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?**

Com certeza que houve algumas adaptações relacionadas com mobilização de pessoal docente. De resto não sei.

**Q6: Quais foram essas alterações? E por que o fizeram?**

Houve algumas adaptações do primeiro para o segundo ano de implementação, em relação a quais os alunos que deveriam fazer parte dos ninhos. Lembro-me que numa primeira fase seriam os alunos do segundo ano nomeadamente os que tinham mais dificuldade. Entretanto passaram a ser os alunos que poderiam ser ‘recuperáveis’, ou seja que tinham dificuldades mas não eram os mais fracos. Mudaram também os anos elegíveis – quartos anos passaram a ter prioridade. Quanto aos eixos para já são apenas os professores com turmas que reúnam as condições e a vontade – sem imposição direta!

**Q7: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?**

Ouviram os nossos testemunhos e leram relatórios. A direção depois agiu reformulando da ‘melhor’ maneira.

**Q8: Considera que os objetivos do Projeto Fénix estão muito bem definidos e enquadram-se dentro de qualquer realidade escolar.**

Muito bem definidos se calhar só na sua génese. Cada escola depois adapta-os à sua realidade, e aos meios que tem ao dispor.

**Q9: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?**

Trabalhar para o sucesso dos alunos, para mim são razões mais que suficientes.

**Q10: Quais?**

Trabalhar para o sucesso. Ajudar os alunos que têm dificuldades mais específicas. Trabalhar em conjunto e dividir algumas responsabilidades e receios em relação à aprendizagem de alguns alunos.

**Q11: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem,**

**teve dúvidas, ou foi contra?**

Aceitei bem porque não foi imposto. Eu e a outra colega propusemo-nos aderir, porque reuníamos as condições ideais para iniciar um eixo. Da segunda vez que me propuseram um eixo a três, tive dúvidas. Embora o primeiro eixo tivesse sido bastante satisfatório a falta de meios humanos não deixou que ele decorresse da melhor maneira. Houve uma sobrecarga de trabalho e certos alunos acabaram por não beneficiar nem deixar beneficiar. Pensei nisso na aceitação do novo eixo – ainda por cima, com quartos anos desconhecidos.

**Q12: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

No relatório final do primeiro eixo deixei explícito que para o eixo funcionar tinha de haver mais meios humanos em especial no grupo de alunos com mais dificuldades. Assim como os colegas quererem voluntariamente trabalhar em conjunto que não deveria ser imposto – ou coagido indiretamente.

**Q13: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?**

No meu caso que só trabalhei com eixos, nunca foi diretamente imposto. Mas a sensação que a maioria dos docentes tem é que, indiretamente, foi imposto. Tira alguns colegas da sua zona de conforto e outros têm dúvidas do seu real benefício.

**Q14: Se acha que é imposta não existe o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até eventualmente “sabotado”?**

Sim, pode gerar clima de mau estar entre docentes ou então os docentes darem a volta à situação imposta, de maneira a que resulte à sua maneira – é uma forma de sabotagem. O que interessa no fundo é que os alunos não saiam prejudicados.

**Q15: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Pelo que disse antes, sim, a falta de recursos humanos é o principal entrave.

**Q16: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Sim.

**Q17: Consegue referir quais foram as falhas?**

As falhas são sempre ao nível de recursos humanos mas aí a direção fez de tudo. Em relação ao eixo a três esta questão não se coloca porque foram disponibilizados todos os meios para o quarto ano do meu centro escolar.

**Q18: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Sondando professores disponíveis, utilizando professores disponíveis.

**Q19: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

Primeiro foi a uniformização de horários, depois pequenas reuniões informais quase diárias para acertar: conteúdos, materiais, avaliação, etc... e antes de iniciarmos houve uma reunião convocada pela diretora onde estavam presentes os encarregados de educação das turmas em causa.

**Q20: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

Não foi complicada, todos colaboraram. A divisão das turmas não foi complicada. Só acho que houve demasiado enfoque nas crianças que faziam parte do eixo onde estavam as crianças com maiores capacidades. Tal não caiu bem com alguns encarregados de educação.

**Q21: Como se procedeu a articulação entre os professores dos Eixos?**

Diariamente, e a qualquer momento, eu e a colega eramos muito próximas.

**Q22: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Nos dois anos consecutivos trabalhei com Eixos.

**Q23: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

De alguns alunos sem dúvida, especialmente os alunos dos ninhos com número reduzido de elementos e de apoio sistemático. Mas também se verificou que não depende somente de horas, disponibilidades e sistematicidade, também precisa de empenho e vontade do aluno. Nos eixos, na minha perspetiva, as melhoras também se notaram, mas não em todas as crianças. As mais fraquinhas precisam sempre de um número mais reduzido na turma para ter mais atenção. Todos os alunos beneficiaram de uma pausa na matéria a ser dada para rever e treinar ou até avançar um pouco mais consoante o grupo a que pertenciam.

**Q24: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

Alguns professores estão a começar a perceber melhor o conceito de *nossos alunos* ao invés de *meus alunos*, quer nos eixos, quer nos ninhos. Em relação aos ninhos vejo que há professores que apoiam esta ideia, uma vez que libertam a sua turma de alguns elementos permitindo ao professor avançar mais um pouco e dar mais atenção a particularidades da restante turma e articulam trabalho com outro professor. Quanto aos eixos há mais reservas, é mais difícil assumir o conceito de *nossos alunos*, porque acaba por ser um trabalho diferente entre professores, mas aí está, é um passo em frente para começar a mudar para *os nossos* e não *os meus*. Penso que se não houvesse eixos, alguns colegas não lhe iriam sentir a falta. A não existência de eixos seria menos uma sobrecarga de trabalho para os professores, mas também seria menos uma experiência do trabalhar em conjunto para um todo, dialogar, ceder, criar, inovar - não é fácil e como já disse antes, tem de o professor querer e não lhe deve ser imposto.

**Q25: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

A português o balanço foi positivo. A matemática acho que nem por isso.

**Q26: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

Os alunos na sua maioria gostavam. Alguns alunos sentiam-se injustiçados. Alguns pais tinham receio de discriminação por parte dos colegas que estavam em níveis diferentes do educando. Mas na sua maioria não houve objeções.

**Q27: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

Se todo o conjunto de fatores necessários para o êxito do projeto estiverem reunidos, darei continuidade, não obstante o trabalho acrescido e a tal saída de zona de conforto.

## Entrevista E7

(Professor do Ninho 1 - trabalhou com E3)

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Foi através da diretora do Agrupamento.

**Q2: De que forma lhe foi apresentado?**

Em reunião de trabalho com a diretora.

**Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

A maior parte pesquisei na internet.

**Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?**

Sim.

**Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?**

Houve algumas alterações.

**Q6: Quais foram essas alterações?**

Os alunos com um desempenho muito distante do esperado para o ano de escolaridade não entraram nos ninhos.

**Q6.1: E por que o fizeram?**

Os recursos não chegavam para acompanhar todos os alunos.

**Q7: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?**

Não. Alguém decidiu assim.

**Q8: Considera que os objetivos do Projeto Fénix estão muito bem definidos e enquadram-se dentro de qualquer realidade escolar.**

Os objetivos enquadram-se em quase todas as realidades, é apenas necessário uma ligeira adaptação à realidade de cada agrupamento.

**Q9: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?**

São válidas para mim.

**Q10: Quais?**

Os alunos que necessitam de um acompanhamento mais próximo quer a nível académico, quer a nível socio-afetivo.

**Q11: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?**

Aceitei bem.

**Q12: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Não.

**Q13: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?**

Na minha opinião foi uma medida imposta, mas que se adapta plenamente às necessidades de todos e foi bem aceite.

**Q14: Se foi imposta não existe o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até eventualmente “sabotado”?**

Não porque tem tido sucesso.

**Q15: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Sim, principalmente pela falta de recursos humanos.

**Q16: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

Sim, disponibilizou todos os recursos que tinha disponíveis.

**Q17: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Na reunião com a diretora e os professores de apoio são distribuídos os alunos pelos docentes e definidas as medidas de promoção do sucesso a desenvolver: ninho e socioeducativo.

**Q18: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

É necessário acertar os horários da turma e do ninho com o professor titular, definir as salas dos ninhos, reunir com os encarregados de educação para informá-los sobre o projeto.

**Q19: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

Foi uma organização pacífica.

**Q20: Como se procedeu a articulação entre o professor titular da turma mãe e o professor do ninho?**

Na base de muitos encontros informais no início das aulas e intervalos, para articular os conteúdos a lecionar no ninho com os da turma Mãe.

**Q21: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Era professor de ninho de matemática e de português de 2.º e 4.º ano.

**Q22: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

O projeto melhorou o desempenho de todos os alunos envolvidos e, nalguns casos, os alunos melhoraram os resultados e o desempenho.

**Q23: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

Na minha opinião passou a valorizar-se mais o apoio e rentabilizaram-se de uma forma mais eficaz os recursos humanos.

**Q24: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

Acho que foi positivo. Apesar de alguns alunos do ninho terem ficado retidos, evoluíram bastante em relação ao nível em que estavam inicialmente.

**Q25: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

Todos gostaram muito. Os alunos adoram a atenção extra que têm na sala dos ninhos e os encarregados de educação veem progressos mais consistentes nos seus educandos.

**Q26: Quais são as suas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

O projeto tem aspetos muito positivos para continuar a ser implementado, no entanto, a escassez de recursos humanos poderá limitar a sua continuidade ou reduzir a sua implementação no agrupamento.

<b>Entrevista E8</b> <b>(Professor do Ninho 2 - trabalhou com E4)</b>
<p><b>Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?</b></p> <p>Através da nossa coordenadora de 1º ciclo e em conversa com uma colega que estava envolvida no projeto.</p> <p><b>Q2: De que forma lhe foi apresentado?</b></p> <p>A coordenadora falou brevemente do projeto numa reunião e convidou todos os interessados a participarem numa sessão de esclarecimento que houve, naquela altura, mas não me lembro quando, mas já vai para aí há 3 anos.</p> <p><b>Q3: A informação transmitida foi suficiente ou sentiu necessidade de procurar mais informação por outros meios?</b></p> <p>A partir daí tive o cuidado de informar-me junto da tal colega que estava envolvida no projeto.</p>
<p><b>Q4: Conhece os objetivos específicos deste projeto?</b></p> <p>Sim, melhorar o aproveitamento dos alunos, através de medidas diferenciadas de trabalho nos Ninhos.</p> <p><b>Q5: O agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou houve necessidade de reformular ou adaptar alguns à vossa realidade?</b></p> <p>À partida, houve um seguimento quase da totalidade dos objetivos, embora nalguns casos houvesse necessidade de fazer algumas adaptações.</p> <p><b>Q6: Participou nessa reformulação/adaptação de objetivos?</b></p> <p>Não, isso foi tarefa do grupo de trabalho criado para tal, mas demos sugestões.</p>
<p><b>Q7: As razões ou os contextos que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no seu agrupamento, são válidos para si? Ou apontaria outros?</b></p> <p>Sim foram.</p> <p><b>Q8: Quais?</b></p> <p>Conseguir uma melhoria dos resultados dos alunos, para mim é uma razão válida.</p>
<p><b>Q9: Quando lhe foi apresentada a proposta que supostamente iria trabalhar o projeto, aceitou bem, teve dúvidas, ou foi contra?</b></p> <p>Fui convidada pelo agrupamento e aceitei de bom grado. Penso que tudo o que seja novidade pode trazer efeitos positivos, por isso havia que experimentar.</p> <p><b>Q10: Nalgum momento referiu possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?</b></p> <p>Não, nunca.</p> <p><b>Q11: Considera que o Projeto Fénix foi de um modo geral aceite por todos (professores, pais e alunos) ou considera que foi uma medida imposta?</b></p> <p>De certa maneira foi imposta, mas os participantes foram convidados e aceitavam se quisessem. Acabaram por aceitar todos.</p> <p><b>Q12: Sendo imposta não existe o risco de o Projeto não surtir o efeito que se pretendia? De ser até</b></p>

**eventualmente “sabotado”?**

Talvez, depende do ponto de vista das pessoas envolvidas, mas acho que ao serem convidadas não faziam isso. De qualquer forma, penso que o agrupamento teve o cuidado de convidar pessoas que, à partida, sabia estarem recetivas e abertas a este tipo de propostas.

**Q13: Alguma vez sentiu que o desenvolvimento do projeto poderia ser comprometido pela falta de recursos humanos e materiais?**

Talvez pela falta de recursos humanos, somos poucos professores para os Ninhos. Nos Eixos não há tantos problemas, a articulação é feita entre titulares de turma de um ano de escolaridade.

**Q14: Acha que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

À partida, o agrupamento fez o melhor que pode para conseguir implementar o projeto. Contudo há sempre falhas e a mais notória foi a dificuldade em conseguir recursos humanos suficientes às necessidades de todos os Centros Escolares.

**Q15: De que forma é que o agrupamento se organizou para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

Cada Centro Escolar que possuía recursos humanos suficientes para criar pelo menos um ou dois Ninhos, criou-os e elaborou um horário de acordo com aquilo que existia. Às vezes o mesmo professor, tinha um grupo de manhã e outro grupo diferente à tarde.

**Q16: Como é que no dia-a-dia da escola se organizaram para desenvolvimento do projeto?**

Criaram-se os vários Ninhos, uns de manhã outros de tarde, conciliaram-se os horários com as turmas Mãe e a partir daí foi começar a trabalhar.

**Q17: Foi uma organização pacífica ou complicada?**

No Centro Escolar onde me encontrava a trabalhar foi pacífica, houve um bom entendimento entre todos os envolvidos.

**Q18: Como se procedeu a articulação entre o professor titular da turma mãe e o professor do ninho?**

No início da semana, fazia-se uma espécie de reunião informal com os titulares de turma, para acertar os conteúdos que se iam dar nessa semana para que tanto a turma Mãe e o Ninho, andassem mais ou menos a par. A partir daí, ao longo da semana, falávamos sempre que houvesse necessidade, só para acertarmos “agulhas”.

**Q19: Qual o papel que desempenhava neste projeto?**

Fui professora dos Ninhos do 4º ano e também trabalhei em Eixo com o grupo dos Não Satisfaz. Eu digo-lhe assim, agora, mas naquela altura, nós atribuímos a cada um dos diferentes níveis dos eixos, uma letra grega. Exemplo, os do Excelente eram o grupo Alfa, os do Satisfaz Bastante eram o Omega, Satisfaz Delta e os do Não Satisfaz o Beta, assim não criávamos constrangimentos quando falássemos dos diferentes grupos.

**Q20: Considera que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

Eu acho que melhorou e bastante, porque consegui-se que os alunos com duas retenções tivessem resultados bastante satisfatórios nos exames do 4º ano.

**Q21: Após estes dois anos de implementação, o que acha que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

Penso que melhorou no sentido do trabalho de grupo, ficou mais beneficiado, houve mais intercâmbio de ideias e atividades, partilharam-se e divulgaram-se mais, diferentes estratégias para melhoria das aprendizagens dos alunos. Isso foi uma mudança, pelo menos para mim, foi.

**Q22: Considera que foi bem-sucedido? Que balanço faz?**

A nível de agrupamento não me compete a mim pronunciar sobre o assunto, mas quanto ao Centro Escolar onde estava, os resultados foram muito positivos. Tive alunos com 2 retenções que conseguiram superar as dificuldades e ter bons resultados a português e a matemática, inclusive nos exames finais de 1º ciclo.

**Q23: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos encarregados de educação e pelos alunos? Que feedback teve da parte destes?**

Os dos Ninhos aceitaram bem, nos Eixos é que houve um pouco mais de polémica. Principalmente com aqueles pais que acham que têm filhos muito bons e depois na prática não é bem assim. Quando se aperceberam que os filhos estavam integrados em grupos de desempenho inferiores às suas expectativas, amuaram um bocado e fizeram uns comentários despropositados, mas tudo por fora, na rua... Porque na reunião, na presença da diretora, ninguém se pronunciou. É sempre assim! Mas no final, quando saíram os resultados dos exames vieram dar os parabéns à professora.

**Q24: Quais são as suas perspectivas para a continuidade deste projeto?**

Gostava que continuasse, mas devíamos ser um pouco mais apoiados, até pelo ministério, dando-nos mais recursos humanos.

**Entrevista E9**

**(Diretora do Agrupamento Confiança)**

**Q1: Como ou com quem tomou conhecimento da existência deste projeto?**

Num encontro informal em Lisboa com a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, quando partilhávamos opiniões sobre questões relacionadas com a Escola e o maior dos problemas com que os órgãos de gestão se debatiam, o do insucesso, foi-me aconselhado visitar a experiência do Agrupamento de Escolas de Beiriz.

Segundo a Professora Maria de Lurdes Rodrigues, a minha homóloga, Luísa Moreira, tinha implementado um novo modelo de medidas de combate ao insucesso escolar, que passava pela criação de grupos homogéneos, modelo esse que tinha permitido ao Agrupamento de Escolas de Beiriz alterar, significativamente, os resultados escolares.

**Q2: Quem o promoveu ou divulgou juntos dos outros órgãos da direção e da restante comunidade educativa?**

A divulgação e promoção do Projeto Fénix, junto do “Agrupamento Confiança” começaram por ser feitas por mim, após o contacto com a Dr.<sup>a</sup> Luísa Moreira. Posteriormente, seleccionei um grupo de docentes e deslocámo-nos a Beiriz para reuniões de trabalho e observação da operacionalização da metodologia Fénix em algumas turmas.

Seguiram-se reuniões de trabalho no “Agrupamento Confiança” e, num tempo recorde, experienciámos as modalidades NINHO no 1º ciclo e EIXO nos 2º e 3º ciclos. A partir de então o Projeto Fénix foi adotado como Medida de Promoção do Sucesso Escolar no Agrupamento, embora com algumas adaptações decorrentes da especificidade dos alunos que nos propúnhamos acompanhar e da avaliação feita pelos professores envolvidos.

**Q3- A Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar aceitou de imediato a adesão do agrupamento ao projeto?**

Sim e ao longo dos anos de implementação do Projeto Fénix têm sido realizadas reuniões de trabalho, neste agrupamento, coordenadas pela própria Dr.<sup>a</sup> Maria Luísa Moreira e pela sua Equipa, para além da presença de representantes deste agrupamento.

**Q4- Quando sugeriu desenvolver este projeto, considera que o mesmo foi bem aceite por todos ou**

**encontrou alguma relutância por parte de alguns professores?**

O projeto foi bem aceite pelos professores na sua generalidade. Todos tínhamos consciência da necessidade de mudar para cumprir o nosso objetivo no campo da melhoria dos resultados. A constante monitorização por parte do grupo responsável pela implementação do projeto e as reuniões de avaliação realizadas comigo foram um forte contributo para a aceitação e para a dinamização do Fénix.

**Q5- As políticas de contenção e/ou a falta de recursos humanos não comprometeram o desenvolvimento eficaz do Projeto Fénix?**

Não. Nos primeiros anos implementámos a Metodologia sem quaisquer recursos adicionais. Aliás, só no ano letivo 2014/2015 é que fomos contemplados com mais 25 horas.

**Q6- Foi dado a conhecer aos Encarregados de Educação?**

Antes da implementação do Projeto, os Pais foram chamados a participar em reuniões lideradas por mim, reuniões essas em que era feita a apresentação do essencial do Projeto, enfatizando as mais-valias para o sucesso dos alunos.

**Q7- E aos alunos?**

Os alunos foram conhecedores dos objetivos do Projeto e do quanto se esperava que lucrassem com práticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento. A sensibilização foi feita pelos titulares de turma no 1º ciclo e pelos professores de português e matemática no caso do 2º e 3º ciclos.

**Q8- Qual considera ser o seu papel durante a implementação deste projeto?**

Assumi, desde a primeira hora, a liderança deste processo, ciente de que qualaquer mudança estrutural nas práticas instituídas só resultaria com a envolvimento direta da diretora do agrupamento.

**Entrevista 10 - Alunos dos Ninhos e dos Eixos**

**(a cada aluno corresponde o código A1, A2, A3, A4, A5, A6)**

**Q1- Sabem o que é o Projeto Fénix?**

**A1 - A2 - A5:** Abanaram a cabeça em sinal de negação.

**A4:** Acho que isso tem a ver com os Ninhos.

**A5:** Eu já ouvi esse nome, mas não sei explicar muito bem o que é.

**A6:** Eu lembro-me da professora falar em Projeto Fénix, quando nos falou dos Eixos e dos Ninhos, mas também não sei explicar mais.

**Q2 – Conhecem as razões pelas quais estavam a frequentar o NINHO ou o EIXO?**

**A1:** Eu sei, era por ter negativa a matemática e a português.

**A2:** Eu também, não podia reprovar mais, já tinha reprovado uma vez.

**A3:** Eu acho que os meninos que estavam nos Ninhos era para tirarem melhores notas e os que estavam nos eixos era para serem ainda melhores.

**A4:** Sim, foi o que a nossa professora nos disse um dia.

**A5:** A nossa também disse isso.

**A6:** A mim e aos colegas de quinta-feira a professora disse-nos que tínhamos aquelas aulas com os professores do 2º ciclo, porque era uma espécie de prémio por sermos os melhores alunos.

**Q3 – Os vossos pais falaram convosco sobre os NINHOS ou os EIXOS?**

**A1:** Não, a minha mãe só me perguntou quando começava.

**A2:** A minha também não, só perguntou quem era a professora do Ninho.

**A3:** Os meus pais, às vezes falavam, perguntavam coisas, o que tinha feito...

**A4:** Os meus também.

**A5:** A minha mãe disse-me que tinha de aproveitar e tentar melhorar a matemática.

**A6:** A minha mãe e as minhas irmãs falavam comigo. Eu contava-lhes sempre o que fazíamos nos Eixos e à

quinta-feira no ciclo. A minha mãe ficou muito contente até foi falar com a professora.

**Q4: Alguma vez, alguém vos explicou por que razão é que existe o Projeto Fénix na vossa escola? Quem foi e o que vos disse?**

Não. *(responderam todos)*

**Q5 – Foi difícil ou foi fácil adaptarem-se às saídas e entradas da turma, mudanças de sala, colegas diferentes?**

**A1:** Foi fácil. De manhã íamos logo para lá e só saímos na hora do almoço.

**A2:** Sim, o Ninho era sempre na mesma sala.

**A3:** Foi fácil, a professora ajudava sempre a lembrar quando tínhamos de mudar.

**A4:** Sim, e só levávamos a capa dos eixos e o porta-lápis, não era preciso a mochila.

**A5:** Pois não.

**A6:** E os colegas eram todos do quarto ano, já nos conhecemos desde o 1º ano.

**A4:** Do jardim-de-infância, alguns.

**A3:** E no intervalo e no almoço também estávamos juntos e brincávamos todos.

**Q6 – Qual era a vossa preferência, estar na turma MÃE ou nas turmas NINHO ou dos EIXOS?**

**A1:** Eu gostava mais de estar no Ninho, eramos pouquinhos.

**A2:** Eu também gostava mais, trabalhávamos mais.

**A3:** Eu gostava das duas coisas, da turma e dos Eixos.

**A4:** Eu também gostava das duas.

**A5:** Eu não, eu gostava mais de estar com a minha professora, acho que explicava melhor.

**A6:** Eu gostava dos dois, mais da quinta-feira. Era tão fixe! Fazíamos experiências.

**Q7 - Antes de frequentarem o NINHO ou os EIXOS, os vossos professores explicaram-vos o que era e como funcionava?**

Sim *(responderam todos)*.

**Q7.1- O que vos foi dito? Expliquem por palavras vossas.**

**A1:** A nossa professora disse que eu e outros meninos da minha sala íamos ter aulas todas as manhãs com a professora (...), na sala dos apoios, todos os dias, até à hora do almoço.

**A2:** Mas só os meninos que tinham negativa a português e a matemática.

**A3:** A nossa disse-nos que na parte da tarde, às terças, quartas e quintas íamos trabalhar em Eixo com as outras turmas dos quartos anos. Terça português, quarta e quinta matemática.

**A4:** Nos Eixos fomos divididos em grupos de Excelente, Satisfaz Bastante, Satisfaz e Não Satisfaz. Cada grupo tinha aulas com um professor, nós ficámos com a nossa, eramos excelentes.

**A5:** Eu não, eu fiquei no grupo dos Satisfaz com outra professora do 4º ano.

**A6:** E eu à quinta-feira tinha aulas duas horas com um professor do ciclo, era sempre um professor diferente.

**Q8 – Gostaram de participar e de fazer parte deste projeto?**

Sim. *(responderam todos, à exceção de A5)*

**A5:** Eu não gostei muito dos Eixos.

**Q9 – Quando tinham dúvidas, era mais fácil colocá-las na turma MÃE ou na turma NINHO ou nos Eixos? Porquê?**

**A1:** Eu gostava mais no Ninho, porque eramos pouquinhos e a professora conseguia explicar melhor.

**A2:** No Ninho, porque a professora estava sentada ao nosso lado na mesa (mesa redonda).

**A3:** A mim tanto me fazia. Mas nos Eixos trabalhávamos todos igual.

**A4:** Sim, mas às vezes na turma havia colegas que iam mais à frente nos exercícios e a professora tinha de voltar a trás para nos explicar quando tínhamos dúvidas.

**A5:** Eu gostava mais na minha turma, alguns colegas dos Eixos riam-se.

**A6:** A mim também tanto me fazia, mas nos Eixos alguns colegas riam-se quando nos enganamos. Eu não gosto nada que se riam.

**A4:** E às vezes também havia muito barulho, nos Eixos, quando tínhamos trabalhos de grupo ou estávamos a fazer jogos. Até me ficava a doer a cabeça.

**Q10 – Quando regressavam do NINHO ou do Eixo à turma MÃE, o que sentiam? Achavam que tinham aprendido mais? Sentiam-se mais seguros?**

**A1:** Sim, eu acho que já sabia mais um bocadinho e já não tinha medo de ir ao quadro.

**A2:** E às vezes íamos mais à frente nas fichas, tínhamos tudo feito e explicado, quando a professora na sala perguntava alguma coisa, tínhamos sempre tudo certo e corrigido. Já não tinha medo de responder e pensar que estava mal.

**A3:** Eu gostava das fichas e dos jogos que a professora dava nos Eixos, eram diferentes dos da sala.

**A4:** Eu também gostava, mas às vezes faziam muito barulho.

**A5:** Pois era, por isso eu gostava mais de estar na minha sala com a minha professora. Ficava toda contente quando, às vezes não podíamos fazer Eixos porque uma das professoras faltou.

**A6:** Eu não, eu ficava triste. Eu gostava de estar nos Eixos, fazíamos jogos, trabalhávamos no quadro interativo, na nossa sala não tinha. E à quinta, no ciclo, gostava quando íamos para o laboratório fazer experiências ou para a biblioteca ver documentários.

**Q11 – Acham que conseguiam acompanhar melhor a matéria da turma mãe?**

**A1:** Sim e mesmo que não tivesse percebido, depois perguntava à professora do Ninho.

**A2:** E ela dava conta se nós não percebíamos. Às vezes não fazíamos os trabalhos de casa e ela ajudava-nos e voltava a explicar.

**A3:** Nos Eixos a professora não dava matéria nova, só fazíamos exercícios do que já tínhamos dado, ficava-se a perceber melhor.

**A4:** Às vezes eu conseguia perceber melhor, outras vezes não. A matemática às vezes era mais difícil.

**A5:** Pois é. Eu também nem sempre conseguia perceber. E a português fazíamos muitos textos e eu não percebia nada da família compreensão. Nunca sabia qual era a personagem que tínhamos de usar para responder às perguntas. Era muito confuso. Gostava mais como a minha professora fazia.

**A6:** Eu percebi, mas também não gostei muito de usar a família compreensão. Mas gostei de pintar e plastificar as personagens da família. A matemática era divertido, a professora trazia jogos.

**A4:** Pois, mas faziam muito barulho, punham-se lá a berrar uns com os outros a dizer que estavam a fazer batota e queriam ganhar todos. Um dia a professora até se zangou e depois só fazíamos fichas.

**Q12 - O que é que agora conseguem fazer sozinho que antes não conseguiam?**

**A1:** Eu já não tenho medo de ir ao quadro.

**A2:** Eu já não tenho medo de ler e responder em voz alta.

**A3:** Eu não peço tanta ajuda nos trabalhos de casa, já consigo fazer melhor sozinho.

**A4:** Eu não sei, acho que é igual.

**A5:** Eu também não sei muito bem, se calhar ir ao quadro, acho que agora não me importo tanto de ir ao quadro.

**A6:** Eu acho que não mudei nada, só perdi aquele medo de ir para o ciclo. Agora até estou ansioso por ir.

**Q13 – O que é que acharam de diferente na escola, durante esse ano, comparando com os anos anteriores?**

**A1:** Termos um professor só para nós durante mais tempo.

**A2:** Estarmos mais tempo fora da nossa turma com um professor só para nós e com menos meninos.

**A3:** Termos mais atividades na sala com professores diferentes.

**A4:** Termos mais professores diferentes e sairmos mais vezes da sala para irmos para outras salas.

**A5:** Mais professores diferentes.

**A6:** Mudou muita coisa. Tivemos mais professores diferentes, fomos para salas diferentes, fizemos atividades diferentes e fomos ao ciclo várias vezes ter outros tipos de aulas.

**Q14 - Gostavam de voltar a frequentar o NINHO ou os EIXOS? Porquê?**

**A1:** Eu gostava do Ninho, éramos pouquinhos e tínhamos a professora só para nós.

**A2:** Eu também. Era mais divertido e ela estava ali sentada ao nosso lado.

**A3:** Eu gostava mais de frequentar o Eixo de matemática, tinha mais atividades.

**A4:** Eu gostava de frequentar os dois na mesma, era engraçado, mas tirava alguns meninos muito barulhentos.

**A5:** Eu não, eu preferia ficar com a minha professora, na nossa sala, o nosso Eixo era muito grande.

**A6:** Eu também gostava dos dois, mas gostava mais das aulas de quinta-feira.

## Entrevista 11

### Encarregados de Educação dos Alunos dos Ninhos, dos Eixos e da Turma Mãe (a cada Encarregado de Educação corresponde o código P1, P2, P3, P4, P5, P6)

**Q1: Como ou com quem tomaram conhecimento da existência deste projeto?**

**P1:** Foi com a professora da turma.

**P2:** Eu também. Foi quando a professora da turma me pediu autorização para a minha filha ir para o Ninho.

**P1:** Sim, foi isso foi.

**P3:** Eu tomei conhecimento numa reunião com a diretora.

**P4:** Sim, eu também. Foi a reunião para apresentar os Eixos.

**P5:** Eu não, eu não vim a essa reunião. Foi a minha filha que me explicou em casa e depois ouvi as outras mães a falarem do assunto.

**P6:** Eu também foi na tal reunião com a diretora.

**Q2: A informação transmitida foi suficiente ou sentiram necessidade de procurar mais informação por outros meios?**

**P1:** Para mim foi. A professora explicou direitinho.

**P2:** Sim, foi suficiente.

**P3:** Para mim foi suficiente, até porque alguns pais acabaram por colocar questões durante a reunião, dúvidas comuns creio eu a todos nós, e por isso acabámos por ficar a saber o essencial.

**P4:** Para mim também foi suficiente.

**P5:** Eu não estive na reunião, mas pelo que ouvi das outras mães e da minha filha e pelo que vi ao longo do ano. Bastou-me.

**P6:** Eu estive na reunião e ouvi tudo, mas depois fui pesquisar o tal agrupamento onde tinha começado o projeto, porque eu o ano passado trabalhei ali por aqueles lados e quis saber mais.

**Q3: Conhecem os objetivos específicos deste projeto? Alguém lhes falou neles.**

**P1:** Eu acho que é ajudar os meninos a tirar melhores notas a português e a matemática.

**P2:** É dar apoio aos alunos com mais dificuldades.

**P3:** Ninguém nos falou em objetivos nessa reunião, mas depreende-se que o objetivo seja melhorar resultados, em todos os níveis.

**P4:** Eu concordo com o que ela disse.

**P5:** Eu não sei, nem falei nisso.

**P6:** Eu conheço, porque fui ver à net, mas realmente na reunião ninguém falou de objetivos.

**Q4: Sabem se o agrupamento seguiu esses mesmos objetivos ou se houve necessidade de reformular ou adaptar à realidade da vossa escola?**

**P1:** Eu, isso, não sei.

**P2:** Eu também não sei.

**P3:** Não tenho conhecimentos sobre isso.

**P4:** Não sei.

**P5:** Eu também não sei.

**P6:** Eu não sei se houve adaptações, mas sei por exemplo que aquele grupo dos meninos excelentes que iam ter aulas ao ciclo uma vez por semana, isso foi uma novidade, porque no projeto que eu vi na net, não vi lá nada desse género.

**P3:** Ah, sim, sim! Isso é bem capaz de ter sido uma adaptação. Nem me lembrava disso.

**Q5: Sabem por que o fizeram?**

**P1 e P2:** *(abanaram a cabeça em sinal que não sabiam)*

**P3:** Lembro-me da diretora falar nisso na reunião, disse que era uma espécie de bónus para esses alunos.

**P4:** Sim, mas tinham de ter excelente a português e a matemática, para poderem ir.

**P5:** Sei, porque a minha filha comentou lá em casa que a amiguinha dela estava nesse grupo. Sei que tinham essas aulas, mas não sabia o porquê? Estou a saber agora.

**P6:** Sim, era realmente uma espécie de prémio, de compensação para esses meninos. Ainda bem que o fizeram. Já estava mais que na altura de pensarem um pouco mais nos alunos que são bons. O sistema só pensa e só funciona para os que têm dificuldades. E os outros? Ficam sempre para trás. Fiquei muito contente com a ideia.

**P4:** Eu concordo, com o que diz.

**Q6: Conhecem as razões que levaram a considerar o Projeto Fénix como um bom projeto a desenvolver no agrupamento?**

**P1:** Não sei, ajudar os meninos a tirar boas notas?!

**P2:** Eu acho que era para apoiar mais os meninos e ajudá-los mais.

**P3:** Penso que as razões teriam a ver com a falta de resultados. Penso que a intenção foi melhorar os resultados globais do agrupamento.

**P4:** Eu também acho que foi isso.

**P5:** Eu não sei, mas concordo com o que disseram.

**P6:** Sim, as razões foram a falta de resultados. O agrupamento foi buscar o Projeto Fénix para tentar aumentar o aproveitamento escolar dos alunos e assim garantir uma imagem de sucesso e qualidade no ensino. Afinal, eles têm cá concorrência, não podem perder alunos para o outro agrupamento.

**P2:** Oh, no outro é igual!

**Q6.1: Mas alguém lhes falou nisto, alguma vez?**

**P1:** A mim não.

**P2:** A mim também não.

**P3:** Não, realmente nunca veio à conversa.

**P4:** Não, nunca ninguém me falou nada.

**P5:** A mim também não.

**P6:** Falei uma vez sobre isso com a professora do meu filho, mas com mais ninguém.

**Q6.2: Consideram essas razões importantes ou referiam outras?**

**P1:** Se for para ajudar os alunos, eu acho importantes.

**P2:** Sim, se for para ajudar os alunos a perceber melhor e a saberem mais, eu também acho importantes.

**P3:** Eu acho que são razões importantes. Uma escola com bons resultados é imediatamente associada a uma boa escola.

**P4:** Isso é verdade, tens o exemplo dos colégios. Pagam couro e cabelo, mas como têm resultados, os pais até se endividam para meterem lá os filhos.

**P5:** Se for para os alunos terem melhores notas, eu também acho que são razões importantes.

**P6:** Sim, acho que a melhoria de resultados e a consolidação de saberes são razões importantes para aderir ao projeto.

**Q7: Alguma vez lhes perguntaram se concordavam com a participação do agrupamento neste projeto?**

**P1:** A mim não.

**P2:** A mim também não.

**P3:** Não, já nos foi apresentado como dado adquirido.

**P4:** Exatamente, a mim também ninguém me perguntou nada. Apenas me foi apresentado.

**P5:** A mim também não.

**P6:** Não, nunca ninguém perguntou nada. Também não sei se deviam perguntar, acho que nem tudo tem de passar por nós. E se perguntassem, talvez fosse uma situação conflituosa, até complicada de resolver. Há sempre quem queira e quem seja contra. Acho que foi melhor assim.

**P3:** Concordo, consigo.

**Q8: Quando lhes foi apresentada a ideia de que as turmas dos vossos filhos iriam aderir ao projeto, na vertente de Ninho ou Eixo, aceitaram bem, tiveram dúvidas, ou foram contra?**

**P1:** Eu aceitei bem.

**P2:** Eu também aceitei bem, dei logo autorização para ir para o Ninho.

**P3:** Aceitei bem, mas muito naturalmente tive as minhas dúvidas em relação à sua aplicação no dia-a-dia, ou isto corria mal, ou os professores tinham de ser muito empenhados para conseguirem conciliar tudo. Mas correu tudo bem.

**P4:** Eu também aceitei bem, embora no início me fizesse um pouco de confusão tanto entra e sai da sala e, o facto de irem ter aulas com uma professora que não a deles.

**P5:** Eu nem aceitei, nem deixar de aceitar. Quando dei por ela, a minha filha já estava nos Eixos, já falava dos Eixos.

**P6:** Eu aceitei bem e a maneira como expuseram o assunto, eu percebi que tinha de funcionar e fiquei logo muito contente, por ver que finalmente aplicavam uma medida que englobava, bons e fracos.

**Q9: Alguma vez referiram possíveis entraves à implementação e desenvolvimento do projeto?**

**P1:** Eu não.

**P2:** Eu também não.

**P3:** Nunca referi, nem nunca me opôs a nada.

**P4:** Eu ainda perguntei na reunião, se tinham recursos materiais e que tipos de recursos iam usar nos Eixos,

ou se iam usar o que habitualmente se usam nas salas de aula. Responderam-me que iam tentar dar o seu melhor e tentar pôr coisas novas em prática. Aguardei, para ver. Porque se for para ter mais do mesmo, acho que não vale a pena. Foi a única coisa que referi.

**P5:** Eu não disse nada.

**P6:** Não, nunca referi nada.

**Q10: Consideram que o Projeto Fénix foi de um modo geral bem aceite por todos os pais e alunos?**

**P1:** Acho que sim, nunca falei com ninguém sobre isso.

**P2:** Eu também acho que sim, pelo menos nos Ninhos foi bem aceite.

**P3:** Não foi bem assim, a maioria dos Ninhos aceitou, mas sei de uma mãe que retirou o filho do Ninho e pôs em explicações porque a professora do Ninho, tinha sido professora do filho no ano anterior e o aluno tinha reprovado. A mãe achou que se era a mesma professora, o miúdo não ia aprender nada de novo.

**P4:** E nos Eixos também não foi tão pacífico quanto isso. Alguns pais na reunião não disseram nada em frente às professoras e à diretora e depois andaram por aí a dizer cobras e lagartos. Mas foi só uns dias, depois calaram-se. Aperceberam-se que os próprios filhos gostavam de lá andar e calaram-se.

**P5:** Eu não sei de nada. Pensei que tinha sido bem aceite por todos. As mães com quem falei, não me falaram mal do projeto, pareceram-me aceitar bem. Eu aceitei bem, os outros não sei.

**P6:** Eu acho que no geral foi bem aceite, sim. Mas como em todas as coisas, há sempre quem tenha alguma coisa a dizer, nem que seja para passar o tempo. Porque no fundo aquilo que eu também ouvi, não eram fundamentos válidos para não levar o projeto para a frente. Primeiro deve dar-se a oportunidade para...e depois é que se avalia. Eu pelo menos penso assim. Por isso, acho que nem se devem ter esses comentários em consideração.

**Q11: Alguma vez, os professores lhes deixaram transparecer que esta era uma medida imposta e que trabalhavam contra sua vontade?**

**P1:** Não.

**P2:** Nunca me apercebi de nada. Nem ela me disse nada.

**P3:** Não, antes pelo contrário. Fique com a impressão, que a ideia dos Eixos até tinha sido das professoras das turmas.

**P4:** Eu também fiquei com essa impressão. Pelo menos, a maneira como a diretora falou, deu-me essa ideia, que era ideia e vontade das professoras trabalhar em Eixo.

**P5:** Eu não sei, não vim à reunião, mas também não me apercebi de nada na professora.

**P6:** Concorro com o que elas disseram. Também me pareceu ser interesse e vontade das professoras, não uma imposição.

**Q12: Alguma vez sentiram ou aperceberam-se de que a falta de recursos humanos e materiais poderia comprometer o desenvolvimento do projeto?**

**P1:** Nunca pensei nisso.

**P2:** Eu também não, até porque quando a professora me chamou para dar a autorização, eles já tinham uma sala para eles e um professor para o Ninho.

**P3:** Nunca pensei nisso, penso que o agrupamento não ia apresentar uma coisa aos pais, já como um dado adquirido, se ainda houvesse a possibilidade de não se realizar, por falta de recursos. Acho que não fazia muito sentido.

**P4:** Concorro consigo e não acho que tivessem falta de recursos.

**P5:** Eu também não pensei nisso.

**P6:** Eu também concordo que, no caso dos Eixos, a falta de recursos não interfere porque eles funcionam entre professores do mesmo ano. No caso dos Ninhos, não sei. Não sei, se eles fizeram tantos Ninhos quantos os que necessitavam? Falta saber se os Ninhos que existiam eram os reais, ou se foram só criados aqueles que eram possíveis em função dos professores que tinham? Fica a pergunta.

**P3:** Sim, mas mesmo assim, isso não significa que impeça o desenvolvimento. Nesse caso, limita o desenvolvimento. Podia haver mais, mas não há, porque não há professores.

**P6:** Exatamente.

**Q13: Acham que a direção disponibilizou todos os meios e recursos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto?**

**P1:** Eu acho que sim.

**P2:** Sim.

**P3:** Acho que sim, se o projeto aconteceu, alguma coisa disponibilizaram.

**P4:** Exato, ou pelo menos tentaram.

**P5:** Também acho que disponibilizaram, porque ele foi até ao fim do ano, não interromperam nem acabaram com ele antes no ano acabar. Se não houvesse professores nem materiais, ele não se fazia.

**P6:** Eu também concordo que quase de certeza disponibilizaram tudo o que tinham, quer da parte da direção, quer da parte dos professores envolvidos. O projeto decorreu normalmente ao longo do ano e tal como tinham informado.

**Q14: Conseguem referir-me uma falha do projeto? E uma mais-valia?**

**P1:** Não.

**P2:** Eu também não.

**P3:** Não tenho nada a referir.

**P4:** Não me ocorre nada. Acho que correu tudo bem.

**P5:** Também não tenho nada a dizer.

**P6:** A falha que aponto é não se terem lembrado disto mais cedo.

**Q15: Alguma vez lhes foi explicada de que forma é que o agrupamento se iria organizar para conseguir implementar e desenvolver o projeto?**

**P1:** Não, a professora só explicou do Ninho cá na Escola, o resto do agrupamento não sei.

**P2:** Não, só do Ninho aqui na Escola.

**P3:** Na reunião só explicaram a implementação e o funcionamento dos Eixos aqui nesta Escola, quanto ao resto do agrupamento, não sei. Não falaram nada. Nem sei se houve Ninhos e Eixos em todos eles.

**P4:** Não, não houve. Eu sei que pelo menos os Eixos só funcionaram aqui, nesta escola, porque eu tenho sobrinhos noutros centros escolares e sei que lá não houve Eixos. Ninhos sim, mas Eixos não, foi só aqui.

**P5:** Não sei nada sobre isso.

**P6:** Sim, é verdade. Os Eixos foram só aqui. Os ninhos e como se organizou o resto do agrupamento, também não sei. Não me dei à curiosidade de saber.

**Q16: De que forma é que articulavam com os professores titulares e com os professores dos Ninhos ou**

**dos Eixos?**

**P1:** Quando nos chamavam à Escola ou na hora do atendimento.

**P2:** E também nalgumas reuniões que as professoras fizeram, só para os pais dos meninos que estavam nos Ninhos. Eu pelo menos vim.

**P1:** Eu não. Vim depois às outras reuniões de avaliação. É igual.

**P2:** Igual não. Nas reuniões de Ninhos estavam as duas professoras, a da turma e a do Ninho. Nas reuniões de avaliação só estava a professora da turma.

**P3:** A articulação era sempre feita na pessoa da professora titular de turma, nunca falei com as outras professoras dos Eixos.

**P4:** Eu também falei sempre com a professora da turma. Nunca falei com as outras.

**P5:** Com a professora da turma.

**P6:** Qualquer contacto era sempre com a professora da turma. Pelo que me apercebi, as professoras lá articulavam entre si e as informações chegavam a quem de direito.

**Q17: Alguma vez sentiram que a organização adotada não era funcional ou poderia estar a prejudicar o desempenho dos alunos?**

**P1:** Não.

**P2:** Não.

**P3:** Não me pareceu.

**P4:** Não sei, talvez sim, talvez não. Nisto há sempre quem aproveite e quem não aproveite.

**P5:** Eu acho que nem beneficiou nem prejudicou. A minha filha não gostava dos Eixos, preferia a professora. Por acaso, não baixou as notas, mas também não as subiu.

**P6:** Eu também concordo com o que foi dito. É muito natural que algumas crianças não se tivessem identificado com esta prática de ensino, enquanto outros adoravam. Mas há uma coisa que temos de atender, nunca nada é feito com a intenção de prejudicar A, B ou C. A intenção aqui foi melhorar e era para todos. Para uns funcionou, para outros não. Também é assim no ensino normal. Uns gostam outros não. Uns andam outros ficam.

**Q18: O que acharam desta organização dos alunos por grupos, com diferentes níveis de desempenho?**

**P1:** Nem bem, nem mal. Para mim é igual aos Ninhos.

**P2:** Eu achei bem, porque para além de andar no Ninho a minha filha ainda teve a oportunidade de andar nos Eixos.

**P3:** Foi uma ideia arrojada, um pouco controversa até, mas gostei que tivessem feito a experiência. Assim, tiraram-se dúvidas e resolveram-se alguns tabus em relação ao trabalho por níveis de desempenho.

**P4:** Eu concordo. Com grupos de alunos, supostamente ao mesmo nível, será que realmente se consegue trabalhar mais e melhor. Acho que era uma questão que os professores deviam responder.

**P5:** Não achei nem bem nem mal. Foi mais uma medida diferente de dar apoio aos alunos.

**P6:** Acho que foi inovador e tiveram a coragem de fazer aquilo que muitos gostariam de tentar, mas não fazem. Foi arrojado sim senhor, controverso, mas inovador.

**Q19: Quais foram os vossos papéis na implementação e desenvolvimento deste projeto? Colaboraram de alguma forma?**

**P1:** Só nos trabalhos de casa.

**P2:** Sim, a professora pediu para vigiarmos e fiscalizarmos mais os trabalhos de casa. Não era preciso ensinar, se não soubéssemos, mas para estarmos ali, a vigiar, dar atenção.

**P3:** Em termos de colaboração apenas nos foi pedido para irmos dando feedback ao longo do ano, para eles próprios verem como estava a resultar.

**P4:** Sim, isso, eu também me lembro da diretora focar bem. Precisava do nosso feedback, porque também era uma forma de avaliação do projeto.

**P5:** Não sei. Os nossos papéis aqui também acho que sejam acompanhar e apoiar o melhor possível os nossos filhos.

**P6:** Pelo que entendi no dia, a nossa forma de colaboração consistiria numa supervisão mais apertada à vida escolar dos nossos filhos e ir dando informações de como estariam a decorrer os Eixos e que impacto estaria a ter nos miúdos. Assim, eles poderiam avaliar se estava a corresponder às expectativas deles e se valia a pena continuar ou não.

**Q20: Consideram que o projeto melhorou, de alguma forma, o desempenho e/ou os resultados dos alunos? Ou nem por isso?**

**P1:** Melhorou. Pelo menos a minha filha melhorou um bocadinho, mas podia ter sido mais se não fosse tão preguiçosa.

**P2:** Eu também acho que melhorou. A minha filha melhorou as notas e passou a gostar mais da escola.

**P3:** Nos Ninhos acredito que tenho melhorado os desempenhos e os resultados de alguns alunos, mas ao nível dos Eixos, não se consegue perceber assim tão bem essa evolução. Pelo menos na minha filha não notei assim nada de significativo.

**P4:** Também não acho que os Eixos tenham contribuído para alguma melhoria. Embora, às vezes, ouvisse o meu filho dizer que queria tirar melhores notas para passar para o grupo do Excelência. Pelo menos terá aumentado a vontade e o ânimo de quererem ser melhores.

**P5:** Não vi resultados. Acho que a minha filha se manteve igual, mas isso talvez se devesse ao facto de ela não aceitar muito bem os Eixos.

**P6:** Eu também concordo que aconteceu um pouco de tudo do que se falou aqui.

**Q21: Após estes dois anos de implementação, o que acham que mudou na cultura da escola? Se mudou?**

**P1:** Não sei dizer o que mudou.

**P2:** Eu acho que foi esta forma de dar apoio aos alunos, é mais tempo. A mim parece-me diferente e melhor.

**P3:** Penso que a forma como os professores passaram a articular entre si e modo de distribuição dos alunos, passou a ser diferente.

**P4:** Sim, também concordo. Dá mais aquela ideia de todos os professores trabalham para o mesmo e não há tanto aquela ideia de a turma y e a turma x.

**P5:** Estas mudanças de turma para terem aulas com professores de outras turma é diferente dos outros anos. Nunca tinha acontecido pelos menos nesta escola.

**P6:** Também considero que as alterações basicamente sejam essas, agrupamento de alunos por níveis de desempenho, maior articulação entre professores, mais trabalho de equipa, mais tempo de apoio nos Ninhos.

**Q22: Consideram que foi bem-sucedido? Que balanço fazem?**

**P1:** Acho que sim, pelo menos passaram todos os do Ninho e com positivas.

**P2:** Nesse ninho, porque no outro reprovou um na mesma. Mas também acho que resultou. Quase todos passaram com positivas a português e a matemática. Alguns ainda conseguiram tirar positivas nos exames. Por isso correu muito bem.

**P3:** Acho que se pode fazer um balanço positivo.

**P4:** Vou pensar que sim.

**P5:** Não sei. Não vou responder.

**P6:** Acho que se pode e deve considerar um balanço positivo.

**Q23: De que forma é que sente que o Projeto Fénix foi aceite pelos vossos filhos? Que feedback tiveram da parte destes?**

**P1:** Gostavam. Gostavam mais do Ninho, até que da turma.

**P2:** A minha filha no início custou-lhe um bocadinho, mas depois não queria outra coisa. Também gostava mais do Ninho. Eram pouquinhos, tinham mais atenção.

**P3:** A minha filha não se manifestava muito em relação a isso, mas pareceu-me que gostava.

**P4:** O meu filho gostava muito dos Eixos, queixava-se do barulho em certas atividades, mas gostava.

**P5:** A minha não gostou nada.

**P6:** O meu filho gostou muito, especialmente das aulas no 2º ciclo.

**Q24: Cada um de vocês consegue referir-me um aspeto positivo e um aspeto negativo do projeto, na vertente Ninho e Eixos?**

**P1:** Positivo: um professor num grupo pequeno. Negativo: ser só a português e a matemática.

**P2:** Positivo: poucos alunos para um professor. Negativo: não ser em todos os anos letivos.

**P3:** Positivo: diversidade de aprendizagens. Negativo: grupos muito grandes.

**P4:** Positivo: atividades diversificadas. Negativo: muito ruído.

**P5:** Positivo: adaptação a professores diferentes. Negativo: grupos grandes e muito barulho.

**P6:** Positivo: oportunidade de terem outras e novas experiências de aprendizagem.

Negativo: não ser logo no início do ano letivo.

**Q25: Quais são as vossas perspetivas para a continuidade deste projeto?**

**P1:** Acho que devia continuar.

**P2:** Eu também acho que devia continuar.

**P3:** Os Ninhos seria muito bom que continuassem, houvesse professores para isso. Quanto aos Eixos, não sei, porque reconheço que deve ser extremamente trabalhoso para os professores envolvidos.

**P4:** Até que continuassem, mas se calhar não num 4º ano, porque já de si é um ano complicado, um bocado stressante para pais, alunos e professores. Penso que os eixos deviam ser aplicados noutros anos de escolaridade.

**P5:** Os ninhos sim, os Eixos é-me indiferente.

**P6:** Por mim, deveria continuar. Depois o agrupamento lá se organiza segundo as possibilidades que tiver. Já foi um pouco assim, estes anos.



















	<p>por isso estão sempre a dar coisas novas e interessantes.</p> <p>Sim, trabalhou para isso. Trabalhou com o que tinha em casa, mas se lhe dessem mais, pelo menos professores, então ainda seria melhor.</p> <p>XX</p> <p><b>E5:</b> Fui completamente a favor, pois gostei do pressuposto primordial do qual parte este Projeto e penso que o trabalho em equipa, visando sempre o melhor para os nossos alunos, é sempre muito válido e enriquecedor.</p> <p>Não.</p> <p>Não acho que tenha sido imposta. Convidaram-me e aceitei. Quando o apliquei, senti que havia alguma renitência, por parte de alguns docentes que não conheciam o Projeto e não estavam a aplicá-lo. No entanto, todos os que nele estavam diretamente implicados aceitaram e revelaram um grande empenho e motivação, chegando até a haver uma enorme vontade de continuidade do mesmo.</p> <p>Poderia ter sido ainda mais benéfico se tivesse havido a possibilidade de haver, pelo menos mais um docente envolvido no Projeto.</p> <p>Todos os que lhe foram possíveis disponibilizar, sim.</p> <p>XX</p> <p><b>E6:</b> Aceitei bem porque não foi imposto. Eu e a outra colega propusemo-nos aderir, porque reuníamos as condições ideais para iniciar um eixo. Da segunda vez que me propuseram um eixo a três, tive dúvidas. Embora o primeiro eixo tivesse sido bastante satisfatório a falta de meios humanos não deixou que ele decorresse da melhor maneira. Houve uma sobrecarga de trabalho e certos alunos acabaram por não beneficiar nem deixar beneficiar. Pensei nisso na aceitação do novo eixo – ainda por cima, com quartos anos desconhecidos.</p> <p>No relatório final do primeiro eixo deixei explícito que para o eixo funcionar tinha de haver mais meios humanos em especial no grupo de alunos com mais dificuldades. Assim como os colegas quererem voluntariamente trabalhar em conjunto que não deveria ser imposto – ou coagido indiretamente.</p> <p>No meu caso que só trabalhei com eixos, nunca foi diretamente imposto. Mas a sensação que a maioria dos docentes tem é que, indiretamente, foi imposto. Tira alguns colegas da sua zona de conforto e outros têm dúvidas do seu real benefício.</p> <p>Sim, pode gerar clima de mau estar entre docentes ou então os docentes darem a volta à situação imposta, de maneira a que resulte à sua maneira – é uma forma de sabotagem. O que interessa no fundo é que os alunos não saiam prejudicados.</p> <p>Pelo que disse antes, sim, a falta de recursos humanos é o principal entrave.</p> <p>Sim. (disponibilizou)</p> <p>As falhas são sempre ao nível de recursos humanos mas aí a direção fez de tudo. Em relação ao eixo a três esta questão não se coloca porque foram disponibilizados todos os meios para o quarto ano do meu centro escolar.</p>	
--	---	--



XX

- A1:** Foi fácil. De manhã íamos logo para lá e só saímos na hora do almoço.
- A2:** Sim, o Ninho era sempre na mesma sala.
- A3:** Foi fácil, a professora ajudava sempre a lembrar quando tínhamos de mudar.
- A4:** Sim, e só levávamos a capa dos eixos e o porta-lápis, não era preciso a mochila.
- A5:** Pois não.
- A6:** E os colegas eram todos do quarto ano, já nos conhecemos desde o 1º ano.
- A4:** Do jardim-de-infância, alguns.
- A3:** E no intervalo e no almoço também estávamos juntos e brincávamos todos.

- A1:** Eu gostava mais de estar no Ninho, eramos pouquinhos.
- A2:** Eu também gostava mais, trabalhávamos mais.
- A3:** Eu gostava das duas coisas, da turma e dos Eixos.
- A4:** Eu também gostava das duas.
- A5:** Eu não, eu gostava mais de estar com a minha professora, acho que explicava melhor.
- A6:** Eu gostava dos dois, mais da quinta-feira. Era tão fixe! Fazíamos experiências.

~~XX~~

- P1:** Eu aceitei bem.
- P2:** Eu também aceitei bem, dei logo autorização para ir para o Ninho.
- P3:** Aceitei bem, mas muito naturalmente tive as minhas dúvidas em relação à sua aplicação no dia-a-dia, ou isto corria mal, ou os professores tinham de ser muito empenhados para conseguirem conciliar tudo. Mas correu tudo bem.
- P4:** Eu também aceitei bem, embora no início me fizesse um pouco de confusão tanto entra e sai da sala e, o facto de irem ter aulas com uma professora que não a deles.
- P5:** Eu nem aceitei, nem deixar de aceitar. Quando dei por ela, a minha filha já estava nos Eixos, já falava dos Eixos.
- P6:** Eu aceitei bem e a maneira como expuseram o assunto, eu percebi que tinha de funcionar e fiquei logo muito contente, por ver que finalmente aplicavam uma medida que englobava, bons e fracos.

**P1:** Eu não.

	<p><b>P2:</b> Eu também não.</p> <p><b>P3:</b> Nunca referi, nem nunca me opôs a nada.</p> <p><b>P4:</b> Eu ainda perguntei na reunião, se tinham recursos materiais e que tipos de recursos iam usar nos Eixos, ou se iam usar o que habitualmente se usam nas salas de aula. Responderam-me que iam tentar dar o seu melhor e tentar pôr coisas novas em prática. Aguardei, para ver. Porque se for para ter mais do mesmo, acho que não vale a pena. Foi a única coisa que referi.</p> <p><b>P5:</b> Eu não disse nada.</p> <p><b>P6:</b> Não, nunca referi nada.</p> <p><b>P1:</b> Acho que sim, nunca falei com ninguém sobre isso.</p> <p><b>P2:</b> Eu também acho que sim, pelo menos nos Ninhos foi bem aceite.</p> <p><b>P3:</b> Não foi bem assim, a maioria dos Ninhos aceitou, mas sei de uma mãe que retirou o filho do Ninho e pôs em explicações porque a professora do Ninho, tinha sido professora do filho no ano anterior e o aluno tinha reprovado. A mãe achou que se era a mesma professora, o miúdo não ia aprender nada de novo.</p> <p><b>P4:</b> E nos Eixos também não foi tão pacífico quanto isso. Alguns pais na reunião não disseram nada em frente às professoras e à diretora e depois andaram por aí a dizer cobras e lagartos. Mas foi só uns dias, depois calaram-se. Aperceberam-se que os próprios filhos gostavam de lá andar e calaram-se.</p> <p><b>P5:</b> Eu não sei de nada. Pensei que tinha sido bem aceite por todos. As mães com quem falei, não me falaram mal do projeto, pareceram-me aceitar bem. Eu aceitei bem, os outros não sei.</p> <p><b>P6:</b> Eu acho que no geral foi bem aceite, sim. Mas como em todas as coisas, há sempre quem tenha alguma coisa a dizer, nem que seja para passar o tempo. Porque no fundo aquilo que eu também ouvi, não eram fundamentos válidos para não levar o projeto para a frente. Primeiro deve dar-se a oportunidade para...e depois é que se avalia. Eu pelo menos penso assim. Por isso, acho que nem se devem ter esses comentários em consideração.</p> <p><b>P1:</b> Não.</p> <p><b>P2:</b> Nunca me apercebi de nada. Nem ela me disse nada.</p> <p><b>P3:</b> Não, antes pelo contrário. Fique com a impressão, que a ideia dos Eixos até tinha sido das professoras das turmas.</p> <p><b>P4:</b> Eu também fiquei com essa impressão. Pelo menos, a maneira como a diretora falou, deu-me essa ideia, que era ideia e vontade das</p>	
--	---	--

	<p>professoras trabalhar em Eixo.</p> <p><b>P5:</b> Eu não sei, não vim à reunião, mas também não me apercebi de nada na professora.</p> <p><b>P6:</b> Concordo com o que elas disseram. Também me pareceu ser interesse e vontade das professoras, não uma imposição.</p> <p><b>P1:</b> Nunca pensei nisso.</p> <p><b>P2:</b> Eu também não, até porque quando a professora me chamou para dar a autorização, eles já tinham uma sala para eles e um professor para o Ninho.</p> <p><b>P3:</b> Nunca pensei nisso, penso que o agrupamento não ia apresentar uma coisa aos pais, já como um dado adquirido, se ainda houvesse a possibilidade de não se realizar, por falta de recursos. Acho que não fazia muito sentido.</p> <p><b>P4:</b> Concordo consigo e não acho que tivessem falta de recursos.</p> <p><b>P5:</b> Eu também não pensei nisso.</p> <p><b>P6:</b> Eu também concordo que, no caso dos Eixos, a falta de recursos não interfere porque eles funcionam entre professores do mesmo ano. No caso dos Ninhos, não sei. Não sei, se eles fizeram tantos Ninhos quantos os que necessitavam? Falta saber se os Ninhos que existiam eram os reais, ou se foram só criados aqueles que eram possíveis em função dos professores que tinham? Fica a pergunta.</p> <p><b>P3:</b> Sim, mas mesmo assim, isso não significa que impeça o desenvolvimento. Nesse caso, limita o desenvolvimento. Podia haver mais, mas não há, porque não há professores.</p> <p><b>P6:</b> Exatamente.</p> <p><b>P1:</b> Eu acho que sim.</p> <p><b>P2:</b> Sim.</p> <p><b>P3:</b> Acho que sim, se o projeto aconteceu, alguma coisa disponibilizaram.</p> <p><b>P4:</b> Exato, ou pelo menos tentaram.</p> <p><b>P5:</b> Também acho que disponibilizaram, porque ele foi até ao fim do ano, não interromperam nem acabaram com ele antes no ano acabar. Se não houvesse professores nem materiais, ele não se fazia.</p> <p><b>P6:</b> Eu também concordo que quase de certeza disponibilizaram tudo o que tinham, quer da parte da direção, quer da parte dos professores</p>	
--	--	--

	<p>envolvidos. O projeto decorreu normalmente ao longo do ano e tal como tinham informado.</p> <p><b>P1:</b> Não.</p> <p><b>P2:</b> Eu também não.</p> <p><b>P3:</b> Não tenho nada a referir.</p> <p><b>P4:</b> Não me ocorre nada. Acho que correu tudo bem.</p> <p><b>P5:</b> Também não tenho nada a dizer.</p> <p><b>P6:</b> A falha que aponto é não se terem lembrado disto mais cedo.</p>	
<p><b>Conhecer as eventuais adaptações organizacionais determinadas pelo projeto.</b></p>	<p><b>E1:</b> cada Centro Escolar organizámos os Ninhos, os horários e os professores de acordo com os recursos de cada um. Depois disso, os professores lá articulavam entre si, de vez em quando reuníamos, se fosse necessário.</p> <p>começámos por seguir o Projeto com algum rigor mas depois de fazermos a experiência passámos a adaptá-lo à nossa realidade. Este Projeto tem funcionado com poucos recursos humanos e debate-se com um número considerável de necessidades, de tal forma que temos tentado adaptá-lo a estas condicionantes de forma a rentabilizá-lo ao máximo.</p> <p>Na vertente de Ninho, por vezes, conseguimos trabalhar com alunos de apoio, em simultâneo, para rentabilizar recursos humanos. O funcionamento dos eixos foi articulado com três turmas onde participaram os docentes titulares, a docente do apoio socioeducativo e ainda num grupo de alunos de excelência com algumas sessões com docentes de áreas variadas dos 2º e 3º ciclos.</p> <p>Sim, à comissão que acompanha a implementação do Projeto ainda este ano letivo lhe foi apresentado a forma como funcionámos e pareceu-me ter sido bem acolhido.</p> <p>Todos os Encarregados de Educação tomaram conhecimento deste projeto através de reuniões com a presença da Diretora do Agrupamento acompanhada da equipa dinamizadora do mesmo.</p> <p>O conhecimento aos alunos foi dado pelo professor titular de turma, no caso do 1º Ciclo.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E2:</b> Eu e a colega coordenadora do 1º ciclo, primeiro começámos por identificar quem queria e tinha disponibilidade para trabalhar em Eixos II. Depois de falarmos com os colegas do 79 e os coordenadores de estabelecimento vimos o número de professores que ficavam disponíveis e que turmas queriam trabalhar com Ninhos. Em função desse dados, organizámos tudo. Optámos por desenvolver os Ninhos, no segundo ano de escolaridade por se considerar um dos anos mais problemáticos, uma vez que não há retenções no primeiro ano, e alguns alunos acabam por transitar com conteúdos do primeiro ano, ainda por consolidar. Maior parte das turmas do 2º ano acaba por ter dois níveis de ensino, uns a nível de segundo e outros a nível de primeiro. Foi assim que pensámos inicialmente, e também foram os professores que se mostraram mais abertos à</p>	<p><b>Adaptações Organizacionais</b></p>

proposta. Este ano trabalhou-se com o quarto ano de escolaridade, por causa dos exames nacionais e as colegas estavam muito recetivas a experimentarem com as suas turmas. Nos outros anos tentou-se distribuir da melhor forma os apoios socioeducativos.

Adaptaram-se, não foi bem à nossa realidade, mas antes em relação à nossa necessidade.

As alterações foram mais ao nível de aprendizagem. Achámos que em vez de pegar em todos os alunos com dificuldades, pegámos só naqueles que consideramos intermédios, alunos cujo aproveitamento oscila entre os 40 e 50 valores e apenas precisam de mais um pouco de ajuda para solidificar bases.

Sim, porque o objetivo era o mesmo. O público alvo é que era mais restrito. Mas foi tudo para não tornar os Ninhos muito grandes e por não haver professores suficientes.

Claro, até porque tinham de dar uma autorização. Normalmente os colegas titulares das turmas dos Ninhos ou dos Eixos reúnem com os encarregados de educação e informam. Reagiram bem, no geral. Há sempre quem critique, mas é nada de problemático.

Os alunos ainda souberam primeiro que os pais, cada professor falou com os seus alunos e explicou o que se pretendia. Eles reagem sempre bem às novidades e gostaram e continuam a gostar.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**E3:** Da forma que já fui explicando... primeiro selecionaram só um ano de escolaridade para aplicar o Projeto, depois abordaram só os colegas recetivos e que tinham alunos “intermédios” e aproveitaram os colegas do artigo 79 e os coordenadores de estabelecimento, que também têm algumas horas letivas, para serem os professores dos Ninhos.

Em cada Centro Escolar, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios foram passando por lá de forma a se organizarem, em conjunto com o coordenador de estabelecimento e os professores envolvidos. De acordo com a realidade de cada centro e o pessoal disponível, lá nos fomos organizando. Criámos os grupos Ninho que eram possíveis, tentou-se que esses grupos não tivessem muitos alunos e conciliámos horários e disciplinas. Tivemos a preocupação de que as horas de português e matemática fossem coincidentes nos horários da turma Mãe e da turma Ninho, para que os alunos pudessem assistir as outras disciplinas que não eram contempladas pelo Ninho.

Foi pacífica. Pelo menos aqui foi. É claro que enquanto não está tudo organizado, há sempre confusão...ah como é que vai ser isto?? Como vai ser aquilo?? Há sempre muita coisa a conciliar, mas tudo se faz.

Qualquer momento servia para articular. Antes de entrar para as aulas, no intervalo, no almoço, no corredor, na sala dos professores...sei lá. Articulávamos em qualquer momento e em qualquer sítio. Sempre que o assunto vinha a propósito ou sempre que tínhamos alguma coisa a dizer uns aos outros sobre os conteúdos ou sobre os alunos, articulávamos. Não foi preciso andar a criar mais reuniões para se fazer articulação. Já chega as que temos! Olhe, e tudo funcionou!

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**E4:** Primeiro analisou os recursos que tinham, depois procurou possíveis colegas interessados em aderir, depois identificou quais os alunos que iriam usufruir e depois, dentro de cada centro escolar, organizaram-se e adaptaram de acordo com a realidade de cada um.

Para iniciar os trabalhos, a coordenadora de 1º ciclo e a coordenadora dos apoios ajudaram na organização dos grupos e dos horários e na distribuição dos professores. Depois no dia-a-dia, não foi difícil, como os alunos dos Ninhos tinham as disciplinas de português e matemática nas mesmas horas que a turma Mãe, eles já sabiam que tinham de ir para o Ninho, com o professor A, na Sala Y, de X a X horas. Sempre a mesma sala, sempre o mesmo professor de Ninho. No fim, voltavam para a turma para terem o resto das disciplinas. Tentou-se sempre, que as disciplinas de português e de matemática fossem nos tempos da manhã e sem interrupções, para os alunos não andarem cá e lá a toda a hora. E também é melhor em termos de continuidade das tarefas que uns e outros estão a desenvolver. Não há quebras.

Foi pacífica. Nunca houve problemas.

Se não nos pedirem papéis, tudo é mais fácil. A articulação fazia-se a toda a hora, em qualquer lugar. Estando as pessoas no mesmo espaço e às mesmas horas, qualquer momento servia para se conversar sobre as atividades que se estavam a desenvolver. Não foi complicado. Era uma coisa informal, mas funcional. E acho que correu bem.

XX

**E5:** No nosso caso foi fácil, uma vez que foram envolvidas duas turmas que tinham aulas em salas contíguas e com duas docentes que articulávamos quase 24horas sobre 24horas. Uma vez que partilhávamos as viagens, até esses momentos foram utilizados para planificar, partilhar, refletir, etc.

Estávamos em sintonia e diálogo constante e, após uma adaptação prévia dos horários das nossas duas turmas, para que estes estivessem perfeitamente coadunados, aproveitávamos todos os intervalos para planificar e reajustar, quando necessário.

Bastante pacífica uma vez que estávamos as duas empenhadas, de corpo e alma. Foi um fator altamente contributivo para este bom funcionamento o facto de sermos boas amigas e, claro, não esquecendo, pois também ajudou bastante, os alunos e seus encarregados de educação terem tido uma adaptação e motivação excelentes, face ao Projeto, o que fez com que esta experiência fosse portadora de vários aspetos positivos.

Como disse anteriormente, qualquer momento e altura servia para articular. Até as viagens.

XX

**E6:** Sondando professores disponíveis, utilizando professores disponíveis.

Primeiro foi a uniformização de horários, depois pequenas reuniões informais quase diárias para acertar: conteúdos, materiais, avaliação, etc... e antes de iniciarmos houve uma reunião convocada pela diretora onde estavam presentes os encarregados de educação das turmas em causa.

Não foi complicada, todos colaboraram. A divisão das turmas não foi complicada. Só acho que houve demasiado enfoque nas crianças que faziam parte do eixo onde estavam as crianças com maiores capacidades. Tal não caiu bem com alguns encarregados de educação.

Diariamente, e a qualquer momento, eu e a colega eramos muito próximas.

XX





	<p><b>P3:</b> Não me pareceu.</p> <p><b>P4:</b> Não sei, talvez sim, talvez não. Nisto há sempre quem aproveite e quem não aproveite.</p> <p><b>P5:</b> Eu acho que nem beneficiou nem prejudicou. A minha filha não gostava dos Eixos, preferia a professora. Por acaso, não baixou as notas, mas também não as subiu.</p> <p><b>P6:</b> Eu também concordo com o que foi dito. É muito natural que algumas crianças não se tivessem identificado com esta prática de ensino, enquanto outros adoravam. Mas há uma coisa que temos de atender, nunca nada é feito com a intenção de prejudicar A, B ou C. A intenção aqui foi melhorar e era para todos. Para uns funcionou, para outros não. Também é assim no ensino normal. Uns gostam outros não. Uns andam outros ficam.</p> <p><b>P1:</b> Nem bem, nem mal. Para mim é igual aos Ninhos.</p> <p><b>P2:</b> Eu achei bem, porque para além de andar no Ninho a minha filha ainda teve a oportunidade de andar nos Eixos.</p> <p><b>P3:</b> Foi uma ideia arrojada, um pouco controversa até, mas gostei que tivessem feito a experiência. Assim, tiraram-se dúvidas e resolveram-se alguns tabus em relação ao trabalho por níveis de desempenho.</p> <p><b>P4:</b> Eu concordo. Com grupos de alunos, supostamente ao mesmo nível, será que realmente se consegue trabalhar mais e melhor. Acho que era uma questão que os professores deviam responder.</p> <p><b>P5:</b> Não achei nem bem nem mal. Foi mais uma medida diferente de dar apoio aos alunos.</p> <p><b>P6:</b> Acho que foi inovador e tiveram a coragem de fazer aquilo que muitos gostariam de tentar, mas não fazem. Foi arrojado sim senhor, controverso, mas inovador.</p>	
<p><b>Identificar o papel do entrevistado no projeto.</b></p>	<p><b>E1:</b> tenho sido parte integrante, na medida que desde a sua implementação, tenho tido sempre um grupo de alunos de trabalho, na vertente de ninho, para além disso como coordenadora do Departamento do 1º Ciclo acompanho o desenvolvimento do Projeto nos diversos grupos.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E2:</b> Sou coordenadora dos Apoios Socioeducativos e do Ensino Especial neste Agrupamento e ajudei a coordenar as operações para implementação do Projeto, em conjunto com a colega de coordenadora do departamento do 1.º ciclo.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E3:</b> Era o professor titular de uma das turmas do 2º ano, que estive com Ninhos em 2012/2013.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p>	<p><b>Cultura Profissional</b></p>



	<p>projeto.</p> <p><b>P5:</b> Não sei. Os nossos papéis aqui também acho que sejam acompanhar e apoiar o melhor possível os nossos filhos.</p> <p><b>P6:</b> Pelo que entendi no dia, a nossa forma de colaboração consistiria numa supervisão mais apertada à vida escolar dos nossos filhos e ir dando informações de como estariam a decorrer os Eixos e que impacto estaria a ter nos miúdos. Assim, eles poderiam avaliar se estava a corresponder às expectativas deles e se valia a pena continuar ou não.</p>	
<p><b>Indagar que efeito teve este projeto nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.</b></p>	<p><b>E1:</b> É difícil avaliar em que medida há melhoria nos resultados uma vez que não se pode fazer uma experiência paralela com outro tipo de estratégia. O que é claro e visível é o entusiasmo dos alunos na participação dentro deste Projeto que sem termos comparativos se nos afigura como uma mais valia em termos de resultados quanto mais não pelo menos claramente em termos de resultados sociais.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E2:</b> Melhorou claramente.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E3:</b> O agrupamento é "visto" como um agrupamento que luta contra o insucesso escolar. A nível interno e aos nossos olhos diariamente, vemos também que algo é diferente com as medidas de apoio criadas. Nas escolas há a preocupação de análise de resultados, a troca de materiais, mais partilha, etc.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E4:</b> Depende, quando os alunos são interessados e motivados e nós lhe damos as ferramentas e os meios para alcançarem o resto, sim, acho que melhorou e continuará a melhorar, quer o desempenho, quer os resultados. Um aluno que melhore desempenhos, que consolide saberes, naturalmente melhorará os resultados. Mas isto estará sempre dependente da boa vontade do aluno em querer ser melhor, em querer aproveitar a oportunidade que lhe dão. Os projetos nascem para tentar melhorar uma realidade, mas não fazem milagres. Tudo isto tem de ser um trabalho conjunto professor/aluno e mais ainda do aluno.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E5:</b> Sim, considero que melhorou as duas coisas, uma vez que a motivação que os alunos revelaram foram uma forte condicionante para a obtenção dos bons resultados.</p> <p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p><b>E6:</b> De alguns alunos sem dúvida, especialmente os alunos dos ninhos com número reduzido de elementos e de apoio sistemático. Mas também se verificou que não depende somente de horas, disponibilidades e sistematicidade, também precisa de empenho e vontade do aluno. Nos eixos, na minha perspetiva, as melhoras também se notaram, mas não em todas as crianças. As mais fraquinhas precisam sempre de um número mais reduzido na turma para ter mais atenção. Todos os alunos beneficiaram de uma pausa na matéria a ser dada para rever e treinar ou até avançar</p>	<p><b>Mudança</b></p>

um pouco mais consoante o grupo a que pertenciam.

XX

**E7:** O projeto melhorou o desempenho de todos os alunos envolvidos e, nalguns casos, os alunos melhoraram os resultados e o desempenho.

XX

**E8:** Eu acho que melhorou e bastante, porque consegui-se que os alunos com duas retenções tivessem resultados bastante satisfatórios nos exames do 4º ano.

XX

**A1:** Eu gostava mais no Ninho, porque eramos pouquinhos e a professora conseguia explicar melhor.

**A2:** No Ninho, porque a professora estava sentada ao nosso lado na mesa (mesa redonda).

**A3:** A mim tanto me fazia. Mas nos Eixos trabalhávamos todos igual.

**A4:** Sim, mas às vezes na turma havia colegas que iam mais à frente nos exercícios e a professora tinha de voltar a trás para nos explicar quando tínhamos dúvidas.

**A5:** Eu gostava mais na minha turma, alguns colegas dos Eixos riam-se.

**A6:** A mim também tanto me fazia, mas nos Eixos alguns colegas riam-se quando nos enganamos. Eu não gosto nada que se riam.

**A4:** E às vezes também havia muito barulho, nos Eixos, quando tínhamos trabalhos de grupo ou estávamos a fazer jogos. Até me ficava a doer a cabeça.

**A1:** Sim, eu acho que já sabia mais um bocadinho e já não tinha medo de ir ao quadro.

**A2:** E às vezes íamos mais à frente nas fichas, tínhamos tudo feito e explicado, quando a professora na sala perguntava alguma coisa, tínhamos sempre tudo certo e corrigido. Já não tinha medo de responder e pensar que estava mal.

**A3:** Eu gostava das fichas e dos jogos que a professora dava nos Eixos, eram diferentes dos da sala.

**A4:** Eu também gostava, mas às vezes faziam muito barulho.

**A5:** Pois era, por isso eu gostava mais de estar na minha sala com a minha professora. Ficava toda contente quando, às vezes não podíamos fazer Eixos porque uma das professoras faltou.

**A6:** Eu não, eu ficava triste. Eu gostava de estar nos Eixos, fazíamos jogos, trabalhávamos no quadro interativo, na nossa sala não tinha. E à quinta, no ciclo, gostava quando íamos para o laboratório fazer experiências ou para a biblioteca ver documentários.

**A1:** Sim e mesmo que não tivesse percebido, depois perguntava à professora do Ninho.

**A2:** E ela dava conta se nós não percebíamos. Às vezes não fazíamos os trabalhos de casa e ela ajudava-nos e voltava a explicar.

**A3:** Nos Eixos a professora não dava matéria nova, só fazíamos exercícios do que já tínhamos dado, ficava-se a perceber melhor.

**A4:** Às vezes eu conseguia perceber melhor, outras vezes não. A matemática às vezes era mais difícil.

**A5:** Pois é. Eu também nem sempre conseguia perceber. E a português fazíamos muitos textos e eu não percebia nada da família compreensão. Nunca sabia qual era a personagem que tínhamos de usar para responder às perguntas. Era muito confuso. Gostava mais como a minha professora fazia.

**A6:** Eu percebi, mas também não gostei muito de usar a família compreensão. Mas gostei de pintar e plastificar as personagens da família. A

	<p>matemática era divertido, a professora trazia jogos.</p> <p><b>A4:</b> Pois, mas faziam muito barulho, punham-se lá a berrar uns com os outros a dizer que estavam a fazer batota e queriam ganhar todos. Um dia a professora até se zangou e depois só fazíamos fichas.</p> <p><b>A1:</b> Eu já não tenho medo de ir ao quadro.</p> <p><b>A2:</b> Eu já não tenho medo de ler e responder em voz alta.</p> <p><b>A3:</b> Eu não peço tanta ajuda nos trabalhos de casa, já consigo fazer melhor sozinho.</p> <p><b>A4:</b> Eu não sei, acho que é igual.</p> <p><b>A5:</b> Eu também não sei muito bem, se calhar ir ao quadro, acho que agora não me importo tanto de ir ao quadro.</p> <p><b>A6:</b> Eu acho que não mudei nada, só perdi aquele medo de ir para o ciclo. Agora até estou ansioso por ir.</p> <p>XX</p> <p><b>P1:</b> Melhorou. Pelo menos a minha filha melhorou um bocadinho, mas podia ter sido mais se não fosse tão preguiçosa.</p> <p><b>P2:</b> Eu também acho que melhorou. A minha filha melhorou as notas e passou a gostar mais da escola.</p> <p><b>P3:</b> Nos Ninhos acredito que tenho melhorado os desempenhos e os resultados de alguns alunos, mas ao nível dos Eixos, não se consegue perceber assim tão bem essa evolução. Pelo menos na minha filha não notei assim nada de significativo.</p> <p><b>P4:</b> Também não acho que os Eixos tenham contribuído para alguma melhoria. Embora, às vezes, ouvisse o meu filho dizer que queria tirar melhores notas para passar para o grupo do Excelência. Pelo menos terá aumentado a vontade e o ânimo de quererem ser melhores.</p> <p><b>P5:</b> Não vi resultados. Acho que a minha filha se manteve igual, mas isso talvez se devesse ao facto de ela não aceitar muito bem os Eixos.</p> <p><b>P6:</b> Eu também concordo que aconteceu um pouco de tudo do que se falou aqui.</p>	
<p><b>Investigar as mudanças que o projeto provocou na escola.</b></p>	<p><b>E1:</b> A escola foi assumindo este Projeto como parte da sua política e para além disso foi-o adaptando à nossa realidade transformando e burilando arestas de forma a rentabilizá-lo na medida dos recursos existentes.</p> <p>XX</p> <p><b>E2:</b> A cooperação entre professores, a partilha, a perda de resistências em relação ao que é “novo” pedagogicamente.</p> <p>XX</p> <p><b>E3:</b> Sim, foi bem conseguido. Mas acho que ainda estamos a dar os primeiros passos para uma melhor organização. Ainda se estão a fazer muitos ajustes. Num ano funciona assim, noutra ano funciona de maneira diferente. Por exemplo, a minha turma foi das primeiras a colaborar e a ter alunos em Ninho, mas este ano já só usaram os Ninhos nos alunos do 4º ano.</p> <p>Sim, explicaram e eu até compreendo. O 4º ano é o ano de final de ciclo, tem exames nacionais, programas complexos e longos. Muitas metas de aprendizagem para atingir, é natural que tenham apostado neste ano de escolaridade para que os alunos intermédios pudessem alcançar</p>	<p><b>Cultura de escola</b></p>









	<p>matemática. Alguns ainda conseguiram tirar positivas nos exames. Por isso correu muito bem.</p> <p><b>P3:</b> Acho que se pode fazer um balanço positivo.</p> <p><b>P4:</b> Vou pensar que sim.</p> <p><b>P5:</b> Não sei. Não vou responder.</p> <p><b>P6:</b> Acho que se pode e deve considerar um balanço positivo.</p> <p><b>P1:</b> Gostavam. Gostavam mais do Ninho, até que da turma.</p> <p><b>P2:</b> A minha filha no início custou-lhe um bocadinho, mas depois não queria outra coisa. Também gostava mais do Ninho. Eram pouquinhos, tinham mais atenção.</p> <p><b>P3:</b> A minha filha não se manifestava muito em relação a isso, mas pareceu-me que gostava.</p> <p><b>P4:</b> O meu filho gostava muito dos Eixos, queixava-se do barulho em certas atividades, mas gostava.</p> <p><b>P5:</b> A minha não gostou nada.</p> <p><b>P6:</b> O meu filho gostou muito, especialmente das aulas no 2º ciclo.</p> <p><b>P1:</b> Positivo: um professor num grupo pequeno. Negativo: ser só a português e a matemática.</p> <p><b>P2:</b> Positivo: poucos alunos para um professor. Negativo: não ser em todos os anos letivos.</p> <p><b>P3:</b> Positivo: diversidade de aprendizagens. Negativo: grupos muito grandes.</p> <p><b>P4:</b> Positivo: atividades diversificadas. Negativo: muito ruído.</p> <p><b>P5:</b> Positivo: adaptação a professores diferentes. Negativo: grupos grandes e muito barulho.</p> <p><b>P6:</b> Positivo: oportunidade de terem outras e novas experiências de aprendizagem.</p> <p>Negativo: não ser logo no início do ano letivo.</p>	
--	---	--

	<p><b>P1:</b> Acho que devia continuar.</p> <p><b>P2:</b> Eu também acho que devia continuar.</p> <p><b>P3:</b> Os Ninhos seria muito bom que continuassem, houvesse professores para isso. Quanto aos Eixos, não sei, porque reconheço que deve ser extremamente trabalhoso para os professores envolvidos.</p> <p><b>P4:</b> Até que continuassem, mas se calhar não num 4º ano, porque já de si é um ano complicado, um bocado stressante para pais, alunos e professores. Penso que os eixos deviam ser aplicados noutros anos de escolaridade.</p> <p><b>P5:</b> Os ninhos sim, os Eixos é-me indiferente.</p> <p><b>P6:</b> Por mim, deveria continuar. Depois o agrupamento lá se organiza segundo as possibilidades que tiver. Já foi um pouco assim, estes anos.</p>	
--	---	--