

UNIVERSIDADE ABERTA



**Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar:
Um Estudo de Caso**

Maria Isabel Guerreiro Catarino

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Liderança Educacional**

Agosto de 2022

UNIVERSIDADE ABERTA



**Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar:
Um Estudo de Caso**

Maria Isabel Guerreiro Catarino

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Liderança Educacional**

Tese orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Agosto de 2022

A investigação realizada no âmbito desta Tese de Doutoramento está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer (...)

António Gedeão

Este é a concretização de um dos meus sonhos. Aquele que surgiu de um sentimento de inquietação e de necessidade de descobrir e refletir sobre a educação e sobre a gestão complementando a minha formação académica.

E como “nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente uma parte da Terra”², este meu trabalho não teria sido possível se não se tivessem unido muitas partículas do meu mundo, por isso não posso deixar de agradecer a todos aqueles que têm estado presentes e que contribuíram para o meu sonho.

Em primeiro lugar agradeço à Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges por todo o seu apoio e empenho. Ao longo dos muitos meses e anos que durou esta minha pesquisa ela esteve sempre presente com os seus conselhos, sugestões e indicação de bibliografia a consultar, sem que no entanto me pressionasse, dando-me sempre espaço para eu avançar ao meu ritmo.

A todos os meus amigos, de quem me orgulho, em especial à Fátima Tavares, Pedro Oliveira, Sofia Seixas e Susana Afilhado, quero agradecer por me incentivarem na realização da tese, estando sempre disponíveis para me ouvirem e apoiarem durante este percurso.

² Donne, John, poeta inglês, 1572-1631,

Aos meus colegas de trabalho e que também eu considero amigos, em particular à Anabela Santos, Célia Pais, Isabel Costa, Margarida Roque, Regina Gaspar, Sara Alves, Sónia Pinto e Nuno Godinho sempre prontos para me ouvirem, incentivarem e partilharem as experiências. Aos alunos, encarregados de educação e colegas professores que prontamente colaboraram para a realização do estudo.

Um agradecimento particular à então diretora da escola enquanto realizei o estudo, por me ter proporcionado as condições necessárias e favoráveis ao estudo de caso.

Aos meus pais, é a eles que devo o meu ser, e isso só por si já seria uma eterna gratidão, mas não posso deixar de agradecer a confiança que sempre depositaram em mim.

Ao António por estar ao meu lado, mesmo quando o trabalho me impediu de estar presente e partilhar os momentos de lazer, porque sempre me apoiou na realização deste sonho e projeto.

Resumo

Um dos grandes problemas que se apresentam aos professores quando iniciam uma turma prende-se com a diversidade de níveis que os alunos apresentam e com a necessidade de dar oportunidades a todos para atingirem as metas. Assim mais do que atribuir apoios individuais desarticulados muitas vezes das aulas curriculares importa definir outras estratégias que permitam aos alunos recuperarem o desnível apresentado no início do ciclo para assim atingirem as competências necessárias ao seu processo de ensino/aprendizagem.

O projeto agora apresentado resulta de uma tomada de consciência sobre a autonomia e liderança do diretor face a alguns normativos. Assim pretende-se fazer um estudo sobre a gestão e organização do currículo do 7º ano de escolaridade, com vista à melhoria dos resultados dos alunos.

Este trabalho pretende caracterizar um projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário atendendo ao seu processo de implementação, à satisfação dos alunos, professores e encarregados de educação. Para tal pretendemos compreender os reflexos do projeto e caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos

Em face aos objetivos definidos e atendendo a que se trata de um estudo de caso iremos usar uma metodologia mista que, de acordo com Morais e Neves (2007) tem potencialidades a ser aplicada em diversos contextos, permitindo avançar na área em estudo. Assim dentro desta metodologia fizemos uma recolha de dados através de análise documental, entrevista e inquérito por questionário e correspondente análise de dados qualitativa (análise de conteúdo categorial) e quantitativa (análise estatística).

Os resultados do estudo apontam para um projeto que tinha potencialidades, mas dada à pouca motivação e apropriação do projeto por parte dos atores bem como a não monitorização do mesmo de forma clara e sistemática a sua eficácia atingiu um grau muito baixo.

Palavras-chave: Currículo, Liderança, Diferenciação Pedagógica, Diferenciação Curricular, Gestão Curricular, Sucesso

ABSTRACT

One of the greatest problems that teachers face when they start working with a class is related to the diversity of levels that students have and the need to give everyone opportunities to achieve the goals. Thus, more than attributing individual support often disconnected from the curricular classes, it is important to define other strategies that allow students to bridge the gap presented at the beginning of the cycle in order to achieve the skills they need for their teaching/learning process.

The project now presented results from an awareness of the principal's autonomy and leadership regarding some regulations. There for, it is intended to carry out a study on the management and organization of the curriculum for the 7th year of schooling, in order to improve students' results.

This work intends to characterize a curricular differentiation project developed in a school with 3rd and secondary cycles, taking into account its implementation process as well as students, teachers and guardians satisfaction. To this end, we intend to understand the impact of the project and characterize the evolution of students' academic results

Considering of the objectives, we defined and taking into account that this is a case study, we will use a mixed methodology that, according to Moraes and Neves (2007), has the potential to be used in different contexts, allowing progress in the area under study. Thus, within this methodology, we collected data through document analysis, interview and questionnaire survey and the corresponding qualitative (category content analysis) and quantitative (statistical analysis) data analysis.

The study results show that the a project had potential, but the actors' low motivation and ownership of the project by the actors, as well as the lack of its monitoring in a clear and systematic way, led to a very low level of effectiveness.

Keywords: Curriculum, Leadership, Pedagogical Differentiation, Curriculum Differentiation, Curriculum Management, Success

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Currículo e diferenciação curricular.....	9
1.1. O Currículo na História.....	9
1.2. Intervenientes no Currículo.....	13
1.2.1. A Escola.....	14
1.2.2. Professores.....	16
1.2.3. Alunos.....	19
2.Liderança Educacional e promoção do sucesso.....	21
2.1. Perfis de Liderança.....	22
2.2. As Equipas de Trabalho.....	25
3.Projeto de gestão curricular.....	29
4.Metodologia.....	33
4.1. Descrição do Estudo.....	34
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
4.2.1 Entrevista.....	36
4.2.2. Inquérito por questionário.....	46
4.2.3. Análise Documental.....	48
4.3. Técnicas de análise de dados.....	49
4.4.Descrição das amostras/participantes.....	53
5. Apresentação dos Dados.....	55
5.1.Entrevistas.....	55
5.1.1. Entrevista à Diretora.....	56

5.1.2. Entrevista aos Subcoordenadores	67
5.1.3. Entrevista aos Professores	83
5.2. Questionário.....	99
5.2.1. Questionário aos professores	100
5.2.2. Questionário aos alunos.....	115
5.2.3. Questionário aos encarregados de educação	128
5.3. Análise Documental	141
5.3.1. Atas de Conselhos de Turma	141
5.3.2. Atas dos Grupos Disciplinares	145
5.3.3. Indicações da Diretora para a elaboração de horários	149
5.3.4. Pautas.....	151
6. Discussão dos Resultados.....	167
6.1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação.	168
6.2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada	170
6.3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada.....	172
6.4. Compreender os impactos que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.	172
6.5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.	174
6.6. Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.....	175
7. Conclusão	179
Referências Bibliográficas.....	187
Referências Legais.....	195

Anexos.....	197
Anexo I – Caracterização dos Entrevistados	199
Anexo II – Entrevista à Diretora da Escola	205
Anexo III – Entrevista aos subcoordenadores	213
Anexo IV – Entrevista ao grupo de professores	227
Anexo V – Questionários	241

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Créditos horários	31
Quadro 2: Design metodológico do estudo	36
Quadro 3: Guião da entrevista à Diretora.	40
Quadro 4: Guião de entrevista aos subcoordenadores.....	43
Quadro 5: Guião de entrevista a professores.	46
Quadro 6: Objetivos dos inquéritos.	48
Quadro 7: Categorização da entrevista à diretora.....	50
Quadro 8: Categorização da entrevista aos subcoordenadores.....	51
Quadro 9: Categorização da entrevista aos seis professores	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Idade e Género.....	101
Tabela 2: Grau Académico	102
Tabela 3: Anos de Experiência.....	103
Tabela 4: Práticas Letivas.....	104
Tabela 5: Práticas Letivas (Continuação).....	105
Tabela 6: Avaliação	107
Tabela 7: Média e Desvio padrão Práticas Letivas e Avaliação.....	109
Tabela 8: Instrumentos de Avaliação	110
Tabela 9: Melhoria e Desempenho dos Alunos.....	111
Tabela 10: Média e Desvio padrão – Melhoria e Desempenho dos Alunos.....	112
Tabela 11: Apoio das Lideranças	112
Tabela 12: Média e Desvio padrão – Apoio às Lideranças	113
Tabela 13: Grau de Satisfação	114
Tabela 14: Média e Desvio padrão – Grau de Satisfação.....	115
Tabela 15: Idade e Género.....	115
Tabela 16: Conhecimento do Projeto	116
Tabela 17: Dinâmica e Melhoria	118
Tabela 18: Dinâmica e Melhoria (Continuação)	119
Tabela 19: Média e Desvio padrão – Dinâmica e Melhoria	120
Tabela 20: Instrumentos de Avaliação a Português.....	121
Tabela 21: Instrumentos de Avaliação a Matemática.....	122
Tabela 22: Instrumentos de Avaliação a Inglês.....	123
Tabela 23: Nível Positivo	124
Tabela 24: Contributo para a melhoria.....	125
Tabela 25: Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria	127

Tabela 26: Média e Desvio padrão – Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria	128
Tabela 27: Idade e Género.....	129
Tabela 28: Grau Académico.....	130
Tabela 29: Parentesco.....	130
Tabela 30: Conhecimento do Projeto	131
Tabela 31: Informação sobre o desenvolvimento do projeto	132
Tabela 32: Média e Desvio padrão – Informação sobre o desenvolvimento do projeto	133
Tabela 33: Motivação e superação das dificuldades	134
Tabela 34: Média e Desvio padrão – Motivação e superação das dificuldades	135
Tabela 35: Melhoria no desempenho.....	136
Tabela 36: Motivação, Interesse e Dinâmica.....	137
Tabela 37: Média e Desvio padrão – Motivação, Interesse e Dinâmica	139
Tabela 38: Grau de Satisfação	139
Tabela 39: Média e Desvio padrão – Grau de satisfação	140
Tabela 40: Avaliações da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	151
Tabela 41: Média e Desvio Padrão da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	152
Tabela 42: Avaliações da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	153
Tabela 43: Média e Desvio Padrão da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	154
Tabela 44: Avaliações da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	154
Tabela 45: Média e Desvio Padrão da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	155
Tabela 46: Avaliações da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	156
Tabela 47: Média e Desvio Padrão da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	157

Tabela 48: Avaliações da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triénio.....	157
Tabela 49: Média e Desvio Padrão da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	158
Tabela 50: Avaliações da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triénio.....	159
Tabela 51: Média e Desvio Padrão da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	160
Tabela 52: Avaliações da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	160
Tabela 53: Média e Desvio Padrão da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	161
Tabela 54: Avaliações da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	162
Tabela 55: Média e Desvio Padrão da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	163
Tabela 56: Avaliações da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triénio.....	164
Tabela 57: Média e Desvio Padrão da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	165
Tabela 58: Avaliações da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	165
Tabela 59: Média e Desvio Padrão da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	166

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade e Género	101
Gráfico 2: Grau Académico.....	102
Gráfico 3: Anos de experiência	103
Gráfico 4: Práticas letivas.....	104
Gráfico 5: Práticas Letivas (Continuação).....	106
Gráfico 6: Avaliação.....	107
Gráfico 7: Práticas Letivas	108
Gráfico 8: Instrumentos de Avaliação	110
Gráfico 9: Melhoria e Desempenho dos Alunos	111
Gráfico 10: Apoio das Lideranças	113
Gráfico 11: Grau de Satisfação.....	114
Gráfico 12: Idade e Género	116
Gráfico 13: Conhecimento do Projeto	117
Gráfico 14: Dinâmica e Melhoria.....	118
Gráfico 15: Dinâmica e Melhoria (Continuação)	119
Gráfico 16: Dinâmica e Melhoria.....	120
Gráfico 17: Instrumentos de Avaliação a Português	122
Gráfico 18: Instrumentos de Avaliação a Matemática	123
Gráfico 19: Instrumentos de Avaliação a Inglês	124
Gráfico 20: Nível Positivo.....	125
Gráfico 21: Contributo para a Melhoria	126
Gráfico 22: Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria	127
Gráfico 23: Idade e Género	129

Gráfico 24: Grau Académico.....	130
Gráfico 25: Parentesco.....	131
Gráfico 26: Conhecimento do Projeto	132
Gráfico 27: Informação sobre o desenvolvimento do projeto	133
Gráfico 28: Motivação e superação das dificuldades	135
Gráfico 29: Melhoria no desempenho	136
Gráfico 30: Motivação, Interesse e Dinâmica	138
Gráfico 31: Grau de Satisfação.....	140
Gráfico 32: Avaliações da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triénio....	152
Gráfico 33: Avaliações da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	153
Gráfico 34: Avaliações da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	155
Gráfico 35: Avaliações da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triénio....	156
Gráfico 36: Avaliações da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	158
Gráfico 37: Avaliações da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	159
Gráfico 38: Avaliações da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio....	161
Gráfico 39: Avaliações da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triénio....	162
Gráfico 40: Avaliações da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	164
Gráfico 41: Avaliações da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triénio	166

Introdução

Desde há alguns anos que nos questionamos como recuperar os alunos, quando ao transitarem de ano ainda não adquiriram as competências necessárias ao seu sucesso.

Os alunos transitam de ano, no entanto e, porque todos são seres diferentes, apresentam posicionamentos diferentes em relação aos conteúdos que deveriam ter sido adquiridos, tornando necessário definir estratégias/medidas para que os alunos recuperem as aprendizagens.

Que mecanismos tem a escola que lhe permitem mudar o currículo e adequá-lo a cada aluno/turma de modo a que não haja alunos condenados ao insucesso, no momento em iniciam o ano letivo? Pacheco (2005, p. 63) diz-nos “Quando se ergue a sociedade como alicerce de um projeto curricular, é necessário pensar na justiça curricular, colocando-se esta questão: De que modo a escola é justa no acesso dos alunos ao conhecimento”.

Encontramos em vários normativos algumas indicações que registam alguns pressupostos que nos instigam à mudança.

O Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho define, no seu artigo 3º

(...) *c)* Promoção da melhoria da qualidade do ensino; *d)* Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais; *e)* Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo; *g)* Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; *h)* Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;

no artigo 8º - Organização

2 — As matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

- a) Áreas disciplinares e disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

E no artigo 12.º Componentes curriculares complementares

1 — As escolas dos 2.º e 3.º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras.

2 — A oferta de componentes curriculares complementares deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.

Destes artigos e dos despachos normativos que têm saído em cada ano, depreende-se que a escola, na pessoa do seu Diretor, tem uma certa margem de autonomia para propor alterações pontuais no currículo dos alunos de modo a promover o sucesso escolar³.

A escola é um espaço onde coabitam uma diversidade de crianças e jovens, com ritmos diferentes, com vidas distintas, com objetivos e metas díspares e as quais é preciso formar e promover a sua realização pessoal. Com este pressuposto, não poderemos pensar usar as mesmas estratégias de ensino aprendizagem com todas elas.

Ao longo dos anos, como refere Pacheco (2008), a diversidade curricular tem passado mais por adaptações pontuais feitas pelos professores do que por mudanças estruturais em termos programáticos e avaliativos. E segundo o mesmo autor (2002) as

³ O projeto implementado na escola e sobre o qual recaiu este estudo é anterior à implementação a nível nacional do Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

atividades curriculares têm sido o método de retaguarda usado pelos professores para a mudança curricular, centrando todo o processo de tomada de decisão.

Nessa perspectiva e dando às escolas, direções e professores, alguma autonomia curricular, seria possível estas gerirem o currículo enquadrado na sua região, atendendo às desigualdades existentes, e assim desenvolverem estratégias com vista ao sucesso escolar, isto é, contextualizar o currículo. A educação escolar deverá estar de acordo com o meio envolvente e como tal é necessário que se criem procedimentos, atividades que reconheçam essa contextualização (Leite, 2012).

Contextualizar o currículo é torná-lo como eixo de construção do projeto local na educação e formação da população, devendo atender aos pressupostos de partida da comunidade, pré-requisitos, definindo processos, metodologias, estratégias que permitam consolidar os conhecimentos, motivando e promovendo também o sucesso educativo de todos os alunos (Fernandes, 2012), contribuindo para uma escola para todos (Morgado, 2011).

Como referenciava Leite (2005, p. 23) “a ideia de que o currículo nacional é um projeto que precisa de ganhar sentido localmente através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus agentes, constitui um forte dispositivo promotor deste princípio da territorialização do currículo”.

Sendo o currículo um projeto em constante transformação, onde cada um de nós; alunos, professores, e pessoal não docente, sofre modificações e cresce no seu percurso de vida, espera-se, no caso dos alunos, que esse crescimento seja fator de sucesso.

Cabe à escola ser a promotora desse sucesso e dar igualdade de oportunidades a todos os alunos e isso passa por “*não se tratar por igual aquilo que é diferente*” (Cardoso, 2019, p.32). Segundo o mesmo autor “*Ter sucesso é ser persistente, apesar dos falhanços que sempre ocorrem; não desistir e continuar concentrado nos objetivos traçados*” (p.67).

A escola terá de ver o sucesso escolar como um direito de todos, a escola terá de promover a inclusão de todos. “*A igualdade de oportunidades não é uma preocupação para alguns alunos, mas sim para todos*” (APM, 1999, p.19). Teodoro (1996, p.20) cita o relatório da comissão da Unesco “Educação para o século XXI”, presidida por Jacques Delors:

Se devemos utilizar todas as possibilidades de aprendizagem e de aperfeiçoamento, não é menos verdade que, para poder utilizar estas potencialidades, o indivíduo deve ter acesso a todos os elementos de uma educação de base de qualidade. Melhor, é desejável que a escola lhe dê, cada vez mais, o gosto e o prazer de aprender e a capacidade de aprender, a curiosidade de espírito.

Segundo o mesmo autor é na escola que se dá ênfase à igualdade de oportunidades. Podemos ler na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 2 *“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* e Costa (citado por Cardoso, 2019, p.173) considera que *“Não basta dizer que a escola é para todos, se muitos dos que lá estão não conseguem tirar partido dela”*. Neste contexto surge a flexibilidade e a criação e projetos de flexibilidade curricular pois *“o objetivo das escolas deveria ser o de promover o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de processamento de informação e de resolução de problemas”* (Cosme, 2018, p.10).

Como refere Pacheco (2008, p. 181)

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projeto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser. Nesse sentido o currículo é necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas ora adaptadas do currículo nacional, ora (re) elaboradas a partir de estratégias de diversificação. Por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, ação tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projetos curriculares.

Este estudo realizou-se numa escola onde se implementou um projeto, que pretendeu fazer uma diferenciação curricular nas turmas de 7º ano de escolaridade, com vista à promoção do sucesso.

O estudo focalizado sobre do projeto, em que a gestão curricular e a gestão de créditos horários nas disciplinas de maior insucesso têm sido usadas como forma de promover o sucesso, levou-nos a definir a seguinte pergunta de partida:

- De que modo tem sido concebido e operacionalizado o projeto de gestão curricular na escola e, que impacto lhe é reconhecido pelos atores envolvidos?

Esta pergunta pode ser especificada nas seguintes questões de investigação:

A: De que modo as lideranças de topo e intermédias intervêm junto dos docentes implicados no projeto, no sentido de os motivar e apoiar a desenvolver uma gestão curricular diferenciada?

B: Que reflexos tem a participação no projeto ao nível das práticas dos professores ao nível curricular e pedagógico?

C: Que impactos são reconhecidos pelos professores, alunos e encarregados de educação envolvidos no projeto de gestão curricular diferenciada ao nível dos resultados escolares e da sua evolução ao longo de três anos?

Por sua vez, as perguntas de investigação dão origem aos objetivos que seguidamente se elencam:

1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;
2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;
3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada;
4. Compreender os impactos que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;
5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares;
6. Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.

Perante a aplicação deste projeto de gestão curricular, realizada em 2014-2018, pretendemos estudar em que medida as alterações do currículo através do uso do crédito de escola contemplado nos normativos promoveram o sucesso escolar no caso em análise. De salientar que este crédito de horas difere de escola para escola em função do

desempenho da mesma, já que escolas com menor desempenho e maior afastamento negativo relativamente às médias dos exames têm menor crédito.

Importa então analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiaram os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada. É importante que os professores percebam o projeto, o interiorizem e o desenvolvam. Só quando se sente motivado e integrado o ser humano consegue dar vida ao que lhe é proposto, neste enquadramento é essencial que os líderes desenvolvam estratégias para que isso aconteça. A existência de uma liderança de escola forte é fundamental para a melhoria do desempenho, democratização, inclusão e realização pessoal (Cardoso, 2019).

Uma das questões que se podem levantar e que se pretende observar prende-se com a alteração das práticas pedagógicas por parte dos professores, fruto quer da participação no projeto, quer dos resultados que num primeiro momento obtêm os seus alunos. Importa também saber e descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.

Este trabalho também pretende descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada e caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.

Após a definição dos objetivos definidos anteriormente, foram definidas estratégias metodológicas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.25) “*Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados*”. Sendo este trabalho um estudo de caso, assumindo como caso o projeto de diferenciação curricular implementado numa escola, optou-se por uma metodologia mista de investigação privilegiando a entrevista, o questionário e a análise documental. A opção pela metodologia mista neste estudo de caso permite, segundo Yin (2015), verificar a triangulação utilizando vários instrumentos.

Segundo Yin (1994, p.5) o estudo de caso apresenta-se “*como uma ferramenta de trabalho, de (a) o estudo de caso como uma ferramenta de ensino, (b) etnografias e observações – participativas, e (c) métodos “ qualitativos “*”. E ainda segundo o mesmo

autor (p.5) é composto por 5 fases: “*definição do problema, plano, recolha de dados, análise de dados, e composição e relatos*”.

O trabalho foi estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo “Currículo e diferenciação curricular” é feita uma abordagem do currículo ao longo da história, com o enfoque em Portugal, e uma abordagem sobre os intervenientes do currículo. No segundo capítulo foi feita uma reflexão sobre “Liderança educacional”. O projeto é apresentado no terceiro capítulo, seguido da metodologia no capítulo quatro. Os capítulos cinco e seis destinam-se respetivamente à apresentação dos dados e à sua discussão. Tentámos questionar e interpretar os dados apresentados à luz dos apontamentos teóricos antes propostos, contribuindo para o seu esclarecimento.

Por fim, nas “Conclusões”, foram apresentadas algumas considerações finais, reconhecendo limitações e apontando para possíveis estratégias para a implementação deste tipo de projetos.

Um das conclusões que conseguimos inferir é que não houve comunicação na divulgação do projeto e como tal os docentes não se apropriaram dos objetivos do mesmo. Assim as dinâmicas e alterações pedagógicas que poderiam estar inerentes a um projeto destes perderam-se. Por outro lado o sucesso avaliativo, por níveis não inferiores a 3, que podemos verificar no final do ciclo, não teve em conta as alterações que as turmas foram sofrendo ao longo dos 3 anos da implementação, não tendo havido qualquer tipo de monotização. O facto de terem sido construídas turmas de níveis também potenciou a indisciplina e a baixa expectativa dos alunos e professores.

1. Currículo e diferenciação curricular

1.1. O Currículo na História

Para falar em gestão curricular importa começar por abordarmos o currículo e a sua mutação ao longo dos tempos.

Já encontramos referências ao currículo na antiguidade clássica, os gregos tinham no seu currículo o *trivium*, onde se estudava a gramática, a dialética e a retórica, complementado pelo *quadrivium* que era composto pela aritmética, a geometria, a música e a astronomia. A preocupação passava pela formação do indivíduo quer em termos humanistas, aprendendo a falar e a estar, quer em termos científicos (Catarino, 2007).

Durante a idade média, apesar de parecer um período de obscurantismo, a educação também não foi descurada, em especial nos mosteiros. Uma época onde a herança cultural e humanística da antiguidade clássica quase desapareceu. Surgem autores como Isidoro de Sevilha que bebe os valores clássicos e tenta salvá-los com o objetivo da salvação do homem. Neste espaço temporal mantém-se o recurso ao currículo clássico, agora denominado de sete artes liberais pois implicavam para além do conhecimento, também pensamentos decorrentes da razão (Catarino, 2007).

Com o renascimento e a transição de pensamentos, a educação e os currículos possibilitaram ao homem descobrir o mundo ao seu redor e evoluir. Os métodos na educação de crianças e jovens sofreram alterações em especial com o surgimento da imprensa e da reforma e contrarreforma da igreja. As transformações aqui provocadas ainda hoje são visíveis na educação ocidental. É com o renascimento que surge o florescimento das artes, e um vigoroso despertar de todas as formas de pensamento. Redescobre-se a antiga filosofia, a literatura, as ciências, a geometria buscando uma nova

maneira de olhar o mundo, abandona-se os currículos assentes na escolástica e desenvolvem-se os métodos empíricos de conhecimento (Catarino, 2007).

Com o evoluir dos povos buscou-se sempre melhorar a educação e os estados preocuparam-se em definir um currículo, que fosse aplicado em todas as escolas e que permitisse que todos os alunos pudessem adquirir de igual forma os seus conhecimentos, os currículos eram nalguns casos os veículos que politizavam os povos de acordo com as ideologias dos estados (Bento, 2001).

Os estados tinham como pressuposto “*que a educação era um importante fator de progresso e melhoria social*” (Bento, 2001, p.132) e nesse sentido o currículo era visto como um importante fator de cidadania e formação profissional.

Cabe ao estado definir o currículo enquanto decisor político-administrativo, e segundo Pacheco (2001, p.71) “*é definida a normalidade curricular que, enreda numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular, propõe orientações programáticas (...) e define critérios de organização curricular*”.

O currículo assume-se assim um conjunto de conteúdos, objetivos, atividades e avaliação com intencionalidade e integrado num contexto político (Pacheco, 2001), e no pressuposto que “*a educação tem por finalidade produzir resultados: estes resultados são habilidades humanas, hábitos, atitudes, apreciações, destrezas, poder de julgar, características pessoais de diversa natureza*” (Pacheco, 2005, p.131). Assim, “*ao indicar, publicamente, que aspirações e intenções deverão ser conservadas estabelecem-se critérios para a avaliação e apreciação pública da educação*” (Goodson, 1997, p.50) tornando-se o currículo como produto de diferentes terrenos ideológicos (Pacheco, 2002).

Em Portugal, a escola durante o tempo do Estado Novo é um exemplo disso e o currículo era assente em conceções ideológicas (Serrão, 2018). Com a Revolução e a mudança de paradigma do Estado, e no início da escola para todos “*Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura*” como é preconizado na Constituição da República, e surgem alterações ao currículo assentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Podemos ler no art.º 1.º

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação

formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (...)

O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português (...)

Segundo a mesma Lei de Bases no seu art.º 47.º

1-A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos.

(...)

4- Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

5- Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.

Com a democratização e as mudanças políticas em Portugal a escola foi se alterando e tornou-se necessário uma mudança de paradigma sobre o currículo. Assim, podemos ler no preâmbulo do decreto-lei nº 6/2001:

... foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.

Com este pressuposto as escolas foram, desde 2001, tentando “inovar” e adaptar-se às realidades existentes na sua região, no entanto raramente era possível abandonar o currículo predefinido pela tutela, numa perspetiva de plano, mais do que de projeto.

Importa então perceber o que se entende ou pode entender-se por currículo.

Para Roldão (2003) “currículo entende-se, por uma variedade de razões em épocas diversas, um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou “passar”, esse conjunto de aprendizagens”. Assim poderemos falar em currículo em vista à formação do aluno enquanto frequentador de uma escola, na aquisição do perfil de competências, no currículo na formação profissional, no currículo na vida ativa, definido essencialmente pelo conjunto de aprendizagens que, naquele contexto, se selecionam.

Na reflexão que nos interessa iremos abordar o currículo enquanto projeto para o aluno, em particular no 3º ciclo. Segundo Leite (2005, p. 187) “*a conceção de currículo como projeto afigura-se como aquela que mais parece ter influenciado a gestão flexível do currículo e a reorganização curricular em Portugal*”. Nesse sentido os projetos curriculares surgem para dar resposta em cada espaço/região, de acordo com o seu contexto, às necessidades de cada aluno de modo a que as aprendizagens possam ser adquiridas por todos. (Leite, 2005). Segundo Paulo Abrantes citado por Leite (2005, p.186) “*privilegia-se um conceito que pretende ultrapassar a visão tradicional*” e “*o currículo do ensino básico precisa de ser repensado, encarando-se como algo construído, ligado a uma diversidade de processos de trabalho com os alunos*”.

Em 2001 alguns relatórios/diagnósticos identificavam algumas necessidades para a construção do currículo, nomeadamente a Associação dos Professores de Matemática onde se pode ler,

Aprofundar o conhecimento de várias tendências de organização curricular e intervir no seu desenvolvimento. O currículo está a evoluir no sentido da flexibilização e da adaptação às realidades locais (APM, 1998, p.88).

Assim o currículo deverá ser encarado como um conjunto organizado de objetivos, orientações metodológicas, conteúdos e processos de avaliação. O currículo assenta e traduz um conjunto de premissas teóricas que definem a sua filosofia e que determinam a sua organização, conteúdos e metas. O currículo pressupõe um desenho que permita aos intervenientes atingir as metas e que no princípio do século surge como currículo Nacional do Ensino Básico, por outro lado o currículo não é neutro, tem sempre uma intencionalidade e necessita de que os intervenientes estejam em sintonia. Não basta a quem delinea o currículo emanar diretrizes, é preciso que as mesmas sejam assimiladas

por todos. Só quem apreende e assume inteiramente os objetivos poderá alterar práticas de modo à realização plena do currículo (Pacheco, 2008). Isto implica um envolvimento ativo dos docentes que irão implementar esse currículo, pelo que passamos a olhar, em particular, e dado o foco do nosso trabalho, para o papel da escola, do professor e do aluno nesta (re)configuração do currículo.

1.2. Intervenientes no Currículo

As escolas não podem ficar paradas no tempo, tal como a sociedade está em constante mutação, também a escola terá que estar em constante transformação, sendo que a inovação terá um papel fundamental nessa modificação, como nos diz Fernandes (2000) *“neste sentido é de salientar que toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança”*.

Para uma intenção de mudança torna-se necessário repensar a escola, para um desenvolvimento de práticas e a humanização da teoria, como refere D’Avila (2019, p. 106) *“a importância do processo ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento, o papel dos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento”* assume uma preponderância na relação entre pensamento e linguagem.

A escola afigura-se como zona onde se deve colocar as questões curriculares sobre o que ensinar, como, a quem e o quê.

Dos intervenientes neste processo, após as publicações de diplomas, de circulares e orientações poderemos destacar três grupos: as escolas, os professores e os alunos.

1.2.1. A Escola

Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 que se preconiza uma descentralização em função do regional e local e que se pretendia que a escola tivesse alguma autonomia que se concretizava “na elaboração de um projeto educativo próprio” (preâmbulo do Dec. Lei) e que exercia “através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular (...)”.

Na mesma lei no seu artigo 9.º podemos ler

Compete à escola:

- a) Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, (...)
- b) Participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma; (...)
- f) Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

Esta autonomia só fará sentido se a escola for o veículo local para o desenvolvimento da comunidade e segundo Pacheco (2008) “*a autonomia curricular da escola insere-se na autonomia pedagógica*”, e, portanto, não será uma autonomia de definição de programas e de desenhos curriculares generalizados, mas sim na perspetiva de projetos próprios que visam alterar as práticas letivas com o objetivo de favorecer o sucesso educativo do corpo discente. Também segundo Nóvoa (1992),

A modernização do sistema educativo passa pela descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade (...) O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente atores educativos.

Para que isto seja concretizado é necessário que as escolas tenham espaço de autonomia que lhes permitam atuar nos seus contextos e se tornem “escolas

curricularmente inteligentes” (Leite, 2000). Cada escola deverá então tomar decisões que sejam participadas pela comunidade em que está inserida e que permitam aos seus agentes interagirem na construção do seu projeto.

À escola é, então, permitido elaborar projetos para combater o insucesso, projetos que apelem ao desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos adquirir os conhecimentos, sendo tanto mais eficazes quanto mais apostem no aluno como centro da aprendizagem.

A preocupação crescente com o ensino refletia o ritmo acelerado das mudanças sociais nos últimos anos, à qual não era alheia uma certa indefinição dos papéis sociais dos agentes educativos.

Qualquer tentativa de resolução dos problemas de insucesso, exclusão e/ou analfabetismo funcional aos quais se podia associar a indisciplina, era bem acolhida e um fator importante para a resolução dos problemas existentes.

Com estes pressupostos foi publicado o Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho que define no seu artigo 3º

- c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino; d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais; e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo; g) Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;*

e no artigo 8º - Organização

1 — São aprovadas as matrizes curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I a III do presente diploma.

2 — As matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

a) Áreas disciplinares e disciplinas;

b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;

c) Carga horária total a cumprir.

E no artigo 12.º Componentes curriculares complementares

1 — As escolas dos 2.º e 3.º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras.

2 — A oferta de componentes curriculares complementares deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.

Da leitura destes artigos e dos despachos normativos que têm saído em cada ano, depreende-se que a escola, na pessoa do seu diretor, tem autonomia para propor alterações pontuais no currículo dos alunos de modo a promover o sucesso escolar.

1.2.2. Professores

Na escola, um dos intervenientes mais dinâmicos são os professores; será com eles que qualquer mudança se operará e uma escola “curricularmente inteligente” (Leite, 2002, p. 19) é a escola que “não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2002, p. 19).

Nas últimas décadas tem existido por parte dos professores uma disponibilidade para a inovação, a mudança de práticas. Sempre que os professores se sentem envolvidos e parte integrante da solução eles desencadeiam mecanismos que lhes permitem inovar e criar mudanças nos currículos (Leite, 2002). Os desafios tecnológicos a que o desenvolvimento está associado tem feito com que os professores se reinventem. Hoje e apesar de a maioria da formação inicial dos professores ter ainda sido de modo tradicional e um pouco retrógrada, a aposta de cada um têm sido, tal como na vida diária, em criarem instrumentos que tornem a aprendizagem mais aliciante.

Ninguém, mais que os professores, sente necessidade de chegar a cada aluno, de fazer com que cada um construa o seu conhecimento, se torne um ser pensante, capaz de opinar, fundamentar e questionar o saber. Perante a diversidade que em cada núcleo/turma coabita, o professor em cada instante tem que conseguir dar resposta e tornar o currículo atrativo.

É expectável que o corpo docente se envolva nos projetos e nas mudanças que o enformam. Queiramos ou não, é desejável envolver os docentes do quadro da escola atendendo a que são os que melhor a conhecem nos seus meios, problemas e necessidades. São estes os professores que melhor conhecem a escola, que mais fizeram e fazem a escola e que, devem assumir, repensar o modelo atual de ensinar e aprender de modo a surgir uma escola de maior qualidade que responda às novas exigências socioculturais; queiramos ou não, são também estas pessoas que tanto contam na cultura ou clima da escola em termos institucionais e, como tal, em melhores condições se encontram para facilitar a vinculação e aceitação das mudanças.

Ao professor não cabe um papel de executor de cumprimento de ordens, mas sim um papel ativo de construção do currículo tal como nos refere Leite (2003)

numa conceção de escola e de educação que pensa o currículo apenas enquanto plano que prescreve a ação ou enquanto um conjunto de disciplinas compostas por conteúdos que devem ser adquiridos, ao professor cabe apenas o papel de transmissor desses conteúdos e o de executor das diretrizes emanadas dos serviços centrais. Mas, pelo contrário, numa conceção de educação e de currículo também enquanto processo, temos de pensar o professor com um papel ativo na configuração desse processo.

Deste modo, o professor será a peça central e fundamental num processo de gestão flexível do currículo.

Na sociedade atual há necessidade de transformar a cultura escolar começando pela sala de aula. Mas se é reconhecido por vários autores, quão difícil e complexo será se se pretender mudar todo um sistema educativo, já que teremos que remar contra marés e velhos do Restelo, também é reconhecido que as práticas inovadoras, a colaboração, o comprometimento dos professores, a sua formação pedagógica e científica farão a diferença na motivação dos alunos e no alcance das metas estabelecidas.

Assim e de acordo com Fullan e defendido por Baião et al. (2015)

uma verdadeira mudança há que conseguir, cumulativamente, modificar a formação inicial de professores, mudar as suas práticas letivas, alterar as culturas de escola, criar nova atitude face ao ensino de modo a motivar os alunos. Todos estes problemas diagnosticados, bem como outros identificados *a posteriori* só poderão ser resolvidos se a reforma não for um ato isolado e individual, mas um trabalho de equipa em movimento constante.

Nesta mutação constante muitas vezes podemos sentir perdidos, mas, e como os diagnósticos estão feitos podemos referir, como dizem Tomlinson e Allen (2002), que *“sabemos o suficiente sobre aquilo em que consiste o ensino eficaz para sermos capazes de seguir nessa direção. Sabemos que temos de ensinar indivíduos e não massas, volumes ou embalagens”*.

Os mesmos autores referem o que é preciso fazer para acolher as turmas diferenciadas. Utilizam uma metáfora, a ponte, que me parece muito ilustrativa do que são as práticas pedagógicas

nós, os professores, atiramos as tábuas e uns quantos pregos, e esperamos que os estudantes construam as pontes da mesma maneira, com as mesmas ferramentas. Esta abordagem não é eficaz nas nossas escolas atuais e não é eticamente defensável. Precisamos desesperadamente de formar professores que sejam arquitetos e empreiteiros, determinados em ajudar cada aluno, individualmente, a construir uma ponte para o sucesso .

Na linha da escola para todos é essencial que os docentes construam processos que permitam aos alunos crescer e evoluir no seu desenvolvimento. Espera-se que as escolas e os professores implementem procedimentos para que os seus alunos possam aprender tendo em conta a individualidade de cada um. Já em 1972 Faure et al, (p. 342) diziam-nos que era essencial *“individualizar e personalizar tanto quanto possível a educação (...) acelerar a inserção de novas técnicas de reprodução e comunicação eminentemente propícias à maior parte das inovações desejadas”* e cinquenta anos que são passados, ainda isso se defende e preconiza por parte dos professores.

Assim os professores terão que ser pontes para o futuro, construtores de novas práticas. É urgente que cortem com as amarras aos pontões e se lancem numa tempestade inovadora que permita aos alunos atingir a outra margem, a margem do sucesso.

Nas suas reflexões pessoais a maioria dos professores acredita que apesar de todas as dificuldades inerentes à profissão docente, a melhoria do desempenho dos alunos e o seu sucesso educativo passa por flexibilizar o currículo, gerir conteúdos e programas de acordo com capacidades que em cada momento os educandos apresentam tendo como objetivo/meta a plena realização do indivíduo, neste contexto o novo paradigma da escola assenta na inclusão e na diferenciação curricular (Lopes, 2010).

muitas das questões educativas do tempo presente centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola. (Roldão, 2003, p.9)

1.2.3. Alunos

Os alunos são seres diferenciados, com ritmos e percursos de aprendizagem que refletem as suas vivências e os percursos que fazem. Não faz sentido falar de currículo sem a sua “peça” fundamental - os alunos. É com eles, por eles e para eles que a escola existe e definimos e construímos currículos.

A formação de cada ser humano é feita passo a passo numa interligação constante com o meio de modo que cada um é ao mesmo tempo gerado e gerador do seu espaço e dos seus saberes.

Se o professor é um elemento de mudança na prática letiva essa mudança só é possível em resposta às necessidades lançadas pelos alunos.

Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, cada área curricular contribui para as áreas de competências justificando uma gestão curricular que lhes permita adquirir o perfil de competências.

Todos os saberes adquiridos devem ser orientados quer pelo professor, quer pelos alunos tendo como objetivo a formação plena dos cidadãos, neste caso dos alunos. Cada ano de escolaridade deve assim contribuir com uma fatia de um bolo em constante transformação.

No perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017) é referida uma educação contruída e gerida pelo aluno

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

E neste pressuposto, importa que o currículo lhes permita desenvolver confiança, motivação para aprender, espírito crítico bem como autonomia. Aos alunos compete gerirem o seu currículo de modo que adquiram conhecimentos científicos e técnicos que lhes possam dar resposta às suas necessidades humanas e de integração na sociedade.

Surgem então as Aprendizagens Essenciais (conhecimentos, capacidades e processos, e atitudes e valores) que confluem para as áreas do Perfil dos alunos e que correspondem ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade) embora com diferentes níveis. (Roldão & Almeida, 2018).

Concluindo, neste capítulo fizemos uma pequena abordagem histórica do currículo, detendo-nos nas políticas educativas em Portugal, em particular na última metade do século XX. Também fizemos uma abordagem dos intervenientes do currículo, considerando a escola, os professores e os alunos, destacando o papel que cada um desempenha ou pode desempenhar.

No próximo capítulo iremos abordar as questões da liderança como incremento de mudança e de gestão dos recursos humanos.

2.Liderança Educacional e promoção do sucesso

Desde tempos tão remotos quanto se possa imaginar, desde a antiguidade até aos nossos dias, sempre se questionou sobre líderes e liderança. Várias são as abordagens sobre o tema, em particular sobre perfis de liderança que se vão assumindo, no entanto, um líder inovador não poderá ter uma tipologia predefinida. O que se espera então de um líder? Alguém que consegue mover montanhas, assumir um projeto, defendê-lo, realizá-lo e arrastar consigo e para a sua equipa outros profissionais. Um líder será aquele que não só arrasta multidões (políticos) como é capaz de agregar outros para a sua causa ou projeto, como vemos em Bolívar (2006) *“entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas pueden tomar las líneas propuestas como premisa para su acción”*.

A liderança em educação é um dos temas mais abordados nas últimas décadas. Muitas são as questões que se levantam para se tentar perceber que líder e que perfil será o mais adequado a uma escola de sucesso.

As mutações constantes da sociedade e o seu reflexo no sistema educativo, implicam que a escola precisa de líderes que recorram a um tipo de liderança eficaz, geradora de dinâmicas, motivadora e capaz de levar à melhoria da aprendizagem.

Nesta linha os diretores da escola devem estar assim aptos a utilizarem o(s) estilo(s) de liderança mais adequado(s) ao contexto onde se inserem. Valorizando a comunidade envolvente, bem como todos os que integram a escola.

2.1. Perfis de Liderança

Na organização que dirige, o diretor deverá ter perfis diferentes conforme o espaço onde se move. Então que perfis de liderança encontramos? Quais as características que um líder deve ter?

Fullan propõe cinco componentes para a liderança:

- Objetivo moral;
- Compreensão do processo de mudança;
- Relacionamento;
- Criação e partilha do conhecimento;
- Criação de coerência.

Segundo Bento (2008) partindo do modelo de liderança de Fullan *“os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalham continuamente nas cinco componentes da liderança”*.

Goleman (2015) nos seus escritos refere algumas componentes ou qualidades para os líderes:

- Empatia;
- Sintonia;
- Consciência organizacional;
- Influência;
- Desenvolvimento de outros;
- Inspiração;
- Trabalho de equipa.

Então um líder deverá entender a sua equipa, os seus valores pessoais, confiar no seu grupo de trabalho. Espera-se que saiba ouvir e analisar as propostas em discussão, devendo orientar os trabalhos para atingir os objetivos. Respeitar as posições de todos sendo tolerante e flexível. Se o grande objetivo de um líder é ter sucesso então é fundamental que ele seja um bom estratega, identifique as dificuldades e levante hipóteses

para as ultrapassar. Por outro lado, ao confiar no seu grupo de trabalho este deverá saber delegar e partilhar tarefas e responsabilidades.

Num grupo de trabalho, mesmo pequeno, os intervenientes não são cópias uns dos outros, todos são diferentes e todos carregam com eles um percurso de vida, que lhes proporcionou vivências e experiências tão diversificadas, mas ao mesmo tempo ricas, que poderão ser uma mais-valia para o projeto em que trabalham.

Apesar de haver algumas características comuns entre quem é líder, um líder constrói-se ao longo da sua vida e Bento (2008) salienta isso citando um estudo, em 1974, de Stogdill, que salienta, apesar disso, algumas características fundamentais:

Inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, vigilância para as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência na resolução de problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder.

Mas, se o líder deverá ter um conjunto de atributos, também existem diversos estilos de lideranças. Goleman (2015) baseado em estudos de McClelland da década de 70, e da análise de vários fatores que influenciam a capacidade de trabalho propõe seis estilos diferentes: autoritário, *coaching*, relacional, democrático, pressionador, dominante. Os primeiros quatro são altamente positivos no clima organizacional

Um estilo autoritário permite aos seus colaboradores inovarem. A visão que o líder dá do projeto impulsiona a equipa a superar-se, por outro lado o estilo *coaching* permite um diálogo constante e possibilita um ritmo de trabalho mais lento, desde que a equipa prossiga e adquira aprendizagens úteis ao projeto. O *coaching* assenta na definição de *coach*, treinador, valoriza também o que cada um apresenta de mais valioso e põe a render os talentos de cada um. Nos estilos relacional e democrático é realçado o contributo dos membros da equipa, ainda que estes sejam paupérrimos no caso do relacional, ou com relações de confiança e participação conjunta e igual no estilo democrático. O pressionador lança desafios e estabelece metas arrebatadoras esperando que estas sejam atingidas dentro dos prazos. Por fim o estilo dominante apresenta as ideias como as impostas pelo líder, tudo é imposto, a equipa sente-se muito rejeitada nas suas estratégias

Para um bom clima organizacional e de desempenho é necessário que os líderes façam um “mix” destes estilos. Na vida diária, nos desafios que enfrentamos e nos projetos que nos propomos é necessário misturar vários destes estilos e adequá-los às situações. É Goleman (2015) quem refere “*não esqueçamos, situações distintas geram diferentes tipos de liderança*”.

A educação em termos institucionais é também vista como uma empresa onde todos estes estilos de liderança se interligam e definem as características do diretor e das equipas de trabalho, como referem Hargreaves e Fink (2007, p. 21):

Para a liderança e para a mudança na educação, o desafio não consiste em menosprezar as práticas existentes no mundo dos negócios, mas, antes, em aprender com as mais bem sucedidas e mais sustentáveis. (...) a educação deveria ser tratada como um dos maiores empreendimentos de longa duração de todos os tempos.

Importa então criar em educação um tipo de liderança que permita uma melhoria educativa, Fullan (2005) diz-nos que “*a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos*” permite que a liderança se sustente nos seus pressupostos e metas. Nesse seguimento Hargreaves e Fink (2007, p. 31) acrescentam que:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.

A liderança que a direção/diretor da escola escolhe têm de estar adaptadas à população alvo, isto é; docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação e à ação pretendida. Em face dos objetivos e das ações que a cada momento se definem poderá gerar mais eficiência, estilos de lideranças diferentes. Assim, “*a liderança é mais arte do que ciência. Nessa arte, o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como, e com quem deve usar cada um dos estilos*” refere Nascimento (2012, p.30) citando Estanqueiro (1992).

A liderança dos diretores das escolas é um dos principais fatores para as melhorar. Assim deverá o sistema educativo providenciar para que as escolas selecionem diretores

que consigam desenvolver uma boa e eficaz liderança. Como diz Bolívar (2009, p. 3) *“los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo”* e ainda *“la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, en modos significativos de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su centro aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor”*.

2.2. As Equipas de Trabalho

Na organização da escola, enganam-se todos os que pensam que a liderança é ato hierárquico de uma só pessoa, o diretor, mesmo que pareça que na génese do modelo legislativo possa existir o monopólio dirigente, a escola só sobrevive e cresce porque existe uma relação horizontal entre os outros intervenientes. A liderança é assim entendida como algo que surge de grupos ou de redes de indivíduos que interagem. Assim a liderança passa a ser mais democrática, partilhada e distribuída pelas equipas que coabitam no sistema.

Nenhuma revolução ou mudança quer de mentalidades quer de organizações será fruto de uma pessoa isolada. Importa então conhecer quem integra a organização de modo a que o lugar ou equipa que integram, seja melhorada quando põem a render os seus talentos. Ao reconhecermos que diferentes pessoas têm ritmos e capacidades diferentes permitirá aos seus dirigentes gerir na diversidade, mas com harmonia.

Assim, um líder/diretor não será desvalorizado ou diminuído se na condução das suas equipas reconhecer tudo o que atrás ficou escrito e recorra à liderança de cada um dos membros da sua equipa. É preciso nas escolas trabalhar junto de toda a comunidade e partilhar as lideranças, fazendo emergir o melhor de cada um. Nesse seguimento Bolívar (2012) afirma *“a capacidade de mudança de uma escola dependerá não de um topo, mas*

de uma liderança diluída, de modo que – como qualidade de organização – crie a liderança múltipla dos membros e grupos, sendo – portanto – algo partilhado.”

Uma liderança distribuída pode desenvolver capacidades nos seus parceiros, isto é, na organização escola, pode desenvolver capacidades nos professores para coordenarem equipas que promovam o desenvolvimento profissional, a inovação científica e pedagógica, e o combate ao insucesso dos alunos. Este tipo de liderança pode aproximar os professores uns dos outros, criando níveis de satisfação elevados, trabalho em equipa e convergência nos objetivos a atingir.

Bruce (2010) defende que 1) os diretores das escolas facilitam o envolvimento dos professores como líderes em suas escolas; 2) os diretores das escolas têm impacto ao nível da aprendizagem profissional dos professores; 3) diretores e professores têm impacto na existência de decisões comuns e na criação de uma visão compartilhada na escola. Este modelo também tenta perceber se estas hipóteses influenciam a motivação e o entusiasmo dos professores.

Da aplicação do modelo e da sua reformulação (Bruce, 2010), concluímos que a liderança distribuída tem um impacto sobre a moral/motivação e entusiasmo dos professores, criando uma atitude positiva face ao trabalho, à partilha de conhecimentos, ao trabalho em equipa e diminuindo os níveis de stress destes agentes de ensino. Estas atitudes são alguns dos principais fatores que contribuem para o sucesso dos alunos. O mesmo autor ainda refere que:

“o envolvimento dos professores na liderança escolar, a sua maior capacidade de liderança, e motivação reforçada e entusiasmo pelo seu trabalho têm um impacto sobre o desempenho escolar, é razoável concluir que a abordagem da liderança distribuída que temos explorada neste trabalho tem um potencial considerável para melhorar significativamente o sucesso escolar.”(2010, p.8)

Assumindo os professores mais papéis de liderança nas suas atividades, podemos dizer que a locomotiva já partiu e esperamos uma progressiva mudança interna nas instituições, tendo a liderança um papel fundamental tal como nos dizem Harris e Lambert (2003) citados por Bolivar (2012):

- *A liderança não é uma teoria de traços.*

- *A liderança baseia-se na aprendizagem.*
- *Todos os intervenientes têm o potencial e o direito de trabalhar como líder.*
- *Liderança é um esforço partilhado.*
- *A liderança requer a distribuição de poder e autoridade.*

O diretor e as direções deverão criar projetos assentes no trabalho coletivo, planeando e definindo estratégias conjuntas que resultam numa construção de escola de sucesso, partilhada e onde a realização profissional e pessoal seja uma realidade. Nestas dinâmicas de liderança partilhada assenta muita da capacidade para a mudança.

Quanto maior número de pessoas da comunidade escolar forem envolvidas, mais ricos serão os resultados obtidos. Indivíduos envolvidos tendem a desenvolver projetos e estratégias que os valorizem. Entenda-se por comunidade escolar para além dos professores, alunos e funcionários também os pais, os parceiros sociais e institucionais. Quando se alarga o espetro de atuação então é necessário que a escola assuma ela, enquanto organização a liderança, sendo inconcebível que não se faça uma liderança distribuída.

Sempre que estamos perante uma liderança distribuída é provável que os desempenhos dos alunos sejam alterados no sentido positivo, bem como a satisfação pessoal e profissional dos professores. Quando dentro da comunidade há uma partilha, com uma abrangência multidisciplinar os frutos surgem e são profícuos. Tudo isto é também defendido por Louis et al. (2010):

Os efeitos da liderança sobre o desempenho dos alunos quando são criados, na maioria dos casos, porque a liderança eficaz reforça a comunidade profissional – um contexto específico em que os professores trabalham juntos para melhorar a sua prática e melhorar a aprendizagem dos estudantes. A comunidade profissional, por sua vez, é um grande preditor das práticas de ensino que estão fortemente associadas com o desempenho dos estudantes.

A concretização de todos estes pressupostos passa por uma distribuição de responsabilidades, de reconhecimento dos desempenhos e de apoios logísticos ao desenvolvimento do projeto “educação”.

A liderança não é fácil, e ser um líder de sucesso depende não só do seu perfil e do seu estilo, mas também de toda a sua envolvente. Ser um líder educativo sustentável passa tanto quanto possível por lideranças partilhadas e por promover o crescimento de toda a comunidade. O futuro da educação e a integração de todos na comunidade depende do seu líder e da sua liderança, que se sustenta naqueles com quem trabalha e que integra.

Neste capítulo foram abordados aspetos de liderança, referindo-nos a alguns perfis e seus respetivos atributos, dando ênfase aqueles que permitem que as lideranças possam ser piores de verdadeira mudança. As lideranças podem assentar em equipas de trabalho que lhe dão coesão e que permitem que o líder exerça uma liderança de integração e de distribuição de responsabilidades.

No próximo capítulo iremos apresentar o projeto de gestão curricular que este na base deste estudo de caso.

3. Projeto de gestão curricular

No início de cada ano, os despachos normativos tendem invariavelmente a defender a autonomia pedagógica e organizativa de cada escola na implementação de projetos que valorizem boas práticas, a colaboração entre pares e a gestão dos recursos humanos e materiais. Tal como se podia ler no despacho normativo nº 6/2014, de 26 de maio

“(...) fomenta-se a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem. (...) Incrementa-se a liberdade das escolas para concretizar as políticas estratégicas que melhor promovam o sucesso escolar dos alunos e os objetivos educacionais fundamentais. (...) a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares e, agora com maior liberdade e independência, a gestão dos seus recursos humanos e a implementação das atividades pedagógicas que se mostrem necessárias ao longo do ano letivo”.

Os normativos permitem a gestão dos recursos existentes, tais como a distribuição do serviço letivo, o crédito horário e sua distribuição, bem como a organização dos horários, o que poderá permitir um maior grau de satisfação aos docentes e a melhoria substancial dos resultados dos alunos, considerando-se que

“A flexibilidade na gestão das horas de crédito de que as escolas dispõem possibilita importantes mudanças no que se refere, essencialmente, ao alargamento das atividades educativas que consolidem e aprofundem conhecimentos já adquiridos pelos alunos (...) para o desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção permitindo aos professores melhores condições para o seu trabalho” (Despacho Normativo n.º 6/ 2014).

Mesmo dependendo dos organismos centrais, às escolas é lhes possível em cada ano gerir um número de horas, crédito de escola, que é fixada pelos despachos normativos

a que estabelecem as regras da organização curricular. Assim cada escola com a autonomia pedagógica, apresenta um grau de liberdade que lhes permite criar projetos que possam valorizar boas práticas, a colaboração entre pares, a gestão dos recursos existentes e a organização dos horários com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, seus desempenhos científicos e promover o sucesso.

Neste pressuposto foi implementado numa escola secundária com terceiro ciclo, no ano letivo 2014/2015, um projeto que resulta de uma tomada de consciência sobre a autonomia e liderança do diretor face a alguns normativos.

A escola onde se situou o estudo comportava o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Os cerca de 1700 alunos ingressavam na escola no 7º ano, era residual o número de alunos que se matriculavam pela primeira vez na escola nos outros anos. A escola tinha cerca de 25 anos e cerca de 70% dos professores pertenciam ao quadro.

No final do ano letivo, ao fazer-se a análise dos resultados do 3º período constatou-se, ao longo de alguns anos, que o número de retenções no 7º ano era mais elevado comparativamente com os outros anos. Da leitura das atas dos conselhos de turma salientava-se de modo generalizado que o *background* dos alunos era muito diversificado em cada turma, o que dificultava a aquisição de conteúdos e os reforços de aprendizagem aos alunos que apresentavam mais carências.

Após várias opções e estratégias de intervenção que incluíam apoios, reforços na sala de aula, parcerias, etc., decidiu a diretora da escola elaborar as turmas de 7º ano com base nos resultados obtidos nos exames de Português e Matemática no 6º ano, bem como o nível da disciplina de inglês e em função do nível de cada turma, com recurso ao crédito horário atribuído pelos normativos em cada ano escolar, alterar a carga horária de Português e Matemática. Assim foram criadas turmas de nível no 7º ano para assim homogeneizar e definir estratégias para colmatar a falta de pré-requisitos que alguns alunos apresentavam.

Nas turmas em que a média fosse de nível 4 ou mais, os alunos mantinham o currículo de 7º ano com a carga horária definida para as diversas disciplinas. Nas turmas de média inferior a 4 foram tomadas duas opções: parcerias em Português e Matemática quando o nível era entre 3 e 4, aumento de 45 minutos em Português e Matemática e parceria a inglês quando o nível era 3 ou menos.

O projeto então criado tinha como objetivos:

1. Identificar dificuldades específicas dos alunos de modo a poderem ser superadas.
2. Dar um feedback útil e de qualidade das aprendizagens dos alunos.
3. Prevenir o insucesso escolar.
4. Promover a qualidade do sucesso nas diferentes áreas curriculares
5. Reduzir o insucesso no 7º ano de 16% para 9% em 2015/16.
6. Reduzir o insucesso no 7º e 8º ano de 10% para 7% em 2016/17.
7. Aumentar em 5% a percentagem de níveis bom e muito bom em todas as disciplinas do ensino básico (7º e 8º anos) durante o biénio.

Neste projeto não foi feita calendarização, nem referido a sua vigência, mas quando foi implementado esperava-se que se prologasse durante algum tempo. No entanto em 2016/2017 iniciou-se, no 7º ano, um novo projeto com incidência na oficina de línguas e nas ciências experimentais como fator de sucesso. O projeto antigo do reforço do crédito horário e das parcerias só funcionou ainda para o 9º ano.

Ao projeto foram alocadas algumas horas proveniente do crédito horário atribuído pelos despachos normativos. No primeiro ano, 2014/15, 14 tempos para as turmas e um total de 34 tempos para os docentes. No ano letivo 2015/16 as turmas que ingressaram no 7º ano mantiveram os mesmos tempos das turmas do ano anterior. O 8º ano (alunos no 2º ano do projeto) só teve parcerias a português e a matemática perfazendo 20 tempos semanais para os docentes. No último ano que o projeto está em implementação só foram atribuídos tempos a docentes, como será descrito no capítulo 5, pois a diretora iniciou um novo projeto como foi referido no paragrafo anterior.

Os créditos horários podem ser resumidos no quadro 1

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Crédito horário turmas	14	14	0
Crédito horário docentes	34	54	18

Quadro 1: Créditos horários

A descrição mais pormenorizada, bem como a sua análise baseada em documentos, inquéritos e entrevistas será feita ao longo dos capítulos 5 e 6.

A escola onde foi implementado o projeto e feito o estudo pertence a uma freguesia com uma área e 54,4 km², que representa cerca de 12% da área do concelho; no entanto, a sua população (25 003 habitantes - dados de 2011) corresponde a 40% da população do concelho, sendo a freguesia com maior número de habitantes e maior densidade populacional.

A freguesia tem a menor taxa de analfabetismo do concelho (4,6%), bem como de abandono escolar, o qual se situa nos 1,3%; em contrapartida, a taxa de habitantes com formação superior é a segunda menor do concelho.

Sendo uma freguesia com uma elevada densidade populacional, conheceu um crescimento demográfico acentuado nas últimas décadas do século XX, fruto da sua localização junto a um importante nó ferroviário.

A freguesia está integrada num concelho com uma extensão de 465,1 km², com uma população estimada em 62 831 habitantes (censos 2011). Quase 50% da área do concelho é ocupada pela atividade agrícola, em particular a vinha e produtos hortícolas, bem como a pecuária. Desse modo, estas atividades têm um papel fundamental na economia do concelho, seguindo-se a montagem eletrónica e a metalomecânica.

Segundo os censos de 2011, as famílias têm, em média, uma dimensão de 2,65 elementos, sendo que 13,6% dessas famílias são monoparentais. O índice de analfabetismo é de 5,8% e a percentagem com habilitações superiores é de 14,7%, existindo 1,8% de abandono escolar.

A escola foi construída em 1987 e, desde então, tem aumentado o número de alunos, turmas e ofertas educativas. Devido a esse aumento, houve necessidade de proceder à sua requalificação, processo que foi concluído pela Parque Escolar em 2015, tendo atualmente capacidade para albergar 70 turmas em simultâneo. É a única escola secundária da freguesia e a maior do concelho com cerca de 2000 alunos.

4. Metodologia

O trabalho que nos propomos desenvolver, enquadra-se num estudo de caso pois pretendemos analisar um caso concreto, situado num contexto particular, em que decorre um projeto de diferenciação curricular com vista à promoção do sucesso.

De acordo com Ferreira e Serra (2009, p.11) *“Um estudo de caso foca algo que já ocorreu, ainda que algum dilema subjacente se possa manter ativo, pelo que contempla, na sua maioria informações históricas passadas”*. Os mesmos autores, (2009, p.12) citam Bonoma (1989) para afirmar que um estudo de caso é uma *“Descrição de uma situação, geralmente envolvendo uma decisão, um desafio, uma oportunidade, um problema ou uma questão que uma pessoa dentro de uma organização tem que resolver”*; ainda segundo Ferreira e Serra (2009) *“O grande benefício de um caso de estudo (...) é o detalhe de uma determinada situação e contexto, em contraste aos estudos empíricos estatísticos”*.

Como justificação desta opção também poderemos referir Duarte (2008, p. 115) citando Stake

“Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa”

Foi isso que aconteceu no presente estudo, em que a investigadora era também docente da escola que foi estudada, e esteve implicada na implementação do projeto. Enquanto docente da escola e elemento da equipa de direção, a investigadora acompanhou o processo de identificação de um problema – o insucesso no 7º ano de escolaridade – e a implementação de um projeto destinado a ajudar a solucioná-lo. Emergiu assim do contexto da prática, este projeto como o «caso» alvo do interesse de investigação.

Também poderemos ver que segundo Bell (1997, p.23) a grande vantagem do estudo de caso consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se

concentrar num caso específico ou situação e de identificar os diversos processos em curso.

4.1. Descrição do Estudo

“Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adequados aos fenómenos ou domínios estudados” como referem Quivy e Champenhoudt (2008, p. 25), assim para desenvolver todo este trabalho, e fazer as descrições, analisar as lideranças e participação, o grau de envolvimento e a satisfação da comunidade escolar, optámos por uma metodologia mista onde foram utilizados, como métodos de recolha de dados, a análise documental, entrevistas e inquérito por questionário.

Segundo Fernandes (1991, p. 64) *“embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos”* em face disto e atendendo à natureza do estudo, pareceu-nos que a investigação teria que passar também por uma pesquisa qualitativa.

Assim, recorremos a métodos qualitativos de recolha de dados, como a análise documental e a entrevista. A análise documental centrou-se em documentos internos, tais como atas, memorandos, relatórios, pautas das disciplinas e das turmas sujeitas à diferenciação curricular.

Os inquéritos por entrevista foram feitos em *“focus group”* aos três subcoordenadores dos grupos de Português, Inglês e Matemática e a seis professores envolvidos no projeto, dois de cada um dos grupos disciplinares envolvidos. Por sua vez os inquéritos por questionário foram aplicados aos professores envolvidos no projeto, aos encarregados de educação e alunos das turmas envolvidas no projeto.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo e estatística. Podemos referir tal como referem Lima e Pacheco (2006, p.107) que “*A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida.*”

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através de vários instrumentos a saber: entrevista por questionário individual, entrevista por questionário em *focus group*, inquérito por questionário e a análise documental. A opção pelos vários instrumentos deveu-se à abordagem dos objetivos. Diferentes instrumentos de recolha de dados permitiram uma triangulação dos dados e assim uma maior fiabilidade no tipo de respostas possíveis aos objetivos formulados, atendendo a diferentes perspetivas. No quadro abaixo (Quadro 2), sistematiza-se o *design* metodológico da tese.

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Fontes e participantes	Técnicas de Análise de Dados
Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;	Análise documental Entrevistas	Documentos internos da escola (Atas, memorandos, etc.). Diretor, 3 subcoordenadores de grupo (Português, Inglês, Matemática), 6 professores	Análise de conteúdo categorial
Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;	Entrevistas Inquérito por questionário	3 subcoordenadores de grupo e 6 professores Professores envolvidos no projeto	Análise de conteúdo categorial Análise estatística

Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada;	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto; Alunos e pais de alunos envolvidos no projeto	Análise estatística
Compreender os reflexos que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;	Inquérito por questionário Entrevista	Professores envolvidos no projeto; 3 subcoordenadores de grupo e 6 professores	Análise estatística Análise de conteúdo categorial
Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares;	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto; Alunos envolvidos no projeto	Análise estatística
Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.	Análise documental	Pautas das disciplinas sujeitas a diferenciação curricular	Análise estatística

Quadro 2: Design metodológico do estudo

4.2.1 Entrevista

As entrevistas são métodos de interação e comunicação entre entrevistados e entrevistadores e que permitem segundo Quivy e Champenhoudt (2008, p. 192) “retirar

das entrevistas informações e elementos de reflexão muito rico e matizados”. Na entrevista com guião o investigador dispõe de perguntas, podendo alterar de modo que a comunicação entre as partes seja mais fluente e o entrevistado não se sinta inibido. O entrevistado é levado, com frequência pela primeira vez, a refletir sobre o assunto em questão, resultando num processo de elaboração de pensamento (Seabra, 2010).

Para orientar as entrevistas, quer a individual, quer em *focus group*, foi elaborado um guião de acordo com a problematização associada aos objetivos.

As entrevistas, em número de dez, foram: uma individual à diretora, duas em *focus group* aos três subcoordenadores de grupo (Inglês, Matemática e Português) e a seis professores sendo dois de cada grupo disciplinar referido anteriormente (Anexo I). A opção de fazer inquérito por entrevista a professores, para além dos subcoordenadores de grupo, prendeu-se com a necessidade de conhecer o processo e o desenvolvimento do projeto de gestão curricular, e recolher opiniões e perspetivas de diversos intervenientes nesse processo. Como é referido por Guerra (2008, p. 48):

Face à questão de saber quem entrevistar (no interior da amostra definida), e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores suscetíveis de comunicar as suas perceções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos.

No início das entrevistas foi apresentado aos entrevistados o tema, os objetivos do trabalho, bem como a importância da entrevista para a realização do estudo. Foi também garantida a confidencialidade da entrevista e solicitada autorização para a gravação áudio, a qual foi transcrita e será anexada a este trabalho (Anexos II, III e IV). A participação foi voluntária, garantindo-se a possibilidade de desistência a qualquer momento. O anonimato da escola foi mantido, de modo a assegurar que os participantes não seriam secundariamente identificados. A recolha de dados decorreu entre outubro e dezembro de 2016.

Para a realização das entrevistas à diretora, subcoordenadores e professores e com o intento de chegar aos objetivos da investigação foram elaborados três guiões, com uma estrutura base partilhada, mas com algumas diferenças de modo a expressar os aspetos em que cada grupo era informador privilegiado. A construção dos guiões das entrevistas

foi, inicialmente, apoiada pela orientadora do Doutoramento e depois de reformulados e revistos foram apresentados a dois especialistas, Professor Doutor José Carlos Morgado e Professora Doutora Marta Abelha, para num processo de acordo entre juizes se proceder à validação dos mesmos. De seguida nos quadros 3, 4, e 5, apresentamos os guiões das entrevistas que utilizámos.

Guião da Entrevista à Diretora

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivos: *Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação*

Analisar processos pelos quais lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;

Dimensões	Objetivos	Procedimentos / Questões
A Legitimação e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema e dos objetivos do trabalho • Importância da entrevista para a realização do estudo • Garantir a confidencialidade da entrevista • Solicitar autorização para a gravação áudio
B Motivação para a criação do projeto	<p>B1. Identificar a génese do projeto</p> <p>B2. Conhecer os objetivos do projeto</p>	<p>B 1.1. Que características desta escola considera que foram fundamentais para a necessidade de investir na gestão curricular diferenciada?</p> <p>B1.2. Como surgiu?</p> <p>B.2.1. O que a levou a criar o projeto?</p> <p>B.2.2. Quais os principais objetivos pretendidos?</p>

<p style="text-align: center;">C Concretização do projeto</p>	<p>C1. Caracterizar os procedimentos de implementação do projeto</p>	<p>C1.1.Como é que o projeto foi implementado? C.1.1.1. Anos em que foi implementado C 1.1.2.Seriação dos alunos C1.1.3Escolha dos docentes das turmas C 1.1.4.Nomeação dos diretores de turma</p> <p>C 2. Quais as principais alterações que foram feitas no currículo?</p> <p>C 3. Quais os principais constrangimentos que sentiu durante o desenvolvimento do projeto?</p> <p>C 4. Quais as mais-valias?</p>
<p style="text-align: center;">D Liderança da diretora na implementação do projeto</p>	<p>D1. Caracterizar, na perspetiva da diretora as margens de autonomia curricular</p> <p>D2. Descrever a Influência do diretor na implementação do projeto</p>	<p>D1.1. Em sua opinião qual o papel e autonomia do diretor relativamente à gestão curricular?</p> <p>D1.2.Em sua opinião em que medida os normativos relativamente à organização do ano escolar permitem alterações curriculares?</p> <p>D.2.1. Que estratégias implementou para promover a adesão dos professores ao projeto?</p> <p>D.2.2.Como é que o projeto foi apresentado aos pais e encarregados de educação? Como foram envolvidos?</p>

		D.2.3.Em que medida considera que a sua liderança foi determinante para a implementação do projeto?
E Lideranças Intermédias	E 1. Caracterizar a articulação com as lideranças intermédias	E 1.1. Em sua opinião qual o papel dos subcoordenadores de grupo e os Diretores de turma na execução deste projeto? E 1.2. Como é que foi feita a articulação entre si e os subcoordenadores de grupo e diretores de turma?
F Avaliação	F1. Identificar procedimentos de avaliação do projeto F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes	F1.1. Que avaliação é feita do projeto? F1.1.1. Instrumentos F1.1.2. Periodicidade F2.1. Qual o seu grau de satisfação com o projeto? F2.2. Estão a ser feitas reformulações? A que níveis? F2.3. Quais as expectativas futuras?
G Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de corrigir ou complementar a informação • Agradecer a participação 	

Quadro 3: Guião da entrevista à Diretora.

Guião da Entrevista aos subcoordenadores de grupo

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivos: *Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação*

Analisar processos pelos quais lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;

Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre práticas curriculares e pedagógicas de professores;

Entrevistados: *Os Subcoordenadores dos grupos de Português, Inglês e Matemática*

Dimensões	Objetivos	Procedimentos / Questões
A Legitimação e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema e dos objetivos do trabalho • Importância da entrevista para a realização do estudo • Garantir a confidencialidade da entrevista • Solicitar autorização para a gravação áudio
B Integração no projeto	B 1. Conhecer a motivação para participar no projeto	<p>B 1.1. Enquanto subcoordenador, participou na criação do projeto? B 1.1.1. De que forma?</p> <p>B 1.2. Quais as expectativas que teve, ao integrar o projeto</p> <p>B 1.3. Sente-se parte integrante do projeto?</p> <p>B 1.4. Quais os principais objetivos do projeto?</p>

<p style="text-align: center;">C Dificuldades na concretização do projeto</p>	<p>C 1. Perspetivas dos entrevistados sobre as dificuldades na implementação do projeto.</p>	<p>C1.1 Enquanto subcoordenador quais as principais dificuldades que sentiu relativamente à</p> <p style="padding-left: 20px;">C 1.1.1. Implementação do projeto?</p> <p style="padding-left: 20px;">C 1.1.2. Aos anseios dos docentes envolvidos?</p> <p style="padding-left: 20px;">C 1.1.3. À planificação das atividades?</p> <p style="padding-left: 20px;">C 1.1.4. Ao envolvimento dos parceiros e da comunidade?</p>
<p style="text-align: center;">D Mudanças nas práticas letivas e curriculares</p>	<p>D1. Analisar e refletir sobre evolução das práticas letivas e curriculares</p>	<p>D 1.1. De que modo as práticas de planificação do seu grupo foram alteradas em função deste projeto?</p> <p>D 1.2. De que modo promove a articulação entre as várias turmas?</p> <p>D 1.3. De que modo as práticas letivas dos professores envolvidos foram alteradas?</p> <p>D 1.4. Como tem vindo a ser feita a articulação entre os vários docentes envolvidos?</p> <p>D 1.5. Como promove, enquanto subcoordenador a participação dos professores envolvidos?</p>
<p style="text-align: center;">E Liderança na implementação do projeto</p>	<p>E1. Analisar a influência da diretora na Implementação das iniciativas do projeto</p> <p>E2. Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes</p>	<p>E1.1. Que papel desempenhou a diretora, enquanto líder, na implementação do projeto?</p> <p>E.1.2. E em relação à promoção da adesão dos professores?</p> <p>E2.1. Qual foi o seu papel, enquanto subcoordenador, na promoção da adesão dos professores?</p>

		E2.2. E quanto à implementação do projeto em si?
F Avaliação	<p>F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto</p> <p>F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes</p>	<p>F1.1. Que avaliação é feita do projeto ao nível do grupo disciplinar?</p> <p>F2.1. Qual o grau de satisfação dos docentes do seu grupo disciplinar com o projeto?</p> <p>F2.2. Foram propostas reformulações? Em que medida?</p> <p>F2.3. Quais as expectativas futuras?</p>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de corrigir ou complementar a informação • Agradecer a participação 	

Quadro 4: Guião de entrevista aos subcoordenadores.

Guião da Entrevista aos professores

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivos: *Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação*

Analisar processos pelos quais lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;

Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;

Entrevistados: *Seis professores que lecionaram as turmas do projeto, 2 de cada grupo disciplinar (Português, Inglês e Matemática)*

Dimensões	Objetivos	Procedimentos / Questões
<p style="text-align: center;">A Legitimação e motivação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema e dos objetivos do trabalho • Importância da entrevista para a realização do estudo • Garantir a confidencialidade da entrevista • Solicitar autorização para a gravação áudio
<p style="text-align: center;">B Integração no projeto</p>	<p style="text-align: center;">B 1. Conhecer a motivação para participar no projeto</p>	<p>B 1.1. Esteve envolvido na criação do projeto? Desde quando? Como?</p> <p>B 1.2. Como foi envolvido no projeto?</p> <p>B 1.3. Sentiu-se parte do integrante o projeto? E no presente? Sente-se parte do projeto?</p> <p>B 1.4. Quais os principais objetivos pretendidos?</p> <p>B 1.5. Quais as expectativas que teve ao integrar o projeto? Em que medida considera que essas expectativas se concretizaram? O que faltaria desenvolver?</p>

<p style="text-align: center;">C Mudanças nas práticas letivas e curriculares</p>	<p style="text-align: center;">C 1. Analisar e refletir sobre a evolução das práticas letivas e curriculares</p>	<p>C 1.1. De que modo o seu processo de planificação foi alterado em função deste projeto?</p> <p>C 1.2. De que modo tem sido trabalhada a articulação entre as várias turmas?</p> <p>C 1.3. De que modo as suas práticas letivas foram alteradas?</p> <p>C 1.4. Como foi feita a articulação entre os vários docentes envolvidos? Principais constrangimentos sentidos? Mais-valias?</p> <p>C 1.5. Qual a reação dos alunos a estas mudanças?</p> <p>C 1.6. Tem havido um processo de evolução ao longo da implementação do projeto? A que níveis? Que aspetos influenciaram essa evolução?</p>
<p style="text-align: center;">D Lideranças na implementação do projeto</p>	<p style="text-align: center;">D 1. Influência da diretora na Implementação das iniciativas do projeto</p> <p style="text-align: center;">D 2. Participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes</p>	<p>D 1.1. Qual o papel desempenhado pela Diretora na implementação do projeto? Que papel teve em fomentar a adesão dos professores?</p> <p>D 2.1. Qual o papel desempenhado pelos subcoordenadores?</p> <p>D 2.2. De que modo contribuem as lideranças para a promoção de práticas de diferenciação curricular? Pode exemplificar?</p>
<p style="text-align: center;">E Dificuldades na concretização do projeto</p>	<p style="text-align: center;">E 1. Dificuldades na implementação do projeto</p>	<p>E 1.1. Enquanto professor das turmas do projeto, quais as principais dificuldades que sentiu relativamente à</p>

		<p>E 1.1.1. Implementado do projeto?</p> <p>E 1.1.2. À planificação das atividades?</p> <p>E 1.1.3. À gestão da sala de aula?</p> <p>E 1.1.4. Ao trabalho colaborativo com os colegas envolvidos no projeto?</p> <p>E 1.1.5. Outras?</p>
F Avaliação	<p>F 1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto</p> <p>F 2. Identificar reajustes do projeto nos anos subsequentes</p>	<p>F 1.1. Qual a participação dos docentes na avaliação do projeto?</p> <p>F 1.2. Qual o seu grau de satisfação com o projeto?</p> <p>F 2.1. Foram propostas reformulações? Em que medida?</p> <p>F 2.2. Quais as expectativas futuras?</p>
G Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de corrigir ou complementar a informação • Agradecer a participação 	

Quadro 5: Guião de entrevista a professores.

4.2.2. Inquérito por questionário

De acordo com Quivy e Champenhoudt (2008, p. 188), “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que estas

hipóteses sugerem”. Este método permite interrogar um grande número de indivíduos, sendo as questões pré-codificadas e, segundo os mesmos autores, aplicam-se quando se pretende saber características da população, os seus comportamentos, os seus valores e/ou opiniões.

Os inquéritos foram elaborados com itens do tipo Likert, numa escala e 1 a 5, tendo sido elaborados 3 inquéritos diferentes de acordo com a população alvo: professores, alunos e encarregados e educação. Os inquéritos podem ser consultados no anexo V da presente tese.

As questões apresentadas pretenderam ser claras e de fácil leitura e resposta por parte de todos os intervenientes. A construção dos inquéritos por questionário teve, numa primeira fase, o apoio da orientadora do Doutoramento e depois de reformulados e revistos foram apresentados a dois especialistas, Professor Doutor José Carlos Morgado e Professora Doutora Marta Abelha, para num processo de acordo entre juízes se proceder à validação dos mesmos.

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Fontes	Técnicas de Análise de Dados
Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto	Análise estatística
Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada;	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto; Alunos e Encarregados de Educação das Turmas que participam no projeto	Análise estatística
Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto;	Análise estatística

diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;			
Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares	Inquérito por questionário	Professores envolvidos no projeto; Turmas que participaram no projeto (alunos)	Análise estatística

Quadro 6: Objetivos dos inquéritos.

4.2.3. Análise Documental

Para completar os métodos anteriormente referidos foi considerado aconselhável fazer-se uma recolha de dados registados em documentos internos de acordo com os objetivos pretendidos. A análise documental é um método não interferente de recolha de dados (Coutinho, 2018, p. 142), que tem como vantagem “minorar as fragilidades inerentes a técnicas de inquirição (*self reports*)”. Contribuem assim, para a triangulação dos dados recolhidos por métodos de autorrelato.

No presente estudo, interessava perceber qual a perceção dos conselhos de turma e tornava-se imperioso analisar os relatórios finais de ano dos grupos disciplinares, as atas das turmas envolvidas no projeto bem como as pautas.

Dos dados recolhidos foi feita uma análise de conteúdo dos dados textuais e estatística das classificações obtidas pelos alunos.

4.3. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é um processo que permite, após a recolha dos dados, realizar interpretações. Esta análise engloba vários processos. Das entrevistas importa retirar significados, constatações e descrições dos acontecimentos em análise. Já os dados quantitativos resultantes dos inquéritos devem sofrer um tratamento estatístico, que permita compreender tendências de resposta.

De acordo com Guerra (2006, p. 69) “a análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para trabalhar informação previamente recolhida, seja por *dados invocados*, como é o caso dos dados recolhidos por análise documental no presente estudo, seja por *dados suscitados*, como é o caso dos recolhidos por entrevista e questionário (Esteves, 2006). Recorreu-se, para tal, à categorização dos dados recolhidos e à sua interpretação, com base nas categorias que serviram de base à elaboração dos guiões e que decorreram diretamente dos objetivos delineados para a investigação. Após a entrevista à diretora construiu-se o quadro 7 no qual se identificam as categorias, subcategorias e objetivos específicos da análise realizada, que permite apresentar os dados com excertos elucidativos da opinião da diretora em relação a cada uma das categorias/subcategorias. Esta estrutura de categorias foi definida à priori, com base no guião de entrevistas estabelecido, e consequentemente, nos objetivos do trabalho de investigação.

Categoria	Subcategorias	Objetivos
B. Motivação para a criação do projeto	B1. Identificar a génese do projeto B2. Conhecer os objetivos do projeto	Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;

C. Concretização do projeto	C1. Implementação do projeto C2. Alterações ao currículo C3. Constrangimentos ao desenvolvimento do projeto C4: mais-valias	Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;
D. Analisar a liderança da diretora na implementação do projeto	D1. Autonomia Curricular D2. Professores D3. Encarregados de Educação	Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;
E. Analisar as lideranças intermédias na implementação do projeto	E1. Papel dos subcoordenadores e diretores de turma E2. Articulação entre a diretora e os subcoordenadores e diretores de turma	Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;
F. Avaliação	F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes	

Quadro 7: Categorização da entrevista à diretora.

O quadro de categorias que a seguir se apresenta (Quadro 8), e que reflete também subcategorias emergentes dos dados recolhidos, além das categorias definidas *a priori*, foi desenvolvido para analisar as entrevistas aos subcoordenadores e permite apresentar os dados com excertos elucidativos das opiniões que os subcoordenadores referem em cada uma das categorias/subcategorias.

Categoria	Subcategorias	Objetivos
B. Conhecer a motivação para participar no projeto	B1. Motivar os professores B2. Escolha dos professores	Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;
C. Dificuldades na concretização do projeto	C1. Elaboração de turmas por nível C2. Número de alunos por turma C3. Testes comuns C4: Indisciplina C5: Distribuição de serviço docente	Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;
D. Analisar e refletir sobre evolução das práticas letivas curriculares	D1. Planificações D2. Práticas D3. Parcerias	Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;
E. Analisar a liderança na implementação do projeto	E1. Analisar a influência da diretora na implementação do projeto E2. Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes	Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;
F. Avaliação	F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes	

Quadro 8: Categorização da entrevista aos subcoordenadores

O quadro 9 reflete também subcategorias emergentes dos dados recolhidos, além as categorias definidas *a priori*, para analisar as entrevistas a professores e permite analisar os dados com excertos elucidativos das opiniões que os seis professores referem em cada uma das categorias/subcategorias.

Categoria	Subcategorias	Objetivos
B. Conhecer a motivação para participar no projeto	B1. Motivar os professores B2. Escolha dos professores	Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação
C. Dificuldades na concretização do projeto	C1. Elaboração de turmas por nível C2. Número de alunos por turma C3. Testes comuns C4: Indisciplina C5: Distribuição de serviço docente	Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores
D. Analisar e refletir sobre evolução das práticas letivas curriculares	D1. Planificações D2. Práticas D3. Parcerias D4. Avaliação	Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores
E. Analisar a liderança na implementação do projeto	E1. Analisar a influência da diretora na implementação do projeto E2. Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes	Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;

F. Avaliação	F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes	
---------------------	--	--

Quadro 9: Categorização da entrevista aos seis professores

Neste estudo usamos a análise estatística para analisar os dados recolhidos pela aplicação dos questionários aos professores, alunos e encarregados de educação, bem como para a análise das classificações dos alunos.

4.4. Descrição das amostras/participantes

Os inquéritos por questionário foram respondidos por 23 professores, 530 alunos e 262 encarregados de educação. A aplicação dos questionários aos alunos decorreu em sala de aula e aos encarregados de educação nas reuniões que decorrerem no início de cada período letivo. Neste caso foi aplicada no 2º período do ano letivo 2016/2017 a todos os encarregados de educação que estiverem presentes nas reuniões.

Atendendo a que se trata de um estudo de caso, a população em estudo foram todos os docentes envolvidos no projeto, assim como os alunos do 7º ano nos anos letivos 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, bem como os alunos do 9º ano de 2016/2017 (alunos que em 2014/2015 ingressaram no 7º ano), fazendo um estudo comparativo com os anos anteriores em termos de retenções e qualidade do sucesso no 7º e 9º ano. Também os pais e Encarregados de Educação destes mesmos alunos fizeram parte da população em estudo.

O inquérito por questionário aos alunos e encarregados de educação foi aplicado a todas as turmas de 7º ano que participaram no projeto. Os inquéritos foram aplicados como referimos em 2016/2017 e as turmas que integravam o projeto estavam então no 8º

ano e no 9º ano, dado que o projeto tinha começado em 2014/2015. Relativamente ao inquérito por questionário a professores, este foi aplicado a todos os professores da escola que estiveram ativamente envolvidos no projeto durante os 3 anos que o mesmo esteve implementado, tendo sido aplicado em janeiro de 2017

Foi efetuada uma entrevista à diretora, aos subcoordenadores dos grupos disciplinares de Matemática, Português e Inglês e dois professores de cada um destes grupos de docência foi feito um inquérito por entrevista em “*focus group*” em novembro e dezembro de 2016. Os docentes são identificados com P1 e P2, os dois professores de Português, I1 e I2 os dois professores de Inglês e M1 e M2 os dois professores de Matemática.

Neste capítulo apresentámos a metodologia que foi utilizada para conduzir o estudo de caso. Na análise que se irá fazer nos próximos capítulos, poderiam ter sido mais enriquecidas se também tivessem sido entrevistados alguns alunos, no entanto quando senti essa falta já não havia hipótese de o fazer pois os alunos já tinham transitado para o ensino secundário.

5. Apresentação dos Dados

Ao longo deste capítulo, propomo-nos apresentar os dados recolhidos através de entrevista à diretora, das entrevistas aos subcoordenadores de Inglês, Matemática e Português bem como aos seis professores, bem como os dados dos inquéritos aos alunos, professores e encarregados de educação. Também irão ser apresentados excertos de documentos e a análise das classificações dos alunos ao longo dos anos.

5.1. Entrevistas

Os dados recolhidos nas entrevistas pretendem dar resposta aos objetivos 1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação; 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada e 4. Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.

Para além da entrevista à diretora, mentora do projeto e única responsável pela sua aplicação, foram feitas entrevistas aos subcoordenadores dos grupos disciplinares envolvidos bem como a seis professores que lecionaram as turmas que integraram o projeto.

5.1.1. Entrevista à Diretora

Foi efetuada uma entrevista à diretora da escola onde se realiza este estudo. A diretora é uma docente com muita experiência de ensino, pois tem 60 anos de idade e 36 anos de serviço, 23 dos quais na escola em causa. Para além da formação inicial na variante de ensino, tem também um mestrado na área de administração escolar, e à data da entrevista era diretora há 8 anos, além de ter desempenhado cargos de gestão em modelos anteriores, tais como presidente da comissão instaladora, presidente do conselho diretivo e cargos pedagógicos como diretora de turma, coordenadora de departamento, presidente do conselho pedagógico.

Os dados recolhidos na entrevista servirão de suporte para a resposta aos objetivos 1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação e 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada.

De seguida, passamos a apresentar os resultados para cada uma das categorias definidas nos guiões já apresentadas no capítulo anterior

B. Motivação para a criação do projeto

Esta categoria teve como objetivo caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação, subdividindo-se em duas subcategorias: B1 Identificar a génese do projeto e B2 Conhecer os objetivos do projeto.

B1. Identificar a gênese do projeto

Na entrevista com a diretora, esta afirmou desde que iniciou o mandato que pretende o sucesso dos alunos:

Para nós não é nada de novo, para nós já fazíamos tudo ou praticamente tudo o que está neste plano. Desde 2009/2010 que estamos a trabalhar no sucesso dos alunos, na promoção do sucesso dos alunos

Segundo ela, as turmas heterogêneas, por terem alunos com ritmos diferentes, prejudicam os alunos mais fracos, enquanto as turmas de nível permitem trabalhar com todos os alunos que apresentam as mesmas dificuldades e lacunas:

Numa turma heterogênea, com diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes competências adquiridas ao longo dos ciclos anteriores, face ao programa que o professor tem para cumprir... e tem que cumprir o programa, seja no final do ano, seja no final do ciclo... Os alunos menos bem preparados pelas mais variadas razões do seu percurso escolar, desmotivavam-se, abandonavam de certa forma a escola, porque para além de uma grande parte de retenções por falta de conhecimentos esses alunos desenvolviam outras apetências que não as melhores no meu entender: abandono escolar, falta de assiduidade, indisciplina, ligação a outros colegas em igualdade de circunstância e que a repetência levava a outra repetência e ao diagnosticar esses alunos já com duas ou três repetências entendeu-se ser preferível fazer turmas com o mesmo nível, o mesmo grau de dificuldades, com as mesmas lacunas.

B2. Conhecer os objetivos do projeto

O objetivo principal apresentado foi o sucesso e a melhoria dos alunos, e que a motivação dos mesmos seja efetiva.

O principal objetivo é a melhoria dos resultados escolares dos alunos, as turmas de nível ou perfil são impeditivas, no meu entender, da desmotivação dos alunos.

C. Concretização do projeto

Esta categoria também tinha como objetivo caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação, subdividindo-se em quatro subcategorias: C1 Implementação, C2 Alterações ao currículo, C3 Constrangimentos ao desenvolvimento do projeto e C4 mais-valias.

C1. Implementação do projeto

O projeto foi aplicado aos anos iniciais de cada ciclo de ensino, 3º ciclo e secundário. Tendo as turmas de nível sido elaboradas com base nos níveis nas disciplinas de Matemática e Português, porque eram essas disciplinas que estavam sujeitas a exames nacionais no final do 9º ano:

O projeto foi progressivamente implementado, mas foi implementado essencialmente nos anos de início de ciclo, ao nível do 7º ano e ao nível do 10º ano.

E no 7º ano porque que era o início de ciclo, no final do ciclo dos três anos os alunos tinham que fazer o exame de português e matemática e a seriação foi feita tendo exatamente por base o quê? As disciplinas de português e matemática, dado que no 9º ano com negativa de frequência e de exame o aluno está retido.

Segundo a diretora também os professores que lecionaram a turmas foram escolhidos em função do seu perfil para trabalhar com o projeto:

Houve a preocupação de escolher os professores com mais perfil para essas turmas.

C2. Alterações ao currículo

Para a diretora este projeto alterou muito pouco o currículo, nos seus conteúdos, apenas deveriam ser atendidas as características das turmas, os seus ritmos e lacunas:

foi recomendado aos professores que esses alunos teriam um ritmo mais lento para consolidar as matérias, para dar conteúdos ou consolidar conteúdos que não estavam, que os alunos não tinham, como garantia do sucesso desses mesmos alunos. Ou seja estratégias diferentes para alunos diferentes. O currículo é o mesmo simplesmente dado de uma forma mais lenta, mais gradual. Depois as turmas muito grandes, com 30 alunos, que também é um fator de desmotivação para esses alunos, o facto de estarem 30 alunos mas estarem dois professores pelo menos uma vez por semana em sala de aula, o facto de se terem feito várias experiências, nomeadamente no português e na matemática, tornando o grupo mais pequeno e o professor poder acompanhar de perto, mais individualmente cada aluno, entendeu-se isso.

C3. Constrangimentos ao desenvolvimento do projeto

Relativamente aos constrangimentos ao desenvolvimento do projeto, para a diretora, eles são basicamente dois: os professores e as famílias. Na sua opinião os professores estão rotinados, têm dificuldade em inovar e em entender os alunos com mais dificuldades e problemáticos.

Os professores estão muito formatados, os departamentos estão muito formatados, e definem erradamente, situação que vai ter que se alterar, alguma coisa já se fez, mas muito falta fazer. Os departamentos estão muito agarrados às planificações para o 7º ano, e as planificações têm elas também que ser diferenciadas. Têm que ser planificações diferenciadas porque o objectivo é que estes alunos façam uma progressão e adquiram conhecimentos tais que permitam chegar ao final do 9º ano e estar aptos e terem as competências todas. Não entendem assim alguns docentes.

Os docentes têm muita dificuldade em por vezes lidar com estes alunos, interpretam quase como um azar ter estas turmas e as estratégias diferenciadas que deviam implementar, o docente das disciplinas não implementa, mas por sua vez o departamento também tem culpa e é responsável exatamente por isto.

O outro fator de constrangimento referido foram as famílias, devido à sua destruturação, ao fato de muitas serem monoparentais e de não darem apoio aos filhos nem acompanharem os seus estudos.

... são os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e com menos competências adquiridas ao longo do ciclo que por norma estão associados as famílias desorganizadas, monoparentais, desligadas da escola, pouco participativas (...) é mais um dos fatores externos que a escola não consegue controlar, a escola não consegue controlar a família, e também não pode opinar sobre o ambiente interno de cada uma das famílias, mas são efetivamente estes alunos.

há crianças que chegam ao 7º ano sem saber ler, a família que é chamada à atenção, que já devia ter percebido que ao fim de seis anos de escolaridade não consegue ler uma carta, não consegue ler um texto, não consegue interpretar, a família podia ter tido a tarefa e a dedicação, nem que fosse um jornal desportivo, nem que fosse uma revista cor de rosa, facilitar à criança para que ela leia. Em consequência, defende que seria importante que as escolas dispusessem de outros apoios, nomeadamente técnicos especializados, que ajudassem a articular com as famílias:

Penso que as escolas precisam de ajuda, de outro tipo de ajuda que recai sobre a especialidade de técnicos dentro da própria escola, como sejam técnicos na área da sociologia, da assistente social. Tentar articular porque as próprias famílias precisam elas de ser apoiadas.

C4: mais-valias

Segundo a diretora já se notam algumas mais-valia, relativamente à taxa de retenção e de abandono escolar.

Os resultados ao fim de 3 anos provam exactamente o quê? Que a escola tem evoluído numa diminuição na taxa de retenção, de taxa de abandono escolar. Têm alguma indisciplina, mas isso depende de factores externos, de factores sociais que muitas vezes a escola tem dificuldade em controlar.

E isso deve-se ao facto de em cada turma todos os alunos terem o mesmo nível e assim, ao terem as mesmas dificuldades e lacunas, estas poderem ser colmatadas em todos. As turmas de nível mais alto conseguem evoluir mais e as mais fracas com têm um ritmo de trabalho mais lento de modo a conseguirem resultados positivos

Os resultados melhoraram significativamente. Há turmas com 30 alunos que como estão todos no mesmo nível os conteúdos podem ser todos dados e os alunos estão todos ao mesmo nível. Curiosamente também são nessas turmas de nível mais alto que estão associados (...) a famílias que apoiam mais os alunos, e estes alunos acabam por desenvolver alguma competição entre si, são alunos bastante motivados e a taxa de sucesso nessas turmas é de 100%.

Por outro lado, nas turmas mais fracas como existe também um grau de exigência menor, mais leve e algum incentivo ao estudo, os alunos também vão conseguindo fazer uma progressão, vão progredir e aqueles que eventualmente se podiam desmotivar no meio daqueles alunos com um grande ou elevado ritmo de trabalho, isso acaba por não acontecer. Acaba por não haver essa desmotivação.

E apesar de haver algum insucesso o número de retenções mostra uma evolução.

Há sempre uma pequena franja de alunos que se perde, efetivamente isso acontece, mas o que é facto é que a escola consegue passar desde uma taxa de retenção no ensino básico em 2009 que seria por volta dos trinta e tal por cento e neste momento está a inferior a 10% e inferior à média nacional em 2015/2016.

D. Analisar a liderança da diretora na implementação do projeto

Nesta categoria tínhamos como objetivo analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada, subdividindo-se em três subcategorias: D1 Autonomia Curricular, D2 Professores e D3 Encarregados de Educação.

D1. Autonomia Curricular

Para a entrevistada a autonomia é relativa, pese embora possam existir decretos que a permitam, as escolas estão muito condicionadas pela inspeção (IGEC) e pelos resultados necessários para que os mesmos ingressem na universidade. Sendo assim não é possível liderar uma autonomia curricular:

A autonomia é uma autonomia relativa, uma autonomia por decreto, mas não é uma autonomia efetiva porque o diretor tem que prestar contas, principalmente à IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência), não pode decidir e também não pode mudar o currículo de um dia para o outro, porque há uma parte do sistema educativo que é imutável por mais governos constitucionais que vão passando que são as universidades. As universidades são imutáveis, não se alteram e por isso a escola está de certa forma forçada, oprimida, subjugada a ter que cumprir com estes currículos, com estes normativos pelo menos em termos legais.

Agora relativamente à autonomia ela é muito relativa porque os normativos têm que ser cumpridos. Alias a escola continua a ser inspecionada pela IGEC e se alguma coisa não está em conformidade o que é que acontece? Ameaça de processos disciplinares e ninguém está para uma coisa dessas.

D2. Professores

Na entrevista foi assumido que enquanto diretora da escola e líder de uma organização, o projeto foi de alguma forma imposto, já que alguns dos professores não aderiram pois, no seu entender, isso representava mais trabalho:

Relativamente aos professores dentro dos departamentos as opiniões dividem-se. Há efetivamente professores que já tinham esta experiência semelhantes de outras escolas e disseram “então vamos lá” e acharam como uma mais valia, para outros “lá vem esta com mais trabalho”. O assunto foi explicado e teve algum grau de imposição porque na ótica de alguns não se experimenta nada porque isso dá trabalho, isso dá chatice, e logicamente

que é preciso experimentar, avaliar e depois reformular que é aquilo que tem sido feito com o projeto.

Dado que não pode haver muita autonomia curricular, segundo a diretora, os professores recorrem às novas tecnologias porque isso lhes pode evitar trabalho suplementar e não como medida de combater o insucesso.

O que pode é mudar as estratégias de lecionação, torná-las mais motivadoras, mais apelativas, mais ambiciosas. Neste momento tudo serve de desculpa, por exemplo o uso das novas tecnologias: PowerPoint, videoprojector. Eles devem servir como uma mais valia, não para o professor ter que deixar de preparar as aulas e limitar-se a dar um PowerPoint para os alunos lerem e copiarem para o caderno, não é esse o objetivo do PowerPoint.

A posição da diretora enquanto líder da escola é muito crítica relativamente aos professores e afirma que estes não estão a cumprir o seu papel, daí a necessidade de se impor.

O que devia advir era estratégias motivadoras e neste caso a missão da escola não está a funcionar, porque aprender e ensinar, a relação professor aluno, numa grande parte dos relacionamentos é uma relação de amor ódio.

Se é professor tem que assumir que é professor. Não pode ser um professor de papel, por decreto, tem que ser um professor efetivo, que ensina, que ajuda, que colabora, que acompanha.

D3. Encarregados de Educação

Já relativamente aos encarregados de educação, a entrevistada assume que os mesmos aderiram bem, apesar de os pais dos alunos de perfil mais alto terem pontualmente levantado algumas questões, no final compreenderam o projeto. Na

entrevista é claro que houve um espaço entre a diretora e os encarregados de educação onde todo o projeto foi explicado.

Os pais foram informados no caso do 7º ano com reuniões com o diretor. Foi-lhes explicado o processo, foi-lhes explicado as mais-valias e houve fácil compreensão por parte de 90% da maioria.

Os encarregados de educação aceitaram o projeto razoável e o paradoxo da situação é que quem aceitou menos bem o projeto foram pontualmente os pais dos alunos com nível e perfil mais alto e porquê? Porque o seu filho ou a sua filha deixou de ser o melhor aluno de sempre da turma e agora passou a ser um aluno excelente num grupo de 30 alunos excelentes, não sobressai. Isto é um pensamento errado, não pode acontecer porque é uma competição que não faz sentido, porquê? Para o encarregado de educação o que conta ainda são os números da pauta, não são os conhecimentos e as competências para a vida, para o empreendedorismo, para desenvolver projetos, para ser um cidadão que contribua para a economia do país, não é isso que interessa, o que conta são números. Podem ser validos ou efetivos, o que conta são números, não tem cinco a tudo, e os outros têm três então sobressai porque tem cinco, portanto tem uma valorização que eu não consigo entender, mas foi por aí a resistência.

E. Analisar as lideranças intermédias na implementação do projeto

O objetivo desta categoria também era como analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada, subdividindo-se em duas subcategorias: E1 Papel dos subcoordenadores e diretores de turma e E2 Articulação entre a diretora e os subcoordenadores e diretores de turma

E1. Papel dos subcoordenadores e diretores de turma

Para a entrevistada houve envolvimento dos subcoordenadores apesar dos resultados não terem sido os esperáveis.

A nível do inglês, do português e da matemática senti que houve algum envolvimento, mas principalmente da matemática os resultados estão muito aquém daquilo que era esperado.

E2. Articulação entre a diretora e os subcoordenadores e diretores de turma

Segundo a diretora foram feitas reuniões mas a motivação em especial dos diretores de turma foi pouca, o que para ela não apresenta novidade e como tal ela exige resultados, numa ótica de prestação de contas:

Foi feito em reuniões informais e algumas formais. Os diretores e turma, alguns, não tiveram o melhor desempenho e deveriam ter tido um papel mais efetivo na coordenação do próprio conselho de turma. O que não aconteceu. Há sempre a retórica da desmotivação, do não tenho horas, do não tenho tempo isto é muito trabalho. Há sempre essa retórica que enquanto diretora habituei-me a ouvir, ignoro. Certo é que as pessoas tem que prestar contas, tem que haver resultados e há ações que tem que se implementar.

F. Avaliação

Nesta categoria pretendeu-se perceber da monitorização do projeto e dos reajustes efetuados, tendo-se subdividido em duas subcategorias: F1 Identificar os procedimentos de avaliação do projeto e F2 Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes.

F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto

Da entrevista depreende-se que o projeto tem sido avaliado, no entanto nunca foram apresentadas grelhas ou documentos. Das palavras da entrevista nota-se que a

avaliação existiu e que este projeto resultou de experiências anteriores, que passaram aplicar algumas ideias vindas de outras escolas.

O projeto tem sido avaliado anualmente e no final de cada período. Mas a avaliação é maior no final de cada ano letivo porquê? Porque o projeto já passou por diferentes fases.

Houve uma primeira fase em que grupos de alunos saíam da sala de aula e eram acompanhados pelo professor parceiro, hoje saía o grupo mais fraco, amanhã saía o grupo mais avançado e assim sucessivamente. No final o balanço feito é que não era funcional porque se perdia muito tempo no sai e no entra, nos corredores e havia um desajuste.

Depois passou-se para a fase em que estariam dois professores na sala de aula nos 45 minutos, os professores não davam matéria, simplesmente desenvolviam atividades de enriquecimento curricular, de esclarecimento de dúvidas. Também se viu que as relações de conflito existentes entre o professor titular e o professor parceiro, isto porque ainda existe o fantasma «eu tenho alguém nas minhas aulas e que me está a controlar agora com quase trinta anos de serviço», o que não significa competência profissional os trinta anos, as coisas nem sempre muito bem entre si, não houve uma boa articulação, mas aí era um problema de relações de conflitos entre as pessoas dentro do mesmo grupo disciplinar.

Passou-se para outra experimentação que era a fase de nas turmas mais fracas, com mais dificuldades jogar em articulação uma vez por semana o português e a matemática do mesmo modo que a físico-química e as ciências naturais com pequenos grupos, neste momento as coisas funcionaram, mas depois há sempre a desvirtuação daquilo que é o processo. Percebe-se que a falta de assiduidade de alguns professores aproveita a compensação de ter 15 alunos para dar matéria, quando não era esse o objetivo.

F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes

Para a diretora o reajuste ao projeto iniciado em 2014/2015 foi feito e resultou no Plano de Ação Estratégia que foi solicitado pelo Ministério que cada escola fizesse, no ano letivo 16/17.

Neste momento estamos numa fase em que foi implementado o Plano de Ação Estratégica também com outras modalidades mas que não andam muito diferente das experiencias e esse projeto só será avaliado no final de 2016/2017

5.1.2. Entrevista aos Subcoordenadores

Os dados recolhidos nas entrevistas aos subcoordenadores servirão de suporte para a resposta aos objetivos 1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação; 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada; e 4. Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.

Foram realizadas entrevistas em *Focus Group* aos subcoordenadores de grupo Português, Matemática e Inglês. Os Subcoordenadores eram do quadro da escola e tinham mais de 25 de anos de experiência docente e de 5 anos na função de subcoordenadores. As idades estavam compreendidas entre os 40 e os 55 anos, com formação inicial de licenciaturas via ensino, tendo dois mestrado nas respetivas áreas científicas. Os docentes são identificados com SCI, SCM e SCP, para subcoordenador do grupo de Inglês, de Matemática e de Português respetivamente.

B. Conhecer a motivação para participar no projeto

Esta categoria teve como objetivo caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação, subdividindo-se em duas subcategorias: B1 Motivar os professores e B2 Escolha dos professores.

B1. Motivar os professores

Ao longo das entrevistas foi realçada a ideia de que os docentes não se sentiram motivados para o projeto, referindo os subcoordenadores que nem todos aderiram de boa vontade ao mesmo:

Enfim, as expectativas de facto não são muito boas e a motivação, acho que houve aí em termos de processo motivacional, falta-me a palavra, digamos que os professores na grande maioria não se sentiram motivados para integrarem este projeto (SCM)

Defenderam ainda que não houve um espaço de esclarecimento e troca de ideias sobre o que se pretendia.

que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiências, a motivação em grupo para. E se tu me disseres, está bem, mas internamente, o corpo docente estável que nós temos também faz isso, nem todos aderem (SCP)

deveria ter havido, ou pelo menos poderá ainda haver essa sensibilização ou informação do que é que vai acontecer (SCI)

No entanto e apesar de não se sentirem motivados, os docentes tudo fizeram para que o projeto se concretizasse:

portanto a nossa participação foi de um modo geral aceitar o inevitável (SCP);

não participou na elaboração do projeto mas depois desenvolveu mecanismos para o executar (SCM);

(...) independentemente da minha posição pessoal e da posição do meu departamento, eu acho que todos nos esforçamos para que a escola melhore os resultados, mas sentimos que é um trabalho inglório (...) (SCP)

Transparece ao longo das entrevistas que apesar do problema da falta de motivação para o projeto, prevaleceu sempre o forte profissionalismo dos docentes no sentido de que se alcançasse os objetivos pretendidos. Um maior investimento na discussão e motivação dos docentes que integraram o projeto foi sentido como uma falha, que poderá merecer a atenção da coordenação do projeto.

B2. Escolha dos professores

Os entrevistados referiram que um dos aspetos negativos na concretização inicial do projeto prende-se com o facto de os professores que lecionaram as turmas não terem sido escolhidos de forma intencional. Assim parece emergir a noção de que deveriam ter sido atribuídas estas turmas a docentes com determinado perfil e/ou investir na formação dos professores escolhidos.

(...) Penso que aí a falha maior foi não preparar o corpo docente para formação do projeto (SCM)

eu acho que é preciso se calhar também um perfil de professor para o projeto (SCP)

A entrevistada SCP vai mais longe e afirma que as turmas deveriam lecionadas por professores da escola, isto é quadros de escola ou quadros de zona pedagógica já colocados na escola para que assim pudessem, desde o início, perceber e concretizar o projeto.

(...) penso que um problema prender-se-á com o facto de estas turmas depois, na sua larga maioria, não serem entregues a pessoas da casa (...). Simplesmente recebem as turmas sem estarem por dentro da lógica que levou à sua formação e portanto o que eu percebi e tentei ajudar na medida do possível, foi que no início houve uma dificuldade em perceber porque é que as coisas funcionavam deste modo (SCP)

(...) mas depois até é uma pessoa que não ouviu nada desta conversa que vai pegar na turma (SCP)

A adequação dos docentes ao projeto parece assim ser considerada um elemento fundamental para o sucesso da sua implementação, passando por um conjunto de características pessoais (perfil), pela sua preparação e formação para as tarefas, e pela sua continuidade e conhecimento profundo da escola e das suas realidades.

C. Dificuldades na concretização do projeto

Nesta categoria o objetivo era compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, subdividindo-se em cinco subcategorias: C1 Elaboração de turmas por nível, C2 Número de alunos por turma, C3 Testes comuns, C4 Indisciplina e C5 Distribuição de serviço docente.

Assim serão apresentadas algumas das dificuldades detetadas pelos entrevistados para a concretização do projeto.

A partir do momento em que se definiu que o projeto seria para executar, todos, tudo fizeram que este fosse concretizado, mas tem sido difícil ultrapassar algumas circunstâncias que dificultam a sua aplicabilidade, nomeadamente as turmas de nível com limite máximo de alunos, os testes comuns, a indisciplina dos alunos e a distribuição das turmas pelos docentes.

Apesar da resistência em aceitar. Aceitou-se que o projeto fosse implementado e tudo se fez para que isso fosse cumprido (SCM)

C1. Elaboração de turmas por nível

Quando se colocou a questão do projeto e do início da sua implementação os subcoordenadores foram perentórios em afirmar que os seus grupos disciplinares eram contra a elaboração de turmas por níveis.

O meu grupo é completamente contra as turmas de nível (SCP)

(...) houve alguma resistência na formação das turmas de nível (SCM)

Justificando que ao acrescentar tempos às turmas com níveis mais baixos não resolviam os problemas, dado que eram quase todos os alunos a precisar de mais tempo e isso prejudicava alguns:

(...) temos turmas que pura e simplesmente organizam os alunos de acordo com um determinado perfil ou nível, ou o que lhe quisermos chamar e que depois têm mais tempo, sim, mas que não é suficiente e no caso das línguas não é com mais 45 minutos que se resolve um problema que vem de trás (SCP).

(...) esperar também o que é que vêm aí, qual é resultado final disto, porque isto é um projeto a longo prazo, não podemos ter ao fim de um ano ou dois (...) mas de facto há esse sentimento de que alguns alunos são prejudicados, não é por dar mais 45 minutos que vamos conseguir recuperar (SCM).

C2. Número de alunos por turma

Uma outra dificuldade que os entrevistados referiram prende-se com o número de alunos por turma.

(...) o grande problema de facto numa língua começa logo pelo número de alunos, eu tenho este ano um exemplo, no 9º ano posso comparar a turma de alemão deste ano de trinta alunos, com a turma de há dois anos atrás com quinze alunos, faz muita diferença. (SCI)

Um das coisas que talvez resultasse, fosse estas turmas a continuar serem turmas efetivamente reduzidas. (...) (SCP)

A maioria das turmas envolvidas no projeto tinha cerca de 30 alunos, o que torna muito difícil para o docente atender em tempo útil todos os alunos que o solicitam e ainda estar atento aos outros, em particular se se tratar de aulas de caráter mais prático.

mesmo com mais tempo, o facto dos miúdos serem colocados numa turma (...) não permite, já não digo individualizado pois seria ideal de mais, um acompanhamento mais próximo e que vá tentar colmatar as falhas desses alunos (SCP).

no dia a dia, em que temos que desenvolver a oralidade, 15, 16 alunos é de facto um trabalho espetacular (SCI).

Com 30 miúdos, mais 45 minutos é impossível acompanhar um aluno e agora dizer-lhe “aqui o sujeito não está concordar com” vá “reescreve esta parte”, “não esta palavra não

é a adequada” ou seja mesmo com dois professores na sala de aula, 30 alunos não se consegue fazer este acompanhamento (SCP).

C3. Testes Comuns

Uma prática comum nos últimos anos em algumas escolas é a realização de testes comuns a todas as turmas, como maneira de avaliar o desempenho dos alunos perante a mesma prova e assim balizar situações de exame, nomeadamente a português e a matemática. Esta situação aparece como um constrangimento dado que as turmas apresentam níveis e ritmos diferentes. Também as orientações curriculares são identificadas, neste contexto, como um constrangimento externo à possibilidade de diferenciar o currículo.

por um lado, serem turmas de nível, obriga a um ritmo de aprendizagem particular, adequado às características da turma, mas por outro a existência de outros constrangimentos, como seja o caso de testes comuns (SCP).

A seleção de textos, metas não nos deixam muita margem, portanto acabam por ser trabalhados os mesmos textos, não se pode é esperar tanto dos alunos (SCP).

C4. Indisciplina

Também foi referido que, dado que as turmas são de nível apresentam para além de lacunas na aquisição dos conteúdos, existem também problemas de génese disciplinar, em particular nas de nível mais baixo.

os problemas que há para resolver são tantos, e a começar pelos disciplinares (SCP).

C5. Distribuição de serviço docente

Um outro constrangimento à implementação do projeto identificado pelos coordenadores e subcoordenadores, está relacionado com a distribuição do serviço

docente. Para além do que foi dito pelos entrevistados relativamente à escolha dos docentes, o facto de os docentes lecionarem várias turmas, umas integradas no projeto e outras não, é um acrescento ao trabalho docente. A subcoordenadora de português refere que primeiro há a dificuldade de passar a mensagem sobre as diferenças das turmas que lhes foram distribuídas,

mas depois até é uma pessoa que não ouviu nada desta conversa que vai pegar na turma (SCP).

Às vezes o mesmo professor tem turmas que estão englobadas no projeto e outras que não, e portanto, passar ao professor esta diferença e porque é que ela existe e qual é o objetivo, levou algum tempo sim, no caso do português levou algum tempo (SCP).

E depois é toda uma gestão de ter que preparar conteúdos diferentes para cada turma.

E depois acontece que as pessoas não têm só essas turmas, têm outras, e depois têm que preparar os conteúdos para estas, mais o não sei quê para a outra (SCP).

D. Analisar e refletir sobre evolução das práticas letivas e curriculares

Neste ponto iremos abordar em que medida as práticas letivas evoluíram. Das entrevistas emergiu como pertinente falar das planificações, das práticas e das parcerias entre docentes. Em cada um dos aspetos continuaremos a apresentar transcrições dos entrevistados.

A categoria tinha também como objetivo compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, subdividindo-se em três subcategorias: D1 Planificações, D2 Práticas e D3 Parcerias.

D1. Planificações

Relativamente às planificações elaboradas pelos grupos disciplinares, elas parecem seguir a planificação como se as turmas não estivessem envolvidas no projeto, dado que as alterações foram pontuais, como refere a subcoordenadora de inglês:

(...) Tem havido um reajuste não muito profundo, as planificações não sofreram alterações. No início de cada período tentam ver o reajuste de planificação, e a articulação entre as turmas e entre os colegas, mas não houve grandes alterações, uma ou outra pontual, mas não houve grandes alterações relativamente à planificação (SCI).

Ou, quando há reajuste à planificação, passa sobretudo por alteração de ritmos de aprendizagem e mais algum trabalho prático.

No caso destas turmas de perfil baixo, aquilo em que eu insisti (...) nas reuniões de articulação de ano, quem tem ou tem tido essas turmas de perfil mais baixo vai reajustando a planificação, porque tem que ir a um ritmo naturalmente mais lento e tem investido mais, quando tu falavas nas metodologias, em trabalho prático. Num dos segmentos, penso que é no de 45 minutos o trabalho incide sobre aspetos práticos (SCP).

D2. Práticas

Também no que se refere às práticas letivas os entrevistados afirmaram que poucas foram as estratégias alteradas, dado que estas, segundo eles, estão diretamente influenciadas pelos testes comuns, exames de ciclo, e número de alunos:

(...) por um lado, serem turmas de nível, obriga a um ritmo de aprendizagem particular, adequado às características da turma, mas por outro, a existência de outros constrangimentos, como seja o caso de testes comuns, como seja o caso de sabermos que apesar de tudo há no final do ciclo um exame que é igual para todos e a dificuldade que me foi sempre relatada é a de que mesmo com mais tempo o facto dos miúdos serem colocados numa turma (...) não permite, já não digo individualizado pois seria ideal de mais, um acompanhamento mais próximo e que vá tentar colmatar as falhas desses alunos. (SCP):

(...) Um professor que no início não estava por dentro do projeto, que tem turmas que estão integradas no projeto e turmas que não estão, as dificuldades que os alunos trazem e pelas razões que eu disse há pouco são inibidoras de novas aprendizagens. A necessidade de ir buscar aprendizagens de trás que depois não permite avançar com as que estão previstas, por exemplo no 7º ano, e que são muito exigentes. Os 45 minutos acabam por ser claramente insuficientes. (...)

Outro condicionante referido para a alteração das práticas nestas turmas é o fato de elas manterem os programas e as metas

A seleção de textos, metas não nos deixam muita margem, portanto acabam por ser trabalhados os mesmos textos, não se pode esperar tanto dos alunos (SCP).

A não alteração das práticas é assumida como uma falha pelo subcoordenador de matemática:

Eu sinto e senti na altura como representante, que não se efetivou, não houve aquela alteração substancial que nós gostaríamos que fosse em termos metodológicos, eu senti, e de facto essa resistência fez com que essa prática não acontecesse. Eu senti na altura que não houve aquela evolução ou alteração que se possa considerar muito importante em termos de prática (SCM).

E quando existe alteração de práticas ela resume-se basicamente a um reforço do trabalho prático, como afirmava a subcoordenadora de português:

Mas tem sido sobretudo a incidência em trabalho mais prático. Quando eu digo trabalho mais prático estou-me a referir que numa turma com um desempenho mais ajustado ao ano em que se encontra, quer nós queiramos quer não, o português tem uma parte teórica para dar, temos gramática, (...) que se para um aluno bom é complicado, para um aluno de perfil baixo a coisa é ainda mais complicada. E nessas aulas, nessas horas a mais que os professores têm investido em trabalho mais prático, sobretudo no domínio da gramática (...) temos outro grande problema que é a escrita (SCP).

O que é nós temos tentado fazer? Temos tentado fazer aquela coisa extraordinária, que é dar trabalho mais prático seja na parceria, seja na hora extra, mas em que mesmo com dois professores em sala de aula, há um tempo em que os alunos se dispersam, estão sozinhos. (...) O apoio e efetivamente resulta do meu ponto de vista, é o apoio em que eu sou a professora da turma, sei exatamente qual é o problema do aluno x e y e até lhe digo traz lá o teste (...) e agora vamos lá resolver o teste, o que é que tinhas de dizer aqui, vamos esquematizar, então agora vamos redigir isso. Eu não consigo fazer isto na turma, e é assim que o aluno avança (SCP).

Ou ainda no caso da iniciação de uma língua estrangeira

o facto de iniciar a língua, uma língua diferente, qual a expectativa que eles têm. Conseguíamos um dia por semana, variar as estratégias, e os resultados eram outros (...),

quando chegam aqui já não vão iniciar é verdade e portanto a continuidade é a tal situação básica, se não é aquela construção de nós podermos continuar. (...) Ora se eles não têm a construção frásica, o vocabulário que lhes permita o nível onde estão, nós temos que adaptar e por isso torna-se um pouco mais difícil (SCI).

Mesmo as reuniões para definir estratégias para as turmas do projeto não resultam, na perspectiva dos entrevistados:

E nesse sentido, aquelas horas de reunião, desculpem-me, mas eu acho que é um desperdício, era muito mais útil para os alunos que isso fossem horas para os alunos do que horas de reunião do conselho de turma para afinarem estratégias. Do que eu vou compreendendo das conversas com as colegas é a sensação de logro, de fracasso a esse nível. Porquê? Há aquelas reuniões, e o que é que sai efetivamente dessas reuniões, o que é que sai de útil, de efetiva estratégia (SCP).

E para o subcoordenador de matemática isto passava por uma atitude de escola, de envolvimento de todos:

(...) penso que tem que haver mais união, mais grupo, tem que haver mais corpo, tem que haver mais escola (SCM).

D3. Parcerias

Os subcoordenadores não são unânimes no que concerne às parcerias. Por um lado temos o de matemática que afirma que estas resultam e que produzem alteração nas práticas letivas:

(...) as parcerias, aí sim houve uma alteração no apoio, nas parcerias houve de facto uma alteração das práticas. Essas aulas eram mais de apoio à consolidação dos conteúdos desenvolvidos em aulas anteriores, isso sem dúvida foi promovido (SCM).

E por outro as subcoordenadoras de português e inglês que defendem que ajuda em particular se o trabalho for mais prático:

(...) Às vezes um professor em sala de aula, em parceria, ajuda é verdade, mas eu tenho um com uma turma que registou uma ligeira subida em termos da participação dos alunos apesar das dificuldades (...). Não era agora, (...) se eu tivesse mais 45 minutos, que ia fazer o mesmo trabalho, no sentido de diversificar as aulas (SCI).

O que é nós temos tentado fazer? Temos tentado fazer aquela coisa extraordinária, que é dar trabalho mais prático seja na parceria, seja na hora extra, mas em que mesmo com dois professores em sala de aula, há um tempo em que os alunos se dispersam, estão sozinhos (SCP).

E destaque-se aqui o fato de acharem que as parcerias só resultam se o par trabalhar bem em conjunto:

(...) uma parceria funciona se os dois professores trabalharem bem juntos, e muitas vezes isso não acontece. Têm de esforçar-se por acreditar que aquilo funciona (...) (SCP).

Os que os subcoordenadores do departamento de línguas defendem é o apoio fora da sala de aula e lecionado pelo mesmo professor.

(...) Nós não podemos esquecer que os alunos são pessoas, e do mesmo modo que nós, quando vimos para a escola, trazemos os nossos problemas connosco, eles também trazem e quando eles chegam ao pé de nós, nós não sabemos o que é que vem dentro daquela caixinha que é a pessoa. E portanto, às vezes quando estamos a dizer mas lê, mas faz, vai ao quadro e eles se recusam, às vezes há coisas que impede e que nós desconhecemos, e depois é no apoio em que eles estão com o seu professor que às vezes a gente consegue puxar o fiozinho e a coisa muda. As parcerias deram alguma ajuda? Sim, não nestes aspetos, que estivemos agora a referir, mas noutros sim, deram frutos, sobretudo nas condições que eu te disse, que é o par a funcionar bem. (SCP)

Já tive apoios de 90 minutos (...) que nem dávamos pelo tempo passar, e era só um aluno, se forem dois ou três até facilita o apoio, em termos de oralidade. E eu senti que houve progressos. E nós sentimos todas isso, por isso é que continuamos a insistir nas nossas atas que sentimos que avaliação nestes alunos é muito mais produtiva se houver aulas de apoio do que de parceria. (SCI)

Nós quando falávamos no apoio, não era para a turma toda. Até se chegou a falar que o professor da parceria iria com os alunos com dificuldade para outra sala. Porque esses alunos com dificuldades no meio da turma, já não é a mesma coisa, o trabalho é diferente. (SCI).

E. Analisar a liderança na implementação do projeto

Neste ponto, as entrevistas tinham como objetivo analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada e nesse sentido foi feita uma distinção entre a influência da diretora e dos subcoordenadores de grupo, isto é criamos duas subcategorias: E1 Analisar a influência da diretora na implementação do projeto e E2 Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes

E1. Analisar a influência da diretora na implementação do projeto

No que concerne à influência da diretora, é sentimento dos entrevistados que a mesma tudo tem feito para promover o sucesso escolar

Eu acho que a diretora nos últimos anos, não sei se é no primeiro se é no segundo mandato, mas sei que a diretora tem tentado de tudo, e isso é verdade, tem tentado de tudo para promover o sucesso (SCP).

nós notamos que há nomeadamente da parte da direção ou da diretora, enfim essa preocupação constante de uma mais uma tentativa, outra forma de promover o sucesso, e da escola ter melhores resultados, e pronto formar melhor os alunos (SCI).

No entanto reconhecem que neste projeto faltou a divulgação, a informação, a sensibilização

Eu penso que aí foi a falha maior, foi não ter havido na altura digamos uma ventilação da informação mais detalhada de todo este projeto, antecipado, com ou sem formação. Eu penso que com formação era muito importante, para todos ficarmos a saber o que é que íamos trabalhar (SCM)

Agora em qualquer um dos casos, por isso eu dizia a Diretora tem tentado tudo isso, é uma verdade. Agora acho que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiências, a motivação em grupo para (SCP)

(...) por outro lado se calhar deveria ter havido ou pelo menos poderá ainda haver essa sensibilização ou informação do que é que vai acontecer. É como disse a SCP, depois

chega o colega e temos que estar ali no início a explicar. E essa sensibilização não é só para os colegas que vêm mais tarde, começa logo pelos da casa sentirem-se integrados no projeto ou não, porque é uma coisa nova (SCI)

Também a formação é sentida como um elemento em falta:

Penso que aí a falha maior foi não preparar o corpo docente para formação do projeto. Penso que essa foi a grande falha, porque se se desse informação antecipada e detalhadamente, com formação, penso que estaríamos em condições na altura de o implementar doutra maneira (SCM)

Mas cá está, eu acho que o colega tem muita razão, quando é sobretudo a formação ou a informação, umas sessões de troca de experiências, de auto-convencimento (SCP).

Acho que a colega deu aqui três palavras relativamente ao tema que eu penso que sim, tem a ver com a sensibilização, informação e formação. Essas são as três palavras, obviamente que a ideia para promover o sucesso é sempre ela bem-vinda, seja ela qual for (SCM).

E2. Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes

Os entrevistados sentiram que faltou, enquanto subcoordenadores, a informação vinda da diretora para que eles pudessem fazer o papel intermédio:

(...) em termos de liderança intermédia eu senti isso, estou a ser sincero, senti que faltou essa formação, essa informação que era muito importante para promover e implementar o projeto (SCM).

Mas mesmo sem uma informação detalhada, sempre que lhes é apresentado um projeto passam-no ao grupo:

eu por exemplo como coordenadora, estou em pedagógico, oiço que vai ser implementado no próximo ano o projeto X, eu passo isso ao meu grupo, eu tento mostrar para que é que isso vai servir (SCP).

Mesmo que não concordem com alguns dos pressupostos do projeto;

(...) nós no nosso caso das línguas onde o português se integra, não concordamos com a constituição de turmas de nível. Mas a partir do momento em que elas foram constituídas tentamos ir ao encontro daquilo que são os objetivos, a promoção do sucesso (SCP).

Mas realçam que este projeto não pode passar só por vir no horário, sem mais explicações

Vir só no horário mais uma hora, depois a pessoa diz e esta hora é para quê? Tens que dizer “esta hora é porque está na escola um projeto assim e assim”. Até que, isto passe dum conceito completamente abstrato, (...) até a pessoa dizer “ah, isto significa que eu tenho que, em aula, fazer deste modo; passa um ano (SCP).

E depois vêm estas turmas que têm uma especificidade, que às vezes as pessoas têm dificuldade em agarrar. Chegar ao que efetivamente se pretende. Acho que o SCM tem razão quando diz que foi a grande lacuna, foi não ser feito o que nós estamos a fazer aqui, mas mais alargado (SCP).

F. Avaliação

Nesta categoria pretendeu-se, através do subcoordenadores, perceber da monitorização do projeto e dos reajustes efetuados, tendo-se subdividido em duas subcategorias: F1 Identificar os procedimentos de avaliação do projeto e F2 Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes.

Os subcoordenadores realçam a necessidade de se fazer a avaliação de qualquer que seja o projeto, para assim se poder evoluir no seu desenvolvimento:

Acho que era muito importante a análise de algum estudo de caso, por exemplo e experiências já vividas, que dessem a indicação dessa promoção (SCM).

Relativamente ao projeto, referem um balanço positivo nas turmas de nível mais alto, o mesmo não acontecendo nas de nível mais baixo:

A avaliação não é positiva, se vamos considerar apenas as turmas de nível, se considerarmos as turmas de nível mais elevado, aí podemos dizer que o projeto atingiu o objetivo, portanto conseguiu. Naquelas, que supostamente devia ser trabalhado para chegar ao mesmo nível não foi conseguido, a avaliação aí foi negativa. E cá está a satisfação dos docentes relativamente ao projeto é aquilo que nós já conhecemos (SCM).

Assim no geral sentem que não é positiva a avaliação.

(...) dando continuidade ao que a colega de português dizia acho que é muito importante a avaliação feita ao projeto. Penso que a avaliação é negativa. A consideração que o grupo tem relativamente a isto é que não foi, não é uma mais-valia à promoção do sucesso escolar (SCM).

Os anos em que tive apoio a alunos, eles sentiam que havia progresso, claro, eles trabalhavam no apoio, havia o registo, faziam os trabalhos de casa do apoio, e nós sentíamos que eles estavam a evoluir, e agora acaba por ser um trabalho que não se sente isso (SCI).

F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto

Nas metodologias/monitorização para avaliação nada parece ter sido definido para além dos relatórios e da observação direta.

Não posso agora dizer com precisão, mas foi tudo colocado no relatório de ano do grupo. Tanto quanto me lembro as críticas sempre se ligaram a questões de número de alunos, logo a nossa discordância relativamente às turmas de nível e que é um dos pontos que lá estão focados. (SCP).

Foi sentido que as reuniões existentes para avaliar não surtiram efeito, defendendo-se o trabalho colaborativo a supervisão e reforçando-se a necessidade de mais sensibilização:

Mas o que faltou na altura é o tal, mais trabalho de equipa, mais trabalho de supervisão construtiva, mais avaliação, mais sensibilização. Foram reuniões para “encher chouriços” (SCM).

Não estão satisfeitos e não foram propostas muitas reformulações, na altura como representante foram propostas algumas, mas não foram exequíveis, que eram fazer a alteração na sala de aula, focarmos mais na aprendizagem dentro da sala, reformar algumas coisas em termos de turma e que constam do relatório. De facto essas reformulações não foram consideradas, não deram andamento para que se fizesse mais alguma coisa relativamente ao projeto. Os reajustes que aconteceram posteriormente a essa avaliação resultaram de novas indicações (SCM).

F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes

Os subcoordenadores referiram que houve ajustes pontuais

Em relação ao que acontece neste ano com o desdobramento das turmas entre o português e o inglês era uma coisa que nós já vínhamos solicitando há algum tempo e até jogávamos não com o inglês mas com a matemática, porque julgo temos o mesmo número de horas. Essa hora, tal como a legislação define, é para o trabalho mais prático, mais virado para trabalho oficial nomeadamente da escrita (SCP).

Reforçam que deveria haver mais formação, mais sensibilização, reconhecendo que o estudo de caso em desenvolvimento terá um papel na avaliação do projeto:

(...) em termos de expectativas futuras, tem a ver com aquilo que dissemos anteriormente relativamente à sensibilização, à formação e informação, este estudo de caso é muito importante para dar também voz um pouco ao tema que é a gestão e promoção do sucesso escolar. (SCM)

relativamente ao projeto, para mim devia haver sensibilização, formação e informação, porque o peso das metas do programa assim o exigem. (SCM)

defendendo também que trabalhar em grupos pequenos eram mais produtivo.

(...) continuamos a defender os três, quatro alunos. Nós sentíamos que tínhamos mais sucesso e sentíamos que havia progresso nesses três, quatro alunos que dávamos apoio. Nós apoiamos, trabalhamos a parte mais prática, da oralidade ou da escrita, mas sentimos que tínhamos se calhar melhores resultados no final com estes tipo de apoio como funcionou durante algum tempo, do que propriamente as parcerias (SCI).

a matemática também concorda e é da mesma opinião que o apoio é uma das medidas que poderiam ser reajustadas, porque os resultados têm sido mais profícuos em termos de trabalho na aula de apoio. (...) (SCM).

5.1.3. Entrevista aos Professores

Os dados recolhidos nas entrevistas aos professores servirão de suporte para a resposta aos objetivos 1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação; 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada; e 4. Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.

Foram realizadas entrevistas em *Focus Group* seis professores, dois do grupo Português, dois do grupo de Matemática e dois do grupo de Inglês. Os Docentes tinham idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos e mais de 18 anos de tempo de serviço, com formação inicial de licenciaturas via ensino. Excetuando um docente que estava em mobilidade, todos os outros pertenciam ao quadro da escola e já lecionavam na mesma à mais de 10 anos. Como defini no capítulo anterior os docentes serão identificados por I1, I2, M1, M2, P1 e P2.

B. Conhecer a motivação para participar no projeto

Esta categoria teve como objetivo caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e

processo de implementação, subdividindo-se em duas subcategorias: B1 Motivar os professores e B2 Escolha dos professores.

B1. Motivar os professores

Ao longo das entrevistas foi realçada a ideia de que os docentes não participaram na elaboração do projeto

Na criação não, não há dúvida portanto. Nós não tivemos qualquer opção de escolha, o projeto veio de cima, certo. (P1)

Não sei bem qual foi o critério de umas turmas terem parcerias e outras não. Não tinha turmas com parceria, mas fui fazer parcerias noutras turmas. O critério de atribuir parcerias nunca nos foi dito. (I1)

(...) de facto o projeto não foi explicado. (P1)

e que não se sentiram motivados para ele dado que também não lhes foi bem apresentado. Identificam também vários entreves à sua consecução, como a desmotivação, a falta de empenho, a ausência de estratégia, a dimensão das turmas. A noção de algum desconhecimento do projeto ficou patente nas respostas.

É necessário mais trabalho colaborativo, há falhas nas equipas pedagógicas, nós tentamos articular mas quando há tanta desmotivação, quando não há empenho, há que criar estratégias, nós sentimos falta de formação e apoio técnico em determinadas áreas. Nestas turmas até sugerimos que todas as disciplinas tivessem turnos, alargar para história e geografia, porque 90 minutos é muito difícil trabalhar com a turma toda. (P2)

Não sei se alguns dos diretores de turma saberia, eu fiquei com a ideia que não. A colega de inglês como esteve na elaboração das turmas sabia da situação. No geral dos docentes penso que faltou um pouco de informação. (I1)

Eu só cheguei o ano passado e também não conhecia e pensei que era política da escola desde sempre. Não sabia que era recente, não tinha essa ideia, só este ano é que eu senti isso embora eu nos resultados escolares, eu tinha o 7ºA e o 7ºI, e percebi que o 7ºI era de perfil alto. (P2)

(...) Também não sei se os meninos todos com PEI vão cair nas turmas de perfil baixo, desconheço isso, acho que falta um pouco de informação para nós podermos gerir. (I1)

A etiqueta da turma de perfil, a nós docentes, também não foi bem clarificada. Por exemplo a mim, das turmas que eu tive nunca ninguém me disse a turma é de perfil médio, a turma é de perfil alto. (I1)

Não era assim tão direto. Falo um pouco de informação logo de início, não só do projeto como de cada ano. (I1)

Os professores sentiram que a informação sobre o projeto foi deficitária o que lhes poderá ter criado algumas dificuldades no início do ano letivo

B2. Escolha dos professores

Os entrevistados referiram que as turmas lhes tinham sido distribuídas sem que tivesse havido um esclarecimento ou uma preparação prévia para integrarem o projeto.

Para os docentes, o horário foi-lhes distribuído como o é todos os anos, sem haver referências ao tipo de turmas que o integravam:

Foi-nos distribuído o serviço. No meu caso, com estas turmas, eu tive turmas com parcerias no 7º e o 8º. Uma turma de perfil médio e uma turma de perfil elevado e portanto não tive mais horas (P1)

Não sabia, nem me disseram que era um projeto. Tinha a carga horário distribuída, pensei que fosse política da escola. Tinha turmas com o determinado perfil e como tinha horas davam-lhe apoios. Nem sequer sabia que havia um projeto. Pensei que fosse política já com alguns anos. Até eu própria não me questionei, não me informei mais sobre o assunto (P2)

Foi-nos colocado no horário e nós tivemos que aceitar(M2)

C. Dificuldades na concretização do projeto

Nesta categoria o objetivo pretendido era compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as

práticas curriculares e pedagógicas dos professores, subdividindo-se em cinco subcategorias: C1 Elaboração de turmas por nível, C2 Número de alunos por turma, C3 Testes comuns, C4 Indisciplina e C5 Distribuição de serviço docente.

Os professores que lecionaram as turmas do projeto apresentaram algumas das dificuldades detetadas para a concretização do mesmo e que passo a referir

C1. Elaboração de turmas por nível

No que concerne às turmas de nível, os docentes mostraram-se contra essa ideia, e levantaram alguns dos problemas que elas apresentam. Nas turmas de perfil mais elevado eram criadas expectativas:

Esta questão das turmas de perfil que é polémica, é polémica entre os docentes mas também entre os encarregados de educação. Os Diretores de turma ouvem os encarregados de educação, a constituição destas turmas acabam por acarretar alguns problemas, até nas turmas de perfil alto, houve certos aspetos que tiveram de ser trabalhados, os próprios alunos e os pais interiorizam esta ideia de ser os melhores, de elite. Os alunos não conseguem lidar com a ansiedade que este tipo de turmas cria. É necessário desmontar esta situação. Em reunião com os pais isto foi tratado. Relativamente às outras turmas, temos que aqui avaliar e tentar perceber porque é que o projeto continua nestes moldes, porque se calhar houve sucesso nos resultados. E é verdade. E muitas vezes a preocupação dos pais dos alunos é se no secundário isto também irá acontecer. (I2)

Mas quando chegam ao secundário os alunos acham que devem ser melhores, criam uma expectativa muito elevada e não aceitam as notas e os pais em causa põem em causa as avaliações que têm.(I1)

Enquanto nas turmas de perfil mais baixo os professores sentem que podem estar a “nivelar por baixo”, a criar guetos, e questionam os impactos que a estigmatização sentida pelos alunos destas turmas podem ter sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem:

O que eu vejo, os alunos quando são seccionados, e nós não temos muitas turmas de perfil alto, os alunos ficam fechados num conhecimento que é próprio daquela turma. Quando há turmas de perfil mais alto, porque os alunos aprendem uns com os outros, o que se

ouve o que se explora num texto é diferente. Quando se fica nas turmas de perfil baixo, eles estão encerrados, não ouvem, não sentem que hajam outros alunos. Eu este ano tive alunos numa turma que por via das opções deixou e ser de perfil e que diziam que não sabiam que era possível ser bom aluno a português, porque tinham estado sempre em turmas de perfil baixo. Nunca tinham visto na turma uma nota superior a 11 ou a 12. E em confronto com outros aprenderam com os outros. É demasiado tarde para eles perceberem que há um mundo para além da turma em termos de desenvolvimento curricular. Os alunos das turmas heterogéneas descobrem que os seus pares também são detentores do saber, que este não é só intrínseco ao professor. Como tal eu discordo perentoriamente das turmas de perfil no secundário. Relativamente ao básico penso que o grande choque que se irão debater quando chegarem ao décimo ano. Até lá encontram-se encerrados na sua turma e sem sentirem necessidade de lutar pelas avaliações. Nas turmas de básico a minha experiência foi boa pois tive turmas e perfil médio alto. (P1)

Os alunos das turmas de perfil baixo não têm sonhos, não há perspectivas. Em casa não são estimulados, não criam sonhos, e quando ficam em turmas com as mesmas características não existe evolução, não desenvolvem sonhos, os que são desmotivados continuam a ser e até contagiam os outros. Não sabem que existe mais para além dos seus conhecimentos (P2).

Penso que em vez de estarmos a ver só números deveríamos pensar que valores estamos a passar a estes alunos. Normalmente tenho tido habitualmente uma turma boa e uma turma má, se se pode dizer assim, e sentimos aquilo que os miúdos dizem. Às vezes custa ouvi-los dizer “nós já sabemos que somos os burros” (...) Isto entre miúdos é muito mau. Começa a considerar-se um gueto, isto depois levanta a questão que valores estamos a transmitir. (I2)

Temos que ver outros aspetos que estão aqui envolvidos. A questão das turmas serem de elite e depois os alunos interiorizarem isso, os outros considerarem-se os burros. Eu já ouvi isto “nós somos os burros, nós somos a turma dos burros” (I2)

A criação destas turmas segundo os professores aumenta o desequilíbrio pois elas estão assentes também em questões sócioeconómicas e familiares:

A criação das turmas de perfil está também assente no background socioeconómico familiar, eu acho que isso está-se a estratificar nas turmas. Há miúdos que não é por o pai ou a mãe terem mais habilitações académicas, mas é porque têm acesso mais coisas em casa. Acentua as diferenças sociais. A maioria dos miúdos destas turmas de perfil mais elevado são os que começam a ter acesso à cultura muito mais cedo, e em casa têm outros meios (I1).

Por outro lado o grau de exigência poderá ser diferente, criando algumas injustiças, até nos alunos de perfil mais elevado:

Tem que haver uma bitola média, e eu também me coloco no papel de encarregada de educação, que também o sou, de acharem que há aqui alguma injustiça em torno disto porque comparam testes, comparam situações e depois vêem que há um desequilíbrio no grau de exigência porque acham que se podia exigir mais, e os professores também acham e nas turmas de perfil baixo há um sentimento contrário. Eu estou na escola há vários anos e sempre senti que um bom aluno numa turma de alunos realmente menos bons, não é um aluno perdido, nunca é um aluno perdido, ele encontra-se sempre, até se torna mais forte porque aprende a viver noutras circunstâncias mas não há dúvida que se ele estiver integrado numa turma onde os pares convivam com o mesmo grau de aprendizagem, de interesse, não tenho dúvida que ele aprende muito mais (P1)

Mas também diminui o insucesso nos de perfil mais baixo fruto de apoios

Eu tive só turmas de perfil baixo, e recorremos a muitas aulas de apoio, eles também tinham apoio a muitas disciplinas (I1)

No meu caso a turmas eram de perfil elevado e não me foram atribuídas mais horas, nem apoios, nem parcerias. Mas as expectativas no meu caso eram altas por que eu sabia que as turmas eram de perfil elevado. As coisas correram bem e o que eu estava à espera que acontecesse, aconteceu, mostraram muito interesse pela disciplina, estavam atentos e empenhados. Sei que as outras de perfil mais baixo tiveram horas extras, e tiveram direito a parcerias. (M1)

Os docentes entrevistados apesar de não concordarem com as turmas de nível referiram que pontualmente houve benefícios ao nível da redução da retenção.

Mas é um facto, se esses alunos estivessem espalhados certamente não transitavam (I2)

C2. Número de alunos por turma

Outro dos pontos referidos e que obtive consenso foi o número de alunos por turma. As turmas em causa tinham na sua maioria 30 alunos, o que para os professores dificulta a atenção necessária para cada aluno, bem como a participação ordenada dos mesmos.

As turmas são muito grandes, são 30 alunos mais 2 professores na sala. Acontece o quê?, quer nas turmas de perfil mais elevado quer nas de perfil médio, que foi as que tive, acontece que os alunos que mais solicitam os dois professores que estão em sala de aula, são os alunos que têm mais autonomia, que sabem ir fazendo, são os alunos de nível 4, não são os alunos que têm dificuldades. Esses alunos numa aula de parceria não têm

espaço para por dúvidas. Eu senti isso com as turmas de perfil médio alto, mas há alunos com dificuldade e intimidam-se perante os outros. (P1)

A aula de parceria foi programada para serem sempre de carácter prático, e os alunos sabiam, mas não contribuiu nada para colmatar a dificuldade de alguns alunos. Para ultrapassar essa dificuldade o ano passado optei por tirar esses alunos sala e ocupar outro espaço como professor de parceria. Em cada período foram um grupo de 4/5 alunos que saíram. E assim foi mais vantajoso. É diferente ter 25 alunos do que ter 30, é diferente ter apenas um professor a falar do que a vós de dois professores a tirar dúvidas. Os que ficaram na sala gostaram desse processo e os que saíram ainda mais. Os bons alunos sentiram-se valorizados (P1)

Os trinta, com os dois professores, nunca vi grande vantagem. No 7º ano ainda fizemos numa turma de nível alto, dividimos um grupo de quatro que eram quem tinha mais dificuldades, porque apesar de ser um nível alto, havia ali alunos com dificuldades, e esse grupo ficava à parte com a colega que ia fazer a parceria. Era na mesma sala porque esta era grande e os alunos podiam ficar separados, estes alunos sentiam-se mais apoiados porque estavam ali com um professor, eu é que tinha que apoiar todos os outros, porque era uma turma que solicitava imenso. (M2)

Apesar de nalgumas aulas existirem dois professores em sala de aula os docentes veem poucas vantagens nisso devido ao número de alunos e defendem a divisão dos mesmos.

É preferível estarem menos com um professor do que todos juntos com dois (I1)

Quando se divide a turma aí vê-se vantagem, ma quando estão todos juntos não vemos vantagens (M2)

C3. Testes comuns

Outro fator que os professores apresentaram como dificuldade à execução do projeto foram os testes comuns. Os docentes questionam sobre a validade e a oportunidade do teste aplicado a todas as turmas, sobretudo no contexto de um projeto que pretende promover a diferenciação:

Os critérios podem ser os mesmos, os testes comuns podem ser os mesmos, no entanto há um critério subjetivo por trás, se eu tenho 30 alunos que não conseguem responder, que eu sei que não conseguem responder a um teste com um determinado grau de exigência, eu não vou fazer o teste com aquela exigência. Havendo a matriz comum, os conteúdos são os mesmos, mas a exigência da pergunta não é a mesma. Por isso é que eu ponho algumas reticências no sucesso dos alunos (P1)

(turmas de nível alto) Eu penso que isso acontece mais nas disciplinas de línguas, nas disciplinas que envolvem cultura, porque os miúdos alargam, em termos de interpretação de um texto conseguem ir muito mais além porque têm mais referências. Só que isso depois é incompatível com os testes comuns. É difícil arranjar uma matriz que servisse a todos os grupos e as turmas de perfil alto sentem o quê? O teste comum é muito mais fácil que o teste da professora. Porque está nivelado e não reproduz aquilo que os alunos são capazes de fazer em aula, conseguem fazer mais do que aquilo que lhes está a ser pedido. (P1)

Porque as turmas de perfil baixo são superiores às outras e condicionam o teste comum (I2)

Os testes comuns também me parecem que não fazem sentido quando as turmas são de perfil. Se são de perfil, têm perfis diferentes não deveriam estar a fazer o mesmo teste. (M1)

C4. Indisciplina

Ainda ligado à dificuldade de implementar o projeto e associado às turmas de nível, surge a indisciplina que é latente nalgumas turmas.

Ao nível e comportamento tivemos que definir estratégias já que a turma apresentava um comportamento instável. (P2)

Das seis turmas do 7º deste ano, em termos de comportamento o E e o F não têm a ver, o B também é pacífico, agora o A e C juntaram-se problemáticas complicadas. Nós sabemos que vêm de sete ou oito turmas e houve cuidado de juntar pelo mesmo nível, mas a junção no A foi explosiva. (P2)

Nestas turmas passa também por uma questão de atitude dos próprios alunos, por não quererem saber, por uma dificuldade de relações interpessoais. (I2)

C5. Distribuição de serviço docente

O último dos constrangimentos à aplicação do projeto foi identificado como sendo a distribuição do horário no início do ano e os sentimentos que isso provoca ao longo do ano.

Para nós professores é um desgaste lidar com estas turmas. O ano passado tive uma turma de perfil alto e este ano tenho uma de perfil baixo e é um desgaste. Quem tem as turmas de perfil baixo é um desgaste e um sentimento de impotência. (P2)

Muita frustração (I1)

Uma sugestão que deixo é que os professores não tenham só turmas de perfil baixo, que possam alternar. (P2)

Nós sentimo-nos ao fim de tantos anos de lecionarmos um pouco frustrados, porque mesmo mudando estratégias não conseguimos atingir os alunos. Será que ao fim deste tempo todo eu já não consigo transmitir nada, por só tem alunos com aqueles comportamentos. (I1)

D. Analisar e refletir sobre evolução das práticas letivas curriculares

Esta categoria tinha também como objetivo compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, subdividindo-se em quatro subcategorias: D1 Planificações, D2 Práticas, D3 Parcerias e D4 Avaliação

Das entrevistas, surge na problemática das práticas letivas as planificações, as práticas, as parcerias entre docentes e a avaliação. Em cada um dos aspetos continuaremos a apresentar as ideias fundamentais, sustentadas pelas transcrições dos entrevistados.

D1. Planificações

Nas planificações os docentes referem que as mesmas não foram adaptadas às diferentes turmas e ao nível que apresentavam.

Eu tive parcerias no 7º e no 8º, as minhas turmas eram perfil médio e o que nós fizemos em grupo com todos os que lecionavam o mesmo ano foi a planificação, e esta foi a mesma para todas as turmas até porque os tínhamos de fazer os mesmos testes, a matriz tinha que ser a mesma, não podíamos dispersar muito. O que é que acontecia, cada um, dentro das suas turmas, explorava alguns conteúdos que não podia explorar noutras

turmas. Pronto foi neste sentido, porque o resto depois tinha que ser o mesmo, a matriz tinha que ser a mesma (M2)

D2. Práticas

Nas práticas letivas podemos diferenciar as turmas de nível elevado e aí os entrevistados afirmaram que poucas foram as estratégias alteradas:

Se calhar não foi preciso definir tantas estratégias. Estou a pensar na minha turma, nunca tive grandes problemas de comportamento, em três anos tive uma participação disciplinar. É totalmente diferente trabalhar com uma turma dessas do que trabalhar com outras, em termos de estratégias para nós foi fácil, não foi preciso arranjar grandes estratégias, era mais pontualmente. (M2)

O 8º ano é uma turma excepcional, mas não é por isso que eu vou mais à frente na matéria, porque os desafios são outros, têm muita curiosidade na matéria, gostam de fazer exercícios mais complicados, em casa começam a praticar no caderno de atividades e vêm com dúvidas ou então trazem um desafio que o pai arranjou. As dificuldades são outras, por vontade deles não paravam. Agora não tenho turmas de perfil baixo. O que acontece nas turmas de perfil mais elevado é que têm dificuldade em lidar com notas mais baixas, no início 80% dava direito a choro, foi preciso fazer um trabalho de aceitar e de perceberem onde poderiam ainda melhorar. Neste aspeto as expectativas dos pais também são um fator negativo na atitude dos alunos perante os resultados (M1)

Não houve mudanças, eu é que em aula puxava mais, no 7ºI explorei mais, apesar de ter menos tempos letivos conseguia explorar mais e desenvolver mais os alunos. (P2)

Nas turmas de nível médio baixo sofreram algumas alterações nas práticas, mas quase todas assentes em aulas de apoio ou em abordagens mais superficiais dos conteúdos.

No 7ºA que tinha mais tempos, dava mais apoios pois apresentavam muitas dificuldades. Cumprir o programa, mas a abordagem em sala de aula foi mais superficial. Mas tinha as mesmas matrizes e tive que cumprir o programa. (P2)

Eu não tenho termo de comparação pois só tinha turmas de perfil baixo, mas recorremos a muitos apoios, mudamos muitas vezes de estratégias para que os alunos mudassem a atitude, porque os problemas de comportamento também são o não querer fazer, e a atitude em sala e aula. Fizemos imensas propostas para estas turmas relativamente a outros anos. Sinto que se recorreu a muito mais diversificação de estratégias. (I1)

Mas nós não fizemos diferenciação curricular, fizemos de estratégias. As turmas têm mais tempo para chegar aos objetivos, não sei se chegam. Ou não sei se chegaram. (P1)

Apenas o docente de português refere o trabalho colaborativo entre os docentes do mesmo grupo bem como a definição de estratégias nas turmas que lecionou.

Uma das medidas era o trabalho colaborativo e de facto temos de apostar mais nisso, e isso vai implicar alterações a nível curricular e não sei até que ponto, nós professores, podemos decidir o que vamos dar ou não, na minha disciplina, o português, sujeita a avaliação externa. Pediram que nós podíamos articular algumas coisas, mas eu não me senti muito à vontade para o fazer, até porque há as matrizes e tínhamos que dar a matéria. Mas para estas turmas de nível baixo não se pode dar o mesmo currículo, eles não querem saber, não estão motivados. Eu tenho muitos alunos que me disseram “isto é uma prisão, para que é que é isto?”. Não entendem o porquê e por isso tem que se mexer no currículo. Agora não sei até que ponto temos essa liberdade de funcionar. (P2)

A minha equipa educativa era o 7ºA e 7ºB. No 7ºA identificaram-se várias estratégias, várias reformulações e no 7ºB não foi necessário. Também tem que ver com o perfil da própria turma. Há seis turmas com o perfil alvo deste plano e julgo que há turmas mais problemáticas que outras. No 7ºA é preciso ajustes e é necessário alguns alunos saírem e mesmo a metodologia tem que ser diferente. No 7ºB não é necessário. Depende das turmas, porque juntámos alunos sem os conhecer, só pelas médias, e os alunos que ficaram no 7ºA são muito difíceis, muito complicados, desmotivados, com histórias de vida também complicadas. (P2)

D3. Parcerias

Os professores, apesar de reconhecerem que nas parcerias se deve fazer um trabalho mais prático, preferem que o segundo professor trabalhe com menos alunos noutra espaço.

O que se sentia mesmo é que era uma aula de trabalho prático, a parceria não era uma aula expositiva, não era uma aula centrada no professor, portanto era de cariz sempre prático sempre em função do que a turma precisava de desenvolver naquele momento. (P1)

Quem tem as parcerias o que diz habitualmente é que deveria ser um grupo de 5, 6 alunos a saírem para uma sala à parte com o professor de parceria, funciona melhor do que estarem dois em sala de aula. Formalmente escreverem não sei se isso foi feito, mas é o que habitualmente os colegas também relatam. (M1)

(...) Funciona muito melhor, especialmente numa língua estrangeira que temos a parte a oralidade, produção oral, que em parceria é uma coisa que fica descorada, é uma competência que não podemos fazer em aulas de parceria. O que temos tendência em fazer nas aulas de parceria o mesmo, fichas, exercícios de gramática, de vocabulário, alguma produção, mas quarenta e cinco minutos, quando se começa terminou (I1)

Muitas vezes nas turmas com pior comportamento a parceira pedagógica tem mais como função tentar apaziguar os ânimos e que se tenha um espaço calmo e menos trabalhar conteúdos (I1)

D4. Avaliação

Os docentes assumem que a avaliação é feita de modo diferente, utilizando critérios mais largos que permitem atingir nível positivo.

Mesmo em termos de avaliação, a que é feita numa turma de perfil médio alta, não é igual à feita numa turma de perfil baixo. Até se criam algumas injustiças (P1)

Estando todos juntos os critérios mesmo no conselho de turma serão diferentes e permite que transitem. Dentro de alguns quadros de turmas há alunos que transitam que noutros quadros não transitavam (I2)

“Ninguém espera nada de nós”, “porque é que havemos de estar a trabalhar”. (P1)

E depois também ouvimos os outros a acharem-se o supprassumo de tudo. (I2)

No 7ºA houve, em todas as disciplinas, a autoavaliação e os alunos saíram sem dizer nada, no 7º B a maioria dos alunos despediu-se com um beijinho de todos os professores. É a afetividade. O interpessoal. (P2)

Os docentes reconhecem que a retenção deverá ser pontual e justificada e que a escola deveria apoiar alguns alunos para ultrapassarem o seu percurso escolar com sucesso como se faz noutros países.

Temos que pensar no seguinte, a retenção deve ter de facto um carácter excepcional e muitos destes muitos que irão enveredar por outras vias, não cabe à escola “cortar as pernas” a estes miúdos, porque a escola não consegue dar resposta. (I2)

Mas há fatores externos à escola que nós não conseguimos lidar. Eu acho que estes alunos também precisam desta bengala para depois mais tarde seguirem outras vias. Penso que a tendência irá ser essa. Os alunos irão deixar de ficar retidos. (I2)

Noutros países, os alunos podem não se conseguir igualar, mas têm outros meios humanos, são encaminhados muito mais cedo, têm psicólogos para avaliar. Há alunos que por alguma coisa bloqueiam, e não são bem analisados, há outros que não têm apetências para uma determinada área, mas têm para outra, e é preciso canalizá-los para outras coisas. Tem que haver meios humanos na escola para canalizar os alunos para aquilo que eles têm mais apetências. (I1)

E. Analisar a liderança na implementação do projeto

Neste ponto as entrevistas tinham como objetivo analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada. Assim foi feita uma distinção entre a influência da diretora e a dos subcoordenadores de grupo.

Assim subdividiu-se em duas subcategorias: E1 Analisar a influência da diretora na implementação do projeto e E2 Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes

E1. Analisar a influência da diretora na implementação do projeto

Os professores entrevistados sentem que não foi feita a devida divulgação por parte da diretora. Segundo eles o projeto não lhes foi apresentado, tendo faltado a informação:

Não foi promovido (I1)

Eu continuo a achar que deveria haver mais informação logo no início (I1)

Exatamente, mais alargada, mais exposta. (I1)

Deveria haver mais informação, expor, como é que é, como é que as coisas se vão processar, porque nós fomos sabendo as coisas aos bochechos. Um ouviu, outro ouviu, percebes, ser uma coisa mais exposta (I1)

Eu tive no ano passado no final do ano uma reunião e este ano no início outra a falar do PAE (plano de ação estratégica), mas só ao por as mãos na massa é que me fui apercebendo das coisas. E uma das medidas que era a diferenciação, só quando chegamos ao final do período é que vemos olhando para trás, que houve coisas que deveríamos ter feito e não o fizemos (P2)

E2. Analisar a participação das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes

Os entrevistados sentiram que os subcoordenadores não tinham a informação do projeto e como tal não lhes podiam dar apoio na implementação do mesmo

Também não tinham informação. (I2)

Estavam como nós, também não tinham informação. Colaboração zero (M2)

F. Avaliação

Nesta categoria pretendeu-se, através dos professores entrevistados, perceber a monitorização do projeto e os reajustes efetuados, tendo-se subdividido em duas subcategorias: F1 Identificar os procedimentos de avaliação do projeto e F2 Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes.

F1. Identificar os procedimentos de avaliação do projeto

Os docentes acham que apesar de ainda não terem resultados visíveis ao nível do final de ciclo, pelo menos para os alunos das turmas de nível mais baixo permitiu-lhes ter sucesso.

Não temos ainda resultados visíveis do que esperávamos (M2)

O que é facto é que estas turmas tiveram sucesso, as turmas de perfil mais baixo, com os alunos considerados mais fracos, eles conseguiram sucesso. Sucesso esse, que se tivessem

nas turmas heterogenias não teriam. E penso que é essa a conclusão que a direção chegou. E isto é verdade, os números não enganam. Houve de facto um maior sucesso quando as turmas começaram a ser constituídas desta forma. (I2)

Segundo alguns professores tem sido feita avaliação de alguns aspetos do projeto ao nível dos grupos disciplinares, ainda que não fique registada.

Conversamos, avaliamos, mas não sei se ficou em ata. (I1)

No grupo temos, todos anos, analisado isso. (validade dos testes comuns) (I1)

Isso tem ficado sempre registado nas nossas reuniões de grupo (turmas de perfil diferente com o mesmo teste) (I1)

Outros referiram que foram feitos relatórios no que concerne apenas às parcerias.

Fizemos sempre, nós em português, todos anos temos feito relatório do projeto de parcerias. Aliás nos próprios conselhos de turma (P1)

Nós fazíamos no final de cada período relatório das parcerias no conselho de turma. Ao nível do conselho de turma eu fazia, não sei se todos faziam (M2)

Quem tinha parcerias fazia (M1)

Só das parcerias. (I2)

A avaliação do projeto em si, segundo os professores, tem sido feita de uma forma informal “recolha de feedback”.

Foi-nos disto fazem assim, no entanto a diretora teve o cuidado de recolher o feedback, isso foi feito, tanto que neste último ano houve uma mudança na estrutura das parcerias, gestão das turmas, na divisão, na criação de turnos. Isso já é uma mudança relativamente ao projeto inicial. Sente-se que só pondo em prática e que se vê (P1)

Houve alguma avaliação intermédia (I1)

Isso foi feito e não há projetos infalíveis. É importante fazer a avaliação intermédia e ver se funciona (P1)

Fazer a avaliação intermédia e mostrar os resultados. E face a esta avaliação intermédia agora vai-se modificar (I1)

Mesmo apenas com avaliações quase informais, os professores entendem que é necessário o diálogo.

A reformulação passa por ouvir quem está no terreno, por conversar, por dialogar. Só assim se poderá reformular. E penso que aqui faltou muito disso. (I1)

Penso que o que faz falta é este tipo de conversas, partilharmos o que pensamos sem se estar a acusar ninguém. É isto que faz falta. É este diálogo (I1)

Há pormenores que se fazem e que se tivesse havido diálogo poderiam ter sido evitados e melhorar o projeto. Ouvir os parceiros (I1)

Este ano sei que havia umas reuniões quinzenais dos conselhos de turma que eram obrigatórias, será que isso surtiu efeito, perceber o que se faz (I2)

Nas de perfil baixo serviu um pouco para os professores desabafarem, lamentarem-se e deveria ter sido canalizado para se fazer mais alguma coisa, mas os professores sentiram essa necessidade (P2)

F2. Identificar reajustes ao projeto nos anos subsequentes

Os docentes entrevistados afirmaram que o projeto evoluiu e foi alterado neste ano letivo.

Têm sido feitas alterações e adaptações (I1)

O projeto tem evoluído (M2)

O projeto tem evoluído, este ano foram criadas as equipas educativas (I2)

Este ano é que temos turnos em alternativa com o português, como o modelo da Físico-química e das Ciências da Natureza e que considero muito vantajosa, sem dúvida. E penso que o objetivo de trabalhar a oralidade, e sendo no 7º ano um ano em que os alunos ainda estão um pouco acanhados, penso que o facto ao estarem em número reduzido, metade da turma facilita imenso esse aspeto. Os alunos estão mais descontraídos para desenvolver essas competências. Acho uma ótima medida. (I2)

Nós a nível de grupo analisamos sempre as parcerias e propomos que seria mais vantajoso o procedimento deste ano, a criação de turnos (I1)

Nós nunca fomos muito favoráveis à parceria e nesse sentido a criação dos turnos poderá ser uma reformulação do projeto inicial. (I2)

No entanto o grupo acha que não é com 45 minutos semanais que se verdadeiramente se ultrapassam dificuldades dos alunos, nomeadamente as dificuldades de escrita e de leitura, tirar uma dúvida pontual de gramática é possível, agora aquelas dificuldades de base de escrita de compreensão, necessitam de um trabalho contínuo, quase escrever e interpretar com o aluno, e isso não é compatível com o espaço de sala de aula, por isso se propôs a divisão as turmas em turnos. É um trabalho completamente diferente. (P1)

Segundo os professores há que continuar a fazer a avaliação e a reformulação do projeto de modo a que se consiga atingir mais sucesso

Se os resultados continuarem a aparecer positivos não há como não o fazer (I2)

Eu acho é que não se pode perder tempo, ir sempre avaliando intermедиamente e ir reformulando. Não se pode seguir sempre a mesma linha, mesmo com resultados mais positivos temos que ver que é só a nível de números. Não nos podemos iludir só com os números (I1)

Para decidir o que fazer e como fazer articular. E nalgumas turmas terá que haver mexidas no currículo em função dos interesses dos alunos. Não há aprendizagens efetivas porque eles ainda não perceberam para o que é que aqueles conteúdos servem. Outra conclusão a que chegamos é que deve ter-se em conta que a equipa educativa seja comum e constante ao longo do ciclo, porque mais de metade da equipa educativa irá mudar, consequência do concurso, e os professores que virão não conhecem os alunos. (P2)

5.2.Questionário

Os dados recolhidos pelo questionário servirão de suporte para a resposta aos objetivos 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada; 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada; 4. Compreender o impacto que a participação no projeto

de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores e 5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.

Os questionários foram aplicados a professores, alunos e encarregados de educação das turmas que participaram no projeto. Os professores que lecionaram as disciplinas de Português, Matemática e Inglês num total de 23, os alunos que responderam ao inquérito foram 530 de um universo de 553 e os encarregados de educação 262 de um universo de 441.

5.2.1. Questionário aos professores

Os questionários aplicados aos professores pretendiam dar resposta aos objetivos 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada; 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada; 4. Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores e 5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares

Foram 23 docentes das disciplinas de Português, Matemática e Inglês que lecionaram as turmas do projeto nos anos de 2014/15, 15/16, na sua maioria do género feminino e com idades entre os 35 e 54 anos. Assim tínhamos uma média de idades de 47,5 para as professoras e 50 para os professores, sendo a média de todos os docentes de 47,83 anos, com o desvio padrão de 6,71. A classe Modal e a classe Mediana dos dois géneros é 45 a 54 anos (Tabela 1 e Gráfico 1)

Tabela Idade/Género				
		Idade	FA	FR
Género	Feminino	<25	0	0,0
		25 a 34	0	0,0
		35 a 44	8	34,8
		45 a 54	9	39,2
		≥55	3	13,0
		Total	20	87,0
	Masculino	<25	0	0,0
		25 a 34	0	0,0
		35 a 44	0	0,0
		45 a 54	3	13,0
		≥55	0	0,0
		Total	3	13,0
Total Final		23	100,0	

Tabela 1: Idade e Género

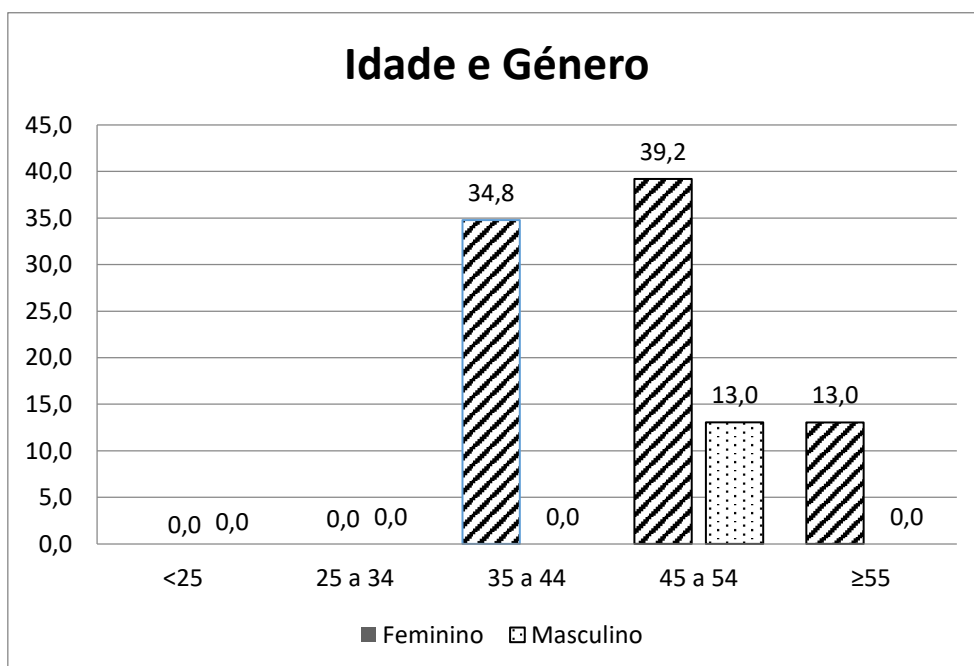


Gráfico 1: Idade e Género

Os docentes eram todos profissionalizados sendo a maior percentagem (87,0%) de licenciados, havendo 2 docentes com mestrado e apenas um com doutoramento (Tabela 2 e Gráfico 2).

Grau Académico		
	Frequência	Percentagem
Licenciatura	20	87,0
Mestrado	2	8,7
Doutoramento	1	4,3
Total	23	100,0

Tabela 2: Grau Académico

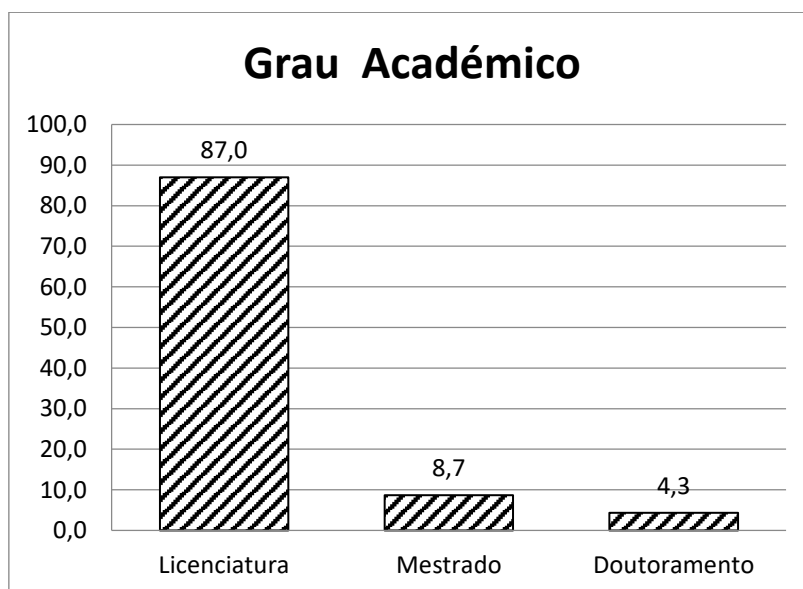


Gráfico 2: Grau Académico

Da amostra, todos tinham mais de dez anos de experiência docente e cerca de metade (47,9%) tinham entre vinte e trinta anos (tabela 3 e Gráfico 3).

Anos de Experiência		
	Frequência	Porcentagem
0 a 10	0	0
11 a 20	9	39,1
21 a 30	11	47,9
31 a 40	3	13,0
≥41	0	0,0
Total	23	100,0

Tabela 3: Anos de Experiência

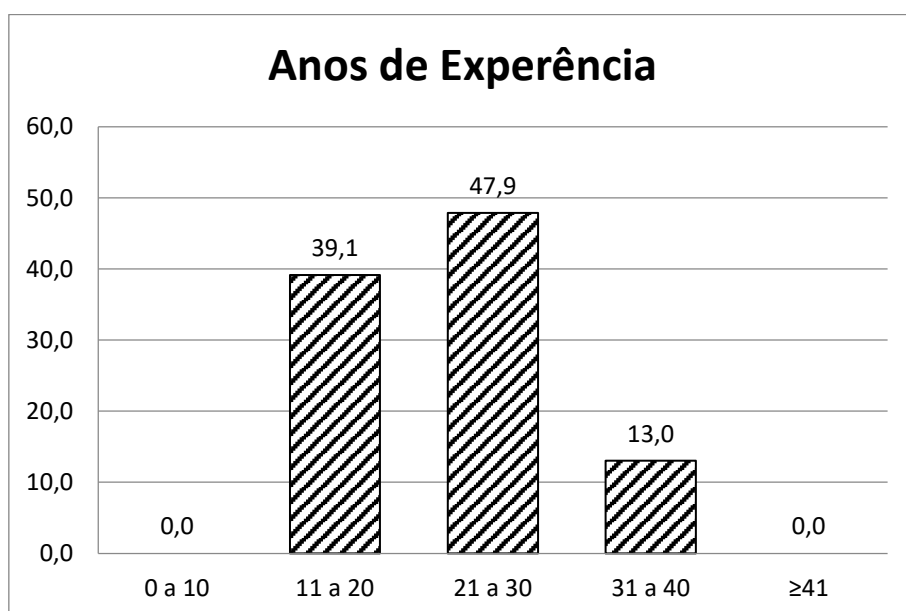


Gráfico 3: Anos de experiência

Nas questões relativas à prática letiva 73,9% dos docentes concordaram em parte que as tinham alterado (2.1.1.) bem como 43,5% se tinham preocupado com a diversidade dos alunos (2.1.2.), no entanto na diferenciação do currículo (2.1.3.) os mesmos docentes apresentaram uma resposta neutra, 39,1% nem concordam nem discordam e 34,5% concordam que o procuraram diferenciar. No mesmo seguimento 65,2% os docentes procuraram adotar práticas mais diversificadas (2.1.5) e 43,5% práticas mais motivadoras (2.1.6) (Tabela 4 e Gráfico 4)

	2.1.1. Alterei as minhas práticas de planificação.		2.1.2. Passei a preocupar-me mais com a diversidade dos meus alunos.		2.1.3. Procurei diferenciar o currículo.		2.1.4. Alterei as minhas práticas letivas.		2.1.5. Procurei adotar práticas de ensino mais diversificadas do que anteriormente.		2.1.6. Procurei adotar práticas de ensino mais motivadoras do que anteriormente.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	1	4,3	1	4,3	1	4,3	1	4,3	0	0,0	1	4,3
Discordo em Parte	0	0,0	4	17,4	3	13,0	0	0,0	3	13,0	3	13,0
Nem Concordo / Discordo	4	17,4	5	21,7	9	39,1	9	39,1	3	13,0	6	26,1
Concordo em Parte	17	73,9	10	43,5	8	34,8	13	56,5	15	65,2	10	43,5
Concordo Totalmente	1	4,3	3	13,0	2	8,7	0	0,0	2	8,7	3	13,0
Total	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100

Tabela 4: Práticas Letivas

FA- Frequência Absoluta e FR Frequência Relativa em Percentagem

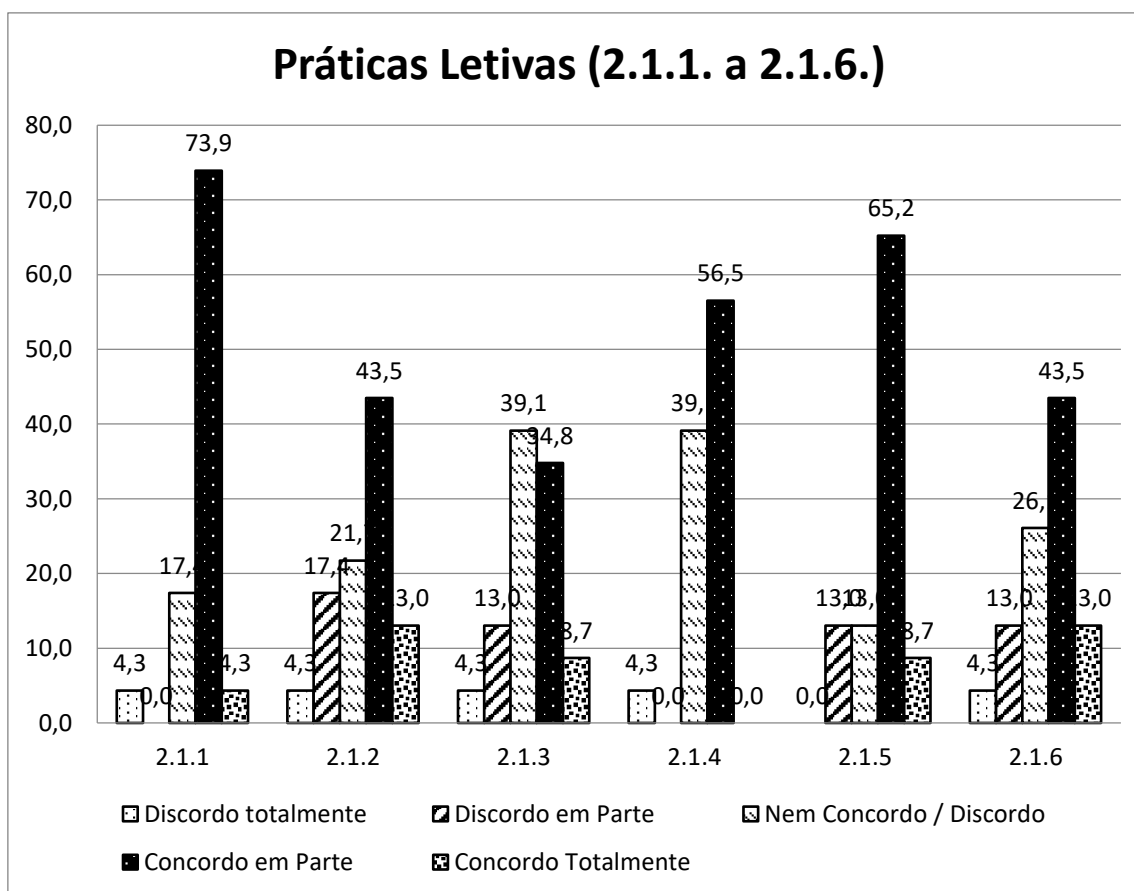


Gráfico 4: Práticas letivas

Dos docentes inqueridos 43,5% concordam que recorreram mais a tecnologias educativas (2.1.7.) mas 34,8% são neutros já no recurso aos trabalhos do grupo ou em pares (2.1.8.) a situação inverte-se pois 47,8% são neutros e 30,4% concordam e nos trabalhos de projeto (2.1.9.) 26,1% discordam totalmente que usaram mais sendo igual percentagem de docentes que discordam em parte bem como os que nem concordam nem discordam e 21,7% que concordam em parte. Na diversidade de trabalhos d casa solicitados (2.1.10.) 34,8% concordam em parte que diversificaram sendo igual a percentagem dos que nem concordam nem discordam (Tabela 5 e Gráfico 5).

No que concerne no trabalho colaborativo quando este é dentro do grupo disciplinar (2.1.11.) a maioria dos docentes concordam, sendo 60,9% que concordam em parte e 30,4% que concordam totalmente. Já quando o trabalho colaborativo é entre os colegas dos outros grupos e que lecionam a turmas do projeto (2.1.12.) apenas 30,4% concorda sendo 47,8% que nem concorda nem discorda.

	2.1.7. Recorri mais às tecnologias educativas na minha prática letiva.		2.1.8. Recorri mais ao trabalho em grupos/pares de alunos.		2.1.9. Recorri mais ao trabalho de projeto.		2.1.10. Diversifiquei a natureza dos trabalhos de casa que solicitei aos alunos.		2.1.11. Trabalhei de forma colaborativa com os colegas do meu grupo disciplinar.		2.1.12. Trabalhei de forma colaborativa com os colegas dos outros grupos inseridos no projeto.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	0	0,0	1	4,3	6	26,1	1	4,3	0	0,0	1	4,3
Discordo em Parte	3	13,0	2	8,7	6	26,1	4	17,4	0	0,0	3	13,0
Nem Concordo / Discordo	8	34,8	11	47,8	6	26,1	8	34,8	2	8,7	11	47,8
Concordo em Parte	10	43,5	7	30,4	5	21,7	8	34,8	14	60,9	7	30,4
Concordo Totalmente	2	8,7	2	8,7	0	0,0	2	8,7	7	30,4	1	4,3
Total	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100

Tabela 5: Práticas Letivas (Continuação)

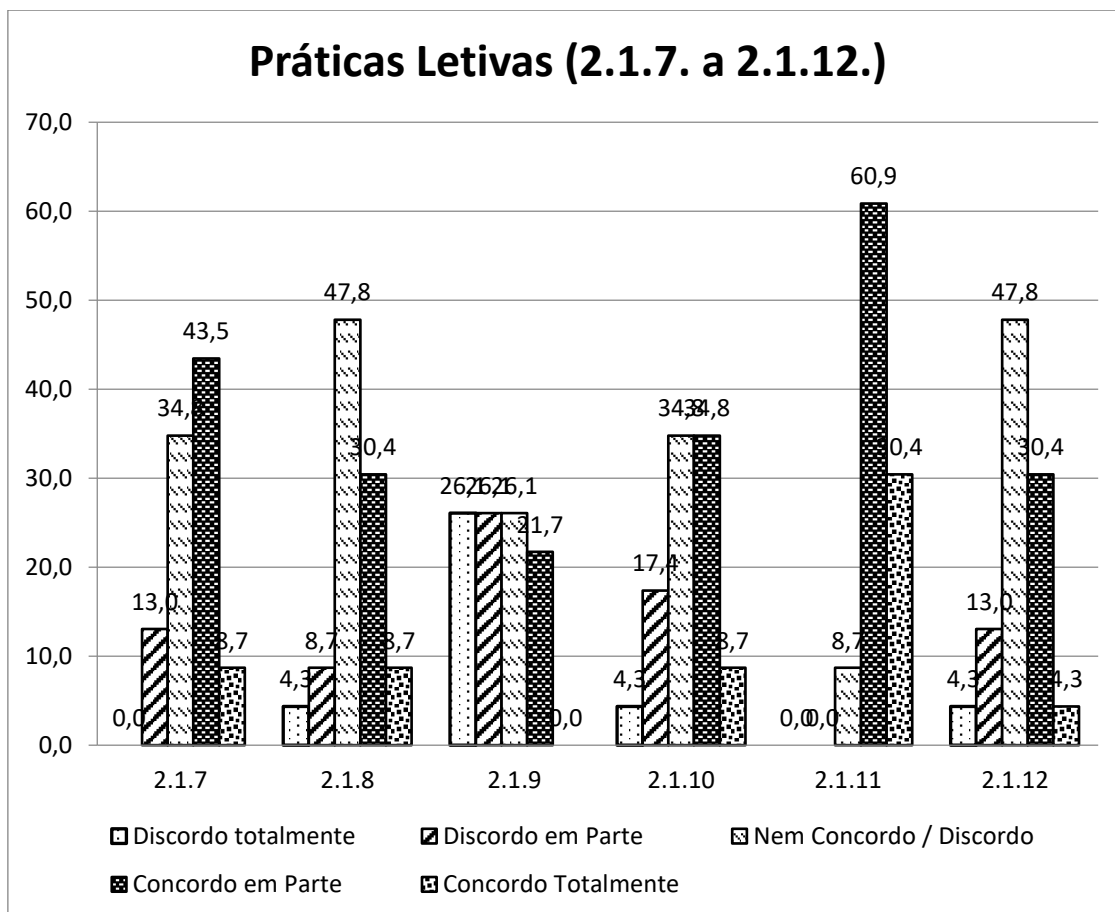


Gráfico 5: Práticas Letivas (Continuação)

Nas questões relativas à avaliação, temos nas práticas avaliativas (2.1.13.) 39,1% dos docentes inqueridos concordam em parte e 34,8% nem concordam nem discordam percentagens semelhantes aparecem na procura de diferenciar a avaliação (2.1.14.) pois 47,8% concordam em parte e 21,7% nem concordam nem discordam. À questão se adequaram o nível de exigência na avaliação dos alunos (2.1.15.) 52,2% dos docentes concordam que o fizeram no entanto 21,7% nem concordam nem discordam. Na maior variedade de instrumentos (2.1.16.) são cerca de 50% os que concordam que o fizeram, 43,5% concordam em parte e 13% concordam totalmente, dos restantes também aparece 13% mas a discordar e 30,4% não discordam nem concordam. No que concerne à aferição da avaliação com professores de outras turmas (2.1.17.) os inquiridos apresentam as mesmas percentagens 34,8% em concordam em parte que o fizeram e em não concordam nem discordam, já na disponibilidade para apoiar os alunos na sala de aula (2.1.18.) também aparecem duas percentagens iguais no concordo em parte e no concordo totalmente que tiveram mais disponibilidade (Tabela 6 e Gráfico 6).

	2.1.13. Alterei as práticas de avaliação.		2.1.14. Procurei diferenciar a avaliação.		2.1.15. Adequiei o meu nível de exigência na avaliação dos alunos.		2.1.16. Adotei uma maior variedade de instrumentos de avaliação.		2.1.17. Aferi a avaliação com professores de outras turmas.		2.1.18. Tive maior disponibilidade para apoiar os alunos dentro da sala de aula.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	1	4,3	0	0,0	1	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Discordo em Parte	4	17,4	3	13,0	1	4,3	3	13,0	4	17,4	3	13,0
Nem Concordo / Discordo	8	34,8	5	21,7	5	21,7	7	30,4	8	34,8	6	26,1
Concordo em Parte	9	39,1	11	47,8	12	52,2	10	43,5	8	34,8	7	30,4
Concordo Totalmente	1	4,3	4	17,4	4	17,4	3	13,0	3	13,0	7	30,4
Total	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100	23	100

Tabela 6: Avaliação

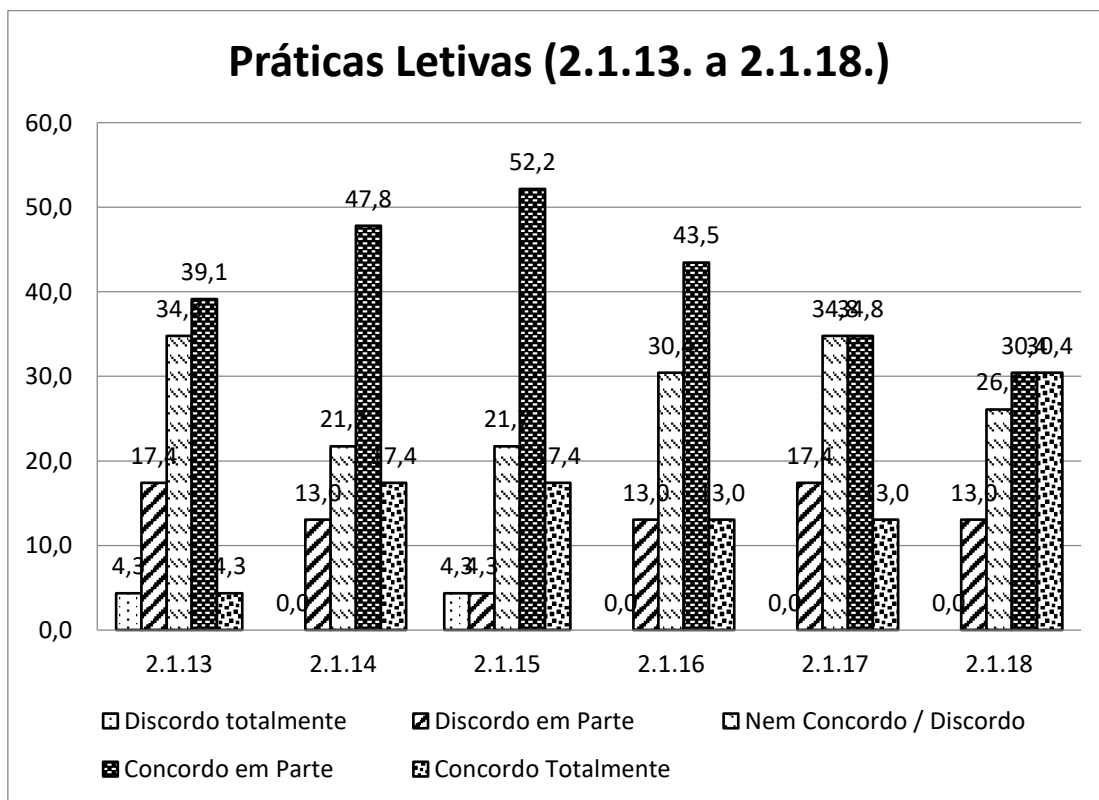


Gráfico 6: Avaliação

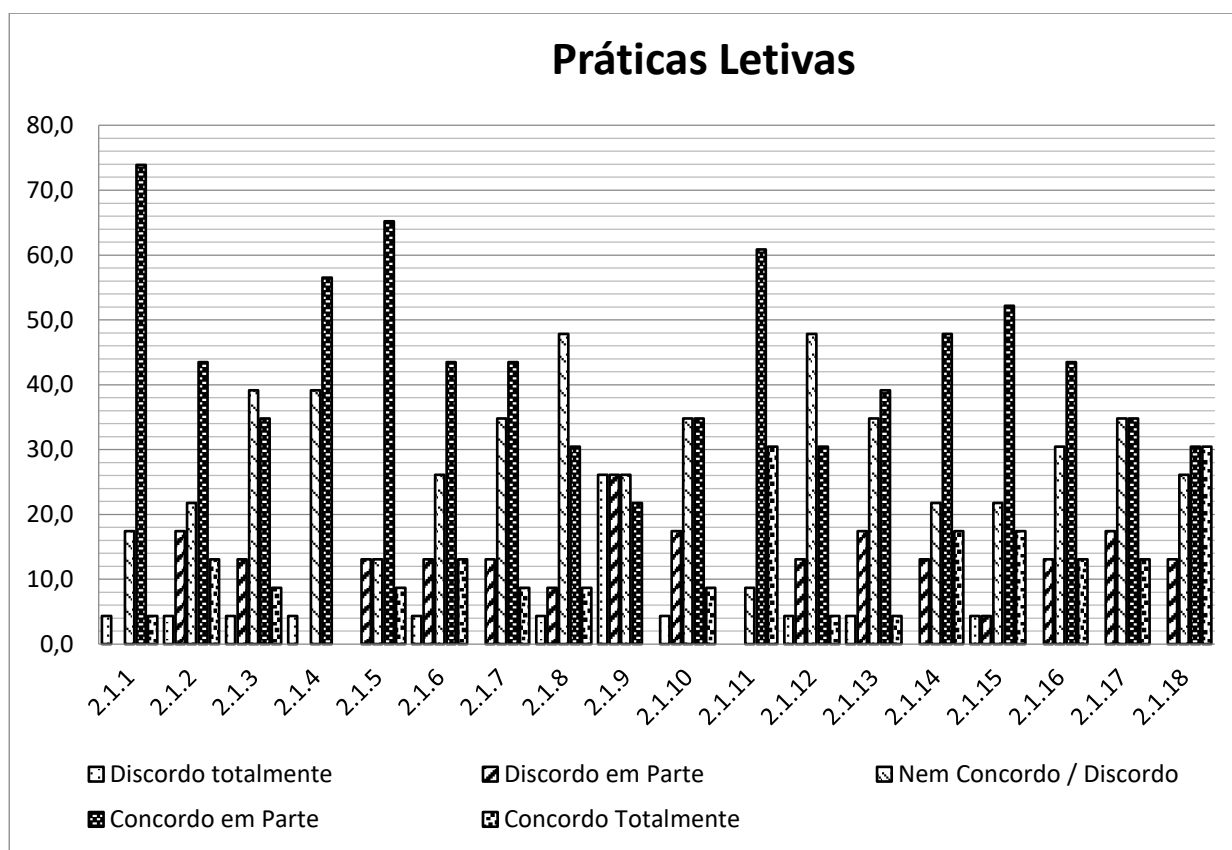


Gráfico 7: Práticas Letivas

Os itens 2.1.1. a 2.1.18. pretendiam da resposta ao objetivo 4. Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores e de acordo com os resultados obtidos e que constam das tabelas e gráficos descritos atrás elaboramos uma tabela onde se supõe como indefinição os valores próximos de 3 (Tabela 7).

Itens	Média	Desvio Padrão
2.1.1.	3,74	0,75
2.1.2.	3,43	1,08
2.1.3.	3,30	0,97
2.1.4.	3,48	0,73
2.1.5.	3,69	0,82
2.1.6.	3,48	1,04
2.1.7.	3,48	0,85

2.1.8.	3,30	0,93
2.1.9.	2,43	1,12
2.1.10.	3,26	1,01
2.1.11.	4,22	0,60
2.1.12.	3,17	0,89
2.1.13.	3,22	0,95
2.1.14.	3,70	0,93
2.1.15.	3,74	0,96
2.1.16.	3,57	0,90
2.1.17.	3,43	0,95
2.1.18.	3,78	1,04

Tabela 7: Média e Desvio padrão Práticas Letivas e Avaliação

Podemos observar que alguns itens obtiveram uma média perto de 3, que se aproxima da indefinição, que são os itens 2.1.3 (Procurei diferenciar o currículo) e 2.1.8. (Recorri mais ao trabalho em grupos/pares de alunos) com média 3,30; o item 2.1.10. (Diversifiquei a natureza dos trabalhos de casa que solicitei aos alunos) com média 3,26; o item 2.1.12. (Trabalhei de forma colaborativa com os colegas dos outros grupos inseridos no projeto) com média de 3,17 e o item 2.1.13. (Alterei as minhas práticas de avaliação) com média de 3,22.

O item 2.1.9. (Recorri mais ao trabalho de projeto) obteve uma discordância dos docentes com uma média de 2,43. Por outro lado o item 2.1.11. (Trabalhei de forma colaborativa com os colegas do meu grupo disciplinar) obteve uma forte concordância com média 4,22 e com menor desvio padrão (0,60). Os outros itens apresentam alguma concordância e as suas médias encontram-se entre 3,43 e 3,78. De ressaltar o fato dos desvios padrões encontrados serem em elevados o que indica um desacordo entre os professores inqueridos e que deveremos ter em atenção.

Na questão 2.2. Que instrumentos de avaliação utilizou, os 23 docentes assumiram a maior percentagem a rondar os 100% nas ficha, teste e grelhas de observação, As questões de aula e as apresentações orais são utilizado por um pouco mais que 50% dos docentes. Os trabalhos de grupo aparecem como menos utilizados (43,5%) e outros instrumentos não especificados tem pouca expressão (Tabela 8 e Gráfico 8).

Instrumentos (%)							
	Fichas	QA	TG	Testes	GO	AO	Outros
Não	0,0	47,8	56,5	8,7	4,3	39,1	87,0
Sim	100,0	52,2	43,5	91,3	95,7	60,9	13,0
QA	Questões aula						
TG	Trabalhos de Grupo						
GO	Grelhas de Observação de Comportamentos						
AO	Apresentações Oraís						

Tabela 8: Instrumentos de Avaliação

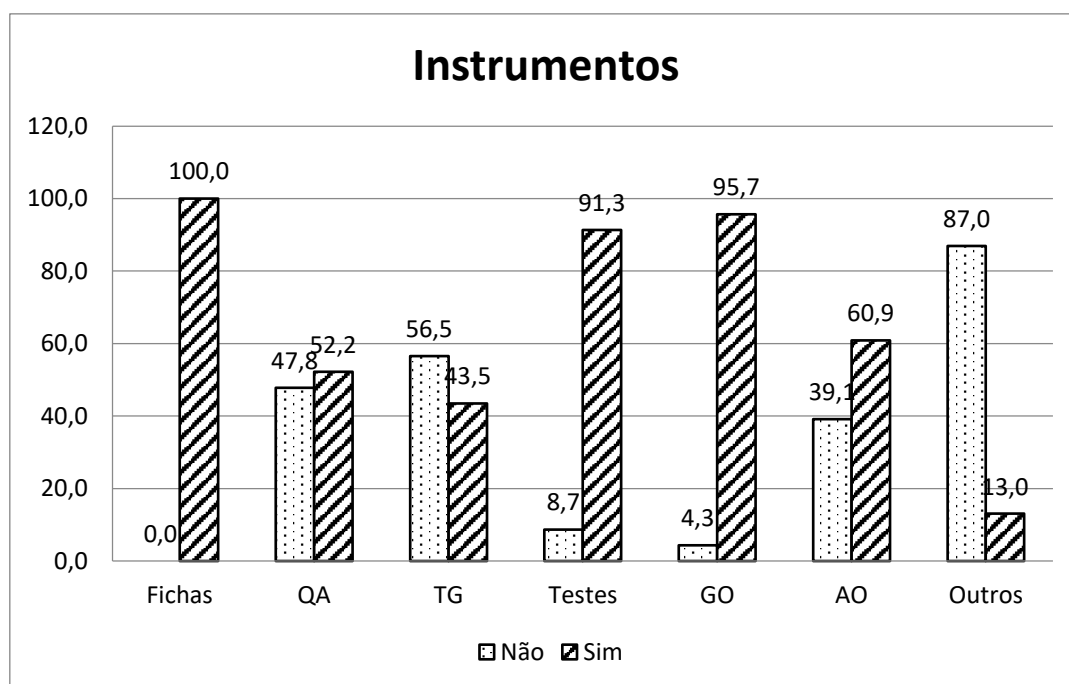


Gráfico 8: Instrumentos de Avaliação

As questões referentes ao desempenho e melhoria dos alunos e apesar dos docentes concordarem em parte (39,1%) que sentiram uma crescente motivação nos alunos (2.3.2.) no entanto no desempenho (2.3.1.) e na superação das dificuldades (2.3.3.) os mesmos docentes apresentam uma percentagem significativa de neutralidade (52,2%) (Tabela 9 e Gráfico 9)

	2.3.1. O desempenho dos meus alunos melhorou em consequência da aplicação do projeto.		2.3.2. Verifiquei uma motivação crescente nos alunos.		2.3.3. A maioria dos alunos superou as dificuldades diagnosticadas inicialmente.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	1	4,3	0	0,0	0	0,0
Discordo em Parte	4	17,4	5	21,7	4	17,4
Nem Concordo / Discordo	12	52,2	9	39,1	12	52,2
Concordo em Parte	5	21,7	9	39,1	7	30,4
Concordo Totalmente	1	4,3	0	0,0	0	0,0
Total	23	100	23	100	23	100

Tabela 9: Melhoria e Desempenho dos Alunos

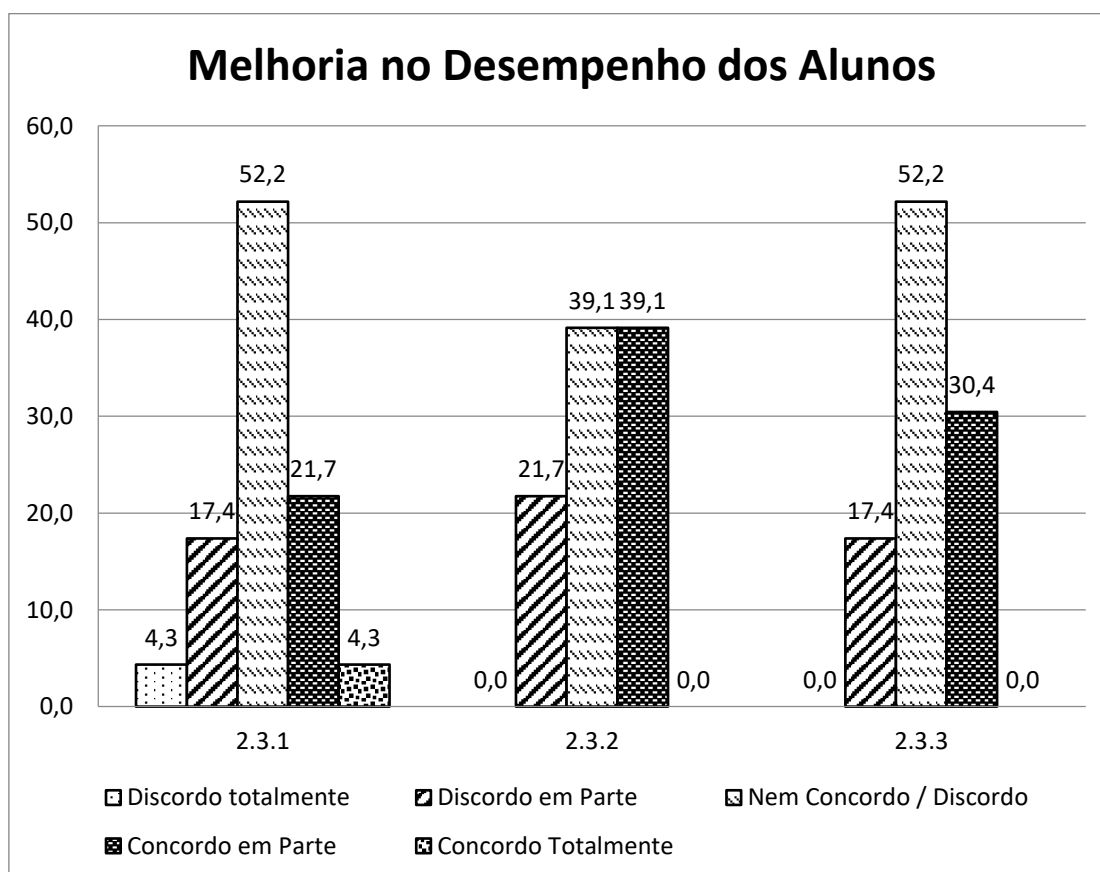


Gráfico 9: Melhoria e Desempenho dos Alunos

Os itens 2.3.1., 2.3.2. e 2.3.3. pretendiam dar resposta ao objetivo 5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares. Os dados produziram a tabela seguinte (Tabela 10)

Itens	Média	Desvio Padrão
2.3.1	3,04	0,87
2.3.2.	3,17	0,78
2.3.3.	3,13	0,69

Tabela 10: Média e Desvio padrão – Melhoria e Desempenho dos Alunos

Nesta tabela a média de todos os itens é próximo de 3 o que mostra uma indefinição relativamente ao inquirido, isto é à melhoria do desempenho, à motivação e à superação das dificuldades. Atendendo que os desvios padrões não são muito elevados, denota-se alguma concordância dos docentes.

As questões seguintes pretendiam saber como as lideranças apoiaram o projeto e a maioria dos docentes sente que foram apoiados algumas vezes (43,5%) pelos subcoordenadores e frequentemente pela diretora (43,5%). Nas tabelas e gráfico também denota que houve sempre apoio podendo não ser frequente ou sempre. (coordenadores 95,7% e diretora 100%). No que concerne à interação entre os docentes que integravam o projeto também é reconhecido que houve (100%), podendo ser às vezes (43,5%), frequentemente (39,1%) ou sempre (17,4%) (Tabela 11 e Gráfico 10)

	2.4.1. Em que medida teve apoio na execução de projeto por parte dos subcoordenadores de grupo?		2.4.2. Em que medida teve apoio na execução do projeto por parte da diretora?		2.4.3. Foi possível a interação entre os vários docentes que integraram o projeto?	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Nunca	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Raramente	1	4,3	0	0,0	0	0,0
Às Vezes	10	43,5	8	34,8	10	43,5
Frequentemente	5	21,7	10	43,5	9	39,1
Sempre	7	30,4	5	21,7	4	17,4
Total	23	100	23	100	23	100

Tabela 11: Apoio das Lideranças

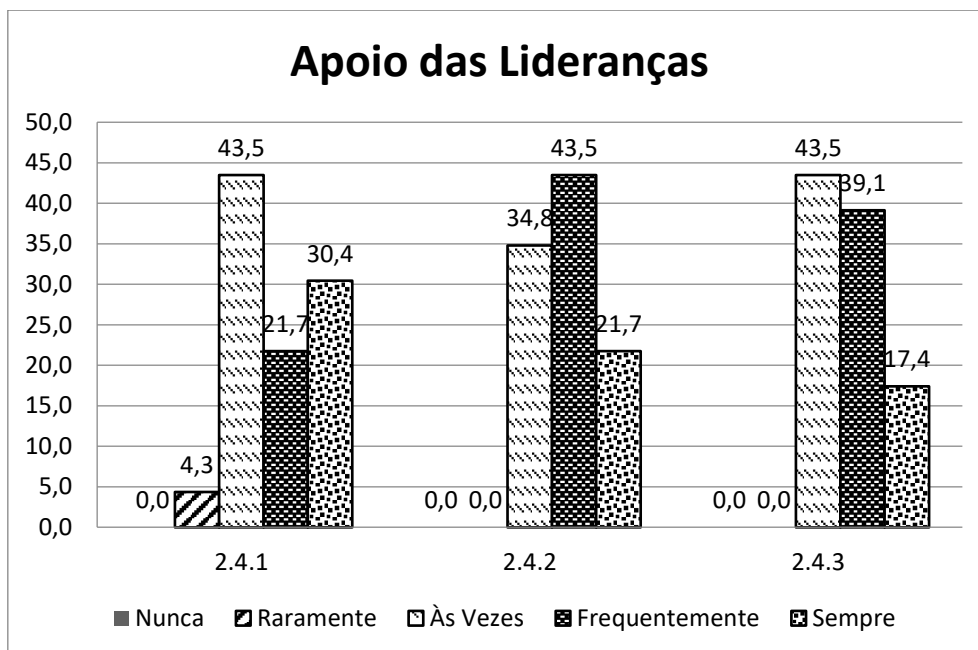


Gráfico 10: Apoio das Lideranças

Os itens 2.4.1., 2.4.2. e 2.4.3. desejavam dar resposta ao objetivo 2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada (Tabela 12);

Itens	Média	Desvio Padrão
2.4.1.	3,78	0,95
2.4.2.	3,86	0,76
2.4.3.	3,74	0,75

Tabela 12: Média e Desvio padrão – Apoio às Lideranças

As médias calculadas vão no sentido de docentes inquiridos sentirem que frequentemente foram apoiados pelos seus subcoordenadores, média 3,78, e pela diretora média 3,86. Nestes itens também se avaliava a interação entre pares e também aqui se denota que existiu frequentemente, média 3,74. O desvio padrão com exceção na subcoordenação apresenta alguma coesão entre os docentes.

O último item do questionário aos docentes pretendia saber qual o grau de satisfação com o projeto, apesar de 21,7% estar satisfeito e a mesma percentagem estar

muito satisfeito, mais de metade, 52,2% não tem opinião isto é não se mostra nem satisfeito nem insatisfeito (Tabela 13 e Gráfico 11).

	2.5.1. Qual o seu grau de satisfação em relação ao projeto de gestão curricular diferenciada?	
	FA	FR
Muito Insatisfeito	0	0,0
Insatisfeito	1	4,3
Nem Insatisfeito / Nem Satisfeito	12	52,2
Satisfeito	5	21,7
Muito Satisfeito	5	21,7
Total	23	100

Tabela 13: Grau de Satisfação

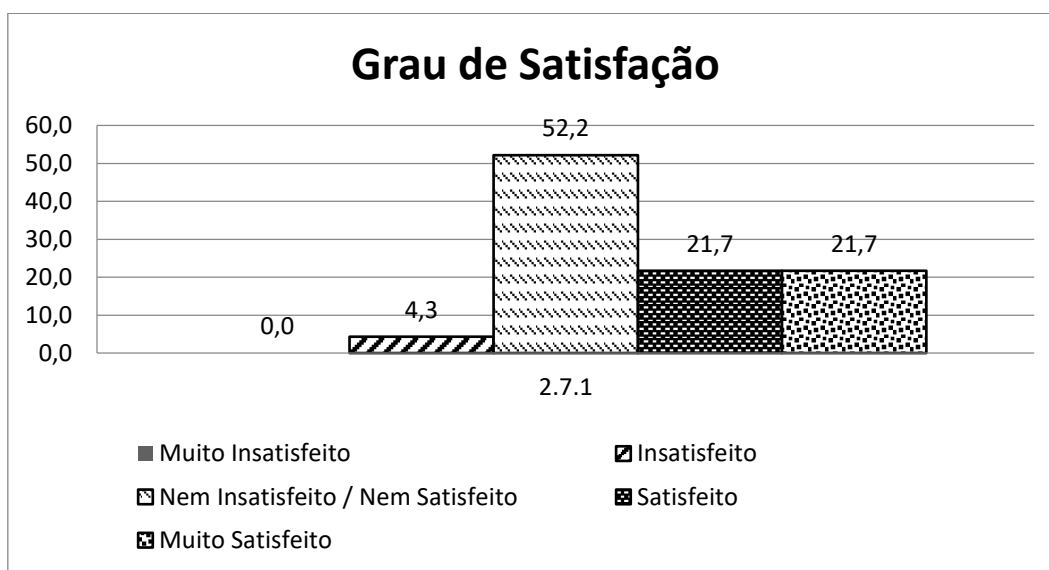


Gráfico 11: Grau de Satisfação

O último item desejava dar resposta ao objetivo 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada,

Item	Média	Desvio Padrão
2.5.1.	3,61	0,89

Tabela 14: Média e Desvio padrão – Grau de Satisfação

Da tabela anterior depreende-se que a maioria dos inquiridos está satisfeita apesar de ser muito ténue essa satisfação, com uma média de 3,61 (Tabela 14).

5.2.2. Questionário aos alunos

Os questionários aplicados aos alunos pretendiam dar resposta aos objetivos 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada e 5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.

Responderam ao questionário 530 alunos das turmas do projeto dos anos de 2014/15, 15/16. A distribuição pelos géneros foi quase idêntica, 260 feminino e 270 masculino, a idade dos alunos variava entre os 12 e 15, pelo que a média de idade das raparigas era de 13,76 e dos rapazes 13,81, sendo a média de todos de 13,79 com um desvio padrão de 0,73. A Moda e a Mediana dos dois géneros é 14 (Tabela 15 e Gráfico 12).

Tabela Idade/Género				
		Idade	FA	FR
Género	Feminino	12	3	0.6
		13	100	18.9
		14	114	21.5
		15+	43	8.1
		Total	260	49.1
	Masculino	12	4	0.8
		13	88	16.6
		14	132	24.9
		15+	46	8.7
		Total	270	50.9

Tabela 15: Idade e Género

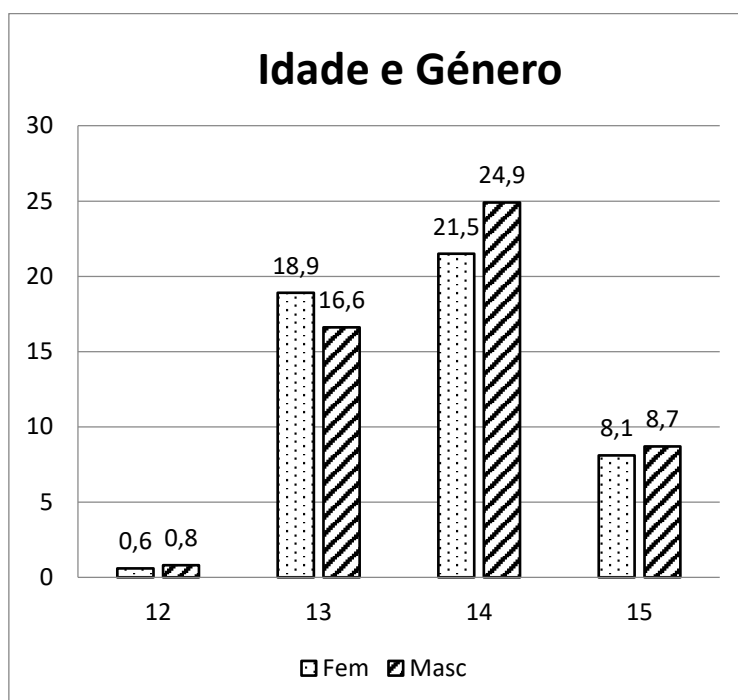


Gráfico 12: Idade e Género

Na questão 2.1. pretendíamos saber como os alunos tinham tido conhecimento do projeto de gestão curricular, das repostas obtidas os alunos tiveram conhecimento do projeto pelo Diretor de turma (55,5%) e/ou por um professor do conselho e turma (44,2%) Alguns alunos também indicaram que lhes foi dito pelo encarregado de educação (7%) ou ainda pela diretora (3,6%), como se observa na tabela e no gráfico (Tabela 16 e Gráfico 13).

Conhecimento do Projeto					
	EE	Prof	DT	DE	Outros
Não	93,0	55,8	44,5	96,4	96,2
Sim	7,0	44,2	55,5	3,6	3,8
EE	Encarregado de Educação				
Prof	Professor				
DT	Diretor de Turma				
DE	Diretora				

Tabela 16: Conhecimento do Projeto

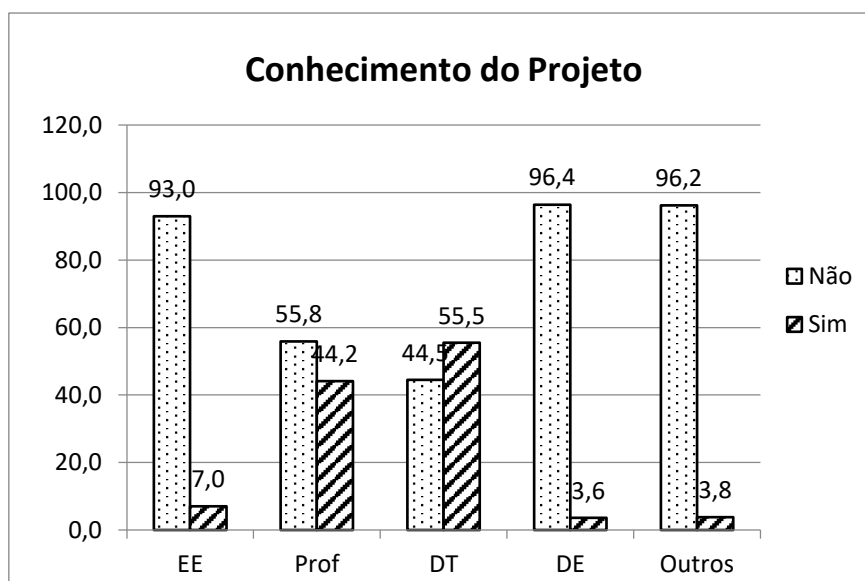


Gráfico 13: Conhecimento do Projeto

As questões de 2.2.1. a 2.2.8 tinham como objetivo saber se os alunos tinham melhorado o desempenho e se as aulas das três disciplinas tinham sido mais dinâmicas. Dos inquiridos a maior percentagem nem concordou nem discordou relativamente às dinâmicas das aulas de português (34,7%), de matemática (3,5%) e de inglês (22,6%) e 30,4% a português, 26,6% a matemática e 8,5% a inglês concordam em parte que as aulas foram mais dinâmicas. No que concerne a melhorar o desempenho nas referidas disciplinas 30,4% a português, 28,1% a matemática e 10% a inglês concordam em parte que melhoraram o desempenho mas nem concordam nem discordam 38,3% a português, 30,9% a matemática e 22,1% a inglês. A questões relativamente a ajuda do projeto para superar a dificuldades (2.2.1.) e satisfação com o projeto (2.2.8.) os alunos também apresentam uma percentagem elevada de neutralidade 44,5% para a primeira questão e 32,3% para a última, sendo que 27,9% e 28,1% respetivamente concordam em parte. De salientar nas respostas dadas a estas oito questões a percentagem entre 7,7% (2.2.6) e 14,7% (2.2.5) de discordância em parte e entre 3,8% e 12,8% de discordo totalmente. Referira-se também a elevada percentagem de não respostas nos itens 2.2.6. e 2.2.7. relativas à disciplina e inglês (Tabela 17 e 18 e Gráfico 14 e 15).

	2.2.1. O projeto ajudou-me a superar as dificuldades que tinha.		2.2.2. As aulas de Português foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado(a).		2.2.3. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Português.		2.2.4. As aulas de Matemática foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado (a).	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	23	4,3	20	3,8	30	5,7	58	10,9
Discordo em Parte	67	12,6	77	14,5	77	14,5	60	11,3
Nem Concordo / Discordo	236	44,5	184	34,7	203	38,3	172	32,5
Concordo em Parte	148	27,9	161	30,4	161	30,4	141	26,6
Concordo Totalmente	41	7,7	64	12,1	39	7,4	76	14,3
Não responderam	15	2,8	24	4,5	20	3,8	23	4,3
Total	530	100,0	530,0	100,0	530	100,0	530,0	100,0

Tabela 17: Dinâmica e Melhoria

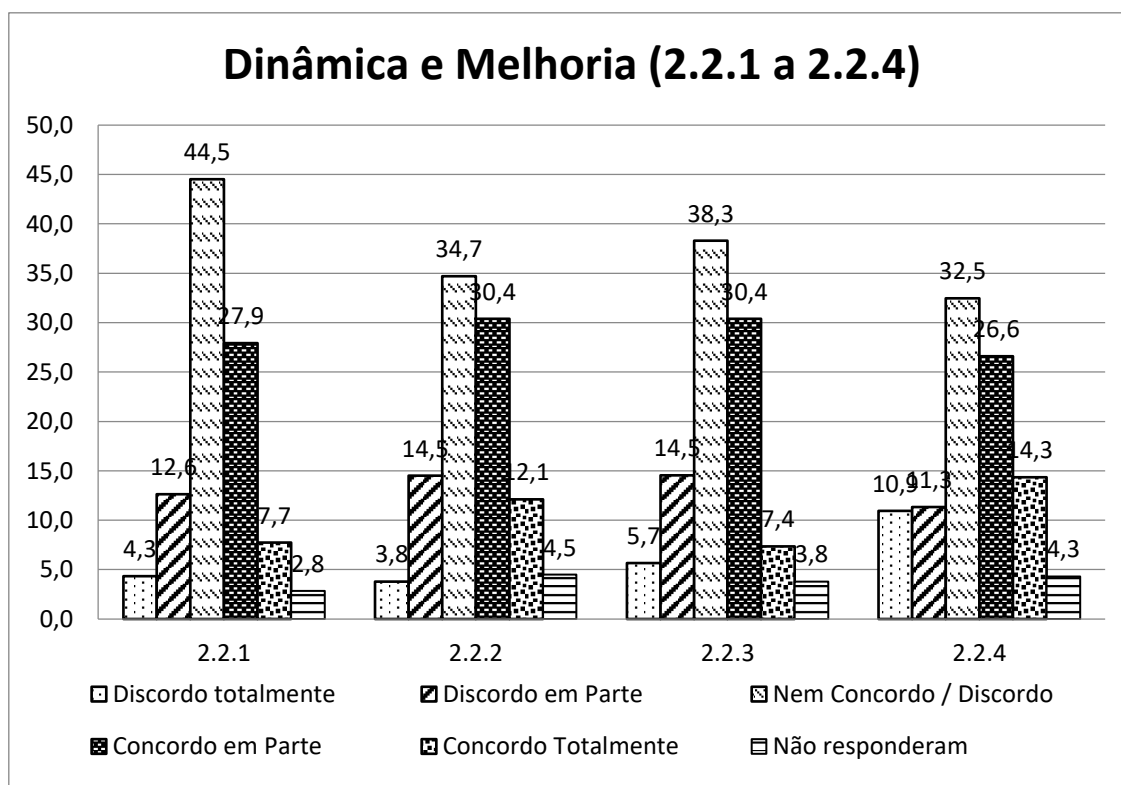


Gráfico 14: Dinâmica e Melhoria

	2.2.5. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Matemática.		2.2.6. As aulas de Inglês foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado(a)		2.2.7. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Inglês.		2.2.8. Estou satisfeito(a) com o projeto de gestão curricular.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	68	12,8	52	9,8	44	8,3	28	5,3
Discordo em Parte	78	14,7	41	7,7	47	8,9	46	8,7
Nem Concordo / Discordo	164	30,9	120	22,6	117	22,1	171	32,3
Concordo em Parte	149	28,1	45	8,5	53	10,0	149	28,1
Concordo Totalmente	54	10,2	32	6,0	28	5,3	84	15,8
Não responderam	17	3,2	240	45,3	241	45,5	52	9,8
Total	530,0	100,0	530,0	100,0	530,0	100,0	530,0	100,0

Tabela 18: Dinâmica e Melhoria (Continuação)

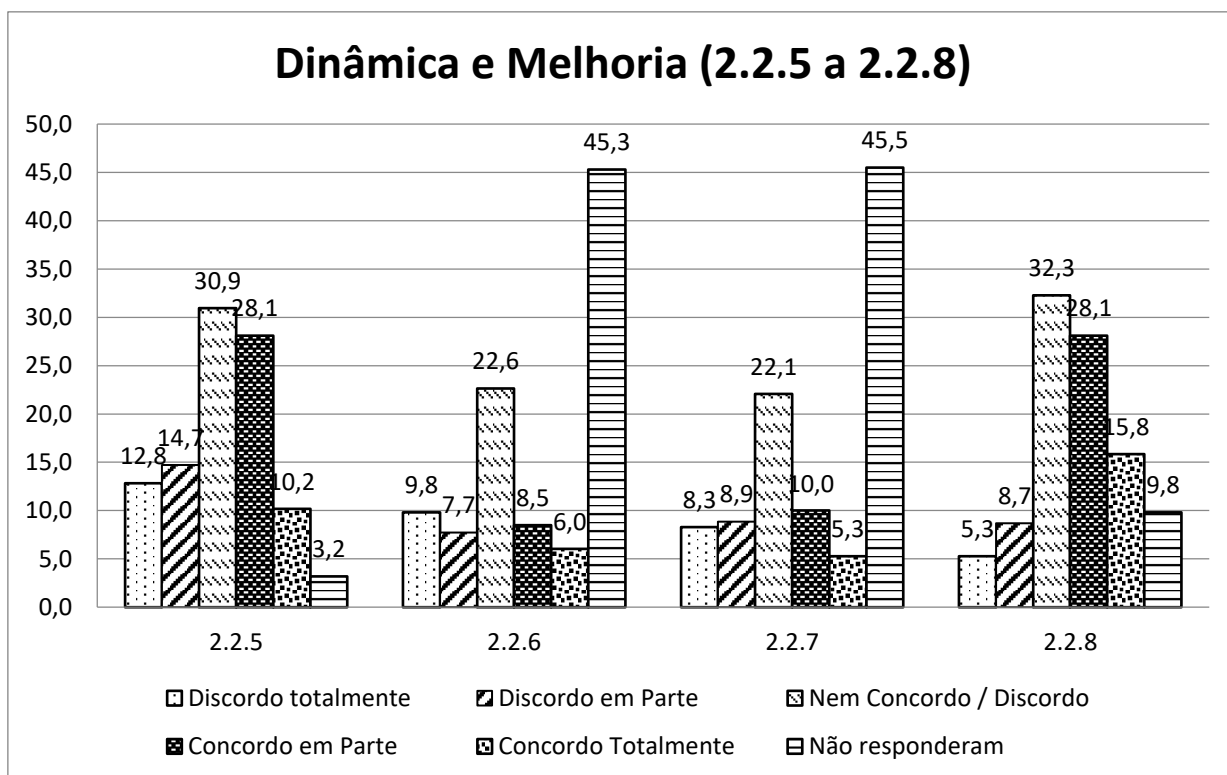


Gráfico 15: Dinâmica e Melhoria (Continuação)

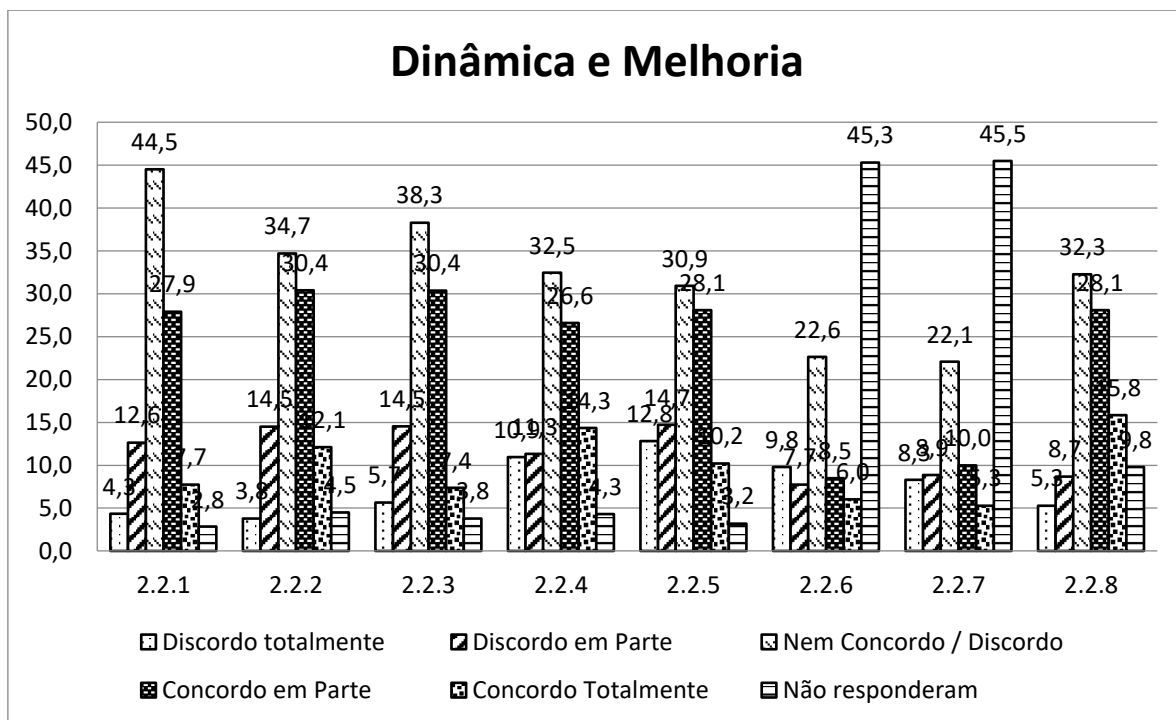


Gráfico 16: Dinâmica e Melhoria

Os itens 2.2.1 a 2.2.8. pretendiam dar resposta ao objetivo 5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares. Os dados produziram a tabela abaixo. Vale a pena, no entanto, recordar o elevado número de alunos que não responderam às questões 2.2.6 e 2.2.7, referentes às aulas de inglês, o que parece apontar para uma ausência de opinião. Nenhum dos resultados médios, neste conjunto de itens, se afasta da área de indefinição, entre os 2,5 e os 3,5 (Tabela 19).

Itens	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.2.1.	3,22	0,93	15
2.2.2	3,34	1,01	24
2.2.3.	3,20	0,98	20
2.2.4.	3,23	1,18	23
2.2.5	3,08	1,18	17
2.2.6	2,88	1,20	240
2.2.7.	2,91	1,16	241
2.2.8.	3,45	1,07	52

Tabela 19: Média e Desvio padrão – Dinâmica e Melhoria

Observamos que a maioria dos itens obteve uma média perto de 3, que se aproxima da indefinição, itens 2.2.1 a 2.2.5 com média a variar entre o 3,08 (item 2.2.5) e 3,34 (item

2.2.2). Os itens 2.2.6. (As aulas de Inglês foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado(a)) e 2.2.7. (Melhorei o meu desempenho na disciplina de Inglês) obtiveram uma discordância dos alunos com uma média de 2,88 e 2,91 respetivamente. Refira-se que foram nestes itens que surgiram um maior número de alunos a não responder.

Por outro lado, o item 2.2.8. (Estou satisfeito(a) com o projeto de gestão curricular) apesar de apresentar alguma indefinição começa a aproximar-se da concordância com média 3,45.

De ressaltar o fato dos desvios padrões encontrados serem elevados o que indica um desacordo entre os alunos inqueridos e que deveremos ter em atenção, bem como o fato de quase 50% dos alunos não terem respondido aos itens referentes à disciplina de inglês.

Na questão 2.3. Quais os instrumentos de avaliação utilizados, em cada uma das disciplinas envolvidas no projeto, os alunos responderam que a Português são usadas na maioria fichas (91,9%) seguido de apresentações orais (62,6%) aparecendo em terceiro lugar os testes (51,5%) e depois as questões aula (43,8%). Os trabalhos de grupo e as grelhas de observação não foram reconhecidos como muito utilizados, (24,0% e 26,8% respetivamente), bem como outros instrumentos não especificados que não têm expressão (Tabela 20 e Gráfico 17).

Instrumentos Português (%)							
	Fichas	QA	TG	Testes	GO	AO	Outros
Não	6,4	54,5	74,3	46,8	71,5	35,7	92,8
Sim	91,9	43,8	24,0	51,5	26,8	62,6	5,5
Não responderam	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
QA	Questões Aula						
TG	Trabalhos de Grupo						
GO	Grelhas de Observação de Comportamentos						
AO	Apresentações Orais						

Tabela 20: Instrumentos de Avaliação a Português

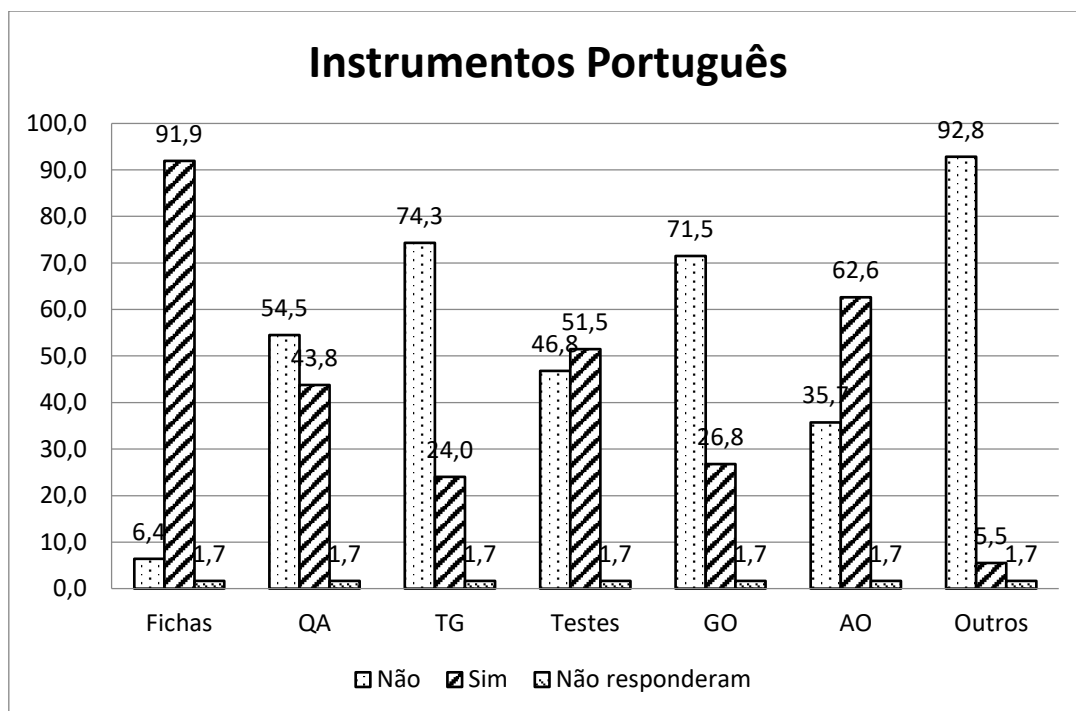


Gráfico 17: Instrumentos de Avaliação a Português

A mesma questão, agora relativamente a Matemática, os alunos responderam que são usadas na maioria fichas (77,7%) seguidas de questões aula (60,0%) e testes (52,1%), os alunos referem ainda que as grelhas de observação (24,9%) não são muito utilizadas e os trabalhos de grupo (8,9%), as apresentações orais (2,6%) e os outros instrumentos não especificados (3,6%) não têm expressão (Tabela 21 e Gráfico 18).

Instrumentos Matemática (%)							
	Fichas	QA	TG	Testes	GO	AO	Outros
Não	20,6	38,3	89,4	46,2	73,4	95,7	94,7
Sim	77,7	60,0	8,9	52,1	24,9	2,6	3,6
Não responderam	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
QA	Questões aula						
TG	Trabalhos de Grupo						
GO	Grelhas de Observação de Comportamentos						
AO	Apresentações Oraís						

Tabela 21: Instrumentos de Avaliação a Matemática

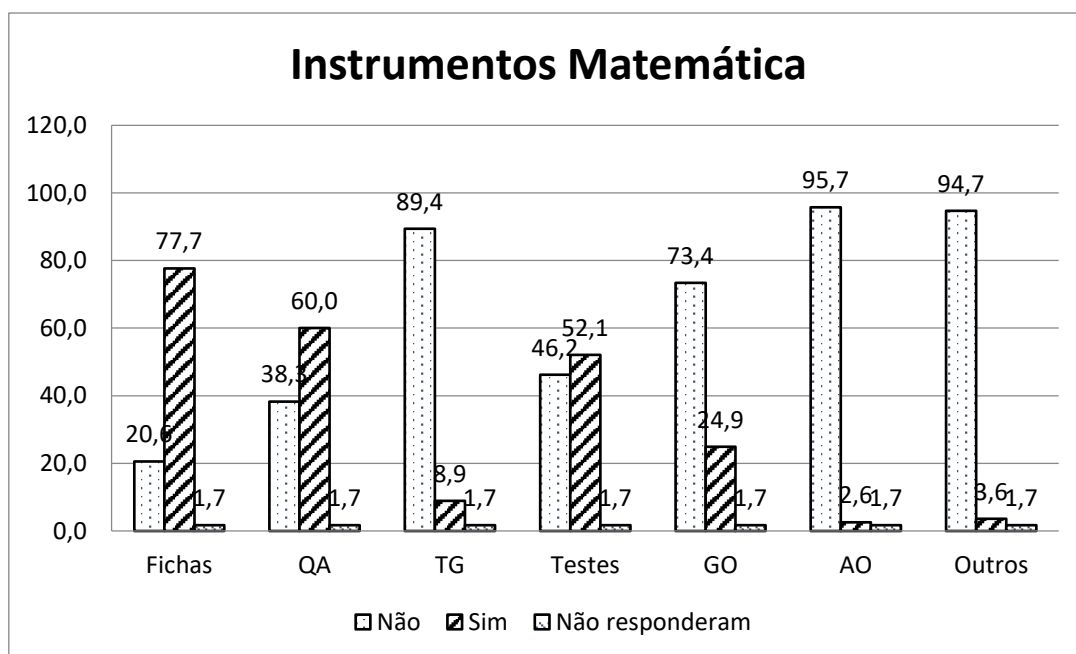


Gráfico 18: Instrumentos de Avaliação a Matemática

Na disciplina de Inglês os alunos só reconheceram que eram utilizadas algumas vezes os testes (38,3%), as fichas (31,5%), apresentações orais (29,6%), questões aula (20,6%) e com menor expressão os trabalhos de grupo (15,3%) e as grelhas de observação (12,1%). Sem expressão e os outros instrumentos não especificados (1,3%) (Tabela 22 e Gráfico 19).

Instrumentos Inglês (%)							
	Fichas	QA	TG	Testes	GO	AO	Outros
Não	66,8	77,7	83,0	60,0	86,2	68,7	97,0
Sim	31,5	20,6	15,3	38,3	12,1	29,6	1,3
Não responderam	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
QA	Questões aula						
TG	Trabalhos de Grupo						
GO	Grelhas de Observação de Comportamentos						
AO	Apresentações Oraís						

Tabela 22: Instrumentos de Avaliação a Inglês

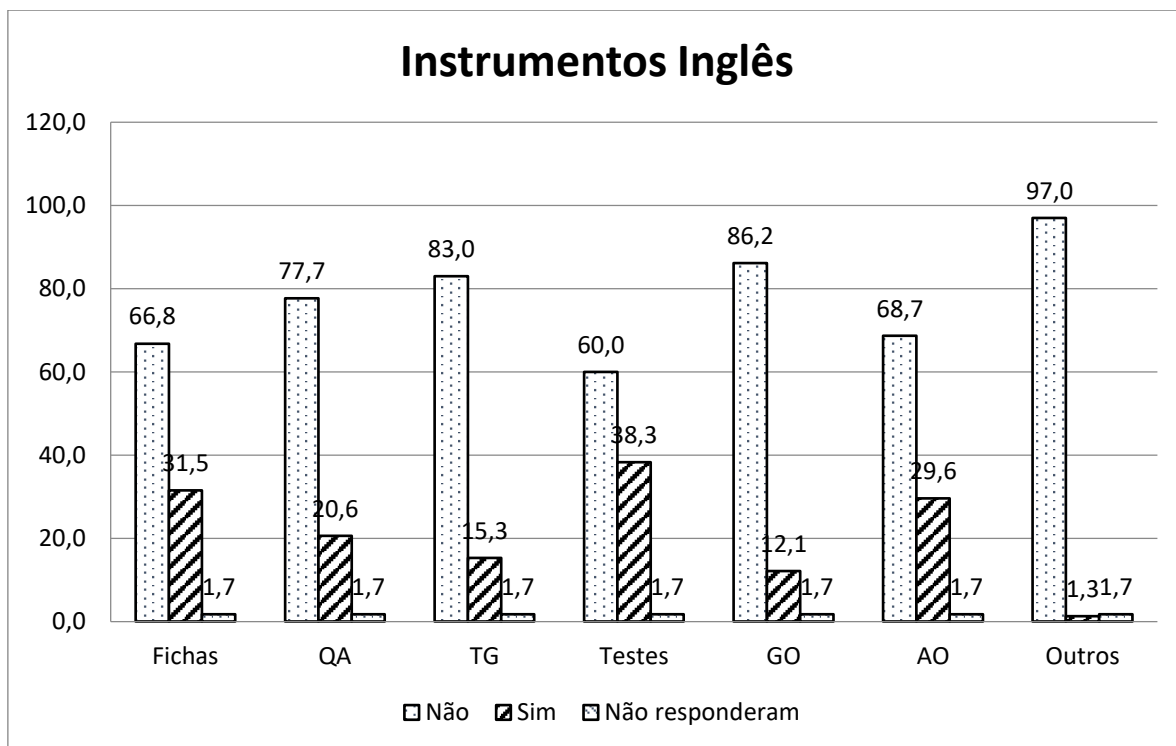


Gráfico 19: Instrumentos de Avaliação a Inglês

Na questão 2.4. onde se pretendia saber quais as disciplinas em que tinham obtido nível positivo, a maioria teve positiva às três disciplinas (54%), mas podemos observar pelos valores que essa maioria é muito baixa e que quase igual número de alunos tiveram uma ou mais negativas (46%). Também se observa que há menos positivas a Matemática e a Inglês que a Português (Tabela 23 e Gráfico 20).

Nível Positivo		
	Frequência	Porcentagem
Negativo às três disciplinas	8	1,5
Português	34	6,4
Matemática	22	4,2
Inglês	7	1,3
Português e Matemática	65	12,3
Português e Inglês	86	16,2
Matemática e Inglês	22	4,2
Português, Matemática e Inglês	286	54,0
Total	530	100,0

Tabela 23: Nível Positivo

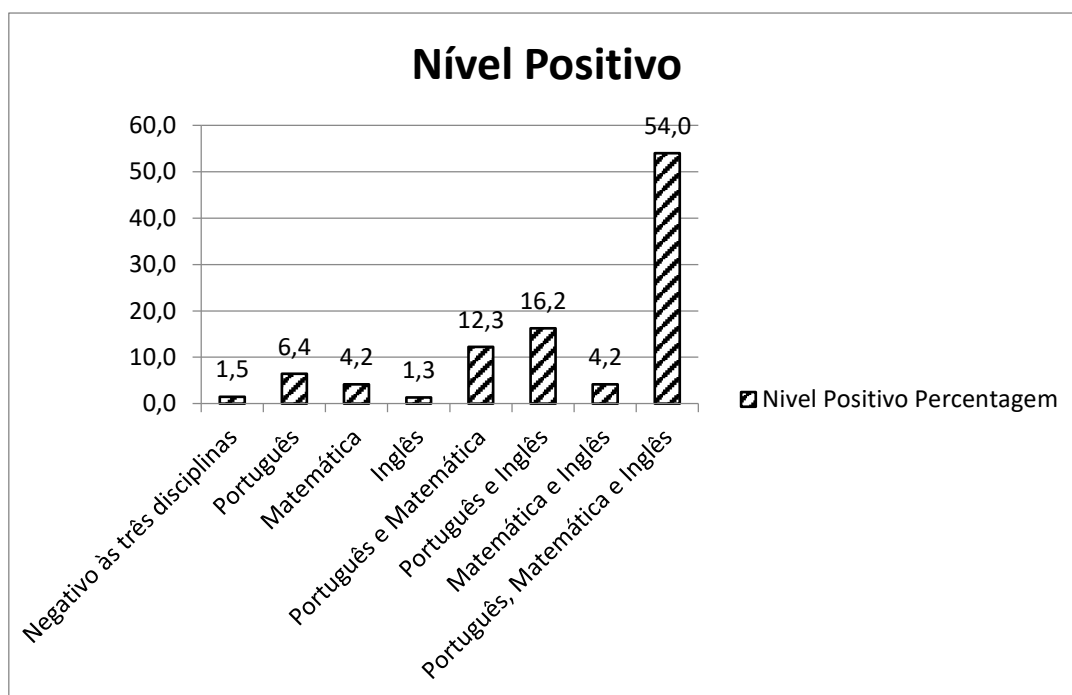


Gráfico 20: Nível Positivo

Na questão 2.5. Consideras que o projeto contribuiu para a melhoria dos teus resultados escolares?, a maioria dos alunos (69,2%) disseram que sim, sendo que o número de alunos (16 em 530) que não responderam não é significativo (Tabela 24 e Gráfico 21).

Contribuiu para a Melhoria		
	Frequência	Percentagem
Não	147	27,7
Sim	367	69,3
Total	514	97,0
Não responderam	16	3,0
Total	530	100,0

Tabela 24: Contributo para a melhoria

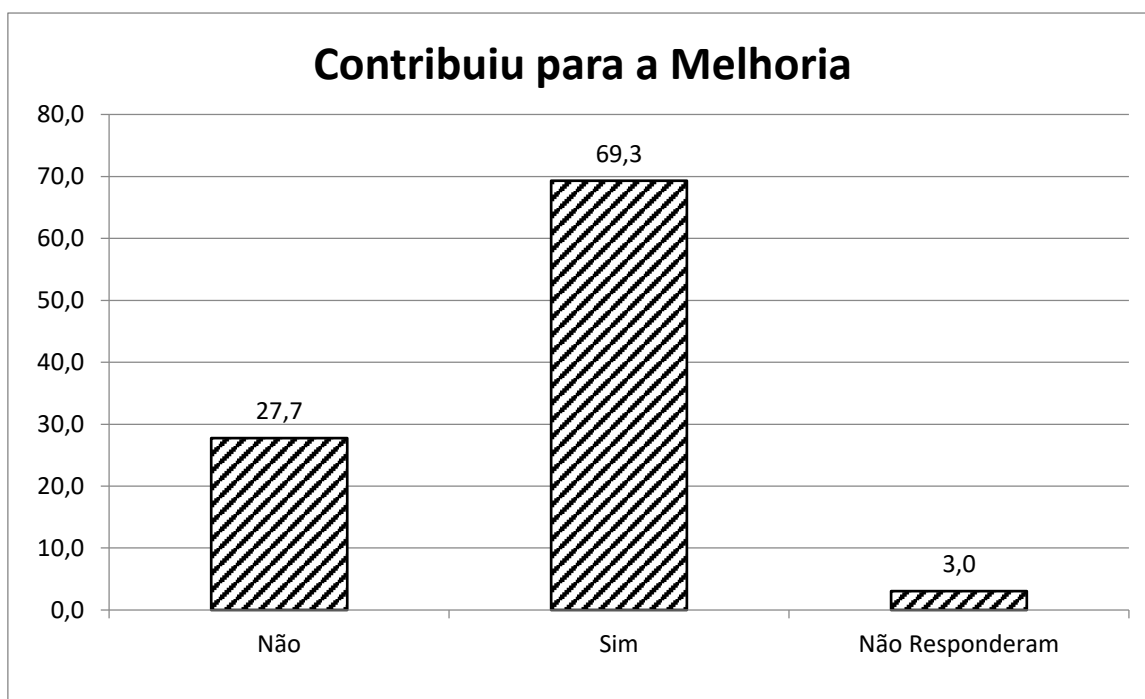


Gráfico 21: Contributo para a Melhoria

As questões de 2.6.1. a 2.6.4 pretendiam saber se os alunos se sentiam motivados, apoiados, e se o acompanhamento dos conteúdos tinha sido mais fácil e se a melhoria dos resultados era fruto da dinâmica da sala de aula. Dos inquiridos, a maior percentagem nem concordou nem discordou relativamente às questões, 38,5 % na motivação para realizar tarefas, 29,6% no sentir-se apoiado, 32,5% no acompanhamento e 34,7% na melhoria dos resultados pela dinâmica na sala. No entanto muito próximo em termos de percentagem há uma concordância em parte, verificando que a percentagem é igual no item 2.6.2. Na tabela também se pode ver que as percentagens de discordância (total mais parcialmente) são inferiores às percentagens de alunos que não responderam (Tabela 25 e Gráfico 22).

	2.6.1. Senti-me mais motivado(a) ao realizar as tarefas escolares.		2.6.2. Senti-me mais apoiado(a) no estudo.		2.6.3. O acompanhamento dos conteúdos foi mais fácil.		2.6.4. A melhoria dos resultados deve-se à dinâmica existente em sala de aula.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	20	3,8	12	2,3	12	2,3	27	5,1
Discordo em Parte	64	12,1	48	9,1	56	10,6	48	9,1
Nem Concordo / Discordo	204	38,5	157	29,6	172	32,5	184	34,7
Concordo em Parte	107	20,2	157	29,6	144	27,2	140	26,4
Concordo Totalmente	41	7,7	62	11,7	52	9,8	37	7,0
Não responderam	94	17,7	94	17,7	94	17,7	94	17,7
Total	530	100,0	530	100,0	530	100,0	530	100,0

Tabela 25: Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria

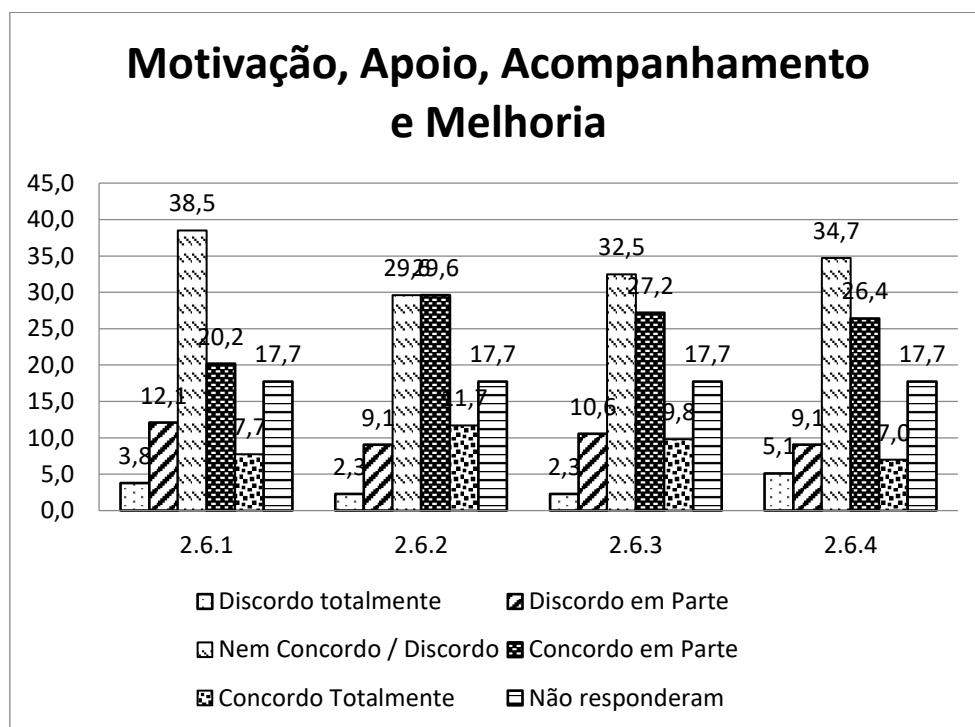


Gráfico 22: Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria

Estes últimos itens do questionário dos alunos desejavam dar resposta ao objetivo 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada (Tabela 26).

Itens	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.6.1.	3,19	0,96	94
2.6.2.	3,48	0,96	94
2.6.3.	3,39	0,95	94
2.6.4.	3,26	0,98	94

Tabela 26: Média e Desvio padrão – Motivação, Apoio, Acompanhamento e Melhoria

O item 2.6.1. (Senti-me mais motivado(a) ao realizar as tarefas escolares) obteve uma média muito perto de 3 (3,19), que apresenta uma indefinição, bem como o item 2.6.4. (A melhoria dos resultados deveu-se à dinâmica existente em sala de aula) que teve como média 3,26. O item 2.6.3. (O acompanhamento dos conteúdos foi mais fácil) apresenta ténues melhorias em concordância pois a sua média é 3,39 e o item 2.6.2. (Senti-me mais apoiado(a) no estudo) dentro dos valores apresentados é a que mostra mais concordância 3,48 de média.

Observamos que os desvios padrões são grandes, rondam 0,96, o que denota algum desacordo entre os alunos, refira-se também que o número de não respostas também é elevado, cerca de um quinto dos inquiridos.

5.2.3. Questionário aos encarregados de educação

Os questionários aplicados aos encarregados de educação pretendiam dar resposta ao objetivo 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada.

Responderam ao questionário 262 encarregados de educação das turmas do projeto dos anos de 2014/15, 15/16, na sua maioria do género feminino (210 femininos e apenas 52 masculinos). A distribuição das idades no género feminino e no conjunto dos dois géneros dos inqueridos aproxima-se à distribuição Normal ou de Gauss. Assim a média do género feminino é de 42,86 com desvio padrão 6,65 e no conjunto dos géneros

temos média de 42,94 e desvio padrão de 7,32. Já a distribuição do género masculino é mais assimétrica com média 43,27 sendo o desvio padrão 9,55 (Tabela 27 e Gráfico 23).

Tabela Idade/Género				
		Idade	FA	FR
Género	Feminino	<25	4	1,5
		25 a 34	9	3,4
		35 a 44	124	47,3
		45 a 54	69	26,4
		≥55	4	1,5
		Total	210	80,1
	Masculino	<25	5	1,9
		25 a 34	1	0,4
		35 a 44	20	7,6
		45 a 54	24	9,2
		≥55	2	0,8
		Total	52	19,9
Total Final		262	100,0	

Tabela 27: Idade e Género

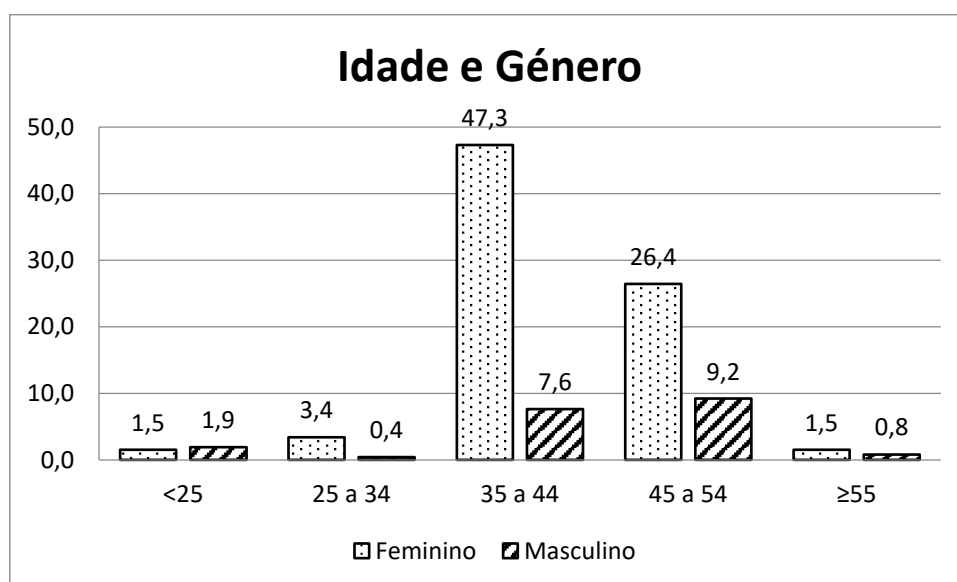


Gráfico 23: Idade e Género

A maioria dos encarregados de educação possuía como habilitações literárias o ensino secundário, havendo uma percentagem significativa (30,5%) com o ensino superior (Tabela 28 e Gráfico 24).

Habilitações Acadêmicas		
	Frequência	Porcentagem
Ensino Básico	33	12,6
Ensino Secundário	149	56,9
Ensino Superior	80	30,5
Total	262	100

Tabela 28: Grau Acadêmico

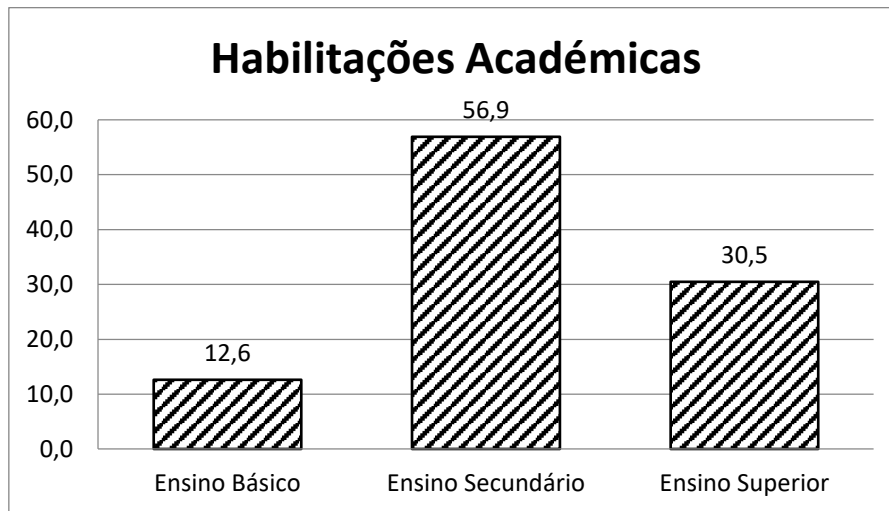


Gráfico 24: Grau Acadêmico

Relativamente ao grau de parentesco com os educandos os encarregados de educação são quase na totalidade os seus pais, não sendo relevante qualquer outro parentesco (Tabela 29 e Gráfico 25).

Parentesco		
	Frequência	Porcentagem
Pai/Mãe	256	97,7
Avô/Avó	0	0,0
Tio/tia	2	0,8
Outro	4	1,5
Total	262	100

Tabela 29: Parentesco

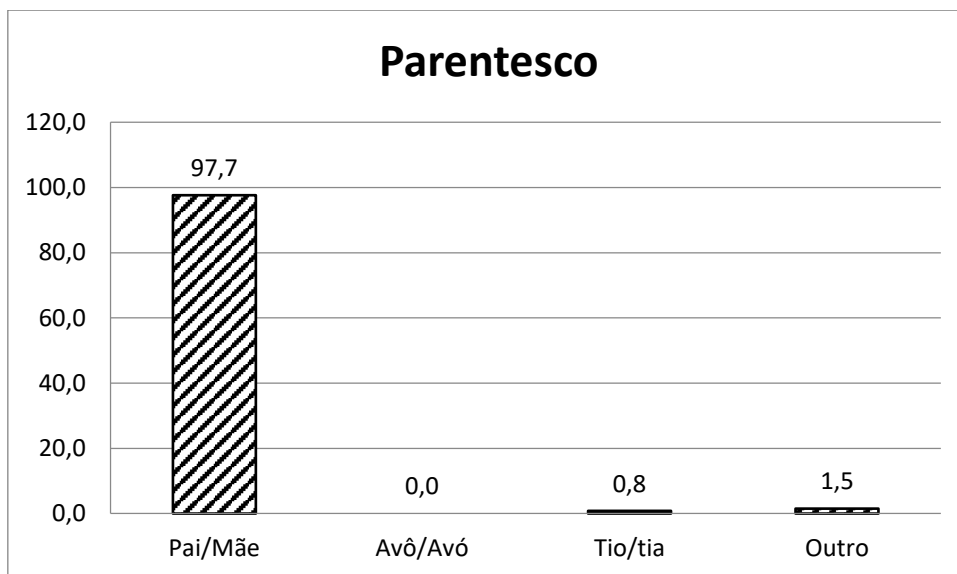


Gráfico 25: Parentesco

Nas questões do grupo 2. esperamos obter algumas respostas para os objetivos definidos. Assim na questão 2.1. pretendíamos saber através de quem os encarregados de educação tinham tido conhecimento do projeto de gestão curricular. Das respostas obtidas, a informação foi vinculada pelo diretor de turma (70,6%) e pelos seus educandos (46,2%). Alguns encarregados de educação ainda referem por um professor (7,3%) ou pela diretora da escola (7,6%), como se constata na tabela 30 e gráfico 26.

Conhecimento do Projeto (%)					
	Edu	Prof	DT	DE	Outros
Não	53,8	92,7	29,4	92,4	99,6
Sim	46,2	7,3	70,6	7,6	0,4
Edu	Educando				
Prof	Professor				
DT	Diretor de Turma				
DE	Diretora da Escola				

Tabela 30: Conhecimento do Projeto

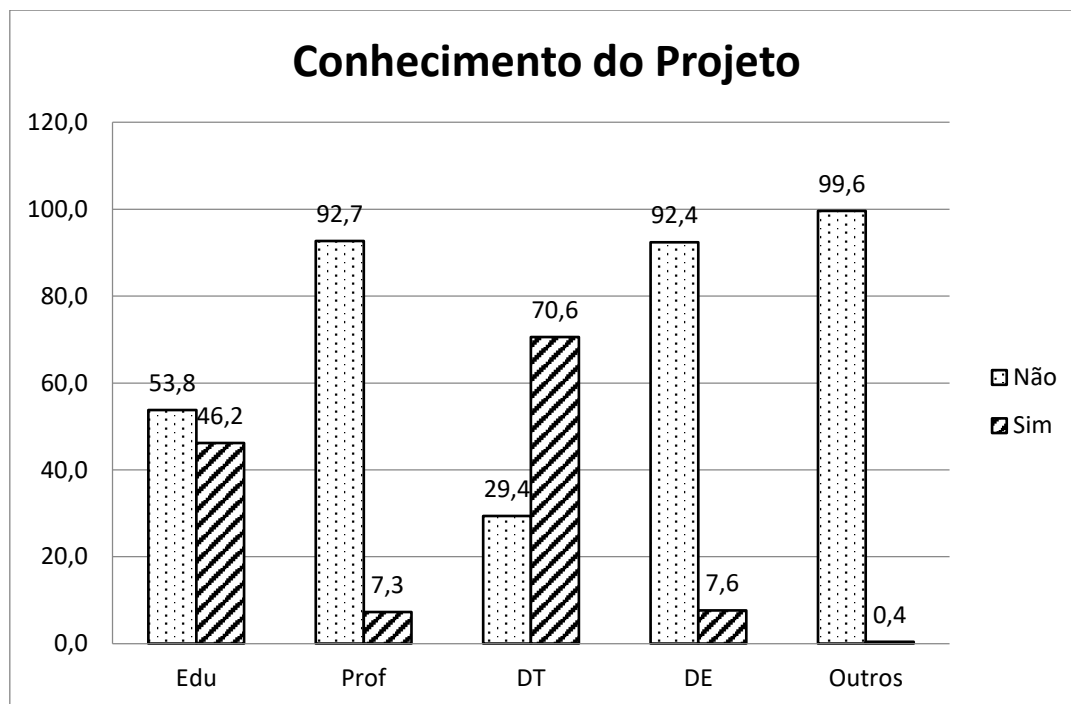


Gráfico 26: Conhecimento do Projeto

Na questão 2.2., pretendíamos constatar com que periodicidade era feita a informação sobre o desenvolvimento do projeto. Da tabela e gráfico observamos que 50,4% dos encarregados de educação afirmaram que foi uma vez no período, provavelmente nas reuniões referentes aos períodos avaliativos. Aparecendo também uma percentagem significativa (30,1%) de encarregados e educação que nunca receberam informação. Em oposição há uma franja (13,4%) que afirmaram terem sido informados várias vezes por período (Tabela 31 e Gráfico 27).

	2.2. No decurso do ano letivo recebeu informações sobre o desenvolvimento do projeto	
	FA	FR
Nunca	79	30,1
1 vez por período	132	50,4
Várias vezes por período	35	13,4
Não responderam	16	6,1
Total	262	100,0

Tabela 31: Informação sobre o desenvolvimento do projeto

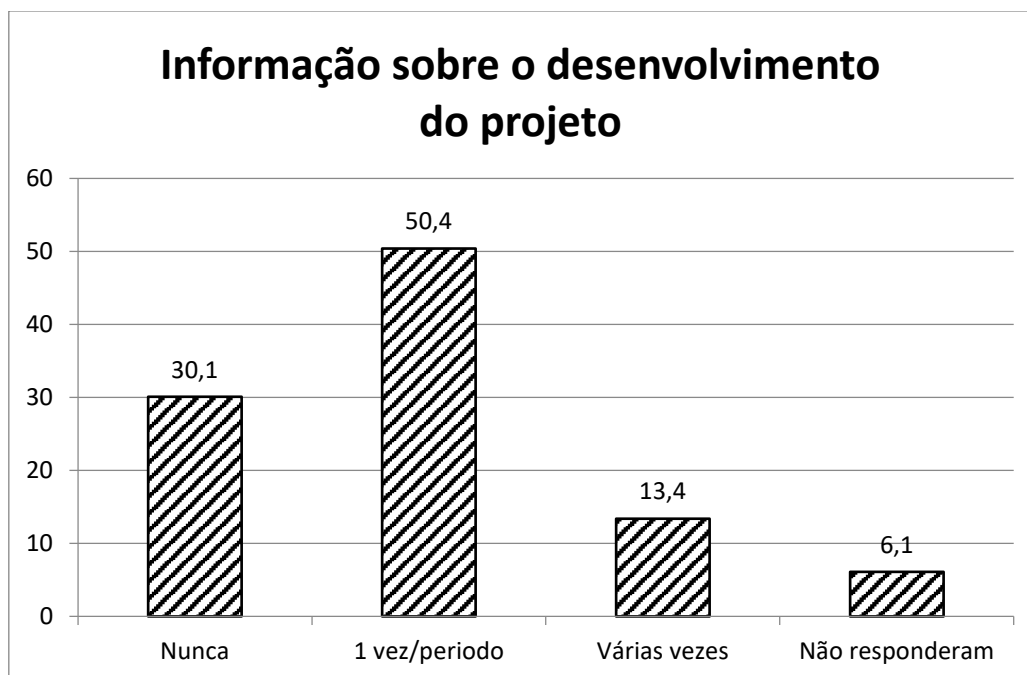


Gráfico 27: Informação sobre o desenvolvimento do projeto

A média das respostas ao item 2.2. dá um valor muito próximo de 2 (1,82), que indica terem tido conhecimento uma vez por período, sendo que o desvio padrão não é muito elevado, fazendo com que não haja muita dispersão (Tabela 32).

Item	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.2	1,82	0,66	16

Tabela 32: Média e Desvio padrão – Informação sobre o desenvolvimento do projeto

As questões de 2.3.1. a 2.3.4. pretendiam saber se os encarregados de educação tiveram a percepção que os seus educandos estavam mais motivados e tinham superado as dificuldades às disciplinas que integravam o projeto. A maioria dos encarregados de educação não concordaram nem discordaram relativamente à motivação (43,1%), sendo que a percentagem de discordância é bastante elevada (26%), com 16,4% a discordarem em parte e 9,6% totalmente. A percentagem de concordância foi só de 20,6% (14,1% em parte e 6,5% totalmente (Tabela 33 e Gráfico 28).

Relativamente à superação das dificuldades os dos encarregados de educação não concordam nem discordam 31,3% a matemática, 38,9% a português e 27,1% a inglês. A distribuição apresenta 18,3% de discordância em parte a matemática, 14,9% a português e 16% a inglês. Discordam totalmente 15,7% dos encarregados de educação a matemática, 10,7% a português e 9,5% a inglês. A concordância foi de 20,2% em parte e 4,6% totalmente a matemática; 19,8% em parte e também 4,6% a português e por fim 17,2% em parte e 5,3 de concordância total a inglês. Na tabela também segue com uma percentagem considerável número de encarregados de educação que não responderam, em especial na disciplina de inglês, 24,8%

	2.3.1 Senti o meu educando mais motivado do que antes de estar integrado neste projeto.		2.3.2. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Matemática.		2.3.3. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Português.		2.3.4. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Inglês.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo Totalmente	25	9,6	41	15,7	28	10,7	25	9,5
Discordo em Parte	43	16,4	48	18,3	39	14,9	42	16,0
Nem Concordo / Discordo	113	43,1	82	31,3	102	38,9	71	27,1
Concordo em Parte	37	14,1	53	20,2	52	19,8	45	17,2
Concordo Totalmente	17	6,5	12	4,6	12	4,6	14	5,3
Não responderam	27	10,3	26	9,9	29	11,1	65	24,8
Total	262	100,0	262,0	100,0	262	100,0	262,0	75,2

Tabela 33: Motivação e superação das dificuldades

Motivação e superação das dificuldades

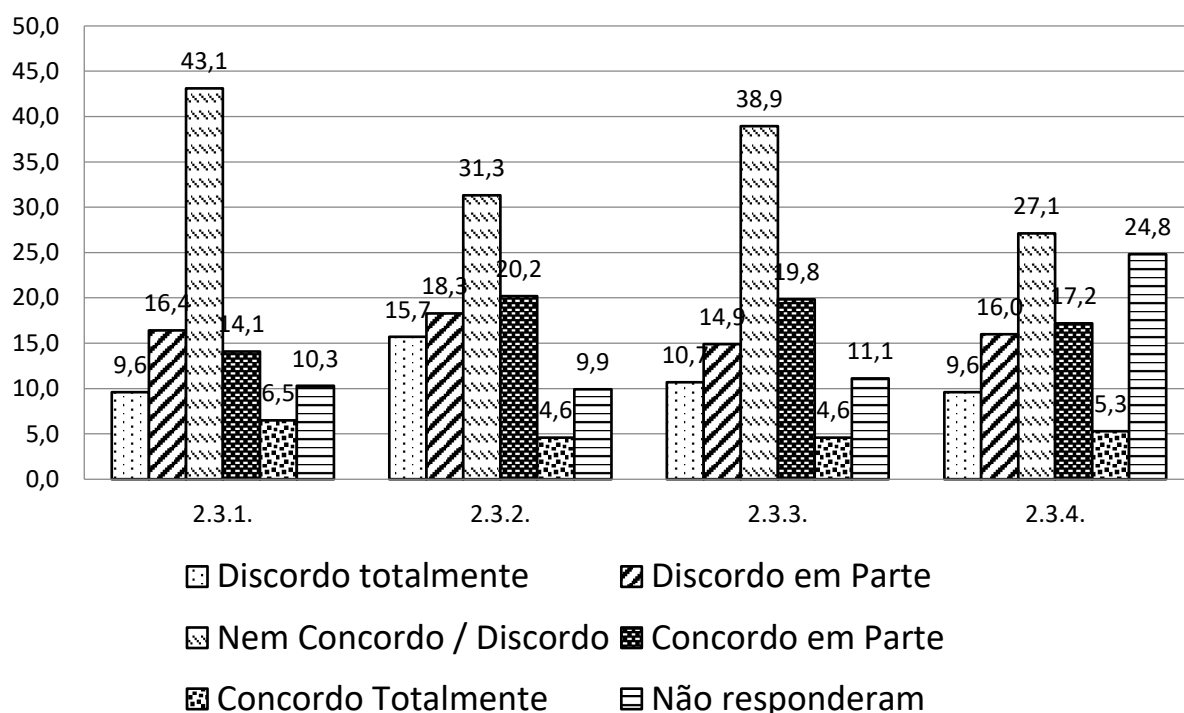


Gráfico 28: Motivação e superação das dificuldades

Na resposta ao objetivo pretendido foi elaborada a tabela de média e desvio padrão que se segue (Tabela 34).

Itens	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.3.1.	2,91	1,03	27
2.3.2.	2,78	1,13	26
2.3.3.	2,92	1,04	29
2.3.4.	2,90	1,11	65

Tabela 34: Média e Desvio padrão – Motivação e superação das dificuldades

As médias obtidas mostram que os encarregados de educação apresentam uma indefinição com uma ligeira inclinação para a discordância, dado que a média não atinge 3. Também é visível o elevado valor do desvio padrão que mostra a grande dispersão das respostas.

Questionados sobre se o projeto tinha melhorado o desempenho dos alunos, a maioria dos encarregados de educação respondeu que sim (55,7%), sendo que também 37% respondeu não, com 7,3% de encarregados de educação a não responderem, como se constata abaixo na tabela 35 e gráfico 29

2.4. o projeto melhorou o desempenho do seu educando		
	FA	FR
Não	97	37
Sim	146	55,7
Não responderam	19	7,3
Total	262	100

Tabela 35: Melhoria no desempenho

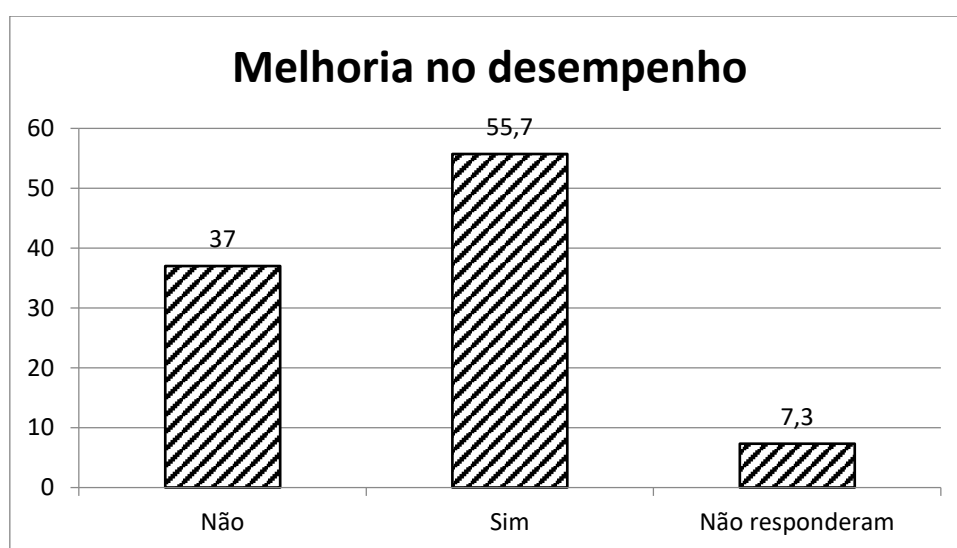


Gráfico 29: Melhoria no desempenho

As questões do grupo 2.5. pretendiam saber se os educandos estavam mais motivados, interessados e a que se tinha devido essa melhoria. Assim na questão 2.5.1. o meu educando esteve mais motivado a realizar as tarefas escolares, 30,9% dos encarregados de educação não concordam nem discordam, 15,3% concordam em parte

e 6,1% % concordam totalmente, sendo que 10,7% discordam (3,4% totalmente e 7,3% em parte).

No que concerne a se os educandos mostraram mais interesse, envolvimento e preocupação, 24%, 24,8% e 22,5% respectivamente não concordam nem discordam sendo que a percentagem de quem concordam é muito semelhante 21,4%,20,2% e 22,9% respectivamente. Constata-se na tabela que a percentagem de quem concorda (totalmente e em parte) é superior à de quem discorda (totalmente e em parte).

Nas questões que avaliavam sobre o que tinha produzido melhoria a maioria dos inquiridos continuam a nem concordar nem discordar se é pela dinâmica na sala de aula (24%); uso de diferentes metodologias (26%) ou relação pedagógica entre os professores e os alunos (26,7%): a concordância em parte também apresenta um valor a considerar e que faz com que seja maior percentagem de quem concorda do que quem discorda, concordam (total e em parte) 244% contra 12,6% de discordam (total e em parte) relativamente à dinâmica da sala de aula e de 23,6% versus 11,8% no uso de diferentes metodologias e 26,7% contra 8,1% na relação pedagógica entre professores e alunos (Tabela 36 e Gráfico 30).

	2.5.1. O meu educando esteve mais motivado a realizar as tarefas escolares.		2.5.2. O meu educando mostrou mais interesse pelas disciplinas.		2.5.3. O meu educando esteve mais envolvido nos estudos.		2.5.4. O meu educando preocupou-se mais com os momentos de avaliação.		2.5.5. A melhoria deveu-se à dinâmica em sala de aula.		2.5.6. A melhoria deveu-se ao uso de diferentes metodologias de ensino.		2.5.7. A melhoria deveu-se à relação pedagógica dos professores com os alunos.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	9	3,4	7	2,7	7	2,7	6	2,3	9	3,4	11	4,2	8	3,1
Discordo em Parte	19	7,3	23	8,8	27	10,3	18	6,9	24	9,2	20	7,6	13	5,0
Nem Concordo / Discordo	81	30,9	63	24,0	65	24,8	59	22,5	63	24,0	68	26,0	70	26,7
Concordo em Parte	40	15,3	56	21,4	53	20,2	60	22,9	52	19,8	48	18,3	56	21,4
Concordo Totalmente	16	6,1	13	5,0	12	4,6	19	7,3	12	4,6	14	5,3	14	5,3
Não responderam	97	37,0	100	38,2	98	37,4	100	38,2	102	38,9	101	38,5	101	38,5
Total	262	100	262	100	262	100	262	100	262	100	262	100	262	100

Tabela 36: Motivação, Interesse e Dinâmica

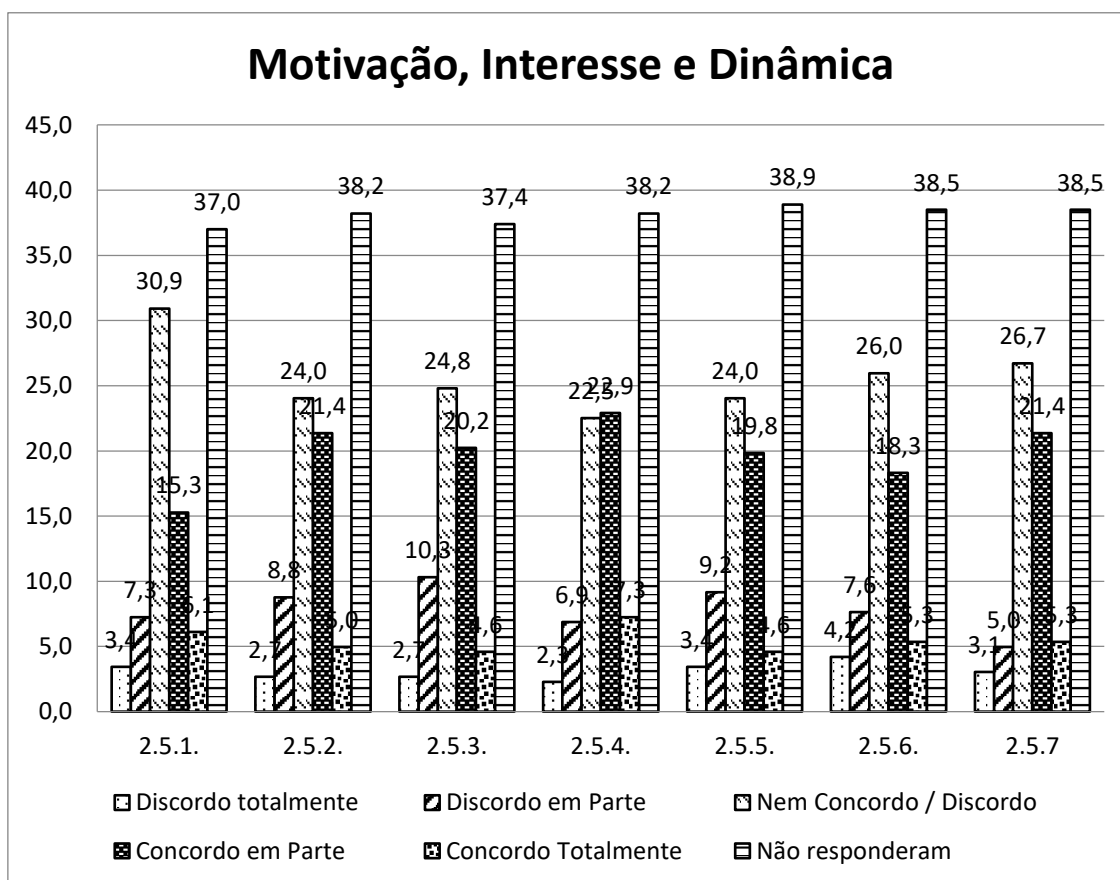


Gráfico 30: Motivação, Interesse e Dinâmica

Estes itens e na resposta ao objetivo definido para o inquérito apresentam uma média acima de 3, mas não muito longe, o que nos indica alguma indefinição, mas com tendência para a concordância relativamente aos conteúdos das questões. O item em que os encarregados de educação mais se aproximaram da concordância foi o 2.5.4. O meu educando preocupou-se mais com os momentos de avaliação (média 3,42) e 2.5.7. A melhoria deveu-se à relação pedagógica dos professores com os alunos (média 3,34). Também nestes itens o desvio padrão é elevado, mostrando mais uma vez dispersão nas respostas, acrescentando-se ainda um elevado número de encarregados de educação que não responderam a estas questões, superior a um terço (Tabela 37).

Itens	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.5.1.	3,21	0,96	97
2.5.2	3,28	0,95	100
2.5.3.	3,22	0,95	98
2.5.4.	3,42	0,96	100
2.5.5	3,21	0,98	102
2.5.6	3,21	1,00	101
2.5.7	3,34	0,93	101

Tabela 37: Média e Desvio padrão – Motivação, Interesse e Dinâmica

O último item do questionário aos encarregados de educação pretendíamos saber qual o grau de satisfação destes em relação ao projeto de gestão curricular diferenciada, os inquiridos não se sentiram insatisfeitos nem satisfeitos (38,2%) no entanto 27,5% consideram-se satisfeitos e até 8,8% muito satisfeito. Menores foram as percentagens de insatisfeitos 9,5% e de muito insatisfeitos (5,7%) (Tabela 38 e Gráfico 31).

	2.7.1. Qual o seu grau de satisfação em relação ao projeto de gestão curricular diferenciada?	
	FA	FR
Muito Insatisfeito	15	5,7
Insatisfeito	25	9,5
Nem Insatisfeito / Nem Satisfeito	100	38,2
Satisfeito	72	27,5
Muito Satisfeito	23	8,8
Não responderam	27	10,3
Total	262	100

Tabela 38: Grau de Satisfação

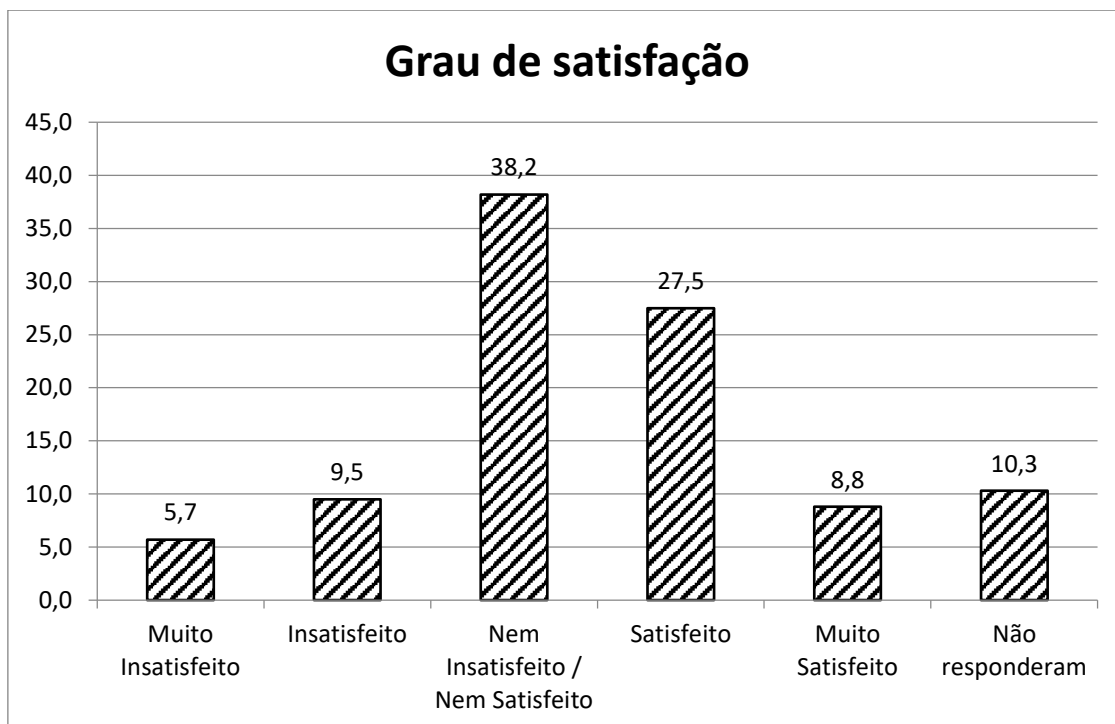


Gráfico 31: Grau de Satisfação

E este item continuava a desejar dar resposta ao objetivo 3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada;

Item	Media	Desvio Padrão	não responderam
2.7	3,27	0,99	27

Tabela 39: Média e Desvio padrão – Grau de satisfação

Da tabela anterior (Tabela 39) depreende-se alguma indefinição relativamente ao projeto pois a sua média 3,27 é muito próxima da indefinição 3. O facto do desvio padrão ser elevado (0,99) mostra discordância entre os encarregados de educação.

5.3. Análise Documental

5.3.1. Atas de Conselhos de Turma

A análise documental das atas dos conselhos de turma e relatórios de grupo foi delimitada de modo a responder ao objetivo 1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação.

No ano letivo 2014/2015 as atas dos conselhos de turma referiram alguma reflexão e alterações e diferenciação pedagógicas como se constata nos excertos:

O trabalho desenvolvido pelos docentes, na sua articulação com os conteúdos/turma, terá incutido nos alunos um incremento positivo das expressões cognitivas, o gosto pela disciplina, o reconhecimento da sua importância no dia a dia e no desenvolvimento da sociedade (Mat. 7A)

Relativamente às aulas de parceria na disciplina de Matemática do sétimo ano, refiro que, de uma forma geral, os alunos continuam motivados e envolvidos nas tarefas propostas nas aulas, colocando dúvidas e solicitando, frequentemente, a ajuda dos dois professores presentes na sala de aula. As tarefas propostas e as metodologias aplicadas continuam a incidir nos itens onde os alunos haviam manifestado mais dúvidas/dificuldades, permitindo assim, ao docente, dar continuidade ao trabalho de maior proximidade elevar os mesmos a superá-las (Mat. 7B)

Relativamente às aulas de parceria na disciplina de Matemática na turma D do sétimo ano, o professor referiu que, de uma forma geral, os alunos se sentiram motivados e envolvidos nas tarefas propostas nas aulas, colocando dúvidas e solicitando, frequentemente, a ajuda dos dois professores presentes na sala de aula. Foi favorecida a realização de exercícios de aplicação dos conteúdos lecionados pelo professor titular da turma, assim como a realização de atividades de consolidação, com vista a desenvolver a capacidade de compreensão e raciocínio lógico abstrato. Desenvolveram-se metodologias centradas no reforço de conteúdos de mais difícil aquisição, cuja articulação se fez em reuniões informais entre o professor titular e o professor da parceria. Incidiu a minha atividade sobretudo no trabalho individualizado dos alunos, o que permitiu um diagnóstico mais fino das dificuldades dos mesmos e a preparação de estratégias e atividades consentâneas com a evolução dos elementos da turma (Mat 7D)

Em várias aulas geraram-se situações de ensino individualizado, que em muito beneficiam os alunos com mais dificuldades. Um maior acompanhamento dos alunos

permitiu-lhes acreditar na possibilidade efetiva do seu sucesso. De salientar que a melhoria do comportamento da generalidade dos alunos também condicionou positivamente o trabalho em aula (Mat. 7E)

A docente titular da turma, selecionou, em todas as aulas, uma bateria de exercícios que os alunos resolveram, autonomamente, esclarecendo as dúvidas com qualquer das professoras. A partir de novembro, a professora da parceria acompanhou, de forma individualizada, um grupo de quatro alunos que revelam um ritmo de aprendizagem inferior. Algumas das dificuldades foram ultrapassadas, no entanto, estes alunos devem continuar a ser acompanhados para superar as suas dificuldades (Mat. 7H)

Gerou-se uma partilha de diagnósticos entre as duas professoras com vista a colmatar as dificuldades diagnosticadas e garantir condições facilitadoras de sucesso entre os alunos com mais dificuldades. Proporcionou-se um trabalho sistemático entre a professora da disciplina e a parceira do par pedagógico, criaram-se novas dinâmicas formais e informais nas relações entre o par, centradas na procura da melhoria da sua ação didática e organizativa. Em várias aulas geraram-se situações de ensino individualizado, que em muito beneficiam os alunos com mais dificuldades. Um maior acompanhamento dos alunos permitiu-lhes acreditar na possibilidade efetiva do seu sucesso (Mat. 7I)

A maioria dos alunos da turma revela interesse pelas atividades propostas, no entanto, nem todos conseguem realizar as tarefas de forma autónoma. Neste sentido, as aulas de parceria têm sido fundamentais, uma vez que os alunos colocam as suas questões e, dada a existência de dois professores no mesmo espaço, as suas dúvidas são esclarecidas com maior celeridade (Mat. 7J)

Considerando os objetivos delineados para este projeto, particularmente a melhoria dos resultados escolares dos alunos a Português, as aulas semanais de 45 minutos com outro professor da disciplina em sala de aula serviram a consolidação de conhecimentos adquiridos, nos vários domínios a avaliar, bem como o desenvolvimento de competências, sobretudo a de leitura e a de expressão escrita, contemplando obviamente a consolidação de conteúdos gramaticais (Port. 7A)

apoio prestado revelou-se muito positivo para os alunos em questão. Para além de se habituarem à presença de um professor de apoio na resolução das suas dificuldades durante aquela aula semanal, o apoio em questão possibilitou a resolução de dúvidas de uma forma mais eficaz e rápida, tendo também propiciado um processo de ensino aprendizagem mais personalizado (Port. 7B)

As aulas de parceria foram planificadas pela professora titular, em função das necessidades da turma, e pretenderam, através de uma pedagogia mais personalizada e individual, promover a consolidação de conteúdos gramaticais e o treino da expressão escrita (Port. 7C e 7I)

A aula de parceria serviu para a consolidação de conhecimentos adquiridos, nos vários domínios a avaliar: gramática, leitura e expressão escrita. A professora titular da turma planificou as aulas de modo a permitir a intervenção da professora de parceria, propondo tarefas de carácter prático: escrita de textos, leitura autónoma, fichas de trabalho. Os alunos solicitaram frequentemente o apoio da professora de parceria, que os apoiou os alunos na realização das tarefas solicitadas pela professora titular, tirando dúvidas e propondo

caminhos de resposta. Os alunos, na sua maioria, têm dificuldade em iniciar uma tarefa e solicitaram ajuda nesse campo. A aula de parceria desta turma revelou-se importante, na medida em que os alunos puderam mais prontamente encontrar resposta para as suas solicitações (Port. 7D)

Durante estes momentos letivos, destacou-se a resolução de exercícios no âmbito do domínio gramatical, nomeadamente os relatos do discurso e a identificação e classificação das orações (Port. 7F)

Gerou-se, assim, uma partilha de saberes, com vista a colmatar as dificuldades diagnosticadas e garantir condições facilitadoras de sucesso entre todos os alunos. O acompanhamento mais individualizado permitiu aos alunos retirarem as suas dúvidas e ter algum sucesso na execução dos trabalhos/atividades propostas pela docente titular da turma (Port.7J)

No ano letivo de 2015/2016 as referências nas atas do conselho de turma foram quase inexistentes, apenas numa se registaram algumas análises e surgiram conjuntamente entre a matemática e o português como os excertos comprovam.

No que se refere ao aproveitamento global, o conselho de turma considerou ser globalmente fraco, atendendo ao número de alunos com níveis negativos e à diversificação de estratégias de aprendizagem já aplicadas e que não surtiram o efeito desejado, pois os alunos continuam a revelar muitas dificuldades, sendo notória a falta de pré requisitos. A turma já beneficia de algumas medidas (turma reduzida e parcerias pedagógicas a Português e Matemática) que são propícias a um maior sucesso, contudo dos dezassete alunos apenas um não apresenta qualquer nível negativo e seis alunos vão iniciar um plano de acompanhamento. O conselho de turma considera que a estratégia das parcerias pedagógicas, em especial a Português e Matemática foi uma medida positiva, e que se deve manter caso se sustente a turma de perfil. Esta medida deverá ser estendida a outras disciplinas. Como aspetos negativos, a falta de vocabulário dos alunos que não entendem a generalidade das orientações dadas pelos docentes nem os conteúdos técnicos e específicos de cada disciplina, a falta de empenho e de trabalho organizado em aula e em casa. (7E)

A encarregada de educação (...). Apenas referiu que nas reuniões conjuntas de entrega de níveis em que estiveram, foram tecidas considerações de discordância sobre o tipo de turma e a forma de constituição da mesma. A representante dos encarregados de educação tem consciência dos problemas da turma e do seu educando, pois em casa o aluno manifesta os mesmos comportamentos infantis e desinteressados A docente (...), docente de Ciências Físico-Químicas, pediu a palavra para manifestar discordância com a posição dos encarregados de educação sobre a problemática da constituição das turmas de perfil, referindo que é a favor deste tipo de turmas, pois sempre que necessário adota estratégias distintas por forma a propiciar o sucesso dos alunos, situação que se verificou com esta turma. O diretor de turma referiu então que os resultados estão associados também ao comportamento dos alunos. Atendendo às características da turma, o diretor de turma ainda referiu que seria de todo conveniente que existisse uma hora de Formação Cívica,

para dar um maior acompanhamento a estes alunos, atendendo à perspectiva de continuidade da turma de perfil. (7E)

De referir que nas turmas do ano anterior e que no presente ano estariam no 8º ano, não foi encontrado em nenhuma das atas dos vários conselhos de turma a referência às turmas de perfil e ao projeto em causa.

No ano letivo 2016/2017 em que os alunos que iniciaram o projeto estariam no 9º ano, apenas aparecem referências em três turmas desse ano de escolaridade e outra no 7º ano, mas esta fruto da elaboração do Plano de Ação Estratégia (PAE) como se transcreve:

O Conselho de turma pronunciou-se de seguida sobre a necessidade de reformular as estratégias a aplicar nesta turma, tendo sugerido as seguintes propostas, que deverão ser apresentadas à Direção da Escola: - proceder ao emparelhamento de disciplinas, desdobrando a turma em dois turnos (Ciências Naturais/ Ciências Físico-Químicas; História/ Geografia, Inglês/Francês), uma vez que as aulas de 45m revelam ser mais produtivas devido à falta de concentração dos alunos; - manter o bloco de 90m do apoio P.A.E., nas disciplinas de Matemática e Português, a decorrer desde o início do não letivo e com a possibilidade da turma ser desdobrada, uma vez que possibilita o apoio individualizado (7A)

Nas aulas de parceria continuou a ser realizado um trabalho mais prático que visou a consolidação das estruturas gramaticais lecionadas e a compreensão e produção escritas. As docentes continuam a considerar que seria mais profícuo se a professora coadjuvante desenvolvesse um trabalho de maior proximidade com estes os alunos fora da sala de aula (Ing 9B)

A docente de inglês, reforçou que, sendo a turma pequena, foi sempre dada atenção individualizada a todos os alunos, em especial aos que manifestavam mais dificuldades, essencialmente na aula de parceria, com a colaboração da docente coadjuvante. No entanto, ambas as docentes consideram que teria sido mais proveitoso se a docente coadjuvante trabalhasse com estes alunos fora da sala de aula, numa hora suplementar, de modo ainda mais individualizado (Ing. 9D)

Continuar também a lecionar aulas com o menor peso possível de conteúdo expositivo e favorecer a parte prática da disciplina, realizando tarefas/atividades. - Implementar, no ensino básico, aulas de 50 minutos, com intervalos de 10 minutos. Nas atuais aulas de 90 minutos, nos segundos 45 minutos mesmo os melhores alunos estão mais distraídos, a aula rende menos que os primeiros 45 minutos, e a pequena indisciplina aumenta – em conversa com diversos colegas, professores desta e de outras escolas, estes foram da mesma opinião; - Implementar debates na Escola, por exemplo sob a forma de tertúlias/seminários, etc., onde se possa debater o papel do professor, da Escola e dos Pais na motivação dos alunos (Mat. 9J)

5.3.2. Atas dos Grupos Disciplinares

Para além das atas dos conselhos de turma ao longo do triénio também foi feita uma análise das atas dos grupos disciplinares de Inglês, Matemática e Português.

Assim o grupo de Inglês apresenta apenas num dos anos do triénio (2015/2016) o texto que se transcreve:

No sétimo ano, estando as turmas organizadas por perfil, existem turmas com muito bom aproveitamento e outras com aproveitamento muito fraco, fosso que se vê acentuado aquando da realização de teste comum, o qual, como o nome indica, não pode respeitar as diferenças de cada grupo turma. Acrescente-se ainda que os resultados insatisfatórios de algumas destas turmas se devem também aos problemas graves de indisciplina, por vezes observados num grande grupo de alunos dentro da mesma turma.

No que diz respeito ao nono ano, os docentes, em especial os que lecionam este ano, declararam que seria mais proveitoso se as parcerias fossem convertidas em apoios individualizados, devido não só ao elevado número de alunos por turma, mas também ao comportamento problemático de algumas turmas, como já referido em atas anteriores. Nas turmas que apresentam problemas de comportamento, o papel dos docentes de parceria consiste essencialmente em auxiliar a controlar as atitudes dos alunos mais indisciplinados e nas turmas com bom aproveitamento, o papel destes docentes não se demonstra relevante.

Face ao exposto, os docentes do grupo disciplinar foram unânimes em considerar que seria mais benéfico identificar as necessidades educativas dos alunos e encaminhá-los para apoios mais individualizados, sendo as horas de parceria aplicadas nestes apoios.

No grupo de Matemática apenas se encontraram registos que referissem o projeto também no ano 2015/2016.

A professora (...) referiu que não entende porque é que um professor não tem autonomia para gerir cada uma das suas turmas pois se há um programa (orientações ministeriais) a cumprir com a respetiva planificação e um projeto curricular de cada turma não se deveria proceder a uma uniformização global o que implica avançar nas matérias, mesmo que os alunos não acompanhem o avanço dos conteúdos lecionados, ficando com lacunas graves na aquisição e aplicação de conhecimentos, pois matemática não é uma disciplina com capítulos isolados, de uma maneira ou de outra os assuntos estão sempre relacionados e há matérias que requerem conhecimentos de capítulos lecionados anteriormente. Deixou ainda uma questão que gostaria de ver esclarecida: *o que é mais importante: a uniformização de materiais e elementos de avaliação ou o aproveitamento final?*

O professor (...) referiu que sente a uniformização como uma mais valia para os docentes, assim como julga ser uma salvaguarda para todos. Obviamente que os testes podem e devem ser adaptados para cada turma, mas a base de trabalho deverá ser a mesma, até porque o teste comum, pela própria definição, será igual para todos os alunos. Acrescentou ainda que sem uniformização não faz qualquer sentido fazer estatísticas de comparação.

Quero deixar em ata de grupo o balanço do 1º período em relação ao aproveitamento das turmas 7º E e 10º E que me preocupa bastante a situação, uma vez que, os alunos não reúnem os pré-requisitos e competências necessárias e suficientes para progredirem na sua aprendizagem e adquirirem mais e novos conhecimentos. O facto de as respetivas turmas serem compostas com alunos que revelam as mesmas características ao nível de conhecimentos e competências, torna-se quase impossível, o professor conseguir motivar/cativar e intervir na resolução das necessidades que os alunos têm individualmente para ultrapassar os obstáculos inerentes à falta de pré-requisitos. Como professora deste nível de alunos muitas vezes pergunto-me a mim mesma se o meu objetivo a cumprir é ajudar os alunos a recuperar e avançarem nas suas aprendizagens que julgo ser a minha função principal ou ter como objetivo o cumprimento de um programa e metas curriculares na nossa disciplina matemática, como é do nosso conhecimento não se compadece com alunos com estas características.

Após falar com os alunos em balanço, posso concluir que a equipa turma deixou de ter força necessária para lutar e vencer os obstáculos visto que não existe estímulo, a competição saudável deixa de fazer sentido, pois não existe um ponto/meta de comparação a atingir, e concluo também a negligência por parte dos encarregados de educação em acompanhar os seus educandos na vida escolar, aparecendo exclusivamente para reclamar e exigir resultados sem refletirem nas causas.

No ponto quatro da Ordem de Trabalho e no que diz respeito às parcerias e desdobramentos, na disciplina de matemática, foram no entender do grupo, positivas e profícuas nos resultados, uma vez que, as atividades realizadas na sala de aula, ajudaram os alunos a consolidar os conteúdos lecionados e, que as mesmas devem continuar, no próximo ano letivo, sobretudo para as turmas de perfil baixo

Por último, no **ponto cinco**, turmas de nível não resultam nos moldes que estão a ser aplicados. O grupo reforça esta situação, alertando de quem de direito, que estas requerem uma gestão do currículo dando mais autonomia à escola e ao próprio professor. Os testes comuns não têm/não devem ser comuns, visto que cada turma tem ritmos de aprendizagem e características específicas.

Relativamente ao grupo disciplinar de português encontramos reflexões feitas ao projeto ao longo dos três anos em análise. Assim em 2014/2015...

A maioria dos professores envolvidos no projeto (os que lecionaram o 7.º e o 8.º anos) faz uma avaliação positiva desta medida de diferenciação do ensino, na medida em que permite consolidar conhecimentos e possibilita o aperfeiçoamento das aprendizagens.

De salientar que, nas aulas em que são praticados conteúdos gramaticais, os alunos cooperam e solicitam mais o apoio dos professores e resolvem os exercícios com maior facilidade, uma vez que as suas dúvidas são pontuais e podem, a partir daí, seguir o modelo que lhes é apresentado.

conclui-se que as aulas de parceria são benéficas, contribuem positivamente, se as turmas apresentarem um determinado perfil: autonomia, sentido de responsabilidade e um grau de conhecimentos mediano ou superior, pois são estes alunos que mais solicitam o apoio do professor e, depois, individualmente, conseguem dar continuidade ao processo. Em turmas mais fracas, a presença de outro professor em sala de aula é igualmente positiva, contudo não é suficiente. Estes alunos necessitam de um apoio mais orientado, fora do contexto de sala de aula.

No segundo ano (2015/2016) do projeto o grupo fez as seguintes considerações em ata de final de ano.

Constituídas as turmas de 7.º ano de acordo com o perfil dos alunos nas disciplinas de Português e/ou de Matemática, houve situações em que funcionaram aulas de parceria, mas, nas turmas que apresentavam um perfil mais baixo, a estratégia passou pelo seu desdobramento num dos blocos semanais. Relativamente a esta última estratégia, o balanço é muito positivo, considerando as professoras envolvidas no processo que esta foi a única medida que permitiu não só avançar na lecionação da matéria, mas também refrear e sustar os comportamentos disruptivos dos alunos.

Nas turmas de 7.º ano em que funcionaram as parcerias, à semelhança dos anos anteriores e salvaguardando as especificidades das turmas e as idiossincrasias dos docentes envolvidos, foi utilizada uma metodologia de trabalho centrado na prática – da gramática e da escrita, sobretudo –, tirando partido da presença de dois professores em sala de aula. A maioria dos professores envolvidos no projeto faz uma avaliação relativamente positiva desta medida de diferenciação do ensino, pois permite consolidar conhecimentos e possibilita o aperfeiçoamento das aprendizagens.

De salientar que, nas aulas em que são praticados conteúdos gramaticais, os alunos cooperam e solicitam mais o apoio dos professores e resolvem os exercícios com maior facilidade, uma vez que as suas dúvidas são pontuais e podem, a partir daí, seguir o modelo que lhes é apresentado. Porém, nas atividades de leitura e, essencialmente nas de escrita, que carecem de uma autonomia maior, de mais capacidade de concentração e de mais disponibilidade temporal, a aula de parceria não apresenta o resultado esperado. Tal acontece em consequência do tipo de atividade e do número elevado de alunos por turma. Muitos alunos necessitam de um apoio continuado, a fim de melhorar as competências/capacidades nos domínios da leitura e da escrita, fundamentais na disciplina de Português.

As aulas de parceria, no entanto, não se tornaram em momentos potenciadores da aquisição de conhecimentos por alunos com manifestas dificuldades, dado que estes necessitam de um apoio mais individualizado, direcionado para a leitura de enunciados, resolução de exercícios ou para a redação de textos. De salientar que, nas aulas em que

foram praticados conteúdos gramaticais, os alunos cooperaram e solicitaram mais o apoio dos professores, resolvendo os exercícios com maior facilidade, uma vez que as suas dúvidas eram pontuais. Porém, nas atividades de leitura e, essencialmente de escrita, que carecem de uma autonomia maior, de mais capacidade de concentração e de mais disponibilidade temporal, a aula de parceria não apresentou o resultado esperado; também o número elevado de alunos por turma contribuiu negativamente para a operacionalização das atividades. Os docentes concordam que uma aula de 45 minutos não é suficiente para efetivar o processo de escrita, respeitando-se as etapas essenciais, de planificação, textualização e revisão ou aperfeiçoamento.

Com a turma G, sendo titular a professora (...) e docente de parceria a professora (...), foi posto em prática um modelo diferente: a professora de parceria trabalhou individualmente com um pequeno grupo de alunos, selecionado pela professora titular mediante a proximidade de dificuldades dos alunos, na sala de grupo – o número de alunos em sala de aula passou a ser menor, e os alunos com dificuldades puderam expor as suas dúvidas contornando mais facilmente a inibição. Os alunos reagiram muito bem a este modelo.

Assim, conclui-se que as aulas de parceria podem ter um contributo positivo, se as turmas apresentarem um determinado perfil: autonomia, sentido de responsabilidade e um grau de conhecimentos mediano ou superior, pois são estes alunos que mais solicitam o apoio do professor e, depois, individualmente, conseguem dar continuidade a o processo. Em turmas com dificuldades mais acentuadas, a presença de outro professor em sala de aula é igualmente positiva, contudo não é suficiente. Estes alunos necessitam de um apoio mais orientado, fora do contexto de sala de aula

No último ano do projeto (2016/2017) o grupo elaborou pareceres que registou em ata de final de ano e no relatório de atividades, com o seguinte teor:

A coordenadora solicitou aos professores presentes que fizessem um balanço do ano letivo, a fim de se proporem eventuais alterações com vista a levar os alunos a alcançarem melhores desempenhos escolares. Cada professor, de uma maneira geral, teceu considerações sobre os anos que lecionou, tendo sido constatado que se manteve o esforço no sentido de uniformizar práticas e critérios de avaliação, mas que, por um lado, como já referido inúmeras vezes, os alunos só aprendem se e quando querem aprender, continuando a escola a ser, para um grupo considerável de alunos, apenas e só um lugar onde passam (contra sua vontade) grande parte do dia; e, por outro lado, a mudança, a cada ano, das medidas implementadas pela escola, sem que delas seja feita uma avaliação criteriosa e rigorosa, não ajuda, em nada, ao almejado sucesso educativo. É sabido que a colocação em prática de uma medida exige que ela se estenda no tempo e que se proceda à avaliação do seu impacto, diríamos nós, no final de um ciclo.

A constituição das turmas tal como tem sido prática na nossa escola também mereceu reparo da parte de muitos professores.

A aplicação de todos os testes comuns decorreu pacificamente não obstante a dificuldade em ajustar o grau de complexidade à realidade das várias turmas, dada a existência de turmas de perfil.

5.3.3. Indicações da Diretora para a elaboração de horários

Na preparação do ano letivo a diretora elabora um documento com indicações para a elaboração dos horários, nomeadamente no que se refere à distribuição das horas de cada disciplina, ao apoio extra às disciplinas sujeitas a exame nacional, às parcerias a atribuir e à divisão por turnos. No ano inicial do projeto (2014/2015) esse documento referia para o 7 ano:

Turma A: parceria a português e a matemática - 45minutos;

Turma B: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português e 45 minutos a matemática;

Turma C: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português e 45 minutos a matemática;

Turma D: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português e 45 minutos a matemática;

Turma E: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português, 45 minutos a matemática e 45 minutos a inglês;

Turma F: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português, 45 minutos a matemática e 45 minutos a inglês;

Turma G: parceria a português e a matemática - 45minutos;

Turma H: parceria a português e a matemática - 45minutos;

Turma I: parceria a português e a matemática - 45minutos;

Turma J: parceria a português e a matemática – 45minutos;

mais 45 minutos a português e 45 minutos a matemática;

No ano letivo 2015/2016 as indicações que eram dadas para os 8º anos foram apenas que:

Nos 8.ºs anos vai haver parcerias a Português e Matemática em todas as turmas.

Neste ano não foram feitas muitas alterações ao currículo definido para o 8º ano do ensino básico, mantiveram-se, no entanto, a maioria das propostas do ano anterior para os alunos que ingressaram agora no 7º ano, mas no 8º ano foi feito apenas o reforço com as parcerias. No terceiro ano o projeto as indicações as turmas que o tinham iniciado estavam no 9º ano e o documento referia:

Parcerias a Português, Matemática e Inglês nas turmas:

A, B, C, D, E, J

5.3.4. Pautas

Foi feita a análise documental das pautas ao longo do triénio 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, para responder ao objetivo 6. Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.

Com base nas pautas, foram elaboradas as tabelas por turma registando as avaliações do triénio referente às três disciplinas envolvidas no projeto.

Na turma A dos 30 alunos que iniciaram o 7º ano em 2014, 26 terminaram o 9º ano em 2017, sendo que um aluno foi transferido de escola, um retido por faltas e podemos considerar apenas dois alunos que ao longo do triénio não obtiveram aprovação (Tabela 40 e Gráfico 32)

Turma A										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	3	4	3	2	2	1	3	3	3	Aprovado
2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	Aprovado
3	5	4	4	3	2	3	5	4	3	Aprovado
4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	Aprovado
5	5	5	5	2	2	2	3	3	3	Aprovado
6	4	5	4	3	3	4	4	3	3	Aprovado
7	3	4	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
8	4	4	x	3	3	x	4	4	x	Retido Faltas 9º
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
10	3	2	x	3	2	x	3	2	x	Não transitou 8º
11	3	4	3	2	2	3	3	3	3	Aprovado
12	5	5	5	2	3	3	3	3	3	Aprovado
13	3	2	2	3	3	3	3	3	3	Aprovado
14	3	3	3	2	3	3	3	3	3	Aprovado
15	3	3	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
16	2	3	2	3	2	3	3	2	2	Aprovado
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
18	3	3	3	3	2	3	3	3	3	Aprovado
19	5	5	5	3	3	3	3	3	4	Aprovado
20	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
21	3	4	4	3	3	3	4	3	4	Aprovado
22	4	4	4	4	3	3	3	3	4	Aprovado
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
24	3	4	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
25	4	4	4	5	4	4	4	4	3	Aprovado
26	4	3	x	3	2	x	3	2	x	Não transitou 8º
27	3	3	2	4	3	4	3	3	3	Aprovado
28	3	3	3	4	3	4	3	3	3	Aprovado
29	3	4	3	3	3	3	4	4	4	Aprovado
30	3	3	3	3	3	4	3	3	3	Aprovado

Tabela 40: Avaliações da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

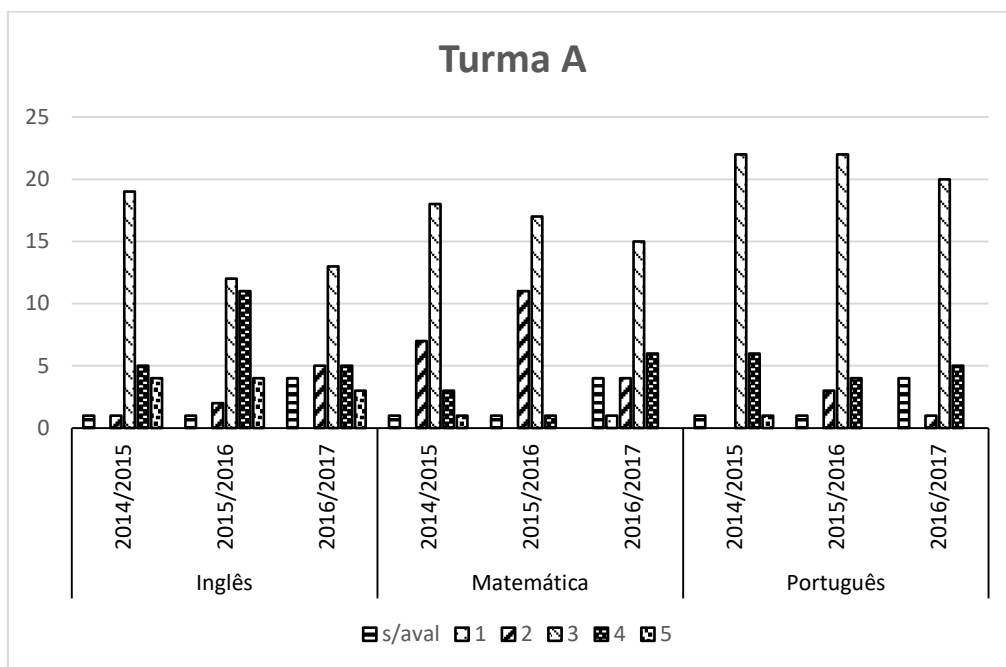


Gráfico 32: Avaliações da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

De acordo com os dados da turma A ao longo do triênio obtivemos uma média e moda de 3 a Inglês e a Português, sendo a matemática uma média ligeiramente abaixo. O desvio padrão apresenta em algum dos anos valores próximos de 1 em particular no inglês (Tabela 41).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	3,41	3,59	3,23	2,93	2,66	3,00	3,28	3,03	3,15
Desvio Padrão	0,78	0,82	0,91	0,70	0,55	0,75	0,53	0,50	0,46
Moda	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mediana	3	4	3	3	3	3	3	3	3

Tabela 41: Média e Desvio Padrão da Turma A, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Na turma B dos 28 alunos que integrados no 7º ano em 2014 terminaram o 9º ano em 2017, 18 alunos, sendo que dois alunos foram transferidos de escola, três mudaram de turma para uma turma de currículo alternativo, três alunos ao longo do triênio não transitaram e no final do triênio houve dois alunos que não obtiveram aprovação (Tabela 42 e Gráfico 33).

Turma B										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
3	3	x	x	3	x	x	3	x	x	Transferido
4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	Aprovado
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
6	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
7	2	2	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
8	3	2	x	2	2	x	3	2	x	Não transitou 8º
9	4	4	4	2	2	2	3	3	3	Aprovado
10	3	3	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
11	3	2	1	2	2	1	3	3	2	Não Aprovado
12	2	x	x	2	x	x	3	x	x	MT
13	3	3	3	2	3	3	4	3	2	Aprovado
14	4	5	5	4	3	3	4	3	4	Aprovado
15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
16	3	4	4	4	4	3	4	3	3	Aprovado
17	4	5	4	5	4	4	4	3	3	Aprovado
18	2	2	x	3	2	x	3	3	x	Não transitou 8º
19	4	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
20	3	3	3	3	3	2	4	3	3	Aprovado
21	3	3	3	3	3	3	4	3	3	Aprovado
22	2	3	2	3	3	2	3	2	2	Não Aprovado
23	3	4	4	3	3	2	4	3	3	Aprovado
24	3	2	2	3	2	3	3	3	3	Aprovado
25	3	2	x	3	2	x	3	3	x	Não transitou 8º
26	4	3	3	2	2	1	3	3	3	Aprovado
27	4	4	4	3	3	3	3	3	3	Aprovado
28	4	4	4	5	4	4	5	3	4	Aprovado

Tabela 42: Avaliações da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

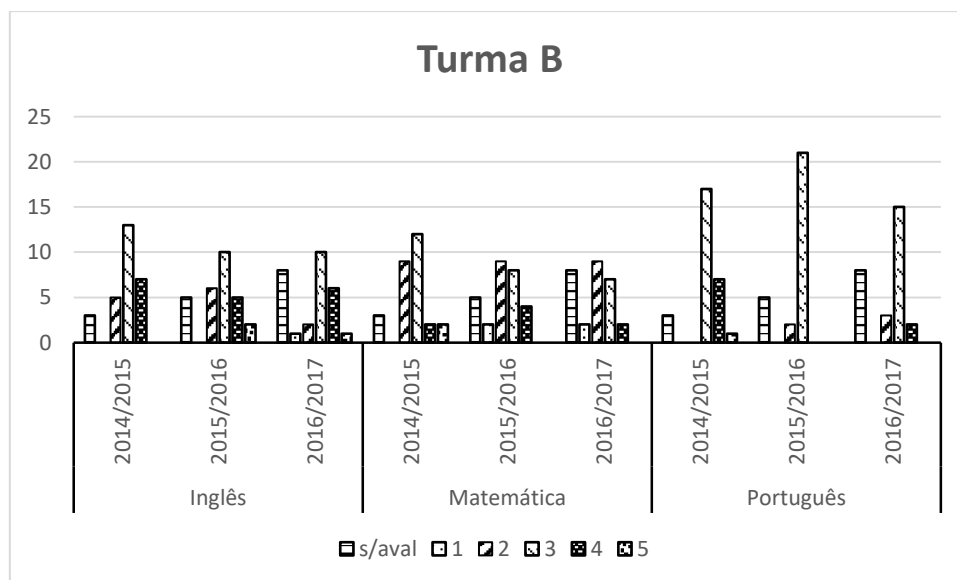


Gráfico 33: Avaliações da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

De acordo com os dados da turma B ao longo do triênio obtivemos uma média, mediana e moda de 3 a inglês, no entanto a matemática e a português a média foi quase sempre abaixo de 3. Apesar da mediana e moda a português ter sido 3 a matemática as mesmas medidas foram 2 em dois dos anos. O desvio padrão apresenta anos valores

próximos de 1 a inglês e a matemática o que demonstra alguma dispersão nos resultados. No português os resultados parecem mais consistentes (Tabela 43).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	3,08	3,13	3,20	2,88	2,70	2,45	3,36	2,91	2,95
Desvio Padrão	0,69	0,90	0,87	0,86	0,75	0,80	0,56	0,28	0,50
Moda	3	3	3	3	2	2	3	3	3
Mediana	3	3	3	3	2	2	3	3	3

Tabela 43: Média e Desvio Padrão da Turma B, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Na turma C dos 30 alunos que iniciaram o 7º ano em 2014 apenas 19 concluíram o 9º ano em 2017, sendo que três alunos foram transferidos de escola, três retidos por faltas e cinco alunos que ao longo do triênio não transitaram (Tabela 44 e Gráfico 34).

Turma C										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	4	4	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
4	4	4	4	2	2	2	3	3	3	Aprovado
5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
7	3	3	2	3	3	3	3	3	3	Aprovado
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
9	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
10	2	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
11	2	x	x	2	x	x	2	x	x	Não transitou 7º
12	3	3	2	3	3	2	3	3	3	Aprovado
13	3	4	3	3	3	3	3	2	2	Aprovado
14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
15	2	x	x	2	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
16	3	2	2	3	3	3	3	3	3	Aprovado
17	3	3	3	3	3	4	3	3	3	Aprovado
18	2	x	x	2	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
19	4	4	x	3	2	x	4	3	x	Transferido
20	2	2	3	3	2	3	3	3	3	Aprovado
21	2	x	x	3	x	x	3	x	x	Retido Faltas 8º
22	3	4	3	4	4	4	3	3	3	Aprovado
23	3	3	2	2	2	2	3	3	2	Não Aprovado
24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
25	3	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
26	4	3	x	2	2	x	3	3	x	Não transitou 8º
27	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
28	2	3	2	3	3	3	3	2	2	Aprovado
29	2	x	x	3	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
30	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado

Tabela 44: Avaliações da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

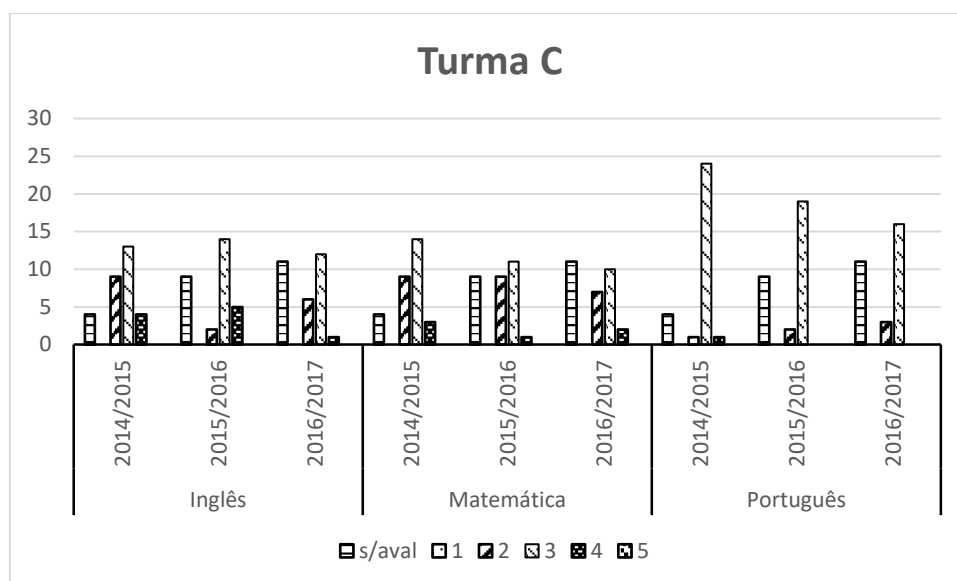


Gráfico 34: Avaliações da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Analisando os dados da turma C obtivemos uma média quase sempre abaixo de 3 mas a moda e a mediana foram sempre de 3. O desvio padrão não foi muito acentuado tendo sido menor a português (Tabela 45).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	2,81	3,14	2,74	2,77	2,62	2,74	3,00	2,90	2,84
Desvio Padrão	0,68	0,56	0,55	0,64	0,58	0,64	0,28	0,29	0,36
Moda	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mediana	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabela 45: Média e Desvio Padrão da Turma C, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

A turma D era uma turma reduzida por ter alunos com Programa Educativo Individual, dos 20 alunos que iniciaram o 7º ano, 13 terminaram o 9º ano, tendo sido três alunos transferidos de escola, dois retido por faltas, um não transitou no 8º ano e outro aluno não obteve aprovação no final do ciclo (Tabela 46 e Gráfico 35).

Turma D										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
2	3	3	3	3	2	3	4	3	2	Aprovado
3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	Aprovado
4	3	3	2	2	2	3	3	3	2	Aprovado
5	2	x	x	2	x	x	3	x	x	Retido Faltas 8º
6	4	x	x	3	x	x	3	x	x	Transferido
7	4	4	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
8	2	2	2	3	3	3	3	3	2	Aprovado
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
11	4	x	x	3	x	x	3	x	x	Transferido
12	2	2	x	2	2	x	3	2	x	Não transitou 8º
13	2	3	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
14	4	5	4	3	3	3	3	3	3	Aprovado
15	3	3	3	3	3	3	4	3	3	Aprovado
16	3	3	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
17	2	2	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
18	3	3	2	3	3	3	3	3	2	Aprovado
19	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
20	3	3	3	3	2	2	3	3	2	Não Aprovado

Tabela 46: Avaliações da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

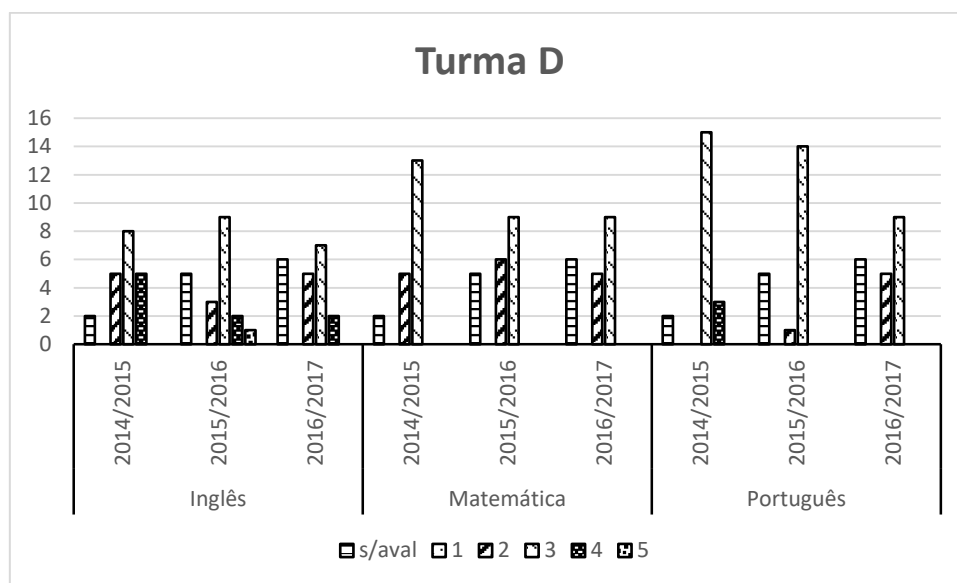


Gráfico 35: Avaliações da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Na turma D a média foi quase sempre abaixo de 3 nos três anos do projeto e nas três disciplinas, no entanto a moda e a mediana foram sempre de 3. O desvio padrão não foi acentuado em inglês, mas rondou os 0,5 em matemática e foi pouco acentuado a português (Tabela 47).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	3,00	3,07	2,79	2,72	2,60	2,64	3,17	2,93	2,64
Desvio Padrão	0,77	0,80	0,70	0,46	0,51	0,50	0,38	0,26	0,50
Moda	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mediana	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabela 47: Média e Desvio Padrão da Turma D, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

A turma E foi constituída com 30 alunos no 7º ano em 2014, mas apenas concluíram o 9º ano 11 alunos. Houve quatro alunos transferidos de escola, três mudaram para uma turma de currículo alternativo, cinco foram retidos por faltas, cinco alunos não transitaram no 7º ano e no 8º ano. No final do triênio um não foi aprovado e só onze obtiveram aprovação (Tabela 48 e Gráfico 36).

Turma E										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
2	5	4	4	3	2	2	3	3	3	Aprovado
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
4	2	2	x	3	1	x	3	2	x	Não transitou 8º
5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
8	2	x	x	2	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
9	3	x	x	2	x	x	3	x	x	MT
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
11	2	2	x	2	1	x	3	2	x	Não transitou 8º
12	4	x	x	3	x	x	4	x	x	Transferido
13	3	2	x	3	1	x	3	2	x	Não transitou 8º
14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
16	3	2	x	2	1	x	3	2	x	Não transitou 8º
17	3	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
18	4	3	3	2	1	2	3	3	3	Aprovado
19	3	3	3	3	2	3	3	3	3	Aprovado
20	3	3	3	3	3	3	3	2	3	Aprovado
21	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
22	3	2	3	3	2	3	3	3	3	Aprovado
23	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
25	4	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
26	3	3	2	3	2	2	2	3	2	Não Aprovado
27	4	3	4	2	2	2	3	3	3	Aprovado
28	3	3	3	3	2	3	3	3	3	Aprovado
29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
30	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º

Tabela 48: Avaliações da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

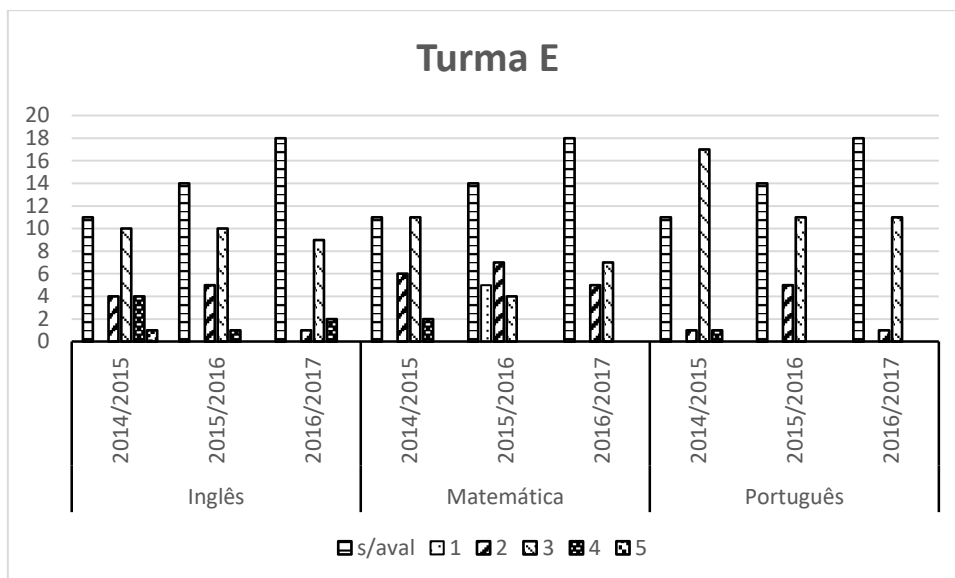


Gráfico 36: Avaliações da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

A turma E apresentou uma média quase sempre abaixo de 3 nos três anos do projeto e nas três disciplinas, apresentando a matemática as médias mais baixas ficando até próximo de 2. A moda e a mediana foram sempre de 3. O desvio padrão não foi acentuado a inglês e a matemática e menor a português (Tabela 49).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	3,11	2,75	3,08	2,79	1,94	2,58	3,00	2,69	2,92
Desvio Padrão	0,81	0,58	0,51	0,63	0,77	0,51	0,33	0,48	0,29
Moda	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Mediana	3	3	3	3	2	3	3	3	3

Tabela 49: Média e Desvio Padrão da Turma E, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

A turma F integrava também alunos com PEI (Programa Educativo Individual) e foi constituída com 22 alunos dos quais terminaram o 9º ano 11 alunos. Observou-se que foram transferidos de escola dois alunos, outros dois alunos passaram a integrar a turma de PCA (Percurso Curriculares alternativos), três alunos ficaram retidos por faltas não transitaram no 7º ano mais dois alunos e no final do ciclo não foram aprovados mais dois alunos (Tabela 50 e Gráfico 37).

Turma F										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	3	2	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	Não Aprovado
3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	Aprovado
4	3	x	x	2	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
5	2	2	x	3	3	x	2	2	x	Retido Faltas 9º
6	2	3	x	2	2	x	3	3	x	Retido Faltas 9º
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
8	3	2	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
9	3	2	2	3	2	2	3	3	3	Aprovado
10	3	3	2	3	3	2	3	3	3	Aprovado
11	3	2	1	3	3	2	3	2	2	Não Aprovado
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Transferido
14	3	3	4	2	2	2	3	3	3	Aprovado
15	3	3	2	3	3	2	3	3	3	Aprovado
16	3	4	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
17	4	3	3	5	4	3	4	3	3	Aprovado
18	2	2	x	3	2	x	3	3	x	MT
19	2	x	x	2	x	x	3	x	x	Não transitou 7º
20	3	3	2	3	3	3	3	3	3	Aprovado
21	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
22	3	2	x	3	3	x	2	2	x	Retido Faltas 9º

Tabela 50: Avaliações da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

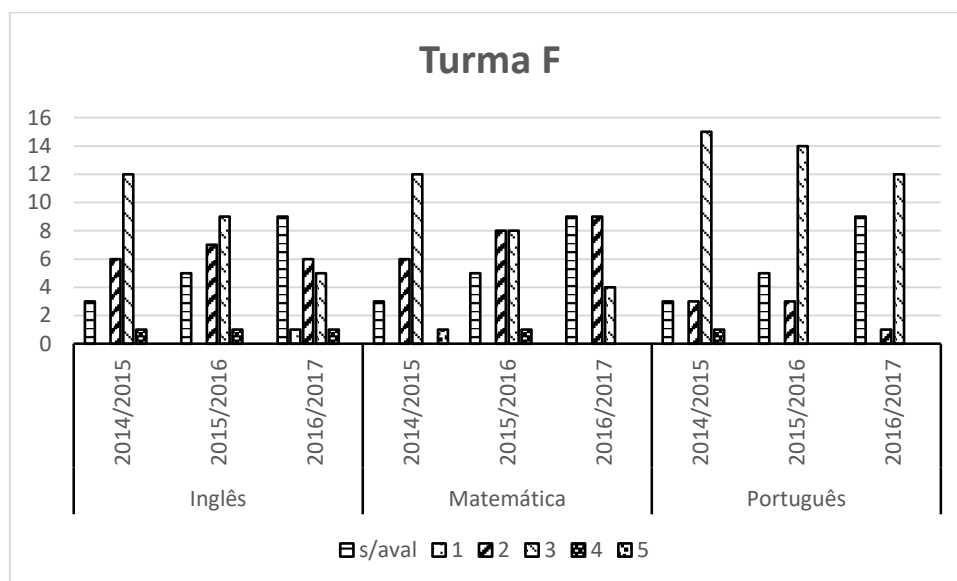


Gráfico 37: Avaliações da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

A turma F apresentou uma média sempre abaixo de 3 nos três anos do projeto e nas três disciplinas, a moda e a mediana foram sempre de 3 a português, mas a inglês e a matemática foram 2 no último ano do projeto. O desvio padrão foi oscilando ao longo dos anos tendo sido maior a inglês no 9º ano. Na matemática o desvio padrão foi diminuindo ficando os valores mais concentrados junto da média e o português foi onde isso mais se verificou (Tabela 51).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	2,74	2,65	2,46	2,79	2,59	2,31	2,89	2,82	2,92
Desvio Padrão	0,56	0,61	0,78	0,71	0,62	0,48	0,46	0,39	0,28
Moda	3	3	2	3	3	2	3	3	3
Mediana	3	3	2	3	3	2	3	3	3

Tabela 51: Média e Desvio Padrão da Turma F, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

Na turma G dos 30 alunos que iniciaram o 7º ano em 2014, todos terminaram o 9º ano em 2017. Atendendo que as turmas tinham sido constituídas de perfil de acordo com a nível obtido nas disciplinas de inglês, matemática e português do 6º ano, esta turma era uma das que apresentava o nível de classificação mais elevado (Tabela 52 e Gráfico 38).

Turma G										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	4	2	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	Aprovado
3	3	3	3	4	4	5	3	3	3	Aprovado
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	Aprovado
5	5	5	5	4	3	3	4	4	4	Aprovado
6	4	5	5	5	5	5	4	4	4	Aprovado
7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aprovado
8	4	3	3	4	3	3	4	4	4	Aprovado
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
10	4	3	3	4	3	3	4	3	3	Aprovado
11	4	4	3	4	3	3	3	3	2	Aprovado
12	5	5	5	4	4	4	5	4	4	Aprovado
13	3	3	3	4	4	4	3	3	3	Aprovado
14	5	5	5	3	3	3	5	4	4	Aprovado
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Aprovado
16	4	4	5	4	3	3	4	4	4	Aprovado
17	4	5	4	4	4	4	5	4	4	Aprovado
18	5	4	5	4	4	3	4	4	4	Aprovado
19	5	5	4	5	4	3	4	4	4	Aprovado
20	4	3	3	4	3	3	3	3	2	Aprovado
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
22	4	4	4	4	5	5	3	3	3	Aprovado
23	5	4	4	4	3	3	3	3	3	Aprovado
24	5	5	5	4	4	4	5	4	5	Aprovado
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
26	4	4	4	4	4	3	4	4	4	Aprovado
27	3	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
28	4	4	3	5	4	4	4	4	4	Aprovado
29	3	3	3	4	3	3	3	3	3	Aprovado
30	3	3	3	3	3	3	2	2	3	Aprovado

Tabela 52: Avaliações da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

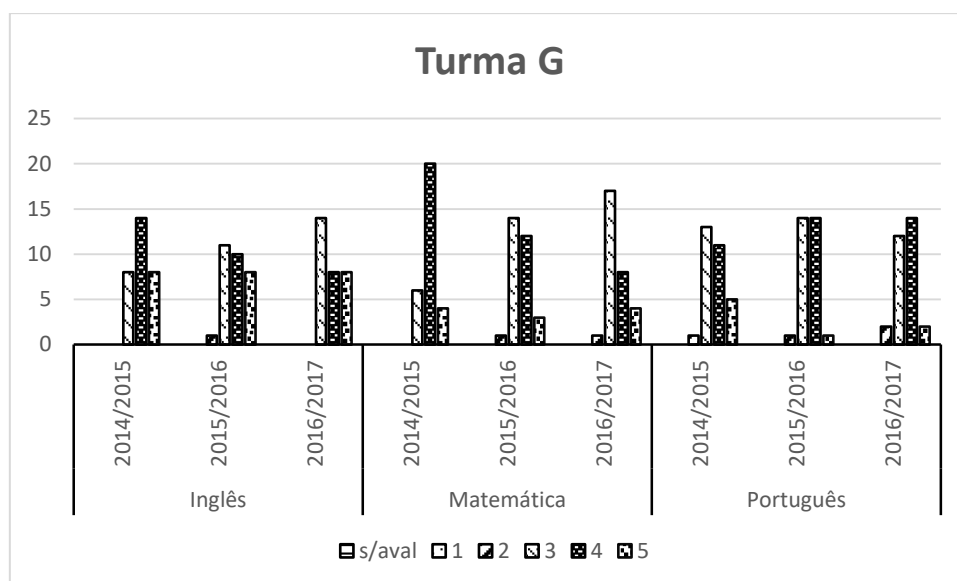


Gráfico 38: Avaliações da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

De acordo com os dados referentes à turma G ao longo do triénio obtivemos uma média superior a 3,5 nas três disciplinas. A Moda variou entre o 3 e o 4 e a mediana foi sempre 4 a inglês e a português. O desvio padrão apresenta valores próximos de 1, sendo que são muito poucos os níveis 2 atribuídos em qualquer das disciplinas (Tabela 53)

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	4,00	3,83	3,80	3,93	3,57	3,50	3,67	3,50	3,53
Desvio Padrão	0,74	0,87	0,85	0,58	0,73	0,78	0,80	0,63	0,73
Moda	4	3	3	4	3	3	3	4	4
Mediana	4	4	4	4	3	3	4	4	4

Tabela 53: Média e Desvio Padrão da Turma G, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

A turma H também foi constituídas de perfil e dos 30 alunos que a integraram no 7º ano em 2014, todos terminaram o 9º ano e no ano letivo 2016/2017 apenas a um aluno foi atribuído nível e a matemática, todos os outros obtiveram níveis positivos a todas as disciplinas aqui analisadas. Também é notório os níveis 5 atribuídos (Tabela 54 e Gráfico 39).

Turma H										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	4	3	3	4	4	3	4	3	3	Aprovado
2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	Aprovado
3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	Aprovado
4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	Aprovado
5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	Aprovado
6	5	5	5	4	5	4	5	4	4	Aprovado
7	4	4	4	4	4	4	4	4	3	Aprovado
8	3	3	3	4	4	4	3	3	3	Aprovado
9	5	4	3	4	4	4	4	4	3	Aprovado
10	4	3	3	5	5	5	4	4	4	Aprovado
11	5	5	5	4	5	5	5	5	5	Aprovado
12	5	4	4	5	5	5	4	4	5	Aprovado
13	5	4	4	4	4	4	4	4	3	Aprovado
14	5	5	5	4	4	4	4	4	3	Aprovado
15	5	5	4	4	5	5	4	4	4	Aprovado
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Aprovado
17	5	5	4	5	5	5	5	4	4	Aprovado
18	5	4	4	4	4	4	4	4	3	Aprovado
19	5	4	5	4	4	3	4	4	4	Aprovado
20	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
21	4	4	3	4	5	4	4	4	4	Aprovado
22	4	5	4	2	1	2	3	3	3	Aprovado
23	4	3	3	4	4	4	4	4	3	Aprovado
24	4	3	3	3	3	3	4	3	3	Aprovado
25	4	4	3	4	3	3	4	3	3	Aprovado
26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
27	5	5	5	4	3	4	4	4	3	Aprovado
28	5	5	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
29	4	4	3	4	4	5	4	3	3	Aprovado
30	4	3	3	4	3	4	4	3	3	Aprovado

Tabela 54: Avaliações da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

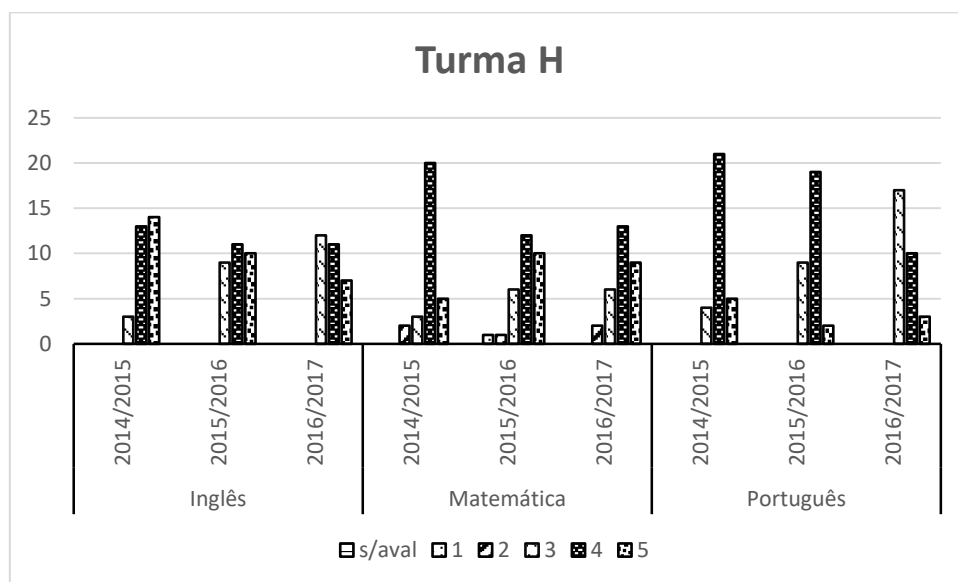


Gráfico 39: Avaliações da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Também nesta turma ao longo do triénio obtivemos uma média superior a 3,5 nas três disciplinas, atingindo o 4 ou ficando muito perto a todas as disciplinas. É a única turma que quase em todas as disciplinas e anos a moda é 4, no inglês um do ano até chegou a 5. A mediana só foi inferior a 4 a português no último ano do projeto. O desvio padrão apresenta valores próximos de 1, sendo que podemos aceitar que os níveis estão todos entre o 3 e o 5. (Tabela 55)

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	4,37	4,03	3,83	3,93	3,97	3,97	4,03	3,77	3,53
Desvio Padrão	0,67	0,81	0,79	0,74	1,00	0,89	0,56	0,57	0,68
Moda	5	4	4	4	4	4	4	4	3
Mediana	4	4	4	4	4	4	4	4	3

Tabela 55: Média e Desvio Padrão da Turma H, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

A turma I era a única que não tinha sido constituída de perfil pois foi formada tendo como critério a opção da segunda língua estrangeira, que neste caso foi o alemão. Todas as outras turmas da escola tinham como segunda língua estrangeira o francês. Dado ter havido 31 alunos que escolheram o alemão esta turma teve autorização para iniciar-se com 31 alunos. Ao longo do triénio um aluno foi transferido de escola e outro não transitou no 8º ano. Assim 29 alunos obtiveram aprovação de 9º ano em 2017 (Tabela 56 e Gráfico 40).

Turma I										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	5	4	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
2	5	5	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	Aprovado
4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	Aprovado
5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	Aprovado
6	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
7	4	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
8	5	5	5	4	5	5	4	4	5	Aprovado
9	4	4	4	4	4	3	4	4	3	Aprovado
10	4	3	2	2	2	2	3	3	3	Aprovado
11	4	3	4	4	4	4	3	3	3	Aprovado
12	4	4	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
13	4	3	3	4	4	3	4	3	3	Aprovado
14	4	3	x	3	3	x	3	2	x	Transferido
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Aprovado
16	5	5	5	4	3	3	4	3	3	Aprovado
17	3	3	3	4	4	3	3	2	3	Aprovado
18	5	5	5	3	2	2	3	3	3	Aprovado
19	4	3	3	4	4	3	4	3	3	Aprovado
20	4	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
21	3	3	3	2	3	2	3	3	3	Aprovado
22	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
23	3	3	3	2	2	2	3	3	3	Aprovado
24	5	4	5	5	4	4	4	4	4	Aprovado
25	3	3	x	2	2	x	3	2	x	Não Transitou 8º
26	4	3	4	4	3	4	3	3	3	Aprovado
27	5	4	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
28	4	4	4	4	3	4	4	3	3	Aprovado
29	5	5	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
30	5	5	5	4	4	4	4	4	4	Aprovado
31	3	4	4	3	2	2	3	3	3	Aprovado

Tabela 56: Avaliações da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

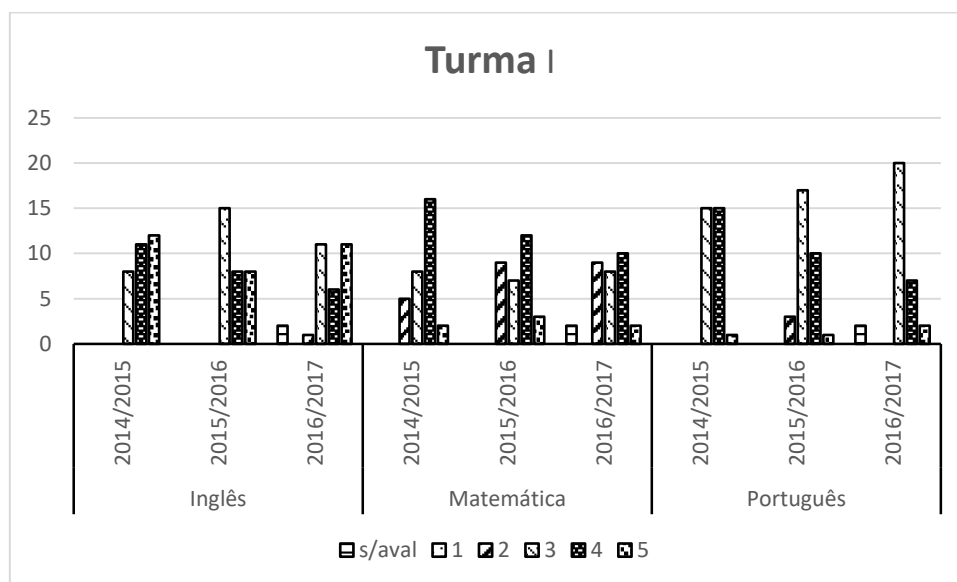


Gráfico 40: Avaliações da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

Os dados referentes à turma I ao longo do triénio obtivemos uma média superior a 3 nas três disciplinas tendo sido superior a 4 no primeiro ano do projeto. A Moda variou entre o 3 e o 4 e a mediana foi sempre 4 a inglês e 3 ou 4 nas outras duas disciplinas. O

desvio padrão apresenta valores próximos de 1. Não sendo esta uma turma de perfil era, no entanto, uma turma com um nível bastante elevado Gráfico (Tabela 57).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	4,13	3,77	3,93	3,48	3,29	3,17	3,55	3,29	3,38
Desvio Padrão	0,81	0,84	0,96	0,85	1,01	0,97	0,57	0,69	0,62
Moda	4	3	3	4	4	4	4	3	3
Mediana	4	4	4	4	3	3	4	3	3

Tabela 57: Média e Desvio Padrão da Turma I, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

Iniciaram o 7º ano em 2014 na turma J, 25 alunos e terminaram o 9º ano em 2017 16 alunos. Dos alunos pertencentes à turma em 2014 um aluno foi transferido de escola, outro mudou para a turma de PCA, dois foram retidos por faltas e cinco não transitaram no 7º ano e no 8º ano. Todos os que iniciaram o 9º ano obtiveram aprovação (Tabela 58 e Gráfico 41)

Turma J										
Número	Inglês			Matemática			Português			Situação Final
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	
1	2	2	x	3	3	x	3	2	x	Não transitou 8º
2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	Aprovado
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	MT
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
5	2	3	x	3	2	x	3	3	x	Transferido
6	2	2		2	2		3	2		Não transitou 8º
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Retido Faltas 7º
8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	Aprovado
9	4	4	4	3	3	2	3	3	3	Aprovado
10	2	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
11	3	3	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Aprovado
13	3	3	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
14	2	x	x	3	x	x	2	x	x	Não transitou 7º
15	3	3	4	3	3	2	3	3	3	Aprovado
16	3	x	x	2	x	x	2	x	x	Não transitou 7º
17	4	4	4	4	4	3	3	4	4	Aprovado
18	3	3	3	3	4	3	2	2	2	Aprovado
19	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Aprovado
20	3	3	3	3	3	2	3	3	3	Aprovado
21	4	4	4	3	3	2	3	3	3	Aprovado
22	3	3	2	3	3	2	3	3	3	Aprovado
23	3	3	3	3	3	3	3	3	4	Aprovado
24	4	3	3	4	4	3	4	4	4	Aprovado
25	2	3	x	3	2	x	3	3	x	Não transitou 8º

Tabela 58: Avaliações da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triênio

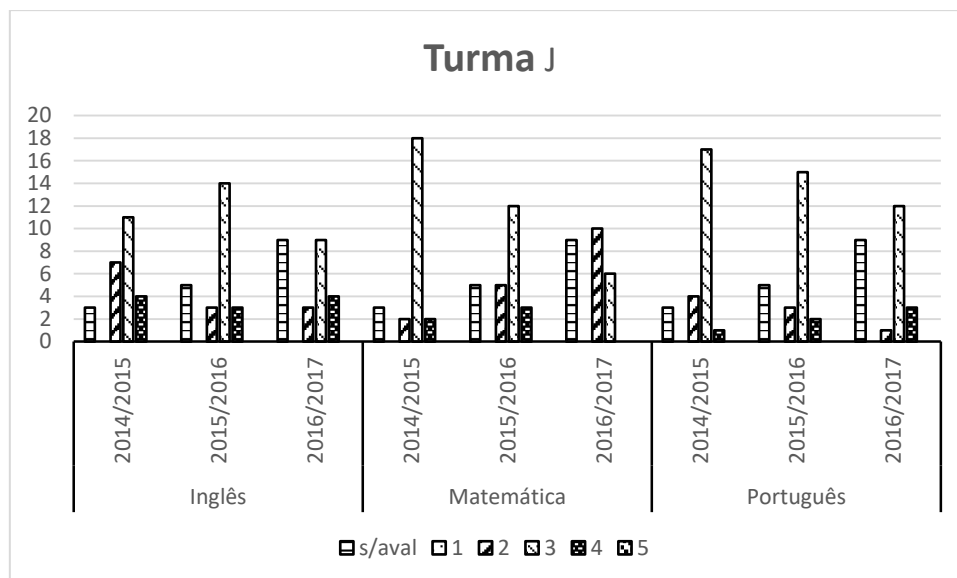


Gráfico 41: Avaliações da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

De acordo com os dados da turma J ao longo do triénio obtivemos quase sempre uma média, moda e mediana de 3, no entanto registamos o percurso ascendente do português relativamente à média em oposição com a matemática que registamos sempre decréscimos de ano para ano. O desvio padrão apresenta valores próximos de 0,5 em matemática e português e um pouco mais elevado a inglês (Tabela 69).

Medidas	Inglês			Matemática			Português		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Média	2,86	3,00	3,06	3,00	2,90	2,38	2,86	2,95	3,13
Desvio Padrão	0,71	0,56	0,68	0,44	0,64	0,50	0,47	0,51	0,50
Moda	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Mediana	3	3	3	3	3	2	3	3	3

Tabela 59: Média e Desvio Padrão da Turma J, a Inglês, Matemática e Português no Triénio

Ao longo deste capítulo apresentámos os dados recolhidos através das entrevistas, dos inquiridos e dos documentos internos. Fizemos alguma análise estatística e comparações. No capítulo seguinte, passaremos a tentar responder aos objetivos que orientaram o estudo do projeto de gestão e diferenciação curricular no capítulo dedicado à discussão dos resultados.

6. Discussão dos Resultados

Ao longo da discussão de resultados tentaremos responder aos objetivos que nos propusemos na introdução.

Relativamente à situação que inicialmente definimos referente ao projeto em que a gestão curricular e a gestão de créditos horários nas disciplinas de maior insucesso foram usados como forma de promover o sucesso e que nos levou a definir a questão - De que modo tem sido concebido e operacionalizado o projeto de gestão curricular na escola e, que impacto lhe é reconhecido pelos atores envolvidos? Entendemos que devíamos selecionar como intervenientes no estudo a diretora enquanto promotora do projeto, professores, alunos e encarregados de educação.

Pareceu-nos que a operacionalização passaria pelos docentes das turmas e pelas estruturas intermédias de liderança, nomeadamente os subcoordenadores de grupo, pelo que foram ouvidos os subcoordenadores das três disciplinas visadas no estudo.

Na nossa abordagem da situação descrita entendemos a pergunta inicial seria especificada nas seguintes questões de investigação:

A: De que modo as lideranças de topo e intermédias intervêm junto dos docentes implicados no projeto, no sentido de os motivar e apoiar a desenvolver uma gestão curricular diferenciada?

B: Que reflexos tem a participação no projeto ao nível das práticas dos professores ao nível curricular e pedagógico?

C: Que impactos são reconhecidos pelos professores, alunos e encarregados de educação envolvidos no projeto de gestão curricular diferenciada ao nível dos resultados escolares e da sua evolução ao longo de três anos?

Estas questões de investigação originaram os objetivos que seguidamente se recordam:

1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação;
2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada;
3. Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada;
4. Compreender os impactos que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores;
5. Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares;
6. Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.

A organização deste capítulo segue a lógica dos objetivos propostos. Assim iremos tentar dar resposta a cada objetivo.

6.1. Caracterizar o projeto de diferenciação curricular desenvolvido numa escola com 3.º ciclo e secundário, quanto à sua génese e processo de implementação.

O projeto de diferenciação curricular, surge como necessidade de promoção do sucesso dos alunos. Ao longo de alguns anos a diretora sentiu que era a importante introdução de alterações ao currículo para que o número de retenções diminuísse. Nesse

pressuposto foi decidido, pela diretora, que se deveriam construir turmas de nível para que os alunos em cada turma apresentassem o mesmo tipo de dificuldades e lacunas. O projeto surge como ideia de uma única pessoa, sendo a sua execução imposta à escola. A construção das turmas de nível regeu-se pelos níveis a matemática e portugueses obtidos no 6º ano.

De acordo, então, com esses níveis foram atribuídas às turmas apenas parcerias nas disciplinas de português e matemática, ou também mais um tempo letivo a essas disciplinas e parcerias a inglês. Apesar de o projeto ter continuidade no 8º e 9º ano, não se entende nas indicações da diretora que esse modelo continuava. Apenas se referem as parcerias, pese embora no decorrer do ano letivo se tenha observado nos horários a introdução de mais um tempo de 45 minutos a português e a matemática nalgumas turmas.

Não tendo sido envolvidos na elaboração do projeto, os professores não se apropriaram do mesmo e não se sentiram motivados para o operacionalizar. A sua implementação foi assim forçada e resultou dos professores se sentirem obrigados a cumprir o seu horário. Não havendo espaço de diálogo, os docentes foram escolhidos aleatoriamente não se tendo atendido ao perfil dos mesmos. Construíram-se turmas de nível, mas não se escolheram docentes com perfil para trabalhar nesse sistema. Das entrevistas depreende-se que todos os docentes eram contra as turmas de nível, considerando que isso trazia rótulos aos alunos e que mesmo com mais tempos letivos para as turmas de nível mais baixo o trabalho não resultava. Acresça-se ainda que não foi feito investimento, por parte da escola, em formação para trabalhar com essas situações. Os docentes recebiam no início do ano letivo o horário sem indicação de que a escola estava a desenvolver um projeto específico; a única diferença visível era que as turmas que lhe tinham sido atribuídas apresentavam diferentes cargas horárias. Nunca os mesmos foram convocados para uma reunião, nem receberam informação de que havia um projeto nem o que se pretendia com o mesmo. No entanto segundo a diretora os docentes é que teriam dificuldade em inovar por estão demasiado habituados a rotinas.

Sendo um projeto em que as turmas em cada ano estavam construídas por nível era impensável aplicar a mesma metodologia de ensino e de avaliação a todas, no entanto os docentes foram sempre levados a realizar testes comuns com o objetivo de verificar o seu desempenho em situação de exame nacional. Eventualmente poderíamos pensar que no ano terminal do ciclo, isto é, no 9º ano, se realizasse um teste comum, nunca nos anos iniciais onde a diferença relativamente às competências adquiridas era abismal.

As turmas envolvidas também apresentavam alguns problemas de indisciplina, em especial as de nível mais baixo. Todas as turmas tinham cerca de 30 alunos, com exceção das que incluíam alunos que levassem a uma diminuição desse número (ex. NEE agora ao abrigo do dec.-lei 54/2018). Sendo alunos com lacunas e com situações familiares problemáticas era mais fácil surgir situações de indisciplina.

A implementação do projeto passou assim por uma imposição, e houve pouca divulgação do mesmo quer junto dos professores, quer dos alunos ou encarregados de educação. Dos inquéritos (questão 2.1 do inquérito aos alunos e questões 2.1 e 2.2 do inquérito aos encarregados de educação) depreende-se que quer os alunos quer os seus encarregados de educação, na sua maioria, só tiveram conhecimento do projeto através do diretor de turma no decorrer do primeiro período, desconhecendo como eram constituídas as turmas e a diferenciação curricular que as mesmas teriam.

6.2. Analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada

Neste sentido foi percebido que apesar de propor uma gestão curricular diferenciada, a diretora sentia-se muito condicionada pela inspeção para poder aplicar uma autonomia curricular e também considerava que os professores não aderem aos projetos se eles não forem impostos, que só implementam novas tecnologias e diferenciação curricular se isso representar menor volume de trabalho. Relativamente aos diretores de turma, como estes, no entendimento da diretora, alegaram sempre falta de horas e desmotivação levando a baixos desempenhos no seu papel enquanto diretores de

turma, optou por exigir resultados escolares aos alunos. No entanto estas opiniões não são partilhadas nem pelos subcoordenadores nem pelos professores.

No caso dos professores, eles sentiram que o projeto não foi suficientemente divulgado e eles não se apropriaram do mesmo. Não houve reuniões que permitissem sentir da parte da diretora, enquanto liderança de topo, uma apresentação e defesa do mesmo. Nunca lhes foram apresentados os seus objetivos ou pressupostos, e quando tentaram o apoio e alguma informação por parte dos subcoordenadores sentiram que eles não os podiam ajudar na implementação do projeto pois também não o conheciam.

Para os professores, os subcoordenadores estavam no mesmo patamar que eles e também eram diariamente confrontado com uma situação onde deveriam aplicar diferenciação curricular mas não se apercebiam disso, não tendo sido envolvidos ou sequer consultados. No fim do período letivo “olhando para trás” verificavam que tinham feito práticas soltas, sem continuidade e que deveriam de ter feito muito mais, no entanto não se sentiam com formação e informação para tal.

Para os subcoordenadores, a diretora fez de tudo ao longo do seu mandato para promover o sucesso escolar, no entanto faltou-lhe sempre a divulgação e a sensibilização. Para os coordenadores teria sido importante ter conhecimento do projeto com antecedência, de modo a dele se apropriarem, para que quando os colegas fossem colocados na escola eles os pudessem apoiar. Seria importante a promoção de sessões/reuniões de formação para os subcoordenadores e diretores de turma, para que *a posteriori* estes o fizessem para outros colegas. Mas ao assumirem o seu papel como estrutura de liderança intermédia, tudo fizeram para passar o pouco que conheciam aos docentes do seu grupo disciplinar, mesmo não concordando muitas vezes com os pressupostos do projeto, nem com as regras impostas para a sua implementação, que assentam exclusivamente nas turmas de nível, com a atribuição de mais horas às que apresentavam um nível mais baixo.

6.3.Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto de gestão curricular diferenciada.

Nas questões colocadas nos inquéritos destinados aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação, a perceção que se tem é que responderam estar satisfeitos mas sem convicção do que estariam a responder. Na sua maioria, as respostas dos inquiridos situaram-se no nem insatisfeito/nem satisfeito, no entanto como são poucas ou nenhuma as respostas em muito insatisfeito e insatisfeito a média de cada item é superior a 3 o que poderia fazer parecer que na amostra existe satisfação. Pelo que se depreende destas respostas, possivelmente estes intervenientes não sentiram qualquer alteração no processo de ensino-aprendizagem enquanto professores, alunos ou encarregados de educação, com respostas agregadas em torno da indefinição avaliativa.

Os alunos não se sentiram muito mais motivados com este projeto, e os seus encarregados de educação também não. Refira-se que, aquando da aplicação dos questionários, os alunos questionaram o aplicador dos mesmos a que projeto se referia o questionário, pois não sabiam do que se tratava.

6.4.Compreender os impactos que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.

Uma das alterações esperadas pela criação do projeto seria ao nível das práticas curriculares e pedagógicas, no entanto os subcoordenadores de grupo afirmaram que não

houve alterações substanciais nas planificações o que foi corroborado pelos professores. Apesar das turmas apresentarem níveis e ritmos de aprendizagem diferentes, com backgrounds diversos, isso não foi tido em conta e a planificação era feita de igual modo para todas as turmas.

Se os intervenientes no projeto sentiram que não houve alterações nas planificações, também afirmaram que isso aconteceu relativamente às práticas. Os docentes não alteraram práticas de modo sistemático e quando o fizeram isso aconteceu nas turmas de nível médio-baixo e assentou numa abordagem mais superficial dos conteúdos.

Para os entrevistados, não foi feita uma gestão curricular diferenciada, na medida em que apenas o tempo demorado a trabalhar cada conteúdo foi diferenciado, sem afetar as estratégias implementadas, do mesmo modo que anteriormente o faziam. Como tal, as suas práticas letivas não foram alteradas.

Com a condicionante dos testes comuns, com uma matriz pré-definida os docentes tinham pouco espaço de manobra para gerirem o tempo e o espaço. Tudo era feito em função do sucesso escolar, em termos percentuais, mesmo que isso representasse criar um fosso maior entre as turmas.

Muito da prática letiva nas turmas de perfil mais baixo passou por apoios, na tentativa dos alunos recuperarem as lacunas apresentadas.

Outras das alterações que se podiam ter produzido nas práticas letivas resultava do uso das parcerias, mas aqui os subcoordenadores não foram unânimes; uns acharam que elas poderiam fazer a diferença se existissem em aulas de cariz mais prático, outros que a sua reduzida eficácia se devia também ao perfil dos docentes.

Para que uma parceria funcione é necessário existir um trabalho colaborativo e planeado entre os docentes da turma, mas nem sempre isso acontece. Para os docentes envolvidos, surtia mais efeito que um grupo de alunos saísse da sala com o professor da parceria e assim fossem acompanhados em pequeno grupo.

Para uma verdadeira alteração curricular supomos que a mesma teria de ser feita também ao nível avaliativo, no entanto isso também não se verificou. As práticas avaliativas passaram, na sua maioria, por criar critérios com um filtro mais largo. Isso

levou a que os alunos sentissem que seria mais fácil transitar se estivessem em turmas de nível mais baixo.

Assim, não foi reconhecido impacto significativo na alteração das práticas letivas e pedagógicas dos docentes. A falta de formação talvez tenha sido um dos fatores, na medida em que os docentes não estavam apropriados do projeto, não tinham conhecimentos que lhes facilitassem a sua implementação, e nunca lhes foi proporcionada formação, espaços de discussão e de tempos colaborativos para que a alteração pudesse ocorrer. As pequenas alterações que pontualmente surgiram, foram mais como medida de eliminar a indisciplina, do que com o objetivo de promover um verdadeiro sucesso educativo.

Dos docentes inquiridos, podemos inferir que não foram muitas as influências nas suas práticas letivas dado que quase todas as respostas se encontravam na zona neutra. Eventualmente alguns professores registaram um aumento do trabalho colaborativo dentro do grupo disciplinar.

6.5.Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.

Relativamente a este objetivo, nem os alunos nem os professores sentiram impacto nos resultados escolares. Os alunos não sentiram que as aulas fossem mais dinâmicas, nem que houvesse diversificação de instrumentos. Os professores não sentiram mais motivação, nem que os alunos tivessem superado as dificuldades apresentadas inicialmente. O sucesso ao nível de taxas de retenção, deveu-se mais a uma diminuição do nível de exigência, em especial nas turmas de nível mais baixo, o que fez com que se obtivesse mais níveis positivos.

Neste estudo não é perceptível que o projeto tenha influenciado a progressão acadêmica dos alunos.

6.6. Caracterizar a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triênio.

Ao analisarmos as pautas das turmas envolvidas no projeto, verificamos que nas turmas de perfil mais elevado os resultados mantiveram-se constantes, isto é não houve oscilações da classificação final ao longo dos três anos.

As turmas G, H e I apresentam uma taxa de aprovação de praticamente 100%, apenas um aluno da turma I não transitou do 8º ano para o 9º ano. A média das três disciplinas apresentava valores acima de 3, sendo a moda quase 4, o que demonstra a coesão da turma. Nestas turmas os alunos mantiveram quase sempre o mesmo nível elevado.

Nas turmas de perfil médio, já notámos que, pontualmente, as classificações ficam abaixo de 3, e verificamos que as classificações no 8º ano são mais baixas no entanto são recuperadas no 9º ano. As médias aparecem por vezes ligeiramente abaixo de 3, em especial na matemática. Nestas turmas existem algumas retenções ao longo do ciclo, muitas das quais resultantes de excesso de faltas. O número de não aprovados no fim do ciclo ronda os 3%, relativamente ao número de alunos que iniciou o 3º ciclo.

As turmas de perfil mais baixo, que são a E e a F, a taxa de conclusão do ciclo foi de 37% e 50% respetivamente. Estes valores podem ser considerados fracamente maus, não expectáveis aquando da elaboração e da iniciação da aplicação do projeto. Nestas turmas, o número de alunos retidos por faltas é considerável. Isto ocorreu, ao menos em parte, porque os problemas de indisciplina e dos contextos familiares eram imensos. Nestas turmas, devido à génese da sua elaboração, as características dos alunos eram

problemáticas, na maioria dos casos, graves. Famílias destruídas, alunos com sem pré-requisitos, patologias clínicas de déficit de atenção, que tornavam difícil ao docente atender a todos. Por outro lado, os alunos também não tinham na própria turma referências e apoios entre os pares.

Nestas turmas a média foi inferior a 3, sendo a moda e a mediana de 2.

Das leituras possíveis face a estes dados, não nos parece que a evolução dos resultados académicos tenha sido muito diferente do que habitualmente ocorria. Continuaram a existir bastantes retenções se tivermos em conta o número de alunos que iniciaram o ciclo, isto é o 7º ano em 2014 e os que terminaram em junho de 2017 o 9º ano, teremos a percentagem de aprovados de 74% (203 em 276) e de retenções de 26% (76 em 276) o que nos parece que para um projeto de combate ao insucesso, indicativo de ineficácia.

Torna-se importante que os alunos colaborem entre eles nas suas aprendizagens, que possam interagir para melhorar as suas aprendizagens. Quando dentro da turma o nível é negativo, torna-se difícil que se adquiram competências trabalhando em conjunto, dado que nenhum as apresenta.

De seguida, passamos a apresentar as conclusões do estudo, bem como as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

Os dados recolhidos encaminham-nos para um projeto imposto por parte da diretora sem que os seus atores se apropriassem dele e o interiorizassem.

A escola, enquanto organização, não foi chamada a produzir documentos e indicações para a elaboração do projeto e ao longo da sua implementação teve sempre uma atitude muito cética relativamente à sua eficácia.

Para os professores, que deveriam implementar o projeto, este foi imposto e tiveram alguma dificuldade em percebê-lo. Na sua maioria foram sempre contra as turmas de nível, justificando que estas eram propícias a que alunos com desempenhos mais fracos não tivessem metas a atingir. Ainda na perspetiva dos professores, atendendo a que todos os alunos se encontravam no mesmo nível, dificilmente vislumbravam outros patamares para progredirem.

Nas turmas de perfil mais baixos, tendeu-se a agonizar os níveis e a baixar o nível de transição. Os alunos transitaram devido a serem definidos critérios e metas com menor grau de exigência.

Os docentes referiram que mesmo com o aumento da carga horária nas disciplinas do projeto, este aumento não produzia o efeito desejado, pois as lacunas apresentadas eram tantas e tão diversificadas, que não permitiam ao docente atender e fazer progredir todos os alunos de modo satisfatório.

O projeto foi avançando, dado que os docentes assumiram que tinham de cumprir as ordens emanadas pela diretora. Alguns dos docentes afirmam que o projeto só lhes foi referido porque nos horários que lhes eram distribuídos as turmas tinham cargas horárias diferentes e perante esse facto questionaram a sua subcoordenadora que os tentou esclarecer na medida daquilo de que tinha conhecimento.

Também no questionário dos encarregados de educação, estes dizem só ter tido conhecimento do projeto através do diretor de turma, o que nos leva a crer que isso aconteceu no decorrer do ano letivo, já com o projeto em curso.

7. Conclusão

Ao longo do trabalho, começámos por fazer uma introdução sobre os normativos portugueses que ao longo de varias décadas serviram de suporte aos processos de ensino aprendizagem e que permitiram uma evolução e uma mudança de paradigma na escola pública no sentido de propiciar práticas de diferenciação curricular.

Nesse sentido enquadrámos o currículo ao longo da história, com uma abordagem rápida sobre a época clássica e o renascimento. O nosso foco foi sobre o currículo em Portugal no final do século XX e no início do XXI.

Muitas foram as mudanças que se registaram no paradigma da educação em Portugal. *“Repensar a escola significa, antes mais o repensar das questões o que ensinar; como ensinar; a quem ensinar e por que se deve ensinar”* (Lopes, 2010, p. 9).

Segundo Pacheco (2016, p. 112)

“As mudanças que se observam nas práticas curriculares “são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global” (Goodson, 2008, p. 26) com o reposicionamento do papel do professor e o seu questionamento na construção de um presente em que a escola pública é criticada como um legado histórico e um bem social”

A gestão do currículo foi também fruto de opções políticas, Pacheco (2016, p.114) refere que a isso se revela na *“forma de fazer a gestão do currículo em funções das políticas educacionais transnacionais e orientadas para a prestação de contas”*.

Neste processo de mudança foi referido que os atores principais são os professores, alunos e encarregados de educação e segundo D’Avila (2019, p. 107)

a Escola é por excelência um espaço de interações sociais que deverão ser mediadas pelos professores e demais co-responsáveis pela educação, a fim de construir componentes

qualitativos para a consecução dos objetivos educacionais e na promoção de uma aprendizagem sociointeracionista qualitativa.

O mesmo autor (p. 107) citando Pacheco refere a necessidade de uma mudança curricular que deve ser identificado aquando da elaboração do currículo atendendo à escolha de programas/conteúdos. Que proporcione aos alunos aprendizagens.

No entanto neste processo continuamos segundo Morgado (2017, p.39) a “insistir numa “escola de conteúdos”, de preferência disciplinares, quando vivemos já uma “sociedade de competências”.

Na implementação de qualquer projeto ou mudança é fundamental o papel das lideranças, e nesse sentido analisamos vários modelos de liderança, para assim enquadrarmos a realização do estudo.

Para Lopes (2010, p. 12) “sendo o currículo prescrito a nível macro, significa que é o Estado decidir o que se ensina, quando ensina, como se ensina, restando à escola e aos professores a utopística diferenciação curricular inclusiva levada a ação pela flexibilização do currículo”

E ainda segundo Lopes (2010, p.12) citando Roldão

a obrigação e direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos

Pois segundo Pacheco (2008, p.179) “*a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional*”. Assim sendo tornava-se necessário definir projetos que pudessem ser de inclusão e de sucesso para todos.

Importava então à escola em causa no estudo de caso, definir o que pretendia relativamente ao projeto. O projeto pretendia que os alunos durante o ciclo pudessem adquirir as competências do 3º ciclo, quando lhes tinha sido atribuído níveis negativos no final do 2º ciclo. O projeto criou turmas selecionadas em função dos resultados da avaliação externa do 2º ciclo, e em função disso foram elaboradas turmas de nível com o

pressuposto de obter sucesso escolar no final do 9º ano, seguindo a opção que muitas escolas tiveram como se pode ler no relatório do Programa Nacional da Promoção do sucesso Escolar (Verdasca et al, 2020, p.1)

A criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada (GTHM) - tipologias TurmaMais, Fénix ou Híbridas - foi a opção escolhida por 50% das intervenções para melhoria das taxas de sucesso e da sua qualidade nas áreas de Português e Matemática, nos dois primeiros anos de escolaridade. No 5.º ano e 7.º ano a criação de GTHM foi implementada, respetivamente por 65% e 50% das ações de melhoria. No 2.º e 3.º ciclo registou-se uma incidência das intervenções em múltiplas disciplinas destacando-se Português, Matemática, Línguas Estrangeiras e Ciências Físicas e Naturais.

No entanto esta opção era temporária (GTHM) e nunca o ano todo, isto é, a turma ser de raiz de nível, no mesmo relatório lê-se “*os grupos de alunos a serem criados para estas intervenções terão um número de alunos reduzido*” (p. 20), o que pressupõe um trabalho focado, pontual e com carácter temporário, devendo os grupos, após as intervenções regressar à turma mãe que era heterogénea.

As turmas de nível criam o aumento da indisciplina, que todos os alunos tivessem o mesmo tipo de competências adquiridas e um muito baixo nível de objetivos, na medida em que normalmente surgem de classes sociais mais desfavorecidas (Zenha, 2012).

Na opção da construção das turmas de nível o que se pretendeu foi construir grupos que tinham mesmo nível em termos de avaliação sumativa, não sendo isso sinónimo das mesmas dificuldades. No entanto o que estava subjacente a esta decisão prendia-se como referem Alves e Nogueira (2011, p. 7)

Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados no currículo; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Na criação do projeto em estudo, ficou claro pelas entrevistas e pelos inquéritos, que a escola não foi convidada a intervir de forma ativa. O projeto surgiu uninominal, imposto, sem explicação, planificação e monitorização.

A diretora decidiu, idealizou e apresentou o projeto como um ato consumado, sem hipótese de contestação, tendo a mesma assumido que o corpo docente abraçaria o desenvolvimento do projeto não atendendo a que este devia resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (Morgado, 2003).

Segundo Roldão e Almeida (2018, p. 37) “*o currículo torna-se projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem*”, e a autonomia é para os mesmos autores

gerir autonomamente o trabalho pedagógico e curricular que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares necessárias a todos os seus alunos. Gestão essa que requer iniciativa e responsabilidade, bem como a capacidade – e o poder – de organizar em formatos próprios, avaliar e reformular (p.17).

Nesse sentido se não nos apropriarmos de um projeto, dificilmente o conseguiremos implementar e dar-lhe o relevo necessário. Os docentes não se sentiram chamados a definir novas estratégias, a diferenciar estratégias. Na sua maioria utilizaram o acréscimo horário para fazer mais exercícios repetidos para que essa estratégia permitisse que os alunos adquirissem os pré-requisitos que lhes faltavam.

Da entrevista da diretora ressaltava que o projeto é inteiramente seu e que tinha sido imposto e que a não adesão dos docentes resultava dos mesmos entenderem que trazia acréscimo de trabalho, no entanto quer os professores quer os subcoordenadores afirmaram que nunca sentiram motivados pois o projeto nunca lhes foi apresentado, nem houve reuniões para se apropriarem dele e para o desenvolverem. Morgado (2017, p.40) salienta que

os professores ocupam um lugar especial, já que deles depende em grande parte a concretização, ou não, dos desideratos referidos. Mas, para conseguir cumprir o mandato que a sociedade lhes delegou, é necessário criar condições que permitam aos professores modificarem o seu pensamento educativo, desfazer-se de determinadas rotinas que adotaram há muito tempo e abandonar certas práticas que têm fragilizado a profissão docente.

Os docentes para além de não entenderem o projeto, também não sentiram apoio da diretora, quer em termos de formação, pois nenhuma lhes foi dada, nem em termos psicológicos, pelo contrário sempre se sentiram abandonados e a apoiarem-se apenas nos colegas e nos seus subcoordenadores que partilhavam as mesmas angústias. Sendo os docentes como afirma Seabra (2017, p.778)

atores de excelência no contexto de um trabalho docente orientado para a diferenciação como princípio e não como exceção. Não podemos assim deixar de referir a importância do professor da sua sensibilidade à diferença, mas também da sua formação inicial e contínua que o habilitem a avaliar, planear, ensinar para e com a diversidade

seria expetável terem sido valorizados, apoiados pela liderança de topo.

Para a diretora também era claro que tinha havido uma grande aceitação e compreensão do projeto por parte dos encarregados de educação, mas nas entrevistas os mesmos afirmaram que não tiveram conhecimento ou quando tiveram foi durante o decorrer do ano letivo. Para os alunos poucos se aperceberam que integravam um projeto e que havia diversificação de estratégias e de avaliação.

Outro dos resultados que foram observados foi a falta de monitorização e de reformulação do projeto, apesar de a diretora ter afirmado que tinha sido feito, o mesmo nunca foi apresentado, nem aprovado em Conselho Pedagógico. Do decorrer dos três anos de implementação do projeto detetaram-se pequenas alterações, tais como mais apoios, parcerias ou turnos, no entanto não resultaram de uma reflexão partilhada e profunda dos resultados obtidos em cada ano, ou das dificuldades encontradas na implementação.

Segundo Machado e Alves (2013, p.135)

Na fase de implementação/operacionalização, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Ora neste projeto nunca foram pré-definidas estratégias conjuntas nos conselhos de turma e as planificações iniciais não sofreram alterações relativamente aos anos anteriores.

Ainda de acordo com os mesmos autores

a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação a aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida (...) a avaliação não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras (p. 135).

Este projeto pode tornou-se mero cosmético, como afirma Morgado (2017, p.37) *“torna-se necessário acautelar a sua eficácia para não correremos o risco de tais iniciativas acabarem por se transformar em meros cosméticos educativos”*.

Nesse sentido se fizemos um percurso ao longo das entrevistas e dos questionários sentimos que o percurso escolar dos alunos sofreu um make-up mas pouca coisa mudou, quer em termos de prática, quer em termos de sucesso escolar. Em última análise poderemos dizer que o sucesso escolar no sentido de conclusão do 3º ciclo foi obtido, mas num olhar mais profundo verificamos que nas turmas de nível elevado isso é verdade, mas nas outras só acontece porque os alunos que ingressaram no 7º foram sendo retidos e transferidos, logo atingiram o 9º ano os que sofreram uma seriação ao longo do ciclo.

Apesar da diretora assumir que este projeto deu frutos positivos e relevantes, isso não foi apropriado pelos atores, isto é, professores, alunos e encarregados de educação, no entanto ela pretendia inovar a caminho do futuro como se lê em Morgado (2017, p. 43)

o que se pretende com estes desafios curriculares é a adoção de um modelo pedagógico que, sem deixar de “dar asas à educação”, afinal reconhecida como elemento nuclear na construção do nosso pensamento e da nossa forma de ver e estar no mundo, preveja também a adoção de procedimentos que permitam “educar as asas”, de modo a fazer-nos voar com alguma segurança por caminhos inovadores, capazes de nos conduzirem a uma Escola com Futuro

Em jeito de conclusão, este projeto era possível? Citando Lopes (2010, p.17)

São possíveis e querem-se possíveis, mas para a sua concretização um longo caminho – e nada linear – tem de ser superado. Caminho esse que implica mudar a conceção de toda a estrutura organizacional do currículo, tendo como diretriz que “a heterogeneidade contra a homogeneidade, é o grande desafio para os professores e para as escolas de hoje” (Sanches & Teodoro, 2005, p.136). Atendendo-se à realidade e como diz Alarcão (2001) há, pois que “mudar a escola (...) a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida” (p.19). Perspetivando-se as lideranças como propulsoras da diferenciação curricular inclusiva, linha de ação prioritária na (re)construção de boas escolas.

No final do percurso, cabe-nos refletir sobre as limitações do estudo e deixar sugestões para estudos futuros. Este estudo foi limitado devido a vários aspetos, primeiro não havia um documento onde o projeto estivesse registado, era apenas um conjunto de indicações que tinham sido dadas para a elaboração de horários, bem como a constituição das turmas através dos resultados dos exames de 6º ano. Por outro lado, nunca foi feita monitorização ao longo dos 3 anos, não era solicitada avaliação aos conselhos de turma, pelo que poucos eram as atas que tinham alguma referência. O estudo encontrou, assim, falta de algumas fontes documentais que teriam ajudado a fundamentar as análises realizadas.

Como já referimos, consideramos também que poderia ter sido útil auscultar alguns alunos e pais também através de entrevista, de modo a ter uma compreensão mais aprofundada da forma como lhes foi (ou não) comunicada a participação no projeto e a forma como a sentiram e experienciaram.

Em futuros estudos, onde os projetos tenham outro tempo de implementação seria interessante poder permitir que as conclusões preliminares possam servir de indicações para a reformulação do projeto.

Este estudo permite perceber que se os professores não se apropriarem dos projetos estes dificilmente funcionam, para se implementar mudanças nas escolas precisamos de ter a comunidade educativa crente que o modelo que propomos é relevante e poderá fazer a diferença. No enquadramento atual em que as escolas são chamadas a elaborar o Plano de Inovação Pedagógica torna-se importante que, na escola onde este estudo foi feito, pelo menos o corpo docente seja o responsável pela criação, dinamização e execução desse plano. Que consigam que a sua causa seja entendida e aceite pelos

encarregados de educação. Qualquer inovação tem sempre “velhos do restelo”, mas esses dissipam-se com o tempo e perante evidências não conseguem resistir. Se com projetos inovadores podermos fazer a diferença no sucesso escolar dos alunos, temos a obrigatoriedade dos promover e alimentar – o quadro legal atual apela, mais do que nunca, a essa assunção de responsabilidade, e a experiência vivida com o projeto anteriormente vigente terá, certamente, implicações profundas para a forma como a escola irá ser envolvida atualmente e no futuro.

As escolas inovadoras fazem a diferença e no futuro seremos responsáveis por não termos feito a diferença na construção de uma sociedade de sucesso.

Os normativos legais em vigor permitem cada vez mais que as escolas tenham autonomia na implementação dos seus projetos, que enquadradas no meio socioeconómico onde se integram criem modelos de gestão dos currículos que sejam transformadoras da sua população. Consideramos, por isso, que cada vez mais a realização de estudos desta natureza, mas que acompanhem e monitorizem a implementação dos Planos de Inovação Pedagógica, são da maior importância e consequência.

*A educação e o ensino são as mais poderosas armas
que podes usar para mudar o mundo.
Nelson Mandela*

queira eu *ter engenho e arte* para nos próximos anos, com todas estas ferramentas, conseguir ser uma pequena estrela numa Via Láctea da educação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. 2001. *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de professores, nº1, pp 21-30
- Alves, P. (2002). Autonomia curricular: a face oculta da (re)centralização? CIED Atas p. 161-166. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/485>
- Alves, J., & Moreira, L. (orgs.) (2011). Projeto Fénix: relatos que contam o sucesso. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Associação Professores de Matemática. *Matemática 2001. Diagnóstico e Recomendações para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APM
- Azevedo, J. & Alves J. M. (Org.). (2010). Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, R. (Coord.) (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação*. Lisboa. ANQ, I.P.
- Barata, C. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Braga. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/362>
- Baião, M., Catarino, I., Ferro, A., Kimbanda, F., Khan, N., Massano, M., Neves, L., Pinho, S., Silva, G., (2015) *Recensão Crítica da obra de New Meaning of Educational Change (4ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta, acedido em 25 de Março 2015: <http://elearning.uab.pt/mod/forum/view.php?id=134286>
- Baião, M., Catarino, I., Ferro, A., Khan, N., Massano, M., Pinho, S., Silva, G., (2015). *Inovação Pedagógica e Práticas Lectivas, PowerPoint*, Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 25 de Março de 2015 <http://elearning.uab.pt/mod/forum/discuss.php?d=147658>
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (2010). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa. Gradiva.

- Benavente, A., Costa, F., Machado, F. (1990), Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária, *Revista Critica de Ciências Sociais*, 29, 55-80
- Bento, A. (2008). *"Desafios à Liderança em Contextos de Mudança"*, In Educação em Tempo de Mudança. Universidade da Madeira
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa. Didática Editora
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2009). *Liderar as escolas no sec. XXI: uma liderança para a aprendizagem*. Universidade de Granada
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da Gestão Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2078>
- Canário, M. (1989). *A Sociologia das Organizações e a Escola?*. In: *Aprender* nº9. Lisboa. Universidade Aberta.
- Canário, M. (1990). *Será a escola uma organização burocrática?*. In: *Aprender*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Cardoso, J. (2019). *Uma Nova Escola Para Portugal*. Lisboa. Guerra e Paz.
- Catarino, I. (2007). *Metromachia, Um Jogo Geométrico*. Tese de Mestrado: aculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: A Diferenciação Educativa em Debate*. *Interações* n. 22. p. 62-82. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., Barros, M. (2020). *Avaliação da Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto. Porto Editora.
- Coutinho et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº 2, pp. 355-380

- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.^a edição). Nova almedina.
- Cruz, T. (2014) *TurmaMais: Um Estudo de Caso Sobre o Sucesso/Insucesso Escolar*, (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora. Évora. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/13035>
- D'Avila, G. (2019). *Flexibilizar para avançar: a chave para o sucesso escolar?* Currículo, Inovação e Flexibilização em educação. p. 104-122. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64431/1/Livro%20de%20Atas%202019.pdf>
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 4-14 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. In *Revista Lusófona de Educação*, pp. 113-132. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Esteves, L.(2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In. Ávila de Lima, J. & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Faure, E. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa. Livraria Bertrand.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação, *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2013). *Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12639>
- Ferreira, M.,& Serra, F. (2009). *Casos de Estudo*.Liboa: Lidel.

- Flores, M. A. (Org.). (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: DeFacto.
- Franco, M. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, pp. 483-502.
- Frazão, R. (2011). *Práticas de Diversificação/Diferenciação Curricular no contexto das Políticas Educativas para o Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/11965>
- Goleman, D. (2015). *Como ser um Líder*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto. Porto Editora.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em Educação: A Vida e a Voz dos Professores*. Porto. Porto Editora.
- Grangeia, C. (2012). *A Autonomia Curricular no 1ºCEB: a prática na organização escolar* (Dissertação de Mestrado) Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10332>
- Grave, L. (2008). *Modelos Organizacionais da Escola*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. (Tese de Doutoramento) Universidade da Madeira. Funchal. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/568>
- Grupo Trabalho em Investigação (Ed). (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (C)
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto. ASA Editores.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal*.(Org.) Porto: Porto Editora.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa*. Lisboa. Instituto Piaget.

- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos, e conteúdos*. Porto. Porto Editora.
- Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. (2000). *Inquérito Sociológico*. Lisboa. Editorial Presença.
- Lopes, M. (2010). As Lideranças e a diferenciação curricular inclusiva: Que caminhos para a escola do século XXI. Entretextos. Universidade Lusófona. p. 1- 21. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/8559/1/entretextos-09.pdf>
- Machado, J. & Alves, J. M. (2013). Melhorar a Escola. Porto. Universidade Católica. p. 131-140. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20Curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>
- Matos M. (2010). *Diferenciação Curricular: Uma abordagem às Práticas de Intervenção Educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/2418>
- Martins, M. (2014). *A Gestão Curricular em Escolas do 1.º Ciclo de um Agrupamento de Escolas: Entre os Projetos, os Discursos e as Práticas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/35566>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista, in *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 75-104, Universidade do Minho
- Monteiro, S. (2012). *Diferenciação Curricular para a Inclusão de Alunos com necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2116>
- Morgado, J. C. (2004). Lideranças e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Revista Contrapontos*, 4(3), 425-438.
- Morgado, J. C. Desafios Curriculares para uma escola com futuro. Instituto Educação. Universidade do Minho. p. 37-44. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51746>

- Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 9(27), 97–117.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. A reflexão e o professor como investigador.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. 2001. O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática.
- Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo: Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 69-83.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares Para a compreensão crítica da educação*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. (Org.) Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 14, n. 28, p. 178-187, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre Teorias e Métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p. 383-400. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Pacheco, J. A. (2011). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada*. *Revista Lusófona de Educação* nº17, p.75-90. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270167995.pdf>
- Pacheco, J. A. (2013). *Estudos Curriculares Gênese e Consolidação em Portugal: Educação Sociedade e Cultura* nº 38, p. 151-168. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.JoseAugustoPacheco.pdf>
- Pacheco, J. A. (2016). *Currículo e Inclusão Escolar: (In)variantes educacionais e curriculares*. *Revista Teias* v.17, n. 46. p. 110-124. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42881>
- Pacheco, J. A. (2020) Currículo, Inovação e Flexibilidade em Educação. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização, realizado em Braga nos dias 20 e 21 de setembro de 2019. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64431/1/Livro%20de%20Atas%202019.pdf>

- Portugal, A. (2014). *Diferenciação Curricular e Educação Multicultural: Conceções e práticas em contexto de diversidade cultural* (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/16384>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, J. (2012). *A Autonomia da Escola e a Participação dos Professores na Vida da Escola e na Gestão Curricular: Como Melhorá-las?* (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/7640>
- Renovação do Currículo de Matemática (1995). Lisboa: APM
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Ribeiro, V. (2013). *Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação*. Cadernos cenpec. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304450192_Justica_como_equidade_na_escola_igualdade_de_base_curriculo_e_avaliacao_externa
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação pp. 127-142
- Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (2007) *Cidadania e Liderança escolar*. Porto. Porto Editora.
- Santos, F. (1996). *Atitudes e Crenças Dos Professores Do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento E Desgaste Profissional*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, F. (2010). *Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In. J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Braga: CIEd, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-

46-8. Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7223/1/Seabra_2017_Equidade%20e%20Inclusao.pdf

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014) Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, p. 175-190, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Silveiro, A. (2012). *Gestão Curricular no Ensino Secundário: Relato de uma experiência entre Física e Química e Biologia e Geologia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8100>

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto. Porto Editora.

Teixeira, M. (1995) “As teorias da Organização e a Escola”(I e II). In *O Professor e a Escola*. McGrawHill

Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Trindade, R. (Coord.). (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa. Leya Educação.

Trigo, M. (Coord.) (1993). *Cadernos PEPT 2000. Educação Para Todos*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

Yin, R. (2014). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. Porto Alegre. Bookman Editora.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto. Porto Editora.

Referências Legais

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 fevereiro.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro.

Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º6/2014 de 26 de maio.

Anexos

Anexo I – Caracterização dos Entrevistados

Caracterização de entrevistados

Caracterização da Diretora	
Dir	<p>Idade: 60</p> <p>Formação inicial: Licenciatura</p> <p>Formação na área de administração escolar: Mestrado</p> <p>Grupo de recrutamento: 520 – Biologia/Geologia</p> <p>Tempo de serviço: 35</p> <p>Número de anos na escola: 23</p> <p>Número de anos de diretora na escola: 8</p> <p>Cargos de Gestão: Presidente da Comissão Instaladora, Presidente do Conselho Diretivo.</p> <p>Outros Cargos: Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadora de Departamento, Diretora de Turma, Supervisora de Exames Nacionais.</p>

Caracterização dos Subcoordenadores	
SCP	<p>Idade: 55 anos</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Português/Francês</p> <p>Formação complementar: Mestrado em literatura Portuguesa</p> <p>Tempo de serviço: 30</p> <p>Número de anos na escola: 29</p> <p>Número de anos como subcoordenador na escola: 8</p> <p>Outros cargos atuais: Coordenadora de Departamento</p> <p>Cargos anteriores: Orientadora de estágio, Diretora de turma</p>
SCI	<p>Idade: 55</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Formação inicial: Licenciatura e línguas e Literaturas Modernas, Inglês/Alemão</p> <p>Formação complementar:</p> <p>Tempo de serviço: 31</p> <p>Número de anos na escola: 16</p> <p>Número de anos como subcoordenador na escola: 5</p> <p>Outros cargos atuais:</p> <p>Cargos anteriores: Diretora de turma</p>
SCM	<p>Idade: 51</p> <p>Sexo: Masculino</p> <p>Formação inicial: Engenharia</p> <p>Formação complementar: Doutorado</p> <p>Tempo de serviço: 25</p> <p>Número de anos na escola: 8</p> <p>Número de anos como subcoordenador na escola: 5</p> <p>Outros cargos atuais:</p> <p>Cargos anteriores: Representante de grupo, Diretor de turma</p>

Caracterização do grupo de docentes

DP1	Idade: 49 anos Sexo: Feminino Formação inicial: Licenciatura em Português Formação complementar: Tempo de serviço: 26 anos Número de anos na escola: 25 anos Participação em projetos: Plano Ação Estratégica
DP2	Idade: 43 anos Sexo: Feminino Formação inicial: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Português/Francês Formação complementar: Tempo de serviço: 20 anos Número de anos na escola: 2 anos Participação em projetos: Plano Ação Estratégica
DI1	Idade: 58 anos Sexo: Feminino Formação inicial: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Formação complementar: Tempo de serviço: 36 anos Número de anos na escola: 29 anos Participação em projetos: Intercâmbios, Plano Ação Estratégica
DI2	Idade: 47 anos Sexo: Feminino Formação inicial: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Inglês / Alemão Formação complementar: Parte Curricular do Mestrado em Ciências da Educação Tempo de serviço: 24 anos Número de anos na escola: 22 anos Participação em projetos: Intercâmbio

DM1	<p>Idade: 40 anos</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Matemática (Via Ensino)</p> <p>Formação complementar:</p> <p>Tempo de serviço: 18 anos</p> <p>Número de anos na escola: 12 anos</p> <p>Participação em projetos: Plano Ação da Matemática Plano Ação Estratégica</p>
DM2	<p>Idade: 45 anos</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Matemática</p> <p>Formação complementar:</p> <p>Tempo de serviço: 21 anos</p> <p>Número de anos na escola: 8 anos</p> <p>Participação em projetos: Plano Ação da Matemática Plano Ação Estratégica</p>

Anexo II – Entrevista à Diretora da Escola

Entrevista à Diretora da Escola

Entrevistadora: Que características desta escola levaram a investir no projeto de gestão curricular diferenciada, como surgiu, o que levou a criá-lo e quais os objetivos.

Diretora: O principal objetivo é a melhoria dos resultados escolares dos alunos, as turmas de nível ou perfil são impeditivas, no meu entender, da desmotivação dos alunos. Porquê? Numa turma heterogênea com diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes competências adquiridas ao longo dos ciclos anteriores, face ao programa que o professor tem para cumprir, e tem que cumprir o programa, seja no final do ano, seja no final do ciclo. Os alunos menos bem preparados pelas mais variadas razões do seu percurso escolar, desmotivavam-se, abandonavam de certa forma a escola, porque para além de uma grande parte de retenções por falta de conhecimentos esses alunos desenvolviam outras apetências que não as melhores no meu entender: abandono escolar, falta de assiduidade, indisciplina, ligação a outros colegas em igualdade de circunstância e que a repetência levava a outra repetência e ao diagnosticar esses alunos já com duas ou três repetências entendeu-se ser preferível fazer turmas com o mesmo nível, o mesmo grau de dificuldades, com as mesmas lacunas e foi recomendado aos professores que esses alunos teriam um ritmo mais lento para consolidar as matérias, para dar conteúdos ou consolidar conteúdos que não estavam, que os alunos não tinham, como garantia do sucesso desses mesmos alunos. Ou seja estratégias diferentes para alunos diferentes. O currículo é o mesmo simplesmente dado de uma forma mais lenta, mais gradual. Depois as turmas muito grandes, com 30 alunos, que também é um fator de desmotivação para esses alunos, o facto de estarem 30 alunos mas estarem dois professores pelo menos uma vez por semana em sala de aula, o facto de se terem feito várias experiências, nomeadamente no português e na matemática, tornando o grupo mais pequenos e o professor poder acompanhar de perto, mais individualmente cada aluno, entendeu-se isso. Os resultados ao fim de 3 anos provam exactamente o quê? Que a escola a escola tem evoluído numa diminuição na taxa de retenção, de taxa de abandono escolar. Têm alguma indisciplina mas isso depende de factores externos, de factores sociais que muitas vezes a escola tem dificuldade em controlar.

Diretora: O projeto foi progressivamente implementado, mas foi implementado essencialmente nos anos de início de ciclo, ao nível do 7º ano e ao nível do 10º ano. No 10º ano basicamente nas disciplinas estruturantes ou nos cursos de ciências e tecnologias porque o insucesso a Biologia/Geologia e a Físico-Química eram significativos. São duas disciplinas específicas de acesso à faculdade, à universidade da preferência da maior parte dos alunos e dos seus encarregados de educação porque tem as áreas da saúde, tem as áreas da engenharia, enfim. E no 7º ano porque que era o início de ciclo, no final do ciclo dos três anos os alunos tinham que fazer o exame de português e matemática e a seriação foi feita tendo exactamente por base o quê? As disciplinas de português e matemática, dado que no 9º ano com negativa de frequência e de exame o aluno está retido.

Entrevistadora: Quando foi construído esse projeto e depois quando foram feitas as turmas, os docentes das turmas, neste caso no 7º ano, a sua escolha e a dos diretores de turma foi contemplado algum critério.

Diretora: Houve a preocupação de escolher os professores com mais perfil para, no entanto isto tem sido um problema, os professores têm sido o grande problema, e porquê? Os professores estão muito formatados, os departamentos estão muito formatados, e definem erradamente, situação que vai ter que se alterar, alguma coisa já se fez, mas muito falta fazer. Os departamentos estão muito agarrados às planificações para o 7º ano, e as planificações têm elas também que ser diferenciadas. Têm que ser planificações diferenciadas porque o objectivo é que estes alunos façam uma progressão e adquiram conhecimentos tais que permitam chegar ao final do 9º ano e estar aptos e terem as competências todas. Não entendem assim alguns docentes. Depois há uma trilogia, há uma associação, há um paradigma que é chato, mas que se vêm identificando, são os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e com menos competências adquiridas ao longo do ciclo que por norma estão associados as famílias desorganizadas, monoparentais, desligadas da escola, pouco participativas, mesmo com a intervenção da escola segura, da comissão de protecção de menores e do tribunal de menores não há por parte destas crianças por vezes um acompanhamento familiar, mas volto a dizer, é mais um dos fatores externos que a escola não consegue controlar, a escola não consegue controlar a família, e também não pode opinar sobre o ambiente interno de cada uma das famílias, mas são efetivamente estes alunos. Ora bem, estas turmas que são de nível mais baixo, o sucesso delas passa por um acompanhamento social e sociológica. Os docentes têm muita dificuldade em por vezes lidar com estes alunos, interpretam quase como um azar ter estas turmas e as estratégias diferenciadas que deviam implementar, o docente das disciplinas não implementa, mas por sua vez o departamento também tem culpa e é responsável exatamente por isto.

Entrevistadora: Então um dos constrangimento ao projeto é também as famílias, algumas desestruturadas.

Diretora: Por exemplo, acrescentando, há crianças que chegam ao 7º ano sem saber ler, a família que é chamada à atenção, que já devia ter percebido que ao fim de seis anos de escolaridade não consegue ler uma carta, não consegue ler um texto, não consegue interpretar, a família podia ter tido a tarefa e a dedicação, nem que fosse um jornal desportivo, nem que fosse uma revista cor-de-rosa, facilitar à criança para que ela leia. Como a leitura e interpretação de textos é um problema transversal às outras disciplinas a criança vai acumulando, porque não sabe ler, porque escreve com erros, vai acumulando insucessos repetidos que se vai estender a todas as disciplinas do currículo.

Entrevistadora: No entanto este projeto teve algumas mais-valias, relativamente às turmas que estão agora no 8º e 9º ano

Diretora: Os resultados melhoraram significativamente. Há turmas com 30 alunos que como estão todos no mesmo nível os conteúdos podem ser todos dados e os alunos estão todos ao mesmo nível. Curiosamente também são nessas turmas de nível mais alto que estão associados, parece um paradigma mas é o que se constata, a famílias que apoiam mais os alunos, e estes alunos acabam por desenvolver alguma competição entre si, são alunos bastante motivados e a taxa de sucesso nessas turmas é de 100%. Por outro lado nas turmas mais fracas como existe também um grau de exigência menor, mais leve e algum incentivo ao estudo, o alunos também vai conseguindo fazer uma progressão, vão progredir e

aqueles que eventualmente se podiam desmotivar no meio daqueles alunos com um grande ou elevado ritmo de trabalho, isso acaba por não acontecer. Acaba por não haver essa desmotivação. Há sempre uma pequena franja de alunos que se perde, efetivamente isso acontece, mas o que é facto é que a escola consegue passar desde uma taxa de retenção no ensino básico em 2009 que seria por volta dos trinta e tal por cento e neste momento está a inferior a 10% e inferior à média nacional em 2015/2016.

Entrevistadora: Um dos constrangimentos também se percebe que é os trinta alunos por turma, porque efetivamente se houvesse uma redução nas turmas de perfil mais baixo se calhar melhorava.

Diretora: O número de alunos não é cem por cento responsável pelo insucesso escolar. E porquê? Porque curiosa e estranhamente nas turmas de 20 alunos que são feitas com base na existência de PEIs e portanto no cumprimento da legislação, verifica-se na maioria das vezes também uma taxa de insucesso que é superior as taxas de insucesso das turmas de 30 alunos. O que na minha óptica e começo a questionar é que existem fatores sociais sérios da ultima década, que se tem vindo a desenvolver e a agravar e que as escolas não podem ignorar, que as escolas não podem dizer que nada existe, e quando digo as escolas digo a sua organização, a sua gestão e principalmente os professores que estão diariamente em contato com estes alunos. Os alunos precisam de falar, professores precisam de ouvir e não pode acontecer aquilo que se assiste diariamente que noventa por cento dos professores só conhece duas palavras: cala-te e senta-te. Isto não é nada. Nas situações de indisciplina, quando se vão analisar a perturbação das aulas aquilo que se verifica é que são meras chamadas de atenção, de socorro por parte dos alunos, mas o problema põe-se também a nível interno é que os professores fazem parte desse mesmo grupo social exterior, com os mesmos problemas das famílias dos alunos têm e que depois é um jogo social, é jogo político, é um jogo defensivo que não leva a lado nenhum. Penso que a formação de professores vai ter que ser alterada, penso que a formação oferecida pelos centros de formação é básica e não está a acompanhar a evolução da sociedade e as exigências da mesma e por isso a escola atual, a escola moderna, a escola pública, os colaboradores da escola vão ter que mudar para que a escola mude, para que o sucesso mude e aquilo que aprenderam está obsoleto

Entrevistadora: Se a escola está obsoleta isso leva-nos a duas questões: Em sua opinião qual o papel e autonomia do diretor relativamente à gestão curricular? e em que medida os normativos relativamente à organização do ano escolar permitem alterações curriculares?

Diretora: A autonomia é uma autonomia relativa, uma autonomia por decreto, mas não é uma autonomia efetiva porque o diretor tem que prestar contas, principalmente à IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência), não pode decidir e também não pode mudar o currículo de um dia para o outro, porque há uma parte do sistema educativo que é imutável por mais governos constitucionais que vão passando que são as universidades. As universidades são imutáveis, não se alteram e por isso a escola está de certa forma forçada, oprimida, subjugada a ter que cumprir com estes currículos, com estes normativos pelo menos em termos legais. O que pode é mudar as estratégias de lecionação, torná-las mais motivadoras, mais apelativas, mais ambiciosas. Neste momento tudo serve de desculpa, por exemplo o uso das novas tecnologias: PowerPoint, videoprojector.

Eles devem servir como uma mais valia, não para o professor ter que deixar de preparar as aulas e limitar-se a dar um PowerPoint para os alunos lerem e copiarem para o caderno, não é esse o objetivo do PowerPoint. Digitalizarem os livros e projetá-los? Isso ainda vai dificultar mais a leitura dos alunos, porque os alunos têm que ler, não têm que estar a jogar. O que devia advir era estratégias motivadoras e neste caso a missão da escola não está a funcionar, porque aprender e ensinar, a relação professor aluno, numa grande parte dos relacionamentos é uma relação de amor ódio. A desmotivação dos professores também não pode servir para tudo. Ninguém obriga ninguém a. Se é professor tem que assumir que é professor. Não pode ser um professor de papel, por decreto, tem que ser um professor efetivo, que ensina, que ajuda, que colabora, que acompanha. Agora relativamente à autonomia ela é muito relativa porque os normativos têm que ser cumpridos. Alias a escola continua a ser inspecionada pela IGEC e se alguma coisa não está em conformidade o que é que acontece? Ameaça de processos disciplinares e ninguém está para uma coisa dessas.

Entrevistadora: No seguimento, relativamente aos professores, à motivação dos professores e dos encarregados de educação leva-nos às questões seguintes: Como diretora que estratégias foram implementadas para que os professores aderissem ao projeto? Como é que este foi apresentado aos encarregados de educação? Como é que foram envolvidos? E em que medida a sua liderança enquanto diretora determinou a implementação do projeto.

Diretora: Os encarregados de educação aceitaram o projeto razoável e o paradoxo da situação é que quem aceitou menos bem o projeto foram pontualmente os pais dos alunos com nível e perfil mais alto e porquê? Porque o seu filho ou a sua filha deixou de ser o melhor aluno de sempre da turma e agora passou a ser um aluno excelente num grupo de 30 alunos excelentes, não sobressai. Isto é um pensamento errado, não pode acontecer porque é uma competição que não faz sentido, porquê? Para o encarregado de educação o que conta ainda são os números da pauta, não são os conhecimentos e as competências para a vida, para o empreendedorismo, para desenvolver projetos, para ser um cidadão que contribua para a economia do país, não é isso que interessa, o que conta são números. Podem ser validos ou efetivos, o que conta são números, não tem cinco a tudo, e os outros têm três então sobressai porque tem cinco, portanto tem uma valorização que eu não consigo entender, mas foi por aí a resistência. Relativamente aos professores dentro dos departamentos as opiniões dividem-se. Há efetivamente professores que já tinham esta experiência semelhantes de outras escolas e disseram “então vamos lá” e acharam como uma mais-valia, para outros “lá vem esta com mais trabalho”. O assunto foi explicado e teve algum grau de imposição porque na ótica de alguns não se experimenta nada porque isso dá trabalho, isso dá chatice, e logicamente que é preciso experimentar, avaliar e depois reformular que é aquilo que tem sido feito com o projeto.

Entrevistadora: Em relação aos pais como é que eles foram informados?

Diretora: Os pais foram informados no caso do 7º ano com reuniões com o diretor. Foi-lhes explicado o processo, foi-lhes explicado as mais-valias e ouviu fácil compreensão por parte de 90% da maioria.

Entrevistadora: Como falou que alguns professores não aderiam bem, porque tudo o que é experiência nova os professores estão numa faixa que tem um bocado medo do desconhecido. Então em sua opinião qual o papel dos subcoordenadores de grupo e os diretores de turma na execução deste projeto? E como é que foi feita a articulação entre a diretora os subcoordenadores e os diretores de turma das turmas envolvidas

Diretora: Foi feito em reuniões informais e algumas formais. Os diretores, alguns, não tiveram o melhor desempenho e deveriam ter tido um papel mais efetivo na coordenação do próprio conselho de turma. O que não aconteceu. Há sempre a retórica da desmotivação, do não tenho horas, do não tenho tempo isto é muito trabalho. Há sempre essa retórica que enquanto diretora habituei-me a ouvir, ignoro. Certo é que as pessoas tem que prestar contas, tem que haver resultados e há ações que tem que se implementar.

Entrevistadora: E os subcoordenadores de grupo? Neste caso Português, Matemática e Inglês

Diretora: A nível do inglês, do português e da matemática senti que houve algum envolvimento, mas principalmente da matemática os resultados estão muito aquém daquilo que era esperado.

Entrevistadora: Isso leva-nos à avaliação do projeto. Como é que ele tem sido avaliado? Que instrumentos? Que periodicidade?

Diretora: O projeto tem sido avaliado anualmente e no final de cada período. Mas a avaliação é maior no final de cada ano letivo porquê? Porque o projeto já passou por diferentes fases. Houve uma primeira fase em que grupos de alunos saíam da sala de aula e eram acompanhados pelo professor parceiro, hoje saía o grupo mais fraco, amanhã saía o grupo mais avançado e assim sucessivamente. No final o balanço feito é que não era funcional porque se perdia muito tempo no sai e no entra, nos corredores e havia um desajuste. Depois passou-se para a fase em que estariam dois professores na sala de aula nos 45 minutos, os professores não davam matéria, simplesmente desenvolviam atividades de enriquecimento curricular, de esclarecimento de dúvidas. Também se viu que as relações de conflito existentes entre o professor titular e o professor parceiro, isto porque ainda existe o fantasma eu tenho alguém nas minhas aulas e que me esta a controlar agora com quase trinta nos de serviço, o que não significa competência profissional os trinta anos, as coisas nem sempre muito bem entre si, não houve uma boa articulação, mas aí era um problema de relações de conflitos entre as pessoas dentro do mesmo grupo disciplinar. Passou-se para outra experimentação que era a fase de nas turmas mais fracas, com mais dificuldades jogar em articulação uma vez por semana o português e a matemática do mesmo modo que a físico-química e as ciências naturais com pequenos grupos, neste momento as coisas funcionaram mas depois há sempre a desvirtualização daquilo que é o processo. Percebe-se que a falta de assiduidade de alguns professores aproveita a compensação de ter 15 alunos para dar matéria, quando não era esse o objetivo. Neste momento estamos numa fase em que foi implementado o Plano de Acção Estratégica também com outras modalidades mas que não andam muito diferente das experiências e esse projeto só será avaliado no final de 2016/2017

Entrevistadora: Este ano letivo que surge por parte do ministério o convite à criação de um plano de ação estratégica, nesta escola a sua criação é uma reformulação do projeto de gestão curricular

Diretora: Para nós não é nada de novo, para nós já fazíamos tudo ou praticamente tudo o que está neste plano. Desde 2009/2010 que estamos a trabalhar no sucesso dos alunos, na promoção do sucesso dos alunos, praticamente não foi nenhuma novidade, não trouxe nada de novo, também não trouxe mais recursos, que seriam mais apoios, mas também me parece como disse anteriormente as coisas pioram de ano para ano. E neste momento a desorganização socioeconómica de algumas famílias recai sobre estes miúdos que têm mais dificuldades. Só que uma dificuldade socioeconómica não implica o carinho e há mesmo miúdos que afetivamente são bastante carentes, bastante revoltados e que praticamente se recusam a aprender e as famílias reusam-se a participar no projeto educativo. Penso que as escolas precisam de ajuda, de outro tipo de ajuda que recai sobre a especialidade de técnicos dentro da própria escola, como sejam técnicos na área da sociologia, da assistente social que possa contactar diretamente as famílias daqueles alunos em articulação com as estruturas externas como CAFAP, como proteção de menores, como a GNR. Tentar articular porque as próprias famílias precisam elas de ser apoiadas. Muitas famílias monoparentais, muitas famílias em guerra aberta entre ambas as partes. A criança sem referencia e sem pertenças e portanto não há projeto de ação estratégica que aguente se a muito breve prazo a escola não tiver um reforço desse apoios que acompanhem, que monitorizem internamente e externamente de forma a fazer a ponte

Anexo III – Entrevista aos subcoordenadores

Entrevista aos Subcoordenadores do grupo de Inglês, Matemática e Português

B - Integração no projeto

1. Enquanto subcoordenador, participou na criação do projeto?

1.1. De que forma?

SCP: O meu grupo é completamente contra as turmas de nível, portanto a nossa participação foi de um modo geral aceitar o inevitável, na medida em que, não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que simpatize com a ideia, mas de uma forma geral a minha posição em pedagógico, que é a minha pessoal e a do grupo é contra a constituição das turmas de nível.

SCI: O Grupo de inglês partilha da mesma opinião que o grupo de português, poderá haver uma pessoa ou outra que tenha uma opinião diferente, mas na maioria dos casos quando falamos sobre a questão pronuncia-se também contra. Daí a posição do departamento ser a mesma.

SCM: O grupo de Matemática comunga da mesma opinião, houve alguma resistência na formação das turmas de nível, no entanto fez com que as coisas funcionassem, não participou na elaboração do projeto mas depois desenvolveu mecanismos para o executar.

2. Quais as expectativas que teve, ao integrar o projeto

SCP: Esquecendo a parte em que somos contra, penso que um problema prender-se-á com o fato de estas turmas depois na sua larga maioria, não serem entregues a pessoas da casa, precisamente porque quando recebem as turmas, e podem ser tão credenciado quanto os que cá estão, não é isso que estou a dizer, não estou a por a tónica no fato de serem pessoas menos capazes, não é isso. Simplesmente recebem as turmas sem estarem por dentro da lógica que levou à sua formação e portanto o que eu percebi e tentei ajudar na medida do possível, foi que no início houve uma dificuldade em perceber porque é que as coisas funcionavam deste modo. E portanto um problema, que depois se coloca, é por um lado serem turmas de nível, obriga a um ritmo de aprendizagem particular, adequado às características da turma, mas por outro a existência de outros constrangimentos, como seja o caso de testes comuns, como seja o caso de sabermos que apesar de tudo há no final do ciclo um exame que é igual para todos e a dificuldade que me foi sempre relatada é a de que mesmo com mais tempo o fato dos miúdos serem colocados numa turma, que ainda por cima não é menor, têm o mesmo número de elementos que uma qualquer outra turma, não permite um acompanhamento, já não digo individualizado pois seria ideal de mais, um acompanhamento mais próximo e que vá tentar colmatar as falhas desses alunos. Portanto temos turmas que por e simplesmente organizam os alunos de acordo com um determinado perfil ou nível, ou que lhe quisermos chamar e que depois tem mais tempo sim, mas que não é suficiente e no caso das línguas não é com mais 45 minutos que se resolve um problema que vem de trás, suponho eu que a matemática tenha exactamente o mesmo problema

SCM: Têm

SCP: Há disciplinas em que, e vou dar um exemplo, uma geografia ou umas ciências naturais, se calhar em cada ano há uma matéria diferente e o aluno não aderiu bem a esta mas vai aderir bem aquela. Nos nossos casos são disciplinas de continuidade.

SCI: É uma sequência

SCP: Isto é uma construção que vêm de baixo, e tu és de matemática também sabes isso.

SCM: Exacto

SCP: E com as línguas põe-se exactamente o mesmo. Com a agravante de que nós pensamos com palavras e portanto tenta lá abstrair-te das palavras e tenta lá pensar? É impossível. O nosso pensamento é tanto mais complexo quanto mais vocabulário nós temos, ora juntamos numa turma alunos que não têm base a português, não têm base a inglês, não têm base a matemática e portanto os resultados não vão ser aqueles que nós, a escola, e independentemente da minha posição pessoal e da posição do meu departamento, eu acho que todos nos esforçamos para que a escola melhor os resultados, mas sentimos que é um trabalho inglório, precisamente por isto que eu estava a dizer, é que estão reunidos trinta miúdos todos com problemas às disciplinas base, na nova definição, disciplinas de continuidade, e as disciplinas de continuidade são uma construção, e quando tu pões um tijolo em cima doutro que ainda não está consolidado aquilo caí.

SCM: Ambivalente, os sentidos opostos relativamente às expectativas, o próprio grupo também sentiu, faço das palavras da subcoordenadora de português as palavras um pouco do grupo de matemática. Isto é esperar também o que é que vêm aí, qual é resultado final disto, porque isto é um projeto a longo prazo, não podemos ter ao fim de um ano ou dois, mas de facto há esse sentimento de que alguns alunos são prejudicados, não é por dar mais 45 minutos que vamos conseguir recuperar. Enfim as expectativas de facto não são muito boas e a motivação, acho que houve aí em termos de processo motivacional, falta-me a palavra, digamos que os professores na grande maioria não se sentiram motivados para integrarem este projeto.

SCI: No fundo é mais ou menos o que disse a colega de português, pertencemos ao mesmo departamento, sentimos as mesmas dificuldades não é? Porque leccionamos línguas. Às vezes um professor em sala de aula, em parceria, ajuda é verdade, mas eu tenho um com uma turma que registou uma ligeira subida em termos da participação dos alunos apesar das dificuldade e isso. Mas depois o grande problema de facto numa língua começa logo pelo número de alunos, eu tenho este ano um exemplo, no 9º ano posso comparar a turma de alemão deste ano de trinta alunos, com a turma de à dois anos atrás com quinze alunos, faz muita diferença, quer no nosso trabalho. Não era agora, também esta turma, se eu tivesse mais 45 minutos, que ía fazer o mesmo trabalho, no sentido de diversificar as aulas. A própria disposição da sala, na sala de línguas em U, no dia a dia em que temos que desenvolver a oralidade, quando eu comecei com à uns anos com o alemão no 7º que tinha então 15, 16 alunos, foi de facto um trabalho espectacular

SCP: A dinâmica é outra

SCI: É outra dinâmica, o facto de iniciar a língua, uma língua diferente, qual a expectativa que eles tem. Conseguíamos um dia por semana, varia as estratégias, e os resultados eram outros. Nesta turma o facto de ter o número de alunos elevado, para o grupo é um problema. E depois é como disse a subcoordenadora de português, em relação ao inglês que eles já não vão iniciar, quando chegam aqui já não vão iniciar é verdade e portanto a continuidade é a tal situação básica, se não é aquela construção de nós podermos continuar, por exemplo eu nesta turma, apesar de tudo nesta turma, no início era impossível dar uma aula em inglês do princípio ao fim, porque a cara dos

miúdos, dizia logo que não estavam a perceber. O nível 4, 5, referente ao número de anos da língua, o objetivo é chegarmos a falar inglês e sairmos a falar inglês, ainda por cima só temos duas ou três vezes por semana, temos de aproveitar o máximo possível. Ora se eles não têm a construção frásica, o vocabulário que lhes permita o nível onde estão, nós temos que adaptar e por isso torna-se um pouco mais difícil.

3. Sente-se parte integrante do projeto?
4. Quais os principais objetivos do projeto?

Entrevistadora: O que eu percebi relativamente à implementação do projeto, já que não integraram o projeto na sua génese, o que referiram é que uma das dificuldades de início foi o fato das turmas não terem sido de início docentes da casa, problema da instabilidade do corpo docente. Relativamente à dificuldade de implementar gostava que falassem nas

C - Dificuldades na concretização do projeto

1. Enquanto subcoordenador quais as principais dificuldades que sentiu relativamente à
 - 1.1. Implementação do projeto?
 - 1.2. Aos anseios dos docentes envolvidos?
 - 1.3. À planificação das atividades?
 - 1.4. Ao envolvimento dos parceiros e da comunidade?

SCI: Eu este anos, relativamente às colegas que estão a trabalhar com essas turmas, nas reuniões de grupo o que é transmitir é que estão a trabalhar bem, estão a conseguir gerir apesar de serem novas na escola.

Entrevistadora: A questão que se põe é que este projeto não é habitual existir nas outras escolas por onde as colegas têm passado, portanto quem é colocada aqui depara-se com uma situação diferente.

SCP: Sim, eu senti isso no grupo de português, porque nós reunimos sistemicamente, e deparámo-nos por ano, que havia turmas com um determinado funcionamento, outras com outro funcionamento e mais 1 tempo. Às vezes o mesmo professor tem turmas que estão englobadas no projeto e outras que não, e portanto passar ao professor esta diferença e porque é que ela existe e qual é o objetivo, levou algum tempo sim, no caso do português levou algum tempo. E depois há a tendência para as pessoas tentarem nivelar o mais rapidamente possível as turmas e isso não é possível pelas razões que eu disse à pouco. Tenho mais 45 minutos, então aqueles 45 minutos são para eu tentar fazer com estes aquilo que consigo fazer com os outros com menos 45 minutos. Por um lado isso não é possível porque eles são, aquelas turmas são turmas com características que nos vão tornar um grupo homogéneo, mas um grupo homogéneo com muitas lacunas, e por outro os programas são muito exigentes, e os programas de português são cada vez mais exigentes, e depois dá aqui uma quantidade de aspectos que vão jogando em desfavor do projeto, por quando tens um programa que te exige que fiques dado num determinado ano um conjunto de aprendizagens por domínio, a palavra competências foi banida mas entretanto julgo que entretanto está em vias de reentrar, como por exemplo o 7º ano que exige muitas aprendizagens de gramática, ora uma turma que há partida é uma turma com lacunas, quer dizer muitas lacunas, uma turma que reúne um conjunto de alunos com

características comuns, uma delas é também o desinteresse pela escola muitas vezes em demasia. Um professor que no início não estava por dentro do projeto, que tem turmas que estão integradas no projeto e turmas que não estão, as dificuldades que os alunos trazem e pelas razões que eu disse à pouco são inibidoras de novas aprendizagens. A necessidade de ir buscar aprendizagens de trás que depois não permite avançar com as que estão previstas, por exemplo no 7º ano, e que são muito exigentes. Os 45 minutos acabam por ser claramente insuficientes. Uma das coisas que talvez resultasse, fosse estas turmas a continuar serem turmas efectivamente reduzidas. E tu vais me dizer isso não é possível porque nós temos que colocar não sei quantos miúdos na plataforma. Pois eu sei, sendo um projeto e se for para ter continuidade, penso que alguma coisa terá que ser feita para se conseguirem os resultados que se pretendem e 30 alunos desmotivados, 30 alunos que não tem os conhecimentos que deveriam ter, 30 alunos que passaram, se calhar, a maior parte dos anos com negativa a português, de repente haver uma epifania e virarem uns alunos excelentes. Milagre.

SCM: Não é fácil.

SCI: Não é fácil.

SCM: Matemática enfim, penso que já foi tudo dito pelo português e inglês. Apesar da resistência é aceitar. Aceitou-se que o projeto fosse implementado e tudo se fez para que isso fosse cumprido.

D - Mudanças nas práticas letivas e curriculares

1. De que modo as práticas de planificação do seu grupo foram alteradas em função deste projeto?
2. De que modo promove a articulação entre as várias turmas?
3. De que modo as práticas letivas dos professores envolvidos foram alteradas?
4. Como tem vindo a ser feita a articulação entre os vários docentes envolvidos?
5. Como promove, enquanto subcoordenador a participação dos professores envolvidos?

Entrevistadora: O projeto foi implementado e importa agora perceber as práticas, apesar de algumas dificuldades, por causa dos professores terem turmas com cargas horárias diferentes e o que isso implicou nas planificações. E em termos de práticas no grupo, as práticas foram alteradas, a articulação entre as várias turmas. O que eu queria saber é se os professores envolvidos modificaram as práticas ou não. Enquanto subcoordenadores do grupo se sentiram isso? Se houve articulação? Eu percebi que no português tem havido e como é que vocês enquanto subcoordenadores promoveram essa articulação, essa ligação, essa mudança de práticas?

SCI: Nós no inglês sabemos que, nós quando reunimos falamos sobre estas questões. Tem havido um reajuste não muito profundo, as planificações não sofreram alterações. No início de cada período tentam ver o reajuste de planificação, e a articulação entre as turmas e entre os colegas, mas não houve grandes alterações, uma ou outra pontual, mas não houve grandes alterações relativamente à planificação.

Entrevistadora: E às práticas?

SCI: Uma turma porque a professora foi colocado mais tarde, foi feito um reajuste no primeiro período, mas agora as coisas estão mais equilibradas.

Entrevistadora: Isso este ano. E nos outros anos achas que houve modificações nas práticas anteriores ao projeto, nas metodologias, dado que as turmas integradas no projeto tinham um perfil mais baixo?

SCP: No português, o que se tem feito nas reuniões de ano, o que foi feito foi nos anos em que havia várias alterações, houve turmas com parcerias, com mais uma hora, as pessoas tinham que gerir tudo isso e às não é fácil. No caso destas turmas de perfil baixo aquilo em que eu insisti, e não tenho razões para pensar que as pessoas não tenham feito, nas reuniões de articulação de ano, quem tem ou tem tido essas turmas de perfil mais baixo vai reajustando a planificação, porque tem que ir a um ritmo naturalmente mais lento e tem investido mais, quando tu falavas nas metodologias, em trabalho prático. Num dos segmentos, penso que é no de 45 minutos o trabalho incide sobre aspetos práticos.

SCI: Na parceria!

SCP: Sim, mas mesmo quando não há parceria e há mais tempo

SCI: Sim mas a parceria também é isso.

SCP: Sim, mas tem sido isso. A seleção de textos, metas não nos deixam muita margem, portanto acabam por ser trabalhados os mesmos textos, não se pode é esperar tanto dos alunos. Mas tem sido sobretudo a incidência em trabalho mais prático. Quando eu digo trabalho mais prático estou-me a referir que numa turma com um desempenho mais ajustado ao ano em que se encontra, quer nós queiramos quer não o português tem uma parte teórica para dar, temos gramática, que para os miúdos aquilo é pior que a matemática, porque identificar que aquilo é um complemento oblíquo exige uma abstração, que se para um aluno bom é complicado, para um aluno de perfil baixo a coisa é ainda mais complicada. As nossas aulas, nessas horas a mais que os professores têm investido em trabalho mais prático, sobretudo no domínio da gramática mas não só. Depois temos outro grande problema que é a escrita. Eu à bocado dizia nós pensamos com palavras, quanto mais vocabulário temos, melhor pensamos, não é por acaso que existe a filosofia da linguagem, agora há depois a outra vertente que é a da escrita. Com 30 miúdos, mais 45 minutos é impossível acompanhar um aluno e agora dizer-lhe “aqui o sujeito não está concordar com” vá “reescreve esta parte”, “não esta palavra não é a adequada” ou seja mesmo com dois professores na sala de aula, 30 alunos não se consegue fazer este acompanhamento. Isto pode ser difícil de compreender para quem estar de fora, mas quem está dentro do assunto sabe que o que eu estou a dizer é verdade, porquê? Porque quando nós temos uma turma em que se misturam os níveis, digamos assim, eu já tive situações em que corrigia primeiro os trabalhos daqueles que eram bons e punha esses como uma espécie de tutores dos outros “então agora vai lá ver como é que aquele fez, vai lá ajudá-lo” e funcionava. Por um lado o que era bom ficava todo com o ego mais elevado, e por outro a pouca ajuda que pudesse dar a um mais fraco era uma ajuda e quando eu lá chegava a coisa já estava melhor. Com 30 miúdos fracos isto não se faz

SCI: Com todos os projetos que se possam pensar, imaginar, o problema base, nomeadamente nas línguas continua a ser o mesmo. Enquanto não se reduzir o número de alunos, não é mais uma hora, não é mais uma parceria, um professor em sala ou dois em sala. Não se chega ao mínimo desejável. Então em línguas é

impossível, e já dissemos isso aqui várias vezes o número de alunos continua a ser o grande problema.

SCM: Já foi tudo dito em termos da alteração das práticas letivas que é a pergunta que tu fizeste. Eu sinto e senti na altura como representante que não se efetivou, não houve aquela alteração substancial que nós gostaríamos que fosse em termos metodológicos, eu senti e de facto essa resistência fez com que essa pratica que nós possivelmente na altura isso poderia acontecer, não acontecesse. Agora é obvio que há uma coisa aqui aconteceu, foi as parcerias, aí sim houve uma alteração no apoio, nas parcerias houve de facto uma alteração das práticas. Essas aulas eram mais de apoio à consolidação dos conteúdos desenvolvidos em aulas anteriores, isso sem dúvida foi promovido. Eu senti na altura que não houve aquela evolução ou alteração que se possa considerar muito importante em termos de prática.

SCP: Desculpa interromper, a propósito das parcerias, há uma coisa que é uma convicção minha, uma parceria funciona se os dois professores trabalharem bem em juntos, e muitas vezes isso não acontece. Têm de esforçar-se por acreditar que aquilo funciona, e depois o que eu disse em primeiro lugar, trabalharem bem juntos, porque se não a coisa é mais complicada. Têm que ser duas pessoas que trabalham bem.

SCM: Têm que haver formação. Penso que aí a falha maior foi não preparar o corpo docente para formação do projeto, entendes? Penso que essa foi a grande falha, porque se se desse informação antecipada e detalhadamente, com formação, penso que estaríamos em condições na altura de o implementar com mais, doutra maneira.

SCP: Sim.

SCM: As práticas seriam outras. Eu penso que faltou isso.

SCP: Concordo Também.

E - Liderança na implementação do projeto

E1.1. Que papel desempenhou a diretora, enquanto líder, na implementação do projeto?

E.1.2. E em relação à promoção da adesão dos professores?

E2.1. Qual foi o seu papel, enquanto subcoordenador, na promoção da adesão dos professores?

E2.2. E quanto à implementação do projeto em si?

Entrevistadora: Isso leva-nos à questão que eu queria abordar, que têm a ver com o papel da diretora enquanto líder na implementação do projeto, ou seja como é que ela implementou o projeto, o papel dela na adesão, na promoção e na adesão dos professores?, bem como enquanto subcoordenadores qual foi o vosso papel já que estão numa liderança intermédia? Qual é que vocês sentiram que foi o papel da diretora enquanto líder do projeto, na passagem para vocês e para os docentes, já que o subcoordenador de matemática referiu isso?

SCM: Eu vou continuar a minha linha de pensamento, a ideia e penso que todas as medidas que são tomadas são no sentido de promoverem o sucesso dos alunos, o sucesso escolar dos alunos. Eu penso que aí foi a falha maior, foi não ter havido na altura digamos uma ventilação da informação mais detalhada de todo este projeto, antecipado, com ou sem formação. Eu penso que com formação era muito importante, para todos ficarmos a saber o que é que íamos trabalhar, o que é que íamos cozer, etc. Aqui em termos de liderança intermédia eu senti isso, estou a ser

sincero, senti que faltou essa formação, essa informação que era muito importante para promover e implementar o projeto.

SCP: Eu acho que a diretora nos últimos anos, não sei se é no primeiro se é no segundo mandato, mas sei que a diretora tem tentado de tudo, e isso é verdade, tem tentado de tudo para promover o sucesso, desde a inspiração no projeto Fénix, com os ninhos, a turma mãe e os ninhos. Mas cá está, eu acho que o colega tem muita razão, quando é sobretudo a formação ou a informação, umas sessões de troca de experiências, de auto-convencimento.

SCM: Estudo de caso

SCP: Exatamente, dizia eu que desde essa tentativa que depois sofreu críticas, depois a outra tentativa de dois professores em sala, as parecerias portanto, também houve resistências. Por isso eu dizia à pouco que funcionou bem quando o par funciona bem. Depois este projeto mais recente de mais horas para as turmas de nível, e portanto a constituição das turmas de nível, não me vou repetir, nós no nosso caso das línguas onde o português se integra, não concordamos com a constituição de turmas de nível. Mas a partir do momento em que elas foram constituídas tentamos ir ao encontro daquilo que são os objetivos, a promoção do sucesso. Agora em qualquer um dos casos, por isso eu dizia a Diretora tem tentado tudo isso, é uma verdade. Agora acho que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiências, a motivação em grupo para, e portanto, por isso é que eu também à pouco dizia, eu por exemplo como coordenadora, estou em pedagógico, oiço que vai ser implementado no próximo ano o projeto X, eu passo isso ao meu grupo, eu tento mostrar para que é que isso vai servir, etc, etc, mas depois até é uma pessoa que não ouviu nada desta conversa que vai pegar na turma, e se há pessoas que se integram com facilidade e captam o espírito da coisa, outras há que assim não acontece. E se tu me disseres, está bem mas internamente, o corpo docente estável que nós temos também faz isso, nem todos aderem, pois, eu acho que é preciso se calhar também um perfil de professor para o projeto

SCM: Exactamente. Acho que a colega deu aqui três palavras relativamente ao tema que eu penso que sim, tem a ver com a sensibilização, informação e formação, Essas são as três palavras, obviamente que a ideia para promover o sucesso é sempre ela bem-vinda, seja ela qual for.

SCP: Vir só no horário mais uma hora, depois a pessoa diz e esta hora é para quê? E tu tens lá tens que dizer “esta hora é porque está na escola um projeto assim a assim”. Até que, isto passe dum conceito completamente abstracto, os conceitos são sempre abstractos, mas um conceito hiperabstracto, até a pessoa dizer “ah, isto significa que eu tenho que, em aula, fazer deste modo, passa um ano

SCM: Acho era muito importante a análise de algum estudo de caso, por exemplo e experiências já vividas, que dessem a indicação dessa promoção

SCI: Concordo com o que os colegas disseram, de fato nos notamos que há nomeadamente da parte da direção ou a diretora, enfim essa preocupação constante de uma mais uma tentativa, outra forma de promover o sucesso, e da escola ter melhores resultados, e pronto formar melhor os alunos, por outro lado se calhar deveria ter havido ou pelo menos poderá ainda haver essa sensibilização ou informação do que é que vai acontecer. È como disse a SCP, depois chega o colega e temos que estar ali no início a explicar. E essa sensibilização não é só para os colegas que vêm mais tarde, começa logo pelos da casa sentirem-se integrados no projeto ou não, porque é uma coisa nova.

SCP: E depois acontece que as pessoas não têm só essas turmas, têm outras, e depois têm que preparar os conteúdos para estas, mais o não sei quê para a outra. E depois vêm estas turmas que têm uma especificidade, que às vezes as pessoas têm dificuldade em agarrar. Chegar ao que efectivamente se pretende. Acho que o SCM têm razão quando diz que foi a grande lacuna, foi não ser feito o que nós estamos a fazer aqui, mas mais alargado.

SCM: E depois vai chegar à avaliação final

F – Avaliação

F1.1. Que avaliação é feita do projeto ao nível do grupo disciplinar?

F2.1. Qual o grau de satisfação dos docentes do seu grupo disciplinar com o projeto?

F2.2. Foram propostas reformulações? Em que medida?

F2.3. Quais as expectativas futuras?

Entrevistadora: Já referiram relativamente à maneira como as coisas foram conduzidas e como serão, provavelmente se calhar é um ponto que deveria ser reformulado. Este ano este projeto avançou para o plano de acção estratégica, e portanto será feito um balanço. Por isso eu ia questionar relativamente à avaliação. Em cada a avaliação que fizeram, à dois anos e no ano passado relativamente a este projeto. Eu li muito poucas atas dos conselhos de turma exactamente por poucas faziam referencia ao projeto

SCP: Mas eu acho que fiz referencia no relatório do grupo

Entrevistadora: Sim, nos relatórios de grupo havia, e eu gostaria de saber, no final de cada ano, o que é que vocês sentiram relativamente a este projeto e que os alunos estão agora no 8º e 9º ano.

SCM: A avaliação não é positiva, se vamos considerar apenas as turmas de nível, se considerarmos as turmas de nível mais elevado, aí podemos dizer que o projeto atingiu o objetivo, portanto conseguiu. Naquelas que supostamente devia ser trabalhado para chegar ao mesmo nível não foi conseguido, a avaliação aí foi negativa. E cá está a satisfação dos docentes relativamente ao projeto é aquilo que nós já conhecemos. Não estão satisfeitos e não foram propostas reformulações, na altura como representante foram propostas algumas, mas não exequíveis, que eram fazer a alteração na sala de aula, focarmos mais na aprendizagem dentro da sala, reformar algumas coisas em termos de turma e que constam do relatório. De facto essas reformulações não foram consideradas, não deram andamento para que se fizesse mais alguma coisa relativamente ao projeto. Os reajustes que aconteceram posteriormente a essa avaliação resultaram de novas indicações.

Entrevistadora: No seguimento da proposta que o ministério fez do plano de acção estratégica, o plano deste ano acabou por ir beber a esse plano de gestão curricular. O Inglês e o Português, qual é a satisfação? E apesar de todos os problemas que as turmas de nível tiveram qual a sensação com que firam nesses turmas relativamente ao projeto iniciado em à dois anos.

SCP: Não posso agora dizer com precisão, mas foi tudo colocado no relatório de ano do grupo. Tanto quanto me lembro as críticas sempre se ligaram a questões de número de alunos, logo a nossa discordância relativamente às turmas de nível e que é um dos pontos que lá estão focados. O outro é sem dúvida o número de alunos. Isso, eu penso,

que devo ter posto nos relatórios dos últimos anos. Em relação ao que acontece neste ano com o desdobramento das turmas entre o português e o inglês era uma coisa que nós já vínhamos solicitando à algum tempo e até jogávamos não com o inglês mas com a matemática, porque julgo temos o mesmo número de horas. Essa hora tal como a legislação define é para o trabalho mais prático, mais virado para trabalho oficial nomeadamente da escrita, mas voltamos sempre ao mesmo é que nessa altura temos sim menos alunos na sala mas os problemas que há para resolver são tantos, e a começar pelos disciplinares, eu costumo dar a imagem seguinte “se há um problema qualquer num sítio onde há muita gente e caí alguém os outros caem em cima, vão se atropelando”. E é o sentimento do português relativamente a estas turmas, é que há tantos problemas para resolver, que como é que se pode resolver. Não sei se não seria possível de um modo com malabarismo, redução do número de alunos.

SCM: O grupo de matemática também pedia como uma das condições do reajuste do projeto a diminuição dos número de alunos e dando continuidade ao que a colega de português dizia acho que é muito importante a avaliação feita ao projeto. Penso que a avaliação é negativa. A consideração que o grupo tem relativamente a isto é que não foi, não é uma mais-valia à promoção do sucesso escolar. De qualquer maneira eu penso que aqui, em termos de expectativas futuras, tem a ver com aquilo que dissemos anteriormente relativamente à sensibilização, à formação e informação, este estudo de caso é muito importante para dar também vós um pouco ao tema que é a gestão e promoção do sucesso escolar. Enfim em termos de expectativas aquilo que na altura eu sentia é que não havia grandes expectativas relativamente aos resultados. A palavra fundamental aqui na avaliação penso que tem que haver mais união, mais grupo, tem que haver mais corpo, tem que haver mais escola, tem que haver mais formação, tem que haver mais sensibilização, tem que haver mais supervisão, tem que haver mais avaliação continua.

SCP: E nesse sentido aquelas horas de reunião, desculpem-me mas eu acho que é um desperdício, era muito mais útil para os alunos que isso fossem horas para os alunos do que horas de reunião do conselho de turma para afinarem estratégias. Do que eu vou compreendendo das conversas com as colegas é a sensação de logro, de fracasso a esse nível. Porquê? Há aquelas reuniões, e o que é que sai efectivamente dessas reuniões, o que é que sai de útil, de efectiva estratégia.

SCI: As reuniões acabam por ser repetitivas.

SCM: Eu fiz formação na parte de supervisão, liderança e avaliação. Penso que poderia haver aqui uma questão e supervisão construtiva, formular estratégias para promover este projeto, para implementar este projeto de forma mais rica, mais aceitável. Não é que as pessoas não aceitem, as pessoas aceitaram obviamente, só que depois em termos de trabalho, em termos de prática houve uma contrariedade para a implementação. Enfim eu penso que era preciso para que este projeto, digamos, tivesse um resultado, não sei quais são os resultados que vamos obter, obviamente que queremos, eu em nome próprio gostaria que isto promovesse o sucesso escola dos alunos. Mas o que faltou na altura é o tal, mais trabalho de equipa, mais trabalho de supervisão construtiva, mais avaliação, mais sensibilização. Foram reuniões para “encher chouriços”.

SCI: Do que me lembro que foi dito em reuniões e fica em ata as pessoas pronunciam-se que em primeiro lugar a parceria funciona de fato se for em grupo, pedem de preferência que tenham o mesmo nível, ajuda sempre. Por outro lado ainda

continuamos a defender os três, quatro alunos. Nós sentíamos que tínhamos mais sucesso e sentíamos que havia progresso nesses três, quatro alunos que dávamos apoio. Nós apoiamos, trabalhamos a parte mais prática, da oralidade ou da escrita, mas sentimos que tínhamos se calhar melhores resultados no final com estes tipo de apoio como funcionou durante algum tempo, do que propriamente as parcerias. Por outro lado as colegas também agora acham que é muita reunião, que seria mais útil esse trabalho de facto com os alunos do que tantas reuniões quinzenais.

Entrevistadora: Quando eu pensei neste tema, é que, o que muitas vezes se fala dos apoios é para alunos NEE. E este projeto refere os outros alunos que não são NEE e que têm dificuldades.

SCI: Os anos em que tive apoio a alunos, eles sentiam que havia progresso, claro, eles trabalhavam no apoio, havia o registo, faziam os trabalhos de casa do apoio, e nós sentíamos que eles estavam a evoluir, e agora acaba por ser um trabalho que não se sente isso

SCP: As nossas horas (não letivas) são todas utilizadas ou em parcerias ou em mais horas de e, portanto não sobra aquele tempo que era de apoio aos alunos que nós achávamos que precisavam. E até me atrevo a dizer, para mim, e posso até estar a ser uma idealista, às vezes sou, o apoio com o próprio professor é a coisa que para mim resulta. Porque é que eu digo que estou a ser idealista, porque eu sei que depois na elaboração dos horários isso nem sempre é possível. Sei que o horário do professor não pode ir com uma hora ou duas a menos no início, nem sei como se pode fazer. O que eu quero dizer é que há escolas que o fazem e que no horário do professor vai x horas para apoio à turma, e essas horas tanto podem ser para os grupos de alunos melhores, com melhores resultados, como podem ser, e serão muito provavelmente muito mais utilizadas para alunos fracos. Aquela coisa que nós em línguas e eu acho que se calhar na matemática também precisamos que estar ali ao lado, assim “vá, faz lá de novo”, “não, apaga”, “então não vez que essa palavra”, isto eu só consigo fazer no apoio.

SCI: Exactamente.

SCP: O que é nós temos tentado fazer? Temos tentado fazer aquela coisa extraordinária, que é dar trabalho mais prático seja na parceria, seja na hora extra, mas em que mesmo com dois professores em sala de aula, há um tempo em que os alunos se dispersam, estão sozinhos. O apoio e efectivamente resulta do meu ponto de vista, é o apoio em que eu sou a professora da turma, sei exactamente qual é o problema do aluno x e y e até lhe digo trás lá o teste. Como já tenho feito aos alunos das necessidades educativas, trás lá o teste, e agora vamos lá resolver o teste, o que é que tinhas de dizer aqui, vamos esquematizar, então agora vamos redigir isso. Eu não consigo fazer isto na turma, e é assim que o aluno avança.

Entrevistadora: Mas isso é possível. Se usar o crédito de escola e os docentes tem menos uma turma, esse número de horas seria para apoio desses alunos. Apareceriam dois apoios na turma, os apoios aos NEE e os apoios aos outros alunos que apresentassem dificuldades e que podiam ser adaptados ao longo do ano.

SCI: Já tive apoios de 90 minutos só com os alunos e estávamos tão embrenhados que nem dávamos pelo tempo passar, e era só um aluno, se forem dois ou três até facilita o apoio, em termos de oralidade. E eu senti que houve progressos no 9º ano. E nós sentimos todas isso, por isso é que continuamos a insistir nas nossas atas que sentimos que avaliação nestes alunos é muito mais produtiva se houver aulas de apoio do que de parceria.

SCP: No seguimento do que a colega está a dizer, também me lembro de um caso, de uma turma de 7º ano, em que vários miúdos tinham apoio comigo, eu era a professora e tinha apoio e havia um aluno em particular não sabia ler, estava no 7º ano e não sabia ler. Eu percebi que quando o mandava ler na aula ele não queria, então passei a pedir que o fizesse no apoio e aí é que eu percebi porque é que ele não queria ler na aula. Ele não queria ler na aula porque ele não era capaz de juntar sílabas. Então por muito incrível que lhes pareça o meu trabalho era por os outros a fazer qualquer coisa, trabalho que estivessem envolvidos a escrever e ia para o outro canto da sala, para que ninguém o ouvisse senão eu. Porque ele não queria que os colegas ouvissem, para o ensinar a ler.

SCI: Desculpa interromper, falta já aqui uma parte que nós não temos, que é laboratório de línguas.

SCP: Exacto.

SCI: Num laboratório de línguas, como eu assisti na Suécia, de falto esses alunos quando têm dificuldade, eles estão a ler e só o professor é que está a ouvir. Há escolas que já têm essas salas, porque assim só o professor ouve e corrige os erros os outros alunos não ouvem e o aluno não está exposto. Também as aulas de apoio melhoram esse facto, estar três ou quatro de alunos é diferente de estarem a ler do que na turma. No apoio conseguimos detectar mais estes problemas.

SCP: Lá volto eu ao meu lirismo. Nós não podemos esquecer que os alunos são pessoas, e do mesmo modo que nós, quando vimos para a escola, trazemos os nossos problemas connosco, eles também trazem e quando eles chegam ao pé de nós, nós não sabemos o que é que vem dentro daquela caixinha que é a pessoa. E portanto, às vezes quando estamos a dizer mas lê, mas faz, vai ao quadro e eles se recusam, às vezes há coisas que impede e que nós desconhecemos, e depôs é no apoio em que eles estão com o seu professor que às vezes a gente consegue puxar o fiozinho e a coisa muda. As parcerias deram alguma ajuda? Sim, não nestes aspectos, que tivemos agora a referir, mas noutros sim, deram frutos, sobretudo nas condições que eu te disse, que é o par a funcionar bem.

SCM: Sem dúvida, a matemática também concorda e é da mesma opinião que o apoio é uma das medidas que poderiam ser reajustadas, porque os resultados têm sido mais profícuos em termos de trabalho na aula de apoio. Por de facto estamos a falar de miúdos entre os 12 e os 16, 12, 17, 18 anos. E não há nenhum miúdo que não venha para a escola para não aprender. Todos vêm com vontade, com motivação intrínseca à idade, mas não há nenhum que não venha com o objetivo de aprender.

SCP: Se fosse possível essa coisa dos horários dos professores contemplarem horas de apoio para as suas turmas, acho que era um avanço extraordinário. Não é aquele apoio, tem que ser ditas às pessoas, não é um apoio NEE, nem é um apoio para a turma. É um apoio para aqueles que na turma precisam, e o professor tem que estar

informado, esclarecido e ciente de que aquela hora ou 90 minutos são para serem geridos dum determinado modo. Não é dizer “agora, tenho lá a turma toda”, “não consigo fazer nada porque tenho lá a turma toda”, não, não tem que ter a turma toda, o professor tem que ser formatado, no sentido de perceber que aquela hora está no seu horário, até é muito fixe porque lhe tirou uma turma, mas o professor tem que ser responsável e saber gerir aquele tempo. Aquele tempo é para na turma A este aluno, aquele, aquele e aquele precisa.

SCI: Nós quando falávamos no apoio, não era para a turma toda. Até se chegou a falar que o professor da parceria iria com os alunos com dificuldade para outra sala. Porque esses alunos com dificuldades no meio da turma, já não é a mesma coisa, o trabalho é diferente.

SCP: Por isso é que eu continuo a defender o apoio com os próprios professores, e vou já dar um exemplo de uma situação que estou a viver este ano. Num regime pró bono eu estou a dar apoio a meninos do décimo primeiro A que tiveram o ano passado outro professor e me vieram pedir, não fui eu que sugeri. Foram eles que me vieram pedir se podiam ir à hora dos alunos NEE, porque sentiram que havia conteúdos que seriam do ano anterior e que eles não sabiam devido a contingências de colocação de professores. Eu combinei com eles e dou-lhes apoio. São assíduos. Eles sabem quando o apoio lhes dá frutos.

SCM: Para finalizar muito rapidamente sobre aquilo que já foi dito e é muito importante, se houvesse alguma possibilidade de um reajusto, do apoio não ser para NEE e ser para a turma

SCP: Até lhe podíamos dar outro nome, a sala de estudo da turma A, da turma B e depois estavam lá os professores

SCM: O grupo de matemática sente que uma grande lacuna é o laboratório de matemática, de fato temos aqui um dicotomia ambivalente que é a questão do programa de matemática e as metas curriculares. E no português deve ser a mesma coisa. Isso é concomitante aquilo que se passa relativamente ao projeto, para mim devia haver sensibilização, formação e informação, porque o peso das metas do programa assim o exigem.

Anexo IV – Entrevista ao grupo de professores

Entrevista aos professores do grupo de Inglês, Matemática e Português

Entrevistadora: Relativamente ao projeto de gestão curricular, estiveram envolvidos na sua criação? Desde quando? Como é que foram envolvidos no projeto?

I2: Na criação acho que ninguém esteve. Foi a diretora que o criou

Entrevistadora: Na criação ninguém esteve, como é que foram envolvidos? Sentiram-se parte integrante quando o projeto foi lançado?

P1: Na criação não, não há dúvida portanto. Nós não tivemos qualquer opção de escolha, o projeto veio de cima certo.

I1: Foi-nos distribuído o serviço.

P1: Foi-nos distribuído o serviço. No meu caso, com estas turmas, eu tive turmas com parcerias no 7º e o 8º. Uma turma de perfil médio e uma turma de perfil elevado e portanto não tive mais horas.

Entrevistadora: E tiveram expectativas quando foi o princípio. Criaram expectativas relativamente ao projeto.

M1: No meu caso a turmas eram de perfil elevado e não me foram atribuídas mais horas, nem apoios nem parcerias. Mas as expectativas no meu caso eram altas por que eu sabia que as turmas eram de perfil elevado. As coisas correram bem e o que eu estava à espera que acontecesse, aconteceu, mostraram muito interesse pela disciplina, estavam atentos e empenhados. Sei que as outras de perfil mais baixo tiveram horas extras, e tiveram direito a parcerias.

Entrevistadora: E P2 o ano passado tiveste turmas de perfil baixo?

P2: Tive duas turmas de 7º. Uma de perfil médio baixo, tinha seis horas letivas e um perfil alto que só tive cinco. Acho que foi benéfico ter mais uma hora.

Entrevistadora: E o ano passado quando chegaste à escola e te falaram do projeto como foi?

P2: Não sabia, nem me disseram que era um projeto. Tinha a carga horária distribuída, pensei que fosse política da escola. Tinha turmas com o determinado perfil e como tinha horas davam-lhe apoios. Nem sequer sabia que havia um projeto. Pensei que fosse política já com alguns anos. Até eu própria não me questionei, não me informei mais sobre o assunto.

Entrevistadora: Depois de terem passado a fase de percepção das turmas serem de perfil e terem uma carga horária diferente como é que foram feitas planificações? Mantiveram-se para todas as turmas? Foram alteradas? Como é que foi feita a articulação entre as várias turmas?

I1: No grupo de inglês nunca tivemos horas a mais.

I2: Este ano é que temos turnos em alternativa com o português, como o modelo da Físico-química e das Ciências da Natureza e que considero muito vantajosa, sem dúvida. E penso que o objectivo de trabalhar a oralidade, e sendo no 7º ano um ano em que os alunos ainda estão um pouco acanhados, penso que o facto ao estarem em número reduzido, metade da turma facilita imenso esse aspecto. Os alunos estão mais descontraídos para desenvolver essas competências. Acho uma ótima medida.

P1: Este ano não tinha 7º ano. Só tenho o modelo das parcerias. O que dizemos em grupo é o seguinte: As turmas são muito grandes, são 30 alunos mais 2 professores na sala. Acontece o quê? quer nas turmas de perfil mais elevado quer nas de perfil médio, que foi as que tive, acontece que os alunos que mais solicitam os dois professores que estão em sala de aula, são os alunos que tem mais autonomia, que sabem ir fazendo, são os alunos de nível 4, não são os alunos que têm dificuldades. Esses alunos numa aula de parceria

não têm espaço para por dúvidas. Eu senti isso com as turmas de perfil médio alto, mas há alunos com dificuldade e intimidam-se perante os outros. A aula de parceria foi programada para serem sempre de carácter prático, e os alunos sabiam, mas não contribuiu nada para colmatar a dificuldade de alguns alunos. Para ultrapassar essa dificuldade o ano passado optei por tirar esses alunos sala e ocupar outro espaço como professor de parceria. Em cada período foram um grupo de 4/5 alunos que saíram. E assim foi mais vantajoso. É diferente ter 25 alunos do que ter 30, é diferente ter apenas um professor a falar do que a vós de dois professores atirar dúvidas. Os que ficaram na sala gostaram desse processo e os que saíram ainda mais. Os bons alunos sentiram-se valorizados

I2: E os alunos que saíram? Sentiram-se constrangidos?

P1: Os alunos gostavam e pediam para sair. E só lamentavam ter que ser rotativo para apoiar todos os que necessitavam. A turma não tinha qualquer hora extra para apoio devido ao seu perfil e esta estratégia numa aula e 45 minutos permitiu cumprir o programa e atingir os objetivos programáticos. No entanto o grupo acha que não é com 45 minutos semanais que se verdadeiramente se ultrapassam dificuldades dos alunos, nomeadamente as dificuldades de escrita e de leitura, tirar uma dúvida pontual de gramática é possível, agora aquelas dificuldades de base de escrita de compreensão, necessitam de um trabalho contínuo, quase escrever e interpretar com o aluno, e isso não é compatível com o espaço de sala de aula, por isso se propôs a divisão as turmas em turnos. É um trabalho completamente diferente.

I1: Não sei bem qual foi o critério de umas turmas terem parcerias e outras não. Não tinha turmas com parceria, mas fui fazer parcerias noutras turmas. O critério de atribuir parcerias nunca nos foi dito. Concordo plenamente com a colega. Funciona muito melhor, especialmente numa língua estrangeira que temos a parte a oralidade, produção oral, que em parceria é uma coisa que fica descorada, é uma competência que não podemos fazer em aulas de parceria. O que temos tendência em fazer nas aulas de parceria o mesmo, fichas, exercícios de gramática, de vocabulário, alguma produção, mas quarenta e cinco minutos, quando se começa terminou

I2: É o que a colega de português disse, quem solicita mais são os miúdos mais autónomos.

P1: Os que necessitam mais acanham-se e se nós não dermos estão o tempo todo sem fazer nada.

I1: É preferível estarem menos com um professor do que todos juntos com dois.

M2: Os trinta, com os dois professores nunca vi grande vantagem. No 7º ano ainda fizemos numa turma de nível alto, dividimos um grupo de quatro que eram quem tinha mais dificuldades, porque apesar de ser um nível alto, havia ali alunos com dificuldades, e esse grupo ficava à parte com a colega que ia fazer a parceria. Era na mesma sala porque esta era grande e os alunos podiam ficar separados, estes alunos sentiam-se mais apoiados porque estavam ali com um professor, eu é que tinha que apoiar todos os outros, porque era uma turma que solicitava imenso.

I1: Muitas vezes nas turmas com pior comportamento a parceira pedagógica tem mais como função tentar apaziguar os ânimos e que se tenha um espaço calmo e menos trabalhar conteúdos

M2: Quando se divide a turma aí vê-se vantagem, ma quando estão todos juntos não vemos vantagens

Entrevistadora: Como é que foi feita a articulação dos docentes que estavam a leccionar os mesmos anos? Ao nível das planificações dentro do grupo disciplinar e dentro do conselho de turma? Houve constrangimentos, houve dificuldade em articular, foi uma mais-valia as pessoas trabalharem juntas? Se as turmas tinham perfis diferentes, também tinham ritmos diferentes como é que foi feita planificação e a articulação?

M2: Eu tive parcerias no 7º e no 8º, as minhas turmas eram perfil médio e o que nós fizemos em grupo com todos os que leccionavam o mesmo ano foi a planificação, e esta foi a mesma para todas as turmas até porque os tínhamos de fazer os mesmos testes, a matriz tinha que ser a mesma, não podíamos dispersar muito. O que é que acontecia, cada um dentro das suas turmas explorava alguns conteúdos que não podia explorar noutras turmas Pronto foi neste sentido, porque o resto depois tinha que ser o mesmo, a matriz tinha que ser a mesma.

P1: O que se sentia mesmo é que era uma aula de trabalho prático, a parceria não era uma aula expositiva, não era uma aula centrada no professor, portanto era de cariz sempre prático sempre em função do que a turma precisava de desenvolver naquele momento.

I1: A etiqueta da turma de perfil, a nós docentes, também não foi bem clarificado. Por exemplo a mim, das turmas que eu tive nunca ninguém me disse a turma é de perfil médio, a turma é de perfil alto.

P2: Eu só cheguei o ano passado e também não conhecia e pensei que era política da escola desde sempre. Não sabia que era recente, não tinha essa ideia, só este ano é que eu senti isso embora eu nos resultados escolares, eu tinha o 7ºA e o 7ºI, e percebi que o 7ºI era de perfil alto.

I1: Não era assim tão direto. Falo um pouco de informação logo e início, não só do projeto como de cada ano.

I2: No caso do 7º I eu tentei informar-me, mas era difícil também de saber o perfil de alguns alunos dado ser uma turma de opção de alemão e mais heterogénea que as outras

I1: Não sei se alguns do diretores de turma saberia, eu foquei com a ideia que não. A colega de inglês como esteve na elaboração das turmas sabia da situação. No geral dos docentes penso que faltou um pouco de informação.

I2: Sim pode ter faltado informação, mas é fácil de perceber perante uma turma, não no primeiro dia, mas passado pouco tempo o perfil a mesma.

Entrevistadora: E dentro do conselho de turma houve definição de estratégias diferentes?

M2: Se calhar não foi preciso definir tantas estratégias. Estou a pensar na minha turma, nunca tive grandes problemas de comportamento, em três anos tive uma participação disciplinar. É totalmente diferente trabalhar com uma turma dessas do que trabalhar com outras, em termos de estratégias para nós foi fácil, não foi preciso arranjar grandes estratégias, era mais pontualmente.

Entrevistadora: E a colega p2 que teve uma turma de perfil mais baixo?

P2: Não houve mudanças, eu é que em aula puxava mais, no 7ºI explorei mais, apesar de ter menos tempos letivos conseguia explorara mais e desenvolver mais os alunos. No 7ºA que tinha mais tempos dava mas apoios pois apresentavam muitas dificuldades. Cumpri o programa mas a abordagem em sala de aula foi mais superficial. Mas tinha as mesmas matrizes e tive que cumprir o programa.

Entrevistadora: Não sentiste que a ível do conselho de turma houve atitudes diferentes, de definir estratégias diferentes pelo fato de serem turmas diferentes.

P2: Ao nível e comportamento tivemos que definir estratégias já que a turma apresentava um comportamento instável.

Entrevistadora: E acham que os alunos reagiram bem a este tipo de turmas, a este tipo de projeto?

I2: Acho que sim. Especialmente os que estão nas boas turmas (Coro). E os pais também

I1: Por exemplo os meninos com PEI, qual é a tendência? Eu tinha uma turma de perfil baixo, em que tinha cinco PEI's, que era muito para uma turma só. É muito complicado, turma era e perfil baixo e não se quais foram os critérios para colocar cinco PEI's numa turma destas.

P1: Uma turma assim dificulta o trabalho para os meninos com PEI.

I1: Eu tive só turmas de perfil baixo, e recorremos a muitas aulas de apoio, eles também tinham apoio a muitas disciplinas. Eu não tenho termo de comparação pois só tinha turmas de perfil baixo, mas recorremos a muitos apoios, mudamos muitas vezes de estratégias para que os alunos mudassem a atitude, porque s problemas de comportamento também são o não querem fazer, e a atitude em sala e aula. Fizemos imensas propostas para estas turmas relativamente a outros anos. Sinto que se recorreu a muito mais diversificação de estratégias. Também não sei se os meninos todos com PEI vão cair nas turmas de perfil baixo, desconheço isso, acho que falta um pouco de informação para nós podermos gerir.

Entrevistadora: Este projeto apareceu à 3 anos, o que acham em termos de evolução do projeto, o projeto foi evoluindo, foi modificado?

I2: O projeto tem evoluído, este ano foram criadas as equipas educativas

M2: O projeto tem evoluído

I1: Tem sido feitas alterações e adaptações

Entrevistadora: O que acham que relativamente aos primeiros anos influenciou a alteração do projeto?

I1: Se calhar os resultados

M2: Não temos ainda resultados visíveis do que esperávamos

I2: Esta questão das turmas de perfil que é polémica, é polémica entre os docentes mas também entre os encarregados de educação. Os Diretores de turma ouvem os

encarregados e educação, a constituição destas turmas acabam por acarretar alguns problemas, até nas turmas de perfil alto, houve certos aspetos que tiveram de ser trabalhados, os próprios alunos e os pais interiorizam esta ideia de ser os melhores, de elite. Os alunos não conseguem lidar com a ansiedade que este tipo de turmas cria. É necessário desmontar esta situação. Em reunião com os pais isto foi tratado. Relativamente às outras turmas, temos que aqui avaliar e tentar perceber porque é que o projeto continua nestes moldes, porque se calhar houve sucesso nos resultados. E é verdade. E muitas vezes a preocupação dos pais dos alunos é se no secundário isto também irá acontecer. O que é facto é que estas turmas tiveram sucesso, as turmas de perfil mais baixo, com os alunos considerados mais fracos, eles conseguiram sucesso. Sucesso esse, que se tivessem nas turmas heterogêneas não teriam. E penso que é essa a conclusão que a direção chegou. E isto é verdade, os números não enganam. Houve de facto um maior sucesso quando as turmas começaram a ser constituídas desta forma.

P2: Para nós professores é um desgaste lidar com estas turmas. O ano passado tive uma turma de perfil alto e este ano tenho uma de perfil baixo e é um desgaste. Quem tem as turmas de perfil baixo é um desgaste e um sentimento de impotência.

I1: Muita frustração

P2: Uma sugestão que deixo é que os professores não tenham só turmas de perfil baixo, que possam alternar.

I1: Mas quando chegam ao secundário os alunos acham que devem ser melhores, criam uma expectativa muito elevada e não aceitam as notas e os pais em causa põem em causa as avaliações que têm.

P1: O que eu vejo, os alunos quando são seccionados, e nós não temos muitas turmas de perfil alto, os alunos ficam fechados num conhecimento que é próprio daquela turma. Quando há turmas de perfil mais alto, porque os alunos aprendem uns com os outros, o que se ouve o que se explora num texto é diferente. Quando se fica nas turmas de perfil baixo, eles estão encerrados, não ouvem, não sentem que hajam outros alunos. Eu este ano tive alunos numa turma que por via das opções deixou e ser de perfil e que diziam que não sabiam que era possível ser bom aluno a português, porque tinham estado sempre em turmas de perfil baixo. Nunca tinham visto na turma uma nota superior a 11 ou a 12. E em confronto com outros aprenderam com os outros. É demasiado tarde para eles perceberem que há um mundo para além da turma em termos de desenvolvimento curricular. Os alunos das turmas heterogêneas descobrem que os seus pares também são detentores do saber, que este não é só intrínseco ao professor. Como tal eu discordo peremptoriamente das turmas de perfil no secundário. Relativamente ao básico penso que o grande choque que se irão debater quando chegarem ao décimo ano. Até lá encontram-se encerrados na sua turma e sem sentirem necessidade de lutar pelas avaliações. Nas turmas de básico a minha experiência foi boa pois tive turmas e perfil médio alto.

I1: A criação das turmas de perfil está também assente no background socioeconómico familiar, eu acho que isso está-se a estratificar nas turmas. Há miúdos que não é por o pai ou a mãe terem mais habilitações académicas, mas é por que têm acesso mais coisas em casa. Acentua as diferenças sociais. A maioria dos miúdos destas turmas de perfil mais

elevado são os que começam a ter acesso à cultura muito mais cedo, e em casa têm outros meios.

P1: Mesmo em termos de avaliação, a que é feita numa turma de perfil médio alta, não é igual À feita numa turma de perfil baixo. Até se criam algumas injustiças. Os critérios podem se os mesmos, os testes comuns podem ser os mesmos, no entanto há um critério subjetivo por trás, se eu tenho 30 alunos que não conseguem responder, que eu sei que não conseguem responder a um teste com um determinado grau de exigência, eu não vou fazer o teste com aquela exigência. Havendo a matriz comum, os conteúdos são os mesmos, mas a exigência da pergunta não é a mesma. Por isso é que eu ponho algumas reticências no sucesso dos alunos

I2: Mas é um facto, se esses alunos estivessem espalhados certamente não transitavam.

P1: Sem dúvida

I2: Estando todos juntos os critérios mesmo no conselho de turma serão diferentes e permite que transitem. Dentro de alguns quadros de turmas há alunos que transitam que noutros quadros não transitavam.

I1: Por isso é que os alunos dos colégios são os melhores posicionados, o nível aí é muito elevado.

I2: Temos qe pensar no seguinte, a retenção deve ter de facto um carácter excepcional e muitos destes muitos que irão enveredar por outras vias, não cabe há escola “cortar as pernas” a estes miúdos, porque a escola não consegue dar resposta.

I1: Mas também não pode ser facilitismo, deve dar mais apoio.

I2: Mas há factores externos há escola que nós não conseguimos lidar. Eu acho que estes alunos também precisam desta bengala para depôs mais tarde seguirem outras vias. Penso que a tendência irá ser essa. Os alunos irão deixar de ficar retidos.

I1: Noutros países, os alunos podem não se conseguir igualar mas têm outros meios humanos, são encaminhados muito mais cedo, têm psicólogos para avaliar. Há alunos que por alguma coisa bloqueiam, e não são bem analisados, há outros que não têm apetências para uma determinada área mas têm para outra, e é preciso canalizá-los para outras coisas. Tem que haver meios humanos na escola para canalizar os alunos para aquilo que eles têm mais apetências.

P2: Os alunos das turmas de perfil baixo não têm sonhos, não há perspectivas. Em casa não são estimulados, não criam sonhos, e quando ficam em turmas com as mesmas características não existe evolução, não desenvolvem sonhos, os que são desmotivados continuam a ser e até contagiam os outros. Não sabem que existe mais para além dos seus conhecimentos

P1: Quando se começou a criar as turmas de perfil, um aluno disse-me “E então nessas turmas copiam por quem? Não há ninguém por quem copiar, tem que haver pelo menos um bom”.

Entrevistadora: Este ano estavas com umas turmas dessas e dado que há equipas, o trabalho colaborativo foi algo que foi valorizado e melhorado?

P2: É necessário mais trabalho colaborativo, há falhas nas equipas pedagógicas, nós tentamos articular mas quando há tanta desmotivação, quando não há empenho, há que criar estratégias, nós sentimos falta de formação e apoio técnico em determinadas áreas. Nestas turmas até sugerimos que todas as disciplinas tivessem turnos, alargar para história e geografia, porque 90 minutos é muito difícil trabalhar com a turma toda.

P1: Deveria haver mais disciplinas de expressões. Estas disciplinas são estruturantes da atitude dos alunos. Hoje os alunos estão reduzidos a muitas disciplinas teóricas. As disciplinas de teatro e artes são muito importantes na formação dos alunos.

I2: As disciplinas de teatro eram importante porque mexiam com as emoções, a auto-estima. Desenvolvem outro tipo de competências.

Entrevistadora: E relativamente à matemática a colega tem uma turma de 8º

M1: O 8º ano é uma turma excepcional, mas não é por isso que eu vou mais à frente na matéria, porque os desafios são outros, tem muita curiosidade na matéria, gostam de fazer exercícios mais complicados, em casa começam a praticar no caderno de atividades e vêm com dúvidas ou então trazem um desafio que o pai arranjou. As dificuldades são outras, por vontade deles não paravam. Agora não tenho turmas de perfil baixo. O que acontece nas turmas de perfil mais elevado é que têm dificuldade em lidar com notas mais baixas, no início 80% dava direito a choro, foi preciso fazer um trabalho de aceitar e de perceberem onde poderiam ainda melhorar. Nestes aspetos as expectativas dos pais também são um factor negativo na atitude dos alunos perante os resultados.

Entrevistadora: E nessas turmas de perfil mais elevado como é que funcionou, se é que funcionou, o conselho de turma? Acha que há estratégias que se criaram para que essas turmas vão mais longe ainda há falta de trabalho colaborativo?

I2: Penso que basta ter aquele público, das turmas de perfil mais elevado, para nós professores percebermos que podemos ir mais além, eu acho que tivemos essa ideia enquanto conselho de turma.

P1: Eu penso que isso acontece mais nas disciplinas de línguas, nas disciplinas que envolvem cultura, porque os miúdos alargam, em termos de interpretação de um texto conseguem ir muito mais além porque têm mais referências. Só que isso depois é incompatível com os testes comuns. É difícil arranjar uma matriz que servisse a todos os grupos e as turmas de perfil alto sentem o quê? O teste comum é muito mais fácil que o teste da professora. Porque está nivelado e não reproduz aquilo que os alunos são capazes de fazer em aula, conseguem fazer mais do que aquilo que lhes está a ser pedido.

I2. Porque as turmas de perfil baixo são superiores às outras e condicionam o teste comum.

P1: Tem que haver uma bitola média, e eu também me coloco no papel de encarregada de educação, que também o sou, de acharem que há aqui alguma injustiça em torno disto porque comparam testes, comparam situações e depois vêm que há um desequilíbrio no

grau de exigência porque acham que se podia exigir mais, e os professores também acham e nas turmas de perfil baixo há um sentimento contrário. Eu estou na escola há vários anos e sempre senti que um bom aluno numa turma de alunos realmente menos bons, não é um aluno perdido, nunca é um aluno perdido, ele encontra-se sempre, até se torna mais forte porque aprende a viver noutras circunstâncias ma não há duvida que se ele estiver integrado numa turma onde os pares convivam com o mesmo grau de aprendizagem, de interesse, não tenho duvida que ele aprende muito mais

Entrevistadora: Qual o papel desempenhado pela diretora na implementação do projeto e que papel é que ela teve para fomentar a adesão dos professores.

I1: Eu continuo a achar que deveria haver mais informação logo no inicio

M2: Foi-nos colocado no horário e nós tivemos que aceitar

I1: Deveria haver mais informação, expor, como é que é, como é que a coisas vão processar, porque nós fomos sabendo as coisas aos bochechos. Um ouviu, outro ouviu, percebes, ser uma coisa mais exposta.

Entrevistadora: A informação chegar de outra maneira?

I1: Exactamente, mais alargada, mais exposta.

Entrevistadora. E os vossos subcoordenadores, qual foi o papel deles também na ligação?

I2: Também não tinham informação.

M2: Estavam como nós, também não tinham informação. Colaboração zero

Entrevistadora: No fundo não houve nenhuma promoção de práticas de diferenciação curricular. Ou seja o projeto não foi explicado foi imposto, mas depois diretora e os subcoordenadores no decorrer dos anos promoveram a prática da diferenciação curricular ou não?

M1: Não

M2: Não. Que eu tenha ideia não.

P1: Mas nós não fizemos diferenciação curricular, fizemos de estratégias. As turmas tem mais tempo para chegar aos objetivos, não sei se chegam. Ou não sei se chegaram.

P2: Eu tive no ano passado no final do ano uma reunião e este ano no inicio outra a falar do PAE (plano de acção estratégica), mas só ao por as mãos na massa é que me fui apercebendo das coisas. E uma das medidas que era a diferenciação, só quando chegamos ao final do período é que vemos olhando para trás, que houve coisas que deveríamos ter feito e não o fizemos Uma das medidas era o trabalho colaborativo e de fato temos de apostar mais nisso, e isso vai implicar alterações a nível curricular e não sei até que ponto, nós professores podemos decidir o que vamos dar ou não, na minha disciplina, o português, sujeita a avaliação externa. Pediram que nós podíamos articular algumas coisas, mas eu não me senti muito à vontade para o fazer, até porque há as matrizes e

tínhamos que dar a matéria. Mas para estas turmas de nível baixo não se pode dar o mesmo currículo, eles não querem saber, não estão motivados. Eu tenho muitos alunos que me disseram “isto é uma prisão, para que é que é isto?”. Não entendem o porquê e por isso tem que se mexer no currículo. Agora não sei até qu ponto temos essa liberdade de funcionar.

P1: No entanto esta questão que tu colocaste da imposição, de facto o projeto não foi explicado.

I1: Não foi promovido

P1: Foi nos disto fazem assim, no entanto a diretora teve o cuidado de recolher o feedback, isso foi feito, tanto que neste último ano houve uma mudança na estrutura das parcerias, gestão das turmas, na divisão, na criação de turnos. Isso já é uma mudança relativamente ao projeto inicial. Sente-se que só pondo em prática e que se vê

I1: E que houve alguma avaliação intermédia

P1: Isso foi feito e não há projetos infalíveis. É importante fazer a avaliação intermédia e ver se funciona

I1: Fazer a avaliação intermédia e mostrar os resultados. E face as esta avaliação intermédia agora vai-se modificar

Entrevistadora: A vocês foi-vos pedida alguma avaliação do projeto?

P1: Fizemos sempre, nós em português todos anos temos feito relatório do projeto de parcerias. Aliás nos próprios conselhos de turma

M2: Nós fazíamos no final de cada período relatório das parcerias no conselho de turma. Ao nível do conselho de turma eu fazia, não sei se todos faziam

M1: Quem tinha parcerias fazia

Entrevistadora: E a nível de grupo disciplinar faziam avaliação do projeto?

M2: Não, a nível de grupo não.

I2: Só das parcerias.

I1. Conversamos, avaliamos, mas não sei se ficou em ata.

Entrevistadora: Deste tempo que decorreu, agora que já passou e que se tem estado a falar, acham que faz sentido o projeto e que depois da avaliação já propuseram algumas alterações que sejam exequíveis?

P2: A minha equipa educativa era o 7ºA e 7ºB. No 7ºA identificaram-se várias estratégias, várias reformulações e no 7ºB não foi necessário. Também tem que ver com o perfil da própria turma. Há seis turmas com o perfil alvo deste plano e julgo que há turmas mais problemáticas que outras. No 7ºA é preciso ajustes e é necessário alguns alunos saírem e

mesmo a metodologia tem que ser diferente. No 7ºB não é necessário. Depende das turmas, porque juntáramos alunos sem os conhecer, só pelas médias, e os alunos que ficaram no 7ºA são muito difíceis, muito complicados, desmotivados, com histórias de vida também complicadas.

P1: Uma das estratégias talvez seja que os alunos que nos chegam do 6º ano já tragam um pequeno perfil e que não se faça coincidir alunos com um perfil mais problemático na mesma turma.

I2: Mas não vêm com perfil nenhum

P1: Em tempos isso já aconteceu. Traziam uma alínea a dizer aluno falador, alunos a não juntar, etc. Os alunos não são só um número, são mais do que isso.

I2: Mas agora isso não acontece.

P2: Das seis turmas do 7º deste ano, em termos de comportamento o E e o F não têm a ver, o B também é pacífico, agora o A e C juntaram-se problemáticas complicadas. Nós sabemos que vêm de sete ou oito turmas e houve cuidado de juntar pelo mesmo nível, mas a junção no A foi explosiva.

Entrevistadora: E o Inglês e a Matemática já propuseram algumas alterações?

I1: Nós a nível de grupo analisamos sempre as parcerias e propomos que seria mais vantajoso o procedimento deste ano, a criação de turnos

I2: Nós nunca fomos muito favoráveis à parceria e nesse sentido a criação dos turnos poderá ser uma reformulação do projeto inicial.

I1: Os testes comuns é sempre um problema que se levanta das matrizes iguais, testes comuns para turmas que têm perfis diferentes, porque são aplicadas as todas as turmas do mesmo ano

I2: Qual é a validade desse teste, quando é aplicado a cerca de treze turmas, mas de perfis diferentes

I1: No grupo temos todos anos analisado isso.

Entrevistadora: E a matemática?

M1: Quem tem as parcerias o que diz habitualmente é que deveria ser um grupo de 5, 6 alunos a saírem para uma sala à parte com o professo de parceria, funciona melhor do que estarem dois em sala de aula. Formalmente escreverem não sei se isso foi feito, mas é o que habitualmente os colegas também relatam. Os testes comuns também me parece que não fazem sentido quando as turmas são de perfil. Se são de perfil, têm perfis diferentes não deveriam estar a fazer o mesmo teste.

I1: Isso tem ficado sempre registado nas nossas reuniões de grupo

M1: Antes fazia sentido, mas agora com turmas de perfil, não.

Entrevistadora: E para o futuro. Expectativas? Com estas reformulações acham que este projeto tem caminho par andar ou não?

I2: Se os resultados continuarem a aparecer positivos não há como não o fazer

I1: Eu acho é que não se pode perder tempo, ir sempre avaliando intermediamente e ir reformulando. Não se pode seguir sempre a mesma linha, mesmo com resultados mais positivos temos que ver que é só a nível de números. Não nos podemos iludir só com os números

I2: Temos que ver outros aspetos que estão aqui envolvidos. A questão das turmas serem de elite e depois os alunos interiorizarem isso, os outros considerarem-se os burros. Eu já ouvi isto “nós somos os burros, nós somos a turma dos burros”

P1: Constroem uma expectativa negativa

I2: Isto entre miúdos é muito mau. Começa a considerar-se um gueto, isto depois levanta a questão que valores estamos a transmitir.

I1: Penso que o que faz falta é este tipo de conversas, partilharmos o que pensamos sem se estar a acusar ninguém. É isto que faz falta. É este diálogo

I2: Penso que em vez de estarmos a ver só números deveríamos pensar que valores estamos a passar a estes alunos. Normalmente tenho tido habitualmente uma turma boa e uma turma má, se se pode dizer assim, e sentimos aquilo que os miúdos dizem. Às vezes custa ouvi-los dizer “ nós já sabemos que somos os burros”

P1: “Ninguém espera nada de nós”, “porque é que havemos de estar a trabalhar”

I2: E depois também ouvimos os outros a acharem-se o supra sumo de tudo.

I1: Como é que eles se ajudam. Que é o caso por exemplo dos PEI's quando se juntam muitos é difícil ajudar todos. Há pormenores que se fazem e que se tivesse havido diálogo poderiam ter sido evitados e melhoraria o projeto. Ouvir os parceiros

I2: Sim ouvir quem está envolvido.

I1: A reformulação passa por ouvir quem está no terreno, por conversar, por dialogar. Só assim se poderá reformular. E penso que aqui faltou muito disso.

I2: Este ano sei que havia umas reuniões quinzenais dos conselhos de turma que eram obrigatórias, será que isso surtiu efeito, perceber o que se faz

P2: Nas de perfil baixo serviu um pouco para os professores desabafarem, lamentarem-se e deveria ter sido canalizado para se fazer mais alguma coisa, mas os professores sentiram essa necessidade

I2: Isso é de um desgaste

I1: Nós sentimos ao fim de tantos anos de leccionarmos um pouco frustrados, porque mesmo mudando estratégias não conseguimos atingir os alunos. Será que ao fim deste tempo todo eu já não consigo transmitir nada, por só tem alunos com aqueles comportamentos

I2: Nestas turmas passa também por uma questão de atitude dos próprios alunos, por não quererem saber, por uma dificuldade de relações interpessoais.

P2: No 7ºA houve, em todas as disciplinas, a autoavalia e os alunos saíram sem dizer nada, no 7º B a maioria dos alunos despediu-se com um beijinho de todos os professores. É a afetividade. O interpessoal.

Entrevistadora: Estas reuniões também permitiram que os professores fizessem uma sangria. Este tipo de projeto sem criar um espaço de reunião para os professores seria difícil?

P1: Tem mesmo que existir este espaço

Entrevistadora: Então para o próximo ano estas equipas educativas, com reuniões, deverão ser alargadas ao 7º e 8º

P2: Para decidir o que fazer e como fazer articular. E nalgumas turmas terá que haver mexidas no currículo em função dos interesses dos alunos. Não há aprendizagens efetivas porque eles ainda não perceberam para o que é que aqueles conteúdos servem. Outra conclusão a que chegamos é que deve ter-se em conta que a equipa educativa seja comum e constante ao longo do ciclo, porque mais de metade da equipa educativa irá mudar, consequência do concurso, e os professores que virão não conhecem os alunos.

I1: Continuidade pedagógica é importante

Entrevistadora: Estou a terminar, não sei se têm mais alguma coisa que queiram acrescentar. Obrigada pela vossa colaboração

1:09:42:

Anexo V – Questionários

Questionário

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivos:

- *Analisar processos através dos quais lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada.*
- *Descrever os níveis de satisfação de alunos, de professores e de encarregados de educação relativamente projeto de gestão curricular diferenciada.*
- *Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores.*
- *Descrever impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.*

População: *Professores envolvidos no projeto.*

Questionário

Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso

Venho, por este meio, pedir a sua colaboração no preenchimento deste questionário sobre “Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar”.

A participação no estudo é voluntária, não existem respostas certas ou erradas e estas são confidenciais. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade no preenchimento deste questionário.

1. Dados Pessoais (selecione a opção que se adequa ao seu caso com um X)

1.1. Sexo

Feminino

Masculino

1.2. Idade (em anos)

<25

25 a 34

35 a 44

45 a 54

≥55

1.3. Qual o seu grau académico mais elevado?

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

1.4. Quantos anos de experiência docente possui?

0 a 10

11 a 20

21 a 30

31 a 40

>41

1.5. Que disciplina leciona?

Inglês

Matemática

Português

2. Projeto de gestão curricular diferenciada

2.1. Classifique cada afirmação, considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a «Discordo Totalmente» e 5 corresponde a «Concordo Totalmente».

	1	2	3	4	5
2.1.1. Alterei as minhas práticas de planificação.					
2.1.2. Passei a preocupar-me mais com a diversidade dos meus alunos.					
2.1.3. Procurei diferenciar o currículo.					
2.1.4. Alterei as minhas práticas letivas.					
2.1.5. Procurei adotar práticas de ensino mais diversificadas do que anteriormente.					
2.1.6. Procurei adotar práticas de ensino mais motivadoras do que anteriormente.					
2.1.7. Recorri mais às tecnologias educativas na minha prática letiva.					
2.1.8. Recorri mais ao trabalho em grupos/pares de alunos.					
2.1.9. Recorri mais ao trabalho de projeto.					
2.1.10. Diversifiquei a natureza dos trabalhos de casa que solicitei aos alunos.					
2.1.11. Trabalhei de forma colaborativa com os colegas do meu grupo disciplinar.					
2.1.12. Trabalhei de forma colaborativa com os colegas dos outros grupos inseridos no projeto.					
2.1.13. Alterei as minhas práticas de avaliação.					
2.1.14. Procurei diferenciar a avaliação.					
2.1.15. Adequiei o meu nível de exigência na avaliação dos alunos.					
2.1.16. Adotei uma maior variedade de instrumentos de avaliação.					
2.1.17. Aferi a avaliação com professores de outras turmas.					
2.1.18. Tive maior disponibilidade para apoiar os alunos dentro da sala de aula.					

2.2. Que instrumentos de avaliação utilizou? (assinale todos os que se aplicarem)

Fichas	
Questões de aula	
Trabalhos de grupo	
Testes	
Grelhas de observação de comportamentos e atitudes	
Apresentações orais	
Outros. Quais? _____	

- 2.3. Nas questões que se seguem (2.3.1. a 2.3.3.), por favor, responda considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a «Discordo Totalmente» e 5 corresponde a «Concordo Totalmente».

	1	2	3	4	5
2.3.1. O desempenho dos meus alunos melhorou em consequência da aplicação do projeto.					
2.3.2. Verifiquei uma motivação crescente nos alunos.					
2.3.3. A maioria dos alunos superou as dificuldades diagnosticadas inicialmente.					

- 2.3.4. No caso de ter verificado melhorias no desempenho dos seus alunos, que motivos considera que justificam essas melhorias?

- 2.4. Nas questões que se seguem (2.4.1. a 2.4.3.), por favor, responda considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Nunca” e 5 corresponde a “Sempre”.

	1	2	3	4	5
2.4.1. Em que medida teve apoio na execução de projeto por parte dos subcoordenadores de grupo?					
2.4.2. Em que medida teve apoio na execução do projeto por parte da diretora?					
2.4.3. Foi possível a interação entre os vários docentes que integraram o projeto?					

- 2.5. Na questão seguinte responda considerando a escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a “Muito Insatisfeito e 5 corresponde a “Muito Satisfeito”.

	1	2	3	4	5
2.5.1. Qual o seu grau de satisfação em relação ao projeto de gestão curricular diferenciada?					

Muito obrigada pela sua participação.

Questionário

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivos:

- *Descrever os níveis de satisfação de alunos, de professores e de encarregados de educação relativamente ao projeto de gestão curricular diferenciada.*

- *Descrever impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.*

População: *Alunos das turmas envolvidas.*

Questionário

Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso

Venho, por este meio, pedir a tua colaboração no preenchimento deste questionário sobre “Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar”.

A participação no estudo é voluntária, não existem respostas certas ou erradas e estas são confidenciais. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

Agradeço, desde já, a tua disponibilidade no preenchimento deste questionário.

1. Dados pessoais (seleciona a opção que se adequa ao teu caso com um X)

1.1. Sexo

Feminino

Masculino

1.2. Idade (em anos)

12

13

14

15 ou
mais

2. Projeto de gestão curricular diferenciada.

2.1. Através de quem tomaste conhecimento do projeto? (Indica todos os que se aplicarem)

Encarregado de Educação	
Professor de Português, de Inglês ou de Matemática	
Diretor de turma	
Diretor da escola	
Outro? Qual?	

2.2. Nas questões que se seguem (2.2.1 a 2.2.8), por favor, responde considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a «Discordo Totalmente» e 5 corresponde a «Concordo Totalmente».

	1	2	3	4	5
2.2.1. O projeto ajudou-me a superar as dificuldades que tinha.					
2.2.2. As aulas de Português foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado(a).					
2.2.3. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Português.					
2.2.4. As aulas de Matemática foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado (a).					
2.2.5. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Matemática.					

2.2.6. As aulas de Inglês foram mais dinâmicas do que aquelas a que estava habituado(a).					
2.2.7. Melhorei o meu desempenho na disciplina de Inglês.					
2.2.8. Estou satisfeito(a) com o projeto de gestão curricular.					

2.3. Quais os instrumentos de avaliação utilizados, em cada uma das disciplinas envolvidas no projeto? (assinala com um X todos os que se utilizaram)

	Português	Matemática	Inglês
Fichas			
Questões de aula			
Trabalhos de grupo			
Testes			
Grelhas de observação			
Apresentações orais			
Outros. Quais? _____			

2.4. No 7.º ano obtiveste nível positivo (assinala com X todas as disciplinas nas quais obtiveste classificação final entre 3 e 5):

Português

Matemática

Inglês

2.5. Consideras que o projeto contribuiu para a melhoria dos teus resultados escolares?

Sim

Não

2.6. Se respondeste sim na questão anterior, por favor, responde, às questões de 2.6.1 a 2.6.4, considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 corresponde a “Concordo Totalmente”

	1	2	3	4	5
2.6.1. Senti-me mais motivado(a) ao realizar as tarefas escolares.					
2.6.2. Senti-me mais apoiado(a) no estudo.					
2.6.3. O acompanhamento dos conteúdos foi mais fácil.					
2.6.4. A melhoria dos resultados deveu-se à dinâmica existente em sala de aula.					

Muito obrigada pela tua participação.

Questionário

Tema: *Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso*

Objetivo:

- *Descrever os níveis de satisfação de alunos, de professores e de encarregados de educação relativamente ao projeto de gestão curricular diferenciada.*

População: *Encarregados de educação dos alunos das turmas envolvidas no projeto.*

Questionário

Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar: Um Estudo de Caso

Venho, por este meio, pedir a sua colaboração no preenchimento deste questionário sobre “Gestão Curricular e Promoção do Sucesso Escolar”.

A participação no estudo é voluntária, não existem respostas certas ou erradas e estas são confidenciais. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade no preenchimento deste questionário.

3. Dados Pessoais (selecione a opção que se adequa ao seu caso com um X)

3.1. Sexo

Feminino

Masculino

3.2. Idade (em anos)

<25

25 a 34

35 a 44

45 a 54

>55

3.3. Em que nível de ensino se enquadram as suas habilitações académicas?

Ensino Básico

Ensino Secundário

Ensino Superior

3.4. Qual o seu grau de parentesco relativamente ao seu educando?

Pai/mãe

Avô/Avó

Tio/Tia

Outro

Qual?

4. Projeto de gestão curricular diferenciada.

4.1. Através de quem teve conhecimento do projeto? (Indique todos os que se aplicarem)

O meu educando	
Professor de Português, de Inglês ou de Matemática	
Diretor de turma	
Diretor da escola	
Outro? Qual?	

4.2. No decurso do ano letivo recebeu informações sobre o desenvolvimento do projeto?

Nunca 1 vez/período Várias vezes por período

4.3. Nas questões que se seguem (2.3.1 a 2.3.4), por favor, responda considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 corresponde a “Concordo Totalmente”

	1	2	3	4	5
2.3.1 Senti o meu educando mais motivado do que antes de estar integrado neste projeto.					
2.3.2. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Matemática.					
2.3.3. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Português.					
2.3.4. O meu educando superou as dificuldades apresentadas à disciplina de Inglês.					

4.4. Na sua opinião, o projeto melhorou o desempenho do seu educando?

Sim Não

Se respondeu não na questão anterior, passe à questão 2.6.

4.5. Nas questões que se seguem, por favor, responda, às questões de 2.5.1 a 2.5.7, considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 corresponde a “Concordo Totalmente”

	1	2	3	4	5
2.5.1. O meu educando esteve mais motivado a realizar as tarefas escolares.					
2.5.2. O meu educando mostrou mais interesse pelas disciplinas.					
2.5.3. O meu educando esteve mais envolvido nos estudos.					
2.5.4. O meu educando preocupou-se mais com os momentos de avaliação.					
2.5.5. A melhoria deveu-se à dinâmica em sala de aula.					

2.5.6. A melhoria deveu-se ao uso de diferentes metodologias de ensino.					
2.5.7. A melhoria deveu-se à relação pedagógica dos professores com os alunos.					

4.6. Indique outros aspetos que, na sua opinião, contribuíram para a melhoria dos resultados do seu educando:

4.7. Na questão seguinte responda considerando a escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a “Muito Insatisfeito” e 5 corresponde a “Muito Satisfeito”

	1	2	3	4	5
2.7.1. Qual o seu grau de satisfação em relação ao projeto de gestão curricular diferenciada?					

Muito obrigada pela sua participação.