

José Octávio Soares Mesquita

Como Responder à Heterogeneidade dos Alunos, de Modo a Proporcionar o Sucesso de Cada Um?

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

MM

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DE
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho

20

13

José Octávio Soares Mesquita

Como Responder à Heterogeneidade dos Alunos, de Modo a Proporcionar o Sucesso de Cada Um?

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dedicatória

Ao Nuno e à Ana, a quem desejei ver o brilho dos seus olhos, o sorriso dos seus lábios, a ternura do seu rosto e que nessa impossibilidade, os tive sempre presentes.

À minha esposa que se habituou a viver com o silêncio partilhando nele a sua vida.

Resumo

O sucesso educativo dos alunos é como facilmente se compreenderá, a essência do ato educativo nas suas múltiplas dimensões e formas. O percurso para a obtenção desse sucesso é variado e representa muitas vezes um enorme investimento das organizações educativas nomeadamente na gestão dos seus recursos humanos. Por outro lado, o modelo organizativo instituído pode ser o fator preponderante para a obtenção do sucesso procurado sobretudo quando ele é promotor de um clima harmonioso e motivador para o ato educativo.

O projeto apresentado neste estudo estruturou-se numa nova construção dos grupos de trabalho, em que o conceito tradicional de turma foi substituído por grupos, constituídos por alunos cujo grau de conhecimento e competências no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, fosse o mais aproximado possível não perdendo de vista o princípio de heterogeneidade do grupo mesmo que relativa ou diminuída, tão importante para promover a diversidade.

Este sistema organizativo rompeu com o conceito tradicional da turma o que implicou uma alteração não só na organização de horários escolares dos alunos e docentes mas também obrigou estruturação e implementação de um processo de mobilidades dos alunos entre grupos em função do seu grau de aprendizagens ou de dificuldades na sua obtenção.

Este projeto foi ainda promotor de uma cultura de trabalho colaborativo e partilha entre docentes de cada grupo disciplinar promovendo a sistematização de interações entre pares quer na preparação das atividades letivas quer na discussão e resolução dos constrangimentos que o desenvolvimento do projeto evidenciou.

Abstract

The educational success of students is, as is easily understandable, the essence of the educational process in its multiple forms and dimensions. The path to obtain that success is varied and often represents a huge investment by the educational organisations in particular the human resources management. On the other hand, the adopted organisational model may be the preponderant factor towards a successful outcome mostly when it promotes a harmonious and motivating atmosphere for the educational act.

The project presented in this study was built on a new way to form work groups, replacing the traditional class concept by groups, composed by students with a level of knowledge and skills pertaining to the subjects of Portuguese and Maths, as close as possible bearing in mind the principle of the group heterogeneity even if relative or reduced, so important to promote diversity.

This organized system broke with the traditional class concept which implied a change, not only in organizing the schedules of both students and teachers but also forced the construction and implementation of a process of mobility of students between groups according to their degree of learning or their difficulties in doing so.

This project also encouraged a collaborative and sharing work culture among teachers of each area group promoting the systematization of interactions between pairs, not only in the school year activities but also in the discussion and resolution of constraints that the project has shown .

Agradecimentos

Aos meus companheiros de direção que diariamente partilham comigo este e muitos outros projetos.

Aos meus colegas que desenvolveram este projeto com um forte espírito de sacrifício e de missão.

A todos os meus colegas e amigos que me desafiam todos os dias para ser melhor diretor.

A todos os alunos e pais e encarregados de educação do meu agrupamento que confiam no meu projeto e no meu trabalho.

Aos meus professores, por me obrigarem a voltar a gostar da leitura.

Ao meu orientador, Professor Fernando Diogo, pela confiança que depositou em mim, neste projeto e pela amizade que me dispensou.

Índice

1	Introdução	11
2	Identificação e Formulação do Problema	16
2.1	Formulação do problema	16
2.2	Relevância e pertinência do problema indicado	22
2.3	Razões da escolha.	23
2.4	Questão de partida	24
3	Os Objetivos Gerais do Projeto	25
3.1	Objetivos relacionados com a realidade	25
3.2	Objetivos relacionados com a transformação da realidade	25
4	Contextualização	26
4.1	Caraterização sumária da instituição/campo específico do projeto.	26
4.1.1	Contexto Socioeconómico	26
4.2	O problema no seu contexto específico	27
5	Enquadramento Teórico e Legal	31
6	Estudo Empírico	34
7	Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos	42
7.1	Inquérito aos alunos	42
7.2	Inquéritos aos pais e encarregados de educação	57
7.3	Entrevista aos docentes	71
7.3.1	Perceções iniciais	72
7.3.1.1	Público-alvo	72
7.3.1.2	Especificidade das disciplinas	73
7.3.1.3	Beneficiários da experiência	73
7.3.2	Grau de heterogeneidade	75
7.3.2.1	Diferença face à metodologia tradicional	75
7.3.2.2	Fatores de homogeneização	76
7.3.2.3	Diversidade que permanece nas turmas	77
7.3.3	Mobilidade de alunos entre grupos	77
7.3.3.1	Consequências nos alunos	77

7.3.3.2	Atitudes dos docentes	79
7.3.4	Eventual maior participação dos alunos, com consequente diminuição da disciplina.	80
7.3.4.1	Diferenças entre turnos	80
7.3.4.2	Opinião mais comum	81
8	Plano de Ação	84
8.1	Propostas de melhoria	85
9	Conclusão	86
	Bibliografia	88
	Apêndices	i
	INQUÉRITO - ALUNOS	ii
	INQUÉRITO – ALUNOS 5º ANO	iii
	INQUÉRITO – ALUNOS 6º ANO	viii
	INQUÉRITO – ALUNOS CICLO	xiii
	INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	xviii
	INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 5º ANO	xx
	INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 6º ANO	xxv
	INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO CICLO	xxx
	ENTREVISTA GUIÃO - DOCENTES	xxxvi
	CORPO DOCENTE E DISCENTE- ANO LETIVO 2013/2013	xxxvii

Índice de quadros

<i>Quadro 7.1 - Constituição de grupos – 5º ano</i>	47
<i>Quadro 7.2 - Mudança de grupo – 5º ano</i>	50
<i>Quadro 7.3 - Aceitação do projeto – 5º ano</i>	51
<i>Quadro 7.4 - Recusa do projeto – 5º ano</i>	51
<i>Quadro 7.5 - Constituição de grupos – 6º ano</i>	53
<i>Quadro 7.6 - Mudança de grupo – 6º ano</i>	55
<i>Quadro 7.7 - Aceitação do projeto – 6º ano</i>	56
<i>Quadro 7.8 - Recusa do projeto – 6º ano</i>	56
<i>Quadro 7.9 - Grau de satisfação dos filhos - Pais e encarregados de educação – 5º ano</i>	61
<i>Quadro 7.10 - Mudanças de grupo – Pais e encarregados de educação – 5º ano</i>	62
<i>Quadro 7.11 - Aceitação do projeto – Pais e encarregados de educação – 5º ano</i>	63
<i>Quadro 7.12 - Recusa do projeto – Pais e encarregados de educação - 5º ano</i>	64
<i>Quadro 7.13 - Grau de satisfação dos filhos - Pais e encarregados de educação – 6º ano</i>	68
<i>Quadro 7.14 - Mudanças de grupo – Pais e encarregados de educação – 6º ano</i>	68
<i>Quadro 7.15 - Aceitação do projeto – Pais e encarregados de educação – 6º ano</i>	70
<i>Quadro 7.16 - Recusa do projeto – Pais e encarregados de educação – 6º ano</i>	70

1 INTRODUÇÃO

No centro escolar onde o projeto que aqui quero avaliar, com vista a propor sugestões de melhoria se desenvolve, os níveis de sucesso variam de forma acentuada, sobretudo nos inícios de ciclo. Daqui resulta que muitas vezes o percurso escolar dos alunos fica irremediavelmente marcado pelo aumento abrupto, quer do grau de dificuldade dos conteúdos programáticos, quer no aumento significativo do número de disciplinas, bem como o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens que, como todos sabemos, influenciam o seu grau de prioridades e motivação. Se tivermos em consideração os constrangimentos antes referenciados, verificamos que estamos perante momentos decisivos e, portanto, necessitados de soluções urgentes e eficazes que mantenham ou elevem o grau de motivação, aumentem o grau de envolvimento dos alunos no contexto de sala de aula, nomeadamente o grau de participação e intervenção e ainda o desenvolvimento de trabalho suplementar como reforço das atividades escolares

O ato educativo é, na sua essência, o despertar de curiosidades que promove o conhecimento e a descoberta. E ele é tão mais eficaz quanto maior for o grau de envolvimento de cada um num processo que se pretende dinâmico e interativo. Muitas vezes, constatamos que o estado de desenvolvimento dos alunos, à partida, é distinto e sabemos também que os ritmos de cada um são marcados por fatores diversos que devem ser considerados. O grande desafio no processo educativo resulta na conciliação destes fatores e ainda de outros extrínsecos à própria organização e sobre os quais esta tem dificuldade ou é, até, impedida de intervir.

Resulta daqui uma enorme dificuldade em estabelecer padrões que deem resposta eficaz a cada conjunto de alunos com estádios diferentes de desenvolvimento, com níveis de motivação diversos e com expectativas pessoais muitas vezes difusas e até, por vezes, inexistentes.

À escola compete inventariar estes problemas e desenvolver políticas educativas que consigam, em todas as circunstâncias, dar resposta a cada indivíduo. O ato educativo só é pleno se conseguir desenvolver em cada um, uma vontade de participar e de partilhar em situação de igualdade com os demais.

Conhecendo esta realidade, por vontade de alguns e após longos períodos de reflexão sobre as causas do insucesso escolar dos nossos alunos nos diferentes degraus do seu percurso escolar, o Agrupamento desenhou um projeto que se pretende, dê permanente resposta a cada aluno, não só no seu resultado académico, mas também na aquisição de competências, nomeadamente a persistência, auto – confiança e motivação.

Noutra dimensão, pretende-se que o projeto desenvolva e estimule novas práticas docentes e formas de intervir, quer na organização da escola, quer na definição de metodologias de trabalho.

Na verdade, pretende-se estimular o trabalho em equipa, promover a partilha de material pedagógico, exigir uma interação permanente entre os vários docentes que intervêm no projeto, e ainda desenvolver novos materiais pedagógicos e desenvolver e reformular o modelo instituído de avaliação dos alunos.

Pretende-se com este projeto não só a melhoria dos resultados escolares, mas também iniciar um processo de corresponsabilização de toda a

comunidade na procura continuada da melhoria do ato educativo e conseqüentemente na elevação da motivação que promoverá, para além dos resultados escolares, uma maior e melhor intervenção dos alunos na vida escolar e também uma melhor consciencialização e participação na vida cívica e no exercício da sua cidadania.

O sucesso do projeto depende de um grupo de docentes disponíveis e motivados para desenvolverem a mudança, num trabalho intenso de preparação de aulas com novos materiais, em função de novas metodologias, de novos instrumentos de medição do conhecimento, de novos modelos de avaliação. Será, sobretudo, um grupo de docentes disponíveis para o trabalho de grupo e de equipa e, ainda, para a partilha.

A sensibilização e motivação dos pais e encarregados de educação para a implementação e desenvolvimento deste projeto é extremamente importante e terá que ser permanente, pois ajuda a eliminar as barreiras da sequencialidade dos alunos nas mesmas turmas ao longo do percurso escolar dos seus filhos/educandos, as barreiras da hierarquização como fator de discriminação negativa, da rotulagem dos alunos em função da integração nos respetivos grupos e, ainda, da perspectiva da diminuição da heterogeneidade, como pretendo fator motivacional para os alunos com mais dificuldades.

O sucesso deste projeto assenta na capacidade que os seus intervenientes tiverem de se adaptar às novas exigências, às novas abordagens dos programas, à capacidade de suplantar preconceitos e à capacidade de, através da comunicação, gerar motivações.

Considerou-se, por isso, a necessidade de implementar dinâmicas ativas, participadas e partilhadas num *continuum* de avanços e recuos que nos

permitem, em tempo útil, ultrapassar constrangimentos e disseminar, sempre que necessário, entropias.

Aprendemos a gerir conteúdos e a desenvolvê-los em função de grupos estruturados de acordo com os seus conhecimentos e motivações, sem que isso implicasse abordagens e preconceitos sociais ou étnicos.

Desenvolvemos metodologias de trabalho que dessem resposta às heterogeneidades existentes num clima de trabalho docente colaborativo e participação ativa dos alunos nas tarefas da sala de aula.

Mantivemos um clima de abertura a reformulações permanentes da metodologia de trabalho em função de novas realidades e resultados esperados.

Conseguimos manter uma relação com os pais e encarregados de educação de expectativa positiva, através de reuniões periódicas em que se procedeu à análise de resultados académicos, bem como por dinâmicas de sala de aula com o envolvimento dos alunos no que se relaciona com aprendizagens transversais e respetivas implicações na melhoria de resultados gerais das disciplinas.

Procedemos à análise nas consequências da dificuldade nas mobilidades entre grupos, em ambos os sentidos, das implicações que se fazem sentir no grau de motivação e ainda no envolvimento dos alunos nas atividades em contexto de sala de aula.

Da mesma forma que analisamos as consequências do grau de emotividade resultantes das relações entre docentes e alunos e a sua

implicação nas propostas ou na inexistência delas para a mobilidade de alunos.

Discutimos as divergências entre os *timings* em que se deve proceder à mobilidade em que prevalece a dúvida entre o princípio da meritocracia do trabalho em tempo útil do aluno ou a consolidação efetiva das aprendizagens.

Aprendemos a gerir as divergências entre docentes relativamente à eficácia deste projeto, sem pôr em causa o envolvimento de todos em contínuo trabalho colaborativo e partilhado.

O sentido deste projeto assenta no propósito de promover melhorias na aprendizagem, numa dinâmica ativa e envolvente, utilizando metodologias de trabalho e modelos organizacionais inovadores na escola sede do nosso agrupamento. Visa a substituição de apoios educativos a pequenos grupos de alunos, normalmente com alunos da mesma turma e disciplina, forma tradicional até aqui usada, utilizando um considerável volume de recursos humanos e materiais.

Considerando inúmeras vezes a avaliação dos resultados deste modelo organizacional, não conseguiu a direção do agrupamento, ao longo dos anos, resultados compatíveis com o esforço despendido, seja ele de recursos humanos, seja ele financeiro. A fundamentação das causas eram muitas e diversificadas e raramente se apontavam, com clareza, outras vias para a procura do sucesso escolar dos nossos alunos. Sentia-se quase um clima de fatalidade e normalidade nessas dificuldades onde os alunos eram muitas vezes considerados não as vítimas, mas a causa do problema.

2 IDENTIFICAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

2.1 Formulação do problema

O problema visado por este projeto consiste na necessidade de introduzir melhorias no projeto “grupos de nível”, atualmente em execução, no agrupamento.

O ato de aprender exige que fatores intrínsecos e extrínsecos se conjuguem e muitas vezes se complementem para que, quer na sua forma, quer no processo em que se desenvolve, o resultado represente apenas um princípio e não um fim.

Em contexto escolar, as aprendizagens e o conhecimento constroem-se numa dinâmica recíproca entre a disponibilidade para aprender e a capacidade de ensinar. Numa e noutra, os fatores que influenciam e estão subjacentes aos resultados são imensos e de uma variedade enorme sem que se possa estabelecer hierarquias ou graus de importância que permitam, a quem planifica, definir modos ou processos de intervenção únicos ou absolutos. Mesmo para situações que em termos de resultados nos parecem sistematizadas e uniformes, a inventariação das causas exige um estudo atual e permanente.

Em concreto, na definição de um modelo organizativo escolar, sabemos o quão importante é o fator motivacional dos alunos, os seus referenciais, as suas expectativas. Sabemos também a importância da competência científica e pedagógica dos docentes, da sua motivação para o ato educativo, da sua capacidade relacional com os alunos, quer no plano individual, quer nos grupos turma. Sabemos ainda a importância do edificado na obtenção dos

resultados e do clima/ambiente que deve vigorar para um desenvolvimento pessoal e social compatíveis com os interesses dos alunos e das suas famílias.

Sabemos que, mesmo que os fatores atrás referenciados sejam considerados no modelo organizativo escolar, entenda-se, conceção e desenvolvimento, outros há que merecem atenções objetivas e propostas concretas para satisfazer as necessidades de uns e minimizar ou eliminar constrangimentos sentidos por outros. Referencio, a título de exemplo, a integração das minorias étnicas no contexto escolar e a integração de crianças e jovens oriundos de bairros sociais, em contextos escolares maioritariamente frequentado por alunos de classes sociais de nível médio e alto.

A escola de sucesso terá que saber responder com eficácia e eficiência a um conjunto de questões que marcam cada momento da sua existência. Como motivar em contexto de sala de aula onde a heterogeneidade cria, por si só, hierarquização e inibição? Como satisfazer graus de desenvolvimento pessoal e cognitivo em vários estados? Como esbater ou atenuar diferenças assentes em motivações de carácter social? Como servir e motivar uns e outros para um ato único, numa dinâmica de escola pública que se propõe prestar um serviço educativo de qualidade? A heterogeneidade das turmas constitui-se, assim, como uma questão estrutural.

“De facto, a diversidade cultural dos alunos (de raiz socioeconómica, étnica, linguística, etc.) coloca à escola, no seu projeto educativo, o desafio de se transformar... é preciso mudar a escola porque ela tem operacionalizado as suas preocupações com a igualdade de oportunidades através da uniformidade: tratar todos de forma igual, ignorando diferenças e a pluralidade, com o objetivo de conseguir a integração dos alunos apesar/contra as diferenças”... “Apenas práticas educativas que tenham em

conta as características do contexto socioeconómico e cultural de todos os alunos podem mudar a escola, invertendo o seu papel na reprodução das desigualdades.” (Diogo, 2008, 211)

Considera-se então que desenhar um modelo organizativo capaz de responder apenas a uma franja dos intervenientes, mesmo que represente as maiorias, independentemente do grau de dificuldade do exercício, será um mau serviço prestado aos alunos e respetivas famílias. Ele será tão mais importante, conciliador e representativo, quanto, na heterogeneidade existente nos elementos que constituem os grupos de alunos, se mantenham ativas as motivações, o grau de equidade nas intervenções e, ainda, as expectativas de cada um. Importa sim, desenhar um modelo organizativo que mantenha em contexto de sala de aula e não só, alunos permanentemente participativos e motivados.

A escola, sendo uma organização complexa, assenta numa estrutura normativa rígida, num edificado nem sempre adequado ou aprazível, onde coabitam muitas pessoas com diferentes culturas, interesses, motivações e expectativas. Orienta-se por instrumentos/ferramentas sectoriais que pretendem registar princípios, uniformizar procedimentos, produzir orientações. Estes documentos definem ainda prioridades, inventariam problemas ou constrangimentos, campos de intervenção.

O Projeto Educativo é, de todos os documentos/ferramentas, o que mais se evidencia na inventariação dos problemas/constrangimentos e o que simultaneamente mais orienta na implementação de uma política educativa estruturada, partilhada e promotora do sucesso educativo dos alunos. Por esta razão e sendo o sucesso dos alunos o objetivo essencial no desenvolvimento da política educativa, concentra-se neste documento um

conjunto de orientações que hierarquizam os problemas, definem as opções e validam as práticas.

O caso concreto do problema que aqui se apresenta, nasce do reconhecimento pela comunidade educativa da importância da aprendizagem do Português e da Matemática como fator estruturante de todas as aprendizagens. Logo, os alunos ao não dominarem o conhecimento nestas áreas do saber, sentem grandes dificuldades, não só aqui, mas em muitas outras, pois o domínio da língua materna e a capacidade de raciocínio e da abstração são fundamentais no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Por outro lado, há alguns anos que vínhamos registando um nível desajustado de níveis negativos a estas disciplinas, onde se apontava como causas principais a falta de bases e falta de trabalho de casa. Isto é tão preocupante quanto a incapacidade das estruturas e pessoas da escola inverterem esta situação onde nem sequer a vantagem da sequencialidade dos alunos no mesmo agrupamento de escolas, estruturada no mesmo projeto educativo, nos mesmos propósitos e fundamentos, permitiu grandes progressos.

Procurando apontar para uma solução, o Projeto Educativo referencia na sua Organização Pedagógica – “Desenvolver planos específicos no domínio de Língua Portuguesa e Matemática”. E como considera que o insucesso escolar nestas duas disciplinas influencia os resultados de algumas outras, registou, -“No âmbito da diminuição do insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:”...”Reduzir o insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a níveis exequíveis; criar mecanismos de avaliação da implementação das estratégias de resolução de problemas da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática; elaborar um plano com

estratégias realistas e exequíveis; dinamizar o trabalho de pares/grupo; sensibilizar os encarregados de educação para a importância dos hábitos de leitura.”

Mais recentemente, e de acordo com a análise dos resultados dos últimos anos, decidiu o conselho pedagógico autorizar a criação de grupos de nível cuja constituição se fundamentasse na criação de grupos de alunos com um nível de conhecimento mais aproximado mas que permitisse, mesmo assim, a existência de alguma heterogeneidade necessária que permitia que a turma pudesse reagir de forma plural. Assim, no ano letivo 2012-13 foram constituídos grupos relativamente homogêneos no 5º e 6º anos, e nas disciplinas de Português e Matemática. Esta decisão de natureza organizativa procurou responder à diversidade através de uma gestão de currículo de acordo com as capacidades de cada grupo, pondo “em prática propostas de aprendizagem que favoreçam a troca de saberes entre diferentes grupos de alunos.” (Diogo, 2008, 214,) Esta gestão da responsabilidade dos grupos disciplinares exige uma interação permanente dos docentes do ciclo de escolaridade e por disciplina. Implica reuniões sistematizadas e frequentes para aferição dos conteúdos processados e das aprendizagens conseguidas; uniformização na aplicação dos testes sumativos e da avaliação das disciplinas; construção de novos materiais orientados especificamente para cada grupo.

Esta iniciativa implicava a mudança de paradigma no desenvolvimento de uma atividade profissional institucionalizada, assente numa prestação do trabalho autónomo e individual.

Rompia com a tradição do trabalho organizado em função de grupos, por vezes demasiado heterogêneos, onde se programava para a mediana e se

desenvolviam interações já padronizadas para a obtenção de resultados que nem sempre correspondiam às expectativas de uma parte considerável dos intervenientes.

Em determinadas circunstâncias, nomeadamente na disciplina de Português, rompia-se ainda com a assunção da apropriação do espaço de sala de aula, pelo docente, partindo-se para o princípio da partilha ou desenvolvimento do trabalho colaborativo, na assunção plena da assessoria como um ato normal, desejável e muito importante para o sucesso educativo dos alunos.

Perdia-se o conceito absoluto de continuidade na relação aluno-docente e também se rompia com o incómodo, muitas vezes presente na comparação das aprendizagens dos alunos, quando estes transitam de outros docentes.

Exigia-se um trabalho individual acrescido ao desenvolverem-se novos materiais pedagógicos e sistematização de novos processos no exercício da atividade docente.

Implicava desenvolver, dentro da comunidade educativa, uma campanha de sensibilização para as vantagens deste projeto na melhoria das aprendizagens não só nas disciplinas envolvidas mas de todas as aprendizagens.

Implicava motivar os diretores de turma para a utilização de estratégias de comunicação que resultassem junto dos alunos.

Implicava ainda “Repensar a relação com os pais e encarregados de educação, tomando-os como educadores colaborantes da escola” (Diogo,2008, 214), na interiorização da conceção de um projeto que, embora

rompesse com o conceito das aulas tradicionais, não era elitista nem discriminador.

Analisar em que medida estas intenções estão a ser concretizadas e encontrar caminhos para a sua otimização, contribuindo para um maior impacto do projeto “grupos de nível” é o objetivo deste projeto que se apresenta para a conclusão do Mestrado em Administração de Organizações Educativas.

2.2 Relevância e pertinência do problema indicado

O sucesso educativo dos alunos é um processo contínuo desenvolvido nos diversos centros educativos, promovido por diversos atores e em circunstâncias variadas. E o facto de estes centros educativos pertencerem ao mesmo Agrupamento, não inibe o aparecimento de escolas com culturas diferentes, docentes com diferentes conceitos na forma de ensinar, comunidades distintas, quer na condição social, quer também nas expectativas de vida. Por outro lado, lidamos com um público que, sendo crianças e jovens em crescimento, se encontra em diversos estágios de desenvolvimento e maturação e ainda com diferentes graus de motivação e expectativa. Daqui resulta, na formação dos grupos turma, uma heterogeneidade que em espaço de sala de aula e numa dinâmica de estruturação do conhecimento, se tenha que ter esta diversidade em atenção. Torna-se, por isso, complexa a preparação dos conteúdos a lecionar e a escolha das metodologias de trabalho para grupos tão diversificados na sua motivação, nas suas capacidades, nas suas expectativas.

Também os aspetos normativos influenciam o contexto, nomeadamente o número exagerado de alunos por turma e, em muitas situações, diferentes

anos de escolaridade na mesma turma. Depois ainda, o exercício de uma atividade onde, com frequência, a abstenção dos docentes se reflete em aprendizagens não conseguidas e que acabam, por vezes, por influenciar irremediavelmente todo o percurso escolar das crianças e dos jovens.

Do exposto, resulta que no percurso escolar dos alunos, vários são os fatores de constrangimento a ter em conta na definição das políticas educativas, na definição das organizações escolares, nas metodologias de trabalho e dentro destas, na definição de estratégias de ensino e calendarização das atividades. E estes constrangimentos são tão mais influentes, quanto mais tarde forem inventariados ou ultrapassados. Torna-se, por isso, importantíssimo desenvolver não só uma política de acompanhamento de proximidade, mas também um exercício docente partilhado com todos os intervenientes no processo, numa lógica de educação inclusiva.

Promover novas formas de gestão de currículo ou novos processos organizativos podem constituir modelos alternativos de ensino capazes de captar sinergias e despertar motivações. Mas sendo a escola uma organização tendencialmente conservadora, torna-se necessário desenvolver elevados graus de motivação e persuasão para que as alternativas possam ser implementadas e desenvolvidas com sucesso.

2.3 Razões da escolha.

A escolha fundamenta-se em algumas ordens de razão:

- para dar resposta a um insucesso escolar que teimava em persistir independentemente da diversificação das metodologias de trabalho, das alterações à formatação dos apoios complementares,

nomeadamente apoios educativos e assessorias, funcionamento dos clubes temáticos;

- para libertar os alunos e respetivos encarregados de educação do fatalismo e da dificuldade acrescida que representam as disciplinas envolvidas;
- para sensibilizar os docentes para novas formas de gerir o currículo onde fosse possível desenvolvê-lo sem pôr em causa os direitos de cada aluno e a responsabilidade que a escola tem perante cada um;
- porque possibilita que todos os alunos participem ativamente em cada aula diminuindo, por esta forma, a indisciplina e a irreverência dentro da sala da aula;
- porque permite tratar o aluno com mais respeito pela sua individualidade;
- porque permite adaptar as aprendizagens ao ritmo de cada aluno, quer no que se relaciona com as suas capacidades, quer nas suas motivações;
- porque permite olhar a organização escolar como alternativa a um padrão organizativo rígido e tradicional;
- porque nos permite fazer abordagens e ensinar fora dos padrões estereotipados e instituídos.

2.4 Questão de partida

Em resumo, pretende-se com este projeto dar resposta à seguinte questão:

Como otimizar o projeto “grupos de nível”, no sentido de responder melhor à heterogeneidade dos alunos, de modo a propiciar o sucesso de cada aluno?

3 OS OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

3.1 Objetivos relacionados com a realidade

- conhecer modalidades curriculares e organizativas de resposta à heterogeneidade dos grupos de alunos;
- conhecer as representações dos alunos acerca do modelo implementado;
- conhecer as representações dos pais e encarregados de educação acerca do modelo implementado;
- conhecer as representações dos professores acerca do modelo implementado;
- identificar os pontos fortes e fracos do modelo implementado;
- averiguar as consequências do modelo implementado para as práticas curriculares dos docentes.

3.2 Objetivos relacionados com a transformação da realidade

- propor medidas capazes de otimizar o modelo implementado.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Caraterização sumária da instituição/campo específico do projeto.

4.1.1 Contexto Socioeconómico

As escolas deste agrupamento inserem-se num meio que poderemos classificar como suburbano. Ainda persiste alguma atividade agrícola e criação de gado que, tendo um significado económico diminuto, são relevantes em termos social e paisagístico. Existe um pólo industrial que depois de um período de alguma decadência parece beneficiar, atualmente, de um incremento positivo. A população de cerca de 23.000 habitantes, segundo dados dos últimos censos, tem vindo a aumentar como consequência de um acentuado crescimento urbanístico. Para além de construções integradas no “Plano Especial de Realojamento” (PER) da Câmara Municipal da Maia, têm surgido novas urbanizações de qualidade média, média/alta.

Uma observação menos atenta poderia levar-nos a afirmar que nos encontramos perante uma população globalmente pertencente à classe média/baixa tendencialmente homogénea em termos socioeconómicos. Não sendo esta afirmação totalmente incorreta, poderemos referir a existência de zonas de algum conforto de classe média/média alta e de focos de pobreza que embora apenas residual vive em condições bastante precárias. Referimo-nos a habitações antigas e degradadas existentes nos lugares mais antigos das freguesias cujos moradores são, na maioria, idosos sozinhos. Nas habitações Sociais do PER existe um grande número de famílias em situação de desemprego de longa duração que vive do Rendimento Social de Inserção (RSI).

4.2 O problema no seu contexto específico

O nível de ensino em que se encontram os alunos que farão parte deste estudo, sendo um nível de continuidade, implica que os grupos constituídos (turmas tradicionais) obriguem à manutenção de certos referenciais. Fazem parte de certos rituais que se encontram algumas vezes cobertos por normativos (número de género equilibrado) outras vezes, por hábitos ou desígnio popular que sempre foi assim, (vêm juntos desde a educação pré-escolar).

Não se consegue estabelecer ou padronizar estereótipos de turmas, definindo perfis de alunos enquadráveis em determinados padrões, para que esses grupos pudessem ter um ritmo de aprendizagem mais ou menos equilibrado, considerando as capacidades de cada um, a sua motivação e as suas expectativas.

Por outro lado, todo o nosso sistema educativo aponta para o primado da heterogeneidade da turma como fator importante para o desenvolvimento do currículo escolar. Se, por um lado, este princípio é salutar, pois inibe a criação de grupos de elite, por outro, coloca no mesmo espaço de aprendizagem alunos com graus de desenvolvimento muito diferentes, num modelo de ensino inclusivo sem os necessários apoios, onde os graus de motivação são muito diversificados e onde o grau de desenvolvimento individual marca muitas vezes diferenças irreconciliáveis.

Desta forma, desenvolve-se uma metodologia de trabalho e de conteúdos quase universal onde se acentuam desigualdades que o professor em contexto de sala de aula não consegue superar. Daqui resulta que grupos consideráveis de alunos não consigam aguentar os ritmos de aprendizagem

estabelecidos e que, muitas vezes, são impossíveis de gerir. Nestas circunstâncias, surgirão, para lá da não aprendizagem, a desmotivação e desinteresse, os problemas disciplinares, o absentismo escolar. Isto será tão mais grave se estas situações se processarem em disciplinas fundamentais que, dada a sua transversalidade, acabam por interferir em todo processo educativo e formativo dos alunos.

Importa pois, numa perspetiva de gestão curricular diferente, promover a diferenciação como “uma estratégia privilegiada de democratização do ensino e de luta contra o fracasso escolar” (Perrenoud, 2001: 50 in Diogo, F. 2008, 237)

A nossa comunidade tem ao longo dos anos tentado superar estes problemas de forma permanente e sistematizada, através da implementação de modelos que promovessem aprendizagens que correspondessem às necessidades educativas capazes de responder eficazmente aos currículos estabelecidos. Contudo, não tem conseguido, de forma eficaz, evitar que um número considerável de alunos tenha que repetir anos de escolaridade. Uma vez, porque as medidas implementadas não foram as mais adequadas, outras vezes, porque os desvios são tão acentuados que as propostas de recurso são insuficientes, ou ainda, porque os alunos não estão motivados tal é o seu grau de afastamento do percurso normal. Nestas situações e paralelamente, aumentam os conflitos em contexto de sala de aula, quer entre alunos, quer entre alunos e professores em que a irreverência se transforma com muita facilidade em indisciplina. Outra consequência deste problema reside no aumento do absentismo escolar e do abandono precoce da escola. Mesmo tendo aplicado outros modelos organizativos, nomeadamente turmas com percursos escolares alternativos, considerados

por alguns como percursos alternativos “desviantes”, a escola não conseguiu, de todo, assentar num projeto que desse resposta a um conjunto de indivíduos, cuja realidade assenta noutras construções ou se fundamenta noutros princípios.

Entendemos, por isso, depois de muita reflexão nos Órgãos do agrupamento, desenvolver uma prática pedagógica que promova mais e melhor sucesso, crie dinâmicas ativas de trabalho em contexto de sala de aula, envolva os alunos nas tarefas educativas e que estimule para mais e melhor conhecimento.

Ao constituirmos grupos diferenciados nas disciplinas nucleares da aprendizagem, Português e Matemática, em função dos conhecimentos já adquiridos, entendemos satisfazer os requisitos anteriormente inventariados, pois nestas circunstâncias, os grupos manter-se-ão heterogéneos, embora essa heterogeneidade seja mais limitada.

Assim, e numa fase experimental, desenvolvemos o projeto no 5º e 6º anos de escolaridade.

Embora com o consentimento dos Órgãos do agrupamento, o projeto contou com a resistência de alguns docentes das disciplinas de Português e Matemática, não só pela quebra das rotinas, como pela incerteza de como iriam funcionar os grupos fora do contexto turma e ainda pelas alterações profundas na organização dos seus horários de trabalho; contou, ainda, com alguma resistência dos alunos, uma vez que eram desintegrados das turmas tradicionais e a resistência dos pais pela rutura abrupta do modelo organizativo tradicional, nomeadamente o desconforto pela descontinuidade

dos grupos turma e também pelas implicações do modelo de avaliação dos seus educandos.

O desenvolvimento deste projeto pretende motivar os alunos para uma maior intervenção e interação no espaço sala de aula, porque as metodologias a desenvolver e os conteúdos a lecionar estão adaptados aos seus ritmos de trabalho e aprendizagem.

São eliminados os constrangimentos resultantes da permanência, em sala de aula, de alunos que, por variadíssimas razões, não acompanham o desenvolvimento dos conteúdos e, por isso, se desmotivam ou desistem de trabalhar.

São melhor aproveitados os recursos que a escola disponibiliza na recuperação destes alunos pois o número de necessitados diminui.

O aumento das competências dos alunos no âmbito da Língua Materna e da Matemática aumenta as probabilidades de melhores resultados noutros domínios do saber.

Melhora substancialmente o trabalho interativo dos docentes na preparação dos conteúdos curriculares e também na construção de instrumentos para o contexto de sala de aula e avaliação.

Desenvolve-se o conceito de partilha de sala de aula ao padronizar-se como metodologia de trabalho e existência de assessorias.

Este projeto está a ser aplicado num agrupamento de escolas com um universo de 1.604 alunos distribuídos da seguinte forma:

Educação Pré-Escolar, 237 crianças; 1º ciclo, 559 alunos; 2º ciclo, 324; 3º ciclo, 457, sendo que 14 estão integrados num curso educação formação (CEF), e ensino secundário, 27.

Temos um corpo docente constituído por 100 professores repartidos pelo seguinte vínculo à administração pública:

Quadro de agrupamento, 78 professores; QZP, 8; contratados, 14. Do total de docentes, 9 estão associados aos apoios educativos e ensino especial. Fazem ainda parte do agrupamento, uma equipa multidisciplinar de 5 técnicos especializados que prestam apoio especializado em unidades de multideficiência e apoio domiciliário e, finalmente, uma psicóloga.

5 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A escola atual estrutura-se numa tentativa de resposta às desigualdades que se estabelecem em função do público que constitui a comunidade e também às desigualdades que produz em função da forma como desenvolve a sua atividade.

Hoje não se questiona se os meios socioeconómicos são os principais fatores a influenciar os resultados escolares, porque isso se tornou por demais evidente. Por isso, é legítimo considerar-se a escola como «Reprodutora de desigualdades porque “peça de uma engrenagem maior”, esta escola não tem em conta nem as diferenças, nem as desigualdades, tratando todas as crianças do mesmo modo. Em consequência, as diferenças transformam-se em desigualdades e as desigualdades não só se mantêm, como se acentuam.» (Diogo, 2008, 195)

Neste conceito, será fundamental que a escola se estruture segundo um modelo que promova uma educação “atenta à diversidade e que obedeça aos seguintes princípios:

- ter em conta todos os alunos e não apenas os escolarmente problemáticos;
 - respeito pelos diferentes ritmos de trabalho dos alunos (o que tem implicações na gestão do tempo);
 - ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
 - respeitar a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento dos diferentes alunos.”.
- (Diogo, 2008, 224)

Como desenhar então um modelo organizativo compatível com estes princípios?

Poder-nos-íamos centrar numa metodologia de adequação curricular, assente como referencia Diogo, (2008, 232) numa “solução combinatória” entre, por um lado, a solução currículo comum/“igualdade de aprendizagens de diversa ordem para todos os alunos” com desvalorização da especificidade e, por outro, diversificação curricular e “níveis diversos de acesso a saberes e competências reconhecidamente necessários a todos” (Roldão, 1999c: 59).

Considerando que o projeto se estrutura não na homogeneidade dos grupos, mas apenas da diminuição da sua heterogeneidade, poder-se-ia optar por uma metodologia de diferenciação curricular. Perrenoud (2001: 26-7), citado por Diogo, (2008, 237), diz que “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas

para ele.” Na mesma linha de pensamento, o autor, distinguindo “diferenciação restrita” e “diferenciação extensa”, diz-nos que a primeira “obriga a um currículo comum, mas não obriga nem à uniformidade dos conteúdos (os mesmos níveis podem ser atingidos por itinerários diversos), dos ritmos de progressão, dos procedimentos e dos contratos didáticos.” Também Sanches (2005, 132, citado por Diogo, 2008, 238), fala em “diferenciação curricular inclusiva”, definindo-a como sendo “construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.”

Torna-se, pois, imprescindível trabalhar o currículo numa perspetiva que, respeitando os normativos, dê respostas eficazes aos alunos, através de modelos instituídos onde se possam desenhar novas formas de promover aprendizagens sem pôr em causa, de forma acentuada, a sua estabilidade e das respetivas famílias.

Diogo, (2008, 224) diz-nos que “Uma gestão curricular visando uma educação de qualidade para todos, relações interpessoais valorizadoras das diferenças e de processos de entreajuda e projetos curriculares de turma concebidos e desenvolvidos sob a lógica de resolução de problemas, são caminhos a percorrer”.

Como conciliar então um modelo organizativo que compatibilize a necessidade da obtenção de resultados e o desenvolvimento de uma educação de excelência com o respeito pela individualidade, no sentido que o autor que vimos referenciando o expõe? “No conjunto, desigualdades e diferenças fazem a diversidade presente na escola. A escola tem, assim, de

fazer face a uma dupla diversidade. A que resulta de cada indivíduo ser um sujeito único e irrepitível, com necessidades, capacidades, interesses, motivações e estilos próprios, mas também a que resulta da diversidade socioeconómica e cultural, relacionada com as suas pertenças de classe, género e etnia.” (Diogo, 2008, 224)

O nosso desafio reside no facto de se procurar, através dos grupos menos heterogéneos, enriquecer a experiência educativa, favorecendo interação entre grupos sociais, reforçando a coesão social e combatendo a exclusão com base no insucesso escolar.

No âmbito legal, o desenvolvimento deste projeto foi possível, porque se enquadra nos normativos atuais. O despacho normativo que regulamenta a abertura do ano letivo refere que é possível “Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas.”

6 ESTUDO EMPÍRICO

(i) Objetivos específicos da investigação empírica

- conhecer as representações dos alunos acerca do modelo implementado;
- conhecer as representações dos pais e encarregados de educação acerca do modelo implementado;
- conhecer as representações dos professores acerca do modelo implementado;

- identificar os pontos fortes e fracos do modelo implementado.

(ii) Público alvo: professores, alunos e encarregados de educação.

(iii) Paradigma de investigação

Estudos interpretativos assumem que as pessoas criam e associam seus próprios significados subjetivos e intersubjetivos e como eles, interagem com o mundo ao seu redor.” (Orlikowski & Baroudi, 1991) Enquadram-se num referencial interpretativo. Este, emergindo na década de oitenta, coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação (Freitas, 2007). Nesta perspetiva, o real é uma construção do sujeito e não uma construção objetiva.

"Métodos interpretativos de pesquisa começam a partir da posição que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica igualmente aos investigadores. Assim, não há realidade objetiva que pode ser descoberta por pesquisadores e replicado por outros, em contraste com os pressupostos da ciência positivista”.(Walsham 1993)

Trata-se, portanto, de compreender e construir sobre significados pessoais. Há uma ênfase na tentativa de compreender as pessoas e ações "naturais" configurações.

O paradigma interpretativo assume que o pesquisador deve ter uma postura participativa, e que a investigação requer a descrição de casos específicos (pessoas e comunidades), por meio da articulação narrativa e interpretação.

O paradigma interpretativo assume ainda que as pessoas empregam esquemas interpretativos que devem ser compreendidos, e que o caráter do contexto local deve ser articulado.

Segundo Martin Packer, 1999, "...as diferenças significativas entre a investigação interpretativa e tradicional não está no tipo de dados que eles trabalham, mas em suas suposições subjacentes."

Assim, são produzidas análises indutivas centradas sobre a diferença. O pesquisador influencia na seleção do problema, torna-se construtor da realidade, pesquisada em função da sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo.

Neste paradigma, os valores do investigador exercem influência no processo. O objeto do problema é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos (percepções e sensações).

Para o paradigma interpretativo, a realidade é múltipla, intangível e holística.

Fidel (1992) refere que o objetivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. (Araújo C., Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008)

O direito à educação, sendo um direito universal, nem sempre se exerce ou se aplica. Por outro lado, sendo a organização escolar uma instituição pública, nem sempre cumpre a sua função e a sua missão. Desta forma, ela será tão mais eficaz e eficiente quanto mais, nas suas variadas dimensões, souber dar resposta aos problemas dos seus alunos e respetivas famílias e à

sua comunidade educativa. Este estudo não pretende apenas apontar caminhos para melhores resultados escolares. Pretende também eliminar preconceitos e rotinas, despertar consciências e desenvolver motivações.

(iv) metodologia a seguir;

A abordagem a seguir será um estudo de caso, pensando ser o mais adequado para compreender, desenvolver ou descrever contextos ou acontecimentos, nos quais estão envolvidos vários fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”. (Araújo C., Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008)

Estudos de caso usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico.

Na situação presente, desenvolve-se simultaneamente um estudo de caso de cariz etnográfico assente numa análise sociocultural, recriando convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos, e os comportamentos de um dado grupo de pessoas e um estudo de caso psicológico, tendo o seu foco no indivíduo como um todo, procurando estudar certos aspetos do seu comportamento. Embora esteja longe de ser uma abordagem comum na psicologia, ela pode ser útil para estudar certos casos

ou comportamentos “específicos, por exemplo de alunos particularmente dotados ou com particulares dificuldades de aprendizagem. (Ponte, 1994)

Considerando a especificidade do objeto em estudo e o contexto em que ele se desenvolve, considero que estas duas formas de abordagem vão permitir compreender o fenómeno da dificuldade da obtenção de resultados escolares no âmbito das disciplinas de Português e Matemática.

Esta investigação, tal como todas as investigações, necessita de definir critérios para validar a sua credibilidade. Entendo, por isso, estabelecer os três critérios “clássicos” de aferição da qualidade deste trabalho de investigação:

- a validade externa ou a possibilidade de generalização dos resultados - tem a ver com a precisão dos resultados. Por um lado, diz respeito ao modelo geral do estudo exigindo a fundamentação dos conceitos essenciais, definição dos dados a recolher, e dos processos de recolha, organização, análise e interpretação dos dados.
- fidedignidade - refere-se à questão de saber se as operações do estudo (recolha e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes. Diz essencialmente respeito aos instrumentos usados e à forma como são analisados os dados, mas é preciso ter em conta que os objetos que se estudam são multifacetados e sempre em evolução.
- a validade interna – rigor das conclusões a que conduz - existirá validade interna se as conclusões apresentadas corresponderem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes não sendo unicamente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador. (Ponte, 1994)

Gomez, Flores & Jimenez (1996:99), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”. (Araújo C., Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008)

O projeto de pesquisa descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico. As estratégias de pesquisa “põem os paradigmas de investigação em movimento” e simultaneamente colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de casos (Aires, 2011)

A investigação que se pretende fazer integra-se numa dinâmica de melhoria de resultados escolares associado a dinâmicas de estudo e de trabalho dos alunos e dos docentes. Pretende-se, ainda, avaliar o grau motivacional dos pais e encarregados de educação no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos. Pretende-se, sobretudo, melhorar as práticas letivas através das fundamentações teóricas.

(v) técnicas de recolha de dados a utilizar;

A seleção das técnicas a utilizar na recolha de dados é muito importante para o desenvolvimento do trabalho de campo da investigação. Deve ter um carácter aberto e interativo. Neste objeto de estudo, tratando-se de um estudo de caso, desenvolveram-se técnicas próprias da investigação qualitativa onde a entrevista, a observação, leitura de documentos, o relatório, permitiram uma recolha de elementos diversificados e de diferentes tipos.

Não se excluiu deste estudo a possibilidade de cruzar alguma investigação quantitativa, nomeadamente no tratamento estatístico

subjacente ao desenvolvimento estruturante do objeto. Da mesma forma se definiu que o inquérito faia parte das técnicas a utilizar.

Segundo Bell (1997, p.85), “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método. Algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados”. (Ponte, 1994)

Revelou-se pertinente entrecruzar técnicas das diferentes linhas de investigação didática, usando uma pluralidade metodológica, “com estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter diferentes perspetivas do mesmo fenómeno” (Pacheco, 1995 .72)

Assim, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. (Araújo C., Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto) Esta triangulação pode mesmo, em determinado momento, alterar o rumo da investigação.

(vi) técnicas de tratamento de dados a utilizar.

A análise de dados é um processo de procura e de organização sistemática de materiais que foram sendo acumulados com o objetivo de aumentar sua compreensão. (Fernandes, 2006)

Afonso, (2005) “Processo muito mais ambíguo, moroso e reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento”.

Análise Qualitativa Bogdan e Biklen (1991). Existem diversas formas de trabalhar os dados resultantes da investigação qualitativa. Dois tipos de

abordagem: análise concomitante com a recolha de dados e análise após a recolha de dados. (Carlota Lemos, 2010)

Análise concomitante com a recolha de dados, Bogdan e Biklen (1991). Fazer escolhas que contribuam para afunilar o âmbito do estudo e recolher dados mais precisos e centrados num contexto ou sujeito(s) específico(s). (Carlota Lemos, 2010)

Utilizar auxiliares visuais como diagramas, tabelas e matrizes, que poderão facilitar o processo de análise. Análise após a recolha de dados Bogdan e Biklen, (1991). Confrontar os sujeitos observados ou, segundo os autores, “informadores-chave”, com a informação recolhida, no sentido de estes validarem os dados. Organizar a informação de acordo com um esquema que tem de ser desenvolvido, denominado por categorias de codificação, para tal procede-se a:

- procura de regularidades, temas recorrentes, padrões;
- criação de categorias de codificação;
- análise após a recolha de dados;
- organização da informação de acordo com as categorias de codificação.

A Análise Mista Sandelowski(2000) sugere que o método misto, ou seja, a combinação de amostragens, recolha e análise de dados de tipo qualitativo e de tipo quantitativo é uma opção a ter em conta se queremos expandir a abrangência do nosso estudo ou se queremos aumentar o seu poder analítico.

Patton (2001) defende o uso da triangulação indicando “a triangulação como um estudo de combinação de métodos. Isso pode significar estudo de vários tipos de métodos ou dados, incluindo o uso tanto de uma abordagem

quantitativa quanto qualitativa”. Contudo, a ideia de combinar métodos tem sido desafiada por Barbour (1998). Ela argumenta que enquanto a mistura de paradigmas pode ser possível, a mistura de métodos com um paradigma, como a pesquisa qualitativa, é problemática desde que cada método no paradigma qualitativo tem sua própria suposição em “termos de estruturas teóricas que nós trazemos para carregar em nossa pesquisa”. Apesar da triangulação ser usada num paradigma quantitativo para confirmação e generalização duma pesquisa, Barbour (1998) não negligencia a noção de triangulação num paradigma qualitativo e ela indica a necessidade de definir triangulação da perspectiva de uma pesquisa qualitativa em cada paradigma. Por exemplo, no uso de triangulação em várias fontes de dados na pesquisa quantitativa, qualquer exceção pode levar para uma desconfirmação da hipótese onde exceções numa pesquisa qualitativa são negociadas para modificar as teorias e são frutíferas. (Fernandes, 2006)

“Triangulação tem crescido um importante problema metodológico na abordagem qualitativa para avaliar [em ordem de] controlar a polarização e estabelecer proposições válidas porque técnicas científicas tradicionais são incompatíveis com essa epistemologia alternativa.” (Fernandes, 2006)

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

7.1 Inquérito aos alunos

O inquérito aplicado aos alunos (apêndice da página ii) foi único e pretendeu abordar as seguintes dimensões:

- saber se os alunos conheciam as razões do desenvolvimento do projeto “grupos de nível” e a sua metodologia e, desta forma, verificar o grau de aceitação/satisfação;

- verificar, numa abordagem genérica, a perceção dos alunos quanto ao acesso a melhores aprendizagens;
- verificar o grau de satisfação relativamente à alteração do modelo tradicional, (turma) e a sua reação em relação à integração no novo modelo – grupo;
- verificar se o novo modelo perspetivava melhores aprendizagens respeitando a individualidade de cada aluno sendo simultaneamente promotor de uma maior envolvimento dos alunos nas atividades da sala de aula;
- verificar o grau motivacional que as mobilidades possam representar, nomeadamente, nos resultados;
- verificar até que ponto as opções emocionais interferiam na aceitação/rejeição do projeto;
- interpretar através de uma frase simples, o sentimento generalizado dos alunos sobre o projeto.

Numa reflexão inicial dos docentes e da direção sobre a implementação do projeto, a maioria dos docentes considerava que as probabilidades de sucesso seriam maiores se o fizéssemos apenas no ano inicial de ciclo. Esta perceção era sustentada no princípio fundamental de início de ciclo, em que um novo modelo era melhor aceite pela novidade que ele representava, sem “vícios organizativos-turmas”, instituídos e, portanto, sem alterações, quer no modelo organizacional, quer no modelo “tradicional” da aula no que se relaciona com o desenvolvimento do currículo.

Por outro lado, o facto de o 6º ano ser apanhado a meio de um percurso (ciclo) e, portanto, já entrosado com uma organização tradicional e em metodologias definidas e assimiladas e também com as relações pessoais

grupos/turma já estabilizadas, poderia ser um fator importante para tentar verificar a relação entre o modelo tradicional e o novo modelo organizacional.

Um elemento importante a considerar residia na circunstância de, no 6º ano, se ter verificado que neste ano letivo, partíamos de uma situação desfavorável, com um número de alunos retidos no 6º ano muito elevado (17) e ainda o facto de 27 alunos terem transitado para o 6º ano com níveis negativos a Matemática e 14 a Português.

Considerava-se um número desconfortável para diluir pelas seis turmas a constituir neste ano letivo, com todas as implicações que estes alunos normalmente trazem no rendimento individual e geral dos alunos e das turmas. Por outro lado, não se podia descurar no elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e que possibilidades de sucesso seriam esperadas na constituição dos grupos, pois o número destes alunos poderia condicionar em demasia o mínimo de heterogeneidade que se pretendia para cada um dos grupos.

Esta realidade promoveu uma reflexão que veio a ser importante não só na definição para a data do início do projeto como também para a forma de seleccionar e constituir cada um dos grupos. Se no 5º ano convivíamos com o desconhecimento real e objetivo dos alunos, no 6º ano considerávamos fatores de ordem social, de ordem disciplinar, de ordem motivacional e outros como fatores limitadores na constituição dos grupos. Nesta diversidade, tentamos conciliar o que foi possível conciliar, numa perspectiva de todos poderem evoluir e obter sucesso.

Optamos, com alguma insegurança, iniciar o projeto em ambos os anos de escolaridade.

Do total de 324 alunos matriculados na escola sede, foram rececionados 316 inquéritos (8 alunos faltaram à escola no dia da recolha). Este público está dividido entre: 5º ano – 162 alunos que representam 96% e 6º ano – 154 que representam 99% do público-alvo.

Iniciamos a análise dos resultados pelo 5º ano de escolaridade.

Como nota prévia, referencia-se que o inquérito tinha duas questões abertas que permitia aos alunos fundamentar a sua opção (questões 3 e 12) e a possibilidade de, através de uma frase, manifestarem a sua opinião sobre o projeto.

Relativamente ao conhecimento que os alunos tinham sobre o projeto, a esmagadora maioria dos alunos (98%) respondeu afirmativamente. Este indicador era para nós muito importante dado que essa informação era imprescindível ser assimilada para envolver de uma forma positiva, todos os alunos.

Considerando as interrogações de todos os intervenientes sobre o desenvolvimento do processo, o seu grau de eficácia e a melhoria de resultados, o primeiro sinal positivo e de credibilidade aparece exatamente nos alunos quando 93% acredita que esta organização favorece as aprendizagens.

A terceira questão que se quis abordar foi a reação à alteração organizacional, porventura a mais complexa. Sabíamos da importância da continuidade dos grupos formais e o que representam na estabilidade emocional dos alunos e também do desconforto que poderia causar nos pais e encarregados de educação esta mudança, pois muitas vezes se manifestam

em várias circunstâncias da vida escolar dos seus educandos “já vêm juntos desde a educação pré-escolar”.

Uma outra questão que poderia emergir desta organização era o facto das hierarquizações dos resultados dos alunos, no seu percurso escolar anterior, sofrer alterações profundas e, desta maneira, provocar reações contrárias. Dito de outra maneira, haveria a forte possibilidade de os alunos com melhores resultados escolares na sua turma poder agora, neste projeto, serem absorvidos e, por isso, entrarem na mediania, o que penso, causaria algum desconforto.

Considerou-se importante clarificar/fundamentar as escolhas com uma questão aberta que permitisse, com alguma precisão, entender o grau de satisfação inicial, pois esse pormenor poderia ser a diferença entre o êxito ou o fracasso. O resultado desta questão será depois cruzado com outras respostas de outros intervenientes

Analisando os resultados obtidos, quando questionados sobre a forma como foram constituídos os grupos, 93% responderam que concordaram, o que leva a considerar mais uma vez, que a opção na forma como se iniciou o projeto foi bem aceite.

Mas se a grande maioria concordava e isso é importante, também era importante identificar as razões da rejeição para considerá-las num plano de melhoria futuro. Constituimos as respostas obtidas em duas categorias e com os resultados expressos, da forma que se segue:

	CATEGORIA	OCORRÊNCIA
1	Recusa de grupos de nível	3
2	Descontentamento com a mobilidade de grupos	2

Quadro 7.1 - Constituição de grupos – 5º ano

Em relação à primeira categoria trata-se da manifestação de uma atitude pessoal. Mesmo tratando-se de um número residual, leva-nos a considerar desenvolver novas ações de sensibilização junto de todos os alunos para a importância deste modelo. Mantemos o mesmo propósito em relação à segunda questão.

A questão seguinte era uma questão-chave pois está diretamente relacionada com fatores emocionais e, portanto, geradores de motivações ou rejeições que, todos sabemos, influenciam de forma significativa o rendimento escolar.

Na primeira abordagem, 88% dos alunos concordaram com o grupo onde foram colocados, o que nos leva a considerar que o modelo de seleção foi bem escolhido.

Contudo, a segunda pergunta veio confirmar a importância dos fatores emocionais e a forma como eles poderão influenciar o ambiente escolar. Aqui, apenas 65% afirmam que não lhes desagrada o facto de serem desintegrados da turma. Consideramos que uma margem de 33%, a quem não agrada a desintegração, é considerável e, por isso, será um fator a referenciar no plano de ação.

No conjunto das quatro questões seguintes, procurou-se verificar o grau de percepção dos alunos relativamente às suas aprendizagens e à forma como se desenvolve a sua atividade em contexto de sala de aula. Aqui, pelos resultados registados, 82% consideram que a criação dos grupos permite-lhes maior participação e, por isso, pode considerar-se positivo, pois indicia motivação, trabalho e envolvimento nas atividades em contexto de sala de aula.

Da mesma forma ao verificar haver 91% dos alunos que consideram que este formato responde melhor às suas necessidades, leva-nos a pensar que o projeto poderá ser um caminho positivo a considerar nas metodologias organizativas da escola.

A interpretação que os alunos fazem, no plano individual sobre a implementação deste modelo organizativo, consubstancia-se ainda no facto de entenderem que, em contexto de sala de aula, eles têm mais oportunidade de superarem as suas dificuldades - 94%. Esta leitura, ao refletir o pensamento dos alunos, percecionado de uma forma linear, poderá induzir-nos para o princípio da legitimação do modelo como fator de melhoria dos resultados escolares, assentes numa participação mais ativa, e na diminuição das dificuldades individuais.

Contudo, ao analisarmos os resultados da questão seguinte, verificamos quão complexo é o processo formativo e como outros fatores podem influenciar decisivamente o percurso escolar e os resultados pretendidos. Os 70% de afirmações que os alunos produziram ao dizer que aprendem melhor do que na turma tradicional, fogem um pouco aos valores anteriormente registados e que de certa forma enviesam o raciocínio tido para com as

questões anteriores. Sente-se a existência de fatores emocionais que fundamentam as respostas a esta questão.

Mais uma vez considero haver aqui matéria de revisão para o futuro deste modelo, procurando novos fatores motivacionais que possam diminuir este tipo de constrangimentos.

O questionário, na sua estrutura, volta às questões emocionais na procura da sustentabilidade e coerência das respostas, pois considero que o sucesso ou fracasso resultará da capacidade que tivermos para lidar e transformar as emoções colocando-as num plano aceitável, mas apenas residual no discurso de motivação para o envolvimento dos alunos neste projeto. Desta forma, consideramos a mobilidade dos alunos entre grupos, uma questão central nas motivações, seja qual for a ordem e o sentido. Este princípio das mobilidades pretende motivar os alunos de forma positiva, isto é, melhores aprendizagens, mais integração em grupos de aprendizagem mais avançada. Mas chama-se a atenção que piores aprendizagens podem revelar maiores dificuldades apenas em determinados conteúdos e, por isso, não serão mais do que situações cíclicas cujos períodos de duração podem ser muito curtos. Outro fator a ter em consideração, são pequenas convulsões resultantes de ações externas, nomeadamente instabilidade familiar, de ordem social ou outra e que, como sabemos, se reflete no rendimento escolar dos alunos.

Num outro sentido, poder-se-á entender a mobilidade, como um fator de pressão junto do aluno, para manter um ritmo de trabalho permanentemente ativo e um grau de motivação latente.

Na análise da questão da mobilidade como fator de melhoria das suas aprendizagens, inequivocamente, o sentido da resposta é positivo, obtendo 87% de concordância. Contudo, quando confrontados se pode influenciar o seu processo ensino-aprendizagem, apenas 70% o afirmam.

Fechou-se esta série de perguntas questionando os alunos sobre a razão que mais pesava na mudança de grupo. Encontrou-se aqui um novo dado passível de analisar em pormenor, ao constatar-se que apenas 6% dos alunos escolhem os colegas como fator de decisão. Encontra muito maior acolhimento a decisão de ser o professor a influenciar a decisão (41%).

Admiti, na formulação desta pergunta, a existência de outros motivos que poderiam dar pistas para outras análises. As respostas foram colocadas em duas categorias:

	CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
1	Fatores aprendizagem	9
2	Fatores emocionais diversos	2

Quadro 7.2 - Mudança de grupo – 5º ano

Resulta desta manifestação de opinião, que os fatores de aprendizagem são valorizados em relação aos fatores emocionais. Consideramos o grau de importância que estes rótulos podem ter no relacionamento dos alunos entre si e também no grau motivacional que daqui poderá resultar.

Esta resposta é de entre todas a que mais se equilibrou, embora num grau minoritário, 41% dos alunos consideram que a divisão por grupos de nível rotula as pessoas. Em sentido contrário, responderam 53% dos alunos.

Penso que este será também um campo de reflexão e que não deve circunscrever-se apenas aos alunos intervenientes, mas a toda a comunidade educativa.

Para finalizar este inquérito, coloquei uma questão aberta, onde cada aluno manifestava numa frase a sua opinião sobre o projeto em si. Obtiveram-se, assim, uma enormidade de questões que foram agrupadas em dois temas. Estes, por sua vez, foram agrupados em quatro e três categorias, respetivamente.

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Aceitação do projeto	1	Melhora os resultados	7
	2	Melhora as aprendizagens	41
	3	Aprendizagem no ritmo certo	11
	4	Outras razões	78

Quadro 7.3 - Aceitação do projeto – 5º ano

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Recusa do projeto	5	Organização	4
	6	Não melhora as aprendizagens	3
	7	Outras razões	11

Quadro 7.4 - Recusa do projeto – 5º ano

Da observação do quadro 7.3, resulta claramente que a grande maioria dos alunos aceita o projeto e que vê no seu desenvolvimento a melhoria das aprendizagens como fator fundamental. Contrariamente às expectativas dos mentores do projeto, a obtenção pura de melhoria de resultados não foi uma razão muito considerada, embora se reconheça que ela está associada. Existe depois uma diversidade considerável de opiniões que abordam a aceitação de

forma genérica como uma iniciativa que os vai ajudar e que é melhor para os alunos.

Relativamente ao quadro 7.4, trata-se de valores residuais cujo número de respostas mais significativo, não indica qualquer caminho. No entanto, trata-se de aproximadamente 10% de alunos envolvidos, que não concorda e, por isso, deve ser considerado em campanhas futuras de esclarecimento sobre este projeto.

Na análise dos resultados do 6º ano, pensei que as condicionantes expressas na introdução deste capítulo, marcariam significativamente as opiniões plasmadas nos inquéritos. Contudo, os resultados aproximam-se, de uma maneira geral, dos resultados do 5º ano.

Tal como se tinha definido, a implementação do projeto foi antecipada de um esclarecimento aos alunos sobre o que representava a criação de “grupos de nível”. Aqui 99% dos alunos responderam afirmativamente. Embora este número nos coloque numa situação de conforto, não poderá considerar-se a aceitação linear do projeto, pois uma coisa é perceber o que nos rodeia, outra coisa é aceitar a realidade.

Na segunda questão apresentada, 90% dos alunos considera que o projeto favorece as aprendizagens o que nos colocava numa situação favorável para a sua implementação uma vez que os receios de uma alteração significativa do modelo organizativo poderiam influenciar negativamente a sua aceitação.

Na questão da constituição dos grupos e relativamente à forma como foram constituídos, também aqui fomos confrontados com um valor de

aceitação, muito significativo, 89%, representação que validou a estratégia seguida, nomeadamente os meios de seriação dos alunos.

Sendo esta questão, uma questão semiaberta, apresento os resultados com a introdução de mais um item, proporcionando, desta forma, uma perspectiva mais real das opiniões formuladas. No entanto, e considerando que o total de resposta é inferior a 10% dos alunos inquiridos, não posso deixar de considerar os resultados como um valor residual.

	CATEGORIA	OCORRÊNCIAS
1	Recusa de grupos de nível	7
2	Descontentamento com a mobilidade de grupos	2
3	Constituição dos grupos de forma deficiente	3

Quadro 7.5 - Constituição de grupos – 6º ano

Ainda no contexto da organização, quando confrontados com o grau de satisfação sobre a integração de cada um no grupo respetivo, 93% consideram que sim. Este grau de satisfação ligeiramente superior ao do 5º ano (88%), resultará do conhecimento que os docentes tinham dos alunos, obtido no decurso do ano anterior permitindo, por isso, uma melhor integração.

Já o impacto criado nos alunos pelo facto de se terem desintegrado das turmas regulares, obtive o mesmo resultado do 5º ano: 65% manifestam que não desagrada esse facto, contra 34 % que dizem o contrário. Surpreendentemente, não se fez sentir aqui essa relação de continuidade de grupo.

Poder-se-á aferir pelos resultados apresentados, que na questão organizacional houve uma considerável homogeneidade nas respostas apresentados pelos dois anos de escolaridade. Neste aspeto, os receios manifestados no momento da estruturação do projeto não foram confirmados

Na parte do inquérito que analisa a perceção de melhores aprendizagens neste modelo e que se consubstancia nas questões seguintes, apenas na primeira destas questões há um desvio merecedor de atenção; 76% comparativamente a 82% no 5º ano. Este desvio de 6% na perspetiva de maior intervenção dos alunos nos trabalhos da aula, poderá ser relacionado com o elevado número de alunos retidos no ano de escolaridade ou nas disciplinas envolvidas, pois estes alunos, serão estudantes com muitas carências não só no domínio cognitivo, mas também nas suas motivações ou empenho no trabalho diário.

Esta perspetiva poderá ser reforçada na questão seguinte onde os alunos consideram que a forma como a matéria é lecionada responde melhor às suas necessidades; 93% neste grupo, contra 91% do 5º ano.

Da mesma forma, e tratando-se de alunos apanhados a meio de um percurso com as características dos alunos já enunciadas, o facto de 92% destes referenciarem que têm oportunidades de superar as suas dificuldades é deveras significativo, pois revelam confiança não só no modelo, mas sobretudo na sua aplicação e desenvolvimento.

O mesmo conceito aparece expresso na questão seguinte onde 73% contra 70% no 5º ano, acreditam que aprendem melhor do que se estivessem integrados numa turma normal.

Na abordagem das mobilidades dos alunos, o grupo de alunos do 6º ano apresenta resultados ligeiramente divergentes, havendo uma amplitude de divergência pouco significativa, 84% do 6º ano, contra 87% no 5º ano, quando questionados sobre a possibilidade dos alunos poderem mudar de grupo. No entanto, essa diferença aumenta consideravelmente 51% no 6º ano, contra 70% no 5º ano, quando questionados sobre a influência nas aprendizagens e no processo ensino aprendizagem resultantes das mobilidades. Este resultado coloca-se no valor mais alto de divergência entre as respostas apresentadas pelos dois anos de escolaridade.

Nesta linha de divergência, apresenta-se a questão seguinte onde se questionam os fatores que fundamentam a resposta anterior, embora aqui se dispersem pelas opções apresentadas. Novamente e tratando-se de uma questão semiaberta, “outras razões apresentadas sobre as razões da mobilidade como fator influenciador do processo ensino-aprendizagem”, registaram-se apenas valores residuais. Considero, no entanto, que os valores apresentados devem considerar-se importantes e servirem de comparação com os resultados do próximo ano letivo.

	CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
1	Fatores aprendizagem	4
2	Fatores emocionais	2

Quadro 7.6 - Mudança de grupo – 6º ano

Na questão formulada onde se pretendia saber a opinião dos alunos sobre a eventual rotulagem destes em função do grupo onde estavam integrados, verificou-se aqui um considerável aumento de resultados

afirmativos comparado com o 5º ano de escolaridade, 62% no 6º ano, contra 41% no 5º ano.

A última questão, tal como tinha acontecido no 5º ano, foi uma questão aberta onde os alunos, através de uma frase, manifestavam uma opinião sobre o projeto. Da mesma forma, o volume de respostas foi significativo e de uma variedade imensa.

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Aceitação do projeto	1	Melhora os resultados	11
	2	Melhora as aprendizagens	21
	3	Aprendizagem no ritmo certo	15
	4	Outras razões	64

Quadro 7.7 - Aceitação do projeto – 6º ano

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Recusa do projeto	5	Organização	1
	6	Não melhora as aprendizagens	1
	7	Outras razões	6

Quadro 7.8 - Recusa do projeto – 6º ano

Os valores apresentados nos quadros estão em consonância com os valores apresentados no 5º ano. A grande maioria manifesta uma concordância clara com o projeto nas suas várias dimensões. A rejeição simboliza valores residuais, embora dignos de reflexão e passíveis de novas abordagens para aperfeiçoar o modelo.

Partindo agora para uma análise global de ciclo, considero que os resultados obtidos relativamente ao grau de satisfação dos alunos é

notoriamente positivo. Constatam-se uma confiança nos critérios que definiram a constituição dos grupos e sentem-se confortáveis no grupo em que foram inseridos. Na dimensão das aprendizagens, creem que neste modelo organizacional a sua individualidade é mais respeitada, não só pela possibilidade de aprendizagens ao seu ritmo, como representa uma maior envolvência nas tarefas da sala de aula. Verifica-se ainda que a questão emocional retratada nos fatores que interferem na mobilidade, alteração de colegas e professores, pode influenciar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Como referi anteriormente, as dúvidas sobre a envolvência do 6º ano no processo não se confirmaram, antes pelo contrário, o que acabou por se traduzir numa opção positiva.

7.2 Inquéritos aos pais e encarregados de educação

A implementação de um projeto desta dimensão que se fundamenta numa rutina clara com os métodos tradicionais, com uma gestão de currículo criteriosa e uma dinâmica de trabalho colaborativo contínua, necessita da concordância dos pais e encarregados de educação por duas razões fundamentais.

A primeira, porque são os representantes do público-alvo e por isso, parte legitimamente interessada;

A segunda, porque são eles a retaguarda que esclarece quando há dúvidas, estimulam quando há desânimos e motivam quando é necessário envolvimento dos alunos e trabalho dos mesmos.

Já fiz anteriormente referência a algumas questões que eventualmente poderiam ser motivo de rejeição do projeto, nomeadamente o desenraizamento dos alunos do grupo turma, a lecionação completa do currículo em todos os grupos de aprendizagem, a preparação para os exames nacionais, o grau de dificuldade dos testes de avaliação ser transversal a todos os alunos para os colocarem em igualdade de circunstâncias, etc..

Sabe-se que o nível etário destes alunos induz muitas vezes os progenitores na satisfação das suas vontades, onde nem sempre impera a razão.

Entendeu-se assim, promover, de forma cuidada e sistemática, reuniões não só de esclarecimento sobre o projeto, mas também de apresentação de resultados intermédios tentando, desta forma, envolvê-los.

No total de 162 pais e encarregados de educação que constituem o universo do 5º ano de escolaridade, responderam ao inquérito 145, o que representou 84% dos pais inquiridos.

No 6º ano de escolaridade, foram inquiridos 154 pais e encarregados de educação, representando 99% do público-alvo. Destes, obtiveram-se 138 respostas que representam 88% de respostas possíveis.

Face a estes números, consideramos a amostra fortemente representativa e portanto, para lá da satisfação que provoca este elevado envolvimento, permite-nos observar com maior segurança, o seu conceito sobre o projeto. Este nível de participação permite-nos desenvolver um modelo de avaliação do projeto, contínuo e interativo, onde a sua opinião possa ser uma colaboração importante para o seu reajustamento.

Iniciamos a análise dos resultados pelo 5º ano de escolaridade.

94% dos pais e encarregados de educação referem que foram devidamente informados sobre o projeto. Portanto, uma condição fundamental estava satisfeita. Contrariamente ao início do projeto, esta situação colocava-os numa posição de expectativa sim, mas não de ignorância o que os retirava da posição de absoluto desconforto.

Seguidamente, considerou-se importante auscultá-los sobre as razões que pensavam estar na origem da iniciativa de desenvolver este projeto. Na formulação da questão, considerou-se importante apostar exclusivamente nas questões relacionadas exclusivamente com a aprendizagem

As respostas apresentadas consideraram, num nível mais elevado, a seguinte valorização: 56% acreditavam que o objetivo principal do projeto era o de melhorar as aprendizagens nas disciplinas respetivas; 21%, que o projeto pretendia melhores resultados escolares - ranking; 7%, para melhorar as aprendizagens globais e, finalmente, 5%, para diminuir a indisciplina.

Em face destes resultados, considero que o conceito dos pais e encarregados de educação se enquadra no nosso e por isso, poderíamos considerar que estávamos em sintonia.

Procurou-se de seguida auscultar a opinião dos pais e encarregados de educação sobre se o projeto serviria de igual modo, os interesses de todos os alunos. A grande maioria, 76%, considerou que sim. Contudo, ainda há uma grande franja que pensa que não, 24% e por isso, provavelmente, teremos que desenvolver ações consistentes sobre esse propósito. Um fator importante que poderá alterar este conceito, será a possibilidade de apresentação de melhores resultados no final do ano.

Abordamos através da apresentação de duas perguntas, as questões organizativas e que, de certa forma, são o eixo central das mudanças. O modo como os alunos se organizam e a eficácia conseguida face a este novo projeto.

Na primeira questão, não restam dúvidas que a grande maioria, 76%, concordou com o processo de seleção dos alunos para os grupos. Mais uma vez, o número de discordantes é significativo – 22% e por isso, deve-se considerar este fator na redefinição do modelo organizacional.

Já na segunda questão, 62% consideram que este projeto não perde eficácia pelo facto de os alunos terem sido retirados das turmas para a constituição dos grupos, contra 38% de pais que consideram que sim.

Um dos fatores mais importantes ponderados na implementação do projeto foi a possibilidade da diminuição da heterogeneidade e, por isso, poder ser um fator inibidor do seu desenvolvimento. Não pretendendo nesta fase do trabalho tecer considerações académicas e/ou científicas sobre este tema, não deixa de ser curioso o facto de os pais terem a percepção que tal situação favorece as aprendizagens, 78%.

A questão formulada sobre se o projeto permite um ensino mais individualizado e se responde melhor às aprendizagens dos alunos, proporcionou a maior percentagem de concordância, 84%. Este é o propósito fundamental do projeto e, portanto, uma grande percentagem de pais e encarregados de educação, acredita que sim.

A questão da indisciplina na escola foi um dos fatores considerados na implementação deste projeto. Por isso, era muito importante auscultar os pais sobre a forma como viam que esta componente poderia ser melhorada

com a sua implementação. 84% responderam afirmativamente. Com este resultado pensamos que um dos objetivos foi conseguido.

Outro fator muito importante de incómodo era a questão de saber se os conteúdos eram todos ministrados a todos os alunos. Não seria previsível, segundo o ponto de vista de alguns pais, que os alunos com piores aprendizagens pudessem cumprir o programa e portanto, em situação de exames, estariam em desvantagem relativamente a outros alunos. O resultado dessa questão indica que 64% denotam confiança no cumprimento desse propósito e 33% dos inquiridos pensam que não.

Considerou-se importante, no desenvolvimento do inquérito, confrontar os pais e encarregados de educação sobre a perspetiva dos alunos relativamente ao desenvolvimento do projeto. Nesta linha de raciocínio, questionou-se os pais sobre o grau de satisfação dos seus filhos. 90% dos pais responderam que os seus filhos se sentem satisfeitos. Esta questão foi apresentada como questão semiaberta para se tentar perceber que razão poderia haver para se sentirem insatisfeitos.

As razões apresentadas foram divididas em quatro grupos referenciados no quadro que se segue.

	CATEGORIA	OCORRÊNCIAS
1	Composição do grupo de alunos	6
2	Natureza das aulas	1
3	Avaliação	1
4	Satisfação/motivação	3

Quadro 7.9 - Grau de satisfação dos filhos - Pais e encarregados de educação – 5º ano

Considerou-se também importante questionar os pais sobre o que pensavam das mobilidades dos alunos face à sua evolução ou retrocesso nas aprendizagens. Esta questão, porque a consideramos também muito importante, foi aberta para tentar saber os fatores motivacionais ou de constrangimento sobre esta questão. Dois terços dos pais, 66%, pensam que as mobilidades influenciam o processo ensino - aprendizagem. Também aqui precisamos de aferir o modelo, pois em análises já feitas em relação ao desenvolvimento do projeto, sentimos essa necessidade.

Nas razões apresentadas pelos pais sobre este tema, o quadro seguinte apresenta-se estruturado em quatro categorias que me pareceram corresponder ao seu enunciado.

	CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
1	Fatores aprendizagem positivos	28
2	Fatores de aprendizagem negativos	5
3	Fatores emocionais positivos	22
4	Fatores emocionais negativos	15

Quadro 7.10 - Mudanças de grupo – Pais e encarregados de educação – 5º ano

Considerada a dimensão dos resultados apresentados, entendemos ser importante, no final do ano, refletir sobre estes fatores.

A questão seguinte foi introduzida pela sensação de rejeição do projeto no seu início. Desintegração dos alunos das turmas provocando uma alteração significativa nos grupos de referência; alteração das metodologias de trabalho em projetos ainda não validados cientificamente; mudanças, em alguns casos, de docentes foram razões para criar algum desconforto ou insegurança nos pais e encarregados de educação. Contudo, dados os resultados obtidos com

esta consulta, verifica-se uma evolução muito positiva em que é perfeitamente dispensável a intervenção do diretor neste domínio, pois 73% dos inquiridos já tinham formulado a sua opinião.

As duas questões seguintes procuravam validar a intenção/previsibilidade do alargamento deste projeto a outras disciplinas e outros anos de escolaridade, nas disciplinas de Português e Matemática. Parece-nos que nestes domínios, os pais dos alunos ainda não aceitaram de uma forma considerável a possibilidade de, com o desenvolvimento deste projeto, poderem melhorar, não só as aprendizagens nas disciplinas referenciadas, mas também as aprendizagens transversais, logo os resultados escolares globais. Apenas 61% aceitam alargá-lo a outras disciplinas do mesmo ciclo e 64% aceitam alargá-lo às mesmas disciplinas de ciclos diferentes.

Para finalizar o inquérito aos pais e encarregados de educação do 5º ano de escolaridade, colocamos a questão aberta para se pronunciarem através de uma frase, sobre o projeto.

Responderam a este desafio um elevado número de pais e encarregados de educação, sendo as questões divididas em dois grandes temas e estes, em 7 categorias.

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Aceitação do projeto	1	Melhora os resultados	5
	2	Melhora as aprendizagens	17
	3	Aprendizagem no ritmo certo	7
	4	Outras razões	53

Quadro 7.11 - Aceitação do projeto – Pais e encarregados de educação – 5º ano

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Recusa do projeto	5	Organização	4
	6	Não melhora as aprendizagens	0
	7	Outras razões	9

Quadro 7.12 - Recusa do projeto – Pais e encarregados de educação - 5º ano

Tal como já se verificava com os alunos, também os pais e encarregados de educação aceitam, por esmagadora maioria, o projeto. O número de elementos que o recusa, embora residual, deve ser trabalhado e motivado para poderem ser parceiros ativos e dinâmicos.

Apresento agora os dados relativos aos inquéritos dos pais e encarregados de educação dos alunos do 6º ano.

Na questão sobre o seu conhecimento dos objetivos deste projeto, 85% dos inquiridos responderam que sim. O número de respostas negativas (15%) deve considerar-se elevado, pois trata-se de um número que pode fazer toda a diferença entre a rejeição e a aceitação do projeto. Considero que este resultado foi ligeiramente revisto a quando das reuniões do diretor com os pais e encarregados de educação (questão nº 13). Dá-nos ainda como indicador, o cuidado a ter no futuro sobre a preparação dos diretores de turma para os dotar de condições para apresentarem aos pais, um projeto desta dimensão.

Sobre a questão da hierarquização das razões que pensavam estar subjacente à criação dos grupos, 41% consideram que foi para obter melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas; 25% dos pais consideram que foi para a escola melhorar os seus resultados escolares – ranking; 7% consideram

que foi para se obter melhores aprendizagens globais e 7% consideraram que foi motivado pela diminuição da disciplina.

Considero que estes valores se enquadram nos valores esperados. Contudo, o dado a reter sobre esta questão é que o número de pais que não respondeu ou respondeu de forma incorreta duplicou (31), comparativamente com o 5º ano.

Quando confrontados com a pergunta se o projeto serve de igual forma os interesses dos alunos, apenas 62% acreditam que sim. Não posso deixar de considerar preocupante este facto, pois revela de uma forma significativa, uma falta de confiança considerável (37%) e que pode condicionar a continuidade do projeto, quando se analisa o alargamento da sua abrangência a outros anos de escolaridade.

A questão que mais poderia desagradar aos pais situava-se na seriação dos alunos para os integrar num grupo. Sabemos como são evidentes e valorizados os conceitos sobre os seus filhos, tantas vezes sustentados em análises muito subjetivas e nem sempre fundamentadas. Raramente aceitam as suas dificuldades e limitações, pelo contrário e isso tira-lhes muitas vezes o discernimento e clareza para interpretar os factos, com justiça e independência. 73% dos pais e encarregados de educação afirmam que sim, o que é sem dúvida muito positivo, havendo ainda 27% que se manifestaram contrários ao processo de seleção, o que não foi para nós uma completa surpresa.

Relativamente ao facto de os alunos, por terem sido desintegrados da turma, provocarem reservas sobre a eficácia das aprendizagens, leva-nos para a segunda questão menos valorizada neste inquérito. Apenas 46% dos pais

valida esta afirmação. Já anteriormente tinha referenciado a possibilidade de rejeição de um grupo considerável de intervenientes, diretos ou indiretos. Foram inventariadas algumas das razões subjacentes a este princípio e, portanto, mais do que razões substantivas e reais, enfrentamos preconceitos e até conceitos desfasados dos tempos de hoje em que a escola é inclusiva e promotora de igualdades de oportunidades. Penso pois, que os 51% que admitem ter reservas, venham a mudar as suas representações neste domínio e acreditem que o projeto pode ser uma solução para a obtenção de mais e melhor sucesso.

A questão que focaliza de forma mais objetiva a razão deste projeto é entendida pela maioria dos pais (76%), como importante. Consideram, portanto, que o projeto servirá melhor os alunos, pois acreditam que irá melhorar as suas aprendizagens. Contudo, os 22% que pensam que não, ainda é um número deveras preocupante e por isso, deverá ser um fator a ter em consideração na programação do futuro projeto.

Da mesma forma, continuam pessimistas quando questionados se este projeto permite, de forma mais eficaz, um ensino mais individualizado e que responda melhor às necessidades de cada aluno. Do total de inquiridos, 74% dizem que sim. Em sentido contrário, um número tão elevado de cétricos (26%), pode pôr em causa o sucesso do projeto, pois estamos perante um grupo de pais que estão pouco motivados e naturalmente não serão uma influência muito positiva junto dos seus educandos.

Quando se perguntou aos pais se mais e melhor participação dos alunos nos trabalhos da aula, diminui a indisciplina e a irreverência, (83%) dos inquiridos responderam que sim. Como já se referenciou anteriormente, também este é um objetivo principal do projeto e neste ponto, estamos em

consonância. Estamos apostados na consolidação e até melhoria destes resultados reconhecendo que esta problemática não se combate só em território educativo, mas também no seio da família e dos amigos.

Na análise que tenho vindo a fazer aos resultados dos inquéritos, venho-me apercebendo do desconforto dos pais e encarregados de educação sobre este projeto. Mais uma vez estamos diante de um resultado em termos absolutos, negativo; 49% dos pais consideram que os conteúdos programáticos não serão todos ministrados a todos os alunos. Apenas 46% consideram que sim. 5% não manifestam opinião

Em todas as reuniões realizadas com os pais, lhes foi comunicado que é obrigatório que os conteúdos sejam todos lecionados, pois se assim não fosse, não estaríamos a colocar todos em igualdade de circunstâncias para os exames. Não se compreende pois, que estejam tão pessimistas e pior do que isso, não tenham confiança nos responsáveis, quer das turmas, quer até da escola.

A questão seguinte apresenta os mesmos resultados, ou seja, 49% dos pais dizem que os seus filhos não se sentem satisfeitos com o desenvolvimento do projeto, contra 46% que afirmam que sim. Verificaremos mais à frente, na triangulação de alguns resultados a disparidade entre o que os pais pensam e o que pensam os alunos, sendo aqui de considerar que esta divergência, pode ser o resultado da ineficácia da mensagem que está a chegar aos pais e encarregados de educação.

Sendo esta, uma questão semiaberta, procuramos saber as razões que os pais apresentavam para fundamentar a resposta anterior.

	CATEGORIA	OCORRÊNCIAS
1	Mobilidade	4
2	Resultados escolares	4
3	Avaliação	3
4	Composição do grupo de alunos	8
5	Estigma / Stress / Elitismo	5

Quadro 7.13 - Grau de satisfação dos filhos - Pais e encarregados de educação – 6º ano

As respostas apresentadas enquadramo-las em 5 categorias. Nesse enquadramento, verificamos que a maioria das respostas se situa no plano organizacional e não na obtenção de resultados. Considero, por isso, que o projeto é muito mais percecionado com base na emoção do que na razão. É importante ter alunos felizes, mas isso só é positivo se for associado à obtenção de resultados compatíveis com o investimento realizado.

Procuramos saber se o fator estímulo era relevante para o grau de satisfação dos seus filhos e se este podia influenciar o processo ensino aprendizagem. 62% dos pais afirmam que sim. Mais uma vez, os valores do não (36%) são elevados e por isso, merecedores de uma reflexão.

Também esta questão foi uma questão semiaberta para tentar conseguir entender as razões das suas afirmações.

	CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
1	Fatores aprendizagem positivos	21
2	Fatores de aprendizagem negativos	1
3	Fatores emocionais positivos	22
4	Fatores emocionais negativos	12

Quadro 7.14 - Mudanças de grupo – Pais e encarregados de educação – 6º ano

Dos resultados obtidos agrupamos as questões em duas categorias sendo que, em cada uma delas, se considera o fator negativo e o fator positivo.

Esmagadoramente, o fator positivo sobrepõe-se ao fator negativo. Desta forma, consideramos que a aprendizagem pode sustentar-se no grau de motivação.

Quando questionados se mudaram de opinião depois das reuniões que foram realizadas pelo diretor com os pais, a maioria diz que não (64%), contra 27% que diz que sim. Este resultado deve ser encarado com naturalidade, pois a função destas reuniões era partilhar com os pais algumas preocupações e obter algum feedback sobre o desenvolvimento do projeto naquilo que eram os seus interesses.

Quando se questiona se o projeto deve ser alargado a outras disciplinas do ciclo, compreensivelmente e numa lógica de respostas anteriores, 53% afirmam que sim e 44% afirmam que não. Mantemos aqui uma tendência que, embora maioritariamente positiva, pode, com certeza, condicionar o estímulo para continuar.

Da mesma forma, quando questionados se o projeto deveria ser alargado nas mesmas disciplinas a outros ciclos de ensino, 62% manifestam-se positivamente, mas 36% rejeitam esta orientação e por isso, com um número elevado de resistentes.

Finalmente foi-lhes solicitado que, numa frase, falassem do projeto.

Mais uma vez e considerando o número elevado de resposta, dividi as mesmas em duas categorias. Estas, por sua vez, foram subdivididas em 7 subcategorias, de acordo com o exposto nos quadros seguintes.

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Aceitação do projeto	1	Melhora os resultados	1
	2	Melhora as aprendizagens	9
	3	Aprendizagem no ritmo certo	4
	4	Outras razões	43

Quadro 7.15 - Aceitação do projeto – Pais e encarregados de educação – 6º ano

		CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
Recusa do projeto	5	Organização	2
	6	Não melhora as aprendizagens	3
	7	Outras razões	14

Quadro 7.16 - Recusa do projeto – Pais e encarregados de educação – 6º ano

Mais uma vez, as respostas favoráveis ao projeto revelam inequivocamente, uma aceitação global do projeto o que, por si só, poderá ser, contrariamente a alguns outros indicadores anteriormente analisados, um estímulo.

Tal como se fez com os alunos, será importante que se estabeleça uma relação entre os resultados dos inquéritos dos pais e encarregados de educação do 5º e 6º anos, respetivamente.

Contrariamente aos resultados dos alunos, aqui verifica-se em alguns domínios, fortes amplitudes entre os anos envolvidos. Verificamos que os

obstáculos que os docentes inventariaram para os alunos, fizeram-se sentir nos pais e encarregados de educação. Não considerando isso um pecado mortal, não poderemos deixar de considerar que provocam constrangimentos e a necessidade de canalizar energias que como se compreende, farão falta noutras vertentes.

Por outro lado, sabendo a influência que estes exercem nos seus filhos, sentimos estar a desperdiçar sinergias que devidamente canalizadas, ajudariam a construir uma escola de melhor qualidade, promotora de melhores aprendizagens.

Em educação, vimos percorrendo um caminho por vezes solitário, onde os interesses nem sempre estão devidamente clarificados, nem convergem para o mesmo ponto. Contudo, definido o rumo, resta-nos segui-lo com vigor e entusiasmo.

7.3 Entrevista aos docentes

O registo dos docentes sobre o desenvolvimento deste projeto deveria ser, não apenas um registo objetivo e direcionado, fundamentado na pergunta/resposta, mas o possível sinal de abertura a novas formas de ensinar e desenvolver o processo educativo sem romper de forma abrupta, em absoluto, com os sistemas tradicionais e a acomodação dos intervenientes.

A metodologia para a definição, quer da forma de a desenvolver, quer na constituição dos painéis, obedeceu a um critério. Fazer ouvir, em momentos distintos, docentes que declaradamente rejeitavam o projeto e docentes que aceitavam que o projeto fosse uma forma de diminuir o insucesso.

Neste conceito, decidi ouvir uma docente da disciplina de português, no caso, a docente que mais se manifestava contra a implementação do projeto e noutra momento, todos os outros docentes das disciplinas de Português e Matemática.

A metodologia de análise das entrevistas foi definida dividindo-a em quatro categorias e estas, em dez subcategorias.

7.3.1 Perceções iniciais

Todos os docentes que intervêm diretamente neste projeto consideram que o projeto “turmas de nível” é inovador e exequível. Apenas uma docente já tinha vivenciado um projeto similar. Desta forma, está ultrapassada a barreira que poderia representar a rejeição por parte de algum docente e as diversas implicações que isso poderia significar para o sucesso deste.

7.3.1.1 Público-alvo

Verificou-se, neste domínio, uma divergência de opiniões assente apenas e objetivamente na disciplina lecionada. Enquanto que o grupo disciplinar de Matemática considera que o público-alvo deveria ser os dois anos de escolaridade, o grupo disciplinar de Português, considera que apenas o 5º ano deveria ter sido envolvido no projeto. A divergência de opinião regista-se pelo facto de “os alunos do 6º ano apanharam o projeto a meio do seu percurso escolar e por isso, revelam mais dificuldades para se adaptarem. Os do 5º ano iniciam o projeto no início de ciclo e por isso foi mais fácil adaptarem-se”.

7.3.1.2 Especificidade das disciplinas

Relativamente a esta questão, as docentes de Português consideram que: “As disciplinas são diferentes e por isso com características diferentes” e “no 6º ano, também pelo facto de terem exames no final do ano, podem sair prejudicados neste projeto”. Contrariamente, as docentes do grupo de Matemática consideram que, sobretudo os alunos com mais dificuldades, conseguem acompanhar mais a matéria, pois o ritmo é compatível com as suas dificuldades, sobretudo nos grupos de 6º ano. Os outros alunos com mais possibilidades têm oportunidade de andar mais depressa.

Sobretudo nos alunos dos grupos da manhã, entende que “resulta bem porque os alunos estão mais trabalhadores, mais concentrados e resultou melhor.” Também o facto de ter menos repetentes pode influenciar os resultados. “As melhorias não foram imediatas (1º período) mas foram progressivas e agora já se evidenciam. Os próprios alunos sentiram essa melhoria.”

No entanto, as colegas de Matemática reforçam que os alunos nas turmas de origem, quando possuem dificuldades, têm mais dificuldade em trabalhar e acompanhar a matéria.

7.3.1.3 Beneficiários da experiência

Uma docente de Português afirma: “Acha que mesmo misturados, ninguém saía beneficiado com a situação que é o que acontece a História e outras disciplinas. Entende que a franja de alunos muito fracos é capaz de sair beneficiada. Quer os alunos de 6º ano, quer os alunos repetentes, pois só trabalhando o nível básico é que se consegue obter resultados. De outra maneira, seria completamente impossível. No caso dos bons alunos, que é o

seu grupo, entende que é quase indiferente estarem em grupos bons ou estarem misturados com outros alunos, pois estes alunos seriam sempre bons. Agora, os grupos fracos, os alunos no seu entender, está um bocadinho melhor.”

Contrariando esta versão, uma colega do mesmo grupo considera “o nível dos conteúdos lecionados está a baixar e, portanto, isso não deverá acontecer”. Contrapõe novamente a colega que “o importante para estes alunos é eles poderem desenvolver um processo de aprendizagem normal. Os conteúdos estão a ser dados, embora de uma maneira elementar. No passado, no grupo normal, isto não acontecia.” Mesmo confrontada com o facto de os alunos serem todos avaliados da mesma maneira não impediu a docente de considerar este projeto vantajoso pois “já no passado, os exames tinham perguntas para todos os níveis onde em algumas situações, alguns alunos nunca conseguiam lá chegar.”

De uma forma clara, todos consideram que agora os alunos estão melhores.

Considera-se até que os alunos fracos beneficiam. Consideram outros que todos os alunos beneficiam sejam eles fracos, médios ou bons. Diz-se ainda que a evolução pode ser pequenina, mas existe. Os fracos perdem-se muito mais num contexto de turma normal. “Em relação aos bons que eu tenho da turma da manhã (Docente de Português), eles não ficam melhores, isto é, em termos qualitativos, eles continuam com 5 ou com 4. Os de 5 são mesmo de 5 e estão colocados. Os de 4 sentem que é difícil passarem para o 5. Os miúdos, quando foram para aquele grupo, sentiram uma pressão enorme sobre eles. Por um lado, estavam num grupo heterogéneo e sabiam que podiam ser bons numa coisa ou noutra. Não seriam sempre bons mas

seriam, de uma maneira geral, quase sempre bons. No caso destes grupos, eles sentem muito mais a pressão em cima deles...”

Desabafa uma colega “ muitas vezes são os professores que exercem esta pressão. Eu às vezes digo: mas este grupo é a “nata da escola”...”É obrigatório responder a determinados...” “É o grupo que sente mais pressão...”

7.3.2 Grau de heterogeneidade

7.3.2.1 *Diferença face à metodologia tradicional*

Considerei no início do projeto que ele implicava, além de outras coisas, uma alteração significativa das metodologias de trabalho. Neste domínio, durante as entrevistas foram feitas as seguintes abordagens e considerações.

“Antigamente, preparavas as aulas para quem?” Afirmava uma colega de Português. “Para os médios - médios altos. Acontecia que a aula estava sempre a interromper para dar satisfação aos alunos mais fraquinhos. Agora não, o nosso trabalho está muito mais facilitado. Quem tem uma turma fraca, vai preparar e dar as aulas para aqueles meninos. A aula é mais vagarosa, vai ser muitas mais vezes interrompida.”

Acrescenta ainda que, “o facto de se terem promovido as assessorias, parece que dá resultado porque enquanto se desenvolve a aula, outro trabalha com os que têm mais dificuldades.”

Refere-se também na entrevista que “este modelo organizativo e em momentos de autoavaliação, os alunos afirmam que se sentem mais à vontade, que não têm vergonha de escrever no quadro, que não se riem. Em

sentido contrário, afirma outra colega, os alunos não gostam, gostavam mais de estar com os colegas da turma.”

7.3.2.2 Fatores de homogeneização

Relativamente a esta questão, admitia-se que pudesse haver razões de ordem socioeconómica que pudessem ser consideradas. Contudo, não foi, durante a entrevista, este fator considerado relevante.

A este propósito, refere uma docente: “nas turmas que leciono, não me parece que se possa considerar importantes as questões socioeconómicas como fator de heterogeneidade, porque elas não se evidenciam.”

Dos entrevistados, todos consideram que os grupos são menos heterogêneos, quer no aspeto cognitivo, quer no aspeto social, este, principalmente nos grupos com mais dificuldades. Isto também se evidencia nos grupos da manhã. Esta análise não merece a concordância de todos, pois a quantificação e qualificação das turmas não é uma questão linear e de ciclos definidos. Esta situação é aleatória e casual.

Referencia uma colega que a “retaguarda” tem muita influência porque às vezes encontramos meninos com muita dificuldade, mas como têm uma “retaguarda” muito estruturada, ele consegue...” “Mas não é a regra, afirma outra entrevistada.” Outra ainda afirma: “eu estou na assessoria dos alunos fracos. Os problemas que eles trazem...Estão permanentemente com problemas...”.

Uma outra colega diz que “as questões sociais homogeneizam ainda mais os grupos, não se notando tanto nas turmas tradicionais.” Alguns outros comungam desta opinião.

A criação de grupos de nível não veio homogeneizar significativamente as turmas, dizem outros docentes, pois há grupos, sobretudo no período da tarde, que são bastante heterogéneos.

7.3.2.3 *Diversidade que permanece nas turmas*

Neste domínio, diminuiu. “Os alunos foram para grupos estruturados segundo as suas dificuldades, agora se conseguirão ou não acompanhar, por muito pequena que seja a turma, ninguém pode afirmar. Nós só temos em conta os conhecimentos deles e a seleção foi feita neste princípio, afirma uma docente. Não tenho a certeza que outras variáveis possam ter influência, pois nunca pensei nisso, embora possa admitir que sim. É verdade que a homogeneidade se acentua a nível de conhecimentos e estrato social, considerando as duas turmas que tenho – médias e nas turmas que assessoro.”

“Às vezes um fraquinho no meio dos fraquinhos... brilha ..., sente-se melhor... Está mais à vontade ...com os seus pares...os fraquinhos brilham muito mais...” são algumas das expressões usadas pelas entrevistadas. Será que se pode afirmar com estas palavras que os grupos são homogéneos? Será que é possível medir a homogeneidade/heterogeneidade?

7.3.3 Mobilidade de alunos entre grupos

7.3.3.1 *Consequências nos alunos*

A mobilidade dos alunos entre grupos será, quando verificado no sentido ascendente, o ponto central do projeto. Combina a eficácia deste e o grau de motivação que ele é capaz de produzir nos alunos. A mobilidade pode também ser um pretexto para manter os alunos em pressão pelo facto de não conseguirem acompanhar o ritmo das aulas, quer através do empenho, quer

através de dificuldades de aprendizagem. Neste sentido (descendente), o desenvolvimento do projeto pode promover o esforço e a aprendizagem numa sistematização do trabalho e manutenção da motivação.

No entanto, a mobilidade provoca alguns estádios que será importante analisar.

O número de alunos que constitui cada grupo facilita essa mobilidade?

Anseiam os alunos, todos os alunos, por melhores resultados para mudarem de grupo?

Que outros fatores poderão contribuir ou não, para essa mobilidade?

No desenrolar da entrevista, várias foram as opiniões sobre esta questão.

Um docente afirma: “deve haver mobilidade dos alunos quando o conhecimento dos alunos estiver bem consolidado, nunca fazer assim, levemente as tais mudanças, porque muitas vezes há miúdos que vão para os grupos mais fracos e por vezes até são médios e isso, para eles, vai desmotivá-los e isto é uma questão muito importante.”.

Outros dizem: “Às vezes, os alunos trabalham e merecem um 4 e eles mesmos dizem: professora, eu quero um 4, mas não quero sair desta sala.”.

“O que se poderá entender com isso? Levanta-se aqui a questão de saber se para eles é motivador ou não. Há meninos que preferem não mudar. Por isso, obter melhores resultados não é obrigatoriamente sinónimo mobilizador para partir para um grupo ascendente. Nunca é inibidor mas há alunos que preferem manter-se com o professor”, afirma uma outra docente.

“Para os alunos que são deslocados para os grupos mais fracos, para esses, penso que sim, que será inibidor.”

“Os alunos se passarem para os grupos superiores, isso é bom, é mobilizador.”.

Estas são conclusões que definem alguns sentimentos de alunos que não sendo universais, representam, sem dúvida, a maioria dos alunos.

7.3.3.2 Atitudes dos docentes

Relativamente à posição dos docentes sobre as mobilidades, eles vivem num misto de sentimento de dever cumprido quando as aprendizagens melhoram e um sentimento de perda quando os alunos transitam para um grupo diferente. Ou de frustração, quando transitam no sentido descendente. Não conseguem separar os laços afetivos que se criam, sobretudo numa campanha difícil de motivação para a aprendizagem e para o trabalho. A melhoria das aprendizagens dos alunos é crucial para docentes, assim como o reconhecimento do mérito, do seu trabalho e do seu empenho em todo o processo.

Mas neste projeto em que se procuram melhorias nos resultados, os docentes reconhecem que outras dimensões muito importantes se cruzam e às quais devem dar atenção redobrada, pois se assim não for, a qualquer momento se entra em espiral negativa.

Quando o sucesso não aparece ou o sistema organizacional falha, compete aos professores desenvolver estímulos, campanhas de sensibilização para os manterem motivados. Dizem sobre isto, “Os outros, nós temos de fazer um trabalho muito importante para esses alunos, para não se sentirem

discriminados. É um trabalho difícil, é preciso incentivá-los. Se os alunos trabalharam para transitar de grupo e não há vagas para eles, isso torna-se desagradável e, portanto, inibidor.”

E quando os próprios alunos afirmam: “estás nos grupos dos fracos... o nosso trabalho como professores desses miúdos mais fracos, quando eles mudam é dizer-lhes: vê lá, trabalha que estás quase lá, vê se trabalhas mais um bocadinho...Para eles não se sentirem sós, porque acho que para eles é muito aborrecido.”.

7.3.4 Eventual maior participação dos alunos, com conseqüente diminuição da disciplina.

7.3.4.1 *Diferenças entre turnos*

Não é um dado adquirido que no desenvolvimento deste projeto, os alunos melhorem o seu comportamento. Alguns docentes dizem que sim, outros dizem que não. Da mesma forma, aqui mais em sintonia, os comportamentos dos turnos da manhã e da tarde são diferentes. Nos primeiros, sejam quais forem os grupos, os alunos mantêm uma posição mais colaborativa e participativa nas atividades da sala de aula. “Os grupos da tarde “fazem complô, são cúmplices”. Alguns afirmam que mesmo nos grupos dos alunos bons, quando querem, mesmo o aluno que é irrequieto, sente que tem de se portar melhor. “Agora, os grupos dos maus, na assessoria que eu faço, o que noto são que, quando eles não querem dificilmente se consegue chegar a eles”, afirma uma docente.

Na análise desta questão, uma docente fez uma outra abordagem referenciando que “no método de seleção dos alunos, teve-se em consideração não só o aproveitamento, mas também o seu perfil como

pessoa. E neste caso, sobretudo nos grupos de maior dificuldade de aprendizagem, foi mais evidente”.

Outro aspeto que também foi referenciado foi a diferença entre o comportamento dos alunos nas aulas em contexto turma e o comportamento dos alunos em aulas como grupo. Alguns afirmam que no novo modelo se trabalha melhor, pois os alunos têm outro tipo de atitude. Uma docente diz: “esta diferença se acentua de forma negativa, ainda mais nas turmas de 6º ano de escolaridade com mais incidência nos grupos da tarde”.

7.3.4.2 Opinião mais comum

A implementação deste projeto originou alterações em alguns conceitos do ato de ensinar. Um dos mais relevantes é o da partilha. Todos sentem que perderam autonomia. A gestão de conteúdos, dizem uns, obriga a uma maior sistematização e para isso é necessário fazer reuniões; outros afirmam que são necessárias muitas reuniões para se preparar material, aferir os critérios e as metodologias.

Uma docente, do grupo disciplinar de Português, considera “este projeto condiciona a forma como se vinha desenvolver o currículo”. Diz mesmo que “a dinâmica de grupos não funciona, porque as mobilidades causam constrangimentos”. Outra docente considera mesmo: “o que pode acontecer de pior a um aluno, é andar de um lado para o outro”. Contrariamente, uma docente de Matemática, considera “não é condicionada por qualquer das razões apresentadas. As mudanças ascendentes que fizeram no grupo, resultaram e os alunos ficaram felizes por terem mudado, porque sentiram que foram recompensados pelo seu trabalho”. Não consegue, contudo,

avaliar o impacto das mudanças em sentido contrário, porque nos seus grupos, não se verificaram.

Outra docente afirma “será um erro generalizar as reações, porque os grupos são diferentes e por isso não podem ser analisados segundo a mesma perspectiva. Na disciplina de Matemática, as mudanças dos alunos foram-lhe devidamente explicadas e por eles entendidas. Por essa razão, os alunos, numa fase posterior, vêm manifestar-se favoravelmente a essa decisão”. Na mesma linha de pensamento. Outra colega diz: “o que deve ser considerado é que as mobilidades efetuadas resultaram também de diagnósticos mal feitos e por isso mesmo, necessário retificá-los”. Considera por isso, que no futuro, haverá necessidade de menos mudanças e por isso, menos situações de conflito.

Relativamente às questões da partilha, todos os docentes consideram que este projeto “obriga” a mais partilha. Embora o grupo de Matemática já tenha essa cultura, considera que agora essa partilha tem que ser institucionalizada no sentido da partilha permanente e necessária para o bom desenvolvimento do projeto.”.

Finalmente, uma análise à implementação deste projeto como uma solução para o insucesso crónico dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática.

Alguns colegas afirmam que ainda é muito cedo para se poder tirar essa conclusão e provavelmente terá que ser validade por uma avaliação externa, dizem outros. Diz-se ainda que poderá haver uma grande discrepância entre a avaliação interna e a avaliação externa.

No entanto, outros afirmam que não têm dúvidas nenhuma que para os alunos bons e muito bons, este projeto é ótimo. Consideram também, que no processo tradicional estes alunos são prejudicados, porque muitas vezes quando a heterogeneidade das turmas é muito grande, os docentes não conseguem responder a todos com a mesma eficácia.

Retoma-se a questão da melhoria dos resultados. Aqui, a opinião continua dividida, pois uns entendem que apenas irá melhorar os resultados internos, enquanto outros consideram que irão melhorar também os resultados externos. Continuam por isso, a maioria dos presentes, a considerar que este projeto pode ser a solução. Uma colega não tem dúvidas, “Este projeto pode ser uma solução sobretudo para os alunos mais aptos.” Da mesma forma, alguns dos presentes consideram que mesmo com este projeto, alguns alunos não vão conseguir obter sucesso.

Numa dinâmica de sala de aula, há outros fatores que influenciam a aprendizagem, nomeadamente o comportamento, a vontade de trabalhar, o seu empenhamento, etc.

Uma colega refere: “os conteúdos lecionados aos alunos dos grupos melhores, são cimentados e solidificados. No entanto, relativamente aos alunos mais fracos, é necessário muita repetição e sistematização para que consiga ficar em memória, alguma coisa. Neste aspeto, considera que este projeto pode ser importante.”

Procurei através desta recolha de informação inventariar um conjunto de opiniões capazes de validar as opções que fundamentaram a existência e o desenvolvimento deste projeto. Procurei através das questões abertas e das

entrevistas aos docentes, encontrar opiniões que fundamentassem novas orientações capazes de dar melhores respostas e mais eficazes.

No âmbito deste estudo, falta-nos a avaliação dos resultados finais sendo eles referentes à avaliação interna quer, no caso do 6º ano, acrescido da avaliação externa (exames nacionais). No entanto, e consideradas as avaliações intermédias dos períodos escolares, verificamos uma melhoria significativa não só nas disciplinas envolvidas, mas em quase todas as disciplinas do currículo dos alunos. Se estes valores se confirmarem, estaremos perante um projeto conseguido do qual se poderão desenvolver outros estudos de forma a complementá-lo e a melhorá-lo.

8 PLANO DE AÇÃO

Considerada a dimensão do projeto, a sua envolvência, e a importância das suas consequências, considerou-se necessário fazer o seu acompanhamento através de:

- reuniões sistematizadas entre os docentes de cada grupo disciplinar;
- reuniões periódicas entre os docentes dos dois grupos envolvidos e o diretor;
- reuniões entre o diretor do agrupamento e os pais e encarregados de educação dos alunos envolvidos, no final de cada período;
- análise estatística comparativa dos resultados obtidos entre períodos deste ano letivo e entre períodos homólogos do ano transato.

Já no decurso do projeto e no âmbito deste estudo, entendeu-se alargar o âmbito da sua avaliação à apresentação de um inquérito aos alunos, aos pais e encarregados de educação e de uma entrevista a todos os docentes

envolvidos, não só focando aspetos da sua disciplina em concreto, mas do projeto no seu todo.

8.1 Propostas de melhoria

O projeto como já se referenciou, tem vindo a ser analisado de forma sistematizada em várias dimensões criando a possibilidade de introdução de melhorias pontuais ou permitindo elencar um conjunto de melhorias a implementar no próximo ano letivo e que se traduzirão:

- envolver os alunos no projeto, em início de ciclo;
- selecionar os alunos, para cada grupo, antes do início do ano letivo;
- iniciar o ano letivo com assessorias de docentes, sobretudo nos grupos de alunos com mais dificuldades;
- envolver de uma forma mais intensa outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente os diretores de turma e a associação de pais e encarregados de educação;
- proceder a reajustamentos nos horários de alunos relativamente à distribuição das cargas letivas possibilitando atividades contínuas em espaços letivos consecutivos;
- elaborar os horários de docentes de acordo com as necessidades específicas de períodos de trabalho conjunto, procurando não dispersar os tempos letivos e enquadrá-los de acordo com as normas/orientações gerais para a elaboração dos horários de todos os docentes.

9 CONCLUSÃO

A escola, como centro educativo e integrada numa comunidade, representa valores e significados que reproduz pretensamente de forma democrática e num processo que se identifica e classifica como igualitário para todos. Contudo, sabemos que representando cada indivíduo um ser único, a procura de uma escola igual para todos será uma mera utopia.

O currículo estrutura-se num conjunto de aprendizagens que embora estruturantes, têm vários significados e representações em função das condições sociais, socioeconómicas, culturais, étnicas ou outras.

O ponto de partida, sabemo-lo bem, é distinto não só no conhecimento inicial; as capacidades cognitivas são diferentes; as motivações são variadas e as expectativas são divergentes.

As expectativas que recaem sobre a escola levam-na a valorizar o mérito e a excelência e desta forma, incorre no risco de se perder num percurso onde as suas funções também essenciais de liberdade e democracia, sejam ofuscadas e se diluam em conceitos elitistas e hierarquizantes.

António Bolívar, (2005, 62) afirma “Um modo para reduzir a desigualdade fundamental é garantir os conhecimentos indispensáveis e competências mínimas aos mais desfavorecidos, encontrando a sua própria vida e realização pessoal.”

No entanto, a escola de hoje, garante muito mais que isto. A escola de hoje procura a igualdade desenvolvida em processos contínuos e diversificados.

Como diz “la Comision Thélot (2004,43), referencia António Bolívar, 65, que, em função da equidade, se deve igualar a eficácia da escola, mas para ser justa, a escola não deve ser formalmente igual mas igualmente eficaz.”

Acredito por isso que o desenvolvimento deste projeto possa trazer alguma eficácia a um modelo de desenvolvimento do currículo não tradicional através de uma participação continuada assente na realização e atividades compatíveis com o seu grau de desenvolvimento e capazes de manter um grau de motivação permanente. Um modelo que promove um trabalho partilhado e colaborativo de docentes.

Acredito numa escola capaz de considerar os contextos para desenvolver diferenciações indutoras de respeito pela diferença, onde a capacidade de se regenerar não apenas numa atitude reprodutora, mas de verdadeira mudança seja o mote central da sua existência.

António Bolívar, (2005, 66), diz-nos: “ reduzir as desigualdades sociais e escolares e promover políticas equitativas, de acordo com o conhecimento acumulado, implica atuar, de modo convergente e ao longo do tempo, para que sejam sustentáveis, em várias frentes.”

É este o propósito do nosso projeto.

O mestrando - José Octávio Soares Mesquita

BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1 ed.). Universidade Aberta.

Araújo, C., Pinto, E. M., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (Janeiro de 2008). Estudo de caso. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (s.d.). Estudo de Caso: modalidade dos planos qualitativos ou quantitativos? Universidade do Minho.

Bolívar, António, REICE – Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion, 2005, Vol. 3. Nº 2.

Carlota Lemos, C. C. (16 de Abril de 2010). *Metodologias de investigação análise e tratamento de dados*. Obtido em 20 de Janeiro de 2013, de <http://www.slideshare.net/cruzantoni/analise-de-dados-ccill-end>.

Diogo, Fernando, (2008) “O CURRÍCULO NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA. A JUSTIÇA CURRICULAR NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO” Tese Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fernandes, B. J. (06 de Agosto de 2006). *Processo de Triangulação de Perspectivas na Pesquisa Qualitativa*. Obtido em 20 de Janeiro de 2013, de Design de Sistemas Interativos: <http://designinterativo.blogspot.pt/2006/08/processo-de-triangulação-de-perspectivas.html>

Freitas, M. T. (4 de Junho de 2007). *A Pesquisa em educação: Questões e desafios*. Obtido em 15 de Janeiro de 2013, de http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf.

Orlikowski, W. J., & Baroudi, J. J. (1991). Studing Information Technology in Organizations: Research Approaches and Assumptions. *Information Systems Research*.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7819/12/Cap%C3%ADtulo%20I.pdf>

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática.

Perrenoud, Philippe, APRENDER A NEGOCIAR A MUDANÇA EM EDUCAÇÃO: Novas estratégias de inovação (2002), Edições ASA, coleção em Foco.

APÊNDICES

INQUÉRITO - ALUNOS

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

	Sim	Não
1 - Foi - te explicado pelos teus professores a finalidade do funcionamento destes grupos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Consideras que esta organização favorece as aprendizagens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Consideras que a forma como foram constituídos os grupos é a mais correta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se achas que não, apresenta uma sugestão diferente. _____		
4 - Concordaste com o grupo onde foste integrado inicialmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - O facto de os grupos constituídos poderem ter-te desintegrado da tua turma tradicional desagradou-te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Sentes que a forma como foram organizados os grupos permite uma maior intervenção dos alunos nos trabalhos da aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Consideras que a forma como a matéria é lecionada responde melhor às tuas necessidades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Consideras que nas aulas tens sempre oportunidade de superar as tuas dificuldades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Comparando estas aulas com as aulas tradicionais onde a turma está toda junta, consideras que aprendes melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - O facto de os alunos poderem mudar de grupo em função das suas aprendizagens agrada-te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Consideras que a mudança de grupo pelo fator positivo – estímulo ou pelo fator negativo – dificuldade de aprendizagem, pode influenciar o teu processo ensino-aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Se respondeste sim à questão anterior, identifica apenas uma razão:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por trocar de colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por trocar de professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelas duas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por outra? Qual. _____		
13 - Consideras que a divisão dos alunos por grupos de nível rotula os alunos em função do grupo em que é colocado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Regista numa frase o que entenderes sobre este projeto. _____		

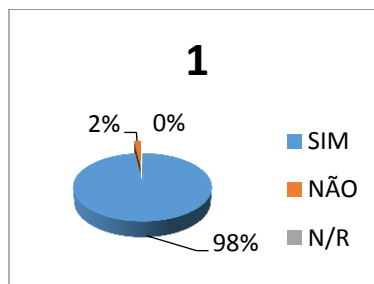
Moreira da Maia, 16 de abril de 2013

INQUÉRITO – ALUNOS 5º ANO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

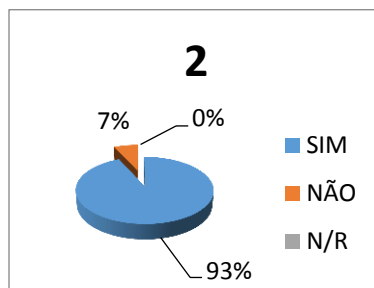
Resultados Questão 1

Foi - te explicado pelos teus professores a finalidade do funcionamento destes grupos?



Resultados Questão 2

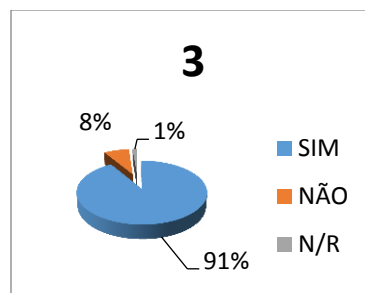
Consideras que esta organização favorece as aprendizagens?



Resultados Questão 3

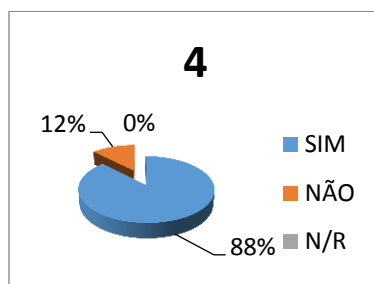
Consideras que a forma como foram constituídos os grupos é a mais correta?

Se achas que não, apresenta uma sugestão diferente. _____



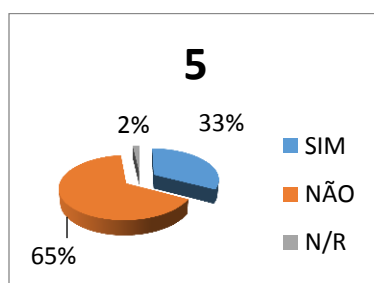
Resultados Questão 4

Concordaste com o grupo onde foste integrado inicialmente?



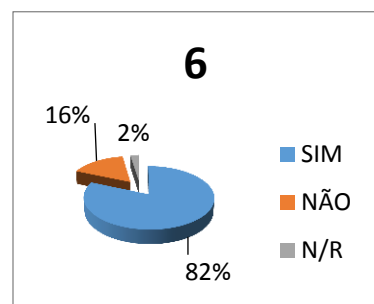
Resultados Questão 5

O facto de os grupos constituídos poderem ter-te desintegrado da tua turma tradicional desagrada-te?



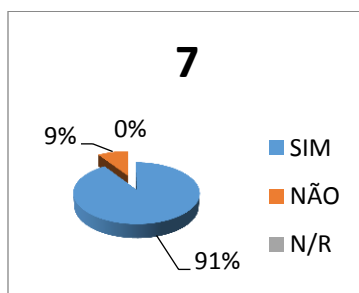
Resultados Questão 6

Sentes que a forma como foram organizados os grupos permite uma maior intervenção dos alunos nos trabalhos da aula?



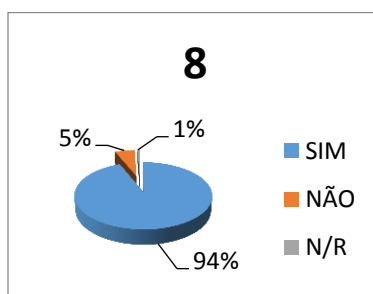
Resultados Questão 7

Consideras que a forma como a matéria é lecionada responde melhor às tuas necessidades?



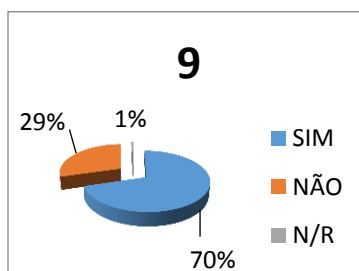
Resultados Questão 8

Consideras que nas aulas tens sempre oportunidade de superar as tuas dificuldades?



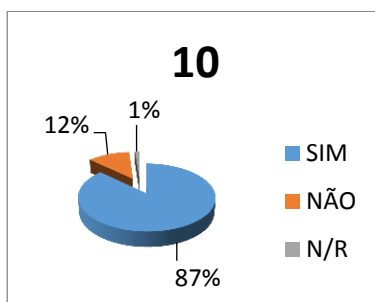
Resultados Questão 9

Comparando estas aulas com as aulas tradicionais onde a turma está toda junta, consideras que aprendes melhor?



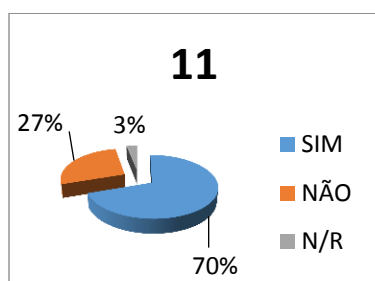
Resultados Questão 10

O facto de os alunos poderem mudar de grupo em função das suas aprendizagens agrada-te?



Resultados Questão 11

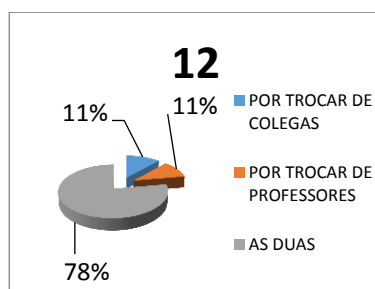
Consideras que a mudança de grupo pelo fator positivo – estímulo ou pelo fator negativo – dificuldade de aprendizagem, pode influenciar o teu processo ensino-aprendizagem?



Resultados Questão 12

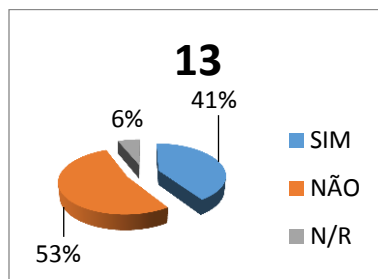
Se respondeste sim à questão anterior, identifica apenas uma razão:

- Por trocar de colegas?
- Por trocar de professores?
- Pelas duas?



Resultados Questão 13

Consideras que a divisão dos alunos por grupos de nível rotula os alunos em função do grupo onde em que é colocado?



Resultados Questão 14

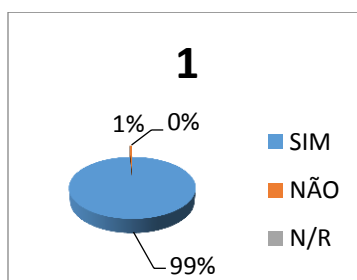
Regista numa frase o que entenderes sobre este projeto.

INQUÉRITO – ALUNOS 6º ANO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

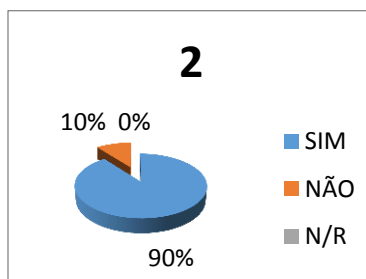
Resultados Questão 1

Foi - te explicado pelos teus professores a finalidade do funcionamento destes grupos?



Resultados Questão 2

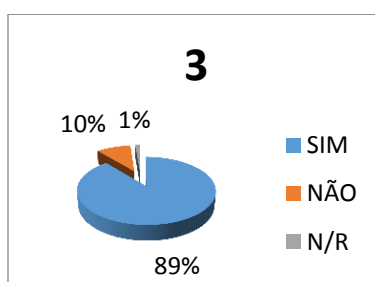
Consideras que esta organização favorece as aprendizagens?



Resultados Questão 3

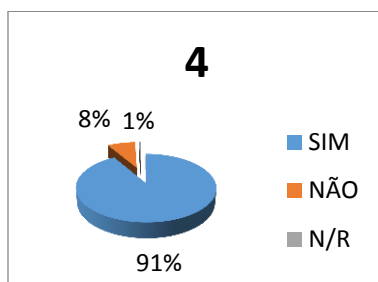
Consideras que a forma como foram constituídos os grupos é a mais correta?

Se achas que não, apresenta uma sugestão diferente. _____



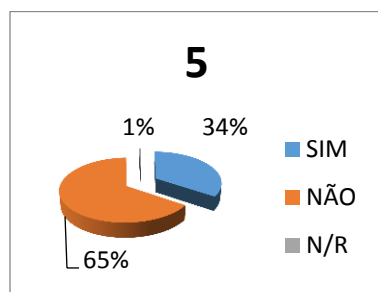
Resultados Questão 4

Concordaste com o grupo onde foste integrado inicialmente?



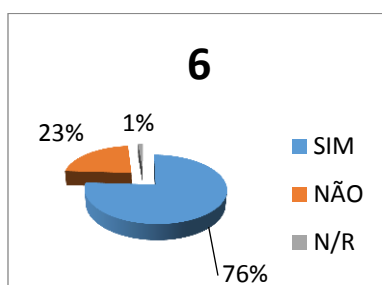
Resultados Questão 5

O facto de os grupos constituídos poderem ter-te desintegrado da tua turma tradicional desagrada-te?



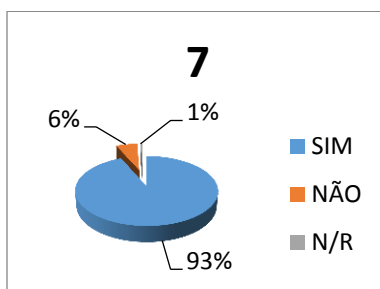
Resultados Questão 6

Sentes que a forma como foram organizados os grupos permite uma maior intervenção dos alunos nos trabalhos da aula?



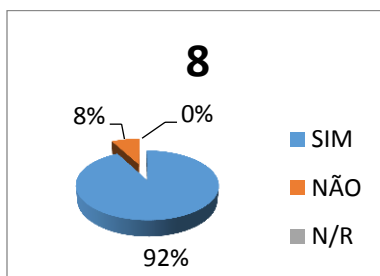
Resultados Questão 7

Consideras que a forma como a matéria é lecionada responde melhor às tuas necessidades?



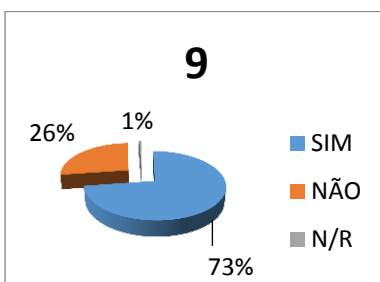
Resultados Questão 8

Consideras que nas aulas tens sempre oportunidade de superar as tuas dificuldades?



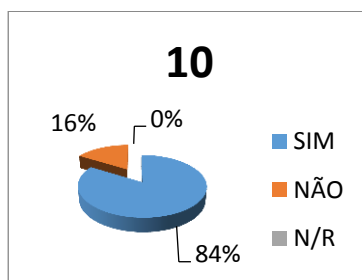
Resultados Questão 9

Comparando estas aulas com as aulas tradicionais onde a turma está toda junta, consideras que aprendes melhor?



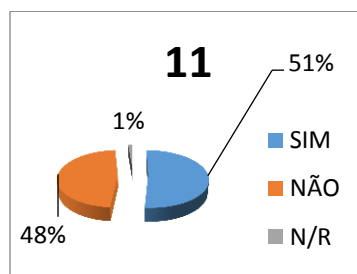
Resultados Questão 10

O facto de os alunos poderem mudar de grupo em função das suas aprendizagens agrada-te?



Resultados Questão 11

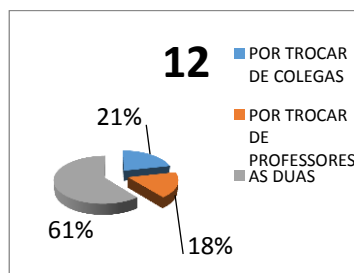
Consideras que a mudança de grupo pelo fator positivo – estímulo ou pelo fator negativo – dificuldade de aprendizagem, pode influenciar o teu processo ensino-aprendizagem?



Resultados Questão 12

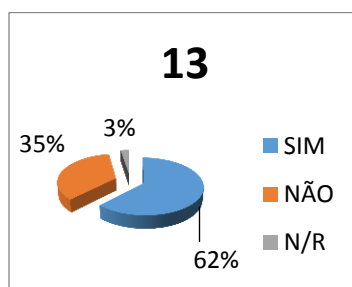
Se respondeste sim à questão anterior, identifica apenas uma razão:

- Por trocar de colegas?
- Por trocar de professores?
- Pelas duas?



Resultados Questão 13

Consideras que a divisão dos alunos por grupos de nível rotula os alunos em função do grupo onde em que é colocado?



Resultados Questão 14

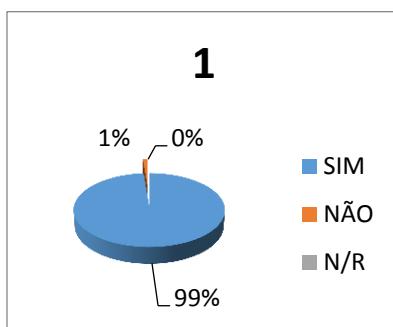
Regista numa frase o que entenderes sobre este projeto

INQUÉRITO – ALUNOS CICLO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

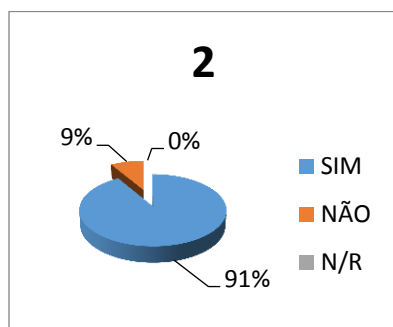
Resultados Questão 1

Foi - te explicado pelos teus professores a finalidade do funcionamento destes grupos?



Resultados Questão 2

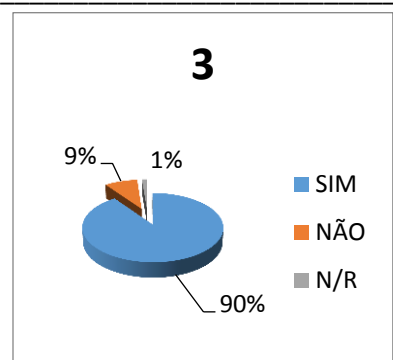
Consideras que esta organização favorece as aprendizagens?



Resultados Questão 3

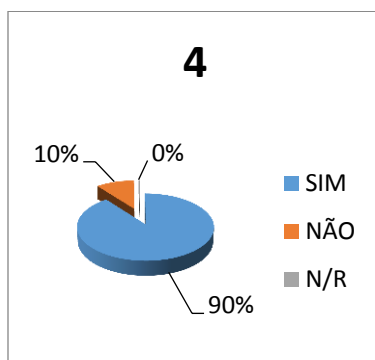
Consideras que a forma como foram constituídos os grupos é a mais correta?

Se achas que não, apresenta uma sugestão diferente. _____



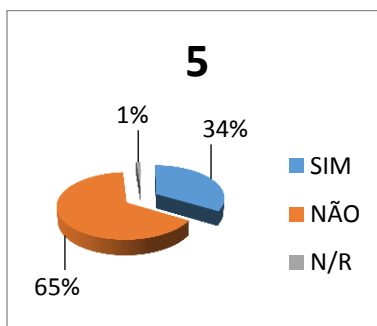
Resultados Questão 4

Concordaste com o grupo onde foste integrado inicialmente?



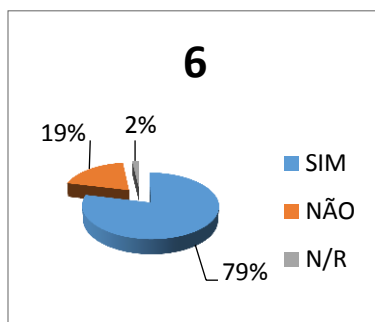
Resultados Questão 5

O facto de os grupos constituídos poderem ter-te desintegrado da tua turma tradicional desagradou-te?



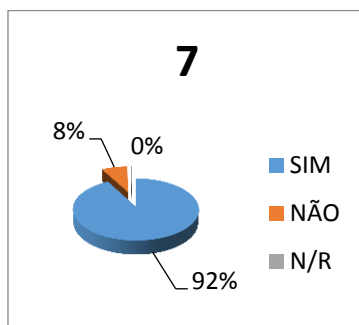
Resultados Questão 6

Sentes que a forma como foram organizados os grupos permite uma maior intervenção dos alunos nos trabalhos da aula?



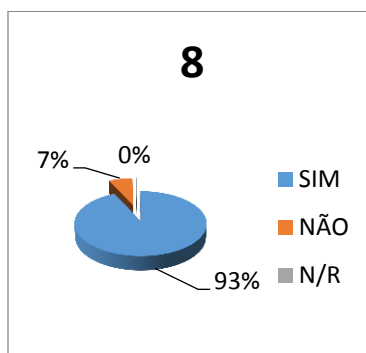
Resultados Questão 7

Consideras que a forma como a matéria é lecionada responde melhor às tuas necessidades?



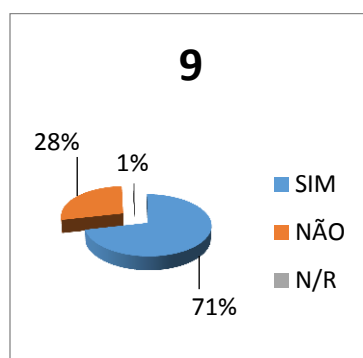
Resultados Questão 8

Consideras que nas aulas tens sempre oportunidade de superar as tuas dificuldades?



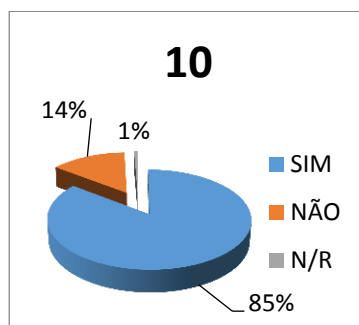
Resultados Questão 9

Comparando estas aulas com as aulas tradicionais onde a turma está toda junta, consideras que aprendes melhor?



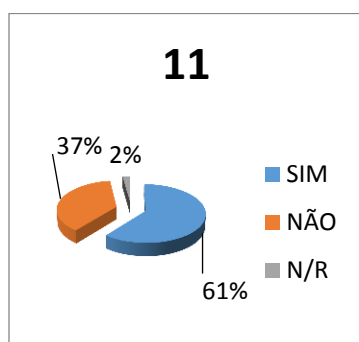
Resultados Questão 10

O facto de os alunos poderem mudar de grupo em função das suas aprendizagens agrada-te?



Resultados Questão 11

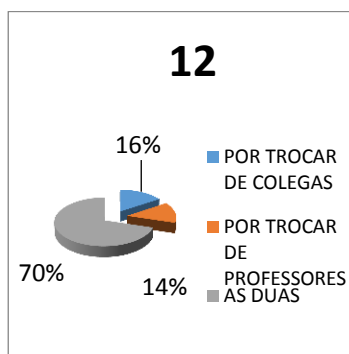
Consideras que a mudança de grupo pelo fator positivo – estímulo ou pelo fator negativo – dificuldade de aprendizagem, pode influenciar o teu processo ensino-aprendizagem?



Resultados Questão 12

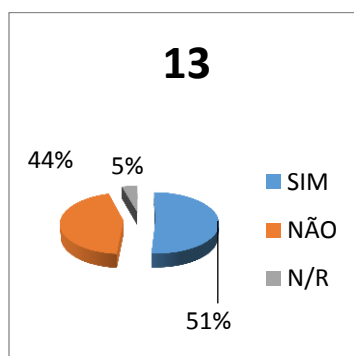
Se respondeste sim à questão anterior, identifica apenas uma razão:

- Por trocar de colegas?
- Por trocar de professores?
- Pelas duas?



Resultados Questão 13

Consideras que a divisão dos alunos por grupos de nível rotula os alunos em função do grupo onde em que é colocado?



Resultados Questão 14

Regista numa frase o que entenderes sobre este projeto

INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

Importa por isso que o desenvolvimento deste projeto possa ser alvo de um estudo que valide não só os resultados mas também a sua metodologia e a sua dinâmica.

Neste sentido, este projeto será alvo de um estudo de caso numa tese de Mestrado e será acompanhada por um docente da Escola Superior de Educação do Porto.

	Sim	Não
1 - Foram – lhe explicados de forma clara e objetiva, pelo diretor de turma do (a) seu (sua) educando (a), no início do ano letivo, os objetivos deste projeto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Coloque por ordem decrescente as razões que pensa estarem subjacentes à implementação deste projeto sendo a mais importante graduada com 4 pontos e a menos importante, com 1 ponto.		
Melhores resultados escolares - ranking;	<input type="checkbox"/>	
Melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas;	<input type="checkbox"/>	
Melhores aprendizagens globais;	<input type="checkbox"/>	
Diminuição da indisciplina na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	
3 - Acredita que este projeto serve de igual forma, os interesses de todos os alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Considera o processo de seleção dos alunos para os integrar nos grupos respetivos, foi eficaz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - O facto de os alunos serem desintegrados dos grupos turma tradicionais, trouxe-lhe algumas reservas em relação à sua eficácia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Considera que este modelo, diminuindo o grau de heterogeneidade da turma, favorece melhor as aprendizagens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Considera que o desenvolvimento deste projeto permite, de forma mais eficaz, um ensino mais individualizado que responda melhor às necessidades de cada aluno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 8 - Considera que havendo mais e melhor participação dos alunos nos trabalhos da sala de aula diminuiu a indisciplina e a irreverência? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 - Considera que sendo os grupos de alunos constituídos por vários níveis de desenvolvimento, será ministrado a todos a totalidade dos conteúdos programáticos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 - Considera que o seu educando se sente satisfeito com o desenvolvimento do projeto? Se não, referencie um motivo. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 - Considera que a mudança de grupo pelo fator positivo (estímulo) ou pelo fator negativo – (dificuldade de aprendizagem), pode influenciar o processo ensino-aprendizagem do seu educando? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 - Se respondeu sim à questão anterior, identifique apenas uma razão. _____ | | |
| 13 - Mudou de opinião sobre o projeto depois das reuniões promovidas pelo diretor do Agrupamento com os encarregados de educação? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 - Considera que este projeto deve alargado no 2º ciclo, a outras disciplinas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 - Considera que este projeto deve ser alargado a outros níveis de ensino, apenas nas disciplinas de Português e Matemática? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 - Registe numa frase o que entender sobre o projeto. _____ | | |

Moreira da Maia, 16 de abril de 2013

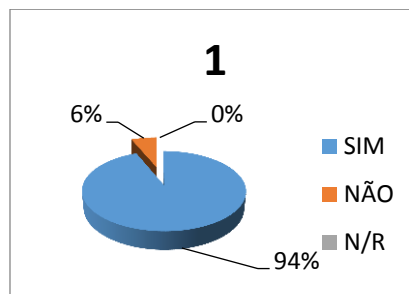
INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 5º ANO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

Importa por isso que o desenvolvimento deste projeto possa ser alvo de um estudo que valide não só os resultados mas também a sua metodologia e a sua dinâmica.

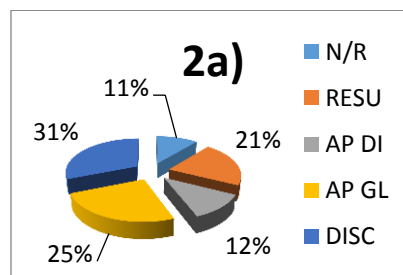
Neste sentido, este projeto será alvo de um estudo de caso numa tese de Mestrado e será acompanhada por um docente da Escola Superior de Educação do Porto.

1 - Foram – lhe explicados de forma clara e objetiva, pelo diretor de turma do (a) seu (sua) educando (a), no início do ano letivo, os objetivos deste projeto?

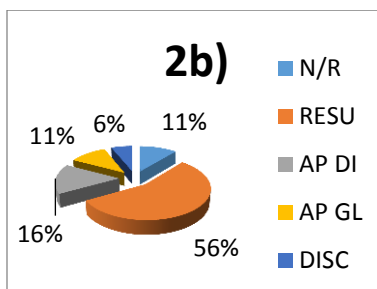


2 - Coloque por ordem decrescente as razões que pensa estarem subjacentes à implementação deste projeto sendo a mais importante graduada com 4 pontos e a menos importante, com 1 ponto.

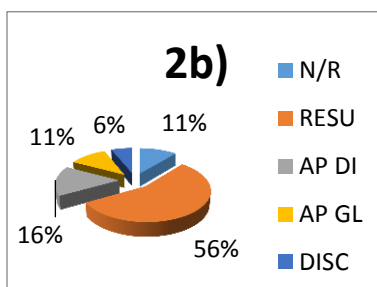
Melhores resultados escolares - ranking;



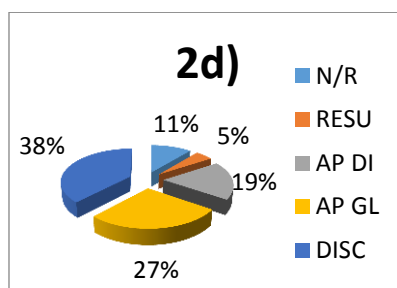
Melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas;



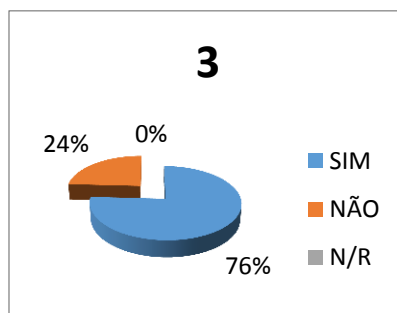
Melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas;



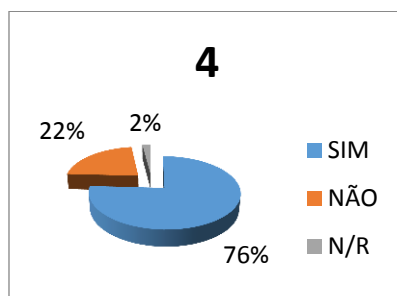
Diminuição da indisciplina na sala de aula.



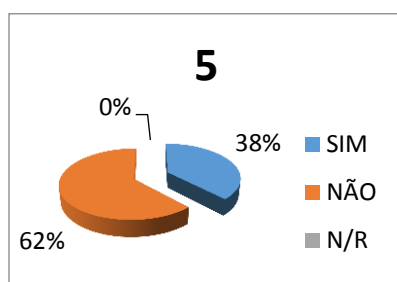
3 - Acredita que este projeto serve de igual forma, os interesses de todos os alunos?



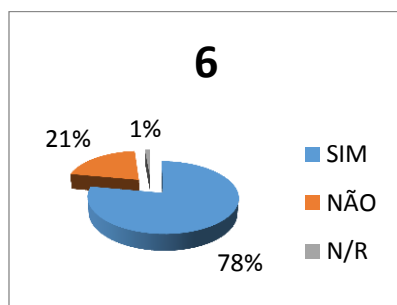
4 - Considera o processo de seleção dos alunos para os integrar nos grupos respetivos, foi eficaz?



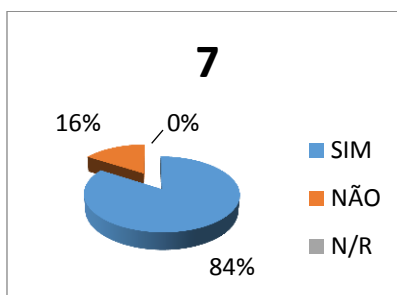
5 - O facto de os alunos serem desintegrados dos grupos turma tradicionais, trouxe-lhe algumas reservas em relação à sua eficácia?



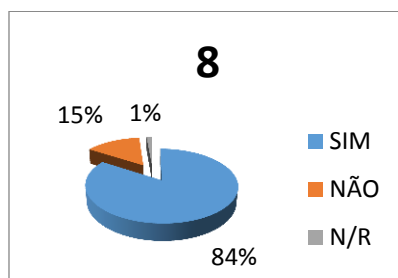
6 - Considera que este modelo, diminuindo o grau de heterogeneidade da turma, favorece melhor as aprendizagens?



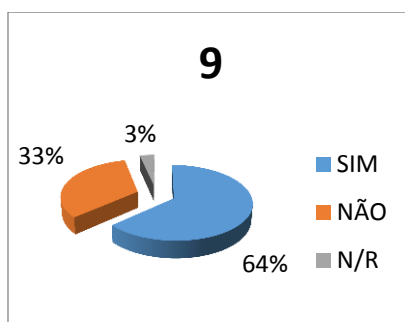
7 - Considera que o desenvolvimento deste projeto permite, de forma mais eficaz, um ensino mais individualizado que responda melhor às necessidades de cada aluno?



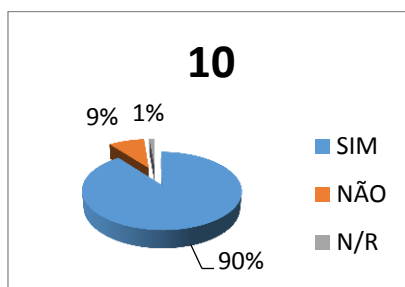
8 - Considera que havendo mais e melhor participação dos alunos nos trabalhos da sala de aula, diminui a indisciplina e a irreverência?



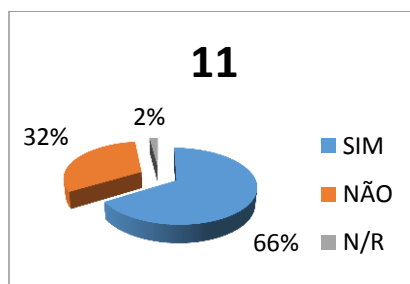
9 - Considera que sendo os grupos de alunos constituídos por vários níveis de desenvolvimento, será ministrado a todos a totalidade dos conteúdos programáticos?



10 - Considera que o seu educando se sente satisfeito com o desenvolvimento do projeto? Se não, referencie um motivo. _____

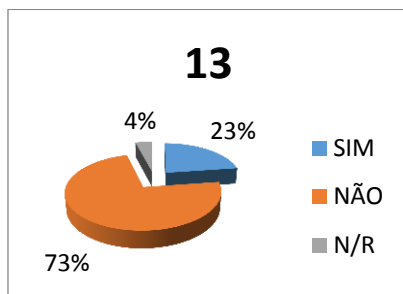


11 - Considera que a mudança de grupo pelo fator positivo (estímulo) ou pelo fator negativo – (dificuldade de aprendizagem), pode influenciar o processo ensino-aprendizagem do seu educando?

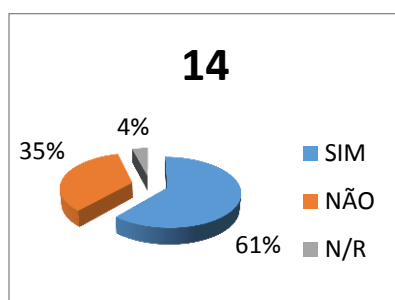


12 - Se respondeu sim à questão anterior, identifique apenas uma razão. _____

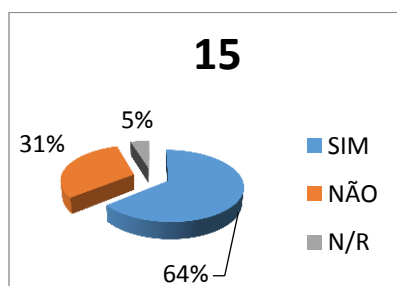
13 - Mudou de opinião sobre o projeto depois das reuniões promovidas pelo diretor do Agrupamento com os encarregados de educação?



14 - Considera que este projeto deve alargado no 2º ciclo, a outras disciplinas?



15 - Considera que este projeto deve ser alargado a outros níveis de ensino, apenas nas disciplinas de Português e Matemática?



16 - Registe numa frase o que entender sobre o projeto.

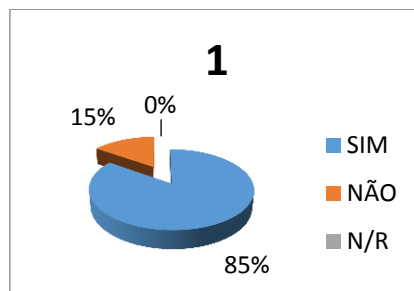
INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 6º ANO

A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

Importa por isso que o desenvolvimento deste projeto possa ser alvo de um estudo que valide não só os resultados mas também a sua metodologia e a sua dinâmica.

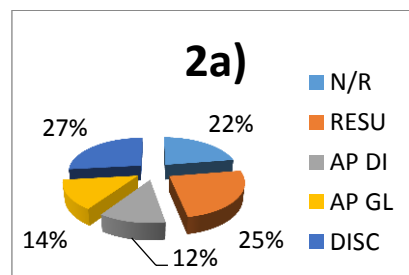
Neste sentido, este projeto será alvo de um estudo de caso numa tese de Mestrado e será acompanhada por um docente da Escola Superior de Educação do Porto.

1 - Foram – lhe explicados de forma clara e objetiva, pelo diretor de turma do (a) seu (sua) educando (a), no início do ano letivo, os objetivos deste projeto?

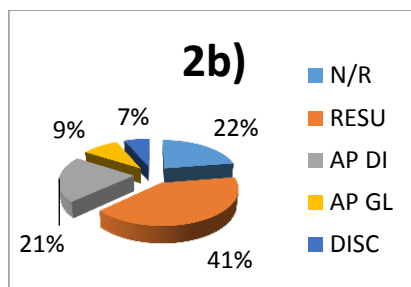


2 - Coloque por ordem decrescente as razões que pensa estarem subjacentes à implementação deste projeto sendo a mais importante graduada com 4 pontos e a menos importante, com 1 ponto.

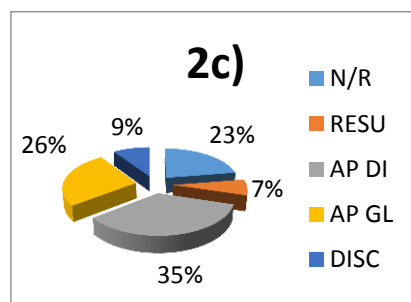
Melhores resultados escolares - ranking;



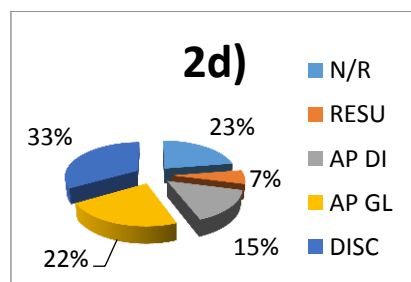
Melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas;



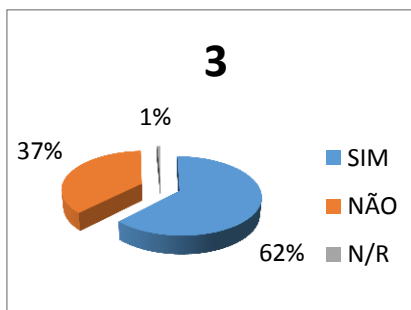
Melhores aprendizagens globais;



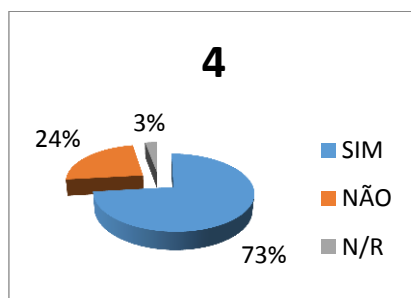
Diminuição da indisciplina na sala de aula.



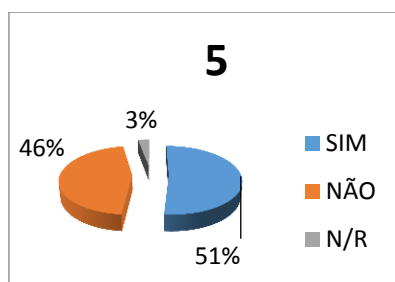
3 - Acredita que este projeto serve de igual forma, os interesses de todos os alunos?



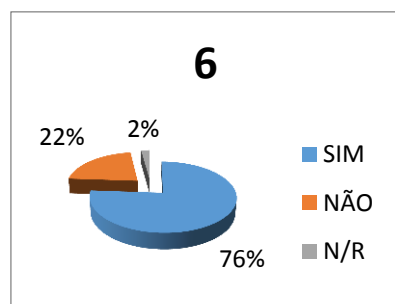
4 - Considera o processo de seleção dos alunos para os integrar nos grupos respetivos, foi eficaz?



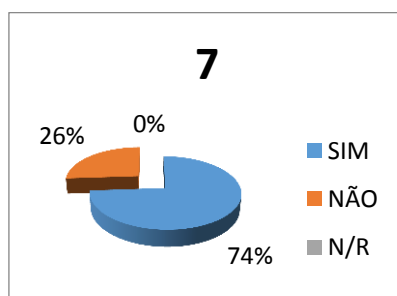
5 - O facto de os alunos serem desintegrados dos grupos turma tradicionais, trouxe-lhe algumas reservas em relação à sua eficácia?



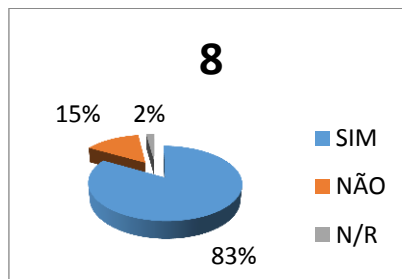
6 - Considera que este modelo, diminuindo o grau de heterogeneidade da turma, favorece melhor as aprendizagens?



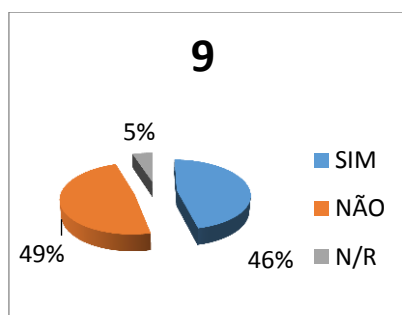
7 - Considera que o desenvolvimento deste projeto permite, de forma mais eficaz, um ensino mais individualizado que responda melhor às necessidades de cada aluno?



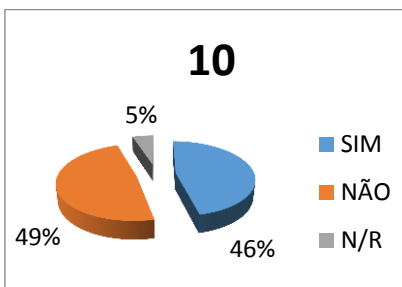
8 - Considera que havendo mais e melhor participação dos alunos nos trabalhos da sala de aula, diminui a indisciplina e a irreverência?



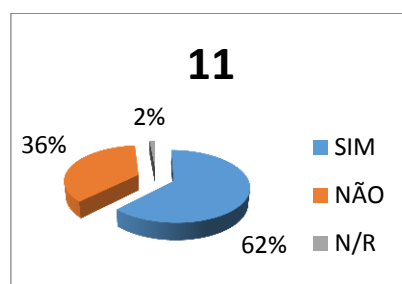
9 - Considera que sendo os grupos de alunos constituídos por vários níveis de desenvolvimento, será ministrado a todos a totalidade dos conteúdos programáticos?



10 - Considera que o seu educando se sente satisfeito com o desenvolvimento do projeto? Se não, referencie um motivo. _____

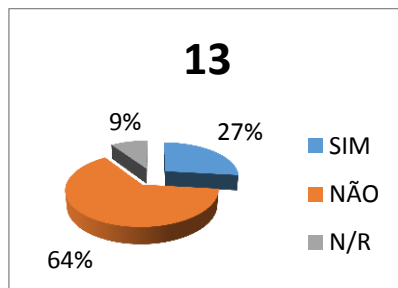


11 - Considera que a mudança de grupo pelo fator positivo (estímulo) ou pelo fator negativo – (dificuldade de aprendizagem), pode influenciar o processo ensino-aprendizagem do seu educando?

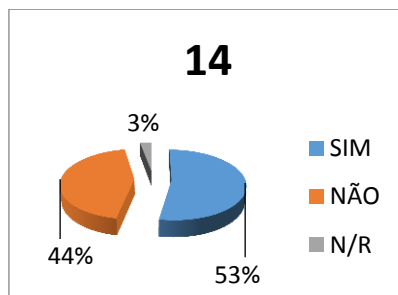


12 - Se respondeu sim à questão anterior, identifique apenas uma razão.

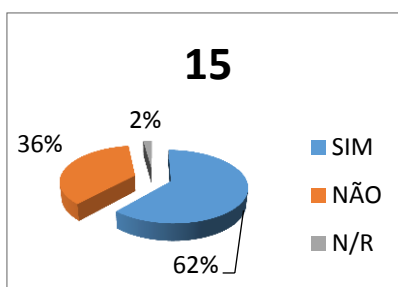
13 - Mudou de opinião sobre o projeto depois das reuniões promovidas pelo diretor do Agrupamento com os encarregados de educação?



14 - Considera que este projeto deve alargado no 2º ciclo, a outras disciplinas?



15 - Considera que este projeto deve ser alargado a outros níveis de ensino, apenas nas disciplinas de Português e Matemática?



16 - Registe numa frase o que entender sobre o projeto.

INQUÉRITO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO CICLO

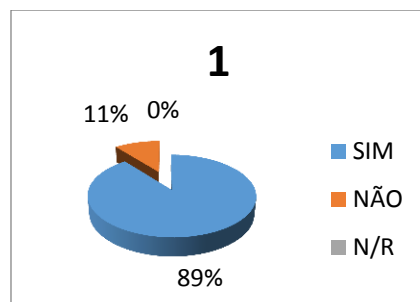
A implementação dos grupos de nível tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular no âmbito das disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as capacidades, motivações e trabalho individual de cada aluno. Pressupõe que é conferido a cada aluno o direito a aprender no respeito pela sua individualidade e desta forma promover dinâmicas de sala de aula onde cada um possa participar ativamente ao seu ritmo eliminando desta forma e nesse espaço, algumas situações de indisciplina e irreverência.

Importa por isso que o desenvolvimento deste projeto possa ser alvo de um estudo que valide não só os resultados mas também a sua metodologia e a sua dinâmica.

Neste sentido, este projeto será alvo de um estudo de caso numa tese de Mestrado e será acompanhada por um docente da Escola Superior de Educação do Porto.

Resultados Questão 1

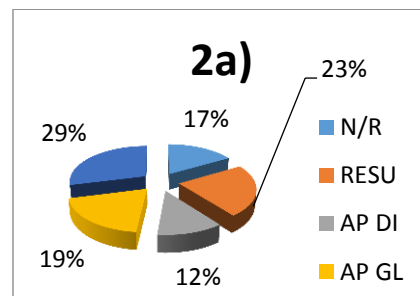
Foram – lhe explicados de forma clara e objetiva, pelo diretor de turma do (a) seu (sua) educando (a), no início do ano letivo, os objetivos deste projeto?



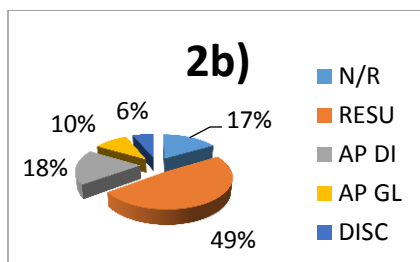
Resultados Questão 2

Coloque por ordem decrescente as razões que pensa estarem subjacentes à implementação deste projeto sendo a mais importante graduada com 4 pontos e a menos importante, com 1 ponto:

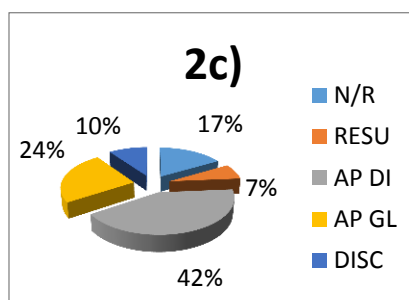
Melhores resultados escolares - ranking



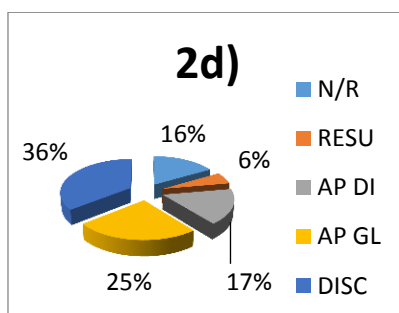
Melhores aprendizagens nas respetivas disciplinas



Melhores aprendizagens globais

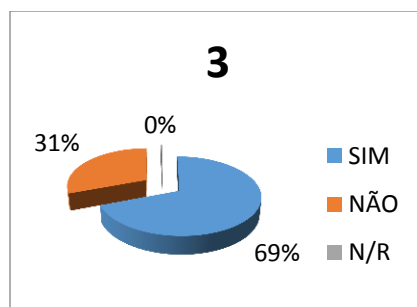


Diminuição da indisciplina na sala de aula.



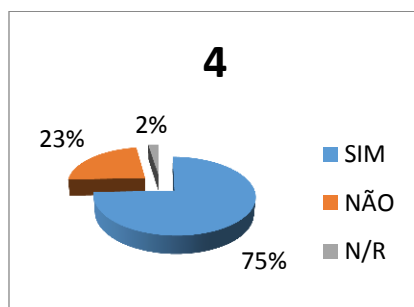
Resultados Questão 3

Acredita que este projeto serve de igual forma, os interesses de todos os alunos?



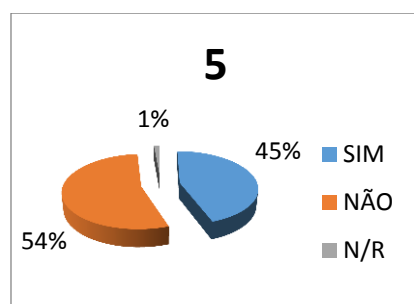
Resultados Questão 4

Considera o processo de seleção dos alunos para os integrar nos grupos respetivos, foi eficaz?



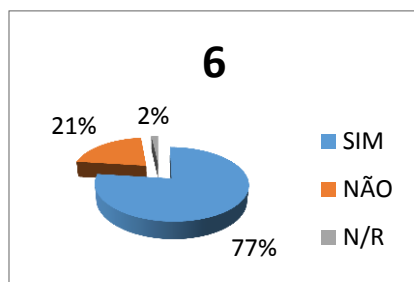
Resultados Questão 5

O facto de os alunos serem desintegrados dos grupos turma tradicionais, trouxe-lhe algumas reservas em relação à sua eficácia?



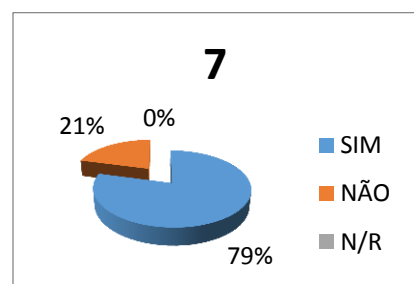
Resultados Questão 6

Considera que este modelo, diminuindo o grau de heterogeneidade da turma, favorece melhor as aprendizagens?



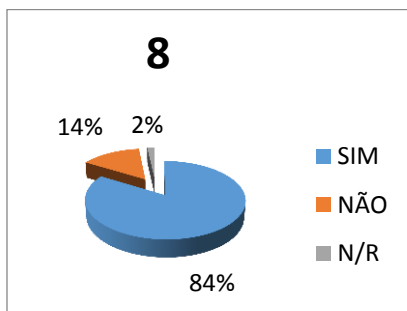
Resultados Questão 7

Considera que o desenvolvimento deste projeto permite, de forma mais eficaz, um ensino mais individualizado que responda melhor às necessidades de cada aluno?



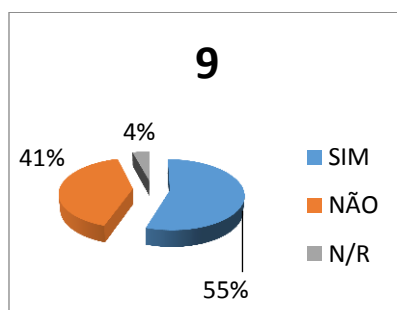
Resultados Questão 8

Considera que havendo mais e melhor participação dos alunos nos trabalhos da sala de aula, diminui a indisciplina e a irreverência?



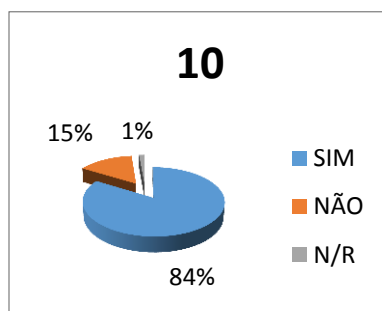
Resultados Questão 9

Considera que sendo os grupos de alunos constituídos por vários níveis de desenvolvimento, será ministrado a todos a totalidade dos conteúdos programáticos?



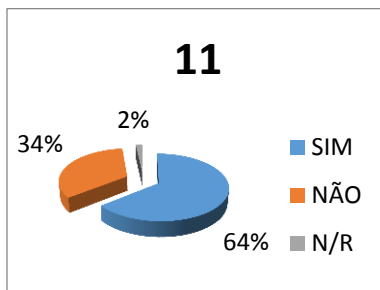
Resultados Questão 10

Considera que o seu educando se sente satisfeito com o desenvolvimento do projeto? Se não, referencie um motivo. _____



Resultados Questão 11

Considera que a mudança de grupo pelo fator positivo (estímulo) ou pelo fator negativo – (dificuldade de aprendizagem), pode influenciar o processo ensino-aprendizagem do seu educando?

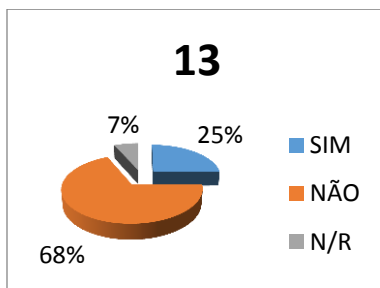


Resultados Questão 12

Se respondeu sim à questão anterior, identifique apenas uma razão. _____

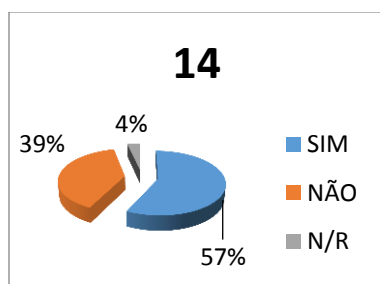
Resultados Questão 13

Mudou de opinião sobre o projeto depois das reuniões promovidas pelo diretor do Agrupamento com os encarregados de educação?



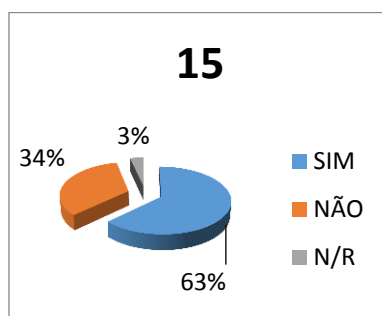
Resultados Questão 14

Considera que este projeto deve alargado no 2º ciclo, a outras disciplinas?



Resultados Questão 15

Considera que este projeto deve ser alargado a outros níveis de ensino, apenas nas disciplinas de Português e Matemática?



Resultados Questão 16

Registe numa frase o que entender sobre o projeto

ENTREVISTA GUIÃO - DOCENTES

1 – A implementação deste projeto foi percebida como uma forma inovadora e exequível?

2 – Considera que nos grupos de nível, o grau de heterogeneidade dos alunos que constituem os grupos, diminuiu?

3 – Se sim, acha que a diversidade foi posta em causa e por isso, o trabalho individual dos alunos pode ser prejudicado?

4 – O desenvolvimento deste projeto pressupõe a mobilidade dos alunos entre grupos no sentido ascendente e descendente de acordo com os resultados escolares obtidos.

Considera essa mobilidade como fator mobilizador ou inibidor de obtenção de melhores resultados por parte dos alunos?

5 - O desenvolvimento do projeto pressupõe uma maior participação dos alunos nas atividades da sala de aula diminuindo por isso, a indisciplina e a irreverência.

Concorda com esta afirmação?

6 - O desenvolvimento do projeto obriga a uma atividade partilhada com os restantes elementos do grupo disciplinar.

Considera que essa partilha abre uma nova etapa na forma de desenvolver a sua atividade profissional?

7 - Acredita que a implementação deste projeto pode ser uma solução para o insucesso crónico dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática?

8 – Considera que este projeto pode ser implementado em outras disciplinas curriculares?

Moreira da Maia, 22 de abril de 2013

CORPO DOCENTE E DISCENTE- ANO LETIVO 2013/2013

ESCOLA	ALUNOS																											
	PRÉ-ESCOLAR		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		10º ANO		CEF		TOTAIS			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
CRESTINS	15	10	9	15	11	12	12	9	9	11																	56	57
GUARDA	23	23	17	9	21	15	13	7	9	15																	83	69
LIDADOR	28	38	17	10	12	14	26	19	22	29																	105	110
P. RUBRAS	41	34	9	11	27	14	17	5	19	20																	113	84
PROZELA	13	12	13	13	9	13	7	15	14	10																	56	63
EB2,3											87	81	84	73	79	81	69	79	63	71	16	11	8	6	406	402		
TOTAIS	120	117	65	58	80	68	75	55	73	85																	413	383

ESCOLA	ALUNOS COM APOIO DA AÇÃO ESCOLAR																												
	PRÉ-ESCOLAR		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		10º ANO		CEF						
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
CRESTINS	16	11																										16	11
GUARDA	18	18																										18	18
LIDADOR	24	19																										24	19
P. RUBRAS	13	14																										13	14
PROZELA	23	9																										23	9
EB2,3	94	71											35	22	30	20	28	31	25	28	21	22	4	5	6	149	128	94	71

ESCOLA	PESSOAL DOCENTE														
	PRÉ			1º CICLO			2º CICLO			3º CICLO/SEC			TOTAIS		
	Q.E.	Q.Z.P.	CONT	Q.E.	Q.Z.P.	CONT	Q.E.	Q.Z.P.	CONT	Q.E.	Q.Z.P.	CONT	Q.E.	Q.Z.P.	CONT
CRESTINS	1			4									1	4	
GUARDA	2			5	1								7	1	
LIDADOR	3			7									10		
P.RUBRAS	3			6		1							9	1	
PROZELA	1			4									5		
EB2,3							26	3	3	48	5	6	74	8	9
Ensino Especial													4		5
Eq.Multidisciplinar															5