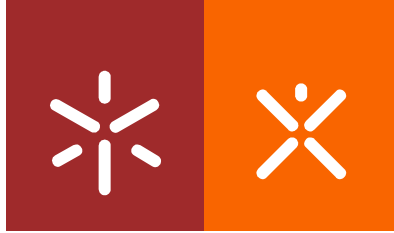




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fátima Susana Araújo Machado

**A gestão curricular em turmas com
diferentes anos de escolaridade
- conceções e práticas pedagógicas dos
professores do 1.º CEB**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fátima Susana Araújo Machado

**A gestão curricular em turmas com
diferentes anos de escolaridade
- conceções e práticas pedagógicas dos
professores do 1.º CEB**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Integração Curricular
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Abril de 2013

Declaração

Nome: Fátima Susana Araújo Machado

Número de cartão de cidadão: 11323870

Correio eletrónico: fatimachado@iol.pt **Contacto:** 965890357

Título da dissertação: “A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB”

Orientador: Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de conclusão: 2013

Designação do mestrado: Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de abril de 2013

Assinatura:

(Fátima Susana Araújo Machado)

Agradecimentos

Ao Doutor Carlos Silva, orientador da dissertação, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada por me acompanhar nesta jornada e por me estimular, na tentativa de querer fazer sempre melhor.

Ao meu irmão, pela ajuda e apoio prestados, assim como pelas suas palavras de encorajamento, dando-me ânimo para ser persistente em momentos de menor ânimo.

Ao meu marido, pelo seu amor incondicional e carinho sempre presente.

À Liliana e à Carlène, minha colegas, amigas e confidentes, que me ouviram e muito me alentaram nesta caminhada.

A todas as minhas colegas de trabalho, pela atenção que prestaram na resposta aos questionários. E ainda um especial agradecimento às colegas que aceitaram realizar as entrevistas. Sem vocês, não seria possível. Muito obrigada!

Finalmente, a todos os que, neste período da elaboração da dissertação, cruzaram a minha vida e tiveram sempre uma palavra amiga, certos de que seria capaz de levar a cabo esta investigação.

Quero ainda dedicar este trabalho à minha querida filha Irene, pelas horas que brincou sozinha, por alguma falta de atenção de que, por vezes, não beneficiou. Espero que, quando crescer, compreenda. E ainda ao meu filhote que ainda trago na barriga, pela agradável surpresa de estar a concretizar dois sonhos em simultâneo, ainda que de natureza distinta, o de ser mãe pela segunda vez e o de poder dar por concluída esta tarefa de investigação e o respetivo texto que a consubstancia.

A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB

Resumo

Este trabalho de dissertação explana sobre uma realidade característica das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, a das turmas constituídas por diferentes anos de escolaridade. Do ponto de vista teórico, o estudo inicia por caracterizar o professor e a escola do 1.º CEB e a estreita ligação destes elementos com os meios rurais. Posteriormente, tentamos conceptualizar as turmas com diferentes anos. No entanto, a relativa escassez de bibliografia nacional sobre a temática fez-nos relacionar o objeto em estudo com as turmas *multi-grade*, designação anglo-saxónica para esta realidade, bem como com as turmas *multisseriadas*, termo também encontrado em referências vindas do contexto brasileiro. Ao nível da fundamentação teórica, apresentamos também o conceito de diferenciação curricular e pedagógica, uma vez que se considera ser este um contributo fundamental para o trabalho a realizar neste tipo de turmas. Apresentam-se ainda quatro modelos curriculares que se apreciam como diferentes e inovadores, no sentido de apontar caminhos alternativos para o trabalho curricular e pedagógico em turmas com estas características.

Ao nível do estudo empírico, optou-se pelas orientações da investigação qualitativa e pelos procedimentos da metodologia do “estudo do caso”, uma vez que se trata de investigar um fenómeno natural, num contexto real e concreto. Desta forma, investigámos um único Agrupamento de Escolas, constituído maioritariamente por turmas com dois anos de escolaridade. Foi pela realização de questionários e entrevistas ao grupo de professores que fazem parte desse Agrupamento que pretendemos conhecer e analisar as suas concepções e compreender de que modo é possível concretizar a gestão curricular em turmas do 1.º CEB constituídas por diferentes anos de escolaridade. Consideramos ainda pertinente auscultar os docentes sobre as vantagens e as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem característico deste tipo de turmas.

As conclusões deste estudo apontam para uma certa tendência de concepções negativas dos docentes a lecionar turmas de diferentes anos de escolaridade. Esta tendência repercute-se nas perceções de dificuldade de trabalhar com diferentes níveis de ensino que acarreta um esforço redobrado de trabalho, quer na gestão e organização curricular, quer na própria ação pedagógica. Não obstante, foram também encontradas vantagens em conjugar alunos de diferentes níveis de aprendizagem, assim como enumeradas as principais dificuldades sentidas pelos docentes. Ao longo deste trabalho, refletiu-se e analisou-se a forma de potenciar estas vantagens e minimizar ou contornar as desvantagens enunciadas, deixando também algumas propostas/estratégias pedagógicas para todos os docentes que se interessem sobre a temática em estudo.

Palavras-Chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; turmas com diferentes anos de escolaridade; *multi-grade*; turmas *multisseriadas*; articulação curricular.

Curricular management in classes with different school grades – Pedagogical conceptions and practices of the 1st CEB teachers

Abstract

This dissertation analyzes a reality that is rather common in schools of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) in Portugal, that is, classes that are composed of different school grades. From a theoretical standpoint, this study begins by characterizing the 1st CEB teacher and school, and the close connection of these elements with rural areas. Subsequently, we try to conceptualize the classes with different school grades. However, the scarcity of Portuguese bibliography on the subject led us to relate the study object with multi-grade classes, which is an Anglo-Saxon name for this reality, a term that is also found in references from the Brazilian context. At the theoretical level, we also introduce the concept of curricular and pedagogical differentiation, given that this is considered a vital contribution to the work to be carried out in this type of classes. We also put forward four curricular models that are envisaged as different and innovative, in the sense that they point towards alternative ways in terms of curricular and pedagogical work in classes with these characteristics.

Regarding the empirical study, the guidelines of qualitative research and the procedures of the “case study” methodology were elected, as this is a research of a natural phenomenon in a real and concrete context. Thus, we studied a single Schools Grouping, composed mostly of classes with two school grades. Through the implementation of questionnaires and interviews with the group of teachers who are part of this Grouping, we sought to identify and analyze their conceptions and understand how it is possible to attain the curricular management in 1st CEB classes composed of different school grades. Moreover, we also considered relevant to enquire teachers about the advantages and difficulties in the teaching-learning process that is characteristic of this type of classes.

The findings of this study point towards a tendency of rather negative conceptions on the part of teachers teaching classes of different school grades. This trend is reflected in the perceived difficulty of working with different school grades, which leads to increased work efforts, both in the management and organization of the curriculum, and in the very pedagogical action. Nevertheless, advantages in combining students of different levels of learning were also found. Similarly, the major difficulties faced by teachers were listed. Throughout this work, we have reflected on and analyzed the way to maximize these benefits and minimize or overcome the disadvantages listed, also putting forward some pedagogical proposals/strategies for all teachers who are interested on the topic under study.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; classes with different school grades, multi-grade classes: curricular articulation.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico	5
Apresentação	7
1. O professor e a escola do 1.º CEB	9
1.1. Ser professor do 1.º CEB	9
1.2. A escola do 1.º CEB e a ruralidade	11
1.3. Turmas com diferentes anos de escolaridade	13
1.3.1. Multi-grade	16
1.3.2. Classes multisseriadas	19
2. O currículo e a gestão curricular	21
2.1. Diferenciação curricular e pedagógica	23
2.2. Modelos Curriculares Inovadores	25
2.2.1. Movimento da Escola Moderna	25
2.2.2 Escola da Ponte	28
2.2.3. Ensinar é Investigar	30
2.2.4. O projeto PROCUR	32
Capítulo II. Metodologia da Investigação	37
Apresentação	39
1. A abordagem metodológica: a investigação qualitativa e o estudo de caso	39
2. O problema, as questões e os objetivos do estudo	41
3. Contexto e participantes na investigação	42
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
4.1. Análise documental	46
4.2. Entrevistas	46
4.3. Questionário	48
5. Análise e tratamento de dados	49
6. Importância e limitações do estudo	51

Capítulo III. Apresentação e Análise dos Resultados: As concepções dos professores do 1.º CEB sobre as turmas com dois anos de escolaridade	53
Apresentação.....	55
1. Resultados do estudo exploratório – entre o apoio educativo e as turmas “multiníveis”	56
2. Resultados provenientes dos questionários sobre as turmas multiníveis no 1º CEB.....	59
2.1. Implicações no sucesso educativo	63
2.2. A articulação entre anos de escolaridade	64
2.3. Entre potencialidades e dificuldades	69
2.4. Questões sobre a planificação e a lecionação.....	82
2.5. Gestão do espaço e organização da sala de aula.....	89
3. Resultados decorrentes das entrevistas	93
3.1. A articulação entre anos de escolaridade: entre vantagens e dificuldades	94
3.2. Implicações no sucesso educativo	98
3.3. A planificação e a gestão do espaço e do tempo	99
4. Turmas com diferentes anos de escolaridade: triangulação dos resultados	101
4.1. Turmas com diferentes anos de escolaridade: concepções gerais.....	101
4.2. Vantagens/potencialidades	102
4.3. Desvantagens/dificuldades.....	103
4.4. O sucesso educativo	105
4.5. Articulação entre anos de escolaridade.....	106
4.6. Planificação/lecionação	107
4.7. Gestão do espaço e organização da sala de aula.....	109
Capítulo IV. Considerações finais	113
Referências Bibliográficas.....	125
Apêndices.....	133

Índice de Quadros

Quadro 1. População escolar, dados relativos ao ano 2008/2009 (Agrupamento de Escolas Vale D’Este, 2009-2012: 6)	43
Quadro 2. Caracterização dos estabelecimentos do 1.º CEB por constituição das turmas e número total de alunos	44

Quadro 3. Técnicas e participantes envolvidos na investigação e principais finalidades de seleção	45
Quadro 4. Número de docentes e inquiridos por número de anos lecionados	59
Quadro 5. Número de inquiridos por sexo e número de anos lecionados	60
Quadro 6. Habilitações profissionais dos inquiridos	60
Quadro 7. Situação profissional dos inquiridos por anos de escolaridade	60
Quadro 8. Tempo de serviço por anos de escolaridade lecionados	61
Quadro 9. Número de inquiridos a lecionar um ano, por anos lecionados	62
Quadro 10. Número de inquiridos a lecionar dois anos, por combinação de anos lecionados	62
Quadro 11. Vantagens/potencialidades enunciadas pelos docentes	71
Quadro 12. Dificuldades/desvantagens enunciadas pelos docentes	73
Quadro 13. Planificação /articulação entre os dois anos de escolaridade nas opções “Sempre” e “Frequentemente”	87
Quadro 14. Planificação/articulação entre os dois anos de escolaridade nas opções “Raramente” e “Nunca”	88
Quadro 15. Disposições da sala de aula apresentadas e sua breve explicitação	89
Quadro 16. Disposição da sala de aula e suas implicações na prática pedagógica, nomeadamente na articulação entre os anos de escolaridade	92

Índice de Figuras

Figura 1. Organização geral do modelo do MEM (Ferreira, 2011: 54)	27
Figura 2. Informação relativa à constituição da equipa educativa (Ferreira, 2011: 56)	30
Figura 3. Sequência de temas e sua integração em quatro blocos temáticos (Leitão e outros, 1994, cit. em Ferreira, 2011: 61)	31
Figura 4. A metodologia investigativa das atividades integradoras (Alonso & Lourenço, 1998: 5i)	36
Figura 5. Localização do Agrupamento de Escolas Vale D’Este	43

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Perceções dos professores acerca do sucesso educativo de alunos em turmas com mais de um ano de escolaridade	63
---	----

Gráfico 2. Perceções dos docentes sobre os anos que melhor se articulam	64
Gráfico 3. Grau de concordância com as afirmações, para justificar os anos que melhor se articulam no processo ensino/aprendizagem, (docentes a lecionar 1A, n=12).....	66
Gráfico 4. Grau de concordância com as afirmações, para justificar os anos que melhor se articulam no processo ensino-aprendizagem, (docentes a lecionar 1A, n=12).....	68
Gráfico 5. Ponderação entre as vantagens e as desvantagens na gestão do processo de ensino-aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade	69
Gráfico 6. Grau de concordância com as potencialidades/vantagens em turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 1A, n=12).....	75
Gráfico 7. Grau de concordância com as potencialidades/vantagens das turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 2A, n=14).....	77
Gráfico 8. Grau de concordância com as dificuldades/desvantagens em lecionar turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 1A, n=12)	79
Gráfico 9. Grau de concordância com as dificuldades/desvantagens em lecionar turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 2A, n=14)	80
Gráfico 10. Modos de elaborar a planificação.....	82
Gráfico 11. Frequência de articulação das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	83
Gráfico 12. Frequência de articulação das áreas curriculares e não disciplinares (2A)	85
Gráfico 13. Disposições da sala de aula mais seleccionadas	90

Índice de Apêndices

Apêndice I. Protocolo de investigação	135
Apêndice II. Guião da entrevista.....	139
Apêndice III. Matriz do questionário	143
Apêndice IV. Questionário – Docentes a lecionar dois anos de escolaridade.....	147
Apêndice V. Questionário – Docentes a lecionar um ano de escolaridade	155
Apêndice VI. Análise de conteúdo dos Inquéritos por Entrevista/Questionário	163

Introdução

Este estudo integra-se no campo científico do Currículo e Desenvolvimento Curricular, mais concretamente nas práticas pedagógicas dos professores e de como estes fazem a gestão articulada e flexível entre níveis/anos de escolaridade numa perspetiva de integração curricular e inovação educativa.

Ao longo da nossa experiência profissional, temo-nos debatido com vários problemas sobre como ensinar e fazer aprender. Uma destas problemáticas mais prementes é a de como lecionar dois ou mais anos de escolaridade em simultâneo, isto é, quando existem anos de escolaridade diferenciados que constituem a mesma turma. Esta parece ser uma realidade ainda muito frequente nas escolas portuguesas, sobretudo em meios rurais quando não existem crianças suficientes para formar turmas completas de um único ano de escolaridade. Apesar de todo o processo recente de reordenamento da rede escolar, este continua a ser um problema que caracteriza a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal.

A motivação para o estudo desta problemática surgiu-nos não só pela nossa prática profissional, mas também pelas experiências que têm sido relatadas pelos colegas, tanto em contactos informais como em reuniões de Departamento Curricular do 1.º CEB. Sentimos que esses colegas têm posições distintas relativamente à constituição de turmas e à integração de dois anos de escolaridade numa mesma turma, bem como em relação aos anos que melhor se articulam. Nas reflexões, mais ou menos informais, referem também, na sua maioria, dificuldades sentidas ao nível da gestão do currículo.

Deste modo, a finalidade principal deste estudo centra-se em tentar compreender as conceções dos professores sobre este tipo de turmas, quais as dificuldades que sentem, que potencialidades encontram, como fazem a gestão curricular e que estratégias pedagógicas encontram para lecionar nas turmas com estas características.

Com esta investigação, pretende-se compreender o funcionamento global das turmas com diferentes anos de escolaridade e contribuir para a reflexão sobre esta temática, visto que existem muitos docentes que se debatem com esta problemática, mas, muitas das vezes, não a consciencializam. Pretende-se, com este estudo, que os profissionais tomem consciência e

problematizem a realidade das turmas heterogêneas e aprendam através da partilha reflexiva de práticas/estratégias, de modo a encontrar formas de gestão curricular e metodologias fundamentadas e adequadas para abordar esta realidade.

Atrevemo-nos ainda a indagar sobre a formação inicial dos professores do 1.º CEB e, mais concretamente, a formação e preparação para lecionar neste tipo de turmas. Normalmente, os estágios de prática pedagógica ocorrem em meios urbanos, em escolas próximas às entidades de Ensino Superior em que se encontram a fazer a sua formação. Ora, nos meios urbanos as turmas são maioritariamente de um único ano de escolaridade, o que leva os jovens alunos da formação inicial a serem preparados para uma única realidade, planificando, lecionando e gerindo o currículo para um único ano de escolaridade.

A pertinência do estudo pode ser posta em causa com a afirmação de que as turmas com diferentes anos de escolaridade vão findar aquando da reorganização do parque escolar e com a integração das escolas pequenas nos novos centros escolares. No entanto, embora o número de turmas com estas características possa vir a ser mais reduzido, esta realidade está longe de deixar de subsistir, visto que, nos novos centros escolares, quando não existir um número suficiente de alunos para formar uma turma, estes serão aglutinados a outro ano de escolaridade. A veracidade desta afirmação pode ser corroborada no processo de investigação deste estudo, uma vez que o contexto que nos serve de indagação para a recolha de dados é um exemplo prático da realidade que acabámos de descrever.

Deste modo, desejamos poder, de alguma forma, contribuir com a nossa experiência profissional e com os resultados do presente estudo para auxiliar todos os docentes que, ao longo da sua vida profissional, possam vir a deparar-se com uma realidade que lhes é estranha ou para a qual se sintam menos bem preparados.

Assim, em face do enquadramento, feito até ao momento, do presente estudo, podemos definir, de uma forma sintética, a problemática da investigação. Pretende-se, pois, levar a cabo um estudo que questione a gestão curricular em turmas do 1.º CEB constituídas por mais do que um ano de escolaridade. Pretendemos basear este estudo nas perspetivas dos professores do 1.º CEB, que se fundamentam tanto nas suas concepções como nas próprias práticas pedagógicas. Desta forma, situando-se na área da Integração Curricular e Inovação Educativa, o estudo aqui retratado

desenvolve-se em torno do seguinte tema: A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB.

Para o desenvolvimento desta investigação desenhou-se a seguinte estrutura de trabalho:

O Capítulo I reporta-se ao enquadramento teórico, apresentando-se os resultados da investigação nacional e internacional a respeito da problemática em análise. No primeiro ponto caracteriza-se a singularidade do professor e da escola do 1.º CEB, uma vez que a temática em estudo se relaciona diretamente com estes sujeitos. Torna-se também essencial proceder à relação destes com o meio rural, pois as turmas com diferentes anos de escolaridade são uma realidade mais acentuada nestes contextos. Além disso, no mesmo ponto fazemos a concetualização das turmas com diferentes anos de escolaridade e das suas principais particularidades.

No segundo ponto abordamos a noção de currículo e de gestão curricular no 1.º CEB segundo uma abordagem diferenciada e integrada e fazemos a sua interligação com o conceito de diferenciação curricular e pedagógica. Ainda neste ponto, apresentamos quatro modelos curriculares considerados inovadores, visto que podem contribuir para dar alternativas a quem leciona em turmas com diferentes anos de escolaridade. Este capítulo foi produzido tendo por base o objetivo de levar o leitor a compreender o quadro epistemológico em que se desenvolve o trabalho da investigação.

Tratando-se o presente estudo de uma investigação educacional integrada no paradigma qualitativo, apresentamos, no Capítulo II, a descrição da metodologia utilizada ao longo do processo de investigação. É descrito o objeto de estudo e os sujeitos de investigação, bem como os motivos que conduziram à sua seleção. Numa nota de autorreflexão, este capítulo apresenta uma breve justificação da relevância que este estudo pode ter e, simultaneamente, das suas limitações enquanto produção humana.

No Capítulo III, dedicado à análise e tratamento dos dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários realizados, procede-se à explicitação dos processos de análise e interpretação dos dados recolhidos através de cada um dos instrumentos de investigação utilizados. Assim, no primeiro ponto deste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados da entrevista exploratória, a qual se revelou essencial para o despoletar de todo o trabalho empírico.

Num segundo ponto, apresentamos os resultados provenientes dos inquéritos por questionário, o qual teve como objetivo aferir as concepções sobre o tema por parte de todos os docentes titulares de turma a lecionar no Agrupamento de Escolas selecionado. No ponto três, apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas, que se objetivaram no sentido de aferir pormenores em maior profundidade. Como último ponto deste capítulo, fizemos um exercício de triangulação e de síntese de todos os resultados obtidos empiricamente, tentando, sempre que possível, relacioná-los e fundamentá-los com a revisão da literatura presente no Capítulo I, bem como com a nossa experiência profissional.

Finalmente, no Capítulo IV, expomos as considerações finais. Trata-se de um momento meta-reflexivo, em que o investigador “contagia” a análise com a sua cultura, a sua postura e o seu olhar sobre a temática, como é característico na investigação educativa inscrita no paradigma qualitativo. Assim, em jeito de conclusão e querendo, ainda que de forma modesta, oferecer contributos pedagógicos sobre a temática em estudo, apresentamos algumas estratégias/alternativas para lecionar em turmas com diferentes anos de escolaridade.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

Apresentação

Em Portugal, no ano de 1996, foi promulgado pelo Ministério da Educação um documento intitulado “Pacto Educativo para o Futuro”. Num texto bem claro, o então Ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, enumera os princípios gerais deste pacto, defendendo que a Educação é um assunto da responsabilidade de todos os cidadãos e que o processo educativo tem como grande finalidade o desenvolvimento e a formação global de todos os alunos e, como tal, a intervenção do Estado deve pautar-se por princípios de equidade, dando igualdade de oportunidades a todas as pessoas.

Ao refletir sobre o papel da escolaridade básica, Sacristan (2002) assume que esta tem a força de uma representação mítica, uma vez que se aceita que ela está consagrada nos direitos humanos e, simultaneamente, há também um dever de todos usufruírem dela em situações de igualdade e gratuidade.

Como poderemos ter, então, uma escola igual para todos, onde todos são diferentes? A diversidade humana e as diferenças são uma realidade evidente nas escolas como na vida. Elas são manifestações normais da diversidade dos seres humanos, pelo que deveríamos, então, estar habituados a conviver com elas, aceitá-las e promover o seu desenvolvimento. No entanto, a escola exclui, muitas das vezes, aqueles que não se enquadram na sua norma. Conforme refere Sacristan (2002: 68), o “mecanismo da normalização que define o êxito (para os que ficam incluídos na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) tem vindo a ser reforçado no momento em que a escolaridade se tornou realmente obrigatória para todos”. Contudo, a educação deve ser um fator de coesão, evitando ainda maiores desigualdades, ao acolher e promover as capacidades de todos e cada um na sua diversidade.

Neste mesmo sentido, Delors (1996: 48), num relatório elaborado para a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), referencia que “o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer ensino estandardizado”.

A compreensão da diversidade e das diferenças entre as crianças e até dos diferentes ritmos e estilos da aprendizagem parece estar, hoje, bem presente no pensamento dos docentes. O

professor tem que conhecer bem os seus alunos, fazer um bom diagnóstico, pois só analisando dificuldades e capacidades poderá prestar um ensino verdadeiramente individualizado, apoiando arduidades e potenciando aptidões ou talentos.

Porém, além desta análise pormenorizada das especificidades de cada aluno, surgem ainda muitas outras particularidades na sala de aula. A heterogeneidade das turmas é cada vez maior, e, no caso concreto das turmas do 1.º CEB, estas são, por vezes, constituídas por diferentes anos de escolaridade, na sua maioria por dois anos na mesma turma, sobretudo em meio rural, incluindo ainda alunos com necessidades educativas especiais, alunos com problemas de atenção/concentração, alunos com problemas socio-emocionais e/ou provenientes de diferentes países, raças e etnias, entre outras particularidades.

Neste capítulo, pretendemos versar, no primeiro ponto, sobre a especificidade do que é ser professor do 1.º CEB, do seu regime específico de monodocência e da importância deste nível de ensino na primeira educação das crianças. De seguida, tentamos concetualizar as escolas em contextos rurais, bem como as principais características e vantagens/desvantagens da sua existência, dado que a problemática em estudo é uma realidade muito associada às escolas em meio rural. Num subponto, apresentamos o estado da arte sobre a temática em estudo, ou seja, turmas com diferentes anos de escolaridade e as suas principais especificidades. No entanto, na bibliografia pedagógica e científica portuguesa, não encontramos uma abordagem concreta sobre esta problemática, o que nos fez relacionar e apresentar o termo anglo-saxónico *multi-grade* e também relacionar a temática com o homólogo contexto brasileiro e as suas *classes multisseriadas*.

No segundo ponto, abordamos o conceito de currículo e a gestão curricular no 1.º CEB; de igual modo, apresentamos a diferenciação curricular e pedagógica como uma forma de dar resposta às características individuais de cada aluno e como postura essencial a adotar pelos docentes a lecionar em turmas com diferentes anos de escolaridade.

Para finalizar, apresentamos, de forma sucinta, quatro modelos curriculares considerados inovadores, que poderão oferecer algumas alternativas e respostas a quem se depara com turmas com estas características.

1. O professor e a escola do 1.º CEB

Neste primeiro ponto, pretendemos fazer uma abordagem genérica relativamente ao regime de docência do professor do 1.º CEB e explanar sobre as suas especificidades. Posteriormente, tentaremos caracterizar as escolas do 1.º CEB e a sua inserção nos meios rurais, bem como apresentar as vantagens/desvantagens para professores, alunos e comunidade.

1.1. Ser professor do 1.º CEB

A prática docente do 1.º CEB é completamente diferente da dos ciclos subsequentes, em parte pela faixa etária dos alunos, que necessitam de uma maior proximidade na relação professor-aluno. Esta faixa etária exige, acima de tudo, uma maior proximidade afetiva, pelo que o professor tem uma grande responsabilidade na educação e na formação global da criança.

Sabemos que o professor do 1.º CEB trabalha em regime de monodocência, o que implica a atribuição de um grupo de alunos à sua responsabilidade. Nesta circunstância, o professor conhece bem os seus alunos, o que lhe pode permitir coordenar o ensino e adequá-lo às suas especificidades e necessidades.

Formosinho (1998) afirma que, apesar da grande evolução institucional, organizacional e pedagógica do 1.º CEB, a monodocência deve ser mantida porque é o modo mais adequado para concretizar a globalização que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica, mas deve se apoiada por professores especializados.

No momento atual, com a introdução da “Escola a tempo inteiro”¹, temos já presentes, nas escolas do 1.º CEB, os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, os quais, na sua maioria, possuem uma formação especializada na área que lecionam: o inglês, a expressão plástica, a educação musical, a educação físico-motora... No entanto, as áreas das expressões continuam também a ser contempladas no horário do professor titular de turma, o que implica que o professor do 1.º CEB possua uma grande polivalência curricular.

Os professores do ensino primário, atualmente professores do 1.º CEB, têm e tiveram desde sempre uma cultura individualista. Este individualismo docente está patente em todos os

¹ A escola a tempo inteiro, preconizada no despacho 12 591/06, de 16 de Junho, estabelece as normas a observar quanto às atividades de apoio à família e de enriquecimento curricular. Este despacho estabelece que o dia escolar vai, normalmente, das 9h00 até às 17h30, e pretende apoiar as crianças enquanto as famílias trabalham.

graus de ensino, e está diretamente relacionado com as características da função docente. A docência é um exercício que se faz na sala de aula, na interação professor-aluno, num contexto onde, normalmente, está unicamente o professor do 1.º CEB e a sua turma (Formosinho, 1998). Só em situações de exceção é que existe um professor de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e, caso existam alunos com necessidades educativas especiais, poderá trabalhar em cooperação com o professor titular um professor de educação especial. Deste modo, o que realmente ainda acontece em muitas escolas do 1.º CEB é estritamente a relação do professor com os seus alunos.

No 1.º CEB, ao individualismo pedagógico referenciado anteriormente acrescem os fatores organizacionais e os fatores geográficos, pois as escolas do ensino primário apareceram inseridas nas comunidades e, como tal, tratava-se de uma rede basicamente rural. Esta realidade é claramente diferente da realidade organizacional do ensino secundário, o qual se desenvolveu a partir de cidades e vilas, até porque este era um ensino não obrigatório (Formosinho, 1998).

O professor, e essencialmente o do 1.º CEB tem também uma importante função educativa, pois é fundamental começar, desde cedo, a trabalhar com as crianças ao nível das atitudes e dos valores (o diálogo, a verdade, a honestidade, a paz, a amizade...) universais em todas as sociedades.

Meirieu (1995) afirma que, do seu ponto de vista, a escola tem um papel fundador da sociedade civil. Mesmo antes da transmissão de conhecimentos, a escola desempenha o papel de dizer às crianças que sejam inteligentes, ou seja, que reflitam sobre as consequências dos seus atos. Para o autor, este é o primeiro ponto para a socialização e para o exercício da cidadania.

A prática pedagógica do professor do 1.º CEB é um pouco diferente da dos professores dos outros níveis de ensino, pois o professor deve possuir uma maior sensibilidade para lidar com crianças de tenra idade, além disso, passa cerca de vinte sete horas semanais na presença dos seus alunos. Segundo Silva (2001: 124), “o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral.”

1.2. A escola do 1.º CEB e a ruralidade

Como referimos anteriormente, as escolas do 1.º CEB são muito influenciadas por fatores geográficos e estão, frequentemente, inseridas em meios rurais. Desta forma, tentaremos concetualizar as escolas em meios rurais e explicar sobre as suas vantagens e desvantagens.

Num trabalho de 1998, Formosinho afirma que a realidade da rede escolar do 1.º CEB é ainda muito dependente do ordenamento do território e inserida em meios rurais. Assim sendo, as escolas constituem-se, em grande parte, numa rede dispersa, inseridas nas comunidades. Logo, as escolas do ensino elementar ou ensino primário, conforme os países, foram construídas numa sociedade predominantemente rural. Desta forma, cada escola, ou cada sala de aula, compõe-se em unidades autónomas, que levam ao isolamento pedagógico. Estas escolas de professor único ou de dois professores são, frequentemente, denominadas de «escolas isoladas».

As escolas isoladas, em meio rural, são também, geralmente, pobres, com poucos equipamentos, com escassos recursos e, por vezes, até degradadas, mesmo porque o decréscimo de alunos já não justifica grandes investimentos na manutenção e modernização das instalações.

Ora, passados mais de 10 anos sobre a publicação do texto de Formosinho (1998), atrevemo-nos a afirmar que temos ainda, no nosso contexto educativo, muitas escolas com estas características. Embora o futuro destas escolas pareça estar anunciado pela reorganização do parque escolar, que resulta do encerramento de um grande número de escolas e integração das mesmas em Polos Educativos, são ainda muitas as incertezas quanto ao futuro destas escolas, visto que, no atual momento, o país atravessa grandes dificuldades económicas e a construção/ investimento público parecem estar comprometidos.

De um modo geral, a discussão sobre as escolas em meio rural coloca-se em torno de dois temas: por um lado está presente a muito relevante questão económica; por outro lado, há também o questionamento da qualidade dos serviços pedagógicos prestados.

Mingat e Ogjet (1995), no texto “Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural” indagam sobre o futuro das escolas rurais, afirmando que o mesmo está ameaçado. Estes referem o paralelismo de uma escola rural sentenciada, em nome da “modernização” e do “desenvolvimento”, com o importante papel da escola como um recurso essencial para a revitalização dos meios rurais. No momento atual, estas asserções continuam em debate, bem

como as vantagens e desvantagens do encerramento das escolas. A crise económica e social associada à baixa taxa de natalidade, bem como à atual onda de emigração dos jovens, são fatores que têm como consequência a crescente diminuição de crianças em idade escolar, o que tem como efeito a redução do tamanho das turmas.

Os autores Mingat e Ogiet (1995) mencionam ainda que, ao nível económico, a diminuição de alunos na escola faz aumentar correlativamente o custo unitário da escolarização. Como efeito, a partir de um certo momento e logo que o número de alunos se torna muito reduzido, temos inclinação a julgar que a manutenção da escola no seu meio já não se justifica, atendendo ao custo dos recursos mobilizados.

A decisão de encerrar pequenas escolas do 1.º CEB, muitas delas em áreas rurais, foi promovida pelas Direções Regionais da Educação, em colaboração com os municípios. Matthews e outros (2009: 33) referem que, “em 2005/06, um estudo confirmou que os alunos nas escolas pequenas não obtinham tão bons resultados como os alunos em escolas maiores.” Segundo os mesmos autores, as razões para a relativa ineficácia das escolas não são difíceis de encontrar:

- Para muitos professores, estas escolas não tinham atractivos, o que fazia com que professores não permanecessem muito tempo, fosse difícil substituí-los e tivessem de trabalhar num isolamento profissional;
- Ao mesmo tempo, verifica-se um declínio nas condições físicas dos edifícios escolares;
- Os alunos tinham aulas em grupos de várias idades, deparando-se, muitas vezes, com trabalhos semelhantes ano após ano;
- Uma vez que os alunos não conseguiam alcançar o progresso esperado, as taxas de retenção eram elevadas. Deste modo, várias crianças terminaram o primeiro ciclo pouco preparadas para a etapa seguinte da sua educação (Matthews e outros, 2009: 34).

No entanto, Jean (1995) apresenta algumas das vantagens das escolas em meio rural:

- Estas permitem utilizar os conhecimentos existentes, subvalorizados, e desenvolver uma sinergia entre a comunidade educativa e os habitantes;
- Utilizar a riqueza do espaço envolvente: história, paisagens, vida cívica à volta de projetos elaborados com a autarquia, as associações, os habitantes;
- Permitem à criança passar do meio familiar para a escola sem rutura do contexto familiar, o que favorece a construção das suas referências e a sua abertura ao exterior. A escola rural é um meio vivo para a criança e faz parte do seu ambiente;

- Permitem ao professor conhecer bem a criança (na sua globalidade), no seio da sua família, num certo contexto sociocultural, com o seu passado e com a projeção do futuro mais ou menos expressa pelos pais;
- Por último, as escolas em meio rural são um elemento essencial da identidade da comunidade.

Na opinião do mesmo autor, no momento atual, em que continua em questão a crise da ruralidade, do abandono dos espaços rurais e as políticas de ordenamento do território, a escola torna-se um trunfo para favorecer a ruralidade. A escola é uma verdadeira riqueza ao permitir:

- Melhor socializar a criança, integrá-la no coletivo graças à qualidade das relações entre crianças, pais e professores;
- Favorecer as relações entre os indivíduos, a vida social, o que facilita uma construção do tecido social, fator de dinamismo local;
- Integrar os novos residentes – novos pais – na vida coletiva graças à rede constituída pelos pais, professores e eleitos locais (Jean, 1995: 25).

Em suma, a escola e a aldeia são meios em que as crianças constroem a sua identidade. Segundo Jean (1995), o Estado raciocina em termos de equipamentos e orçamentos, ou seja, tendo em conta questões mais economicistas. Estes constituem-se como pontos importantes, mas não essenciais, uma vez que a sua abordagem coloca no centro da questão a reflexão sobre a criança e sua identidade.

1.3. Turmas com diferentes anos de escolaridade

A constituição de uma turma é, sem dúvida, um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Este assunto foi já objeto de várias regulamentações; no ofício-circular n.º 5/11, de 14 de Setembro², refere-se o seguinte:

Assim no 1.º Ciclo de Ensino Básico:

As turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico são constituídas por:

- 24 alunos, regra geral;
- 18 alunos, nas escolas de lugar único que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade;
- 22 alunos, nas escolas com mais de um lugar que incluam mais de dois anos de

² O documento enunciado visa sintetizar e esclarecer as normas a seguir para a constituição de grupos e turmas como constam no Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho, com as alterações introduzidas pelo despacho n.º 13 170/2009, de 4 de junho, e o despacho n.º 6 258/2011, de 11 de Abril.

- escolaridade;
- 20 alunos, no máximo, quando integrem alunos com necessidade educativas especiais de carácter permanente, e cujo Projeto Educativo Individual assim o determine, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições;
 - As turmas de anos sequenciais podem funcionar com um número inferior, desde que se trate de assegurar o prosseguimento de estudos dos alunos que, no ano letivo anterior, frequentaram a escola com aproveitamento e tendo sempre em consideração que cada turma só pode funcionar com qualquer número de alunos quando for única.

Mais recentemente, no ofício-circular n.º 3/12, de 20 de Maio, são alteradas as regras para a constituição de turmas, passando estas a poder ser constituídas por um limite máximo de 26 alunos.

No caso de a escola ser de lugar único, que inclua alunos de mais de dois anos de escolaridade, é constituída por 18 alunos. Nas escolas com mais de um lugar que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, a turma é constituída por 22 alunos (nestes dois casos manteve-se a legislação anterior). No entanto, as turmas com dois anos de escolaridade ficam equiparadas a turmas de um único ano, podendo abranger 26 alunos no seu limite.

Tendo em conta a legislação em vigor, poderemos afirmar que a heterogeneidade nas turmas do 1.º CEB é uma constante realidade, sobretudo em meios rurais, onde existe uma baixa densidade populacional.

De acordo com Cortesão (1998), quando os professores têm que lidar com grupos muito heterogéneos. e se a diversidade for, realmente, muito grande, a tarefa a enfrentar é, efetivamente, difícil. Existe o receio de não ajudar da forma mais adequada os alunos com dificuldades e existe o problema de não dar a devida atenção aos alunos mais desenvolvidos. A mesma autora afirma que

[...] se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e demasiado longos. Às vezes lutar contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente (1998: 27).

O relatório da OCDE “As Escolas e a Qualidade”, datado de 1989, no seu capítulo sobre a organização da escola, aborda o tema da dimensão da escola e da classe. Este enumera os estudos que provam que escolas de pequena dimensão criam ambientes mais familiares e acolhedores, enquanto escolas de grandes dimensões têm outras vantagens, como oferecer maior variedade de atividades extracurriculares.

O relatório refere ainda a importância da *dimensão da classe* que

[...] parece ter, *a priori*, influência sobre o êxito dos alunos: o bom senso indica que quanto mais pequena for a classe maior será o proveito que cada aluno tirará do ensino. Certamente que o docente não utilizará os mesmos métodos conforme tenha de falar a poucos alunos ou a uma classe sobrepovoada: ser-lhe-á mais fácil individualizar o ensino se a classe for pouco numerosa. (OCDE, 1989: 136)

No entanto, o nosso estudo não se centra no número de alunos da turma, mas sim na gestão/articulação da turma quando esta é constituída por mais de um ano de escolaridade.

Mingat e Ogiet (1995) enunciam que, a nível pedagógico, a ideia geral é que se torna mais positivo formar turmas que agrupem alunos do mesmo ano de escolaridade, e que a mistura de alunos de anos diferentes não constitui um contexto favorável às aprendizagens (os alunos só recebem atenção direta do professor durante um tempo parcial).

Os mesmos autores expõem que não é correto entendermos que existem relações mecânicas entre o modo de organizar/agrupar os alunos e o nível intermédio das suas aquisições. Existem, evidentemente, outras variáveis que desempenham um papel importante nestas aquisições. Os autores apresentam as suas conclusões, mencionando que as turmas de várias classes, e particularmente a partir de três classes, parecem revelar-se como contextos mais favoráveis às aquisições escolares formais dos alunos do que as turmas de uma só classe.

Segundo os autores (Mingat & Ogiet, 1995), estes resultados, obtidos em França no ano de 1993, estavam em oposição às políticas desenvolvidas no mesmo país nos anos de 1960, pois a carta escolar de então determinava que, sempre que possível, se organizassem turmas numa só classe. O argumento utilizado na época sustentava que, para além das dificuldades que estas turmas representavam para o professor, as turmas de várias classes não constituíam um contexto pedagógico favorável porque o professor tinha de partilhar o seu tempo entre os diferentes grupos de alunos. Com efeito, apresenta-se os resultados referenciados anteriormente:

Os resultados obtidos sustentam, pelo contrário, a argumentação de pedagogos (numericamente minoritários ou insuficientemente escutados) que defendem que esta organização é pedagogicamente favorável, porque ela permite gerir de maneira mais harmoniosa a diversidade das características e das capacidades dos alunos, através das mudanças de grupos, segundo as diferentes matérias. Eles consideram também que a organização com várias classes na mesma turma, ajuda a estruturar o tempo escolar e implica que os alunos vão trabalhar sozinhos durante uma parte do tempo. Ora, é no momento em que o aluno «produz trabalho, por si mesmo» que ele aprende mais (Mingat & Ogjet, 1995: 22).

1.3.1. Multi-grade

Tendo em linha de pensamento a reflexão sobre turmas com diferentes anos de escolaridade, importa aqui referir que a bibliografia científica e pedagógica sobre este tema em Portugal se revela ou pouco específica ou insuficiente, o que nos fez relacionar o objeto de estudo com o termo *Multi-grade*, que tem como definição o envolvimento de dois ou mais anos de escolaridade na mesma sala de aula. Este tipo de ensino é muito comum em outros países, particularmente nas escolas em meios rurais, onde um professor e alunos em vários níveis de aprendizagem estão inseridos na mesma sala de aula. De acordo com Mathot (2001: 15), as classes *multi-grade* podem conter alunos do 1º e 2º ano, ou 3º e 4º ano. Tradicionalmente, estas turmas podem também ser designadas de turmas duplas; nestas classes, os professores necessitam de lecionar mais do que um currículo em simultâneo.

Frequentemente, este tipo de turmas surge por necessidade, por força das circunstâncias e não como uma escolha. Estas turmas são, efetivamente, o reflexo da realidade socioeconómica envolvente, de pequenas populações, de poucas condições físicas na escola ou escassos recursos.

Desde que o progresso trouxe o desafio da “educação para todos”, surgiu o desafio das classes *multi-grade*, pois as crianças pertencentes a pequenas comunidades devem ter também acesso a uma educação de qualidade. Com esta finalidade, e em cooperação com várias instituições, a UNESCO realizou vários estudos de caso em catorze países, nomeadamente: Austrália, Bolívia, Burkina Faso, China, Coreia, Grécia, Lesoto, Mali, Filipinas, Portugal, Tanzânia, Rússia e Zaire (Mathot, 2001).

Partindo desta experiência, a UNESCO, juntamente com o Ministério da Educação e de Investigação da Noruega, iniciou um projeto para melhorar a eficácia das classes *multi-grade* e das escolas de lugar único.

Sigsworth e Solstad (2001) dedicaram grande parte da sua investigação às escolas *multi-grade* e publicaram um livro didático para professores intitulado “Making Small Schools Work”. Segundo os autores, este manual pretende ser mais um recurso para todos os docentes que trabalham com este tipo de classes. Este manual fez também parte do projeto-piloto da UNESCO, referido anteriormente, denominado *Enhancing the Effectiveness of Multi-grade Classes and Single-Teacher Schools*.

Na referida obra, Sigsworth e Solstad (2001) refletem sobre várias questões, indo algumas delas diretamente ao encontro das reflexões do presente trabalho: identificar vantagens das escolas em meios rurais; conhecer a estrutura social destas pequenas escolas; compreender a organização da aprendizagem nas turmas *multi-grade*; e sugerir estratégias para planear o currículo.

Sigsworth e Solstad (2001) indagam sobre as afirmações de alguns críticos, que afirmam que as classes *multi-grade* são desvantajosas para a aprendizagem porque estas classes são mais difíceis de ensinar. Este ponto de vista é baseado na afirmação de que, para que o ensino seja eficaz, as crianças devem estar agrupadas em turmas de um único ano de escolaridade. No entanto, quando inseridas numa classe *multi-grade*, as crianças continuam rigidamente divididas como crianças de um único ano de escolaridade, pelo que a afirmação de que as classes *multi-grade* são mais difíceis de ensinar se torna verdadeira. Contudo, quando os professores deixarem de perspetivar estas divisões como uma opção entre muitas de organizar o trabalho, esta afirmação perde a sua razão de ser.

Os mesmos críticos alegam que outra desvantagem das turmas *multi-grade* é a diferença do número de alunos de determinada idade em relação a outros de outras idades. Por exemplo, se tivermos um número reduzido de crianças de oito anos, as suas habilidades para trabalhar e competir com pessoas da sua faixa etária ficam reduzidas, o que irá prejudicar o seu desenvolvimento social e intelectual. De um modo geral, quem faz este tipo de afirmações acredita que somente numa turma grande e de um único ano de escolaridade as crianças têm a oportunidade de desenvolver o seu potencial ao máximo.

Outro inconveniente enunciado é o que aborda os custos económicos das escolas em meios rurais. É usualmente referido que os custos da educação das crianças em escolas grandes são menores do que os custos em pequenas escolas. No entanto, uma das consequências da mobilização das escolas rurais para os grandes centros implica o transporte das crianças,

percorrendo estas, por vezes, longas distâncias até à escola, o que, por um lado, se torna bastante cansativo, principalmente para as crianças mais novas e, por outro, constitui um custo acrescido para as famílias e também para o estado, pois em norma este comparticipa nos custos das deslocações das crianças para a escola.

O relatório elaborado pela UNESCO (1997: 21), enunciado anteriormente, aborda concretamente o caso português, referindo que os investigadores consideram as vantagens e as desvantagens de combinar alunos em classes *multi-grade*. Como vantagens, o relatório referencia que a repetição de habilidades promove um reforço nos conhecimentos e o trabalho dos alunos num grupo mais alargado permite uma maior interação e mais trocas entre pares. A desvantagem enunciada é o prejuízo sobre a aprendizagem real dos alunos se certas precauções não forem tomadas. Como tal, são apresentadas as seguintes propostas para minimizar as desvantagens: listar todos os temas abordados, a fim de evitar lidar com o mesmo assunto várias vezes; registar todo o trabalho feito na sala de aula, em trabalhos ou em exercícios nos livros.

Porém, Sigsworth e Solstad (2001) fazem diversas reflexões sobre a estrutura social das pequenas escolas e sobre a forma como os professores e os alunos trabalham neste tipo de turmas. Segundo os autores, as pequenas escolas apresentam semelhanças com uma família mais alargada. O professor tem as mesmas ou mais preocupações do que os professores em grandes escolas. Este pode sentir-se só, cheio de dúvidas e tem ainda que se preocupar com questões relativas à organização da escola. Por outro lado, o tempo do professor nestas escolas é um bem precioso e deve ser aproveitado ao máximo para promover o sucesso das aprendizagens dos alunos. Nas escolas pequenas, com turmas *multi-grade*, os autores anteriormente referidos enunciam também que as crianças estão diariamente em contacto com crianças de diferentes idades. Em consequência, a composição da turma vai-se alterando muito lentamente de ano para ano, porque os alunos mais velhos, ao sair, dão lugar à entrada de novos alunos, que vão sendo assimilados gradualmente na estrutura da turma. Neste sentido, as relações entre os alunos vão-se desenvolvendo com os da sua idade, mas também com alunos de outras idades, o que promove e desenvolve a noção de identidade dentro do grupo.

Mathot (2001: 20) retrata a natureza multifacetada do professor das turmas *multi-grade*, afirmando que, segundo investigações, os alunos podem ter tanto ou mais sucesso educativo que

em turmas com um único ano de escolaridade. Segundo o autor, os alunos podem ter bons resultados quando as técnicas pedagógicas em turmas *multi-grade* estão dominadas.

Segundo o mesmo autor (Mathot, 2001), é frequente os docentes estarem pouco preparados para uma turma *multi-grade* até se depararem com este contexto. As habilidades requeridas para estas turmas não são, normalmente, ensinadas na formação de professores. Como tal, é fundamental ser criativo e inovador, utilizando todos os recursos disponíveis.

Nas turmas *multi-grade*, é essencial que o professor domine as diferentes áreas curriculares (Língua Materna, Matemática e Estudos Sociais) nos diferentes anos de escolaridade. Contudo, de acordo com Mathot (2001), do professor é também esperado que tenha um conjunto de habilidades e talentos adicionais, para além da capacidade de ensinar o currículo normal. Algumas dessas habilidades e talentos são: investigador, supervisor planeador, organizador, facilitador, gestor, motivador e avaliador.

1.3.2. Classes multisseriadas

No contexto do Brasil, as turmas de alunos com diferentes níveis e idades são também muito comuns, sobretudo em meios rurais, sendo estas denominadas de *classes multisseriadas*.

Araújo (2010: 86) afirma que estas classes, para além de existirem em escolas rurais, são também adotadas em alguns projetos especiais que utilizam esta organização com base em metodologias específicas, com vista à aceleração da aprendizagem e com o objetivo de corrigir problemas de repetência, abandono e entradas tardias na escola de ensino fundamental e médio.

Perrenoud, citado por Araújo (2010: 87), concebe “a *multisseriação* como algo inovador, sugerindo, inclusive, acabar com a conceção de que todos os alunos têm de fazer a mesma lição, os mesmos exercícios.” Segundo o autor, é essencial utilizar metodologias que promovam a diferenciação do ensino. “Uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender.” (Perrenoud, cit. por Araújo, 2010: 87).

A este respeito, Ritter (2010), uma docente de classes *multisseriadas*, reflete sobre a sua prática pedagógica, ora orientada para a fragmentação de conteúdos, ora orientada para a

interdisciplinaridade. A autora afirma que, no início de carreira, fazia a planificação para cada ano de escolaridade, como se a turma estivesse dividida.

Desta forma, um aluno de determinada série não tinha permissão para acompanhar o que outro de outra série estava realizando; inclusive havia quadros negros separados em lados opostos da sala de aula. Também acompanhei experiências de colegas onde cada turma ficava em uma sala de aula separada e o professor dividia seu tempo entre os dois locais. (Ritter, 2010: 21)

Ritter (2010) acrescenta ainda que, devido à fragmentação dos conhecimentos, a planificação também se tornava trabalhosa, as aulas tornavam-se monótonas, cansativas e expositivas. A docente afirma que, no início da sua carreira, era sujeita a supervisão escolar semanalmente, em que a planificação e os cadernos dos alunos eram verificados, e tudo devia estar em consonância como o plano de curso de cada série. Por isso, esta prática pedagógica tornava-se bastante complicada e limitadora da integração de conhecimentos entre as séries, pois os conteúdos eram bem definidos e direcionados para cada série.

No entanto, a docente refere que, com a experiência e ao refletir sobre a sua prática pedagógica, considerou que esta não dava bons resultados, pelo que a foi modificando. Começou “partindo de um conteúdo comum no início da aula através de texto, da narração de obra literária ou do diálogo investigativo. Depois distribuía atividades diferentes para cada turma. A sequência era estabelecida pelos conteúdos mínimos de cada série” (Ritter, 2010: 23). Assim, havia um ponto em comum que despertava maior motivação nos alunos para a realização das atividades solicitadas; contudo, a docente considera que alguns alunos ainda continuavam a não receber a devida atenção, ficando com lacunas na aprendizagem. A professora menciona ainda que sentia muitas dificuldades em encontrar conteúdos em comum para a planificação entre os diferentes anos de escolaridade.

Deste modo, a integração começava a surgir na sala de aula de Ritter. Algumas atividades eram realizadas em grupos, integrando as turmas, todos os alunos utilizavam o quadro, as aulas deixaram de ser tão expositivas, passando a ser mais interativas. A docente afirma ainda que, ao nível dos resultados escolares, foi obtendo melhores resultados. Um outro ponto positivo que Ritter (2010) encontra nestas turmas é a possibilidade de realizar algumas atividades lúdicas, organizando as crianças em grupos, integrando nos mesmos alunos de diferentes idades. A docente relata também que utilizava os livros didáticos como recurso, pois enquanto uns desenvolviam

exercícios nos livros, a docente aproveitava para explicar conteúdos mais específicos para a turma que não estava a utilizar o livro, existindo sempre alguma diferenciação entre as turmas.

2. O currículo e a gestão curricular

Neste trabalho, temos presente a ideia de que o currículo nuclear não é perene, mas também não é constantemente sujeito a grandes mutações. Fundamentamos esta afirmação no assentimento que este se vai formando no “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (Roldão, 1999: 34).

Alonso (1998) entende o currículo como um projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta tudo o que a escola oferece como necessário e imprescindível para a educação integral das crianças, tendo em conta a sua individualidade. A autora considera que o currículo deverá ter uma abordagem globalizadora/integrada que atribui à criança um papel fundamental na construção e reconstrução ativa dos saberes, através do estabelecimento de sentido entre os seus saberes e o conhecimento escolar desejável. Partindo das suas vivências, construir e reconstruir conhecimentos e voltar de novo à realidade constitui um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa.

Roldão (2000), num encontro de reflexão sobre a gestão curricular no 1.º CEB, declara que este nível de ensino tem várias especificidades, tais como a iniciação às literacias. Este conceito tem implícito que as pessoas devem ser detentoras de instrumentos funcionais e cognitivos que lhes permitam funcionar e aprofundar conhecimentos dentro de determinados campos. Roldão (2000: 26) refere-se às literacias linguísticas, científicas e artísticas, entre outras, no sentido de “fornecimento das componentes funcionais, cognitivas e substantivas que permitam ao indivíduo prosseguir e dominar um código que pode usar nesses vários domínios”.

Uma outra especificidade enunciada por Roldão (2000) como sendo inerente e essencial ao nível do 1.º CEB é a criação de hábitos e métodos de trabalho, que não são meros hábitos; estes estão relacionados com a postura face ao trabalho, ao trabalho intelectual, ao trabalho de estudo, ao trabalho de “aprender a aprender”, ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa.

Segundo Roldão (2000), a abordagem integrada do currículo ao nível do 1.º CEB faz sentido por duas razões: a primeira refere-se ao facto de que as crianças estão numa fase de desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real; a segunda remete para a ideia de que a abordagem integrada é indispensável para se poder aceder a conhecimentos especializados. Assim, “o conhecimento é integrado e a especialização é um mecanismo de análise que se opera sobre o que é em si mesmo integrado e continua a ser integrado” (Roldão, 2000: 28).

De acordo com a autora (Roldão, 1999), fazer com que todos os alunos do 1.º CEB adquiram as aprendizagens curriculares de forma satisfatória significa diferenciar processos de trabalho com as crianças. Neste sentido, esta é a chave para se fazer uma melhor gestão curricular. É, antes de mais, considerar como construir o projeto curricular:

[...] que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender, faça sentido para eles, e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr em pé nesta escola ou situação? (Roldão, 1999: 28)

Segundo Roldão (2000: 37), as mudanças, no momento atual, implicam repensar o currículo. Face às constantes mudanças na sociedade, é imperativo repensar o currículo, o que se quer fazer aprender, como necessariamente diferenciado, visto que “numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente”.

Alonso (2000b: 1) defende um “currículo integrado que permita aos alunos a construção de um conhecimento mais significativo e articulado, e o desenvolvimento de capacidades diversificadas, numa perspetiva globalizadora da aprendizagem e do desenvolvimento.” De acordo com a autora, todas as componentes do currículo devem conjugar-se de forma articulada, para dar origem a um projeto comum que tenha por intenção a formação integrada dos alunos.

Na escola do 1.º CEB, o regime de monodocência permite ao professor a possibilidade de uma gestão integrada do currículo. No entanto, de acordo com Alonso (2000b: 3), ainda persiste uma

[...] forma desarticulada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras.

Neste sentido, uma das críticas que Alonso (2000b) faz ao currículo organizado segundo uma lógica disciplinar é que este não tem em consideração os conhecimentos, as experiências, os estilos e ritmos diversificados dos alunos, limitando-se, deste modo, “as possibilidades de integração de todos os alunos no projecto global de educação, que define o currículo” (Roldão, 2000: 4).

2.1. Diferenciação curricular e pedagógica

Em turmas com mais de um ano de escolaridade, com várias especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem, torna-se essencial adotar uma postura de *diferenciação curricular e pedagógica*. Só assim poderemos atender aos diferentes anos e chegar a cada um dos alunos, potenciando o seu desempenho e a aprendizagem.

De acordo com Roldão (2003), o conceito de diferenciação curricular funciona como um catalisador da maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, considerado enquanto núcleo fundador da prática institucional da escola. A autora afirma que muitas das questões educativas da atualidade se centram na diversidade dos alunos, e na conseqüente emergência da necessidade e, simultaneamente, dificuldade de adequar de forma satisfatória as respostas da escola a todas estas diferenças. De facto, num quadro de massificação escolar, há, no conceito de *diferenciação*, uma preocupação implícita com a necessidade e dificuldade em ensinar todos eficazmente, pois os alunos são cada vez mais diferentes, do ponto de vista social e cultural.

Segundo Cadima (2006), a *diferenciação pedagógica* é muito mais do que uma técnica ou uma metodologia; ela é, antes de tudo, uma questão de atitude, de postura face aos diferentes alunos. Para o docente, não basta saber todas as metodologias e técnicas; o que é importante é que ele possua determinação para diferenciar perante a realidade que existe na sala de aula.

Desta forma, a *diferenciação pedagógica* ocorre quando o professor parte da análise diagnóstica das aprendizagens de cada aluno e daquelas que são consideradas necessárias, e tenta fazer uma aproximação mais adequada das aprendizagens a cada caso. Esta diferenciação é, então, praticada por muitos professores, de forma mais ou menos consciente, sem que se esteja a utilizar a expressão “diferenciação” (Sousa, 2010). O autor considera que, para que exista *diferenciação curricular*, o professor tem que possuir um perfil profissional que inclua uma postura para a *deliberação curricular*, porque um trabalho curricular que não inclua uma dimensão deliberativa

tende a veicular um currículo concebido em função do todo e não do aluno na sua individualidade, cujas características específicas exigem respostas curriculares diferenciadas. No entanto, segundo Roldão (1999), para que seja uma forma de inclusão, a diferenciação deve ser limitada ao nível dos conteúdos e ampla ao nível das atividades.

No caso de turmas com mais do que um ano de escolaridade, trata-se de fazer esta diferenciação tendo em conta as características dos alunos, considerando, simultaneamente, os diferentes conteúdos programáticos respeitantes a cada ano. Na nossa opinião, tal afigura-se uma difícil tarefa se não existirem metodologias de articulação entre os diferentes anos.

Atualmente fala-se imenso de *diferenciação pedagógica*. No entanto, é necessário compreender como se aplica este conceito à prática pedagógica. A prática pedagógica ocorre dentro do contexto de sala de aula e é aí que decorrem as metodologias de ensino e de aprendizagem, que envolvem professores, alunos e as suas interações.

A questão da aprendizagem é essencial e, numa perspetiva construtivista, aprendemos quando atribuímos significados às coisas. Trata-se da aprendizagem ativa e significativa. Só aprendemos significativamente quando atribuímos um significado próprio e pessoal que nos permite integrar esse novo conhecimento. A atribuição de significado deriva de um interesse ou de uma motivação. Esta atribuição pode jogar com dois aspetos, o cognitivo e o emocional.

Contudo, temos que nos centrar na qualidade das atividades e tarefas propostas. Estas devem ser motivadoras, progressivamente mais complexas, contínuas e mais prolongadas para que haja um gradual desenvolvimento na aprendizagem. Os materiais pedagógicos existentes na sala de aula são também muito importantes, pois devem ser diversificados e em quantidade suficiente para que os alunos trabalhem autonomamente e possam sentir-se bem e, desta forma, comprometer-se com o seu próprio processo de aprendizagem.

Portugal (2009), citando Laevers (2004), afirma que cabe ao professor preparar, planificar atividades, disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção”, tendo em conta o bem-estar emocional e implicação das crianças. A mesma autora, referindo Laevers (2004), chama a atenção para a tendência dos profissionais de educação em segmentar o processo de ensino-aprendizagem em estádios, objetivos ou comportamentos específicos de determinado estádio de desenvolvimento, visto que o que é mais importante é trabalhar com a finalidade de

ajudar as crianças a desenvolver competências, dentro de finalidades educativas globalizantes, e não trabalhar especificamente no que se espera que as crianças sejam capazes de realizar de acordo com a sua idade cronológica, isto porque os alunos podem desenvolver outras competências para além do que é esperado para a sua faixa etária.

2.2. Modelos Curriculares Inovadores

No âmbito da diferenciação curricular e pedagógica e do ensino, na mesma sala de aula, de turmas com diferentes anos de escolaridade, consideramos essencial abordar quatro modelos curriculares que se apreciam como diferentes e inovadores no contexto educativo português. No nosso entender, estes oferecem caminhos à lecionação em turmas com dois ou mais anos de escolaridade. São também considerados como projetos ou movimentos de renovação pedagógica; Movimento da Escola Moderna, a Escola da Ponte, o Projeto Ensinar é Investigar e Projeto PROCUR. Abordaremos seguidamente cada um destes modelos de forma detalhada.

2.2.1. Movimento da Escola Moderna

Em 1965, foi realizada uma ação de formação denominada “O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico”. No âmbito da formação contínua, reuniram-se seis professores do 1.º CEB para trocarem experiências sobre a sua prática profissional. Nesta formação, foram escolhidos alguns pontos de conversas, de entre os quais se destacam, entre outros, a iniciação à leitura e escrita, o ensino da redação, o trabalho por fichas, bibliografia, fontes didáticas. No fim de cada reunião era feita uma avaliação crítica para identificar o seu valor prático. Estes encontros eram feitos num clima de cooperação e humildade, onde cada docente submetia a sua experiência a todos os outros para um enriquecimento do grupo. A circular da formação referia o seguinte:

Cremos eminentemente na dinâmica de comportamentos que o grupo irá assumindo, pelo que nos iremos adaptando a novos modos de atuar, dentro da maior flexibilidade, quer no que respeita a programa, métodos e, eventualmente, até a objetivos. (Niza, 2012: 43)

Este foi o início discreto do Movimento da Escola Moderna (MEM), que só após a revolução de 1974, com a democracia, se oficializou. Este movimento investia, sobretudo, na formação dos seus docentes. O seu modelo de formação baseia-se na autoformação cooperada, onde impera a reflexão e a análise crítica sobre a prática pedagógica. De acordo com Nóvoa (2012: 19), “para

Sérgio Niza, a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia-a-dia dos educadores”.

Esteves (2007), numa recensão crítica sobre a tese de doutoramento de Pedro Francisco González, intitulada *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, faz uma síntese da história e da ideologia deste movimento, que surgiu da necessidade que os professores sentiam de mudança, entre 1969 e 1974. Segundo o autor (Esteves, 2009), este movimento assenta em fundamentos pelos quais se regem todos os docentes que a ele pertencem: organização do trabalho com os alunos, trabalho diferenciado, autonomia, as experiências dos alunos e a intervenção destes no seu meio. A “*organização participada no trabalho*” na sala de aula é a palavra-chave do modelo pedagógico do MEM, e o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem é a questão essencial para os professores deste movimento. A educação, no MEM, possibilita ao aluno a sua participação na vida da turma, tendo este sempre opiniões e sugestões para a sala de aula, o que lhe permite desenvolver a autonomia e a autoconfiança, dando-lhe, deste modo, um maior desafio no desenvolvimento das suas aprendizagens (Esteves, 2009).

Todo o trabalho pedagógico gira à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão da sala de aula permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, as avaliações são itens discutidos e partilhados em grupo/turma. (Esteves, 2009: 193)

Segundo Ramos do Ó (2012), os escritos de Sérgio Niza “estão cheios de considerações práticas no sentido de fazer cada um dos alunos um escritor” (Niza, 2012: 30). Sérgio Niza defende que a tarefa essencial da escola é tornar os cidadãos “verdadeiramente letrados, isto é, pessoas que conheçam a necessidade e prazer da língua escrita” (Esteves, 2009: 34). O trabalho pedagógico mais notório no MEM é o desenvolvimento, na sala de aula, de momentos coletivos de escrita, partindo de primeiras versões individuais e do confronto de ideias entre alunos. No entender do autor, a expressão escrita só deve ser trabalhada quando se torna imprescindível e relevante para o aluno. Niza (2012: 36) afirma que “é a atividade de escrever que constrói a leitura”.

A essência educativa do MEM começa com a planificação do trabalho, onde os alunos planificam a semana e, subsequentemente, o dia. Esta organização apresenta-se em torno de áreas

específicas: apresentação de projetos pessoais; trabalho de projetos; tempo de estudo autónomo; os livros e a leitura; Língua Portuguesa/trabalho de texto; Matemática coletiva; visitas de estudo; sessões coletivas de expressão artística.

A Figura 1, a seguir apresentada, exhibe de forma esquemática o modelo de organização geral do modelo pedagógico do MEM, tendo em conta a gestão e organização da turma, a organização espacial e a organização semanal do trabalho.

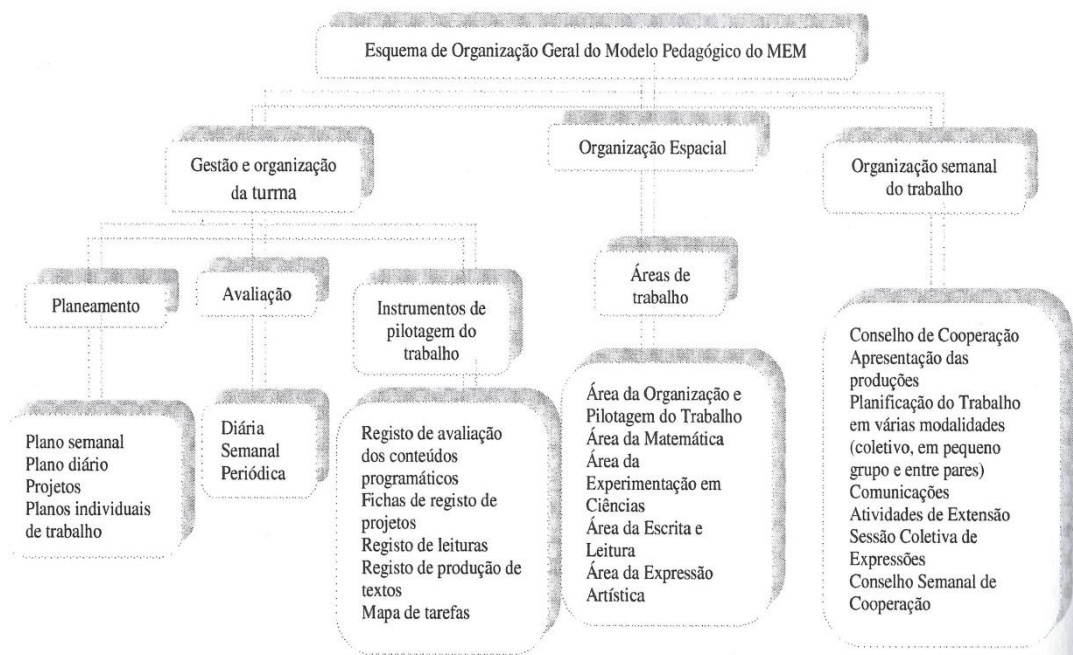


Figura 1. Organização geral do modelo do MEM (Ferreira, 2011: 54)

De um modo geral, podemos explicitar que o esquema de organização geral do MEM gira em torno de três eixos: gestão e organização da turma; organização espacial e organização semanal do trabalho.

Quanto à gestão e organização da turma, é feito o planeamento, que pode ser diário ou semanal, em torno de projetos ou planos individuais de trabalho. É também necessária a construção de instrumentos de pilotagem de trabalho, tais como: mapas de tarefas; registo de avaliação dos conteúdos programáticos; fichas de registo de projetos, de leituras e de produção de textos. Relativamente à avaliação, ela é contínua e periódica, podendo ser realizada com uma periodicidade diária ou semanal.

No que concerne à organização espacial, a sala de aula está dividida em áreas de trabalho, tais como: área da organização e pilotagem do trabalho; área da Matemática; área da experimentação em Ciências; área da escrita e leitura; e área da expressão artística.

Relativamente à organização semanal do trabalho, esta faz-se no conselho de cooperação, a planificação do trabalho pode ser coletiva, em pequeno grupo e entre pares. O trabalho é apresentado em comunicações e atividades de extensão coletiva de expressões.

2.2.2. Escola da Ponte

Este projeto inovador surge na década de 70 pelas mãos do seu criador, José Augusto Pacheco. Segundo este, não se tratava apenas

[...] de uma situação, mas de um conjunto de situações interligadas que, em 1976 e nos anos subsequentes provocaram interrogações e mudança na organização da escola, na relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes instituições locais. (Pacheco, 1996: 4)

Segundo o mentor do projeto, um dos entraves à realização de projetos era a monodocência dos professores do ensino primário, que os isolava e os entregava a si próprios.

O isolamento físico e psicológico do professor do ensino primário foi sempre fator de insegurança e individualismo. O exercício da monodocência remeteu o professor primário para o refúgio da sua sala com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar. Entregue a si próprio e a uma especialização generalista, o professor primário pouco ou nada aprofunda. Encerrado numa sala, por vezes em horários diferentes dos de outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (Pacheco, 1996: 4)

Este foi o passado, a ideia essencial, onde se fundamentou o nascimento e o crescimento de um projeto que ainda hoje é reconhecido como diferente, polémico, muitas vezes sentenciado com críticas, mas também merecedor de muitos elogios e estudos sobre o seu modo de funcionamento.

O Projeto Educativo da Escola Ponte é, hoje, bem diferente, e todos os intervenientes interagem: “nem um aluno é um aluno de um professor, mas sim de todos os professores, nem um

professor é professor de alguns alunos. Os professores rodam pelos diferentes espaços de tempos a tempos, de modo a que possam trabalhar com todos os alunos.”³

O Projeto Educativo da Escola da Ponte⁴ refere que

[...] a intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (Escola da Ponte, 2003: 2)

Ferreira (2011), na sua tese de mestrado sobre “Modelos Curriculares e Produção de Mudança no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, faz uma síntese do funcionamento da Escola da Ponte, referindo que, nesta escola, não existem classes nem anos de escolaridade. As aquisições dos alunos desenvolvem-se em torno de três fases: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Nesta escola existem muitos professores e com as mais variadas formações e especializações. Os alunos trabalham em grupos, por onde passam rotativamente os professores. São utilizados métodos que promovem a autonomia e a consciência coletiva e cívica, e são também utilizadas técnicas de autoavaliação de aquisição de competências.

Nesta escola, as crianças não passam pelas diversas fases de acordo com a idade ou de acordo com os anos de frequência em cada uma delas, mas sim tendo em conta as aquisições e as competências adquiridas e tendo em consideração o Perfil do Aluno estabelecido no Projeto Educativo. Os três núcleos, tal como se apresenta na Figura 2, organizam-se nas seguintes dimensões: Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista, Identitária, Artística, Tecnológica e Físico-Motora e Outras Valências Curriculares e Funcionais. Tal como se pode observar pela figura, o número de docentes e, conseqüentemente, de áreas vai gradualmente aumentando à medida que o aluno passa de um núcleo para o núcleo subsequente.

³ <http://www.escoladaponte.com>.

⁴ <http://www.escoladaponte.com.pt/documento/proyecto.pdf>.

Dimensões curriculares e Funcionais	Núcleo Iniciação	Núcleo Consolidação	Núcleo Aprofundamento
Dimensão Linguística	Professores de Língua Portuguesa	Professores de Português/Inglês Professor de Língua Portuguesa	Professores de Português/Francês Professores de Português/Alemão Professor de Língua Portuguesa
Dimensão Lógico-Matemática	Professores de Matemática	Professores de Matemática	Professor de Matemática
Dimensão Naturalista	—	Professores de Ciências da Natureza	Professor de Ciências Naturais Professor de Físico-Química
Dimensão Identitária	—	Professores de História e Geografia	Professor de História Professor de Geografia
Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-Motora	Professor de Expressão Dramática Professor de Expressão Plástica Professor de Expressão Musical	Professor de Expressão Musical Professor de Expressão Dramática Professor de Educação Visual e Tecnológica	Professor de Educação Artística (Educação Visual) Professor de Educação Tecnológica
	Professores de Educação Física		
Outras valências Curriculares e Funcionais	Professor e Psicólogo que trabalham a Formação Pessoal e Social em momentos pontuais		Psicólogo que trabalha a Formação Pessoal e social em momentos pontuais
	Coordenador Geral do Projeto		

Figura 2. Informação relativa à constituição da equipa educativa (Ferreira, 2011: 56)

2.2.3. Ensinar é Investigar

Em 1978, Maria da Luz Leitão, uma docente licenciada em Geografia e Ciências Pedagógicas pela Universidade de Lisboa, inquietada por dúvidas, para as quais as Ciências da Educação, de um modo geral, não tinham ainda respostas, deu início a um projeto inovador denominado Ensinar é Investigar (Ferreira, 2011).

De acordo com Leitão e outros (1994), o projeto nasceu de uma insatisfação pessoal e profissional, de deteção de grandes lacunas na formação inicial de professores e ausência de alternativas de intervenção educativa que servissem de apoio à prática pedagógica e à reflexão.

Os autores, divulgando a dimensão do projeto, declaram que o modelo pedagógico surge como necessidade de metodizar as conclusões da sua primeira fase de implementação, explicando-

o como “uma estrutura hipotético-dedutiva sustentada em dois grandes pilares: um quadro teórico organizado com base em ciências [...] e um conjunto de propostas pedagógico-didáticas, construídas em função dos princípios teóricos selecionados” (Leitão e outros, 1994, cit. por Ferreira, 2011: 60).

No volume I, *Ensinar é investigar*, Maria da Luz Leitão e outros explicam, numa breve síntese, no que reside o modelo pedagógico desenvolvido. Esclarecem-no em componentes, designadamente: a) epistemológica – baseia-se na interação do sujeito com o seu próprio mundo, conduzindo-o à aprendizagem através de conflitos cognitivos; b) psicológica – considera que o sujeito tem várias dimensões: biológica, social, psicológica e epistemológica, fundamentando-se com as teorias de Bruner; c) científica – visto que visa promover a compreensão de saberes e, desta forma, influenciar a prática docente; d) pedagógica – invoca a construção ativa, autónoma e crítica de conhecimentos, adotando uma atitude construtivista da aprendizagem.

O modelo parte do que a criança já sabe, ampliando os seus horizontes para o que a criança não sabe, alternando entre temas familiares e outros desconhecidos. O modelo pedagógico parte da área de Estudo do Meio, que se entende como privilegiada e nuclear, para as outras áreas (Português e Matemática) que se entendem como decorrentes. Este modelo tem como verdadeira intenção fazer uma articulação, numa lógica de interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares. Os preconizadores deste modelo elaboraram um esquema para uma maior compreensão do mesmo, tal como se apresenta na Figura 3.

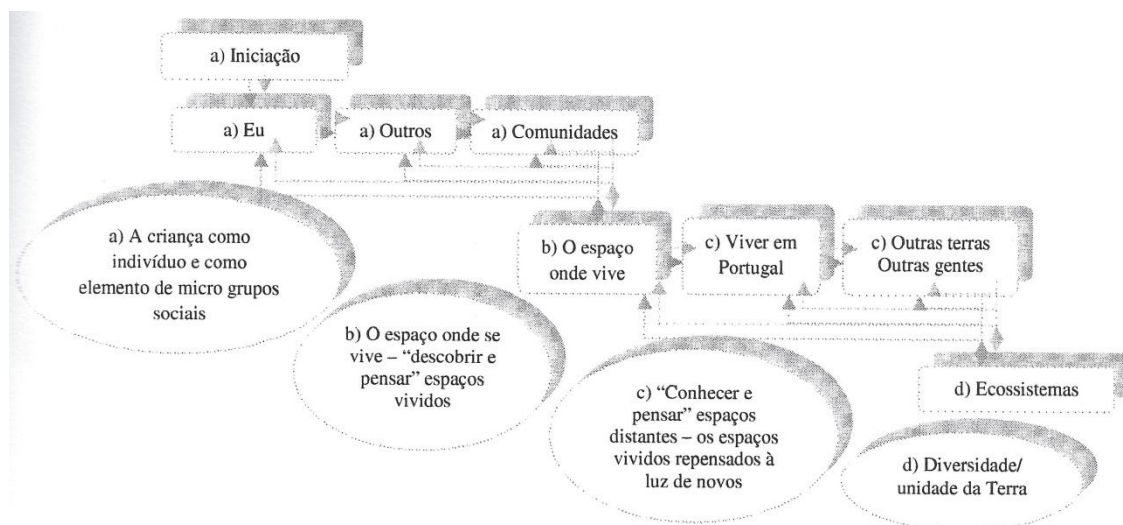


Figura 3. Sequência de temas e sua integração em quatro blocos temáticos (Leitão e outros, 1994, cit. em Ferreira, 2011: 61)

2.2.4. O projeto PROCUR

O projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social, têm o seu início em 1994, com uma equipa de docentes da Universidade do Minho coordenada por Luísa Alonso. Este projeto surge com a vontade de alterar as práticas pedagógicas e conceber um projeto de inovação curricular nas escolas. Segundo Alonso (2004), o objetivo fulcral do projeto era transformar a conceção tecnicista da formação, dando-lhe uma

[...] abordagem *cultural, institucional e construtiva* que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança. (Alonso, 2004: 67)

Deste modo, pretendia-se elaborar um modelo de projeto adequado às características e necessidades de cada contexto, levando os docentes a serem verdadeiros construtores do currículo, melhorando as práticas pedagógicas e a qualidade das aprendizagens das crianças. A autora do Projeto baseia a sua construção no fundamento teórico de integração *curricular*, defendendo que um “currículo integrado permite aos alunos a construção de um conhecimento mais relevante e articulado e o desenvolvimento de competências diversificadas, num contexto global de aprendizagem e desenvolvimento” (Alonso, 2002: 62).

Alonso (2002) fundamenta a *integração curricular* em vários autores relacionados com as perspetivas construtivistas e da aprendizagem, dos quais se destacam, de entre outros, Vygotski, Ausubel, Novak, Coll e Hendry. A autora defende que, quanto mais globalizadora ou integrada for a aprendizagem, maior é a sua significatividade, o que permite favorecer as relações entre as aprendizagens, dando-lhes um maior sentido e compreensão, o que levará à memorização, transferência de conhecimentos e à sua aplicabilidade a novas situações.

Segundo Alonso (2002), existem diversas limitações do currículo organizado segundo uma lógica disciplinar e, mesmo no 1.º CEB, em que o professor trabalha em regime de monodocência e que tem a possibilidade de fazer uma articulação do currículo, a autora considera que os docentes continuam a lecionar de forma desarticulada e descontextualizada as diferentes áreas (Alonso, 2002). A autora afirma ainda que este tipo de ensino tem diversas limitações: falta de motivação intrínseca nos alunos; problemas de transferência das aprendizagens para a vida, pois o aluno não compreende a aplicabilidade do que aprende; uma visão compartimentada da realidade, impeditiva

de questionar os problemas da sociedade atual, os quais necessitam de uma compreensão interdisciplinar; o desequilíbrio do currículo, pois tem tendência a privilegiar aspetos científicos do currículo em desfavorecimento de outras dimensões; insuficiente colaboração da escola com a comunidade no sentido da rentabilização dos diferentes recursos educativos; a visão estanque das disciplinas, sem articulação entre elas, compreendidas como gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas; a inflexibilidade organizativa em tempos e espaços estandardizados, que impossibilita a realização de atividades integradoras, tais como projetos, visitas de estudo, trabalhos de grupo; e a utilização de manuais que funcionam também como um entrave a um currículo integrado e integrador (Alonso, 2002: 64-65).

No que respeita ao modelo curricular utilizado no projeto PROCUR, este constrói-se através da elaboração de Projetos Curriculares Integrados (PCI) que têm no seu fundamento uma abordagem integrada e integradora do currículo.

Foi, para isso, construído um *modelo curricular aberto*, centrado no conceito de “*integração*” (das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio) que pressupõe dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e conceções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências de reflexão e avaliação permanentes, numa perspetiva de currículo negociado. (Alonso: 2000a: 6)

Este modelo curricular fundamenta-se em torno de *Atividades Integradoras*, que consistem em envolver ativamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, requerendo a articulação dos diferentes saberes e das diferentes áreas disciplinares. Deste modo, é essencial explicitar e definir as principais características do PCI (Alonso, 2002: 71-72): (1) Assenta num desenho progressivo e flexível, que vai crescendo e sendo avaliado ao longo do desenvolvimento do mesmo; (2) é baseado na coerência teórico-prática, de modo a que os princípios teóricos sejam aplicados nas metodologias; (3) é planificado e gerido por todos os intervenientes no projeto (trabalho colaborativo); (4) é enraizado no meio envolvente, beneficiando de todos os recursos de aprendizagem do meio envolvente e, desta forma, enriquece-o também; (5) é norteado por princípios e finalidades que lhe dão uma maior coerência; (6) é baseado no diagnóstico das necessidades da comunidade educativa, o que permite definir prioridades e opções que orientam o projeto; (7) é articulado em torno de problemas, questões ou temas socialmente relevantes, fazendo sentido para os participantes no projeto (núcleo globalizador e questões geradoras); (8) possui uma

estruturação curricular integrada e equilibrada, quer verticalmente, quer horizontalmente (mapas de conteúdos e competências transversais); (9) é organizado em torno da planificação de atividades integradoras, que devem ser globalizadoras, significativas e contextualizadas, para que os alunos encontrem sentido e relevância nas aprendizagens; (10) é avaliado sistematicamente e de modo formativo sobre os todos processos e resultados; é também realizada uma reflexão sobre os próprios processos de avaliação.

Estes problemas ou questões geradoras desencadeiam uma trajetória de atividades interligadas e articuladas, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando, para a sua resolução, todos os instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas disciplinares, bem como os existentes no meio envolvente (Alonso, 2002).

A metodologia de investigação de problemas de uma determinada atividade integradora apresenta-se organizada nas diferentes fases (Alonso & Lourenço, 1998: 6-9): (1) Seleção e definição dos problemas a investigar; nesta fase, há a necessidade de ter em conta os interesses dos alunos e os conteúdos das áreas do programa previstas no projeto. Esta fase é da responsabilidade da equipa docente e dos alunos, pois é necessário levantar e definir um bom problema, uma vez que problemas relevantes beneficiam a restante dinâmica de trabalho; (2) Atividades de expressão e análise das concepções prévias dos alunos; nesta fase, deverá fazer-se uma boa análise diagnóstica sobre as ideias e concepções dos alunos; isto não deve ser feito só no início, mas ao longo de todo o processo. O professor deverá apoiar na sistematização dos conhecimentos; (3) (Re)desenho do plano de trabalho e de investigação em função dos dados obtidos nas fases precedentes; partindo dos dados obtidos nas fases anteriores, os docentes elaboram um desenho global da atividade integradora comum a todas as turmas e, posteriormente, cada professor elaborará um plano específico para a sua turma. Neste desenho constam os objetivos transversais em relação aos problemas a investigar; o mapa de conteúdos da atividade; o processo metodológico; os recursos e materiais necessários; as formas de organização; e as modalidades e momentos de avaliação a serem utilizados; (4) Atividades de investigação dos problemas; neste momento, os alunos constroem o seu próprio processo de aprendizagem, pois contrastam as suas concepções com outras fontes de informação (visitas, observações, debates, consulta de documentos...); (5) Atividades de estruturação, aplicação e generalização do conhecimento; nesta fase, o professor deve auxiliar os alunos a sistematizar o conhecimento, ajudando a estabelecer relações significativas dos conhecimentos e a que haja transferência dos

mesmos, aplicando-os a novas situações; (6) Atividades de comunicação e troca saberes; nesta etapa, os alunos comunicam e debatem os saberes construídos através de situações diversas (na turma, inter-turmas, inter-escolas e na comunidade); (7) Atividades de reflexão e avaliação; trata-se da fase em que os alunos, através de processos de análise e reflexão, tomam consciência de todo o processo, das dificuldades sentidas, de como as ultrapassaram, das mudanças produzidas nas suas conceções e dos novos problemas e investigações que a pesquisa lhes suscitou.

Este processo, embora apresentado em fases diferenciadas, “deve ser entendido numa perspetiva aberta, interativa e circular, especialmente as três últimas fases, que acabam por se entrecruzarem e enriquecerem mutuamente, possibilitando o início de um novo processo” (Alonso & Lourenço, 1998: 5).

Deste modo, apresentamos a Figura 4, onde se pode compreender de forma mais clara toda a metodologia e pedagogia subjacente ao PCI e a operacionalização das Atividades Integradoras. Estas estão estruturadas em torno da metodologia de investigação de problemas, os quais podem ser de natureza social ou natural e têm que ser interessantes e próximos aos alunos. Desta forma, “os alunos põem em jogo os seus esquemas de conhecimento e o professor pode dirigir a construção de novos significados por meio da realização de actividades com finalidades próximas e interessantes” (Alonso & Lourenço, 1998: 5).

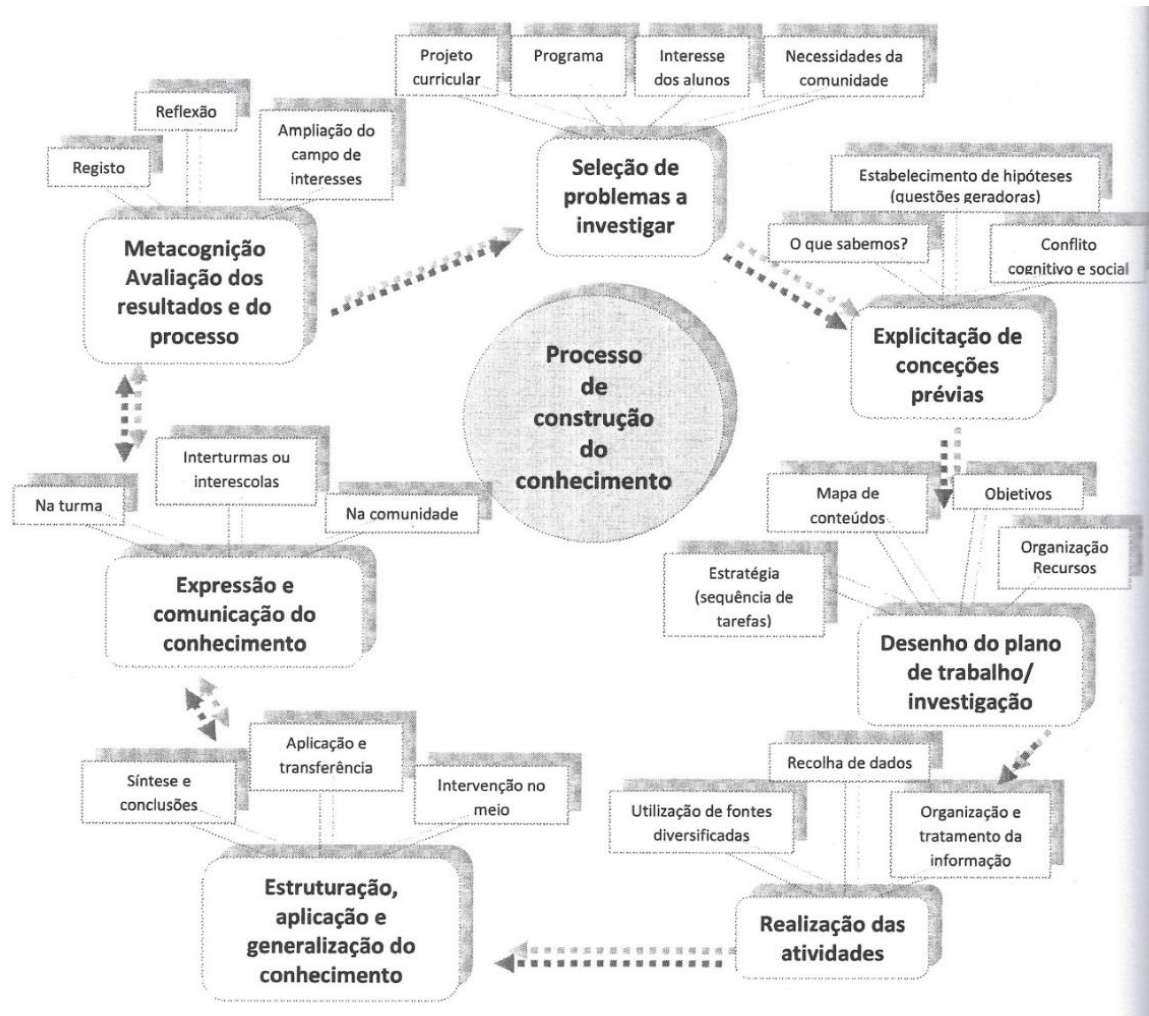


Figura 4. A metodologia investigativa das atividades integradoras (Alonso & Lourenço, 1998: 5i)

Capítulo II. Metodologia da Investigação

Apresentação

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada neste estudo. Numa primeira fase, a sua redação segue a seguinte estrutura: descrição da modalidade de estudo; o problema, as questões e os objetivos do estudo; o contexto e os participantes na investigação. No tópico seguinte, são enumeradas as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. No terceiro tópico, é explicitado de que modo se procede à análise e tratamento de dados e de que forma estes foram tratados recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Por fim, reflete-se sobre a importância e a pertinência da investigação e enunciam-se algumas das limitações verificadas no âmbito do trabalho empírico.

1. A abordagem metodológica: a investigação qualitativa e o estudo de caso

A natureza da investigação que se pretende realizar enquadra-se numa *abordagem qualitativa* da investigação, pois “o significado é de importância vital na investigação qualitativa” (Alonso, 1998: 3). Foi isso que procurámos fazer quando pretendemos ouvir os professores sobre a gestão curricular de turmas com diferentes anos de escolaridade.

É público, na investigação científica, o conflito entre métodos quantitativos e qualitativos. Sobre esta questão, comungamos do pensamento de Esteves (2006: 105), quando o autor refere “que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los e interpretá-los com rigor”. Segundo o mesmo autor, é essencial que cada investigador assuma sempre o carácter limitado das investigações que realiza, uma vez que a escolha de determinada metodologia conduzirá a algumas das respostas possíveis e não a respostas únicas, válidas e verdadeiras. O que é essencial é que o investigador faça reflexões e se esforce por utilizar o máximo rigor científico, associado às metodologias que escolheu.

De acordo com Olabuénaga (1996), os métodos qualitativos definem-se pelas seguintes características: captam o significado das coisas e dos fenómenos sociais, o seu objetivo principal é a captação e a reconstrução de significados; é uma investigação que utiliza primordialmente a linguagem dos conceitos e das metáforas, a par da linguagem dos números e da estatística; o modo

de captar a informação é mais baseado na observação e na entrevista em profundidade, é um modo de investigação mais flexível; o seu procedimento é mais indutivo que dedutivo e a sua orientação não é a generalização, mas dar uma visão holística do objeto em estudo.

De acordo com Duarte (2008: 4), “os estudos interpretativos são também estudos da cultura, em contextos sociais e políticos que favorecem ou limitam a ação e, por isso, o seu desvelamento exige um olhar crítico”. Esta crítica e reflexão estão também presentes no nosso estudo, uma vez que os professores têm que fazer uma análise retrospectiva das suas experiências e práticas pedagógicas, enunciando estratégias para lecionar a dois ou mais anos de escolaridade em simultâneo, considerando como fazem a articulação de conteúdos programáticos entre níveis de ensino, referindo as dificuldades que sentem e também as potencialidades deste tipo de turmas. Segundo Sarmiento (1997, citado por Alonso, 1998: 4), este questionamento e problematização, ao serem consciencializados e interpretados pelos docentes, levarão à procura de formas mais autónomas e participadas de estar na profissão, descobrindo novas possibilidades de ação. Alonso (1998) sustenta que é esta atitude de investigação e a capacidade de pensar sistemática e criticamente sobre o que se faz e para que se faz que torna o professor um profissional da educação, detentor de um conhecimento pedagógico construído à luz de uma “racionalidade reflexiva”.

No âmbito dos estudos qualitativos, escolhemos o estudo de caso como procedimento metodológico para o desenvolvimento do trabalho empírico. Stake (2005, citado por Duarte, 2008: 115) refere que o estudo do caso procura captar a complexidade de um “sistema” na sua atividade. Já para Yin (2001: 21), este método de investigação contribui de forma inigualável para a compreensão de “fenómenos sociais complexos”, o que permite compreender aspetos da vida real de modo holístico.

Yin (2001: 32) define o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo o autor, o estudo de caso define-se também por (i) apresentar diferentes variáveis de interesse; (ii) basear-se em diferentes fontes de evidência, com a necessidade de fazer uma triangulação entre os dados; e (iii) fundamentar-se no desenvolvimento prévio de concepções teóricas para conduzir à recolha e à análise de dados (Yin, 2001).

A escolha deste tipo de metodologia no presente trabalho justifica-se pelo facto de o estudo de caso permitir apreender as conceções que os docentes atribuem à temática do estudo aqui apresentado (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com os autores, esta metodologia permitirá a comparação dos dados obtidos em contextos semelhantes ou diferentes.

2. O problema, as questões e os objetivos do estudo

De forma a explicitar o processo metodológico que orientou todo o trabalho aqui apresentado, é importante retomar a problemática central na nossa investigação, a saber:

A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB.

Sendo esta uma problemática complexa e, como foi já referido, pouco estudada no contexto educativo português, foi necessário elaborar questões que estruturassem a recolha e tratamento de dados e, conseqüentemente, a obtenção de possíveis conclusões/reflexões a retirar deste estudo. Deste modo, surgem, então, quatro questões, que correspondem a objetivos concretos e especificamente relacionados com a problemática em estudo:

- Que perceções têm os professores do 1.º CEB sobre turmas com mais de um ano de escolaridade?
- Quais as perceções dos professores sobre a melhor forma de constituição das turmas, assim como das estratégias de gestão e articulação curricular das mesmas?
- Que dificuldades/potencialidades encontram os professores ao lecionar turmas com mais de um ano de escolaridade?
- Que estratégias/alternativas utilizam os professores para lecionar nestas turmas?

Em face da breve reflexão inicial sobre o enquadramento desta investigação e da definição da sua problemática, em termos de operacionalização dos processos metodológicos, podemos identificar os objetivos a seguir especificados, cuja concretização pretende ser um contributo para a explicitação e aprofundamento do conhecimento sobre a temática identificada:

- Conhecer as concepções dos professores do 1.º CEB relativamente à gestão e articulação curricular em turmas com mais de um ano de escolaridade;
- Identificar as perceções dos professores sobre quais os anos de escolaridade que melhor se conjugam para uma maior articulação de conteúdos;
- Aferir as opiniões dos professores no que diz respeito às dificuldades e às potencialidades sentidas ou experimentadas no âmbito das suas práticas pedagógicas em turmas com mais de um ano de escolaridade;
- Enumerar algumas das estratégias pedagógicas utilizadas por professores com estas turmas e encontrar alternativas de melhoria das práticas nestes contextos.

Em última instância, e numa perspetiva mais alargada, esta investigação pretende levar os docentes a refletir e a partilhar as suas práticas pedagógicas, assim como consciencializá-los para esta problemática. O aprofundamento científico destes aspetos tornar-se-á uma mais-valia para todos os que, diariamente, na sua prática profissional, lecionam neste tipo de contexto.

Todo o processo investigativo desenvolve-se na tentativa de dar resposta às questões e objetivos definidos, à volta do qual se foram adotando as opções metodológicas e fazendo as necessárias reorganizações que qualquer processo de investigação em educação exige.

3. Contexto e participantes na investigação

O estudo de caso centra-se no Agrupamento de Escolas onde lecionamos. Esta escolha deve-se, principalmente, à nossa experiência profissional com cerca de oito anos consecutivos de colocação no mesmo Agrupamento. É relevante mencionar que, embora em estabelecimentos de ensino diferentes, lecionamos sete anos consecutivos em turmas com diferentes anos de escolaridade. Logo, não só pela familiaridade, mas também pelo bom conhecimento do contexto em estudo, consideramos pertinente estudar esta questão num Agrupamento que tem uma grande percentagem de turmas com diferentes anos de escolaridade.

O Agrupamento de Escolas Vale d'Este – Barcelos situa-se no litoral semirural nortenho, na confluência dos concelhos de Barcelos, Famalicão, Braga e Póvoa de Varzim, tendo, sensivelmente, a Norte o concelho de Barcelos, a uma distância de 12 km; a Nascente o concelho de Braga, a uma

distância de 20 km; a Sul o concelho de Famalicão, a uma distância de 7 km; a Poente o concelho de Póvoa do Varzim, a uma distância de 20 km. Na Figura 5 podemos verificar (assinalada a azul) a sua localização e a sua área de influência.

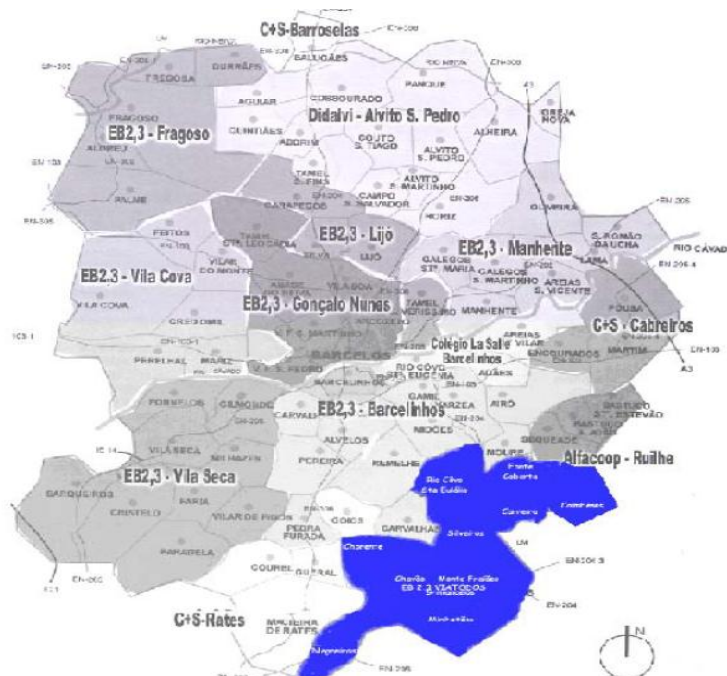


Figura 5. Localização do Agrupamento de Escolas Vale D'Este

O Agrupamento de Escolas Vale D'Este, como podemos verificar no Quadro 1, é um agrupamento de escolas vertical com níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 3.º CEB. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, a população escolar é constituída por: pessoal discente (alunos), pessoal docente, serviço de psicologia e pessoal não docente (assistentes operacionais e outros auxiliares).

Quadro 1. População escolar, dados relativos ao ano 2008/2009 (Agrupamento de Escolas Vale D'Este, 2009-2012: 6)

Níveis de ensino	Pessoal discente	Pessoal docente	Serviço de Psicologia	Pessoal não docente
Pré-escolar	356	22	15
1.º CEB	647	39	2	11
2.º e 3.º CEB	734	80	1	30
Total	1737	141	3	56

Em termos socioeconómicos, a sua área de influência pedagógica localiza-se num meio semirrural onde prolifera alguma indústria (máquinas agrícolas, fogões, calçado, confeções, oficinas de automóveis, carpintarias, mobiliário artesanal, carnes e plásticos, entre outros) e comércio local.

No entanto, aqui como em outras zonas do litoral português, uma parte importante da força de trabalho desloca-se, diariamente, para os centros urbanos, desenvolvendo aí a sua atividade profissional nos setores da indústria e dos serviços (Agrupamento de Escolas Vale D'Este, 2009: 7).

O Agrupamento de Escolas Vale D'Este, com sede na Escola Básica do 2.º e 3.º CEB de Viatodos, é composto por oito Jardins-de-Infância, quatro estabelecimentos de ensino do 1.º CEB e sete EB1/JI, o que totaliza 20 estabelecimentos de ensino. Cada um mantém a sua identidade e denominação. No entanto, iremos centrar-nos unicamente na denominação das escolas do 1.º CEB, na constituição das suas turmas e no número total de alunos de cada escola, como podemos analisar no Quadro 2.

Quadro 2. Caracterização dos estabelecimentos do 1.º CEB por constituição das turmas e número total de alunos

Estabelecimentos de Ensino do 1.º CEB	Turmas com mais de um ano			Turmas com um ano				Total Alunos
	1º/3º	2º/4º	3º/4º	2º	4º	3º	4º	
EB1/JI de Cambeses	1º/3º			2º	4º			60
EB1/JI de Carreira				1º	2º	3º	4º	70
EB1/JI de Chavão	1º/3º	2º/4º						45
EB1/JI de Chorente	2º/3º	1º/4º						37
EB1/JI Fonte Coberta	1º/3º	2º/4º						28
EB1de Grimancelos	2º/3º	1º/4º						26
EB1/JI de Minhotães	1º/2º	3º/4º						31
EB1 de Negreiros	3º/4º			1º	2º	3º		76
EB1 de Rio Covo St.ª Eulália	1º/2º			3º	4º			55
EB1 de Silveiros	1º/2º	3º/2º	4º/2º					53
EB1/JI de Viatodos	3º/4º				1º	2º	4º	90
Total		17			14			571

Pela análise do quadro anterior podemos constatar que o agrupamento em estudo tem, na sua maioria, turmas com dois anos de escolaridade. Temos, assim, 17 turmas com dois anos de

escolaridade e 14 turmas com um único ano de escolaridade, num total de 31 turmas relativas ao Departamento do 1.º CEB. Para além dos professores titulares de turma, fazem ainda parte deste Departamento mais três docentes, um dos quais no cargo de coordenação e Apoio Educativo e os outros dois nos Apoios Educativos.

Em síntese, trata-se, pois, de um contexto educativo de uma zona do país conhecida por ser densamente povoada. Contudo, isto não impede de estarmos perante uma realidade que se configura como significativa para o objeto de estudo neste trabalho, pois 57% das turmas são constituídas por dois anos de escolaridade.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Conforme é característico num estudo de caso, utilizaram-se vários métodos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), adotaram-se alguns procedimentos metodológicos e foram aplicadas diferentes técnicas aos seus intervenientes, conforme se descreve no Quadro 3.

Quadro 3. Técnicas e participantes envolvidos na investigação e principais finalidades de seleção

Instrumentos/Técnicas	Intervenientes	Principais finalidades
Análise documental	Agrupamento de Escolas	Caraterizar o Agrupamento de Escolas, o seu meio socioeconómico e os seus recursos humanos, mediante a análise do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Agrupamento.
Entrevista exploratória	Professor dos Apoios Educativos	Conhecer as conceções e a experiência relativamente às turmas com dois anos de escolaridade. Contribuir para a definição e sistematização de temáticas significativas para a elaboração do inquérito por questionário a preencher pelos professores do Agrupamento.
Inquérito por questionário	Professores com diferentes anos de escolaridade	Conhecer as conceções e as práticas pedagógicas sobre as turmas onde lecionam.
Inquérito por questionário	Professores com um ano de escolaridade	Conhecer as suas conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade.
Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Dois professores com mais experiência profissional em turmas com diferentes anos de escolaridade	Conhecer em profundidade as conceções, as práticas e as estratégias utilizadas ao longo da experiência profissional.

Para todo este trabalho investigativo foi solicitada a autorização ao Agrupamento de Escolas, tendo-se efetuado o devido protocolo de investigação (ver Apêndice I).

4.1. Análise documental

A análise documental revela-se imprescindível em qualquer atividade de caracterização de uma determinada realidade. Para Tuckman (2000), esta é a primeira etapa a ser realizada nos estudos de caso. Os documentos analisados foram o Projeto Educativo e o Projeto Curricular do Agrupamento. Da sua análise retirou-se a caracterização do contexto e a denominação dos estabelecimentos de ensino, bem como o número de alunos por estabelecimento.

Após uma análise pormenorizada do “Projeto Educativo do Agrupamento, 2009-2012” (Agrupamento de Escolas Vale D’Este, 2009), podemos constatar que este não faz qualquer alusão às características e constituição das turmas do 1.º CEB.

De acordo com os objetivos do Agrupamento, estes referem que pugnam por “reforçar a aproximação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, numa perspetiva de articulação e sequencialidade progressiva das aprendizagens, de forma a que cada um complete, aprofunde e dilate o ciclo anterior” (Agrupamento de Escolas Vale D’Este, 2009: 36). No entanto, no mesmo documento não é especificado de que modo esta intenção é concretizada, ou que tipo de estratégias se utiliza para que essa aproximação e articulação sejam postas em prática.

4.2. Entrevistas

Neste trabalho de investigação recorreu-se também a entrevistas, uma vez que as entrevistas permitem conhecer em profundidade as concepções e a experiência profissional dos inquiridos relativamente à problemática em estudo, sendo esta a maior vantagem deste instrumento de recolha de dados. No entanto, esta técnica apresenta também algumas desvantagens, pois as informações recolhidas têm sempre alguma subjetividade, o que pode, de alguma forma, comprometer os resultados da investigação (Moreira, 2009).

Segundo Olabuénaga (1996), as entrevistas semiestruturadas equivalem a um diálogo. No entanto, uma entrevista em profundidade desenvolve-se sempre com o controlo e a orientação do entrevistador, embora isto não implique uma rigidez no desenvolvimento do diálogo-entrevista. De

acordo com o mesmo autor, este tipo de entrevista não pode prescindir de um guião orientador, pois corre-se o risco de perder todo o significado que se procura e não chegar a parte nenhuma.

A revisão da literatura ajuda como ponto de partida para a investigação. Contudo, considera-se que, visto não terem sido encontrados estudos semelhantes a este, as leituras, por si só, revelaram-se relativamente insuficientes. Neste sentido, considerou-se a possibilidade de serem realizadas *entrevistas exploratórias*, com a função principal de revelar determinados aspetos do fenómeno estudado para os quais o investigador pudesse não estar suficientemente esclarecido ou alertado e, deste modo, complementar as leituras. As entrevistas exploratórias devem decorrer de forma aberta e flexível. Estas têm como objetivo encontrar pistas, ideias, hipóteses para iniciar o trabalho e não para validar o mesmo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Desta forma, iniciámos a investigação com uma entrevista exploratória. A escolha do docente a entrevistar (Professor dos Apoios Educativos) deve-se às funções que o mesmo ocupa no Agrupamento, uma vez que, como docente dos Apoios Educativos, este profissional tem oportunidade de observar e lecionar várias turmas do mesmo Agrupamento, fazendo substituições no caso de o professor titular de turma faltar. É ainda de referir que o docente também já havia lecionado em turmas com estas características.

O processo de elaboração do guião da entrevista é muito importante, pois dele depende a riqueza de informação. Deste modo, optou-se pela construção de um guião aberto (ver Apêndice II), onde não havia questões tipificadas e previamente fechadas, no qual se definiram objetivos específicos, englobados em cinco grandes temas, nomeadamente: I – Experiência profissional do entrevistado; II – Conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade; III – Potencialidades/dificuldades em lecionar neste tipo de turmas; IV – Formas de planificar; V – Modo de funcionamento, gestão do tempo e do espaço (sala de aula).

Foram também elaboradas entrevistas a dois professores do Agrupamento com maior experiência profissional neste tipo de turmas, no sentido de garantir uma extensão e qualidade na recolha de dados sobre a problemática em estudo. O guião de entrevista utilizado nestas entrevistas foi idêntico ao utilizado na entrevista exploratória, embora beneficiasse já das leituras previamente elaboradas e dos resultados da entrevista exploratória.

Estas entrevistas foram também semiestruturadas, visto que as mesmas têm a vantagem de permitirem o acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos inquiridos). Com este tipo de entrevistas, existe também a possibilidade de o investigador esclarecer alguns aspetos no seguimento da mesma, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem (Conde, 2009).

As entrevistas foram realizadas, gravadas e posteriormente transcritas. Todas tiveram uma duração aproximada de quarenta minutos. Os entrevistados revelaram-se colaboradores, interessados e disponíveis para qualquer outra solicitação.

4.3. Questionário

Após a realização da entrevista exploratória, e tendo por base fundamental a experiência profissional do investigador, foi possível construir um questionário cujo objetivo central passa pela possibilidade de os docentes emitirem as suas concepções e opiniões dentro de um quadro conceptual previamente estabelecido.

O questionário é um instrumento que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis, visto que permite organizar, normalizar e controlar os dados, de maneira a que as informações procuradas possam ser colhidas de maneira mais rigorosa e objetiva. O questionário não permite recolher dados em profundidade como acontece com a entrevista, mas permite um maior controlo dos enviesamentos (Freixo, 2011).

Quanto ao critério de utilização de questões de resposta fechada ou aberta, optámos por uma estrutura mista na sua utilização, visto que ambas têm vantagens na sua aplicação. As vantagens nas questões de resposta fechada prendem-se, essencialmente, com a facilidade de tratamento de dados. No entanto, em algumas questões onde apreciamos o pormenor, optámos por introduzir questões abertas, já que estas permitem aos inquiridos expressarem-se nas suas próprias palavras (Moreira, 2009).

É de salientar que não foram encontrados estudos semelhantes, pelo que o questionário foi construído de raiz. Desta forma, foram consultados outros exemplos de questionários de estudos realizados no âmbito das Ciências da Educação, de forma a aproveitar as experiências de outros investigadores e tomar consciência de algumas formulações de questionários.

Na construção do questionário definiram-se objetivos, que seguiram a mesma linha de pensamento do guião da entrevista. Deste modo, foi elaborada uma matriz do questionário (ver Apêndice III), que se encontra organizada em cinco dimensões, nomeadamente: I – Identificação dos inquiridos; II – Conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade; III – Potencialidades/dificuldades em lecionar turmas com diferentes anos de escolaridade; IV – Planificação/Prática pedagógica (articulação entre anos de escolaridade); V – Organização do espaço (sala de aula) e sua inferência na prática pedagógica.

Um objetivo principal de quem formula perguntas em trabalhos de investigação tem como propósito a correta compreensão das mesmas pelos inquiridos. Deste modo, elaboraram-se várias versões sucessivas das questões, no sentido de melhorar a redação e a adequação aos objetivos pretendidos. Posteriormente, este instrumento de recolha de dados foi ainda alvo de uma correção externa por uma pessoa especialista na área das Ciências da Educação.

Numa fase final, o questionário foi ainda alvo de uma validação através do seu preenchimento por parte de alguns professores, no sentido de se averiguar o seu grau de adequabilidade, de acordo com os objetivos pretendidos, corrigindo-se algumas dúvidas de interpretação colocadas pelos sujeitos abrangidos nesta tarefa.

O questionário foi construído, numa primeira fase, para ser aplicado somente aos docentes do agrupamento a lecionar em turmas com dois anos de escolaridade (ver Apêndice IV). No entanto, tratando-se de um *estudo de caso*, considerou-se pertinente aplicar o mesmo questionário, embora com ligeiras alterações, a todos os docentes do Agrupamento (ver Apêndice V). Desta forma, julgamos ser possível também ser feito um estudo complementar com perceções dos docentes a lecionar em turmas com um único ano de escolaridade.

5. Análise e tratamento de dados

A opção pelas entrevistas e questionários – com a formulação de questões abertas – como técnicas de recolha de dados remete-nos para o tratamento de dados através da análise de conteúdo. Esta técnica de investigação é muito frequente nas ciências sociais e em trabalhos de investigação educacional.

Stemler (2001, citado por Esteves, 2006: 107) refere que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”. No entanto, Esteves (2006), após várias reflexões, faz uma definição clara e completa sobre o que representa a análise de conteúdo:

A análise de conteúdo, em nosso entender, sem deixar de ser uma “descrição com regras”, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outro procedimentos de recolha ou tratamentos de dados, no quadro de uma investigação ou de investigações sucessivas (Esteves, 2006: 108).

É também necessário reconhecer e refletir sobre as limitações implícitas a esta técnica de investigação, porque sabemos que um mesmo texto está sujeito a mais que uma interpretação, pois uma das desvantagens de toda a análise de conteúdo é a intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto (Vala, 1986). No entanto, a validade e a fidelidade da codificação é tanto mais credível quanto a objetividade, exaustividade e pertinência das categorias. Segundo Esteves (2006), a validade da categorização e da análise de conteúdo tem, essencialmente, que se conciliar com os objetivos definidos, ser produtiva e pertinente.

A última fase na análise de conteúdo é a quantificação. No nosso estudo, ela está relacionada com a quantificação do nível de ocorrências no discurso da fonte, por determinados objetos ou conteúdos. A quantificação tem também uma dimensão avaliativa, quando a análise de conteúdo tem por objetivo analisar as atitudes da fonte face a determinados assuntos. Tem igualmente uma dimensão de análise estrutural, quando permite inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte, implicado no discurso que se pretende analisar (Vala, 1986).

A análise de conteúdo foi, como já referimos, imprescindível no decorrer de todo o processo, quer na análise dos dados recolhidos nas entrevistas, quer das repostas escritas obtidas no questionário. Tais repostas foram organizadas em quadros (ver Apêndice VI), que permitem estruturar e organizar todo o trabalho. Estes quadros organizam-se nos seguintes aspetos: temas, categorias, subcategorias e unidades de sentido. É pertinente referir que os temas que orientaram o questionário e as entrevistas seguiram uma estruturação idêntica. As repostas obtidas foram categorizadas de acordo com os objetivos e interesses da pesquisa.

6. Importância e limitações do estudo

A importância deste estudo prende-se, em primeira instância, com motivos de ordem pessoal, pois existia alguma insatisfação com o nosso desempenho profissional e, conseqüentemente, havia também a necessidade de fundamentar a nossa prática pedagógica, muito relacionada com a lecionação de turmas com diferentes anos de escolaridade. Neste sentido, consideramos que, ao auscultar colegas que se deparam com esta mesma realidade, os resultados deste estudo podem constituir-se como um valioso contributo para o nosso crescimento pessoal e profissional. Espera-se que, da mesma forma, este estudo possa ser um contributo para outros profissionais que se deparem com contextos semelhantes.

Acreditamos que a relevância desta investigação pode também aferir-se pelos contributos que poderá trazer para a construção de políticas locais e nacionais, mais significativas, localizadas e eficazes, na medida em que se pretende fazer uma reflexão sobre uma realidade, por vezes, esquecida ou desvalorizada. Assim, este estudo revela-se pertinente em função dos contributos que pode trazer para o conhecimento da temática em questão e, portanto, compreender a pedagogia vivenciada por estes profissionais da educação.

Como em todas as investigações, existem sempre limitações inerentes ao estudo, sem, contudo, lhe retirar a importância e a pertinência. Uma primeira limitação prendeu-se com a escassa bibliografia nacional relativa ao tema em estudo. No entanto, como foi já referido, é também neste âmbito que reside a maior pertinência deste estudo, na medida em que pode acrescentar conhecimentos à problemática do ensino/aprendizagem em turmas com diferentes anos de escolaridade.

No que concerne à validade externa, ela pode ser considerada relativamente limitada, uma vez que a investigação aqui apresentada contempla apenas uma única instituição de ensino, não tendo sido alargada a outros estabelecimentos de ensino, devido, sobretudo, a constrangimentos ou limites temporais. Deste modo, compreendemos que as suas conclusões não podem generalizar-se a outras situações ou contextos. No entanto, consideramos que os seus resultados podem ser relevantes e podem ser considerados com os devidos cuidados, isto porque retratam um contexto escolar inserido num meio rural igual a tantos outros no nosso país.

Relativamente à validade interna da investigação, os fatores que a podem afetar decorrem dos instrumentos utilizados. No entanto, utilizámos vários instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de triangular os resultados e, desta forma, reportar-lhes alguma fiabilidade.

Findando, ainda que este seja um estudo qualitativo, cujos resultados devem ser devidamente contextualizados, considera-se que constitui um instrumento relevante para todos os docentes do 1.º CEB que se depararam ou depararão com turmas com diferentes anos de escolaridade, ajudando a compreender as suas virtualidades e dificuldades, e dando contributos e estratégias promotoras de uma melhor articulação e flexibilização curricular.

Capítulo III. Apresentação e Análise dos Resultados:
**As concepções dos professores do 1.º CEB sobre as turmas com dois anos de
escolaridade**

Apresentação

Neste Capítulo III procede-se à apresentação dos dados recolhidos junto de todos os intervenientes na investigação e à respetiva análise do seu conteúdo. Pretendemos, assim, conferir a esses dados um significado em termos de resultados que podemos aferir a partir deste estudo e que se orientam pelos objetivos do mesmo. Os resultados obtidos e a sua estruturação para efeitos deste Capítulo resultam do estudo exploratório inicial de abertura e expansão da temática, dos questionários a todos os docentes do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas envolvido neste estudo e, por fim, das entrevistas em profundidade realizadas a duas professoras. Refira-se que, no caso dos questionários, conforme se adianta na metodologia de investigação, procede-se ao tratamento e apresentação das questões fechadas através de medidas estatísticas de carácter geral com a referência à leitura possível dos resultados obtidos.

Assim sendo, inicia-se este texto com a análise da entrevista de carácter exploratório. As questões desta entrevista tiveram, sobretudo, por base a experiência profissional do investigador, com cerca de oito anos consecutivos a lecionar em turmas com diferentes anos de escolaridade no mesmo Agrupamento de Escolas, mas também algumas leituras prévias sobre a temática em estudo.

De seguida, e pela ordem indicada, apresenta-se o tratamento e análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários aos docentes de turmas com diferentes anos de escolaridade. Com a mesma lógica, e em simultâneo, faz-se também o tratamento e análise das respostas obtidas no questionário aos docentes do Agrupamento de Escolas que lecionam um único ano de escolaridade.

Posteriormente, são tratados e analisados os dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas. Pretendia-se com estas entrevistas, tendo por base os resultados dos questionários, aprofundar e obter uma riqueza de informação mais pormenorizada acerca da temática em questão, aproveitando a rica e longa experiência profissional dos entrevistados.

Por fim, como conclusão deste Capítulo, pretende-se concretizar a triangulação dos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados, fazendo-se, sempre que possível, o cruzamento da informação dos mesmos, à luz da fundamentação teórica consignada no Capítulo I.

Assim, propomo-nos, com esta metodologia de análise, tentar fazer uma melhor interpretação e reflexão dos resultados alcançados. Esta reflexão segue também, em simultâneo, a intenção de deixar expresso neste contexto de indagação académica o testemunho fundamentado da nossa experiência profissional de anos consecutivos a trabalhar em contextos de turmas com mais de um ano de escolaridade.

Deve referir-se, para terminar esta apresentação inicial, que o que está em causa aqui são as concepções ou as perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre turmas com diferentes anos de escolaridade. Neste caso, podemos afirmar até que são turmas com dois anos de escolaridade. É sobre as perceções dos professores que procuramos indagar, com o propósito de tentar perceber as suas opiniões acerca de vários aspetos relacionados com esta temática que consideramos pertinente estruturar. Esses aspetos encontram-se explícitos no teor dos instrumentos de recolha de dados utilizados e ao longo da apresentação deste Capítulo, e estão relacionados com: (i) constituição das turmas e implicações no sucesso educativo; (ii) articulação entre anos de escolaridade; (iii) potencialidades e dificuldades em lecionar turmas com diferentes anos de escolaridade; (iv) planificação e prática pedagógica (articulação entre anos de escolaridade); e (v) organização do espaço (sala de aula).

1. Resultados do estudo exploratório – entre o apoio educativo e as turmas “multiníveis”

O estudo inicial sobre a temática em questão teve por base uma única entrevista de carácter exploratório. Esta surgiu pela necessidade de encontrar e aferir conceitos específicos e concretos para o investigador teorizar e prosseguir a investigação. Como ponto prévio deste procedimento, houve uma primeira exploração da temática através de algumas leituras, assim como uma certa sistematização pessoal de algumas das reflexões que nos levaram a enveredar por este estudo. Estes foram os elementos iniciais que nos ajudaram a estruturar e a orientar a entrevista realizada.

Após alguma reflexão, foi selecionada uma docente dos Apoios Educativos, visto que, desde logo, este demonstrou disponibilidade e empatia com o tema em estudo. O docente em questão desempenha funções de Apoio Educativo em quatro escolas do Agrupamento. O apoio prestado é concretizado precisamente em turmas com dois anos de escolaridade. Tem também a função de substituir docentes titulares em situações de faltas pontuais. É ainda importante salientar que a

docente em causa tem experiência prévia de lecionação, como titular de turma, em contextos de sala de aula com mais de um nível de escolaridade, estando, por isso, bastante familiarizado com a problemática em estudo.

De seguida, apresentamos a análise de conteúdo da entrevista realizada. Com base nas respostas obtidas, procedeu-se à análise e recorte das unidades de sentido fundamentais, com as quais foram concebidas categorias e subcategorias. Estas foram organizadas num quadro que permitiu estruturar e analisar a informação recolhida (ver Apêndice V).

Num primeiro tema – a experiência profissional do entrevistado – verifica-se que a docente tem a oportunidade de observar práticas letivas de docentes de turmas com dois anos de escolaridade. A docente em causa faz também substituições de professores titulares no caso de estes faltarem. Recentemente esteve a substituir, durante cerca de um mês, uma docente numa turma com dois anos de escolaridade (1.º e 4.º ano).

Relativamente às concepções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade, a docente afirma que estas turmas exigem uma maior preparação e flexibilidade, uma vez que, “para o professor, é muito mais difícil gerir o tempo, o trabalho; o professor não pode levar a planificação à risca, tem que ser flexível”. Considera também que os anos mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem em turmas com mais de um nível de ensino são o 3º e o 4º ano de escolaridade. Refere isto porque considera que os alunos têm mais autonomia e já dominam a técnica da leitura e escrita. Esta ideia é também concretizada por contraste com o 1.º e o 2.º ano de escolaridade, os dois anos considerados em conjunto como os mais difíceis no processo de ensino-aprendizagem. A argumentação segue a mesma linha de pensamento, sendo que, neste caso, refere-se que os alunos não dominam ainda a leitura e a escrita, para além de estarem bastante mais expectantes relativamente às orientações dos professores, revelando um grau de autonomia ainda incipiente.

Quanto à temática relacionada com eventuais potencialidades/vantagens em lecionar turmas com estas características, a docente alude aos seguintes aspetos a considerar:

– A possibilidade de se concretizarem aprendizagens de conteúdos de anos diferenciados, nomeadamente de anos posteriores ao de frequência. Assim, a docente refere que os alunos do “3.º ano pode estar a fazer um trabalho mais autónomo, mas vão ouvindo os conteúdos do 4º ano”.

– O desenvolvimento da autonomia dos alunos, que são colocados perante situações em

que são incentivados a tomar iniciativa e a realizar os trabalhos por sua iniciativa. Neste sentido, a docente considera “que qualquer que seja a conjugação dos anos, os alunos podem tornar-se mais autónomos”.

– A criação de situações propícias à aprendizagem entre pares e ao desenvolvimento de aspetos relacionados com a formação cívica e educação para a cidadania. Para que esta situação ocorra, refere que “os [alunos] mais velhos [ajudam] os mais novos, o que é bastante positivo. Aprendendo a ajudar, estão também a trabalhar a Formação Cívica”.

Já relativamente às dificuldades e desvantagens deste tipo de turmas, o docente sustenta que estas são bastante mais trabalhosas para o professor: “as principais dificuldades são essencialmente do professor, este tem muito trabalho”. Sustenta também que estas turmas são mais desfavoráveis para alunos com dificuldades de aprendizagem. Torna-se, na sua perspetiva, natural que, em grupos tão heterogéneos, os alunos tenham tendência redobrada para se desconcentrarem, o que pode agravar as situações em que manifestem dificuldades de aprendizagem. Para corroborar estas ideias, a docente alude que, “se os alunos fossem todos bons, estivessem todos bem, concentrados, era igual. O pior é que isso não acontece, muitos têm dificuldades e têm dificuldades de concentração”.

No que concerne às concepções sobre a planificação e a prática pedagógica, a docente observa que esta deve ser diferenciada, mas com pontos estruturantes em comum que possibilitem a correlação dos trabalhos a desenvolver nos diferentes anos de escolaridade. Nesse sentido, aponta as Áreas Curriculares Não Disciplinares como referências da planificação e da prática pedagógica para uma boa articulação entre anos de escolaridade. Estas são, assim, consideradas janelas de oportunidade para promoverem a articulação do trabalho a desenvolver no contexto de sala de aula. Desta referência parece resultar a consciência de que o trabalho resulta melhor em termos de planificação e de prática do professor e, conseqüentemente, em termos de aprendizagens por parte dos alunos, se desenvolvido de uma forma integrada entre os níveis de escolaridade envolvidos. Nesta perspetiva, a docente considera também fundamental a capacidade de adaptação e de flexibilidade do professor face à planificação e às situações que surgem na sala de aula.

2. Resultados provenientes dos questionários sobre as turmas multiníveis no 1º CEB

Os docentes do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas Vale D'Este foram convidados a deixarem as suas opiniões sobre a temática em estudo, ou seja, genericamente, as especificidades do desenvolvimento da prática pedagógica em turmas com multiníveis ou com mais de um nível de escolaridade. Devemos referir que os docentes em causa revelaram-se colaboradores e participantes no processo de recolha de dados através do inquérito por questionário. Sabemos que o presente estudo ocorre num agrupamento de escolas vertical, mas, em face da temática selecionada, encontra-se dirigido exclusivamente aos docentes do 1.º CEB.

Queremos explicitar que o questionário foi aplicado em duas fases: numa primeira fase, foram inquiridos os docentes a lecionar turmas com dois anos de escolaridade e, como tal, os inquiridos estão codificados no intervalo de Q1 a Q14. Posteriormente, considerou-se também pertinente questionar os docentes a lecionar um ano de escolaridade; desta forma, os questionários estão codificados de Q15 a Q26.

Assim, num primeiro momento, pretendemos fazer uma breve caracterização dos docentes inquiridos através do questionário construído para o efeito. Fazem parte do Departamento Curricular do 1.º CEB 34 professores. Deste conjunto de professores, 30 são titulares de turma, tendo os restantes três funções de coordenação e Apoio Educativo. Os questionários foram distribuídos unicamente a todos os docentes titulares de turma, tendo-se obtido um retorno efetivo de 26 questionários devidamente preenchidos. Como podemos observar no Quadro 4, 14 docentes lecionam em turmas constituídas por dois anos de escolaridade, sendo que os restantes 12 lecionam em turmas de um único ano de escolaridade.

Quadro 4. Número de docentes e inquiridos por número de anos lecionados

Docentes	Departamento (n=31)	Inquiridos (n=26)
1 ano	13	12
2 anos	17	14

Os docentes inquiridos são maioritariamente do sexo feminino (Quadro 5). Todos são

detentores do grau de licenciatura, sendo que dois deles possuem uma pós-graduação (Quadro 6). São docentes cuja situação profissional se caracteriza por pertencer, na sua maioria, ao designado Quadro de Agrupamento. Neste aspeto, existem apenas quatro docentes que fazem parte do Quadro de Zona Pedagógica (Quadro 7).

Quadro 5. Número de inquiridos por sexo e número de anos lecionados

Sexo	1 ano (n=12)	2 anos (n=14)	Total (n=26)
Feminino	12	13	25
Masculino	0	1	1

Quadro 6. Habilitações profissionais dos inquiridos

Habilitações	N.º (n=26)
Bacharelato	0
Licenciatura	24
Pós-graduação	2
Mestrado	0
Doutoramento	0

Quadro 7. Situação profissional dos inquiridos por anos de escolaridade

Situação Profissional	1 ano (n=12)	2 anos (n=14)	Total (n=26)
Quadro de Agrupamento	12	10	22
Quadro de Zona Pedagógica	0	4	4
Professor Contratado	0	0	0

Pela análise do quadro anterior, parece-nos pertinente observar que todos os professores de Quadro de Zona Pedagógica (n=4) lecionam turmas com dois anos de escolaridade. Como tal, podemos inferir que os docentes de Quadro de Agrupamento são também os docentes mais graduados e, nessa possível lógica, é-lhes dada a possibilidade de escolha de turma. Nestas circunstâncias, optam, preferencialmente, pelas turmas com um único ano de escolaridade.

Sobre os professores que lecionam apenas um ano de escolaridade, verifica-se que a maioria destes tem mais de 20 anos de serviço. Relativamente aos que lecionam dois anos de escolaridade, a distribuição é mais dispersa, verificando-se, ainda assim, uma maior concentração nos professores que têm entre 11 e 15 anos de serviço (Quadro 8).

Quadro 8. Tempo de serviço por anos de escolaridade lecionados

Tempo de serviço	1 ano (n=12)	2 anos (n=14)	Total (n=26)
00-05 anos	0	0	0
06-10 anos	1	3	4
11-15 anos	4	5	9
16-20 anos	0	0	0
> 20 anos	7	6	13

A leitura conjugada dos dois Quadros anteriores (Quadros 7 e 8) faz-nos inferir que existem outros fatores para a distribuição dos professores pelas turmas, para além de pertencerem ao Quadro de Agrupamento e para além também do tempo de serviço docente. Normalmente, aquilo que resulta dos processos de colocação dos professores nas escolas remete para o facto de os professores do Quadro de Agrupamento serem aqueles que devem ter mais anos de serviço. Esse tem sido, até ao momento, nos concursos de afetação dos professores às escolas, o principal critério de seriação. Contudo, podem existir disparidades que são explicadas por situações de preferência geográfica, pelo apuramento de necessidades de vagas em momentos temporais diferenciados, entre outros fatores (em última análise, a ser definidos e decididos pelo Diretor dos Agrupamentos), que tornam a distribuição dos professores numa equação não linear com os critérios acima referidos.

A constituição das turmas faz-se pelo número de alunos matriculados em cada ano e de acordo com a zona de inserção geográfica de cada escola, não sendo, por isso, possível observar um método para a sua organização e associação de anos ao nível do Agrupamento. Portanto, o número de turmas, tanto de apenas um ano como de dois anos de escolaridade, é bastante variável, como podemos observar nos Quadros 9 e 10.

Quadro 9. Número de inquiridos a lecionar um ano, por anos lecionados

Anos lecionados (1 ano)	(n=12)
1.º ano	2
2.º ano	4
3.º ano	2
4.º ano	4

Quadro 10. Número de inquiridos a lecionar dois anos, por combinação de anos lecionados

Anos lecionados (2 anos)	(n=14)
1.º/2.º anos	4
1.º/3.º anos	1
1.º/4.º anos	1
2.º/3.º anos	2
2.º/4.º anos	3
3.º/4.º anos	3

As distribuições que são apresentadas nos Quadros 9 e 10 não obedecem, assim, a uma lógica prévia e explicitamente definida. De qualquer forma, pode discutir-se aqui dois fatores interessantes que são característicos do 1.º CEB. Referimo-nos ao facto de os alunos não reprovarem no 1.º ano de escolaridade, o que pode levar a que, por escassez de alunos nas matrículas do 1.º ano, mas também por questões de afinidade do desenvolvimento da criança e de estruturação curricular, este 1.º ano surgir associado ao 2.º ano. Pode acontecer que, em termos absolutos, exista também um número elevado de turmas de 2.º ano, uma vez que esta decisão de uma primeira retenção, a acontecer, dever ser decidida durante a frequência do 2.º ano de escolaridade.

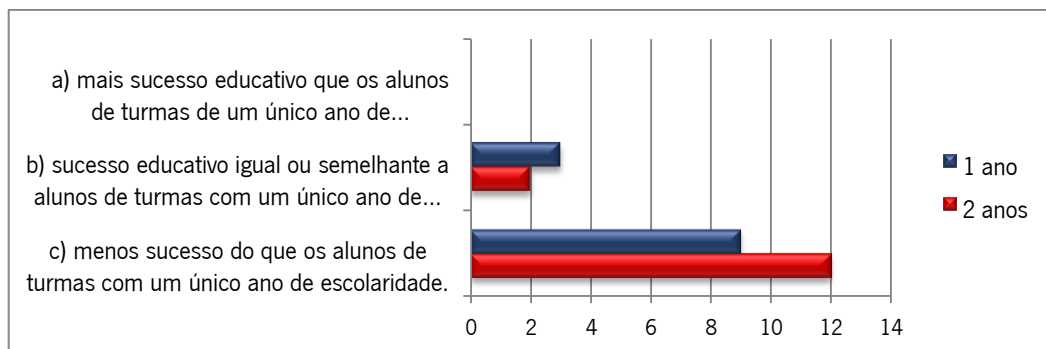
Um processo semelhante pode também ser encontrado ao nível do 3.º e 4.º ano de escolaridade. Uma vez que o número de retenções tem sido definido por norma, no limite máximo, em duas vezes durante o 1.º Ciclo, podemos, eventualmente, prever que a ponderação de retenção no 3.º ano possa ser protelada para o 4.º ano de escolaridade. Isto pode ser entendido com uma forma de atribuir um significado mais conciso e ponderado a essa decisão, uma vez que há a acumulação de informação disponibilizada e de processos que legitimam essa decisão. Contudo, estas inferências não deixam de ser especulações que os dados disponíveis não podem corroborar,

dado o caráter flutuante dos critérios de constituição das turmas em zonas geográficas com necessidades de aglutinar anos de escolaridade.

2.1. Implicações no sucesso educativo

Quanto às percepções dos professores nas implicações sobre o sucesso educativo dos alunos que frequentam dois anos de escolaridade, a grande maioria dos docentes considera que os alunos em turmas constituídas por dois anos de escolaridade têm menos sucesso educativo do que os alunos pertencentes a turmas de um ano de escolaridade. No entanto, há três docentes a lecionar um único ano de escolaridade que orientam as suas percepções num outro entendimento. Estes referem que o sucesso educativo dos alunos colocados em turmas de dois anos de escolaridade é igual ou semelhante a alunos integrados em turmas de um único ano de escolaridade. A estes juntam-se outros dois docentes que lecionam dois anos de escolaridade e que apontam no mesmo sentido. O Gráfico 1 organiza e apresenta os dados obtidos nas respostas dos docentes a esta questão.

Gráfico 1. Percepções dos professores acerca do sucesso educativo de alunos em turmas com mais de um ano de escolaridade

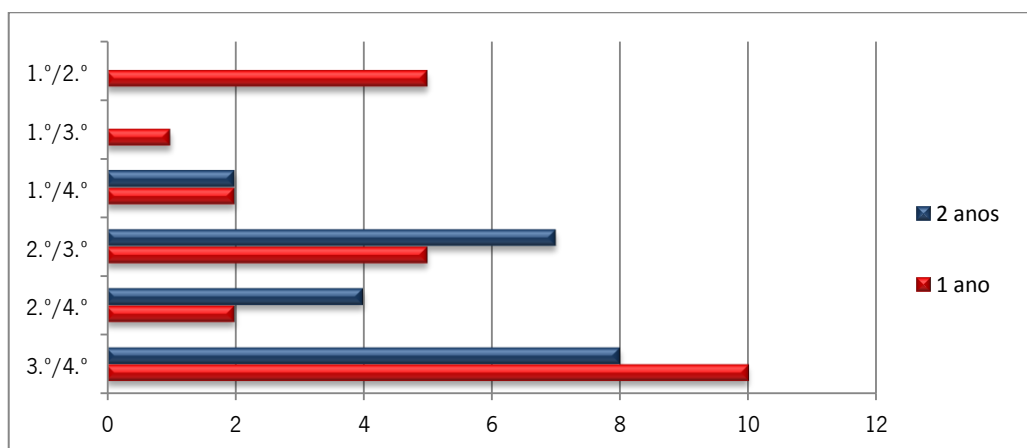


Refletindo sobre as respostas obtidas, destacamos o facto de apenas cinco docentes selecionarem a resposta “sucesso educativo igual ou semelhante a alunos de turmas com um único ano de escolaridade”. Podemos também inferir, a partir da leitura do Gráfico 1, que os docentes a lecionar turmas com dois anos de escolaridade têm uma percepção mais negativa sobre o sucesso educativo dos alunos. Consideramos que esta evidência é pertinente, uma vez que se relaciona diretamente com a prática pedagógica dos mesmos docentes.

2.2. A articulação entre anos de escolaridade

No inquérito, solicitamos aos docentes a opinião sobre quais os anos de escolaridade (pares) que melhor se articulam no processo ensino-aprendizagem, por combinação de anos de escolaridade.

Gráfico 2. Perceções dos docentes sobre os anos que melhor se articulam



Pelos dados do Gráfico 2, podemos observar que a combinação de anos de escolaridade mais selecionada pelos docentes foi o par 3.º e 4.º ano de escolaridade. Esta combinação foi escolhida por 10 em 12 docentes a lecionar um ano de escolaridade e oito em 14 docentes com dois anos de escolaridade. De seguida, a combinação mais enunciada pelos dois grupos de docentes foi o 2.º e o 3.º ano, situação escolhida por cinco docentes que lecionam apenas um ano e sete que lecionam dois anos de escolaridade.

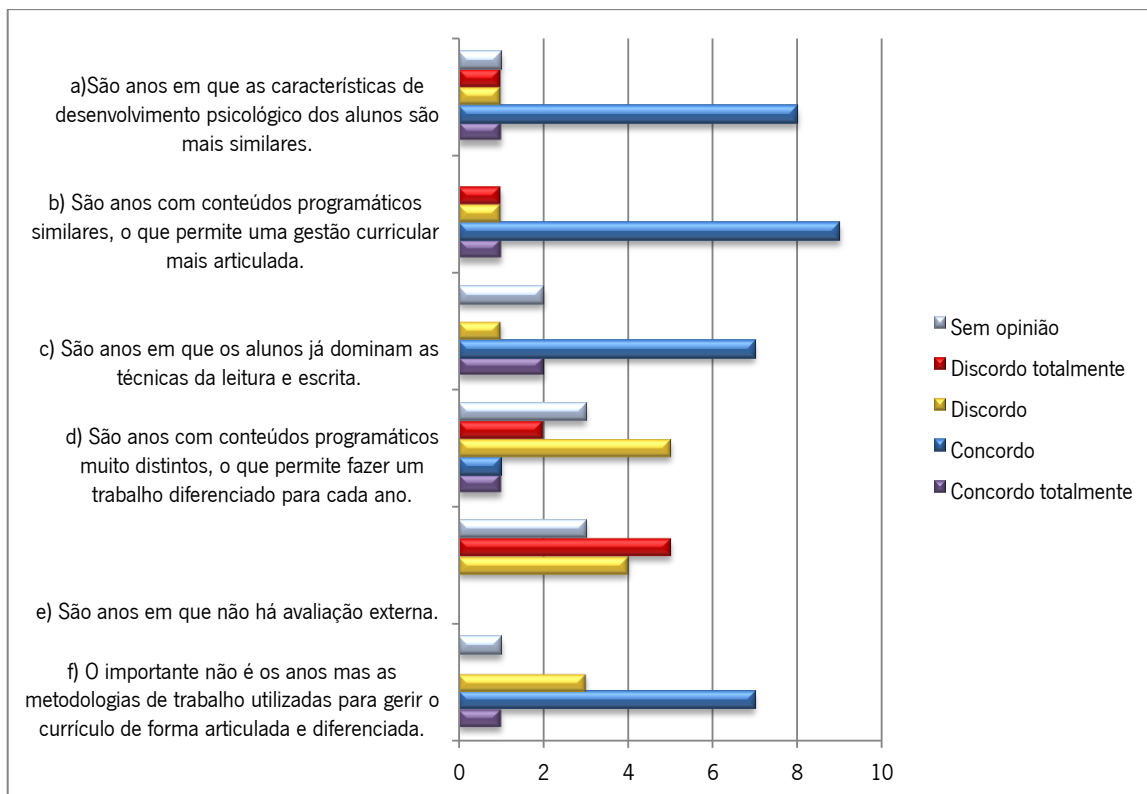
Procurando fazer uma reflexão sobre as combinações mais elegidas, podemos inferir que os docentes podem querer manifestar a ideia de que, sendo grupos de anos sequenciais, estes têm uma maior facilidade de articulação e gestão no processo de ensino-aprendizagem. As opções menos escolhidas foram as seguintes combinações: o 1.º e 3.º ano e o 1.º e 2.º ano, tendo sido escolhidas apenas por docentes a lecionar um ano de escolaridade. Daqui podemos, porventura, inferir que, dando como válida a exigência acrescida do trabalho com alunos do 1.º ano, a sua combinação com outros anos pode dificultar o trabalho e o sucesso do mesmo em grupos de alunos onde se possa ter o 1.º ano de escolaridade. Nesse sentido, é sintomático que a própria combinação 1.º e 4.º ano também é das menos escolhidas, embora aqui essa escolha seja

partilhada tanto por professores a lecionar um ano de escolaridade, como por professores a lecionar dois anos de escolaridade.

A questão seguinte relaciona-se diretamente com a questão anterior. Os docentes foram chamados a pronunciar-se acerca do grau de concordância com as afirmações apresentadas, tendo em conta as combinações selecionadas anteriormente. De alguma forma, pretende-se perceber o que pode justificar, na opinião dos professores, a conjugação de determinados anos de escolaridade. Do mesmo modo, com esta questão pode ainda perceber-se razões plausíveis para não aconselhar determinadas combinações de anos de escolaridade. As afirmações utilizadas para concretizar esta intenção foram as seguintes: a) “São anos em que as características de desenvolvimento psicológico dos alunos são mais similares”; b) “São anos com conteúdos programáticos similares, o que permite uma gestão curricular mais articulada”; c) “São anos em que os alunos já dominam as técnicas de leitura e escrita”; d) “São anos com conteúdos programáticos muito distintos, o que permite fazer um trabalho diferenciado para cada ano”; e) “São anos em que não há avaliação externa”; f) “O importante não são os anos, mas as metodologias de trabalho utilizadas para gerir o currículo de forma articulada e diferenciada”.

Para responder a esta questão, os professores podiam situar-se em torno de três possibilidades de escolha: a de concordância, pela soma das respostas “concordo” e “concordo totalmente”; discordância, associando as respostas “discordo” e “discordo totalmente”; e a resposta de manifestação “sem opinião”.

Gráfico 3. Grau de concordância com as afirmações, para justificar os anos que melhor se articulam no processo ensino/aprendizagem, (docentes a lecionar 1A, n=12)



Assim, o Gráfico 3 apresenta o grau de concordância dos docentes a lecionar um ano de escolaridade. Pela análise do referido gráfico, constatamos que a afirmação mais selecionada por este grupo de docentes é a opção b), onde se refere que a combinação escolhida representa “anos com conteúdos programáticos similares, o que permite uma gestão curricular mais articulada”. Esta opção é selecionada por nove docentes que referem “concordar” com a afirmação e um outro que afirma “concordar totalmente”. Um total de 10 docentes parece ser da opinião que anos com conteúdos programáticos similares, isto é, anos consecutivos são mais propícios a uma gestão curricular mais articulada, e infere-se que estes anos resultem numa maior facilidade de articulação e gestão no processo de ensino-aprendizagem, trazendo proveitos para o professor e para os alunos a nível de trabalho efetivo na sala de aula, podendo este facto traduzir-se, na prática, em atividades e exercícios comuns aos dois anos de escolaridade, o que, no nosso entender, propicia o envolvimento de todos os alunos, estando estes a ser estimulados e a receber atenção em simultâneo.

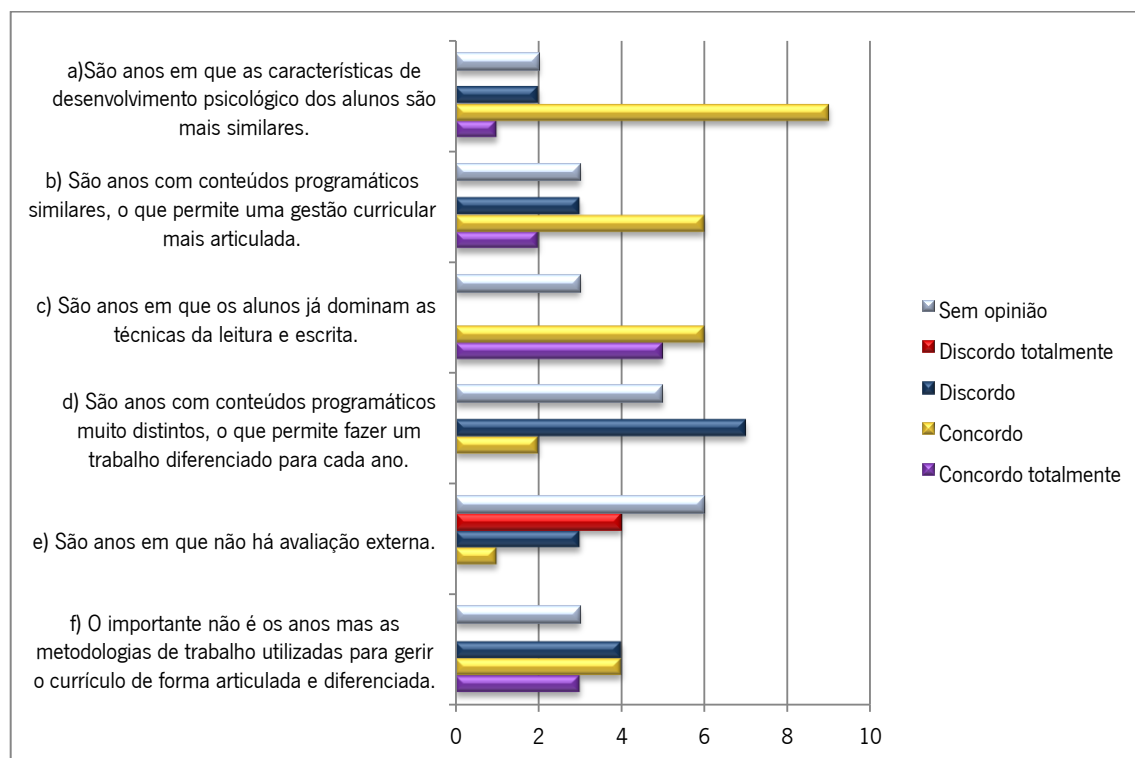
A afirmação a) “são anos em que as características do desenvolvimento psicológico dos alunos são mais similares” obteve a concordância de nove docentes. Consideramos que esta afirmação vai ao encontro do que foi já referido anteriormente, pois os alunos com desenvolvimento psicológico similar são, normalmente, próximos em termos de faixa etária, logo, encontram-se matriculados em anos de escolaridade consecutivos.

A asserção c) “são anos em que os alunos já dominam a leitura e a escrita” obteve também a concordância de nove docentes no total, atendendo à soma das opções “concordo” e “concordo totalmente”. Relativamente a esta afirmação, podemos inferir que a leitura e a escrita conferem bastante autonomia aos alunos, pelo que, como já referimos anteriormente, o 1.º ano traz uma exigência acrescida de trabalho e a sua combinação com outros anos pode dificultar o trabalho e o sucesso da turma. No entanto, consideramos que os alunos deste ano de escolaridade deveriam formar, quando possível, turma com os alunos do 2.º ano, dado que, uma vez que todos os alunos transitam do 1.º para o 2.º ano, deste modo, mesmo não tendo adquirido as competências essenciais, poderiam, no ano letivo seguinte, fazer a revisão e a consolidação de conteúdos.

Em sentido inverso, a opção que gerou uma maior discordância foi a opção e), que anui ao facto de podermos estar perante “anos em que não há avaliação externa”, obtendo a discordância de nove docentes. Perante esta discordância, podemos inferir que o facto de existir ou não, avaliação externa, parece não ser uma das condições muito valorizadas pelos inquiridos para a constituição de turmas. Também no sentido da discordância, agora com a manifestação de sete docentes, temos a afirmação d), que se refere aos “anos com conteúdos programáticos muito distintos, o que permite fazer um trabalho diferenciado para cada ano”. Desta discordância pode deduzir-se que os docentes não optariam por anos cujos conteúdos programáticos fossem muito distintos, pois, como refere a afirmação, é necessário um trabalho muito diferenciado para cada ano de escolaridade.

Passamos agora à análise do grau de concordância dos docentes a lecionar dois anos de escolaridade em relação às afirmações anteriormente mencionadas. O Gráfico 4 apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 4. Grau de concordância com as afirmações, para justificar os anos que melhor se articulam no processo ensino-aprendizagem, (docentes a lecionar 1A, n=12)



Pela leitura do gráfico apresentado, podemos observar que a afirmação c) – “são anos em que os alunos já dominam as técnicas de leitura e escrita” – acolhe a concordância de 11 docentes (com seis a “concordar” e cinco a “concordar totalmente”). Pela ordem de preferência dos docentes, temos a seguir a afirmação a) “são anos em que as características de desenvolvimento psicológico dos alunos são mais similares”, selecionada por 10 docentes (com nove a “concordar” e um a “concordar totalmente”). Podemos ainda referir a afirmação b) – “são anos com conteúdos programáticos similares, o que permite uma gestão curricular mais articulada” – que apresenta uma concordância de oito docentes (com seis docentes a “concordar” e dois a “concordar totalmente”).

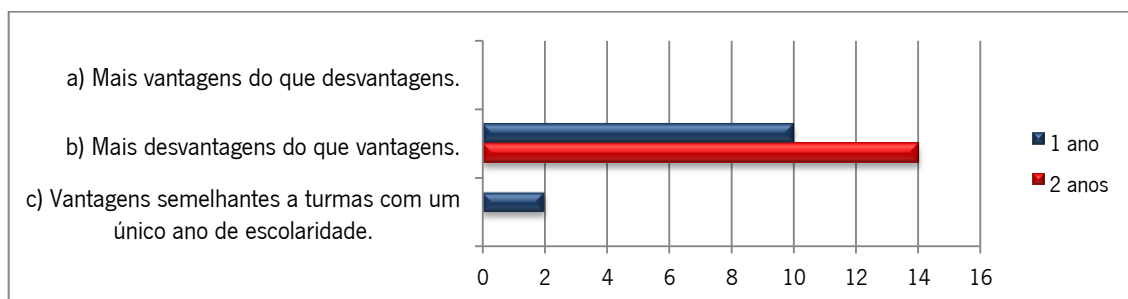
Na perspetiva da discordância, temos a salientar as seguintes opções escolhidas pelos docentes: a opção d) “são anos com conteúdos programáticos muito distintos, o que permite fazer um trabalho diferenciado para cada ano”, com a discordância de sete docentes; a opção e) “são anos em que não há avaliação externa”, que obteve também discordância de sete docentes (com três a “discordar” e quatro a “discordar totalmente”).

De uma forma geral, comparando as respostas dadas pelos docentes a lecionar um e dois anos de escolaridade, podemos considerar que as suas opiniões são muito semelhantes, sendo selecionadas as mesmas afirmações tanto para a “concordância” como para a “discordância” no que diz respeito às diferentes formas de proceder às combinações de anos de escolaridade, pelo que as justificações e interpretações tidas aquando da análise dos dados dos docentes a lecionar um ano de escolaridade aplicam-se, do mesmo modo, para os docentes a lecionar dois anos de escolaridade.

2.3. Entre potencialidades e dificuldades

Neste ponto iremos tratar das concepções dos professores relativamente às vantagens/potencialidades, assim como também às desvantagens/dificuldades nas turmas com dois anos de escolaridade.

Gráfico 5. Ponderação entre as vantagens e as desvantagens na gestão do processo de ensino-aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade



Pela análise do Gráfico 5, podemos verificar que todos os professores que lecionam em turmas com dois anos de escolaridade, e também a maioria dos docentes que lecionam apenas um ano, consideram este tipo de turma mais desvantajosas do que vantajosas. Apenas dois docentes a lecionar a um ano de escolaridade consideram que estas turmas têm vantagens semelhantes a turmas com um único ano de escolaridade. Fazendo uma análise crítica destes resultados, pode inferir-se que os docentes com experiência profissional em turmas com dois anos de escolaridade consideram que estas turmas são mais desvantajosas no processo de ensino-aprendizagem do que as turmas com um único ano de escolaridade. Este facto pode estar relacionado com a experiência profissional dos inquiridos. O certo é que ninguém refere haver mais vantagens na gestão do

processo de ensino-aprendizagem, o que transparece como um dado muito relevante. É também muito significativo referir que a esmagadora maioria dos professores, tanto professores que lecionam turmas com apenas um ano, como professores que lecionam turmas com dois anos de escolaridade, considera haver mais desvantagens na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, deduzimos nós, esta situação deveria ser desaconselhada e apenas viável em circunstâncias muito específicas, onde outros fatores se possam sobrepor. Entre esses, aquele que de imediato prevalece habitualmente relaciona-se com o fator de influência geográfica da escola. Esta é uma questão, como sabemos, em discussão com a reorganização da rede escolar do 1.º CEB.

No Quadro 11 apresenta-se as “vantagens/potencialidades”, bem como as subcategorias criadas, partindo das respostas enunciadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade. Também é apresentada a descrição de cada subcategoria, assim como uma citação para uma melhor compreensão e ilustração das mesmas, quantificando-se também o número de respostas em cada subcategoria.

Quadro 11. Vantagens/potencialidades enunciadas pelos docentes

	Subcategorias	Descrição	Citações
Categoria – Potencialidades/Vantagens	Aprendizagem de conteúdos dos anos superiores	Os docentes consideram que os alunos dos anos inferiores vão adquirindo conteúdos dos anos superiores, sendo estes conhecimentos posteriormente úteis para os alunos. (n=9)	<p>“Os alunos do ano inferior ouvem a matéria do ano superior, adquirindo alguns conhecimentos.” (Q11)</p> <p>“Alguns alunos do ano de escolaridade inferior desenvolvem competências do ano superior.” (Q14)</p> <p>“Os alunos do ano inferior ouvem e aprendem conteúdos que mais tarde serão úteis.” (Q18)</p>
	Aprendizagem entre pares (anos)	Os docentes referem ser vantajosa a aprendizagem entre pares, porque os alunos do nível mais avançado podem prestar ajuda aos alunos do ano inferior. (n=7)	<p>“Interajuda entre pares” (Q2)</p> <p>“O nível mais avançado pode prestar ajuda ao nível inferior” (Q24)</p>
	Desenvolvimento da autonomia	Os docentes consideram que estas turmas desenvolvem a autonomia dos alunos. (n=3)	“Desenvolver a autonomia e responsabilidade...” (Q22)
	Revisão e consolidação de conteúdos	Um docente refere a revisão e a consolidação de conteúdos nos anos superiores. (n=1)	“Os alunos ouvem os conteúdos dos anos inferiores, fazem revisões e consolidam conhecimentos.” (Q17)

Pela análise do Quadro 11, podemos observar que a vantagem/potencialidade mais enunciada é a “Aprendizagem de conteúdos dos anos superiores”, tendo sido enunciada por nove docentes. De referir que esta vantagem foi enunciada tanto por docentes de turmas com dois anos de escolaridade, como por docentes de turmas com apenas um ano de escolaridade. Estes consideram que os alunos dos anos inferiores vão aprendendo com os alunos dos anos superiores, o que se evidencia como vantajoso para os primeiros. Na nossa opinião, também podemos acrescentar que este processo acaba por ser enriquecedor para os alunos dos anos superiores, pois têm oportunidade de evidenciar os seus conhecimentos perante os alunos dos anos inferiores, o que os mobiliza para uma sistematização e comunicação desses conhecimentos. Acresce que este processo é concretizado e mediado através de um cuidado na linguagem que torna possível o entendimento entre crianças com níveis diferenciados de desenvolvimento, o que pressupõe uma certa adaptabilidade e descentração linguística e discursiva.

Salienta-se ainda, a partir da leitura do Quadro 11, a importância da categoria relacionada com a “Aprendizagem entre pares (anos de escolaridade)”, aludida por sete docentes. Estes consideram que as turmas com estas características propiciam a interajuda entre os alunos de diferentes idades. Nesta lógica, é importante referir que os alunos dos anos superiores podem tornar-se em excelentes recursos para a gestão dos tempos e das dinâmicas das atividades, resultando daí ganhos significativos em termos de aprendizagem para ambas as partes. Não só os alunos trabalham e sistematizam conteúdos de determinadas áreas, como desenvolvem aprendizagens ao nível da socialização e da cooperação, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e ativos numa sociedade que se quer dinâmica e participativa.

Salientamos ainda a referência de três docentes, que afirmam que estas turmas potenciam o “desenvolvimento da autonomia”, visto que um dos grupos/anos tem, por vezes, de trabalhar autonomamente. E, por fim, um docente expõe que os alunos fazem a “revisão e a consolidação de conteúdos”, afirmando que os alunos mais avançados fazem revisões com os dos anos inferiores, consolidando, deste modo, os conhecimentos, situação que traz ganhos significativos para ambos os casos.

Como síntese da leitura do Quadro 11, devemos referir que entendemos estas categorias de uma forma implicada e relacionada, pois o trabalho entre pares proporciona a sistematização de processos de aprendizagem autónoma. O trabalho concebido desta forma, onde existe uma interligação entre as crianças de diferentes ritmos e níveis de ensino, proporciona formas próximas dos seus entendimentos e relacionamentos que potenciam a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos.

O Quadro 12 apresenta as subcategorias criadas, para a categoria “dificuldades/desvantagens” enunciadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade, bem como a descrição/definição de cada subcategoria, apresentando também algumas citações para uma melhor compreensão e ilustração das mesmas. Do mesmo modo, quantifica-se também o número de inquiridos por subcategoria de resposta.

Quadro 12. Dificuldades/desvantagens enunciadas pelos docentes

	Subcategorias	Descrição	Citações
Categoria – Dificuldades / desvantagens	Alunos com dificuldades e oferta de um ensino individualizado	Dificuldades e menos tempo para fazer um ensino individualizado, principalmente aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. (n=14)	<p>“Dificuldade em fazer ensino individualizado aos alunos, principalmente aos que revelam mais dificuldade.” (Q4)</p> <p>“Menos tempo para os alunos que precisam de mais apoio.” (Q5)</p> <p>“Os alunos que manifestam dificuldades distraem-se mais. E o professor não os consegue apoiar como desejaria.” (Q19)</p>
	Gestão da aula / tempo e do processo de ensino-aprendizagem	Dificuldades na gestão da aula e das várias áreas curriculares, quando estas têm conteúdos muito diferenciados e obstáculos na gestão do tempo para cada ano de escolaridade. (n=10)	<p>“Coordenar o apoio/matéria a cada ano escolar” (Q1)</p> <p>“Coordenar o ensino a cada ano de escolaridade” (Q3)</p> <p>“O professor com dois anos de escolaridade tem menos possibilidade de prestar atenção aos dois anos.” (Q15)</p> <p>“Gerir o tempo e as várias áreas curriculares, com aulas diretas e indiretas, quando os conteúdos das diferentes áreas são muito diferenciados.” (Q18)</p>
	Planificação das aulas	Necessidade de elaborar duas planificações e dificuldades em cumprir as mesmas. (n=7)	<p>“Elaborar duas planificações diárias” (Q2)</p> <p>“Cumprir a planificação diária torna-se difícil” (Q7)</p>
	Concentração e atenção dos alunos	Os alunos têm mais dificuldade de concentração quando o professor está a lecionar a outro ano de escolaridade. (n=6)	<p>“É difícil os alunos concentrarem-se quando estamos a dar novos conteúdos ao outro ano.” (Q10)</p> <p>“As aulas mais diretas a um grupo podem desconcentrar o outro grupo” (Q25)</p>
	Tempo para a consolidação dos conteúdos	É referido menos tempo para a consolidação de conteúdos. (n=3)	<p>“Menos tempo para cada ano de escolaridade” (Q2)</p> <p>“Menos tempo para consolidação da matéria. (Q5)</p>

O Quadro 12 demonstra que a dificuldade/desvantagem mais enunciada pelos docentes (14) foram os “obstáculos em fazer um ensino diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem”. Estes profissionais referem que, neste tipo de turmas, os professores não conseguem acompanhar/apoiar como desejariam os alunos com mais dificuldades. Deste modo, constata-se que têm menos tempo para os alunos que precisam de um apoio mais individualizado.

Os professores apontam a probabilidade de os alunos se distraírem com maior facilidade e frequência, o que remete para um nível de maior exigência na gestão da turma.

Uma outra dificuldade bastante referida foi a maior complexidade na “gestão da aula/tempo e do processo de ensino e aprendizagem”. Esta questão deve estar, de facto, relacionada com os aspetos identificados no parágrafo anterior. Os professores referem que se torna complicado gerir a aula entre os dois anos de escolaridade, bem como lecionar as diferentes áreas curriculares quando estas apresentam conteúdos programáticos muito distintos.

Uma desvantagem também referida é a “maior dificuldade em planificar”, a qual é enunciada por sete docentes. Estes profissionais consideram que, sendo necessário elaborar duas planificações diárias, isto torna-se num processo mais difícil e trabalhoso. Uma forma de ultrapassar esta questão seria a possibilidade de ser feita uma planificação integrada. Embora sendo um exercício que se poderia tornar complexo, ajudaria certamente na articulação dos grupos e dos conteúdos associados em cada aula. Ainda que este exercício possa ser feito, existe, da mesma forma, a obrigação de os professores apresentarem planos diferenciados para os anos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma área onde os procedimentos legais poderiam ter uma outra forma de encarar o trabalho do professor, adaptando-se às condições reais em que o professor se insere. Do mesmo modo, o professor, ainda que tenha algumas limitações processuais, não está impedido de divergir nas formas de estruturar e apresentar as planificações para o trabalho com estas turmas.

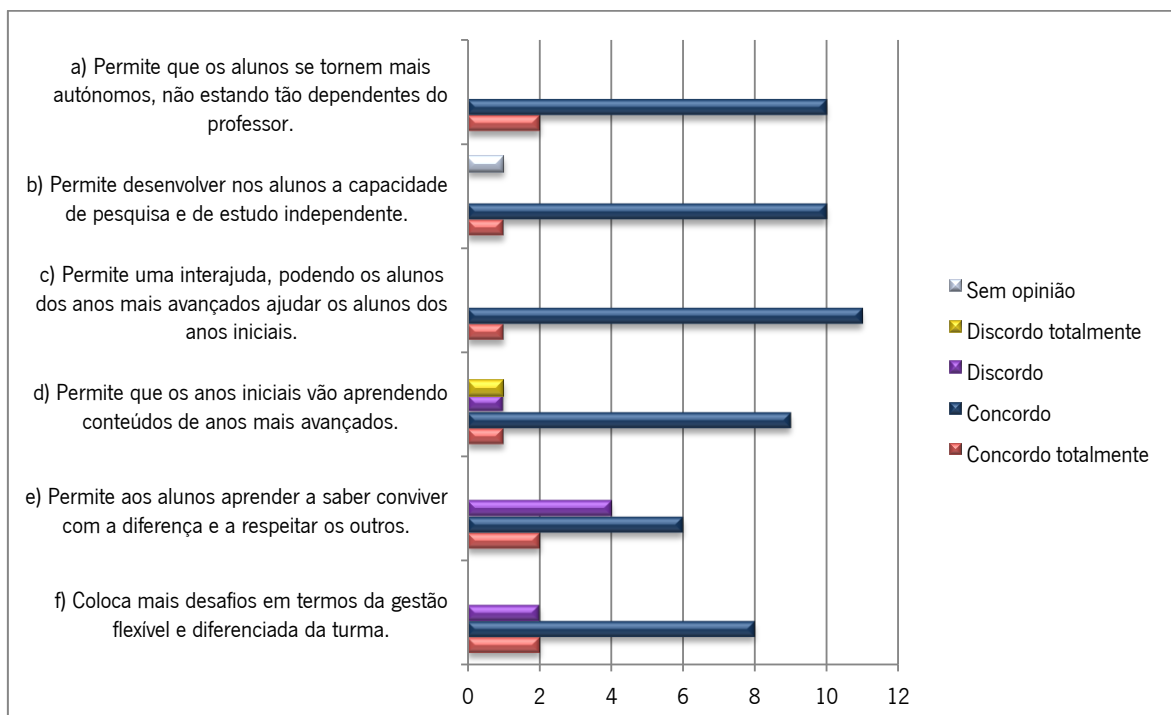
A “menor concentração e atenção dos alunos” é uma outra desvantagem aludida pelos docentes. Neste caso, encontramos essa referência nas palavras de seis professores. Estes observam que os alunos se desconcentram mais, principalmente quando estão a lecionar conteúdos novos a um dos anos de escolaridade. Um outro aspeto não menos importante ou interessante referido pelos docentes relaciona-se com o facto de afirmarem que têm “menos tempo para a consolidação de conteúdos” e menos tempo para cada ano de escolaridade. Subentende-se destas ideias que os professores têm que se desdobrar em atenção e tempo entre dois anos de escolaridade, com eventuais repercussões no rendimento dos professores em termos de disponibilidade para o seu trabalho e, conseqüentemente, no rendimento dos alunos.

No questionário foi apresentado um conjunto de potencialidades/vantagens em turmas com dois anos de escolaridade, em forma de frases declarativas sobre as quais os professores teriam

que emitir o seu juízo de valor através de uma escala do grau de concordância. As afirmações apresentadas tiveram por base a experiência profissional do investigador, a entrevista exploratória e a revisão da literatura, as quais passamos a referir: a) “Permite aos alunos tornarem-se mais autónomos, não estando tão dependentes do professor”; b) “Permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente”; c) “Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais”; d) “Permite que os anos iniciais vão aprendendo conteúdos dos anos mais avançados”; e) “Permite aos alunos aprender a saber conviver com a diferença e a respeitar os outros”; f) “Coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma”. Aos inquiridos foi solicitado que se manifestassem quanto ao grau de concordância, associando as respostas dos itens “concordo” e “concordo totalmente”, ao grau de discordância, neste caso associando as respostas “discordo” e “discordo totalmente” e, finalmente, caso não tivessem uma opinião formalizada, que optassem pela resposta “sem opinião”.

O Gráfico 6 demonstra os resultados das manifestações dos professores a lecionar um ano de escolaridade relativas às frases atrás enunciadas.

Gráfico 6. Grau de concordância com as potencialidades/vantagens em turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 1A, n=12)

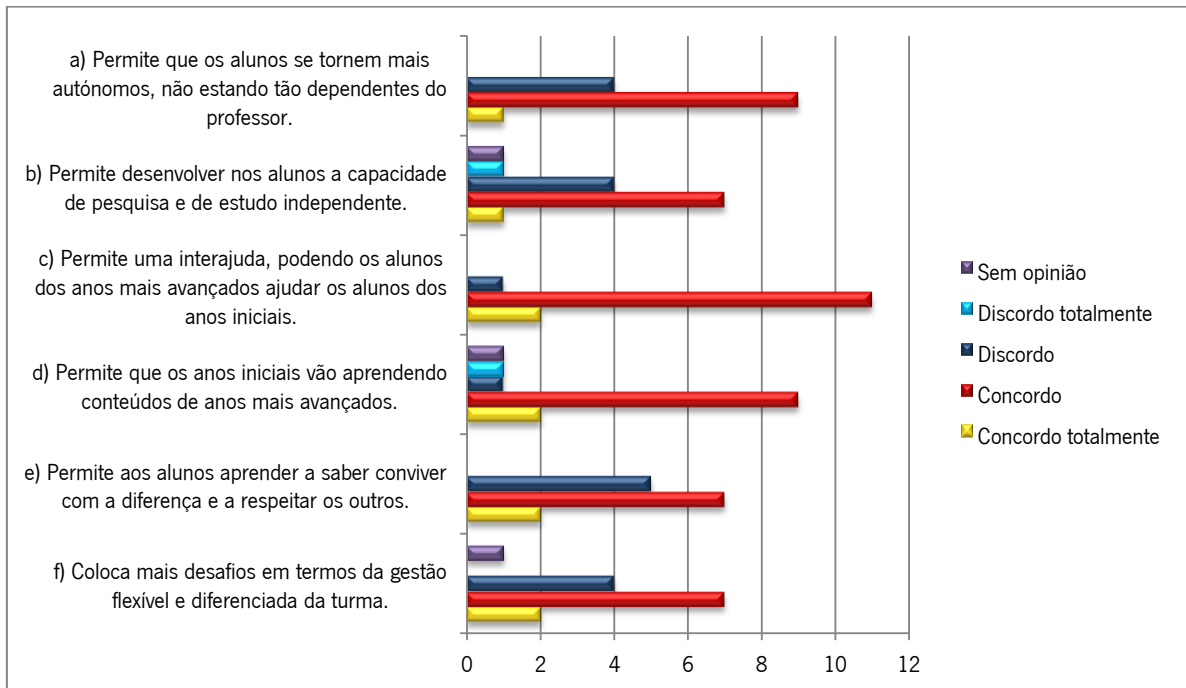


Da observação do Gráfico 6, podemos constatar que os docentes a lecionar um ano de escolaridade concordaram, na sua maioria, com as afirmações apresentadas. Assim, a afirmação c) “Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais”, apresenta uma concordância de 11 em 12 inquiridos. A afirmação a) “permite que os alunos se tornem mais autónomos, não estando tão dependentes do professor”, e a afirmação b) “permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente” tiveram a concordância de 10 inquiridos. De seguida, com a concordância de nove docentes, apresenta-se a afirmação d) “Permite que os anos iniciais vão aprendendo conteúdos de anos mais avançados”. Com a concordância de oito docentes, temos a declaração f) “coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma”. Por último, teve a concordância de seis docentes a asserção e) “Permite aos alunos saber conviver com a diferença e a respeitar os outros.”

A leitura global que se pode fazer destes resultados é que os professores concordam, de uma forma generalizada, com as afirmações proferidas. A partir desta leitura, podemos afirmar que o trabalho nestas turmas pode ser uma mais-valia para os processos de ensino-aprendizagem, com evidentes resultados positivos junto do desenvolvimento em diversos níveis das crianças. No entanto, não podemos esquecer que estes docentes respondem segundo as suas concepções, pois não estão a lecionar turmas com diferentes anos de escolaridade.

O Gráfico 7, a seguir apresentado, demonstra o grau de concordância com as afirmações anteriores, manifestado pelos docentes a lecionar dois anos de escolaridade.

Gráfico 7. Grau de concordância com as potencialidades/vantagens das turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 2A, n=14)



Pela observação do Gráfico 7, podemos constatar que também a afirmação c) “Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais” obteve a concordância de 11 em 14 inquiridos. A afirmação d) “Permite que os anos iniciais vão aprendendo conteúdos de anos mais avançados” conseguiu a concordância de nove docentes. Já as afirmações b) “Permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente”, e) “Permite aos alunos aprender a saber conviver com a diferença e a respeitar os outros” e f) “Coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma” obtiveram a concordância de seis docentes.

No entanto, podemos também observar que os docentes a lecionar turmas com dois anos de escolaridade são também mais discordantes com as afirmações e) “Permite aos alunos aprender a saber conviver com a diferença e a respeitar os outros”, com seis docentes a discordar. Há também quatro docentes que discordam das afirmações a) “Permite aos alunos tornarem-se mais autônomos, não estando tão dependentes do professor”, b) “Permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente” e f) “Coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma”.

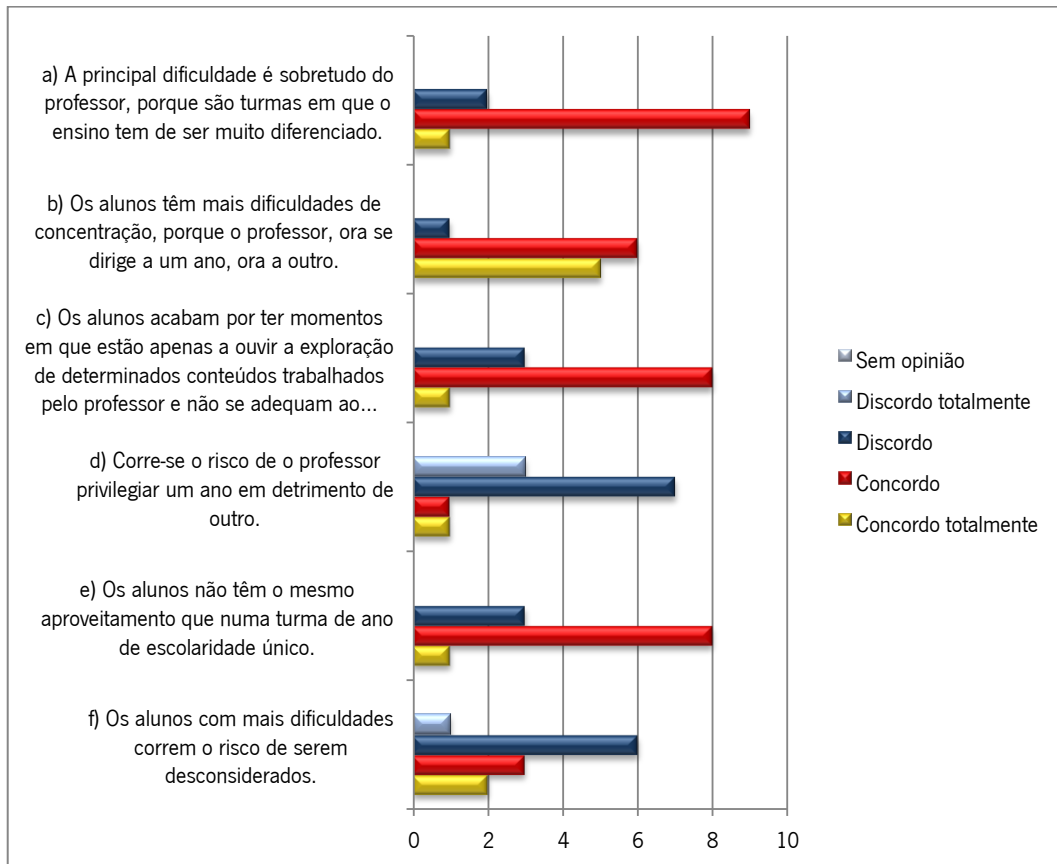
A análise das respostas obtidas permite-nos afirmar que alguns resultados podem ser contraditórios, uma vez que, embora inicialmente a maioria dos docentes tenha referido que as turmas com diferentes anos de escolaridade tenham mais desvantagens do que vantagens, os inquiridos concordam, na sua maioria, com as asserções apresentadas.

Em jeito de reflexão e comparação de opiniões entre docentes a lecionar um ano de escolaridade e docentes a lecionar dois anos de escolaridade, podemos reconhecer que o grau de concordância dos docentes a lecionar dois anos revela mais variações, apresentando já resultados significativos ao nível da discordância. Estes resultados podem indiciar que estes professores consideram haver fortes desvantagens a ponderar no trabalho com estas turmas. Esse sentimento poderá ser fruto da sua experiência prática, que os outros docentes não possuem. Ainda assim, verificamos que todos os docentes estão igualmente de acordo com a afirmação c) “Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais”.

No sentido oposto, foi também apresentado um conjunto de dificuldades/desvantagens em turmas com dois anos de escolaridade. As afirmações apresentadas para sustentar essas dificuldades/desvantagens tiveram por base a experiência profissional do investigador, a entrevista exploratória e a revisão da literatura. As frases selecionadas foram as seguintes: a) “A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado”; b) “Os alunos têm mais dificuldades de concentração, porque o professor ora se dirige a um ano, ora a outro”; c) “Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade”; d) “Corre-se o risco de o professor privilegiar um ano em detrimento de outro”; e) “Os alunos não têm o mesmo aproveitamento que numa turma de ano de escolaridade único”; e f) “Os alunos com mais dificuldades correm o risco de serem desconsiderados”. Foi pedido aos inquiridos que se manifestassem quanto ao seu grau de concordância, pela soma das respostas “concordo” e “concordo totalmente”, ao seu grau de discordância, associando as respostas “discordo” e “discordo totalmente”, e, da mesma forma que a questão anterior, caso não tivessem uma opinião formalizada, que optassem pela resposta “sem opinião”.

O Gráfico 8 apresenta os resultados relativos ao grau de concordância dos docentes a lecionar um ano de escolaridade com as afirmações apresentadas.

Gráfico 8. Grau de concordância com as dificuldades/desvantagens em lecionar turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 1A, n=12)



Pela análise do gráfico anterior, podemos constatar que a afirmação b) “Os alunos têm mais dificuldades de concentração, porque o professor ora se dirige a um ano, ora a outro” obteve, no total, a concordância de 11 dos 12 docentes, sendo que seis docentes optam pela “concordância” e cinco pela “concordância total”.

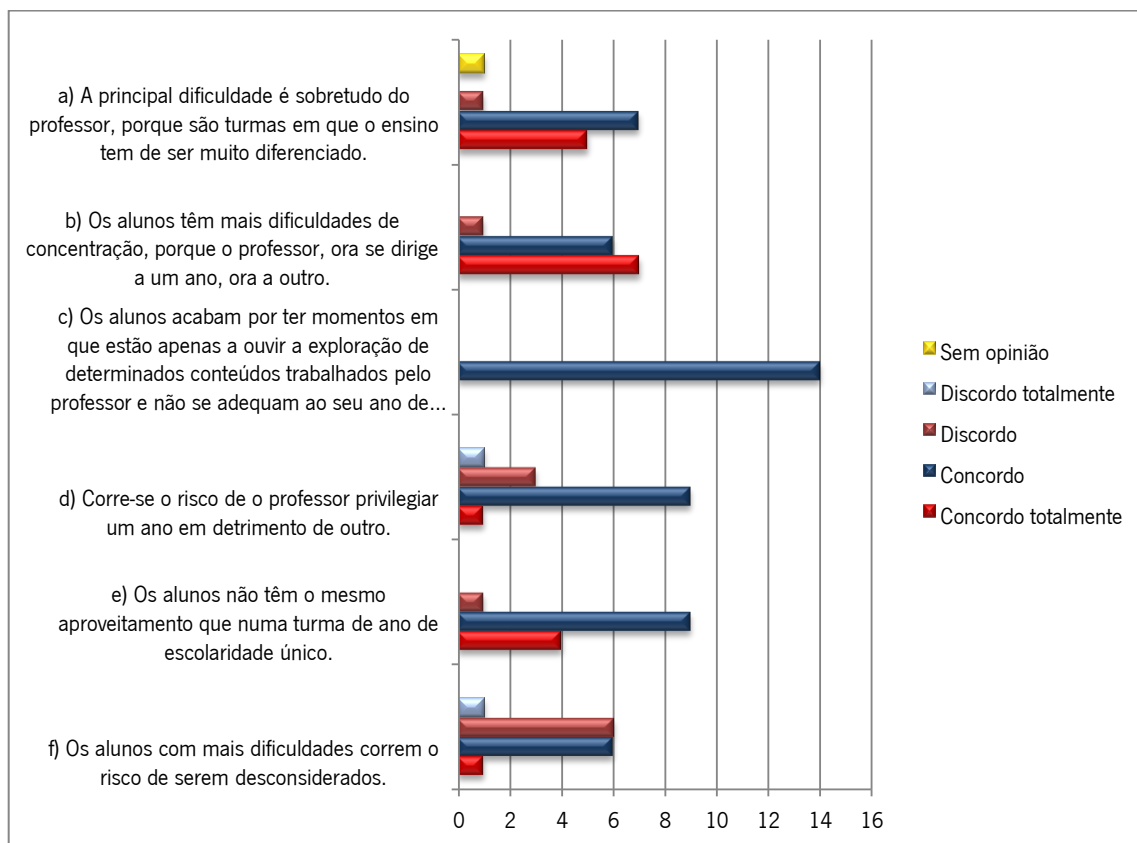
Podemos verificar também que nove dos 12 docentes concordam com a afirmação a) “A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado”. Temos ainda oito inquiridos que concordam com as afirmações c) “Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade” e e) “Os alunos não têm o mesmo aproveitamento que numa turma de ano de escolaridade único”. Contudo, há também a discordância de sete docentes com a asserção d) “Corre-se o risco de o professor privilegiar um ano em detrimento de outro”. Já a declaração f) “Os alunos com mais dificuldades

correm o risco de serem desconsiderados” obteve a discordância de seis docentes.

Fazendo uma análise global da tendência do Gráfico 8, podemos depreender que os docentes concordam com as dificuldades/desvantagens apresentadas e que consideram que a principal dificuldade é sobretudo do professor e da gestão da aula que este faz, gerando nos alunos uma maior desconcentração, pois há momentos em que a aula não lhes está a ser dirigida diretamente. No entanto, sete docentes consideram que não privilegiariam um ano em detrimento de outro, e que não desconsiderariam os alunos com mais dificuldades. Efetivamente, a função docente implica o sentimento de justiça e de igualdade para com todos os alunos, mas podemos questionar se, nestas turmas, o professor consegue dar resposta e a atenção devida a todos os alunos.

Já o Gráfico 9 apresenta os resultados quanto ao grau de concordância dos docentes a lecionar dois anos de escolaridade com as afirmações atrás apresentadas.

Gráfico 9. Grau de concordância com as dificuldades/desvantagens em lecionar turmas com mais de um ano de escolaridade (docentes a lecionar 2A, n=14)



Pela análise do gráfico anterior, podemos constatar que a afirmação c) “Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade” obteve a concordância de todos os 14 docentes. A frase b) “Os alunos têm mais dificuldades de concentração, porque o professor ora se dirige a um ano, ora a outro” conseguiu a concordância de 13 docentes, pela soma das opções “concordo” e “concordo totalmente”. A asserção a) “A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado” alcançou também a concordância de 12 inquiridos, pela adição das respostas às opções “concordo” e “concordo totalmente”. A afirmação e) “Os alunos não têm o mesmo aproveitamento que numa turma de um ano de escolaridade único” obteve a concordância de 13 docentes.

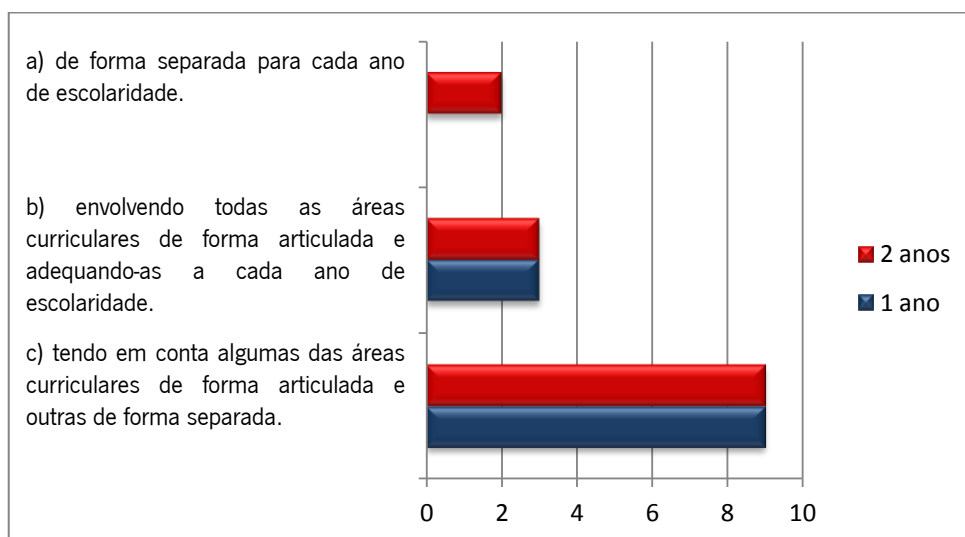
Pelo grau de concordância das afirmações enunciadas, podemos inferir que os docentes a lecionar em turmas com dois anos de escolaridade têm concepções mais negativas, pois tendo em conta que, relativamente à asserção d), em que é referido que o professor corre o risco de privilegiar um ano em detrimento de outro, 10 docentes a lecionar dois anos de escolaridade concordam com a afirmação, depreende-se que essa concordância evidencia o sentimento de angústia dos docentes, dado que estas turmas são muito heterogêneas e pode subsistir o sentimento de não se estar a desenvolver igualmente todos os alunos. Neste sentido, também sete docentes concordam com a afirmação f) “Os alunos com mais dificuldades correm o risco de serem desconsiderados”.

Somando as respostas dos docentes a lecionar um ano e com as dos docentes a lecionar dois anos de escolaridade, as opções mais selecionadas por concordância foram: a afirmação c) “Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade”, com a totalidade de 22 respostas, e a asserção a) “A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado”, que obteve a concordância de 21 inquiridos. Destes resultados, podemos inferir que, de um modo geral, os docentes consideram estas turmas mais trabalhosas para o professor e menos proveitosas para os alunos, pois existem momentos que estes estão a ouvir conteúdos programáticos que não se adequam ao seu ano de escolaridade.

2.4. Questões sobre a planificação e a lecionação

Numa outra parte dos questionários, os docentes foram inquiridos sobre o modo de elaboração da planificação e sobre a forma como lecionam em turmas com dois anos de escolaridade. Para tentarmos sistematizar as perceções dos professores acerca destas temáticas, foram propostas três alternativas de resposta: a) de forma separada para cada ano de escolaridade; b) envolvendo todas as áreas curriculares de forma articulada e adequando-as a cada ano de escolaridade; e c) tendo em conta algumas das áreas curriculares de forma articulada e outras de forma separada. O Gráfico 10 apresenta e compara as respostas dos docentes a lecionar um ano de escolaridade e a lecionar dois anos de escolaridade.

Gráfico 10. Modos de elaborar a planificação



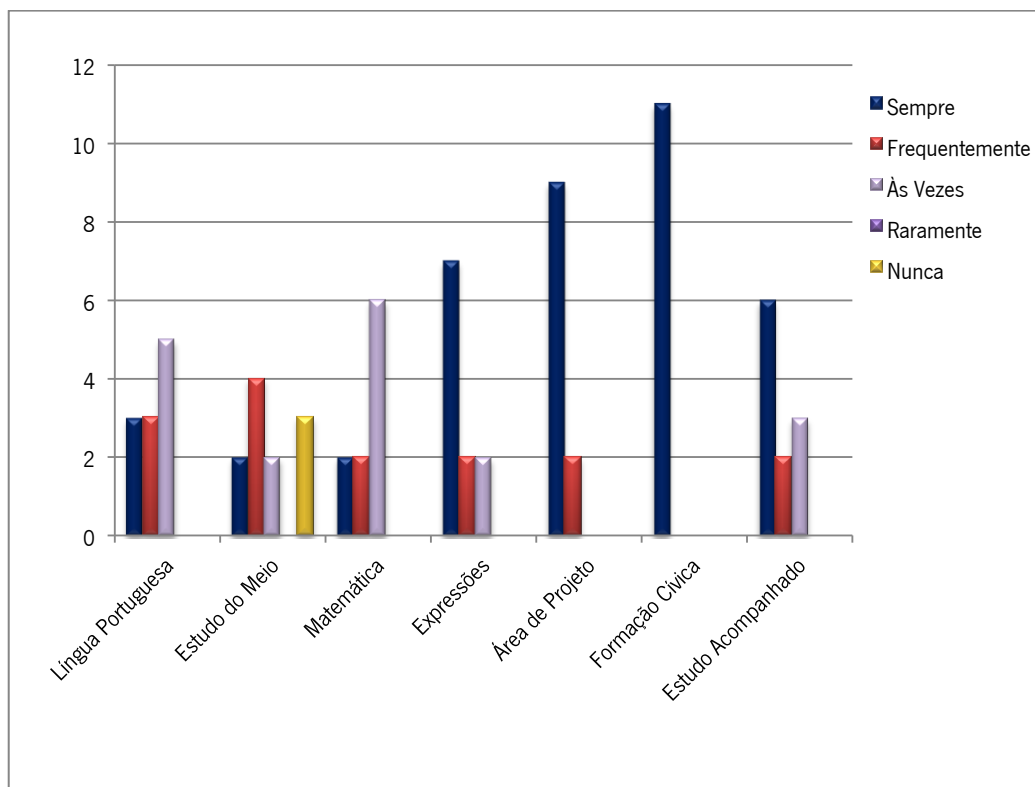
Pela análise do Gráfico 10, podemos observar que a opção maioritariamente selecionada foi a c) “tendo em conta algumas das áreas curriculares de forma articulada e outras de forma separada”, escolhida por nove docentes a lecionar um ano de escolaridade e nove docentes a lecionar dois anos de escolaridade. Três docentes a lecionar um ano de escolaridade, bem como três docentes a lecionar dois anos de escolaridade, selecionaram a opção b) “envolvendo todas as áreas de forma articulada e adequando-as a cada ano de escolaridade”.

Parece-nos ainda pertinente referir que dois docentes a lecionar dois anos de escolaridade selecionaram a opção a), referindo que planificam de forma separada para cada ano de escolaridade, ficando implícito que os anos de escolaridade funcionam de forma independente, isto

é, como se fossem duas turmas.

Assim, genericamente, pelos dados obtidos, pode concluir-se que os professores tendem a referir que optam por planificar de acordo com determinadas áreas, fazendo pressupor que existem áreas onde a articulação entre anos é possível de concretizar e apresenta maiores potencialidades. O inverso pode não ser verdade, ou seja, podem existir áreas curriculares onde essa articulação se torna mais complicada ou pode mesmo não haver vantagens na articulação. Em face da expectativa dos resultados da questão anterior, foi também colocada a hipótese de os professores identificarem as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares em que desenvolvem e planificam de forma articulada a sua prática pedagógica entre os diferentes anos de escolaridade. Foi ainda solicitado que assinalassem a frequência com que conseguem articular as diferentes áreas curriculares. Deve salientar-se que os professores com apenas um ano de escolaridade também responderam a esta questão que pode revelar as suas perceções acerca do processo de articulação curricular no 1.º CEB, ainda que respondam num cenário hipotético, pois não estão a desempenhar funções com dois anos de escolaridade.

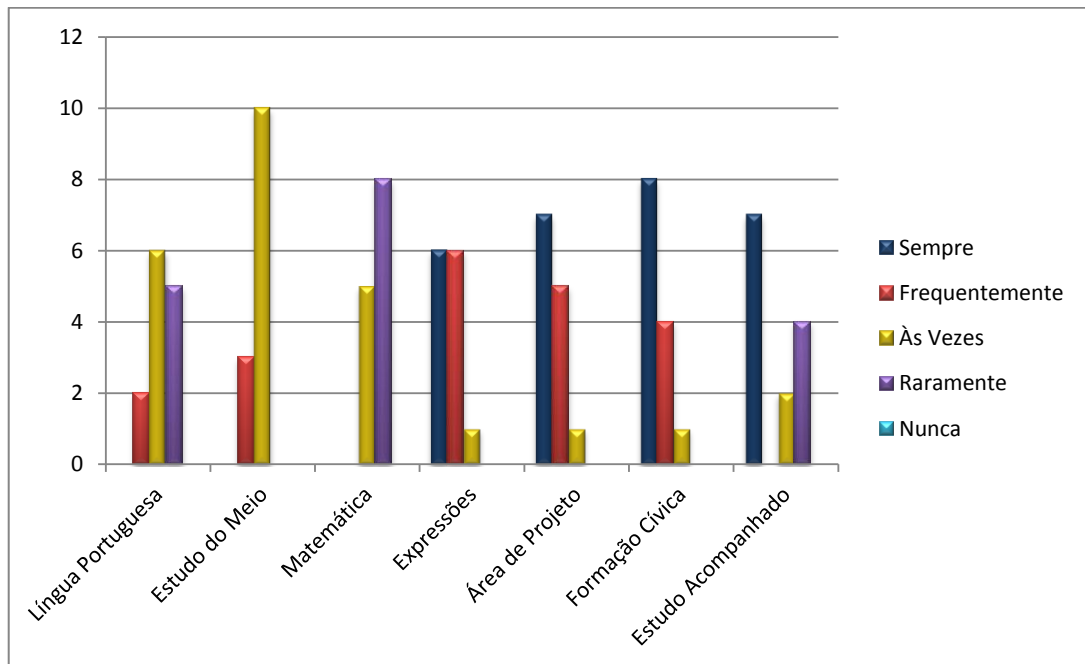
Gráfico 11. Frequência de articulação das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares



Assim, o Gráfico 11 apresenta as respostas dos professores a lecionar um ano de escolaridade. Pela análise deste gráfico, podemos inferir que os docentes a lecionar um ano de escolaridade privilegiariam as áreas curriculares não disciplinares e as expressões para articular entre os diferentes anos de escolaridade. As outras áreas curriculares disciplinares, como a Matemática, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, apresentam resultados menos expressivos e as respostas apontam para situações esporádicas (com a opção “Às vezes” e ser selecionada cinco e seis vezes, respetivamente, na Matemática e na Língua Portuguesa), de onde se pode inferir que também dentro destas áreas poderá haver conteúdos que sejam mais potenciadores ou não de promoção da articulação curricular entre diferentes anos de escolaridade. Ainda assim, a Matemática e a Língua Portuguesa apresentam seis respostas favoráveis para a concretização dessa articulação, na soma das opções “Sempre” e “Frequentemente”. Contudo, não podemos esquecer que os docentes responderam num cenário hipotético, ou seja, se tivessem dois anos de escolaridade como julgam que poderiam potencializar a articulação entre anos de escolaridade. Deste modo, torna-se pertinente fazer a comparação com os docentes que estão a lecionar dois anos de escolaridade. No Gráfico 12 apresentamos as respostas destes docentes.

Pela observação do Gráfico 12, podemos afirmar que os docentes, na sua prática pedagógica, articulam “Sempre” e “Frequentemente” nas áreas curriculares não disciplinares e nas Expressões Artísticas. Planificam e articulam “Às vezes” na área de Estudo do Meio (10), no Português (6) e na Matemática (5). Contudo, na área da Matemática, oito de 14 docentes também afirmam que “Raramente” planificam e articulam entre os dois anos de escolaridade, na Língua Portuguesa cinco docentes respondem que “Raramente” articulam e ainda no Estudo Acompanhado quatro docentes “Raramente” articulam.

Gráfico 12. Frequência de articulação das áreas curriculares e não disciplinares (2A)



Analisando o gráfico apresentado acima, podemos inferir que, para os docentes a lecionar dois anos de escolaridade, as áreas curriculares não disciplinares constituem momentos em que é possível envolver simultaneamente todos os alunos. Não podemos esquecer que a Área de Projeto é uma disciplina transversal que visa a aprendizagem através da metodologia de projeto, o que pressupõe a articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. Deste modo, os professores têm uma ótima oportunidade para, de acordo com ritmo de aprendizagem dos diferentes alunos, ir desenvolvendo as competências previstas para cada ano de escolaridade.

Em termos globais, quer se trate de professores que não estão a trabalhar com dois anos de escolaridade, quer de professores que o estão a fazer no momento da resposta aos questionários, os resultados apontam para uma determinada tendência que é expressa claramente nos dados. Essa tendência relaciona-se com o facto de os professores referirem que a articulação pode ser feita ou é frequentemente feita sobretudo nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projeto, a formação Cívica e mesmo o Estudo Acompanhado. É também evidente que as áreas curriculares de Expressões Artísticas são apontadas como áreas onde essa articulação entre anos acontece com frequência.

Quanto às restantes áreas, as opiniões apontam para uma tendência bem diferenciada, denotando-se aqui a falta de consenso que resulta em torno das áreas curriculares anteriormente mencionadas. Nesse sentido, a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e a Matemática são identificadas como áreas onde essa articulação pode ser vista como mais complexa, pois as referências apontam para respostas com frequências elevadas ao nível das respostas “Às vezes” ou mesmo “Raramente”.

Pretendendo clarificar a questão anterior, foi pedido aos docentes para especificar, quando respondessem “Sempre” e “Frequentemente”, de que forma fazem a articulação entre os diferentes anos de escolaridade.

O Quadro 13 apresenta, para a categoria “Planificação/articulação entre os dois anos de escolaridade”, as subcategorias identificadas a partir das respostas dos professores quando escolheram as opções “Sempre” e “Frequentemente”. Estas respostas indiciam formas de proceder à articulação entre os diferentes anos de escolaridade. Neste sentido, para além da identificação das subcategorias evidenciadas a partir dos dados, procedemos à sua descrição e à apresentação de algumas citações a partir das respostas dos professores que tentam ilustrar as suas concepções. Essas citações servem para uma melhor compreensão e ilustração dos aspetos que consideramos pertinente destacar nas respostas dos professores. É de referir que também quantificamos o número de ocorrências das subcategorias mencionadas.

Quadro 13. Planificação /articulação entre os dois anos de escolaridade nas opções “Sempre” e “Frequentemente”

Subcategorias	Descrição	Citações
Categoria – Planificação/articulação entre os dois anos de escolaridade (“Sempre” e “Frequentemente”)	Partindo de um tema comum	Os docentes referem que partem de um tema comum e, posteriormente, trabalham de acordo com as competências de cada ano de escolaridade. (n=7)
		<p>“Aproveitando algum tema ou assunto que possa ser trabalhado pelos dois anos.” (Q5)</p> <p>“Aborda-se um conteúdo: ‘animais’ no 2.º ano e depois faz-se a transposição para o 3.º/4.ºanos.” (Q13)</p> <p>“Faria a exposição dos temas em comum e, seguidamente, cada grupo trabalharia de acordo com as suas capacidades.” (Q24)</p> <p>“Teria o cuidado de escolher temas que se adaptassem bem aos dois níveis.” (Q25)</p>
	Articulando alguns conteúdos e adaptando as atividades a cada ano	A articulação é feita partindo de conteúdos comuns e posteriormente adaptando as metodologias e as atividades a cada ano de escolaridade. (n=7)
Articulando nas áreas curriculares não disciplinares e Estudo do Meio e Expressões	Os docentes referem que aproveitariam as áreas curriculares não disciplinares, o Estudo do Meio e as Expressões para fazer a articulação entre os diferentes anos de escolaridade. (n=4)	<p>“O tema da Área de Projeto seria o mesmo, logo, a exploração seria para a turma, assim como as regras e valores trabalhados na área de Formação Cívica.” (Q19)</p> <p>“[...] no Estudo do Meio/Expressões a exploração oral seria comum a todos, com algumas questões focadas aos alunos individualmente, recorrendo a projetor, imagens em cartaz.” (Q21)</p>

Pela análise do Quadro 13, podemos inferir que os docentes que responderam “Sempre” e “Frequentemente” na articulação entre anos de escolaridade aproveitariam temas comuns e

transversais aos diferentes anos de escolaridade para envolver a turma, fazendo, posteriormente, a diferenciação para cada ano nas atividades propostas, bem como a nível de avaliação formativa, através de fichas de trabalho.

Quadro 14. Planificação/articulação entre os dois anos de escolaridade nas opções “Raramente” e “Nunca”

Opção	Subcategorias	Descrição	Citações
Raramente/ Nunca	Conteúdos distintos	Os docentes aludem que nem sempre é possível articular, porque os conteúdos são muito diferentes.	“Porque nem sempre há a possibilidade de trabalhar os mesmos conteúdos.” (Q2) “Porque são matérias muito diferentes.” (Q5)
		(n=10)	“Na matemática, os conteúdos são muito distintos e não dá para articular.” (Q12)
Raramente/ Nunca	Diferentes graus de dificuldade	Os docentes referem os diferentes graus de dificuldade entre anos de escolaridade.	“A maturidade dos alunos muito diferente. Os alunos mais novos acham ‘difícil’ e os mais velhos ‘desvalorizam” (Q5)
		(n=3)	“Porque os conteúdos são muito diferentes e o grau de dificuldade também.” (Q7) “Graus de exigência diferente e conteúdos diferenciados.” (Q9)

Comparando os Quadros 13 e 14, podemos observar que as respostas para “Sempre” e “Frequentemente” são similares entre os docentes a lecionar um ano de escolaridade, bem como os que lecionam dois anos de escolaridade. Relembramos que codificámos os questionários dos docentes a lecionar dois anos de escolaridade de Q1 a Q14 e os questionários dos docentes a lecionar um ano de escolaridade de Q15 a Q26.

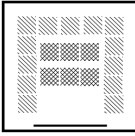
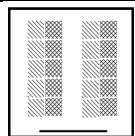
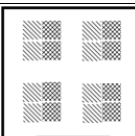
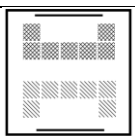
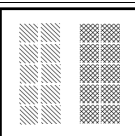
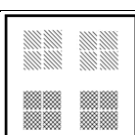
Por sua vez, as respostas dadas para “Raramente” e “Nunca” dão dadas unicamente por docentes a lecionar dois anos. Desta evidência podemos inferir que as respostas se relacionam diretamente com a sua prática pedagógica e que estes profissionais sentem dificuldades em articular os conteúdos quando estes são muito distintos e apresentam diferentes graus de dificuldade.

2.5. Gestão do espaço e organização da sala de aula

Foi também elaborado um conjunto de questões que se relacionavam com a gestão do espaço e a organização da sala de aula. Pretendia-se perceber quais as concepções dos professores sobre as implicações destes fatores na prática pedagógica. Nesse sentido, foram apresentados seis tipos de croquis que representam formas distintas de conceber a organização do espaço da sala de aula com dois níveis de ensino. Foi solicitado aos professores com dois anos de escolaridade que escolhessem o croqui que melhor representa a organização da sua sala. Foi também solicitado aos professores que lecionam um ano de escolaridade que disposição/organização escolheriam caso tivessem de lecionar dois anos de escolaridade.

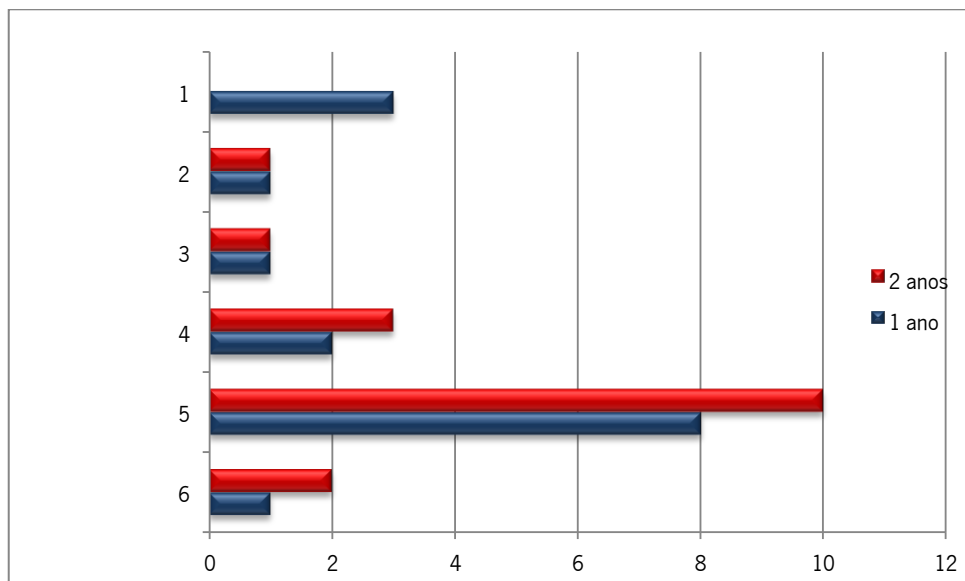
Para uma melhor compreensão dos croquis, o Quadro 15 identifica e explicita o entendimento que temos sobre os mesmos e que demos a conhecer aos professores. Por uma questão de facilidade na discussão dos resultados, também numeramos os croquis apresentados.

Quadro 15. Disposições da sala de aula apresentadas e sua breve explicitação

	1. O croqui n.º 1 apresenta uma disposição separada por anos de escolaridade; no entanto, o professor pode articular os conteúdos programáticos, uma vez que esta organização dos alunos permite interação entre todos.
	2. O croqui n.º 2 apresenta uma disposição conjunta dos diferentes anos, podendo, por exemplo, os alunos dos anos mais avançados ser tutores dos alunos dos anos inferiores.
	3. O croqui n.º 3 apresenta uma disposição em grupos; estes grupos trabalham de forma heterógena, juntando os alunos dos diferentes anos de escolaridade.
	4. O croqui n.º 4 apresenta uma disposição em que não existe articulação, os alunos dos diferentes anos estão dispostos de costas uns para os outros e cada ano tem o seu quadro, o professor tem que se dividir entre os diferentes anos.
	5. O croqui n.º 5 apresenta os anos de escolaridade de forma separada, mas ambos os anos estão virados para o quadro, podendo existir ou não articulação de conteúdos.
	6. O croqui n.º 6 dispõe os alunos por grupos, mas são grupos homogêneos, isto é, constituídos por alunos de um único ano; este tipo de disposição não promove a articulação entre os diferentes anos de escolaridade.

No Gráfico 13 apresentamos, de forma comparativa, as opções selecionadas pelos docentes a lecionar um ano de escolaridade e a lecionar dois anos de escolaridade. É importante referir que os respondentes poderiam selecionar mais do que uma opção, não havendo limite máximo nessa escolha.

Gráfico 13. Disposições da sala de aula mais selecionadas



Pela análise do Gráfico 13, podemos observar que o croqui mais selecionado pelos docentes foi o número 5. Neste tipo de organização do espaço os anos de escolaridade estão sentados separadamente, mas ambos os anos estão virados para o quadro, podendo existir ou não articulação de conteúdos. Esta disposição foi selecionada por 10 docentes com dois anos de escolaridade e oito docentes a lecionar um ano de escolaridade. Deste modo, podemos afirmar que é a estruturação do espaço que é mais usada em turmas com dois anos de escolaridade no contexto da realidade estudada por esta investigação.

Dos resultados obtidos, poderemos inferir que os professores são, porventura, conservadores no tipo de organização que preferem para gerir turmas com dois anos de escolaridade. De facto, as opções selecionadas parecem ser as que estão mais próximas de opções tradicionais e que apontam para situações de ensino e aprendizagem mais diretivas, onde o professor assume, com frequência, um papel de liderança das atividades.

O croqui número 4 foi também selecionado por três docentes a lecionar dois anos de

escolaridade, subentendendo-se que esses três docentes não fazem articulação entre anos de escolaridade e lecionam de forma completamente diferenciada para cada ano de escolaridade, visto que, nesta disposição, os alunos de cada ano estão voltados de costas uns para os outros e cada ano dispõe do seu quadro.

De modo a explicitar a questão anterior, os docentes foram questionados de que forma a organização/disposição da sala de aula interferia ou interferiria na articulação entre os diferentes anos de escolaridade. O Quadro 16 apresenta as subcategorias criadas a partir das respostas dos dois grupos de docentes, faz uma breve descrição das mesmas e apresenta citações para uma melhor compreensão e ilustração das referidas subcategorias. É de referir que as subcategorias estão identificadas desde uma perspectiva de maior integração entre os anos de escolaridade para uma menor ou mesmo inexistência de articulação.

Quadro 16. Disposição da sala de aula e suas implicações na prática pedagógica, nomeadamente na articulação entre os anos de escolaridade

Subcategorias	Descrição	Citações
Apprendizagem entre pares	Os docentes referem que, embora em sítios opostos, sempre que necessário os alunos trocam de lugar para se entreajudarem. (n=4)	“Embora estejam separados por anos, por vezes são trocados de lugar, para os mais avançados apoiarem os do ano inferior.” (Q12)
		“Se realmente for necessário os mais velhos ajudarem os mais novos.” (Q5)
		“Estimular a interajuda entre os alunos, desenvolver a autonomia e responsabilidade.” (Q21)
		“Trabalhar com um grupo, outro grupo, os dois.” (Q17)
De acordo com a atividade a desenvolver	Os docentes referem que fazem/fariam a articulação de acordo com os conteúdos e as atividades a desenvolver. (n=6)	“Em caso de articulação, basta apenas trocar ou misturar alguns alunos.” (Q5)
		“Quando achasse que seria mais benéfico outra disposição, para haver uma melhor articulação, alteraria a disposição da sala.” (Q19)
		“A organização da sala selecionada seria para trabalhar no dia-a-dia. Quando achasse que seria mais benéfico outra disposição para haver uma melhor articulação alteraria a disposição da mesma.” (Q23)
Aulas Expositivas	Os docentes abordam as aulas expositivas e o trabalho individual. (n=3)	“Para as aulas expositivas. Para poder controlar melhor se cumpre as regras da sala de aula.” (Q22)
		“Para as aulas expositivas. Para orientação dos trabalhos individuais.” (Q8)
Aula dirigida a cada ano de escolaridade	Os docentes referem que cada ano deve interferir o menos possível com o outro, de modo a que haja uma maior rentabilidade. (n=7)	“A disposição da sala interfere, na medida em que os alunos estão dispostos de maneira a que estejam virados para o quadro (cada ano tem o seu).” (Q10)
		A organização é importante porque são dois anos diferentes e, ao lecionar um ano, é importante que interfira o mínimo possível com os outros alunos, que estão a realizar as suas tarefas.” (Q11)
		“Interfere no apoio individual a prestar ao aluno, na concentração e atenção dos alunos.” (Q20)
		“Adotaria uma disposição/organização da sala de aula que possibilitasse uma maior rentabilidade e autonomia.” (Q25)

Categoria - Disposição da sala de aula e suas implicações na prática pedagógica

Relativamente à disposição/organização da sala de aula, os docentes referem que, embora os alunos estejam sentados por anos de escolaridade, poderão, sempre que necessário, trocar de lugares de acordo com a atividade a desenvolver, promovendo, desta forma, algumas formas de articulação entre os diferentes anos de escolaridade. Os docentes referem também que, embora os

alunos estejam sentados separadamente, por vezes são trocados de lugar, promovendo a interação entre anos de escolaridade.

Em situações mais vinculadas de não articulação entre anos de escolaridade, encontramos concepções que apontam para a escolha do croqui número 4. De acordo com o mesmo, os alunos estão dispostos de forma separada e cada ano de escolaridade dispõe do seu próprio quadro e espaço de trabalho que, normalmente, não é partilhado. Nestas situações, os docentes referem também que é importante que cada ano interfira o menos possível com o outro ano. Deste modo, pretende-se promover uma maior concentração e atenção nos alunos, que se espera tenha repercussões em termos de uma maior rentabilidade de cada ano.

3. Resultados decorrentes das entrevistas

Queremos começar por valorizar a enorme disponibilidade demonstrada pelas duas colegas de agrupamento que aceitaram participar no estudo através da realização de entrevistas. As duas colegas em questão foram selecionadas por serem as que detêm uma maior experiência profissional neste agrupamento, a lecionar turmas com dois anos de escolaridade. Neste contexto julgamos pertinente proceder a uma breve caracterização das entrevistadas, ao nível da sua formação académica e da sua experiência profissional.

As docentes entrevistadas têm como formação académica e profissional o curso do antigo Magistério Primário e, posteriormente, já no decorrer na sua carreira, fizeram cursos de complemento e qualificação que lhes conferiram o grau de licenciatura. Quanto à experiência profissional, a entrevistada A referiu que já havia trabalhado em turmas com um único ano de escolaridade bastante numerosas e que, comparativamente, sente mais dificuldades, neste momento, a lecionar turmas com dois anos de escolaridade. Por sua vez, a entrevistada B referiu que havia sempre lecionado neste tipo de turmas, neste Agrupamento, e, inclusivamente, já havia lecionado em turmas com três anos de escolaridade. Neste Agrupamento de Escolas, as docentes têm uma experiência de nove e 10 anos, respetivamente, em turmas com diferentes anos de escolaridade.

3.1. A articulação entre anos de escolaridade: entre vantagens e dificuldades

Com a primeira parte da entrevista pretendia-se, de um modo geral, apreender as concepções que as docentes têm sobre o trabalho pedagógico e curricular em turmas com dois anos de escolaridade. Nesse sentido, tratamos também neste ponto questões relacionadas com vantagens e desvantagens de trabalhar com turmas com estas características, assim como a articulação possível de concretizar nestas turmas.

Assim, quando questionadas sobre as suas concepções globais acerca das turmas com dois anos de escolaridade, da análise às respostas obtidas conseguimos identificar três subcategorias de respostas, que passamos a evidenciar. Um primeiro aspeto referenciado pelas professoras entrevistadas foi considerar que estas turmas exigem mais preparação, trabalho e flexibilidade por parte do professor. A entrevistada A refere que “ter dois anos de escolaridade requer muito trabalho do professor, é uma ginástica, o professor não tem tempo para respirar e está sempre preocupado para que sobre um bocadinho de tempo, para passar de um ano para o outro”. Por sua vez, a inquirida B afirma que “são turmas difíceis; no entanto, se forem turmas pequenas o trabalho é proveitoso. É diferente, temos que falar para um grupo e depois para outro. O trabalho é o dobro, é a dobrar”.

Um segundo aspeto evidenciado nas respostas das professoras entrevistadas relaciona-se com o facto de considerarem que estamos perante turmas onde existe menos tempo para a consolidação de conteúdos, visto que não há tempo para aprofundar os temas e fazer um ensino tão individualizado. Neste sentido, a entrevistada A afirma que “é um trabalho diferente. Considero que só com um ano podemos aprofundar mais os temas, fazer mais pesquisas, fazer um ensino mais individualizado”.

Por fim, um terceiro ponto evidenciado pelas professoras remete-nos para considerações relacionadas com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, referindo as entrevistadas que estas turmas dificultam o tipo de trabalho a realizar com os mesmos. De facto, consideram que são turmas mais difíceis/desfavoráveis para alunos com dificuldades de aprendizagem, situação que pode ser corroborada pela seguinte afirmação: “na turma com dois anos de escolaridade, para meninos com mais dificuldades é mais complicado” (entrevistada A).

Após uma primeira abordagem à temática das turmas com dois anos de escolaridade, e

depois de as professoras nos expressarem as suas opiniões genéricas, que tratámos acima, solicitámos, de seguida, que as mesmas docentes se pronunciassem sobre quais os conjuntos de anos (pares) que, eventualmente, seriam mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Pela análise de conteúdo das respostas dadas, podemos verificar que as docentes consideram o par formado entre o 3.º e o 4.º ano como o mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem. A justificação essencial para esta resposta relaciona-se com o facto de, na opinião das professoras, considerarem que são anos de escolaridade que têm conteúdos programáticos muito contíguos. Por outro lado, consideram ainda que são alunos com muita autonomia no método de trabalho. Para ilustrar estas ideias, apresentamos a explicação da docente A: “Os 3.º/4.º anos, porque na área do Português, Matemática e Estudo do Meio [os alunos] podem trabalhar muitas coisas em comum. No entanto, são anos muito trabalhosos, no 4º ano temos a preocupação com as Provas de Aferição e o 3.º ano tem muitos conteúdos novos”. Por sua vez, a docente B afirma que “os 3.º/4.º anos são talvez os melhores, porque os conteúdos são mais próximos e [os alunos] têm mais autonomia”.

De forma complementar as estas considerações, podemos dizer que a entrevistada B refere ainda que considera os anos consecutivos como aqueles que oferecem condições para serem mais proveitosos em termos de trabalho com os alunos, uma vez que os conteúdos podem ser trabalhados de forma articulada. Neste sentido, são apontados os pares 2.º e 3.º ano e 3.º e 4.º ano como aqueles em que o argumentado apresentado melhor se coaduna – “considero que os anos consecutivos são mais proveitosos, como 2.º/3.º anos, 3.º/4.º anos e devem ser trabalhados de forma articulada”.

No entanto, as entrevistadas referem ainda que gostam também de trabalhar com o par 1.º/4.º anos. Embora sejam anos letivos em que não fazem articulação, pois só em algumas atividades ou dias temáticos, aludem que tiram partido da autonomia do 4.º ano e que estes trabalham mais e melhor sob orientação do professor. Deste modo, torna-se possível fazer um ensino mais individualizado com os alunos do 1.º ano, visto que estes têm pouca autonomia e necessitam de muita atenção.

Por oposição, as docentes foram também questionadas sobre quais os anos (pares) menos favoráveis ou que mais dificuldades criavam ao processo de ensino-aprendizagem. Pela análise das respostas, pode observar-se que ambas as docentes referem o par 1.º/2.º anos, uma vez que os

alunos do 1.º ano ainda estão a adquirir a técnica de leitura/escrita e os alunos do 2.º ano, por vezes, também ainda não sabem ler. No entanto, como refere a entrevistada A, tal facto depende também do nível de preparação do 2.º ano. De qualquer forma, ambas as docentes mencionam que são anos em que os alunos apresentam níveis de autonomia ainda incipientes, pelo que precisam de uma mediação e acompanhamento muito presente por parte dos professores.

Num momento seguinte da entrevista, as docentes foram inquiridas sobre eventuais potencialidades/vantagens que encontram no trabalho a realizar junto de turmas com diferentes anos de escolaridade. Apresentamos, de seguida, feita a análise de conteúdo das respostas obtidas, três aspetos emergentes para as vantagens/potencialidades no processo de ensino-aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade.

O primeiro aspeto a refletir aqui relaciona-se com a aprendizagem entre pares ao nível dos diferentes anos de escolaridade. Nesta lógica, a inquirida A menciona que “os bons alunos ajudam os outros, sentem mais responsabilidade e têm mais tarefas”. A inquirida B corrobora destas ideias e acrescenta ainda que “faço muito trabalho de pares, os mais velhos ajudam os dos anos inferiores. Quando faço trabalho de grupo, jogos e outras atividades misturo os dois anos de escolaridade, porque é mais produtivo”. Podemos, então, referir que as professoras entrevistadas apontam a aprendizagem entre crianças de níveis diferentes, bem como a colaboração que se pode estabelecer entre as mesmas como aspetos importantes para o seu desenvolvimento e para a concretização dos objetivos do currículo escolar. Podemos também considerar que aqui existe um trabalho importante de socialização entre grupos com níveis de desenvolvimento diferenciados, que revertem para o desenvolvimento de competências sociais e que potencializam as aprendizagens, quer ao nível dos grupos, quer ao nível individual.

Um segundo aspeto que emerge das respostas das entrevistadas relaciona-se com a aprendizagem de conteúdos do ano posterior. A este propósito, a entrevistada A refere que “se estiver a abordar um novo conteúdo, digo ao 3.º ano para estar com atenção. Há sempre alunos que acabam por aprender. No ano seguinte os alunos dizem (eu lembro-me que a professora ensinou isso no ano passado)”. A inquirida B é da mesma opinião, ao referir que “os alunos dos anos inferiores vão ouvindo os conteúdos dos anos mais avançados, o que não acontece com o 1.º/4.º anos, porque há muita discrepância”.

O terceiro e último aspeto que decorre das repostas das entrevistadas relativamente às

vantagens/potencialidades em turmas com dois anos de escolaridade reporta-se ao desenvolvimento da autonomia. Segundo a inquirida B, existem momentos em que um dos anos de escolaridade tem de trabalhar por sua iniciativa, utilizando os recursos que tem disponíveis. Para ilustrar esta subcategoria, apresentamos a resposta da docente: “Os alunos na turma com dois anos de escolaridade começam a sentir que a professora tem que se dividir entre os dois grupos [...]. E eles próprios aprendem a ser autónomos, e já sabem que quando terminam uma tarefa têm que esperar por orientações da professora, entretanto vão fazendo outras tarefas: pesquisas, leitura [...]. Eles sabem que a professora não deve ser interrompida.”

Por oposição à questão anterior, as docentes foram também inquiridas sobre eventuais dificuldades/desvantagens no processo de ensino e aprendizagem em turmas com dois anos de escolaridade. Pela análise de conteúdo das repostas das duas docentes para esta categoria relacionada com “dificuldades/desvantagens”, foram identificadas igualmente três temáticas ou subcategorias de análise, que passamos a discutir.

A primeira das subcategorias de análise identificadas diz respeito à planificação das aulas. As professoras apontam para uma maior dificuldade em planificar, uma vez que podem ser feitas duas planificações, ou então é elaborada uma planificação de forma articulada. De acordo com a docente A, “temos que planificar para dois anos e ver os pontos em comum para tentar articular”. A docente B acrescenta que “temos que fazer dois planos, embora haja dias em que podemos trabalhar a mesma história, o mesmo texto, fazer uma dramatização conjunta com os dois anos”. Neste sentido, apesar de este aspeto da planificação ser encarado como uma dificuldade, ela própria pode encerrar em si vantagens que os professores tendem a incorporar nas suas práticas pedagógicas.

Como segunda subcategoria de análise, as professoras inquiridas apontam a menor concentração e atenção por parte dos alunos de ambos os anos, porque, segundo as docentes, um dos grupos (anos) acaba por se distrair quando a professora está a dirigir-se ao outro grupo. Para ilustrar esta subcategoria, apresentamos a afirmação da docente B, que refere que “é estarmos a falar para um grupo, e o outro também quer atenção. Há menos concentração e maior dispersão. Porque uns estão a fazer o seu trabalho, mas distraem-se com o que a professora está a dizer para os outros”.

Finalmente, as docentes entrevistadas referem sentir como uma dificuldade/ desvantagem

o facto de existir menos tempo para a consolidação de conteúdos, porque, como afirma a inquirida A, o professor tem cumprir dois programas e não tem o tempo suficiente para consolidar conteúdos.

3.2. Implicações no sucesso educativo

Relativamente a esta questão, as docentes foram inquiridas quanto às suas perceções ao nível do sucesso educativo nas turmas com dois anos de escolaridade. Pela análise de conteúdo das respostas dadas, podemos fazer a exploração desta temática em três aspetos que consideramos pertinente desenvolver.

Num primeiro momento, ambas as docentes a sua preferência por trabalhar apenas com um único ano de escolaridade. Assim, a inquirida A refere que “preferia um ano único, com maior número de alunos. É um trabalho diferente. Considero que com um ano de escolaridade podemos aprofundar mais os temas, fazer mais pesquisas, fazer um ensino mais individualizado para os meninos que mais precisam”. Por sua vez, a inquirida B acrescenta que “é mais fácil para o professor e menos cansativo. Para os alunos também é diferente, porque estamos a falar para todos ao mesmo tempo, fazer a exploração do texto com todos”.

Podemos igualmente considerar que, de acordo com algumas alegações da inquirida A, o trabalho com turmas com mais de um ano de escolaridade pode estar condenado ao insucesso ou, pelo menos, tem mais probabilidade de não ser tão bem sucedido como nos casos em que estamos perante turmas compostas por um só ano de escolaridade. É isso que podemos deduzir de uma reflexão onde se procura alegar em favor das turmas com apenas um ano de escolaridade. Refere uma das professoras que “com um ano há mais sucesso educativo. É diferente porque falamos para todos, expomos um tema para todos, fazemos uma atividade com todos. É sentir que todos estamos a fazer o mesmo, há mais tempo para pesquisar, para aprofundar mais os conteúdos”. De acordo com estas alegações, parece que podemos apontar vários fatores para que assim seja, de entre os quais podemos referir o tempo disponível para trabalhar e sistematizar os temas, a forma de comunicar com os alunos, a aposta em determinadas atividades que são pensadas para todos os alunos.

Por fim, temos a questão sucesso educativo relacionado com o número de alunos por turma, referido pela docente B, “o que o sucesso não tem a ver, efetivamente, com os dois anos de

escolaridade; no caso da turma reduzida, de 15 a 20 alunos, também podemos ter sucesso. Agora com turmas com 24 alunos e meninos com NEE, é muito complicado”. De facto, segundo esta reflexão, o número de alunos nestas turmas pode complicar a sua gestão e sucesso. Acresce a isso o facto de poder haver crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que torna a gestão da turma uma tarefa muito complexa. Mais do que os dois anos de escolaridade, neste caso o sucesso educativo pode também ser associado ao número de alunos neste tipo de turmas. A tendência será para referir que o número elevado de alunos pode ter implicações no sucesso educativo dessas turmas.

3.3. A planificação e a gestão do espaço e do tempo

No seguimento da entrevista, as inquiridas foram questionadas sobre a elaboração e organização da planificação, nomeadamente sobre as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, em que é possível fazer articulação entre anos de escolaridade e também de que forma o fazem. Assim, pela análise das respostas, podemos fazer uma exploração desta temática de acordo com três níveis de reflexão, que a seguir apresentamos.

Numa primeira abordagem, as professoras falam de planificações diferenciadas, mas que podem apresentar pontos em comum. Nesse sentido, a inquirida A refere que se torna mais difícil fazer a articulação no Português e na Matemática, aproveitando as áreas de Expressões Artísticas e as áreas curriculares não disciplinares para trabalhar com todos os alunos. Por sua vez, a inquirida B refere que, na área de Estudo do Meio, consegue trabalhar com todos os alunos e no Português utiliza, por vezes, a mesma história ou o mesmo texto. Esta professora menciona também que na Matemática faz um trabalho mais individualizado.

O segundo nível de reflexão sobre esta temática relaciona-se com a maior flexibilidade da prática pedagógica. A este propósito, a docente A menciona que troca as áreas entre os diferentes anos de escolaridade, isto é, leciona Português a um ano e Matemática a outro, seguindo-se o inverso. A docente B afirma que “no Estudo do Meio faço bastante articulação, faço as experiências científicas para todos. Até na área da Matemática podemos articular, mas nesta faço mais trabalho individual. Na Língua Portuguesa posso dar o mesmo texto ou a mesma história [...]”.

O terceiro e último nível de reflexão identificado através da análise de conteúdo das entrevistas refere-se à alternância de ensino dirigido e trabalho autónomo. Sobre esta temática,

ambas as docentes mencionam que têm tempos de aula mais dirigidos para um ano de escolaridade e, em simultâneo, o outro ano tem que fazer um trabalho mais autónomo, e seguidamente verifica-se o oposto. Segundo a docente A, “dou Português a um ano e Matemática a outro, dava uma ficha de trabalho a um ano e explorava um texto com o outro”. Por seu lado, a docente B refere que, “se eu trabalhar textos diferentes, os mais velhos fazem a leitura individual e iniciam uma ficha de trabalho, e eu faço a leitura e exploração oral com os outros, depois é o inverso. No final faço a correção”.

Na sequência da questão anterior, as docentes foram igualmente inquiridas sobre a gestão do tempo no horário letivo entre os anos de escolaridade. Desta forma, surgiram duas subcategorias de análise que passamos a explicitar. A primeira aponta para uma tentativa de criar equilíbrios no tempo entre os diferentes anos de escolaridade. A docente A refere que “no sumário tento respeitar as horas estipuladas para cada área e tento conciliar os conteúdos de um ano para outro ano de escolaridade”. Numa segunda lógica, procura-se proceder a uma alternância das áreas curriculares. Nesta perspetiva, a docente B menciona que modifica a ordem das áreas curriculares estipuladas no horário, lecionando em simultâneo diferentes áreas curriculares aos diferentes anos de escolaridade. A este propósito, a docente refere que “na prática dou Língua Portuguesa a uns e Matemática a outros, altero o horário conforme me dá jeito, mas cumprindo o que foi planeado”.

Por último, as docentes foram inquiridas sobre a disposição/organização da sala da aula. Pretendíamos perceber em que medida esta pode interferir na prática pedagógica e especialmente na articulação entre anos de escolaridade. De acordo com as respostas das docentes, conseguimos identificar três linhas de reflexão sobre esta questão, que a seguir debatemos.

Numa primeira lógica, as professoras apontam para uma organização em que os alunos se agrupam por anos de escolaridade. Em termos de orientação, apontam o facto de os alunos se encontrarem virados para o quadro. De salientar que ambas as docentes abordaram preferencialmente esta disposição. A entrevistada A afirma que “faço sempre um grupo de um lado da sala e outro do outro; dá mais jeito quando estou a explicar, a corrigir”. No mesmo sentido vai a posição da entrevistada B, ao referir que “a minha preferência é todos virados para o quadro em linha, de um lado um ano e, do outro, o outro ano”.

Para além desta preferência discutida anteriormente, que se evidencia de uma forma vincada por ambas as professoras, podemos ainda descortinar algumas reflexões sobre outras

formas de dispor os alunos na sala de aula. A este propósito, a entrevistada B menciona que “já tentei fazer de várias maneiras: em U, em grupo, mas tento que estejam todos virados para o quadro, por causa do comportamento, às vezes deixo que se organizem”. Ainda segundo a mesma docente, podemos encontrar uma outra lógica de organização, esta associada ao tipo de atividades a desenvolver. Nesta lógica podem acontecer trocas de lugar e mesmo de colegas, por exemplo, em situações de tutorias. Estas trocas podem também acontecer de acordo com as especificidades das atividades a desenvolver.

4. Turmas com diferentes anos de escolaridade: triangulação dos resultados

Neste capítulo foram apresentados os resultados da investigação empírica sobre as concepções dos atores educativos a respeito das turmas com diferentes anos de escolaridade. O nível de colaboração com o estudo, no âmbito do contexto do Agrupamento de Escolas envolvido, mediante a participação nas entrevistas e nos inquéritos, pode dizer-se que foi bastante positivo.

Aqui chegados, importa tentar fazer um exercício de triangulação dos resultados obtidos com os diferentes instrumentos de investigação. Iremos procurar fazer esta análise dos resultados, sempre que possível, à luz da fundamentação teórica realizada no Capítulo I desta dissertação, mas também através de uma lógica que faz apelo a considerações relativas à visão e à experiência profissional do investigador. Assim, para além dos resultados da investigação e da reflexão que os mesmos possam suscitar, queremos aqui mediar este texto com algumas das nossas preocupações e indagações que estiveram na origem da seleção da temática para a concretização deste trabalho. De facto, são muitos anos a trabalhar nas condições aqui descritas. De algum modo, queremos também deixar o nosso contributo para o esclarecimento e aprofundamento do conhecimento sobre as turmas do 1.º CEB com diferentes anos de escolaridade.

4.1. Turmas com diferentes anos de escolaridade: concepções gerais

Numa primeira abordagem à temática em estudo, em todos os instrumentos de recolha de dados, os docentes foram inquiridos sobre as concepções gerais que têm sobre turmas com dois anos de escolaridade. É interessante verificar que, em todas as entrevistas, um dos primeiros aspetos referidos foi o aumento de volume de trabalho do professor. Na entrevista exploratória (E), o docente menciona que “[...] o professor tem de gerir bem o trabalho, conteúdos a lecionar, o que se

torna bastante complicado e difícil”. Por sua vez, a inquirida A refere que “ter dois anos de escolaridade requer muito trabalho do professor, uma ginástica, o professor não tem tempo para respirar e está sempre preocupado para que sobre um bocadinho de tempo para passar de um ano para o outro”.

No questionário foi apresentada uma questão mais genérica a todos os docentes, inquirindo-os sobre se encontravam nestas turmas mais vantagens, mais desvantagens ou se as consideravam semelhantes às turmas com um único ano de escolaridade. Os docentes consideram que a gestão do processo de ensino-aprendizagem nestas turmas tem mais desvantagens do que vantagens, com 92% dos docentes a emitir esta opinião. Apenas 2% dos inquiridos a lecionar um ano de escolaridade referiram que estas turmas têm vantagens semelhantes a turmas com um ano de escolaridade. Destes resultados podemos inferir que, de um modo geral, as concepções sobre estas turmas tendem a ser mais negativas do que positivas, principalmente no que se refere à questão de os docentes lecionarem os dois anos de escolaridade. Estes resultados podem estar diretamente relacionados com a sua experiência profissional e com a perceção de que acabam por ter um trabalho docente praticamente em duplicado, ou seja, com dois grupos de crianças, duas planificações dois currículos para gerir.

De acordo com os resultados obtidos, todos os docentes evidenciam que estas turmas são mais trabalhosas e desvantajosas. No nosso entender, este facto não deixa de ser verdadeiro. O professor terá que ter, em primeiro lugar, que fazer a planificação da aula a pensar nos diferentes anos e não apenas em um. Terá ainda que ter, na sua prática pedagógica, habilidades acrescidas, como refere Mathot (2001), ser mais organizador, facilitador, gestor, supervisor... Em suma, tem de fazer um ensino muito mais flexível, direcionado para os diferentes anos e para as características de cada aluno. No entanto, comungamos das afirmações de Sigsworth e Solstad (2001), quando afirmam que estas turmas são mais difíceis de ensinar quando as crianças continuam rigidamente divididas por anos de escolaridade. Para estes autores, e na nossa opinião, os professores têm de encontrar outras formas de organizar o trabalho, no sentido de quebrar formas tradicionais de gerir o espaço e o tempo que dificultam a gestão pedagógica dos grupos na sala de aula.

4.2. Vantagens/potencialidades

Os inquiridos, quer nas entrevistas, quer nos questionários, numa pergunta aberta, foram

invocados a referir algumas vantagens/potencialidades que encontram no processo de ensino-aprendizagem das turmas com diferentes anos de escolaridade. Deste modo, nos diferentes instrumentos foram encontradas respostas semelhantes, as quais levaram ao surgimento de quatro subcategorias de análise: (1) “aprendizagem entre pares (anos)”; (2) “aprendizagem de conteúdos do ano posterior”; (3) “desenvolvimento da autonomia”; e (4) “revisão e consolidação de conteúdos”. Esta última subcategoria foi apenas referida por um docente a lecionar um ano de escolaridade; no entanto, parece-nos também ser uma vantagem bastante pertinente quando o docente aponta que “os alunos ouvem os conteúdos dos anos inferiores, fazem revisões e consolidam conhecimentos” (Q17).

Efetivamente, não obstante concordarmos com a visão de que estas turmas são bastante trabalhosas, acreditamos que, se o professor souber organizar o trabalho de forma diferente, tanto professor como alunos podem tirar proveito das diferentes faixas etárias presentes nestas turmas. Sem dúvida que a “aprendizagem entre pares” é uma grande mais-valia, pois podemos promover o trabalho de pares, colocando os alunos mais avançados a ajudar os do ano inferior ou organizar grupos de trabalho constituídos por alunos de diferentes anos. Na nossa opinião, todos tiram proveito destas metodologias: os alunos do ano inferior fazem “aprendizagens de conteúdos do ano posterior”, os alunos dos anos mais avançados, por sua vez, fazem a “revisão e consolidação de conteúdos”, o professor consegue estar mais disponível para a gestão e mediação dos grupos e estar mais atento à individualidade, tornando-se num verdadeiro mediador das aprendizagens. No entanto, o trabalho do professor passa por encontrar conteúdos que, de algum modo, sejam transversais aos dois anos de escolaridade, o que, do nosso ponto de vista, e de acordo com a experiência de Ritter (2010), nem sempre é fácil. Desta forma, consideramos que nem sempre esta metodologia pode ser adotada, principalmente quando se trata de conteúdos programáticos muito diferenciados e que implicam diferentes graus de dificuldade, como é o caso da área da Matemática.

4.3. Desvantagens/dificuldades

Em sentido oposto, todos docentes do agrupamento foram também questionados sobre as desvantagens/dificuldades que consideram existir no processo de ensino-aprendizagem nas turmas com diferentes anos de escolaridade. Mediante a análise de conteúdo das respostas convergentes

de todos os atores educativos, e com base nos diversos instrumentos da investigação, surgiram cinco tendências de reflexão sobre esta questão:

– “Turma mais desfavorável para alunos com dificuldades de aprendizagem e obstáculos em oferecer-lhes um ensino individualizado”, referida pelos entrevistados E e A. Esta situação é também mencionada por 14 dos inquiridos por questionário, como pode verificar-se no seguinte exemplo: “dificuldade em fazer um ensino individualizado aos alunos, principalmente aos que revelam mais dificuldades” (Q4).

– “Maior dificuldade na gestão da aula/tempo e do processo de ensino-aprendizagem”, situação referida nas entrevistas E, A e B. É também mencionada por 10 dos inquiridos por questionário.

– “Mais dificuldades em planificar”, aspeto aludido pelos entrevistados E, A e B, tendo sido também citado por mais sete docentes no questionário;

– “Menos concentração e atenção dos alunos”, questão mencionada pelas entrevistadas A e B, sendo que esta última refere que “há menos concentração e maior dispersão, porque uns estão a fazer o seu trabalho, mas distraem-se com o que a professora está a dizer aos outros”. Esta desvantagem é também mencionada por mais seis inquiridos.

– “Menos tempo para a consolidação de conteúdos”, situação referida na entrevista A, conforme pode verificar-se pelo seguinte excerto de texto – “queremos consolidar os conteúdos e não temos muito tempo para isso, porque temos que cumprir dois programas”. Esta dificuldade é também enunciada por três dos inquiridos por questionário.

Consideramos que uma das maiores desvantagens destas turmas é, sem dúvida, a dificuldade em oferecer um ensino diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois se o professor se repartir entre os diferentes anos e ainda existirem alunos que não acompanham os diferentes grupos, é ainda necessário diferenciar o ensino para esses alunos. Realmente, concordamos com Cortesão (1998), quando a autora refere a angústia do professor quando a heterogeneidade da turma é muita grande e este, na sua sala de aula, sente o desejo de desenvolver todos os tipos de alunos. No nosso entender, uma estratégia para contornar ou minimizar este problema são os programas de tutoria, recorrendo-se aos bons alunos para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, sem, contudo, esquecer de que os bons alunos

também necessitam de ser estimulados de forma diferenciada.

No campo de investigação definido é interessante verificar que, apesar de as opiniões iniciais emitidas pelos docentes serem mais negativas do que positivas, estes conseguem enunciar facilmente vantagens/potencialidades nestas turmas. No entanto, também enunciam desvantagens/dificuldades, sendo estas em número superior. Deste modo, constatamos que, mais do que tentar fazer comparações entre vantagens e desvantagens na gestão e no trabalho com este tipo de turmas, sobretudo não se retira proveito de fazer essa análise sem darmos um passo em frente. Por isso, importa, sim, refletir e ponderar como potenciar estas vantagens e minimizar, contornar as desvantagens enunciadas.

4.4. O sucesso educativo

Posteriormente, os docentes foram também questionados sobre as suas concepções acerca do sucesso educativo e da qualidade das aprendizagens nas turmas com dois anos de escolaridade. No inquérito por questionário, 12 de 14 docentes a lecionar dois anos de escolaridade, bem como nove de 12 a lecionar um ano de escolaridade, selecionaram a opção “os alunos que frequentam turmas com mais de um ano de escolaridade têm menos sucesso do que alunos de turmas com um único ano de escolaridade”. Na entrevista A, a docente considera que trabalhar com um único ano de escolaridade é mais proveitoso, porque envolve todos os alunos em simultâneo. No entanto, a docente da entrevista B menciona que o sucesso não está diretamente relacionado com o facto de a turma ter um ou dois anos de escolaridade. Nesse sentido, refere que “o sucesso não tem a ver efetivamente com os dois anos de escolaridade, no caso de a turma ser reduzida, de 15 a 20 alunos também podemos ter sucesso”. Deste modo, a docente relaciona o sucesso educativo com o número de alunos por turma. No caso de turmas com dois anos de escolaridade, o número de alunos deve tender a ser menor que nas turmas de um só ano de escolaridade para podermos ter sucesso educativo.

Mingat e Ogjet (1995) consideram que não é correto existirem relações mecânicas entre o modo de organizar/agrupar os alunos e o nível intermédio das suas aquisições. Concordamos com os autores quando estes afirmam que existem outras variáveis que desempenham um papel importante nestas aquisições. E partilhamos também da opinião da entrevistada B, quando relaciona o sucesso educativo com o número de alunos por turma. Como tal, consideramos que o

número de alunos numa turma com dois anos de escolaridade deveria ser mais reduzido, não sendo equiparada a uma turma com um único ano de escolaridade, como está consignado na legislação atual.

Na nossa opinião, o sucesso educativo dos alunos prende-se com diversos fatores e teria que ser realizada uma investigação bastante extensiva para se aclarar a influência da constituição das turmas, nomeadamente quando estas são constituídas por diferentes anos de escolaridade e a sua relação com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

4.5. Articulação entre anos de escolaridade

Os docentes foram invocados para nomear quais os anos de escolaridade (pares) que melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino-aprendizagem. Na entrevista E, são referidos os 3.º/4.º anos. A docente alude que “o professor pode estar mais direcionado para o 4.º ano, o 3.º ano pode fazer um trabalho mais autónomo, mas vai ouvindo conteúdos do 4.º ano”.

No questionário, a combinação de anos de escolaridade mais selecionada pelos docentes foi o par 3.º/4.º anos, sendo escolhida por 69%. A segunda combinação mais escolhida foi o par 2.º/3.º anos, com 50% de inquiridos a selecioná-la. As entrevistadas A e B também mencionaram o par 3.º/4.º ano. A inquirida A refere que “os 3.º/4.º anos porque na área do Português, Matemática e Estudo do Meio, podem trabalhar muitas coisas em comum”. A entrevistada B conjectura que “os 3.º/4.º anos são, talvez, os melhores, porque os conteúdos são mais próximos e [os alunos] têm mais autonomia”. Parece-nos pertinente referir que ambas as docentes também referiram também a conjugação 1.º/4.º anos, embora referindo que são anos opostos e de difícil articulação. A docente A refere que “podemos dar muita atenção ao 1.º ano, fazer um ensino muito individualizado, o 4.º ano já trabalha autonomamente, [os alunos] vão trabalhando sozinhos com a orientação do professor”. Esta opinião vai ao encontro da asserção de Mingat e Ogiet (1995), quando os autores referem que é quando o aluno produz trabalho por si mesmo que aprende mais.

Por confrontação com a questão anterior, inquiriram-se também os docentes sobre quais os anos de escolaridade de mais difícil articulação no processo de ensino-aprendizagem. Em primeira instância, foi considerado o par 1.º/2.º anos. De facto, o entrevistado E refere o 1.º e 2.º anos, porque são alunos com pouca autonomia, não têm regras bem estabelecidas, necessitando de um ensino mais individualizado. As entrevistadas A e B apontam para os mesmos argumentos, pois

consideraram que “mais difícil de trabalhar seja, talvez, o 1.º/2.º anos, porque o 2.º ano ainda tem pouca autonomia” (docente B).

No questionário, os docentes a lecionar dois anos de escolaridade também não selecionaram a combinação 1.º e 2.º ano como sendo os anos de escolaridade que melhor se articulam no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esta combinação foi selecionada por cinco docentes a lecionar um ano de escolaridade. Não obstante, consideramos que a opinião destes, por se tratar de uma resposta hipotética, não é tão relevante como as concepções dos docentes com experiência profissional em turmas com diferentes anos de escolaridade. Na nossa experiência profissional, nunca lecionamos este conjunto de anos, as turmas que nos têm sido atribuídas têm sido constituídas por anos alternados, tais como 1.º/3.º anos e 2.º/4.º anos. Apesar disso, consideramos que, embora o 1.º e 2.º ano se conjuguem numa turma bastante trabalhosa para o professor, talvez esta combinação traga alguns proveitos para os alunos, uma vez que os alunos que transitam para o 2.º ano ainda com algumas dificuldades – o que acontece frequentemente – poderão consolidar conhecimentos pela repetição de conteúdos com os alunos de 1.º ano.

4.6. Planificação/lecionação

Os docentes foram também inquiridos acerca das formas de elaborar a planificação em turmas com dois anos de escolaridade.

Mediante as respostas dos atores educativos sobre as suas perceções e o modo de elaboração da planificação, foram ponderadas diferentes perspetivas de análise desta questão, as quais passamos a enunciar de forma sintética:

– “Diferenciada mas com pontos em comum”. Os docentes afirmam que partem de um tema comum ou de conteúdos semelhantes e, posteriormente, diferenciam as metodologias e as atividades de acordo com cada ano de escolaridade. Assim, conforme refere a docente Q2, “os diversos temas são trabalhados de forma articulada e, sempre que necessário, adequados a cada ano de escolaridade”.

– “Maior flexibilidade da prática letiva”. A docente A refere que, “com o tempo e experiência, fui aprendendo que também podemos trabalhar trocando as áreas entre anos de

escolaridade”;

– “Alternância de ensino dirigido e trabalho autónomo”. A docente A afirma ainda que, “dando Português a um ano e Matemática a outro, dava uma ficha de trabalho a um ano e explorava um texto com o outro”. No mesmo sentido, a entrevistada B refere que, “se der textos diferentes, os mais velhos fazem a leitura individual e iniciam uma ficha de trabalho, e eu faço a leitura e a exploração oral com os outros, depois é o inverso. No final faço a correção”. Esta capacidade de gestão e de flexibilidade do professor é essencial nos docentes com dois anos de escolaridade.

A opção pela “diferenciação mas com pontos em comum”, no que diz respeito à reflexão em torno das formas de planificar e lecionar, parece-nos que vai ao encontro do que refere Ritter (2010), quando afirma que começa por iniciar a aula partindo de um conteúdo comum, através de um texto, da narração de uma obra literária ou do diálogo investigativo. Seguidamente, distribui atividades diferentes para cada turma, de acordo com conteúdos mínimos de cada ano. Segundo a autora, esta é uma forma de motivar e envolver toda a turma. Identificamo-nos com as palavras de Ritter (2010), pois esta é também uma das metodologias adotadas na nossa prática pedagógica, aproveitando as áreas de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio para envolver simultaneamente todos os alunos, apesar de, por vezes, se tornar extremamente difícil articular os conteúdos de Estudo do Meio, pois, e dependendo dos anos letivos, os programas estão desfasados ao longo do ano letivo. Nesse sentido, para que haja possibilidade de articulação de conteúdos na turma, é necessário que o professor assinale os conteúdos semelhantes entre anos de escolaridade e os vá adequando a cada ano de escolaridade. Torna-se, por isso, também necessário pensar a gestão do currículo de forma mais flexível, sem que este esteja amarrado a uma planificação externa, ao trabalho da turma que imponha lógicas que em nada se relacionam com a sua dinâmica e interesses.

Quando inquiridos sobre quais as áreas que articulam “Sempre/Frequentemente” entre anos de escolaridade, na sua maioria, os docentes referem as Áreas Curriculares Não Disciplinares como um bom ponto de articulação. Os docentes aludem que “o tema da Área de Projeto seria o mesmo, logo a exploração seria para a turma, assim como as regras e os valores trabalhados na área de Formação Cívica” (Q19). O Estudo do Meio é também referenciado como uma área com potencial para ser articulada entre os diferentes anos de escolaridade. A entrevistada A afirma que,

“no Estudo do Meio, faço bastante articulação, faço as experiências científicas para todos”. De facto, sabemos que, pela nossa experiência profissional, sempre que se aborda um conteúdo de Estudo do Meio, num determinado ano de escolaridade, os outros alunos demonstram sempre algum interesse, pelo que o conteúdo é trabalhado com todos. A título de exemplo, aborda-se o tema Sistema Solar no 4.º ano e todos os alunos ficam envolvidos na aula, pois são assuntos de interesse geral, onde a aquisição dos conhecimentos acaba por ser transversal, não havendo impedimentos substanciais a que todos os alunos possam usufruir das atividades realizadas.

Por oposição à questão anterior, os docentes foram também inquiridos sobre quais as áreas em que “Raramente/Nunca” fazem articulação, procurando perceber os argumentos para que isso não seja concretizado. A opção, “Nunca”, não foi selecionada por nenhum docente. No entanto, os docentes a lecionar dois anos de escolaridade, cuja opinião consideramos mais pertinente, selecionaram a opção “Raramente” na área de Matemática por oito vezes em 14 possíveis. Selecionaram ainda cinco docentes a Língua Portuguesa. Os motivos referidos para a escolha da opção “Raramente/Nunca” foram os conteúdos programáticos serem muito distintos e o diferente grau de dificuldade entre os anos de escolaridade – “os graus de exigência diferente e conteúdos diferenciados” (Q9).

4.7. Gestão do espaço e organização da sala de aula

Quanto à disposição/organização da sala de aula e das implicações desta na prática pedagógica dos docentes, foram apresentados seis croquis, que já foram explicitados anteriormente (ver Quadro 15). Foi, então, pedido aos docentes que assinalassem aqueles croquis com que identificavam a sua sala de aula ou que, hipoteticamente, utilizariam na sala de aula. O croqui mais selecionado foi o número 5, que apresenta os anos de escolaridade de forma separada, mas em que ambos os anos estão virados para o quadro, podendo existir ou não articulação de conteúdos. Este croqui foi selecionado por 10 dos 14 docentes a lecionar dois anos de escolaridade e oito dos doze docentes a lecionar um ano de escolaridade. As docentes entrevistadas A e B apresentam perspetivas similares, conforme pode verificar-se a partir dos seguintes excertos de texto: “faço sempre um grupo do lado da sala e outro do outro, dá mais jeito quando estou a explicar, a corrigir” (docente A); “a minha preferência é todos virados para o quadro em linha, um ano de cada lado” (docente B).

Parece-nos pertinente referir que o croqui número 4 foi o segundo mais selecionado, apresentando este uma disposição em que não existe qualquer articulação. Os alunos dos diferentes anos estão dispostos de costas uns para os outros e cada ano de escolaridade tem o seu quadro, sendo que o professor tem que se dividir entre os diferentes anos. Este foi escolhido por três docentes a lecionar dois anos de escolaridade, e por dois docentes a lecionar um ano de escolaridade. De tal facto subentende-se que estes docentes a lecionar em turmas com dois anos de escolaridade não fazem qualquer tipo de articulação.

Por último, e de modo a explicar a questão anterior, foi solicitado aos atores educativos que explicitassem de que modo a disposição/organização da sala de aula interfere nas suas práticas letivas. Na perspetiva de existir uma plena “articulação” ou alguma forma de articulação entre os anos de escolaridade, surgiram os seguintes aspetos de análise:

– “Aprendizagem entre pares”. Os docentes referem que os alunos, embora estejam separados por anos de escolaridade, podem mudar de lugar para que os alunos mais avançados tenham a possibilidade de ajudar os dos anos inferiores;

– “De acordo com a atividade a desenvolver”. Neste ponto, os docentes aludem que alterariam a disposição da sala de aula de acordo com as atividades a realizar – “concentrar ou distribuir os alunos depende da atividade que se pretende desenvolver, se é individual ou coletiva” (Q4).

O relatório da Unesco (1997) referencia que uma das vantagens neste tipo de turmas é a repetição de conteúdos, pois promove um reforço nos conhecimentos e o trabalho dos alunos num grupo mais alargado permite uma maior interação e mais trocas entre pares.

Numa perspetiva de “inexistência de articulação” surgiram os seguintes aspetos de análise:

– “Aulas expositivas”. Os docentes referem que a disposição da sala de aula se orienta no sentido de aulas expositivas e orientação de trabalhos individuais;

– “Aula dirigida a cada ano de escolaridade”. Nesta lógica, os docentes afirmam que cada ano deve interferir o mínimo possível com o outro ano. Segundo o inquirido 10, “a disposição da sala interfere na medida em que os alunos estão dispostos de maneira a que estejam virados para o quadro (cada ano tem o seu)”. Ainda ilustrando esta perspetiva de análise, o inquirido 11

menciona que “a organização é importante porque são dois anos diferentes, e ao lecionar um ano é importante que interfira o mínimo possível com os outros alunos, que estão a realizar as suas tarefas”.

Sintetizando e analisando as respostas dos docentes, podemos observar que os docentes a lecionar dois anos de escolaridade percebem e lecionam nas suas turmas de diferentes modos: uns tirando partido das diferentes idades para proporcionar aprendizagens entre pares e promover programas de tutoria; outros colegas, por oposição, consideram que os alunos devem estar bem concentrados nas suas tarefas, não se distraíndo com o que o outro ano está a ouvir. Na nossa opinião, e de acordo com a nossa experiência profissional, consideramos que estas duas formas de lecionar devem ser conjugadas, agrupando ou separando os alunos de acordo com os conteúdos ou de acordo com as atividades a desenvolver, mas retirando algum rendimento dos diferentes anos e das diferentes idades dos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais autónomo e interativo.

Capítulo IV. Considerações Finais

Considerações Finais

Este trabalho nasce da necessidade que muitos investigadores sentem, e que consiste em investigar para conhecer e tentar compreender uma realidade que lhes é próxima, que faz parte do seu quotidiano profissional. Após uma formação inicial no curso de Professores do 1.º CEB com uma preparação pedagógica direcionada para lecionar em turmas com um único ano de escolaridade, vimo-nos confrontados com uma realidade completamente distinta, a das turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Foi esta realidade que nos propusemos a investigar. Esta problemática surgiu-nos com o decorrer de oito anos consecutivos a lecionar em turmas com dois anos de escolaridade, com a sensação de estarmos a lidar com o desconhecido e com a incerteza, de tentarmos fazer o melhor, mas sem sabermos se estamos a fazer bem ou se poderíamos fazer mais e melhor.

É assim que surge o impulso para a realização desta investigação, ou seja, da necessidade de conhecer para melhor compreender e atuar. Consideramos, assim, pertinente auscultar outros profissionais da educação que diariamente se deparam com esta realidade e, desta forma, conhecer as suas conceções sobre esta temática. Em termos gerais, desejávamos aferir algumas vantagens e desvantagens sobre estas turmas e, ainda mais significativo, enumerar algumas das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para lecionar nestas turmas. Procurámos, deste modo, encontrar algumas respostas, algumas pistas de exploração e melhoria das práticas para um sem número de dúvidas que nos vamos colocando diariamente.

Assim, procurámos, antes mais, conhecer o estado da arte sobre a temática em estudo. No entanto, este constituiu, desde logo, um dos primeiros desafios deste estudo, uma vez que não encontrámos bibliografia nacional especializada que abordasse concretamente a problemática da prática pedagógica em turmas com diferentes anos de escolaridade. No entanto, após alguma persistência conseguimos encontrar alguns autores nacionais e também internacionais que abordavam, de alguma forma, a temática desta investigação.

Ao nível da investigação empírica, optámos por fazer um estudo enquadrado no paradigma qualitativo. Desta forma, elegemos a metodologia do estudo de caso para fazer uma análise no Agrupamento de Escolas onde lecionamos, uma vez que este é constituído maioritariamente por turmas com dois anos de escolaridade. No entanto, no decorrer da investigação fomos-nos

deparando com vários problemas, relacionados com as diferentes fases deste estudo. Pressupomos que são problemas com os quais todos os investigadores, numa fase inicial, acabam por ser ver confrontados. Dentro desses problemas, referimos, a título de exemplo, a gestão do tempo, a escolha do tipo de instrumentos de recolha de dados a utilizar, o tratamento dos dados com a máxima fidelidade possível... Acresce a estas questões o facto de sermos atores participantes nessa realidade e não nos podermos separar da mesma ao longo do processo de investigação. Somos profissionais da educação por convicção, mas também por questões relacionadas com o nosso bem-estar económico e social. A vida, a atividade profissional não pode simplesmente parar para continuar uns momentos à frente. Admitimos, assim, que essa realidade que vivemos no dia-a-dia influencia as nossas perceções, mas também podemos afirmar que essa experiência nos foi dando o conforto necessário para manter a perseverança e o otimismo acerca das probabilidades de sucesso da investigação e dos resultados da mesma.

Temos a noção que alguns dos resultados que obtivemos no decorrer deste trabalho seriam diferentes, caso tivéssemos optado por outros procedimentos metodológicos. No entanto, fica-nos a esperança de termos feito o que era possível, tendo em atenção os condicionalismos referidos aquando da apresentação do nosso estudo. Contudo, o balanço que fazemos é, de qualquer forma, bastante positivo. Trata-se, sobretudo, de um percurso individual, mas que queremos acreditar pode ter implicações não só nas nossas posturas, mas também em quem nos rodeia e que partilha das nossas preocupações e anseios educativos. Como tal, ainda que possa ser modesto, esperamos que este trabalho seja, em si, um contributo valioso para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, por essa via, que possa contribuir para melhores práticas educativas e aprendizagens escolares mais consistentes e ricas.

Na introdução deste trabalho observou-se que a pertinência deste estudo poderia ser posta em causa com a afirmação de que as turmas com diferentes anos de escolaridade poderiam encontrar aquando a reorganização do parque escolar, com a integração das escolas pequenas nos novos Centros Escolares Educativos. No entanto, no decurso da nossa investigação, no ano letivo de 2012/2013 foi inaugurado, neste Agrupamento de Escolas, um Centro Escolar que aglutinou três das escolas do 1.º CEB. Neste novo centro foram formadas seis turmas – quatro turmas com um único ano de escolaridade e duas turmas constituídas por dois anos de escolaridade, uma vez que o número de alunos neste centro não permitia a formação de novas turmas. Este facto comprova que as turmas com diferentes anos de escolaridade não são uma realidade apenas das pequenas

escolas. É uma realidade que vai subsistindo e mudando os seus contornos em função das novas dinâmicas curriculares e pedagógicas e das políticas educativas.

Assim, partindo dos pressupostos do estudo e das reflexões até agora manifestadas neste texto de considerações finais, queremos, aqui chegados, fazer uma apresentação de forma sucinta das conclusões e das reflexões que se consideram mais pertinentes na investigação empírica.

Em primeira instância, pretendemos aferir, de modo geral, quais as perceções dos docentes sobre estas turmas. Neste aspeto, verificou-se que os docentes consideram estas turmas mais trabalhosas, tanto a nível da planificação como da lecionação. De facto, a entrevistada B refere que “o trabalho é o dobro, é a dobrar”. Questionou-se também os docentes sobre o sucesso educativo que têm os alunos nestas turmas comparativamente com os das turmas com um único ano de escolaridade. Numa perspetiva crítica, pode considerar-se que esta questão poderia ser redutora ou induzir a resposta dos inquiridos. No entanto, consideramos que não deixa de ter a sua pertinência em função de nos revelar as “perceções” manifestadas pelos docentes que convivem com estes contextos escolares. De um modo geral, os inquiridos consideraram que estas turmas obtêm menos sucesso educativo. Deste modo, em face dos resultados e como sugestão de indagações futuras, julgamos que esta seria uma problemática a detalhar e a esclarecer melhor, onde se poderia comparar os resultados escolares de final de ciclo de alunos de turmas compostas por um único ano de escolaridade com turmas constituídas por dois ou mais anos de escolaridade. Seria um ponto de partida para a indagação de eventuais causas e correlações de fatores com influência em determinados resultados escolares. Contudo, não deixamos de pensar que esta é uma questão complexa e de difícil ponderação, uma vez que se torna difícil isolar um conjunto de fatores de uma realidade que é abrangente e holística, onde a generalização implica sempre alguns riscos difíceis de ultrapassar.

Relacionámos estas perceções algo negativas sobre o sucesso educativo com as dificuldades/desvantagens enunciadas pelos inquiridos no processo de ensino-aprendizagem nestas turmas. A desvantagem mais enumerada foi a consideração que, nestas turmas, existe menos tempo para a consolidação de conteúdos, visto que os inquiridos sentem que há menos tempo para aprofundar os temas e fazer um ensino mais individualizado. De facto, é importante lembrar o que nos diz a entrevistada A: “considero que com um só ano podemos aprofundar mais os temas, fazer mais pesquisas, fazer um ensino mais individualizado”. Embora considerando este elemento

importante para a análise da questão, não deixamos de considerar que a mesma não se pode resumir à explanação deste fator sem ponderar outras questões relacionadas com as dinâmicas da sala de aula e com o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Neste trabalho investigativo, um dos objetivos passava também pela identificação das vantagens/potencialidades deste tipo de turmas. Nesta perspetiva, apurámos que a que se torna mais evidente é a da aprendizagem entre pares (anos de escolaridade). De facto, esta indicação parece ser estrutural das turmas com multiníveis, ou seja, a possibilidade de aproveitar os contextos destas turmas para estabelecer pontes colaborativas entre os alunos de diferentes anos. Isso pode reverter-se em aprendizagens de conteúdos, tanto para os alunos que estão a aprender, como para os alunos que precisam de comunicar e sistematizar esses conteúdos. Revela-se também como uma estratégia importante de socialização e integração dos diferentes alunos nas dinâmicas das aulas, o que pode revelar-se como uma forma de aumentar o seu autoconceito e a autoestima pelo que conseguem fazer de uma forma autónoma. Daqui resulta, também, um papel fundamental do professor enquanto mediador dos conteúdos a trabalhar, mas sobretudo dos processos metodológicos usados, assegurando que haja uma boa relação entre pares, e que essa relação produza os resultados desejados.

Uma outra vantagem bastante referenciada nos resultados da investigação aponta para a aprendizagem de conteúdos do ano posterior por parte de crianças que se encontrem em níveis inferiores. Trata-se de uma constatação de que o conhecimento e o saber “não ocupam lugar” e que este depende mais da capacidade de despertar a curiosidade e o interesse das crianças pelos mesmos. Claro está que o seu grau de detalhe e complexidade pode e deve ser ajustado ao nível de desenvolvimento e compreensão das crianças. Essa é uma competência profissional importante que os professores destas classes devem trabalhar. Assim, a título ilustrativo, um dos inquiridos refere que “alguns alunos do ano de escolaridade inferior desenvolvem competências do ano superior” (Q14).

As vantagens encontradas relacionam-se diretamente com a escolha dos inquiridos quando questionados sobre quais os anos de escolaridade que melhor se articulam no processo de ensino-aprendizagem. Estes referiram que preferem as turmas constituídas pelos 3.º/4.º anos e 2.º/3.º anos como sendo as combinações possíveis que se apresentam como mais vantajosas para o processo de ensino-aprendizagem. Deve, assim, referir-se que os inquiridos são da opinião que anos

consecutivos parecem ser os mais favoráveis para a composição de turmas. No entanto, consideramos que esta organização, embora desejável, nem sempre é possível, pois uma turma constituída por 3.º/4.º anos, tendencialmente e caso não haja alunos de 1.º ano para formar uma nova turma, no ano seguinte será uma turma constituída por 1.º/4.º anos.

Atualmente, no Agrupamento de Escolas em estudo, para as Aulas de Enriquecimento Curricular são aglutinados os pares de anos consecutivos. Uma das justificações apresentadas é a aproximação dos conteúdos para alunos de 1.º/2.º anos e alunos de 3.º/4.º anos. Durante estas aulas, as turmas originais decompõe-se e dão origem a novas turmas. Não obstante, a constituição de turmas ao nível do agrupamento para o 1.º CEB não segue o critério anteriormente referido. A constituição de turmas é concretizada de acordo com os alunos matriculados e dando maior relevância ao critério de continuidade pedagógica do professor titular de turma, o que pode inviabilizar o critério de aproximação dos anos de escolaridade. Trata-se de um processo muito condicionado por vários elementos que advêm das características destas turmas, desde logo constituídas por um número reduzido de alunos. Isso implica que a forma de agrupar os anos de escolaridade esteja condicionada ao número de alunos disponíveis e não a conjunções feitas *a priori*.

Quanto ao modo de planificar e lecionar em turmas com diferentes anos de escolaridade, o aspeto que surgiu com mais acuidade relaciona-se com a planificação de algumas áreas em comum e com a diferenciação pedagógica de outras, bem como o consequente trabalho pedagógico diferenciado entre anos de escolaridade. Consideramos que esta será, talvez, uma das formas mais adequadas de lecionar e com a qual nos identificamos. Esta visão foi-nos também relatada por Ritter (2010), quando a autora afirma que começa por iniciar a aula partindo de um conteúdo comum. Deste modo, torna-se necessário que o professor identifique os conteúdos comuns e os adapte a cada ano de escolaridade.

No entanto, quanto à questão em análise, queremos observar que existem alguns obstáculos para a persecução desta articulação. Um dos impedimentos é a avaliação externa, pois, muitas das vezes, os conteúdos programáticos são avaliados mensalmente a nível de Agrupamento, através de fichas de avaliação mensal iguais para todas as escolas do 1.º CEB, o que impõe que os conteúdos sejam lecionados nos mesmos limites temporais e de acordo com planificações mensais de Agrupamento. Contudo, normalmente estas planificações são elaboradas considerando apenas

um único ano de escolaridade. Outro obstáculo a esta articulação são os exames finais de 4.º ano, os quais obrigam a que sejam lecionados todos os conteúdos programáticos de 4.º ano em determinado tempo e atendendo ao nível de exigência que estes instituem.

De forma a explicitar modos de planificar e lecionar, tentámos também identificar em que áreas disciplinares/não disciplinares há melhores possibilidades de colocar em prática a articulação entre anos de escolaridade. Os docentes, através dos inquéritos, manifestaram preferência pelas Áreas Curriculares não Disciplinares e pelas Áreas de Expressões. A Matemática e a Língua Portuguesa foram as áreas onde os docentes referiram maior dificuldade em estabelecer articulação entre anos de escolaridade. De facto, pela nossa experiência profissional, consideramos a Matemática a área em que se torna mais premente a questão da diferenciação de atividades, pois os conteúdos programáticos são muito distintos e exigem diferentes níveis de dificuldade e abstração. No entanto, consideramos que existem diversos jogos matemáticos, bem como outros exercícios que podem ser explorados com diferentes níveis de desempenho, envolvendo toda a turma.

Salientamos a flexibilidade e a capacidade de gestão que deve possuir um professor com diferentes níveis de ensino na sala de aula. Para tal, citamos a docente A, quando esta refere que, “com o tempo e experiência, fui aprendendo que também podemos trabalhar trocando as áreas entre anos de escolaridade”. Esta docente explica que leciona Português a um ano e Matemática a outro, explorando uma ficha de trabalho com um ano e trabalhando um texto com o outro ano. Esta alternância de ensino dirigido e trabalho autónomo é também, às vezes, utilizada na nossa prática pedagógica, pois só deste modo se consegue diferenciar e explorar novos conteúdos a um dos anos de escolaridade.

Inicialmente, referimos a lacuna que sentíamos no início da nossa atividade profissional, pela falta de formação e preparação para lecionar turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Neste momento, consideramos que estamos mais enriquecidos a este nível, uma vez que contamos já com alguns anos de experiência profissional a lecionar turmas com estas características. Porém, consideramos que saímos também mais aclarados após as leituras sobre a temática em estudo. Neste sentido, salientamos as novas perspetivas que os Modelos Curriculares apresentados nos oferecem para a leção em turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Não obstante, refletimos que, embora conhecendo a teoria, esta é, por vezes, onerosa de aplicar na prática, tanto

por impedimentos de nível pessoal, tal como o sentimento de insegurança, como pelo sentimento de isolamento profissional, com poucos momentos de reflexão e partilha da nossa prática pedagógica. Por esse facto, as contribuições dadas pelos inquiridos no decorrer deste trabalho de investigação foram bastante preciosas e ajudaram-nos a ver novos caminhos e novas possibilidades, confirmando algumas das nossas ideias e refutando outras.

Voltando à questão da formação inicial, salientamos que, depois de terminado o estudo de campo, apercebemo-nos que algumas questões deveriam ter sido reformuladas e outras acrescentadas. Uma delas seria questionar os indivíduos sobre se, na sua formação inicial, tinham sido preparados, de alguma forma, para trabalhar com turmas com diferentes anos de escolaridade. Outra questão seria se sentem a necessidade ou gostariam de fazer algum tipo de formação contínua nesta área. No decorrer da investigação, procurámos saber se existia alguma formação creditada nesta área, mas tal não foi encontrada, pelo que nos surgiu um propósito para o futuro, o de algum dia fazer uma formação similar como aquelas que foram concretizadas por Sérgio Niza e o seu Movimento da Escola Moderna, intituladas “O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico”, de modo a reunir docentes com os mesmos interesses. Esses interesses, como temos vindo a discutir, passam pelos modos de lecionar e rentabilizar a prática pedagógica em turmas com dois anos de escolaridade para, deste modo, trocarem experiências sobre a sua prática profissional. Nesta formação, seriam também escolhidos alguns pontos de conversas, de entre os quais se destacariam, e ainda em forma de esboço, a articulação entre os diferentes anos de escolaridade, formas de elaborar a planificação, estratégias para lecionar os mais diversos temas e construção de materiais pedagógicos, para mencionar apenas alguns. No final destas sessões, à semelhança do que era feito nas formações de Sérgio Niza, seria feita uma avaliação crítica para identificar o valor prático destas reuniões.

Para finalizar, queremos, de algum modo, responder ao último objetivo que nos propusemos atingir. Trata-se de enumerar algumas das estratégias pedagógicas utilizadas por professores com estas turmas, bem como referir alternativas pedagógicas para a melhoria das práticas nestes contextos. Estas sugestões de trabalho são baseadas nos que nos foi relatado pelos docentes inquiridos, bem como fundamentadas na nossa experiência profissional e na prática pedagógica que temos vindo a desenvolver. Fazemos isto tendo por bases as Áreas Curriculares do Português, do Estudo do Meio e da Matemática, uma vez que é nestas áreas que os docentes referem mais dificuldades em lecionar e articular conteúdos entre os diferentes anos de

escolaridade. São sugestões que se situam no âmbito de uma determinada área curricular, mas que pressupõe uma exploração integrada dos conhecimentos. Deste modo, devem envolver temáticas abrangentes e procedimentos transversais que se relacionam, na sua exploração, com as diferentes áreas curriculares do currículo.

Apontam-se as seguintes como sugestões de atividades no âmbito da Áreas Curriculares atrás referidas:

1) Sugestões de atividades no âmbito da área de Português:

- Promover na aula momentos que envolvam todos os alunos em simultâneo, partindo da leitura de um texto ou de uma obra literária e, posteriormente, proceder à exploração da mesma oralmente de acordo com o nível de escolaridade dos alunos;

- Explorar o mesmo texto ao nível da interpretação escrita e gramatical, mas de acordo com o ano de escolaridade dos alunos;

- Promover momentos conjuntos de escrita coletiva, com planificação e elaboração de textos, partindo da construção de campos lexicais, da observação de imagens, da narração de uma história com base em elementos reais ou ficcionais...;

- Desenvolver na aula momentos de interpretação e análise crítica, fazendo a leitura funcional de variados tipos de texto, tais como: notícias, horários, calendários, rótulos e folhetos de supermercado, entre outros.

2) Sugestões de atividades no âmbito da área de Estudo do Meio:

- Pesquisar sobre temas globalizantes, tais como: o corpo humano, a Terra no Espaço, o Sistema Solar, os seres vivos e o meio ambiente, a poluição...;

- Investigar sobre temas do meio envolvente, tais como: atividades económicas do meio local e profissões que daí advêm; tipos de produtos produzidos e seus ciclos de produção...;

- Descobrir aspetos da história local/nacional, tais como: origem da povoação, lendas, figuras da história local e nacional, património histórico natural e construído,...;

- Realizar experiências que promovam o pensamento científico e que levem ao

conhecimento das propriedades e comportamentos de diferentes objetos em contato com a água, a luz, o calor, etc....

3) Sugestões de atividades no âmbito da área de Matemática:

- Desenvolver jogos matemáticos, que promovam nos alunos o raciocínio, a estratégia e o cálculo mental;

- Realizar feirinhas na sala de aula/escola, com o objetivo de desenvolver diferentes competências, das quais se destacam: conhecer o dinheiro e sua utilidade; distinguir entre consumo prioritário e supérfluo; saber fazer escolhas mediante as suas possibilidades;

- Resolver situações problemáticas de forma coletiva onde se possam explorar conteúdos semelhantes aos dois anos de escolaridade, tais como: problemas de combinações, probabilidades, leitura e construção de gráficos, de tabelas, de pictogramas.

Todas estas propostas podem ser realizadas por alunos de diferentes anos de escolaridade, individualmente ou em grupos heterogêneos (pequenos grupos/pares), em que todos os alunos desenvolvem diferentes competências. No caso de grupos heterogêneos, o professor deve ter o cuidado de selecionar/agrupar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, em que os alunos mais capazes tenham possibilidade de orientar e ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

Quanto a outras alternativas ou estratégias pedagógicas, o professor a lecionar diferentes anos de escolaridade pode, sempre que possível, elaborar uma planificação conjunta, isto é, com atividades em comum, mas que se diferencie ao nível das competências a desenvolver e do grau de exploração dos conteúdos selecionados. No entanto, quando os conteúdos programáticos são bastante distintos, o professor pode optar por intercalar as áreas curriculares, explorando, por exemplo, a área de Português com um ano e a área de Matemática com o outro, com alternância de ensino dirigido e trabalho autónomo, para que os alunos se concentrem ao máximo nas suas tarefas.

Quanto à planificação, gestão e organização da sala de aula, referimos já que o professor deve apresentar uma grande flexibilidade na aplicação da planificação, não estando condicionado a horários rígidos. Este deve apostar, sempre que possível, na transversalidade de conteúdos, bem

como na integração de atividades, tendo em conta os diferentes anos de escolaridade. Deste modo, o professor tentará assegurar que toda a turma se sinta mais motivada e envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível da gestão do espaço e de recursos disponíveis na sala de aula, devem ser criados espaços de trabalho independentes, tais como: zona de leitura, zona de trabalho no computador, ficheiros com exercícios autocorretivos, biblioteca, jogos didáticos e laboratório de experiências, entre outros. Estes espaços e atividades podem ser uma ajuda preciosa, pois os alunos de um grupo que finalizem as tarefas propostas mais rapidamente podem optar pelos diferentes espaços, concretizando um sem número de iniciativas/atividades, não interrompendo, assim, o trabalho do professor com o outro ano de escolaridade. Desta forma, os alunos estão também a desenvolver outras competências, como a de iniciativa própria, a autonomia, métodos de trabalho e de estudo, para citar apenas algumas, sempre numa perspetiva de “aprender a aprender”.

Referências Bibliográficas

A

- Agrupamento de Escolas de Vale D'Este (2009). *Projecto Educativo*. Barcelos: Agrupamento de Escolas Vale D'Este (documento policopiado).
- Alonso, L. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000a). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2000b). Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1.º Ciclo. in *A Matemática no 1º Ciclo: 3º Encontro Nacional de Professores do 1.º Ciclo* (pp. 1-18). Vila do Conde, 9-10 de março.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular – o contributo do Projeto PROCUR. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 5 (pp.62-88). GEDEI.
- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In *Currículo, situações educativas e formação de professores – Estudos em homenagem a Albano Estrela*. (pp.65-94). Lisboa: Educa.
- Alonso, L. e Lourenço, G. (1998). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Araújo, E. F. (2010). *A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios*. Funchal: Universidade da Madeira/Departamento de Ciências da Educação. Tese de Mestrado [Online] disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/131>.

B

- Bogdan, R. e Biklen, S (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

C

- Cadima, A. (2006). Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos. Atas do Seminário - *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula* (pp. 109-119). Lisboa, 16 de novembro.
- Conde, A. (2009). *Metodologia da investigação em educação – Entrevistas semi-estruturadas* [Online] disponível em <http://metodologiasua.blogspot.com/2009/12/entrevista-semiestruturada.html>
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: IIE.

D

- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de Caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e a modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, Vol II, 113-132.

E

- Escola da Ponte (2003). Projeto Educativo – *Fazer a Ponte*. Escola da Ponte: EB1Aves / S. Tomé de Negrelos [Online]. Disponível em: http://beta.escoladaponte.com.pt/docs/PEE_2003.pdf.
- Esteves, L. (2009). *O Movimento da Escola Moderna- Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. *Revista Lusófona de Educação*, nº 9, 192-195 [Online] disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100014&lng=pt&nrm=iso
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e A. P. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 106-126). Porto: Porto Editora.

F

- Ferreira, M. (2011). *Inovação educativa – Modelos curriculares e produção de mudança no 1º Ciclo*

do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação. Tese de Mestrado (policopiado).

Formosinho, J. (1998). *O Ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Programa Educação para Todos. Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

Freixo, J. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

J

Jean, Y. (1995). Estado, escola e crise dos espaços rurais. In R. Canário (Org.), *Escola Rural na Europa* (pp. 33-45). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.

L

Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1994). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar Da criança ao aluno*. Vol. I. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

M

Mathot, G. B. (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes - Volume One*. France. UNESCO.

Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J. Ó., Concluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico. Avaliação internacional*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Meirieu, Ph. (1995). Uma proposta pedagógica para a escola rural. In R. Canário (Org.), *Escola rural na Europa* (pp.49-65). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.

Mingat, A. & Ogiet, C. (1995). Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. In R. Canário (Org.), *Escola Rural na Europa* (pp. 13-31). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.

Ministério da Educação (1996). Pacto educativo para o futuro – Mensagem do Ministro da

Educação. Lisboa: ME.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

N

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China [Online]. Disponível em: <http://www.tintadachina.pt/pdfs/6c2683aa9917825d8cd80e50acfdc09e-inside.pdf?tcsid=b316860d061f3b699b2a293dd6e47ab8>

Nóvoa, A. (2012). *Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa* In A. Nóvoa et al. (Org.) Sérgio Niza – Escritos Sobre Educação (pp.17-21). Lisboa: Edições Tinta da China [Online] disponível em <http://www.tintadachina.pt/pdfs/6c2683aa9917825d8cd80e50acfdc09e-inside.pdf?tcsid=49121c34182dcff6d2cad32c502c09af>

O

OCDE (1989). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

P

Pacheco, J (1996). *Fazer a Ponte – Projeto da escola nº1 da Ponte*. Vila das Aves.

Portugal, G (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional da Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE. [Online] Disponível em: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=198&lang=pt.

Q

Quiy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Ramos do Ó, J. (2012). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – Escritos Sobre Educação* (pp. 23-37). Lisboa: Edições Tinta-da-china [Online]. Disponível em: <http://www.tintadachina.pt/pdfs/6c2683aa9917825d8cd80e50acfdc09e-inside.pdf?tcsid=b316860d061f3b699b2a293dd6e47ab8>.
- Ritter, G. H. (2010). *Os desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas da zona rural*. Três Cachoeiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Curso de Pedagogia. Graduação [Online] disponível em <http://handle.net/10183/37733>.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – A especificidade do 1º Ciclo. In P. Abrantes (Coord.), *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência-coadjuvação* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

S

- Sacristan, G. (2002). *A educação obrigatória, seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Sigsworth, A. & Solstad, K. J. (2001). *Making small schools work, a handbook for teachers in small rural schools*. Ethiopia: disponível em Educational Resources Information Center (ERIC).
- Silva, C. (2001). Projecto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado (policopiado).
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

T

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO (1997). *Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes: synthesis of case studies*. Norway: UNESCO/Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001259/125917eo.pdf>.

V

Vala, J. (1986) A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Y

Yin, R. K. (2001). *Estudo do Caso. Planejamento e Métodos* (2ª Ed.). Porto Alegre: Bookman. Disponível em http://www.propi.uff.br/turismo/sites/default/files/metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin_0.pdf

APÊNDICES

Apêndice I
Protocolo de investigação

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Vale D'Este

Fernando Martins

*Fernando Martins
subscrita a redigida
o objeto que estudo, desde
nel existe, concordância da mesa de trabalho, relativamente
de pais da EBI de Chavão, relativamente
as ações dirigidas aos pais e EE.*

Eu, Fátima Susana Araújo Machado, na qualidade de docente em funções neste Agrupamento, e no prosseguimento da minha formação ao longo da via, encontro-me a frequentar um Mestrado em Estudos da Criança na Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho. Assim sendo, venho solicitar que V.ª Ex.ª se digne a autorizar que o nosso estabelecimento educativo seja objeto de um “estudo de caso”.

Na minha experiência profissional neste Agrupamento de Escolas tenho-me deparado com turmas com dois anos de escolaridade (cerca de sete anos letivos), este tem sido um dos grandes desafios à minha prática docente: como lecionar estas turmas; como planificar; de que potencialidades poderemos beneficiar neste tipo de turmas; como poderemos ultrapassar dificuldades... Estas são algumas das questões que nos propomos a indagar para que haja um efetivo trabalho de investigação colaborativa que propicie a pesquisa, a intervenção e a reflexão dos professores sobre as suas práticas em turmas com diferentes anos de escolaridade.

Agradeço desde já a atenção dispensada, apresentando os meus melhores cumprimentos,

A docente,

Fátima Susana Araújo Machado

(Fátima Susana Araújo Machado)

Apêndice II
Guião da entrevista

Guião da Entrevista

Temas	<i>Objetivo específico</i>	Tópicos da entrevista
Legitimação e motivação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimar a entrevista 2. Motivar o entrevistado 	<p>Informar dos objetivos Solicitar a colaboração Garantir a confidencialidade Pedir licença para audiogravar</p>
I- Experiência profissional do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aferir a formação académica do inquirido. 2. Identificar o cargo/funções do docente no Agrupamento. 3. Apreciar se a experiência profissional do inquirido é relevante para este estudo. 	<p>Formação académica. Funções que desenvolve atualmente no Agrupamento de Escolas. Experiência profissional relevante.</p>
II- Concepções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as perceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade. 2. Percecionar que anos de escolaridade melhor se articulam para uma melhor gestão curricular. 	<p>Opinião sobre turmas com diferentes anos de escolaridade. Perceção sobre quais os anos de escolaridade que melhor se articulam para a constituição de turmas.</p>
III- Potencialidades/dificuldades em lecionar em turmas com estas características.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as potencialidades em turmas com diferentes anos de escolaridade. 2. Identificar dificuldades em turmas com diferentes anos de escolaridade. 3. Aferir o nível da qualidade das aprendizagens neste tipo de turmas. 	<p>Perceções sobre potencialidades/dificuldades em turmas com diferentes anos de escolaridade. Qualidade das aprendizagens</p>
IV- Formas de Planificar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da planificação. 2. Áreas disciplinares/ não disciplinares, onde é possível ou não a existência de articulação. 3. Identificar estratégias que permitem articulação entre diferentes anos de escolaridade. 	<p>Planificação conjunta <i>versus</i> independente. Identificar as áreas onde há maior facilidade de articulação. Aferir atividades que permitam articulação entre anos de escolaridade.</p>
V- Modo de funcionamento, gestão e organização do tempo e do espaço (sala de aula)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar como é gerido o tempo (horário) entre os diferentes anos de escolaridade. 2. Aferir modos de planificar 3. Aferir modos de organização do espaço (sala de aula). 	<p>Gestão do tempo entre os diferentes anos de escolaridade Organização da sala de aula</p>

Apêndice III
Matriz do Questionário



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Matriz do Questionário

A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade: Conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1ºCiclo

Elaborado por Fátima Machado, Abril de 2012

Dimensões	Dimensões de análise	Questões
I - Dados de identificação dos inquiridos	◇ Apresentação e experiência profissional do inquirido	1. a 1.6.
II- Conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade	◇ Perceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade; ◇ Aferir perceções sobre o nível de sucesso educativo neste tipo de turma. ◇ Perceções sobre a melhor forma de articular/organizar a turma.	2. a 2.4.
III- Potencialidades/ dificuldades em lecionar turmas com estas características	◇ Identificação das potencialidades/vantagens em lecionar turmas com diferentes anos de escolaridade; ◇ Identificação das dificuldades/desvantagens em lecionar turmas com diferentes anos de escolaridade.	3. a 3.2.
IV- Planificação/ Prática pedagógica (articulação entre anos de escolaridade)	◇ Aferição de modos de planificar; ◇ Aferição das áreas curriculares que melhor permitem/não permitem uma articulação entre anos de escolaridade; ◇ Contributos de práticas pedagógicas.	4. a 4.2.2.
V- Organização do espaço (sala de aula) e sua interferência na prática pedagógica	◇ Identificação de modos de organização do espaço (sala de aula) e de como esta disposição influencia a articulação entre anos de escolaridade.	5. a 5.3.

Apêndice IV

Questionário – Docentes a lecionar dois anos de escolaridade



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Questionário

**A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade:
Conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1ºCiclo.**

Elaborado por Fátima Machado, Abril de 2012

Este questionário faz parte de um projeto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, na área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

É objetivo deste questionário analisar as conceções e práticas pedagógicas dos professores em turmas com diferentes anos de escolaridade.

É garantido o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade dos dados. Por favor, responda de forma consciente e honesta e tenha presente que não existem respostas certas ou erradas. Os dados destinam-se exclusivamente a fins científicos.

A sua colaboração é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração!

1. Identificação (assinale com um X as características correspondentes à sua situação):

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Habilitações académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Curso de Especialização Outro _____

1.3. Situação Profissional

Quadro de Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Professor Contratado

1.4. Tempo de serviço (31 de agosto de 2011):

0-5 6-10 11-15 16-20 > 20

1.5. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente (anos letivos): _____

1.6. A que anos de escolaridade leciona no atual ano letivo? _____

2. Apresentamos de seguida um conjunto de questões acerca da **constituição de turmas** e do modo como a sua organização influencia a gestão do processo ensino/aprendizagem.

2.1. Nas turmas com dois anos de escolaridade, a gestão do processo ensino/aprendizagem tem...

- a) Mais vantagens do que desvantagens.
- b) Mais desvantagens do que vantagens.
- c) Vantagens semelhantes a turmas com um único ano de escolaridade.

2.1.1. Ainda que se coloque numa ou noutra perspetiva, refira:

Vantagens/potencialidades _____

Desvantagens/dificuldades _____

2.2. Na sua perceção, os alunos que frequentam turmas com mais do que um ano de escolaridade têm... (escolha uma das opções).

a) ... mais sucesso educativo que os alunos de turmas de um único ano de escolaridade.	
b) ... sucesso educativo igual ou semelhante a alunos de turmas com um único ano de escolaridade.	
c) ... menos sucesso do que os alunos de turmas com um único ano de escolaridade.	

2.3. Identifique quais os anos de escolaridade que, na sua opinião, melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino/aprendizagem? (Se necessário, poderá escolher mais do que uma alternativa)

Turmas constituídas por 1º/2ºanos	
Turmas constituídas por 1º/3ºanos	
Turmas constituídas por 1º/4ºanos	
Turmas constituídas por 2º/3ºanos	
Turmas constituídas por 2º/4ºanos	
Turmas constituídas por 3º/4ºanos	

2.4. Tendo em conta a(s) escolha(s) efetuada(s) sobre a melhor forma de articular/organizar a turma, indique o grau de concordância com as seguintes frases.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) São anos em que as características de desenvolvimento psicológico dos alunos são mais similares.					
b) São anos com conteúdos programáticos similares, o que permite uma gestão curricular mais articulada.					
c) São anos em que os alunos já dominam as técnicas da leitura e escrita.					
d) São anos com conteúdos programáticos muito distintos, o que permite fazer um trabalho diferenciado para cada ano.					
e) São anos em que não há avaliação externa.					
f) O importante não é os anos mas as metodologias de trabalho utilizadas para gerir o currículo de forma articulada e diferenciada.					

3. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca das **potencialidades/dificuldades** que oferecem as turmas com mais de um ano de escolaridade.

3.1. Pronuncie-se, em termos de concordância, relativamente às potencialidades/vantagens enunciadas.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) Permite que os alunos se tornem mais autónomos, não estando tão dependentes do professor.					
b) Permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente.					
c) Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais.					
d) Permite que os anos iniciais vão aprendendo conteúdos de anos mais avançados.					
e) Permite aos alunos aprender a saber conviver com a diferença e a respeitar os outros.					
f) Coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma.					

3.2. Pronuncia-se, em termos de concordância, relativamente às dificuldades/desvantagens enunciadas.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado.					
b) Os alunos têm mais dificuldades de concentração, porque o professor, ora se dirige a um ano, ora a outro.					
c) Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade.					
d) Corre-se o risco de o professor privilegiar um ano em detrimento de outro.					
e) Os alunos não têm o mesmo aproveitamento que numa turma de ano de escolaridade único.					
d) Os alunos com mais dificuldades correm o risco de serem desconsiderados.					

4. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca da elaboração da **planificação e da sua prática pedagógica**.

4.1. Planifica e desenvolve a sua prática pedagógica... (selecione a opção com que se identifica):

a) ... de forma separada para cada ano de escolaridade.	
b) ... envolvendo todas as áreas curriculares de forma articulada e adequando-as a cada ano de escolaridade.	
c) ... tendo em conta algumas das áreas curriculares de forma articulada e outras de forma separada.	

4.2. Se respondeu que desenvolve a planificação e a sua prática pedagógica de forma articulada entre os diferentes anos de escolaridade, especifique em que áreas curriculares o faz e com que frequência:

S, Sempre F, Frequentemente AV, Às vezes R, Raramente N, Nunca

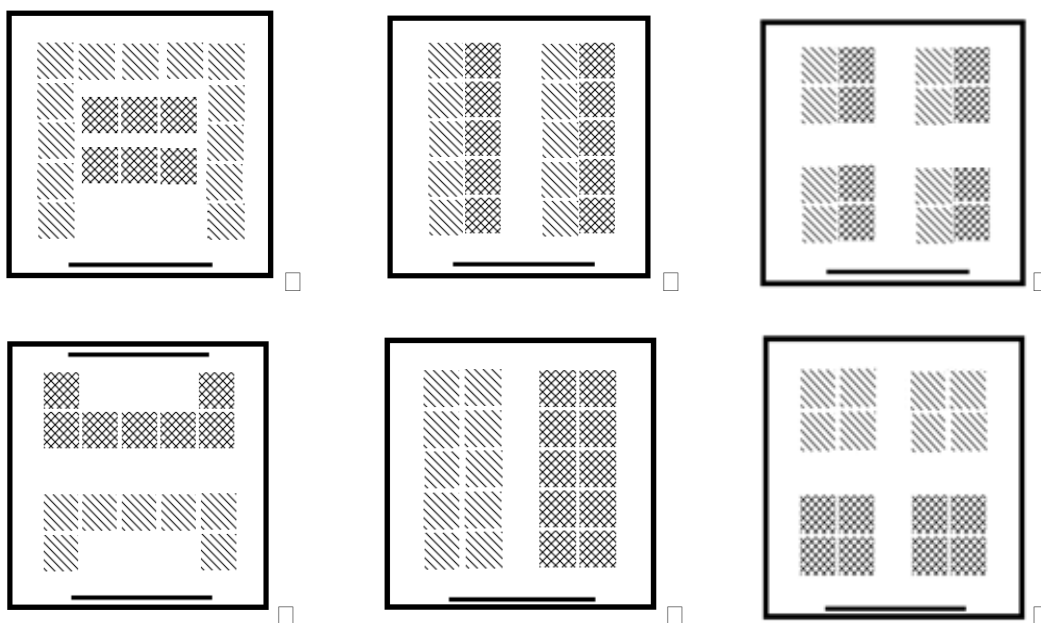
Áreas Curriculares disciplinares e não disciplinares	S	F	AV	R	N
Língua Portuguesa					
Estudo do Meio					
Matemática					
Expressões					
Área de Projeto					
Formação Cívica					
Estudo Acompanhado					

4.2.1. Nas áreas em que respondeu “sempre” e “frequentemente”, explique como faz a articulação:

4.2.2. Nas áreas em que respondeu “raramente” e “nunca”, explique porque não faz a articulação: _____

5. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca da gestão do espaço e organização da sala e as implicações na sua prática pedagógica.

5.1. Quanto à disposição dos diferentes anos de escolaridade na sala de aula, assinale com um X a(s) disposição(ões) que melhor se assemelha(m) com a(s) que utiliza mais frequentemente na sua prática (tenha em conta que cada padrão representa um ano de escolaridade).



5.2. Se a organização da sala de aula não se parece com nenhuma das apresentadas, desenhe, de forma esquemática, a disposição da sua sala de aula (não se esqueça de distinguir os diferentes anos de escolaridade).

5.3. Em que medida a organização/disposição da sua sala de aula interfere na sua prática pedagógica, nomeadamente na articulação entre os diferentes anos de escolaridade?

Apêndice V

Questionário – Docentes a lecionar um ano de escolaridade



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Questionário

**A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade:
Conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1ºCiclo**

Elaborado por Fátima Machado, Junho de 2012

Este questionário faz parte de um projeto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, na área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

É objetivo deste questionário analisar as conceções e práticas pedagógicas dos professores sobre turmas com diferentes anos de escolaridade.

É garantido o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade dos dados. Por favor, responda de forma consciente e honesta e tenha presente que não existem respostas certas ou erradas. Os dados destinam-se exclusivamente a fins científicos.

A sua colaboração é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração!

1. Identificação (assinale com um X as características correspondentes à sua situação):

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Habilitações académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Curso de Especialização Outro _____

1.3. Situação Profissional

Quadro de Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Professor Contratado

1.4. Tempo de serviço (31 de agosto de 2011):

0-5 6-10 11-15 16-20 > 20

1.5. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente (anos letivos): _____

1.6. A que ano de escolaridade leciona no atual ano letivo? _____

2. Apresentamos de seguida um conjunto de questões acerca da **constituição de turmas** e do modo como a sua organização influencia a gestão do processo ensino/aprendizagem.

2.1. Nas turmas com dois anos de escolaridade, a gestão do processo ensino/aprendizagem tem...

- a) Mais vantagens do que desvantagens.
- b) Mais desvantagens do que vantagens.
- c) Vantagens semelhantes a turmas com um único ano de escolaridade.

2.1.1. Ainda que se coloque numa ou noutra perspetiva, refira:

Vantagens/potencialidades _____

Desvantagens/dificuldades _____

2.2. Na sua perceção, os alunos que frequentam turmas com mais do que um ano de escolaridade têm... (escolha uma das opções).

a) ... mais sucesso educativo que os alunos de turmas de um único ano de escolaridade.	
b) ... sucesso educativo igual ou semelhante a alunos de turmas com um único ano de escolaridade.	
c) ... menos sucesso do que os alunos de turmas com um único ano de escolaridade.	

2.3. Identifique quais os anos de escolaridade que, na sua opinião, melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino/aprendizagem? (Se necessário, poderá escolher mais do que uma alternativa)

Turmas constituídas por 1º/2ºanos	
Turmas constituídas por 1º/3ºanos	
Turmas constituídas por 1º/4ºanos	
Turmas constituídas por 2º/3ºanos	
Turmas constituídas por 2º/4ºanos	
Turmas constituídas por 3º/4ºanos	

2.4. Tendo em conta a(s) escolha(s) efetuada(s) sobre a melhor forma de articular/organizar a turma, indique o grau de concordância com as seguintes frases.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) São anos em que as características de desenvolvimento psicológico dos alunos são mais similares.					
b) São anos com conteúdos programáticos similares, o que permite uma gestão curricular mais articulada.					
c) São anos em que os alunos já dominam as técnicas da leitura e escrita.					
d) São anos com conteúdos programáticos muito distintos, o que permite fazer um trabalho diferenciado para cada ano.					
e) São anos em que não há avaliação externa.					
f) O importante não é os anos mas as metodologias de trabalho utilizadas para gerir o currículo de forma articulada e diferenciada.					

3. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca das **potencialidades/dificuldades** que oferecem as turmas com mais de um ano de escolaridade.

3.1. Pronuncie-se, em termos de concordância, relativamente às potencialidades/vantagens enunciadas.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) Permite que os alunos se tornem mais autónomos, não estando tão dependentes do professor.					
b) Permite desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e de estudo independente.					
c) Permite uma interajuda, podendo os alunos dos anos mais avançados ajudar os alunos dos anos iniciais.					
d) Permite que os anos iniciais vão aprendendo conteúdos de anos mais avançados.					
e) Permite aos alunos aprender a saber conviver com a diferença e a respeitar os outros.					
f) Coloca mais desafios em termos da gestão flexível e diferenciada da turma.					

3.2. Pronuncia-se, em termos de concordância, relativamente às dificuldades/desvantagens enunciadas.

CT, Concordo totalmente C, Concordo D, Discordo DT, Discordo Totalmente SO, Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
a) A principal dificuldade é sobretudo do professor, porque são turmas em que o ensino tem de ser muito diferenciado.					
b) Os alunos têm mais dificuldades de concentração, porque o professor, ora se dirige a um ano, ora a outro.					
c) Os alunos acabam por ter momentos em que estão apenas a ouvir a exploração de determinados conteúdos trabalhados pelo professor que não se adequam ao seu ano de escolaridade.					
d) Corre-se o risco de o professor privilegiar um ano em detrimento de outro.					
e) Os alunos não têm o mesmo aproveitamento que numa turma de ano de escolaridade único.					
d) Os alunos com mais dificuldades correm o risco de serem desconsiderados.					

4. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca de formas da elaboração da **planificação e de leccionação a turmas com dois anos de escolaridade.**

4.1. Se tivesse dois anos de escolaridade como considera que planificaria e desenvolveria a sua prática pedagógica... (selecione a opção com que se identifica):

a) ... de forma separada para cada ano de escolaridade.	
b) ... envolvendo todas as áreas curriculares de forma articulada e adequando-as a cada ano de escolaridade.	
c) ... tendo em conta algumas das áreas curriculares de forma articulada e outras de forma separada.	

4.2. Se respondeu que desenvolveria a planificaria e a sua prática pedagógica de forma articulada entre os diferentes anos de escolaridade, especifique em que áreas curriculares o faria e com que frequência:

S, Sempre F, Frequentemente AV, Às vezes R, Raramente N, Nunca

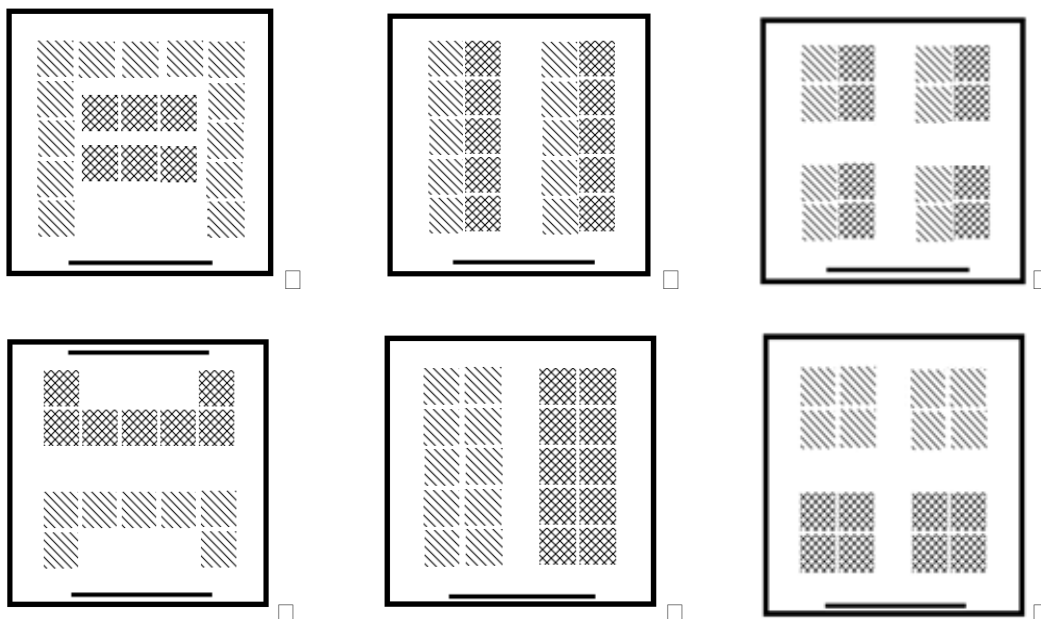
Áreas Curriculares disciplinares e não disciplinares	S	F	AV	R	N
Língua Portuguesa					
Estudo do Meio					
Matemática					
Expressões					
Área de Projeto					
Formação Cívica					
Estudo Acompanhado					

4.2.1. Nas áreas em que respondeu “sempre” e “frequentemente”, explique como faria essa articulação:

4.2.2. Nas áreas em que respondeu “raramente” e “nunca”, explique porque não faria a articulação: _____

5. De seguida, apresentamos um conjunto de questões acerca da gestão do espaço e organização da sala e as implicações na sua prática pedagógica.

5.1. Quanto à disposição dos diferentes anos de escolaridade na sala de aula, assinale com um X a(s) disposição(ões) que utilizaria caso tivesse dois anos de escolaridade: (tenha em conta que cada padrão representa um ano de escolaridade).



5.2. Se nenhuma organização apresentada lhe parece a mais adequada, desenhe, de forma esquemática, como distribuiria os alunos na sua sala de aula (não se esqueça de distinguir os diferentes anos de escolaridade).

5.3. Em que medida a organização/disposição da sua sala de aula interferiria na sua prática pedagógica, nomeadamente na articulação entre os diferentes anos de escolaridade?

Apêndice VI

Análise de conteúdo dos Inquéritos por Entrevista/Questionário

Entrevistas A e B				
Tema	Categorias	Subcategorias	Entre- -vista	Unidades de Sentido
I.Experiência profissional do entrevistado	1.1.Formação acadêmica	1.1.1.Professor do 1ºCiclo	A	“Tirei o curso no magistério primário em V.N. Fimalicão.” “Há cerca de quatro anos tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação de Fafe.”
			B	“Tirei o curso no magistério primário de Braga e fiz a licenciatura a cerca de 10 anos.”
	1.2.Experiência Profissional anterior ao agrupamento	1.2.1 Experiência oposta a atual	A	“Anteriormente trabalhei no particular, com turmas com um ano de escolaridade, com cerca de 35 alunos.” “Sinto mais dificuldades em lecionar estas turmas com dois anos de escolaridade.”
			B	“Estive sempre com este tipo de turmas, já dei aulas a 3 anos de escolaridade em simultâneo e com uma criança NEE.”
	1.3.Funcões no Agrupamento.	1.3.1. Experiência profissional bastante relevante	A	“Desempenho funções no agrupamento há 9 ano e lecionei sempre turmas com dois anos de escolaridade.”
			B	“Desempenho funções no agrupamento desde a sua formação, cerca de 10 anos e estive desde essa data no mesmo estabelecimento de ensino.”
II.Conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade	2.1. Opinião sobre este tipo de turmas	2.1.1.Exigem mais preparação, trabalho e flexibilidade	A	“Ter dois anos de escolaridade, requer muito trabalho do professor, é uma ginástica, o professor não tem tempo para respirar e está sempre preocupado para que sobre um bocadinho de tempo, para passar de um ano para o outro.”
			B	“São turmas difíceis, no entanto se forem turmas pequenas o trabalho é proveitoso.” “É diferente, temos que falar para um grupo e depois para outro. O trabalho é o dobro, é a dobrar.”
		2.1.2. Menos favoráveis para os alunos	A	“É um trabalho diferente. Considero que só com um ano podemos aprofundar mais os temas, fazer mais pesquisas, fazer um ensino mais individualizado.”
			B	“Para os alunos também é diferente, porque estamos a falar para todos ao mesmo tempo, fazer a exploração do texto com todos”
	2.2. Anos de escolaridade mais favoráveis ao ensino/aprendizagem	2.1.3. Mais difíceis/desfavoráveis para alunos com muitas dificuldades	A	“Na turma com dois anos de escolaridade, para meninos com mais dificuldades é mais complicado.”
			B	“Os 3º/4ºanos porque na área da LP, Mat e EM, podem trabalhar muitas coisas em comum. No entanto são anos muito trabalhosos, no 4ºano temos a preocupação com as Provas de Aferição e o 3ºano tem muitos conteúdos novos.”
		2.2.1. São os 3.º/4ºanos	A	“Os 3º/4ºanos são talvez os melhores, porque os conteúdos são mais próximos e têm mais autonomia.”
			B	“O 3º/4ºanos são talvez os melhores, porque os conteúdos são mais próximos e têm mais autonomia.”

		2.2.2 Anos consecutivos	B	<p>“Considero que os anos consecutivos são mais proveitosos.”</p> <p>“Considero que os anos consecutivos são mais proveitosos como 2º/3ºanos, 3º/4ºanos e devem ser trabalhados de forma</p>
		2.2.3 Anos opostos (1º/4ºanos) sem articulação	A	<p>“Gosto também da conjugação 1º/4ºanos, porque podemos dar muita atenção ao 1ºano, fazer um ensino muito individualizado. O 4ºano já trabalha autonomamente, vão trabalhando sozinhos com orientação do professor.” “Nestas turmas já é muito difícil fazer a articulação, só em dias temáticos ou algumas atividades.”</p>
			B	<p>“O 1º/4ºanos têm a vantagem do 4ºano trabalhar mais autonomamente, embora tenham que se preparar para o exame, mas assim o 1ºano têm um ensino mais individualizado, porque o 1ºano requer muito trabalho.”</p>
	2.3. Anos de mais dificuldade no processo ensino/aprendizagem	2.3.1.São os 1º/2ºanos	A	<p>“São o 1º/2ºanos, porque ao 1ºano temos que dar toda a atenção, e o 2ºano, ainda está muito dependente da professora, ainda está no ano da ortografia, com casos de leitura, mas depende da preparação dos do 2ºano.”</p>
			B	<p>“Mais difícil de trabalhar talvez seja o 1º/2ºanos, porque o 2ºano ainda tem pouca autonomia.”</p>
	III.Potencialidades/dificuldades em lecionar turmas com estas características	3.1.Potencialidades	3.1.1.Aprendizagem entre pares (anos)	A
B				<p>“Faço muito trabalho de pares. Os mais velhos ajudam os dos anos inferiores. Quando faço trabalho de grupo, jogos e em outras atividades misturo os dois anos de escolaridade, porque é mais produtivo.”</p>
3.1.2. Desenvolvimento da autonomia			A	<p>“Os alunos na turma com dois anos de escolaridade começam a sentir que a professora tem que se dividir entre os dois grupos. “E eles próprios aprendem a ser autônomos, e já sabem que quando terminam uma tarefa têm que esperar por orientações da professora, entretanto vão fazendo outras tarefas: pesquisas, leitura...”</p> <p>“Elas sabem que a professora não deve ser interrompida.”</p>
			3.1.3. Aprendizagem de conteúdos do ano posterior	A
B				<p>“Os alunos dos anos inferiores vão ouvindo os conteúdos dos anos mais avançados, o que não acontece com o 1º/4ºanos, porque há muita discrepância.”</p>
3.2. Dificuldades			3.2.1. Maior dificuldade em planificar	A
		B		<p>“Temos que fazer dois planos, embora há</p>

				dias em que podemos trabalhar a mesma história, o mesmo texto, fazer uma dramatização conjunta com os dois anos.”	
		3.2.2. Menor concentração e atenção	A	“Os alunos na turma com dois anos de escolaridade começam a sentir que a professora tem que se dividir para os dois anos. Eu digo: “Agora estou no 1ºano, agora estou no 4ºano”, “Esperas um bocadinho enquanto estou a explicar isto.”	
			B	É estarmos falar para um grupo, e ou outro também quer atenção. Há menos concentração e maior dispersão. Porque uns estão a fazer o seu trabalho, mas distraem-se com o que a professora está a dizer para os outros.”	
		3.2.3. Menos tempo para consolidação de conteúdos	A	“Porque queremos consolidar os conteúdos e não temos muito tempo para isso. Porque temos que cumprir dois programas.”	
	3.3.Nível/qualidade das aprendizagens	3.3.1. Preferência por um ano	A	“Preferia um ano único, com maior número de alunos. É um trabalho diferente. Considero que com um ano de escolaridade podemos aprofundar mais os temas, fazer mais pesquisas, fazer um ensino mais individualizado para os meninos que mais precisam.”	
			B	“ É mais fácil para o professor e menos cansativo. Para os alunos também é diferente, porque estamos a falar para todos ao mesmo tempo, fazer a exploração do texto com todos.”	
		3.3.2. Menos sucesso educativo	A	“Com um ano há mais sucesso educativo. É diferente porque falamos para todos, expomos um tema para todos, fazemos uma atividade com todos. É sentir que todos estamos a fazer o mesmo, há mais tempo para pesquisar, para aprofundar mais os conteúdos.”	
		3.3.3. Relativa com o número de alunos/turma	B	“Penso que o sucesso não tem haver efetivamente com os dois anos de escolaridade, no caso da turma reduzida, de 15 a 20 alunos também podemos ter sucesso. Agora com turmas com 24 alunos e meninos NEE, é muito complicado.”	
	IV.Modos de funcionamento, planificação e organização do tempo e do espaço (sala de aula)	4.1. Perceções acerca da planificação	4.1.1. Diferenciada, mas com pontos em comum.	A	“A língua Portuguesa e a matemática são áreas onde é mais difícil articular. Faço as expressões em comum e as áreas curriculares não disciplinares.”
				B	“No Estudo do Meio faço bastante articulação, faço as experiências científicas para todos.” “Até na área da Matemática podemos articular, mas nesta faço mais trabalho individual.” “Na Língua Portuguesa posso dar o mesmo texto ou a mesma história...”
4.1.2. Maior flexibilidade da			A	“Com o tempo e experiência, fui aprendendo que também podemos trabalhar trocando as	

		prática letiva		áreas ...”
			B	“Tento colocar a Língua Portuguesa logo de manhã, depois a matemática, ou o estudo do Meio, no 1º ciclo não há áreas estanques, podemos dramatizar ou fazer expressão musical.”
		4.1.3. Ensino dirigido e trabalho autónomo	A	“...dando L.P. a um ano e Mat. a outro), dava uma ficha de trabalho a um ano explorava um texto com o outro.”
			B	“... mas se der textos diferentes, os mais velhos fazem a leitura individual e iniciam uma ficha de trabalho, e au faço a leitura e exploração oral com os outros, depois é o inverso. No final faço a correção”
	4.2. Gestão do tempo (horário) entre os diferentes anos de escolaridade	4.2.1 Equilíbrio do tempo entre os diferentes anos	A	“No sumário tento respeitar as horas estipuladas para cada área e tento conciliar os conteúdos de um ano para outro ano de escolaridade.”
		4.2.2. Alternância das áreas curriculares	B	“Mas na prática dou Língua Portuguesa a uns e Matemática a outros, altero o horário conforme me dá jeito, mas cumprindo o que foi planeado.”
	4.3. Organização do espaço (sala de aula)	4.3.1.A Preferência do professor e espaço físico.	A	“Faço sempre um grupo, de um lado da sala e outro do outro, dá mais jeito quando estou a explicar, a corrigir.”
			B	“A minha preferência é todos virados para o quadro em linha, de um lado um ano e do outro...”
		4.3.2. Diversas formas de dispor os alunos	B	“Já tentei fazer de várias maneiras, em U, em grupo, mas tento que estejam todos virados para o quadro, por causa do comportamento, às vezes deixo que se organizem.”
		4.3.3 Em função do trabalho a realizar	B	“...contudo quando faço tutoria, eles trocam de lugares e de colegas.”

Entrevista Exploratória			
Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
I-Experiência profissional do entrevistado	1.1. Formação acadêmica	1.1.1. Professor do 1º Ciclo	“Professora do 1º Ciclo com variante Matemática e Ciências, podendo lecionar ao 1º Ciclo e aos 5.º/6.º anos.”
	1.2. Funções do docente no Agrupamento.	1.2.1. Apoio Educativo/ substituição	“Professora nos Apoios Educativos e professora de substituição quando os docentes titulares de turma faltam...”
	1.3 Relevância da experiência profissional para o estudo	1.3.1. Bastante relevante para o estudo	“...tenho a oportunidade de observar várias metodologias e formas de gerir os tempos, os conteúdos e também tenho a experiência do meu trabalho, quando faço as substituições...” “No 1º Período substitui durante cerca de 1 mês uma professora titular com o 1º/4º anos.”
II-Conceções sobre turmas com diferentes anos de escolaridade	2.1. Opinião sobre este tipo de turmas	2.1.1. Exigem mais preparação e flexibilidade	“...para o professor é muito mais difícil gerir, o tempo, o trabalho, <i>o professor não pode levar a planificação à risca, tem que ser flexível</i> , porque para além de ter dois anos de escolaridade, normalmente <i>ainda existem níveis diferentes...</i> ”
	2.2. Anos de escolaridade mais favoráveis ao ensino/aprendizagem	2.2.1. São os 3.º/4º anos	“...são os 3º/4º anos, porque estes alunos já dominam as técnicas de leitura e escrita, o que lhes permite serem mais autónomos, têm também regras mais estabelecidas e hábitos e métodos de trabalho...”
	2.3. Anos de mais dificuldade no processo ensino/aprendizagem	2.3.1. São os 1º/2º anos	“...será mais difícil o 1º/2º anos, os alunos não têm grande autonomia, não têm regras ainda bem estabelecidas, precisam muito do apoio do professor, tanto um ano como outro, apesar de considerar que o 1º ano juntamente com outro ano, se torna uma turma bastante difícil. Considero que o 1º ano deveria estar sempre sozinho.”

II- Potencialidades/dificuldades em lecionar turmas com estas características	3.1. Potencialidades	3.1.1. Aprendizagem entre pares (anos)	"...o 3º ano podem estar a fazer um trabalho mais autónomo, mas vão ouvindo os conteúdos do 4º ano e já vão aprendendo os conteúdos do 4º ano."
		3.1.2. Maior autonomia	"...considero que quaisquer que sejam a conjugação dos anos, os alunos podem tornar-se mais autónomos, a procurar a informação, a desencascarem-se, não ficando tão dependentes do professor, criando eles próprios hábitos e métodos de trabalho."
		3.1.3. Interajuda entre pares	"Há a possibilidade da ajuda, podendo os mais velhos ajudar os mais novos, o que é bastante positivo. Aprendendo a ajudar estão também a trabalhar a Formação Cívica."
	3.2. Dificuldades	3.2.1. Maior dificuldade em lecionar	"...as principais dificuldades são essencialmente do professor, este tem muito trabalho..."
		3.2.2. Dificuldades de aprendizagem	"...se forem bons alunos os alunos não são prejudicados, mas se os alunos tiverem dificuldades em acompanhar o grupo torna-se ainda muito mais complicado..."
	3.3. Nível/qualidade das aprendizagens	3.3.1. Preferência por um ano	"Seria melhor que fosse só um ano de escolaridade."
3.3.2. Alunos com dificuldades de aprendizagem		"Se os alunos fossem todos bons, estivessem todos bons, concentrados era igual. O pior é que isso não acontece, muitos têm dificuldades e têm dificuldades de concentração."	
IV- Modo de funcionamento, gestão e organização do tempo e do espaço (sala de aula)	4.1. Perceções acerca da planificação	4.1.1. Planificação diferenciada, mas com pontos em comum.	"Planifico de modo que haja pontos em comum e pontos em que trabalham individualmente conteúdos diferentes. Podemos começar a aula com um texto ou uma história e envolvemos todos os alunos e depois trabalhamos os conteúdos específicos de cada ano. As expressões e a Área de Projeto também são boas para trabalhar com toda a turma."
		4.1.2. Maior flexibilidade da prática letiva	"Temos que ser muito mais flexíveis na sala de aula, porque muitas das vezes o trabalho não corre como planeamos...então temos que saber gerir e adaptarmo-nos. Não devemos levar a planificação completamente à risca."
	4.2. Gestão do tempo (horário) entre os diferentes anos de escolaridade	4.2.1. O professor deve equilibrar o tempo entre os diferentes anos	"Temos que trabalhar os conteúdos todos como se fosse um ano só, cabe ao professor planificar da melhor maneira para que nenhum ano fique prejudicado o objetivo é que nenhum ano fique prejudicado."

		4.2.2. Podemos privilegiar 1º ano (tempo) em detrimento de outro.	“...lá está com o 1º ano, que requer muito trabalho e sem darmos conta podemos cair no erro de estarmos muito tempo com o 1º ano. Temos de ter muito cuidado de não deixar que nenhum ano fique prejudicado.”
	4.3. Organização do espaço (sala de aula)	4.3.1.A preferência do professor e espaço físico.	“...tem a ver com a modo como o professor gosta de lecionar e de como gosta da sala de aula. As características físicas da sala também influenciam muito a disposição da sala.”
		4.3.2. Diversas formas de dispor os alunos	“Há salas dispostas em U, em outras os alunos estão dois a dois, outras estão em grupo, principalmente quando são poucos alunos de um ano de escolaridade. Por exemplo um 1º ano de seis alunos, podem estar em grupo e assim o professor consegue explicar para todos em simultâneo. Existem também sala em filas, numa fila estão todos os alunos de um ano e em outra todos os alunos do outro ano.”

Questionário

Análise de conteúdo – Questões abertas

Tema	Categorias	Subcategorias	Inquérito	Unidades de Registo	
Potencialidade s/dificuldades em lecionar turmas com estas características	Potencialidades/ vantagens	Aprendizagem entre pares (anos)	Q2	“Interajuda entre pares”	
			Q5	“Mais interação entre alunos de diferentes idades.”	
			Q1 Q2 Q3	“Partilha de experiências”	
			Q22	“Estimular a interajuda entre os alunos.”	
			Q24	“O nível mais avançado pode prestar ajuda ao nível inferior.”	
		Desenvolvimento da autonomia	Q20	“Torna os alunos mais autónomos.”	
			Q21	“Maior autonomia dos alunos”	
			Q22	“desenvolver a autonomia e responsabilidade...”	
		Aprendizagem de conteúdos do ano posterior	Q7	“Aumentar o vocabulário dos alunos e adquirirem conhecimentos do outro nível.”	
			Q11	“Os alunos do ano inferior ouvem a matéria do ano superior, adquirindo alguns conhecimentos.”	
			Q14	“Alguns alunos do ano de escolaridade inferior desenvolvem competências do ano superior.”	
			Q16	“Os alunos dos anos inferiores vão ouvindo conteúdos dos anos superiores, e vão adquirindo conhecimentos.”	
			Q18	“Os alunos do ano inferior ouvem e aprendem conteúdos que mais tarde serão úteis.”	
			Q19 Q23	“Os alunos dos anos inferiores vão ouvindo e adquirindo alguns conteúdos lecionados aos outros anos”	
			Q24	“Adquirem conhecimentos que podem ser úteis mais tarde.”	
			Q25	“Os alunos vão interiorizando conteúdos do grupo de nível superior.”	
		Revisão e consolidação de conteúdos	Q17	“Os alunos ouvem os conteúdos dos anos inferiores, fazem revisões e consolidam conhecimentos.”	
		3.2. Dificuldades/ desvantagens	Maior dificuldade em planificar	Q2	Elaborar duas programações diárias,
				Q3	“Necessidade de fazer duas planificações.”
	Q4			“Dificuldades de planificação, articulação,”	
	Q7			“Cumprir a planificação diária torna-se difícil.”	
	Q8 Q9			“Planificação”	
	Q24			“Exige mais planificações.”	
Gestão da aula/tempo e do	Q1		“Coordenar o apoio/matéria a cada ano escolar.”		

	processo ensino/aprendizagem	Q2	“Menos tempo para cada ano de escolaridade.”
		Q3	“Coordenar o ensino a cada ano de escolaridade.”
		Q5	“Falta de tempo para cada ano.”
		Q13	“É difícil cumprir o horário estabelecido para cada disciplina.”
		Q15	“O professor com dois anos de escolaridade tem menos possibilidade de prestar atenção aos dois anos.”
		Q17	Há uma maior discrepância nos anos (1 e 4), com conteúdos muito diferentes, é difícil manter os alunos ocupados, sem necessitarem da nossa intervenção.
		Q18	“Gerir o tempo e as várias áreas curriculares, com aulas diretas e indiretas, por vezes quando os conteúdos das diferentes áreas são muito diferenciados.”
		Q19	“Cumprimento do programa.”
		Q21	“Alguma confusão e atropelo nos conteúdos.”
		Menor concentração e atenção dos alunos	Q7
	Q8		“Falta de concentração.”
	Q17		“A desconcentração é maior.”
	Q10		“É difícil os alunos concentrarem-se quando estamos a dar novos conteúdos ao outro ano”
	Q24		“Desconcentração...”
	Q25		“As aulas mais diretas a um grupo, pode desconcentrar o outro grupo.”
	Menor tempo para consolidação de conteúdos	Q2	“Menos tempo para cada ano de escolaridade.”
		Q3	“Menos tempo despendido a cada grupo.”
		Q5	Menos tempo para consolidação da matéria.
	Obstáculos em fazer um ensino individualizado	Q2	“ É mais difícil fazer um ensino mais individualizado.”
		Q4	“Dificuldade em fazer ensino individualizado aos alunos, principalmente aos que revelam mais dificuldade.”
		Q5	”Menos concentração para ver diferentes trabalhos em curso.” “Menos tempo para os alunos que precisam de mais apoio.”
		Q7 Q8 Q9	“Falta de apoio aos alunos com mais dificuldade.”
		Q10	“Torna-se mais complicado acompanhar alunos com NEE, visto

				haver tanta dificuldade.”
			Q13	“Não é possível haver um apoio individualizado satisfatório.”
			Q14	“Dificuldade em poder oferecer um ensino mais individualizado aos alunos com mais dificuldades.”
			Q16	“Os alunos com dificuldades distraem-se com facilidade, e o professor nem sempre pode acompanhar esses alunos.”
			Q19	“Os alunos que manifestam dificuldades distraem-se mais. E o professor não os consegue apoiar como desejaria.”
			Q20	“Ensino individualizado”
			Q23	“os alunos que manifestam dificuldades distraem-se com mais facilidade e o professor não consegue apoiá-los como desejaria”
			Q24	“...menos apoio por parte da professora.”
Planificação/ Articulação das áreas curriculares disciplinares/n disciplinares	Sempre/ frequentemente	Partindo de um tema comum	Q5	“Aproveitando algum tema ou assunto que possa ser trabalhado pelos dois anos.”
			Q13	“Aborda-se um conteúdo: "animais" no 2º ano e depois fazem-se a transposição para o 3º/4º anos.”
			Q15	“Procurava arranjar textos e temas que pudesse explorar juntamente, mas dependia dos anos que tinha.”
			Q21	“Partindo de um texto ou história ou de um tema.”
			Q22	“Partindo de um tema em comum.”
			Q24	“Faria a exposição dos temas em comum e seguidamente cada grupo trabalharia de acordo com as suas capacidades.”
			Q25	“Teria o cuidado de escolher temas que se adaptassem bem aos dois níveis.”
		Articulando alguns conteúdos e adaptando as atividades a cada ano	Q2 Q3	“Os diversos temas são trabalhados de forma articulada e sempre que necessário adequados a cada ano de escolaridade.”
			Q4	Escolhendo atividades que vão de encontro ao nível de aprendizagem dos alunos.
			Q11	“Faço a articulação quando os conteúdos são semelhantes...”
			Q14	“Através de trabalhos de grupos de diferentes anos.”
			Q17	“Os conteúdos podem partir do mesmo ponto havendo depois diferença na metodologia de trabalho.”

			Q18	“Apresentar os conteúdos para todos com práticas diversificadas e avaliar com fichas formativas diferenciadas conforme o ano.”	
		Articulando nas áreas curriculares não disciplinares e Estudo do Meio e Expressões	Q19 Q23	“O tema da Área de Projeto seria o mesmo, logo a exploração seria para a turma, assim como as regras e valores trabalhados na área de Formação Cívica.”	
			Q21	“...no E Meio/ expressões a exploração oral seria comum a todos com algumas questões focadas aos alunos individualmente, recorrendo a projetor, imagens em cartaz.”	
	Raramente/ nunca	Conteúdos distintos	Q1	“Porque trabalham diferentes conteúdos.”	
			Q2	Porque nem sempre há possibilidade de trabalhar os mesmos conteúdos.	
			Q3	Porque nem sempre há facilidade de trabalhar os mesmos conteúdos, devido à sua discrepância.	
			Q5	Porque são matérias muito diferentes.	
			Q7	Porque os conteúdos são muito diferentes e o grau de dificuldade também.	
			Q9	Graus de exigência diferente e conteúdos diferenciados.	
				Q12	“Na matemática os conteúdos são muito distintos e não dá para articular.”
				Q14	“São muitos conteúdos e distintos.”
Q16				Porque os conteúdos são diferentes para os anos.	
Q19				“No EM a articulação seria mais difícil visto os conteúdos serem muito diferentes.”	
Diferentes graus de dificuldade		Q5	“A maturidade dos alunos muito diferente. Os alunos mais novos acham "difícil" e os mais velhos "desvalorizam"”		
		Q7	“Porque os conteúdos são muito diferentes e o grau de dificuldade também.”		
		Q9	“Graus de exigência diferente e conteúdos diferenciados.”		
Organização/ Disposição da sua sala de aula		Articulação de conteúdos	Q2	“A disposição da sala de aula ajuda na prática pedagógica e na articulação dos conteúdos.”	
			Q21	“Maior facilidade na gestão dos conteúdos ao nível dos anos de escolaridade...”	
			Q22	“A disposição da sala de aula teria de potenciar a articulação adequando-se conforme as atividades e os alunos em questão.”	

	De acordo com a atividade a desenvolver	Q4	“Concentrar ou distribuir os alunos depende da atividade que pretende desenvolver, se é individual ou coletiva.”
		Q14	“Se o professor trabalhar usando o método científico, normalmente os alunos estão dispostos em grupos. Cabe ao professor agrupar os alunos conforme o tipo de trabalho que irá realizar.”
		Q16	“A disposição seria alterada sempre que necessário.”
	Aprendizagem Entre pares	Q12	“Embora estejam separados por anos, por vezes são trocados de lugar, para os mais avançados apoiarem os do ano inferior.”
		Q17	“Embora estejam em sítios opostos podem ajudar-se sempre que necessário...”
		Q5	“Se realmente for necessário os mais velhos ajudarem os mais novos.”
		Q21	“...estimular a interajuda entre os alunos, desenvolver a autonomia e responsabilidade...”
	Aulas Expositivas	Q7	“Para as aulas expositivas. Para poder controlar melhor se cumpre as regras da sala de aula.”
		Q8 Q9	“Para as aulas expositivas. Para orientação dos trabalhos individuais.”
		Q17	“Trabalhar com um grupo, outro grupo, os dois.”
		Q5	“Em caso de articulação, basta apenas trocar ou misturar alguns alunos...”
		Q19	“Quando achasse que seria mais benéfico outra disposição, para haver uma melhor articulação, alteraria a disposição da sala.”
		Q23	“A organização da sala selecionada seria para trabalhar no dia-a-dia. Quando achasse que seria mais benéfico outra disposição para haver uma melhor articulação alteraria a disposição da mesma.”
	Aula dirigida a cada ano de escolaridade	Q10	“A disposição da sala interfere na medida em que os alunos estão dispostos de maneira a que estejam virados para o quadro (cada ano tem o seu).”
		Q11	“A organização é importante porque são dois anos diferentes e ao lecionar um ano é importante que interfira o mínimo possível com os outros alunos, que estão a realizar as suas tarefas.”

		Q13	“Separei os anos de escolaridade para que haja um ambiente calmo para explorar os conteúdos de cada ano de escolaridade.”
		Q15	“Tentava dar a aula a uns, e que os outros não se distraíssem com o que os outros estavam a ouvir.”
		Q20	“Interfere no apoio individual a prestar ao aluno, na concentração e atenção dos alunos.”
		Q24	“A disposição da sala é muito importante para criar um ambiente calmo e evitar a desconcentração na sala de aula.”
		Q25	“Adotaria uma disposição/organização da sala de aula, que possibilitasse uma maior rentabilidade e autonomia.”