

# **Projeto Fénix: o que pensam os alunos sobre os fatores que promovem as suas aprendizagens?**

José Matias Alves<sup>1</sup>  
Ilídia Cabral<sup>1</sup>

## **Resumo**

A problemática deste texto incide sobre a percepção de dois grupos de alunos com desempenhos académicos diferenciados quanto aos fatores que desempenham mais influência na consecução das suas aprendizagens. Pretende-se conhecer o que é que os dois grupos mais valorizam e se há diferenças nessa percepção de impacto. Através de um inquérito por questionário aberto a 39 alunos de dezesseis escolas/agrupamentos da rede Fénix (programa Mais Sucesso Escolar), estratificados em dois grupos (alunos com bons resultados escolares e alunos com fraco aproveitamento), conhecemos as suas representações sobre os fatores que mais os fazem aprender. Para ler essa produção, usou-se a categorização das boas escolas apresentada por MacBeath (1999), concluindo-se que as variáveis apoio às suas aprendizagens, relações existentes quer entre alunos quer entre estes e os docentes, a organização e comunicação e o valor que reconhecem na educação são as mais referidas, o que está em linha com a generalidade do conhecimento disponível. Concluiu-se ainda que as variáveis de natureza mais organizacional e não diretamente observáveis pelos alunos tendem a não ser referenciadas, sobretudo no caso dos alunos com desempenhos escolares mais baixos. Por fim, anotam-se alguns riscos implícitos de um projeto que faz da diferenciação uma mais-valia educativa, mas que pode fazer emergir a crescente desigualdade entre alunos.

## **Palavras-chave**

Aprendizagem – Sucesso – Organização – Fénix – Ensino.

<sup>1</sup>- Universidade Católica Portuguesa,  
Porto, Portugal.  
Contatos: jalves@porto.ucp.pt;  
icabral@porto.ucp.pt

## ***Project Fénix: What do students think about the factors that promote their learning?***

José Matias Alves<sup>1</sup>  
Ilídia Cabral<sup>1</sup>

### **Abstract**

*This article focuses on the perception of two groups of pupils with different academic performances regarding the factors that most influence their learning. We intend to know what these two groups value the most in such learning and whether there are differences in such perception. By means of an open questionnaire applied to 39 pupils of 16 schools from the Fénix network (“More School Success” program), stratified in two groups (pupils with good academic results and pupils with poor academic results), it has been possible to know their representations of the factors that make them learn the most. To read this production we used the good schools’ categorization by MacBeath (1999), and concluded that the dimensions (i) support to their learning, (ii) relations between pupils and between pupils and teachers, (iii) organization and communication, and (iv) value attributed to education are the most referred, which is aligned with the generality of the knowledge available. It can also be concluded that the dimensions with a more organizational nature, non-directly observable by pupils, tend not to be referred, especially by pupils with lower academic results. Last, we note that some implicit risks of a project that makes differentiation an educational surplus value, but that may contribute to the emergence of growing inequality between pupils.*

### **Keywords**

*Learning – Success – Organization – Fénix – Teaching.*

<sup>1</sup> Universidade Católica Portuguesa,  
Porto, Portugal.  
Contacts: jalves@porto.ucp.pt;  
icabral@porto.ucp.pt

## Objeto, contexto e quadro conceitual

Conhecer a opinião dos alunos (N= 39), pertencentes a dezesseis escolas do terceiro ciclo do ensino básico (média etária de 13 anos), sobre os fatores geradores de mais aprendizagem e apurar se haveria diferenças de percepção entre alunos com rendimento acadêmico diferenciado é o principal objetivo de um pequeno projeto de investigação de carácter exploratório realizado no âmbito da consultoria científica do projeto Fénix<sup>1</sup>.

O projeto Fénix integra-se no Programa Mais Sucesso Escolar, criado pelo Ministério da Educação de Portugal (PORTUGAL, 2009) e caracteriza-se sumariamente do seguinte modo (ALVES, 2010a, 2010b, 2011, 2012): a) organiza os alunos em turmas segundo o princípio da homogeneidade relativa<sup>2</sup>; b) organiza os horários de modo a que haja simultaneidade de tempos nas turmas e disciplinas em que se decide realizar uma intervenção específica; c) cria pequenos grupos de alunos, designados de ninhos, organizados segundo o nível de proficiência e que recebem um ensino mais individualizado; d) esses pequenos grupos saem das turmas-base (em regra duas), e regressam às turmas quando recuperam as aprendizagens em que tinham revelado dificuldades; e) essa permanência nos ninhos é temporária, sendo muito variável o tempo de duração.

Em suma, o projeto Fénix altera a *gramática escolar*<sup>3</sup> nas suas dimensões mais

**1-** Os autores são docentes universitários que acompanharam cientificamente o projeto Fénix entre 2010 e 2013, através de ações de monitoramento e formação junto de 43 escolas do ensino básico no território continental português. O presente texto resulta de uma das ações de monitoramento que pretendeu recolher as percepções de alunos sobre o seu processo de aprendizagem.

**2-** A investigação tende a valorizar a heterogeneidade, segundo o princípio de que quanto maior a heterogeneidade, maiores são as oportunidades de aprendizagem, dada a diversidade e riqueza potencial das interações. Há, contudo, limitações óbvias, admitindo-se a hipótese de que a heterogeneidade moderada é a que melhor serve os propósitos de mais aprendizagem de todos (ALVES, 2010a).

**3-** Tradução da metáfora original *grammar of schooling* (TYACK; TOBIN, 1994). Quando sublinhamos que altera a *gramática escolar*, referimo-nos às *orientações para a ação* e não necessariamente à ação. De fato, entre um plano e outro há necessariamente diferenças derivadas dos modos como os atores interpretam, aderem às ou rejeitam as prescrições.

estruturais: conceito de turma rígida, alocação de professores a grupos fixos de alunos, tempo de ensino e aprendizagem, gestão do currículo e avaliação (ALVES, 2012).

É de salientar, contudo, que a reorganização da gramática escolar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos não pode ser dissociada de outras (macro e micro) dimensões que influenciam a forma como são concebidos, operacionalizados e avaliados esses projetos (CABRAL, 2014). As políticas educativas, as diferentes racionalidades que influenciam a organização escolar, variáveis organizacionais – como as lideranças, a cultura profissional, a existência de redes de apoio à ação educativa – e as variáveis-chave de sala de aula – como a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima de sala de aula e as modalidades de avaliação – são dimensões que coexistem e se interligam nos diferentes contextos escolares, motivo pelo qual devem ser analisadas de forma integrada (CABRAL, 2014). Essas dimensões não são, contudo, objeto do presente estudo.

## Nota metodológica

No âmbito do acompanhamento científico do projeto Fénix realizado pelo Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH<sup>4</sup>) e pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME<sup>5</sup>) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, foi administrado, em maio de 2012, um inquérito por questionário a 2 + 2 alunos/as do terceiro ciclo do ensino básico, de cada escola que integrava a rede Fénix<sup>6</sup>. O perfil A correspondia aos alunos que apresentavam resultados escolares mais satisfatórios (com predomínio de classificações positivas, isto é, igual ou superior a 3 numa es-

**4-** O Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) é o centro de investigação sediado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e integra investigadores da própria instituição, da Faculdade de Ciências Humanas da UCP e da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://www.fep.cedh.porto.ucp.pt/en/presentation-cedh>. Acesso em 21 de abril de 2014.

**5-** Para uma breve caracterização do SAME, pode consultar-se o seguinte link: <http://www.fep.porto.ucp.pt/same>. Acesso em 21 de abril de 2014.

**6-** No ano letivo 2011-2012, a rede Fénix era constituída por 43 escolas/agrupamentos. A amostra disponível para este estudo obteve respostas de dezesseis escolas.

cala de 1 a 5); e o perfil B, aos alunos que apresentavam resultados acadêmicos mais insatisfatórios (predomínio de classificações negativas, isto é, com uma moda de 1 ou 2, numa escala de 1 a 5). Esses questionários foram administrados por um/a professor/a participante na formação proporcionada pela Universidade Católica Portuguesa durante o ano letivo de 2011-12.

A instrução de resposta era a seguinte:

Caro aluno,

A Universidade Católica é a instituição responsável pelo acompanhamento científico do projeto Fénix. É muito importante que emitas livremente a tua opinião sobre a tua experiência enquanto estudante nesta escola. Escreve um pequeno texto em que relates o que mais te faz querer aprender e o que está a dificultar a tua aprendizagem.

Foram recolhidos 21 textos referentes a alunos com o perfil A (sendo catorze meninas e sete meninos) e dezoito a alunos com o perfil B (sendo onze meninas e sete meninos), num total de 39 alunos de dezesseis escolas e/ou agrupamentos distribuídos pelo território continental português, com uma média etária de 14 anos. Esse número constitui-se como a *amostra disponível* (FOX, 1987) resultante da administração do questionário.

Essa prática pode inscrever-se no que Santos Guerra (2002a) designou como processo de avaliação qualitativa em que se dá voz aos participantes em condições de liberdade, de modo a compreender as várias dimensões da realidade e ajudar a melhorar os dispositivos de organização e melhoria.

### **Categorias de análise**

Foi feita uma análise de conteúdo temática (GHIGLIONE; MATALON, 1992) dos textos recolhidos, com recurso ao *software* QSR NVivo 9, retomando-se as categorias de MacBeath (1999) e da investigação realizada sobre as práticas escolares eficazes e que sumariamente se enunciam seguindo duas

macrocategorias: variáveis no âmbito da escola e no da sala de aula.

#### **A. Variáveis no âmbito da escola**

1. Equidade
2. Relação escola-família
3. Organização e comunicação
4. Tempo e recursos disponibilizados
5. Relações
6. Reconhecimento do sucesso || valor educação

#### **B. Variáveis no âmbito da sala de aula**

1. Clima de escola
2. Clima de aula
3. Apoio na aprendizagem
4. Apoio no ensino

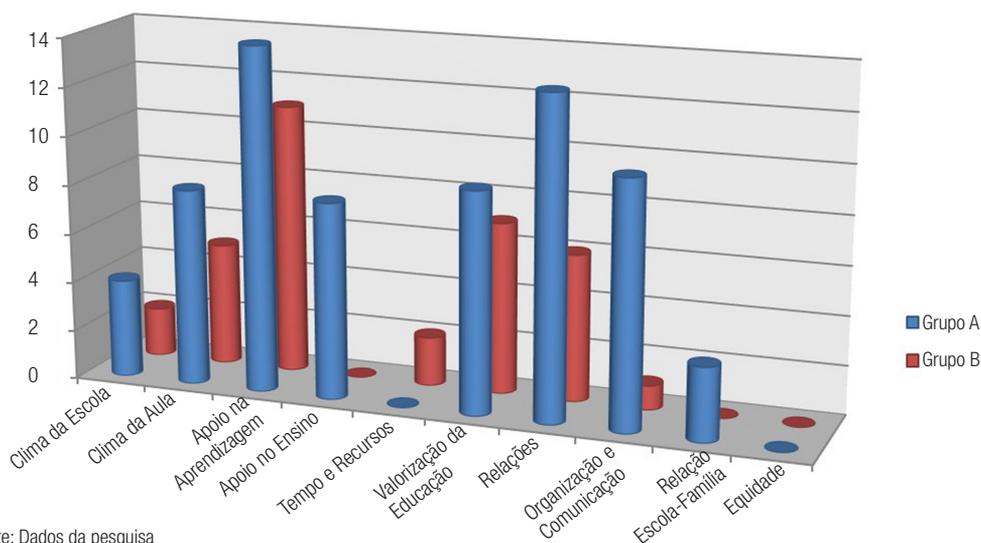
Com essa grade de análise, interessava-nos saber qual a percepção da importância na promoção do sucesso das duas macro-variáveis – escola e sala de aula – e, dentro delas, quais as que eram mais valorizadas. Como teremos oportunidade de verificar, alguns nós dessa rede conceitual (v.g., equidade, organização e comunicação) acabam por não possuir poder heurístico, revelando que os sujeitos não os perceberam como significativos para as suas aprendizagens.

### **Apresentação e discussão de resultados**

Em seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados apurados, por grupo de alunos, não se tendo verificado diferenças significativas quanto a gênero.

No Gráfico 1, pode analisar-se o contraste entre as opiniões dos alunos que constituem o Grupo A (com 21 elementos no total) e os que constituem o Grupo B (com 18 elementos no total). Os alunos do Grupo A, quando interpelados sobre o que mais os faz aprender, valorizam principalmente o apoio às suas aprendizagens, as relações existentes quer entre alunos quer entre estes e os docentes, a organização e comunicação e o valor que reconhecem à educação. Já os alunos do Grupo B não são tão assertivos na explicação sobre o que mais os faz aprender, destacan-

**Gráfico 1** – Opinião geral dos dois grupos de alunos (grupo A, N=21; grupo B, N = 18)



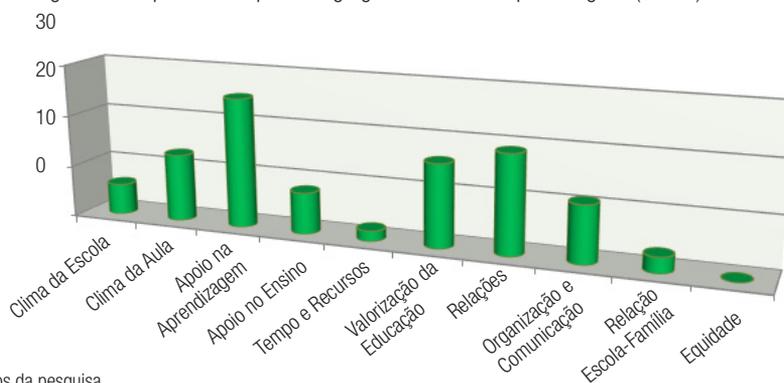
Fonte: Dados da pesquisa

do, no entanto, o apoio à aprendizagem, o valor que reconhecem à educação e o clima de aula. Este grupo parece não valorizar a organização e a comunicação, provavelmente por estar nos bastidores e para além do *palco escolar* (SANTOS GUERRA, 2002b). Os atores deste grupo poderão tender a considerar que a *escolarização* é o processo imediatamente mais visível, pragmático, e a não ter lentes que lhes permitam ir para além do óbvio. A ser verosímil esta hipótese, anota-se a importância de se alargar o capital cultural e escolar destes atores (BOURDIEU, 1971; BOURDIEU; PASSERON, 2008), de modo a compreenderem que os processos de escolarização se jogam muito para além do currículo explícito e das dimensões organizacionais imediatamente visíveis.

Neste gráfico, pode observar-se a hierarquia da importância atribuída pelo somatório dos dois grupos aos fatores de aprendizagem: o apoio à aprendizagem, as relações pedagógicas, o valor reconhecido à educação, o clima de aula, a organização e a comunicação são para estes alunos as variáveis mais importantes. Esses dados são congruentes com numerosos estudos realizados, nomeadamente os desenvolvidos em torno do *movimento das escolas eficazes* (SHEERENS, 2004; LIMA, 2008). De fato, os alunos são sensíveis à importância organizacionalmente conferida às aprendizagens, que acabam por ser o coração da escola. Como refere Nóvoa (2009, p. 12),

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas

**Gráfico 2** – Registo de frequência de opiniões agregadas dos alunos por categoria (N= 39)



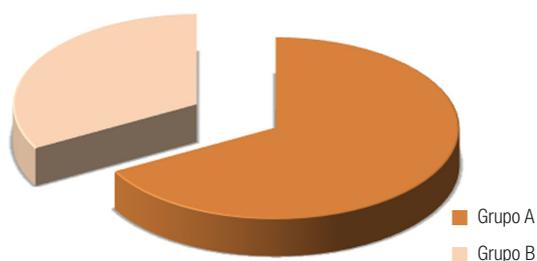
Fonte: Dados da pesquisa

as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objectivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.

Essa focalização na concretização de aprendizagens, onde quer que se realizem, mostra o desafio central que hoje se coloca à escola e que os alunos tendem a reconhecer como relevante.

No gráfico 3, pode verificar-se que os alunos do grupo A – que, recorde-se, têm um

**Gráfico 3** – Número de variáveis convocadas para explicar o sucesso nas aprendizagens



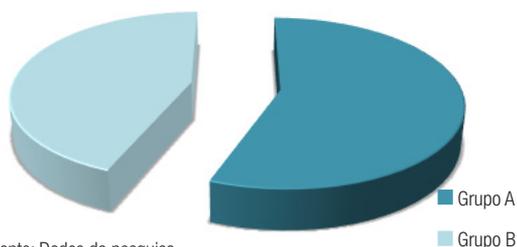
Fonte: Dados da pesquisa

desempenho acadêmico mais elevado – têm uma percepção mais compósita das variáveis que promovem as suas aprendizagens, ao contrário dos alunos do grupo B, que possuem uma representação mais limitada dos fatores geradores do sucesso. Embora os dados não permitam explicar essa diferença, enuncia-se a hipótese (a carecer de confirmação ou negação) do capital cultural ter aqui um significativo papel (BOURDIEU, 1971) na capacidade de ver os múltiplos fatores que constroem a possibilidade

de sucesso. Essa limitação da percepção pode também estar associada a uma tendência a pessoalizar e internalizar as causas do insucesso (ABRAMSON, SELIGMAN; TEASDALE, 1978), o que nos pode alertar para a necessidade de desconstruir a autculpabilização pelo insucesso, como veremos também infra.

Apresentando agora os resultados por categoria analítica, observa-se o seguinte:

**Gráfico 4** – Reconhecimento do apoio na aprendizagem (N total =25)



Fonte: Dados da pesquisa

Considerando as 25 respostas obtidas no reconhecimento desta variável, os alunos que constituem o Grupo A elegem em 56% (catorze respostas dos 21 elementos que constituem o grupo) o apoio à aprendizagem como o fator mais poderoso para explicar o seu desempenho. Já o Grupo B sinaliza com 44%, ou seja, onze respostas num total de dezoito elementos, a importância deste fator, sendo, ainda assim, o fator mais reconhecido<sup>7</sup>.

Algumas sequências textuais ilustram essa visão<sup>8</sup>:

Como somos menos conseguimos muito melhor debater e dar as nossas opiniões em qualquer situação (Grupo A: D1).

No meu ponto de vista os alunos com este projeto reforçaram e evoluíram a sua aprendizagem, pois os grupos eram

<sup>7</sup>- Em termos percentuais de cada grupo, a distância é mínima (66 e 61% respetivamente).

<sup>8</sup>- Por uma questão de verdade e de respeito para com os sujeitos, as sequências textuais apresentadas transcrevem literalmente a sua produção linguística.

pequenos e os alunos tinham mais oportunidades de aprender (Grupo A: D10).

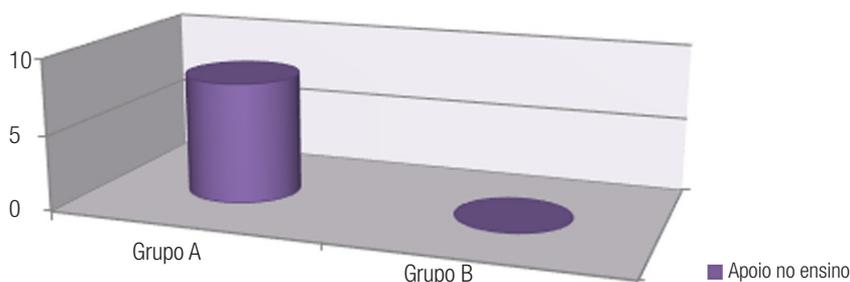
Na minha opinião, acho que o Projeto Fénix veio ajudar muitos dos alunos com dificuldades. O Projeto Fénix, acho que deve continuar para que os alunos possam ter melhor acompanhamento nas aulas, e que possam melhorar as suas notas (Grupo B: D1).

O que mais me faz querer aprender é o facto de estar inserida neste projeto, os professores revelam-se motivados para me ajudar a qualquer nível. O que me está a dificultar a aprendizagem é mesmo a desmotivação que neste momento sinto, porque já tenho 16 anos e os professores, e não só, estão constantemente a chamar-me de uma certa forma a atenção. Queria ter podido revelar mais força de vontade e dar mais valor a este projeto, pois como já referi em cima, os professores esforçam-se imenso. Estou sem dúvida alguma capacitada de que neste projeto é uma mais-valia para qualquer tipo de aluno, seja um aluno com dificuldades ou não (Grupo B: D7).

Na minha opinião este projeto é muito interessante, porque dá para superar várias dificuldades que temos. O que me faz mais aprender neste projeto é que eu consigo superar as minhas dificuldades, aprendo muito melhor, e entendo com mais facilidade. No ano passado quando eu entrei para este projeto nunca pensei que isto iria superar, as minhas dúvidas, eu neste caso estava errada porque este projeto têm me ajudado imenso. O que me está a dificultar a aprendizagem é que eu não consigo aprender porque fico muito baralhada. Com este projeto supere as minhas dificuldades e aprende-se melhor (Grupo B: D11).

A motivação dos professores e o número de alunos por grupo surgem evidenciados como fatores muito importantes na criação de condições favoráveis à aprendizagem. Registre-se ainda um fenômeno emergente e disperso e que tem a ver com a *autoculpabilização* face às dificuldades evidenciadas ou com o *desânimo aprendido* (ABRAMSON; SELIGMAN; TEASDALE, 1978) ao longo do processo de escolarização revelado pelo sujeito D7.

**Gráfico 5** – Reconhecimento do apoio ao ensino (Grupo A = 8; Grupo B = 0)



Fonte: Dados da pesquisa

Neste gráfico, pode observar-se de que modo os alunos percebem o apoio que a escola disponibiliza ao ato de ensinar dos professores. Curiosamente, apenas oito alunos do Grupo A anotam esse provável impacto nas aprendizagens. Contudo, essa visão para além da sala de aula revela um olhar provavelmente mais aten-

to ao que se passa no âmbito da organização do ensino, permitindo ver que a ação profissional dos docentes tem o reconhecimento e o suporte da organização escolar. O olhar dos alunos do grupo B será provavelmente mais limitado e vê apenas a realidade mais imediata, como temos vindo a referenciar:

Enquanto experiência como estudante sempre gostei do ensino desta escola. Alguns dos professores sempre dispostos a tirar dúvidas (Grupo A: D4).

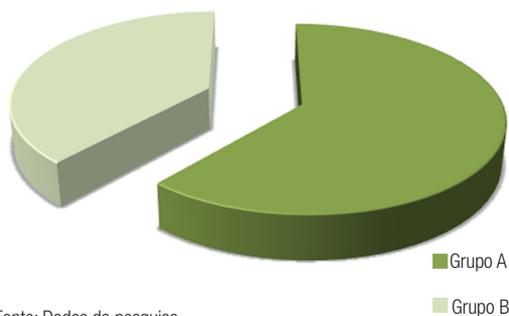
Assim considero que o Projeto Fénix ajudou, não só a minha turma, como as outras turmas que o têm em prática, tendo contribuído para melhorar o desempenho e os resultados dos alunos. [...]

[...] Na globalidade, os alunos podem esclarecer mais facilmente as suas dúvidas, acompanhar melhor a matéria e superar as suas dificuldades. Com este projeto, não sinto dificuldades na minha aprendizagem (Grupo A: D9).

O que mais dificulta a minha aprendizagem é o facto de ter muitas disciplinas com uma grande quantidade de conteúdos para aprender (Grupo A: D19).

De notar, neste último depoimento, a percepção da proliferação de disciplinas e do excesso curricular como fator gerador de insucesso, como também já sinalizou Formosinho (1988), numa demonstração de que a escola (e o currículo) estava organizada para produzir o insucesso e cumprir, desse modo, o papel de agência de estratificação social. Um currículo excessivamente disciplinarizado e atomizado é visto, também pelos alunos, como um entrave à realização das suas aprendizagens.

**Gráfico 6** – Importância do clima de aula (distribuição em percentagem pelos dois grupos)



Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos do Grupo A referem mais frequentemente a importância do clima de aula nas suas aprendizagens. Sendo alunos com um desempenho académico mais elevado, infere-se que atribuem ao clima de trabalho na sala de aula uma importância assinalável. Verifica-se ainda, em relação a essa categoria, que, tanto no Grupo A como no Grupo B, os alunos que indicam o clima na sala de aula referem-no no sentido de lhes causar algumas dificuldades nas aprendizagens, quer seja por estímulo dos próprios colegas quer seja por sentirem que se desvinculam com facilidade dos conteúdos e tarefas desenvolvidas durante as aulas, por dificuldades de concentração.

A falta de aplicação, e as constantes distrações são aquilo que mais dificulta a minha aprendizagem (Grupo A: D2).

Penso que o projeto em que estamos inseridos faz todo o sentido pois penso que numa turma em que haja muitas diferenças de nível de aprendizagem, esta é dificultada e o rendimento diminui. Penso também que todos os alunos na minha turma têm muita sorte de estar nesta turma porque o ensino é fantástico e os professores são muito preocupados (Grupo A: D12).

O depoimento do aluno D12 ilustra uma provável e recorrente vivência escolar. Quando a heterogeneidade na turma ultrapassa o que José Matias Alves designou como *limiar da complexidade* (ALVES, 2010a, p. 52), o professor tem dificuldade em convocar todos os alunos para a aprendizagem, seja porque não dispõe de recursos e/ou dispositivos adequados para a diferenciação pedagógica, seja porque o ambiente de aula se degrada, dificultando a concentração e o trabalho dos alunos:

Na minha opinião o que mais me dificulta a minha aprendizagem é a falta de concentração. Pois, sei que evolui, se estiver com mais atenção sei que o meu desempenho é melhor. Para mim este projeto deve continuar (Grupo A: D20).

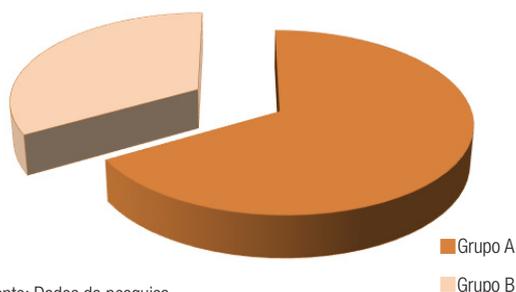
O que dificulta a minha aprendizagem é eu ser um aluno extremamente fácil de distrair com um comentário de um colega ou coisa parecida, e desconcentro-me (Grupo B: D3).

Depois que entrei no Projeto Fénix melhorei bastante, a minha aprendizagem melhorou. E espero que esteja cada vez melhor. Pois todos nós temos capacidades de crescer mais na vida e com esforços chegamos todos lá. O que dificulta mais a minha aprendizagem é ter alunos na sala de aula que não deixam as pessoas apreciarem, porque só fazem porcaria e muita bagunça mas não quero dizer que eu seja santa, mas comporto-me como deve de ser mas espero que outras pessoas tenham as oportunidades que eu tive (Grupo B: D4).

É quando a turma toda está calada é mais fácil de aprender as matérias e o professor dá melhor as aulas. (Grupo B: D6).

Os registos acima parecem evidenciar a predominância de um modelo didático expositivo, tradicional, que terá dificuldade em implicar os alunos no trabalho escolar, já que os considera como meros receptáculos de um conhecimento que lhes passa ao lado. Embora os alunos apreciem a exposição clara e o silêncio que propicia a aquisição de conteúdos, pode-se questionar se esse modelo eleva o potencial das aprendizagens dos alunos.

**Gráfico 7** – Importância do clima de escola (distribuição em percentagem pelos dois grupos)



Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria clima de escola (gráfico 7), verifica-se que tem escassa expressão no cômputo geral, como referimos supra. Observa-se que, no Grupo A, há uma maior consciência dessa variável, embora não seja expressiva a diferença. Nos dois grupos, verifica-se que as opiniões incidem no fato de as escolas conseguirem proporcionar um clima favorável às aprendizagens e ao bem-estar dos alunos, no âmbito do Projeto Fénix:

Por mais que as pessoas digam que a escola é uma “seca”, eu discordo. É lá que aprendemos e alargamos os nossos horizontes, para que um dia mais tarde sejamos pessoas cultas profissionais. Eu entusiasmo-me muito, pois vejo como os professores se esforçam, ao ensinar-nos novas matérias (Grupo A: D16).

Na minha opinião, este projeto, foi sem dúvida uma grande mudança para os alunos e para os professores, que acabou por correr muito bem. O projeto Fénix contribui para um melhor aproveitamento lectivo por parte de todos os alunos. As mudanças de professoras e a interação com os outros colegas é sem dúvida muito importante para conhecermos novos tipos de trabalho (Grupo A: D18).

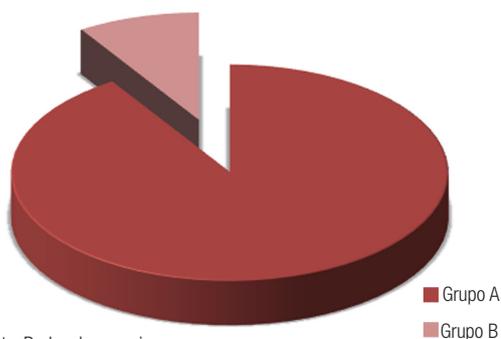
O ambiente nesta escola é muito agradável, por isso também se torna mais positiva a nossa vontade de estudar. Neste projeto há aspetos positivos e outros nem tanto. Relativamente aos temas, alguns são fáceis e mais divertidos de aprender, outros nem por isso, mas com a ajuda do Projeto de Fénix e claro a das professoras é muito mais fácil (Grupo B: D13).

O que mais me faz aprender é porque a escola tem boas condições, os professores explicam bem e quero ter um bom futuro e gosto de aprender coisas novas (Grupo B: D16).

Note-se, nos registos acima, a possibilidade de as aulas não serem *uma seca* – embora a

negativa conteste uma realidade afirmada por um número indeterminado de alunos – e de o trabalho ser fonte de gratificação e mobilização pessoal e interpessoal.

**Gráfico 8** – Importância da organização e comunicação



Fonte: Dados da pesquisa

(distribuição em percentagem pelos dois grupos)

Neste item – organização e comunicação – de um total de 11 respostas, o Grupo A concentra 91% (10 num total de 21 elementos) contra 9% do Grupo B. Será essa diferença explicável por uma atenção mais cuidada em relação aos fatores relacionados com a gramática escolar (ALVES, 2012; CABRAL, 2014), reconhecida como importante pelos alunos mais proficientes? Uma pergunta que se enuncia como registo hipotético. Abaixo, encontram-se alguns relatos significativos que representam a opinião dos alunos e se incluem nessa categoria:

Acho que o projeto é muito útil para melhorar o desempenho dos alunos, no entanto acho que as vantagens deste projeto são mal aproveitadas, fazendo com que certos alunos não consigam subir as notas. Acho que a causa deste problema é o desinteresse dos alunos pela escola e pelas suas notas. Penso que uma maneira de resolver este problema é mudar os alunos que estão nos ninhos, ficando lá apenas os que aproveitam as vantagens destes projetos (Grupo A: D3).

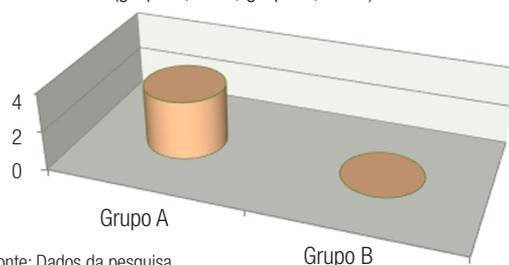
Em algumas áreas, a turma divide-se porque é uma turma fénix – verifico que é aí que

aprendo melhor devido ao ambiente calmo e de respeito. A ida de alguns alunos para os ninhos permite mais apoio porque são poucas pessoas se a turma ficasse toda junta, as pessoas com dificuldade teriam ainda mais dificuldades. Devido á dificuldade da minha turma e a um comportamento um pouco perturbador a divisão da turma e as medidas diferentes que a escola dá podem contribuir muito para melhores resultados (Grupo A: D7).

Acho que é bom, pois estamos poucos alunos e é uma forma de aprendermos de maneira mais individualizada e de estarmos mais atentos. Também é uma maneira de esclarecermos melhor as nossas dúvidas (Grupo B: D18).

Nessas sequências, merece destaque uma *ameaça* que paira sobre o projeto: a de se excluírem os alunos que não querem aproveitar a oportunidade de aprender. Excluir os alunos que não mostram interesse, que não querem aprender, que perturbam as aulas e os ninhos é a solução fácil para que a escola fique apenas com os *herdeiros* que querem aprender. Mas essa seria uma solução que colocaria em crise a própria existência do projeto que faz da aprendizagem de todos o seu lema. Note-se, ainda, o exposto reconhecimento de que o número de alunos por grupo pode fazer a diferença, no pressuposto óbvio de que aí o ensino é mais personalizado e vai ao encontro das necessidades dos alunos.

**Gráfico 9** – Reconhecimento da importância da relação escola-família (grupo A, N=3; grupo B, N= 0)



Fonte: Dados da pesquisa

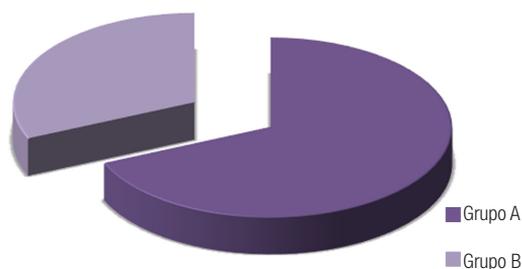
A relação escola-família é uma variável que os alunos pouco consideram. Embora a

literatura insista na centralidade dela (DIOGO, 1998; SÁ, 1996; SILVA, 2006), os alunos inquiridos não lhe atribuem relevância. Apenas três alunos do Grupo A se referem a ela, o que pode significar uma ausência que importará compreender. Será porque os alunos consideram que a escolarização é um assunto da competência quase exclusiva da escola? Será porque não veem uma interferência positiva da família nos processos de aprendizagem? A imagem da família surge como contraposição a um destino que não se quer repetir:

Eu quero aprender para conseguir ter uma vida melhor que a dos meus avós que eram analfabetos e se me dão esta oportunidade eu tenho que a agarrar. (Grupo A: D14).

Neste caso, a convocação da família surge para explicar a disposição de um investimento na educação e o desejo de mobilidade social ascendente.

**Gráfico 10** – Importância das relações (distribuição percentual pelos dois grupos)



Fonte: Dados da pesquisa

Também nesta variável, os alunos do Grupo A são mais sensíveis à importância da relação pedagógica, confirmando os estudos de Postic (1990) e Estrela (2002) e a reflexão de Cunha (1989).

Assim, no gráfico 10, o Grupo A apresenta 68% das referências e o Grupo B, apenas 32%. Os alunos mais bem-sucedidos valorizam claramente esta variável, denotando perceber a importância do efeito relacional do professor. Verificam-se também referências ao fato de as

turmas menores poderem constituir uma mais-valia não só para as relações desenvolvidas, como para as aprendizagens:

Enquanto estudante desta escola e acompanhante deste projeto Fénix, eu tenho a dizer que melhorei pois já temos uma ligação mais próxima, com o professor, menos alunos na sala, logo o professor tem mais tempo para nos tirar as dúvidas (Grupo A: D13).

No grupo G+ não está tanta gente da minha turma mas a metade da outra turma faz uma turma inteira. No G+ podemos esclarecer as nossas dúvidas facilmente. E não há tanto barulho. Percebemos melhor a professora, estudamos muito para os testes, fazemos as mesmas coisas mas num grupo mais pequeno (Grupo A: D21).

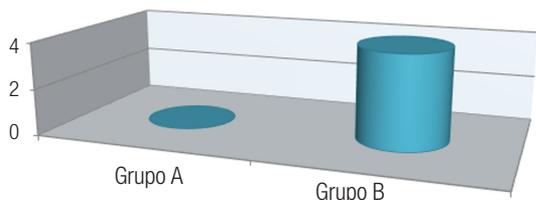
Em Língua Portuguesa as coisas correm bem, não só porque gosto da disciplina, mas também por causa da professora, pode parecer que não mas cada professor tem a sua maneira de explicar, porque eu estive na turma fénix e não percebia nada do que a professora explicava, mas agora no ninho chaminha (ninho de recuperação) percebo com mais facilidade o que a professora explica. Em Matemática os dois professores que tive eram muito bons e conseguiram explicar as coisas com que eu ficasse a saber (Grupo B: D9).

Na minha opinião o que me faz querer aprender, talvez seja a relação que temos com os professores, e matérias que nós gostamos mais e outras que não gostamos tanto, mas aquelas matérias que não gostamos tanto se nós tivermos uma boa relação com o professor, facilita a aprendizagem (Grupo B: D14).

O tamanho do grupo em situação de aprendizagem é genericamente valorizado, confirmando que a variável pequeno grupo influi no potencial de aprender, como aliás referem diversos estudos (GLASS; SMITH, 1979; GLASS;

CAHEN; SMITH; FILBY, 1982; GLASS, 2002). A relação pedagógica volta aqui a ser convocada e valorizada, assim como efeito professor: “pode parecer que não, mas cada professor” (Grupo B: D29) pode fazer a diferença. O tamanho do grupo, a relação pedagógica e o modo de ensinar do professor são aqui o triângulo perfeito.

**Gráfico 11** – Reconhecimento da importância do tempo e recursos (Grupo A, N= 0; Grupo B, N= 2)



Fonte: Dados da pesquisa

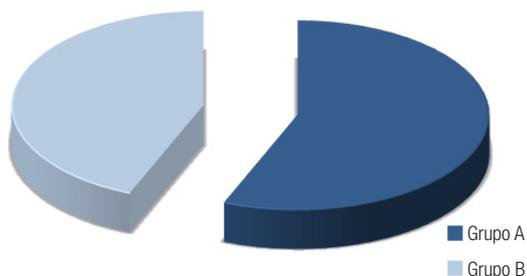
Esta é também uma variável que os alunos levam pouco em consideração. Das 21 opiniões que constituem o Grupo A, nenhuma delas apontou como características o *tempo e recursos*. Já no que respeita ao Grupo B, perceberam-se duas opiniões (cf. gráfico 11). Importa realçar que, numa das opiniões, o aluno relacionou o maior tempo disponível por parte do professor com a constituição da turma (menor número de alunos por turma), permitindo o acesso a um ensino mais individualizado. A opinião do outro aluno estabelece uma relação entre o tempo e recursos e a dificuldade que sente na aprendizagem, causada pela grande quantidade de matérias e pela desatenção, num fenómeno de autculpabilização bem conhecido na literatura (ROAZZI; ALMEIDA, 1988; ABREU, 2014):

Somos menos, os/as professores/as têm mais tempo para cada um, um ensino mais individualizado. Este projeto ajuda muito, mas, apesar de já estudar e me esforçar para obter boas notas, tenho de me esforçar ainda mais (Grupo B: D12).

O que mais dificulta a minha aprendizagem é a grande quantidade de matérias nas disciplinas e eu não estar atenta. Por vezes

tenho medo de errar e não participo nas aulas (Grupo B: D16).

**Gráfico 12** – Valorização da educação (N total = 15; distribuição pelos dois grupos)



Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria valorização da educação, registam-se quinze referências<sup>9</sup>, verificando-se um equilíbrio de opiniões entre os dois grupos (A e B), sendo que o Grupo A representa 56,2% (um total de nove referências) e o Grupo B 43,7% (sete referências).

É muito pertinente analisar que, nos dois grupos, as opiniões incidem na perspectiva de que a escola e o sucesso nas aprendizagens estabelecem a ponte para o futuro, ou seja, os alunos afirmam e têm incutido nas suas perspectivas que o conquistar “um bom futuro” pressupõe que tenham sucesso educativo, e desejam atingi-lo como condição para sucesso pessoal e profissional. Como refere Silva (2008, p. 269),

[...] a construção de um percurso escolar com sucesso implica que os sujeitos sejam portadores de referentes orientadores que promovam uma relação positiva e significativa com o saber. [...] Isto significa que o saber se baseia fundamentalmente numa relação do sujeito com o mundo. Esta relação com o saber, que também depende da relação com os/as outros, nomeadamente, professores/as ainda se encontra em muitos discursos juvenis.

<sup>9</sup>- Essas quinze referências representam, no entanto, apenas 38.4% dos sujeitos. Isso pode significar que a maioria dos alunos não atribui, de forma explícita, valor a essa variável e interioriza, de forma explícita ou implícita, que a escola é uma passagem para a incerteza (CANÁRIO, 2008).

Essa afirmação e esse reconhecimento são particularmente expressivos:

Eu gosto de aprender, pois tenho curiosidade em saber como as coisas são, em saber como funciona o mundo. Gosto de aprender também para me tornar mais inteligente, para saber mais e, um dia conseguir mudar um pouco o mundo, à minha maneira. Considero importante aprender, pois se assim conseguimos obter os conhecimentos necessários para podermos seguir os nossos sonhos e realizá-los. Para além disso, o mundo da atualidade está muito competitivo por isso, se quisermos fazer aquilo de que realmente gostam, temos de ser muito bons no que fazemos e, para isso, precisamos de aprendê-lo (Grupo A: D8).

Por mais que as pessoas digam que a escola é uma “seca”, eu discordo. É lá que aprendemos e alargamos os nossos horizontes, para que um dia mais tarde sejamos pessoas cultas profissionais. Eu entusiasmo-me muito, pois vejo como os professores se esforçam, ao ensinar-nos novas matérias. Já em casa a minha família também me mostra muito a importância do estudo agora para ter futuramente carreira garantida (Grupo A: D16).

Para mim não há nada mais importante do que ser uma pessoa culta e inteligente. Alguém com sabedoria, alguém que mais tarde pode vir a transmitir aos outros o que me foi transmitido a mim, pelos vários mestres da minha vida. Contudo, a aprendizagem não nasce connosco. Tudo o que sei e ainda virei a saber, é aprendido com trabalho e empenho. Para ter força, vou buscar motivação e inspiração a algumas pessoas e às experiências. Eu quero aprender para não fracassar como muitos outros falharam, quero ter sabedoria para conseguir ser independente e feliz (Grupo A: D17).

O que mais me faz querer aprender neste momento é aprender tudo aquilo que possa,

porque agora é o meu futuro que está em causa e como qualquer outra pessoa quero ter um bom futuro, quero ter um bom emprego e sem alguma aprendizagem ninguém vai conseguir ter um bom futuro [...] (Grupo B: D5).

O que me faz aprender é passar de ano para ter um bom emprego [...] (Grupo B: D10).

O que mais me faz querer aprender e para saber mais para poder estar mais informada [...] (Grupo B: D15).

O que me faz querer aprender é saber que tenho dificuldades e querer ultrapassá-las porque é muito importante para o futuro [...] (Grupo B: D17).

Essa consciência de que o futuro se constrói com as aprendizagens e o trabalho no presente é uma variável particularmente relevante e que importa saber desenvolver, pois incorpora um importante potencial de realização escolar, embora não deixe de ser expressiva a sua relativamente escassa presença.

Merece ainda destaque o conteúdo das mensagens enunciadas pelos dois grupos: os depoimentos do grupo A são mais extensos, mais consistentes e elaborados e valorizam a dimensão intrínseca do valor do conhecimento; os do grupo B sublinham uma visão mais instrumental e pragmática, limitando o valor e o alcance do conhecimento. E aqui, mais uma vez, a condição social parece querer impor um destino que a escolarização nem sempre contradiz. Essa hipótese alerta-nos para a necessidade de modelos de escolarização e projetos educativos que efetivamente democratizem as oportunidades de realização pessoal e social e possibilitem a mobilidade social ascendente.

## **À guisa de conclusão**

Em síntese, através deste pequeno estudo exploratório, pode concluir-se que os alunos da amostra reconhecem a centralidade do apoio à aprendizagem como poderoso fator de sucesso

escolar, veem na relação pedagógica uma variável determinante nessa disposição e nesse resultado e conferem ao modo de ensinar do professor uma relevância considerável na produção do sucesso. O valor atribuído ao poder da educação para a construção de um futuro melhor continua a cimentar a convicção de que a escola pode ser um instrumento de mobilidade social ascendente, embora a *escola das incertezas* (ALVES, 2010b; CANÁRIO, 2004; CANÁRIO, 2008), que não tem condições de cumprir as promessas do tempo em que se dirigia sobretudo às elites, esteja também presente.

Por outro lado, os alunos com um desempenho acadêmico mais elevado revelam uma consciência mais apurada dos fatores organizacionais que estão por detrás da sala de aula e valorizam as dimensões relacionadas com o clima e a organização e comunicação.

Refira-se, ainda, que o projeto de promoção do sucesso, sendo embora reconhecido no seu potencial de elevação das oportunidades, inclui algumas das sementes que o poderão abalar: referimo-nos às perspectivas de discriminação negativa e de exclusão que estão residualmente presentes nos discursos de alguns alunos que defendem a eliminação de quem *está a perturbar*. Para além disso, existem evidências de sujeitos envolvidos no projeto que declaram que dele querem sair, porque sentem o estigma do olhar dos outros:

Entrevistador (E): O que vos faz querer aprender?

Aluno 1 (A1): A vontade de sair de uma turma Fénix... Quero ir para uma turma que não seja Fénix.

E: E por quê?

A1: Porque me tenho empenhado muito...

E: Não te sentes bem na turma Fénix?

A1: Sinto-me... Mas gostava de estar numa turma sem ser Fénix.

E: Por quê?

A1: Porque assim já tinha mostrado o que valho aos meus colegas.

E: E vocês também têm esse objetivo? Querem sair todos das turmas Fénix?

Aluno 2 (A2): Se passarmos de ano... Saímos... Vamos para o 10º ano (e lá não há Fénix)

E: E tu também queres sair da turma Fénix?

Aluno 3 (A3): Quero sim.

E: Por quê?

A3: Porque há uma coisa de que não gosto muito; a I. da minha turma disse que A e B da turma D tinham dito que os alunos das turmas fénix eram burros... E por isso que eu quero sair...

E: E tu achas que são burros?

A3: Não... acho que não.<sup>10</sup>

Essa visão de uma escola só para quem a merece e aproveita a oportunidade de aprender é tributária de uma ideologia tendencialmente elitista, de um currículo marcado pela tradição académica do melhor para todos, entendendo-se como *o melhor* os saberes teóricos, desligados das pessoas e dos contextos, os conteúdos livrescos e historicamente operadores da seleção social. Essa é a visão de Michael Young (2007) e do seu conceito neo-iluminista e racionalista de conhecimento poderoso.

De fato, a criação de grupos de nível para a aprendizagem de conteúdos ou disciplinas específicas tem sido considerada uma forma de evitar a desmotivação dos alunos, contribuindo para a qualidade das aprendizagens (REUCHLIN, 1991; CRAHAY, 2002). No entanto, o fato de os alunos reconhecerem quando estão sendo colocados num grupo com baixo nível de desempenho pode desmotivá-los, afetar a sua autoestima, fomentar o desânimo aprendido e contribuir para a criação de uma profecia autorrealizável (MERTON, 1948) do baixo nível de desempenho académico. Também Ireson e Hallam (2001) alertam para os efeitos adversos da constituição de grupos de nível na autoestima dos alunos, nos níveis de desempenho escolar inferior. Os autores referem que, no âmbito do ensino secundário, a investigação tem vindo a

**10-** Este excerto foi recolhido em 2012 no âmbito de uma ação de monitoramento do Projeto Fénix, numa das 43 escolas que integravam o projeto. Os alunos intervenientes frequentavam o nono ano (A1 e A2) e o quinto ano de escolaridade (A3).

demonstrar que a estratificação dos alunos pode levar, inclusive, a atitudes antiescola por parte destes. No que concerne ao ensino primário, investigações levadas a cabo no Reino Unido indicam que a inserção social e o autoconceito acadêmico dos alunos das escolas primárias são afetados por práticas de nivelamento dos alunos a partir do seu desempenho escolar.

Em vez de se rotularem os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, estes podem ser agrupados, por exemplo, de acordo com o tipo de inteligência que apresentam (verbal, cinestésica, visual...). O importante é procedermos a uma diferenciação que aumente as oportunidades e não as diferenças, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho acadêmico mais baixo podem ser alvo.

Na esteira de Ireson e Hallam (2001), entendemos que a natureza inclusiva dos objetivos da educação faz com que o agrupamento de alunos não deva ser adotado pelas escolas de forma a beneficiar uns alunos em detrimento de outros. O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem quanto à manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem

de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória.

Por fim, os alunos valorizam a personalização da educação e a pedagogia da proximidade e da escuta, sendo esta uma das variáveis que conferem ao projeto Fénix um assinalável reconhecimento. Ele não pode, porém, centrar-se nessa dimensão, sob pena de perder o essencial, que é a promoção de mais aprendizagens.

Como nota adicional, é de referir que o projeto Fénix, que cumpre, no ano letivo de 2013-2014, o seu quinto ano de funcionamento, corre o risco de se arruinar, fruto da sua generalização sem controle e sem cuidado<sup>11</sup>. De fato, a organização de grupos de alunos por nível de proficiência, embora possa elevar as médias dos resultados acadêmicos, pode também elevar as possibilidades de assimetria e de desigualdade. E, no limite, conduzir a uma maior estratificação social, um efeito perverso certamente não desejado. Mas esta hipótese tem de merecer outro estudo a partir de outros dados que o confirmem ou neguem.

**11-** Alves (2012, p. 114) refere: "há indícios do efeito pernicioso da estigmatização em que os alunos interiorizam que estão numa *segunda divisão escolar* a quem é exigido menos", notando-se que "do lado dos professores parece haver uma posição simétrica de conformação com o destino de uma menor exigência".

## Referências

- ABRAMSON, Lyn; SELIGMAN, Martin; TEASDALE, John. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 87, n. 1, p. 49-74, 1978.
- ABREU, Sónia. **Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola:** um estudo com alunos adolescentes, 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Lisboa, 2014.
- ALVES, José Matias. O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In: AZEVEDO, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.). **Projecto Fénix – mais sucesso para todos:** memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010a. p. 37-66.
- ALVES, José Matias. Modelo didático e a construção do sucesso escolar. In: AZEVEDO, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.). **Projecto Fénix – mais sucesso para todos:** memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010b.
- ALVES, José Matias. Pelos territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In: AZEVEDO, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.). **Projecto Fénix – relatos que contam o sucesso.** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011. p. 63-94.
- ALVES, José Matias. O Projeto Fénix e a progressiva alteração da gramática escolar. In: ALVES, José Matias; MOREIRA, Luísa (Org.) **Projecto Fénix – as artes do voo e as ciências da navegação.** Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2012. p. 83-120.
- ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. **Análise Social**, Lisboa, v. 38, n. 169, p. 981-1010, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Reproduction culturelle et reproduction sociale. **Social Science Information**, v. 10, n. 2, p. 10- 45, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CABRAL, Ilídia. **Gramática escolar e (in)sucesso.** Porto: Católica, 2014.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

- CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- CUNHA, Pedro. **Relação pedagógica**. Lisboa. Ministério da Educação, 1989.
- DIOGO, José. **Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998.
- ESTRELA, Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FORMOSINHO, João. **Organizar a escola para o sucesso educativo: medidas que promovam o sucesso educativo**. Lisboa: GEP/ME, 1988. p. 105-136.
- FOX, David. **El proceso de investigación em educación**. Pamplona: Universidad de Navarra, 1987.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1992.
- GLASS, Gene. Grouping students for instruction. In: MOLNAR, Alex (Ed.). **School reform proposals: the research evidence**. Greenwich, CT: Information Age, 2002. (Research in educational productivity S). p. 95-112.
- GLASS, Gene; SMITH, Mary. Meta-analysis of research on class size and achievement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 1, n. 1, p. 2-16, 1979.
- GLASS, Gene, et al. **School class size: research and policy**. Beverly Hills: Sage, 1982.
- IRESON, Judith; HALLAM, Susan. **Ability grouping in education**. London: Paul Chapman, 2001.
- LIMA, Jorge Ávila. **Em busca da boa escola**. Porto: ASA, 2008.
- MACBEATH, John. **Schools must speak for themselves**. London: Routledge, 1999.
- NÓVOA, António. Educación 2021: para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 49, p. 181-199, ene./abr. 2009.
- MERTON, Robert. **The self-fulfilling prophecy**. Antioch Review, 8, 193-210, 1948.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Programa Mais Sucesso Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.
- REUCHLIN, Maurice. **Les différences individuelles à l'école**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988.
- SÁ, Virgínio. O Director de Turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 9, n. 1, p. 139-162, 1996.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. In: AZEVEDO, Joaquim (Org.). **Avaliação das escolas: consensos e divergências**. Porto: Asa, 2002a. p. 11-31.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto: ASA, 2002b.
- SCHEERENS, Jaap. **Melhorar a eficácia das escolas**. Porto: ASA, 2004.
- SILVA, Pedro. Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. **Interacções**, Lisboa, v. 2, p. 268-290, 2006.
- SILVA, Sofia. Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: uma etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade. 2008. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FCEUP), Porto, 2008.
- TYACK, David; TOBIN, William. The grammar of schooling: why has it been so hard to change? **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 3, p. 453-479, 1994.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

*Recebido em: 03.06.2014*

*Aprovado em: 25.11.2014*

**José Matias Alves** é professor associado convidado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

**Ilídia Cabral** é Ilídia Cabral é professora auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.