

Sónia Cristina Nunes Dionísio

**PROJETO RITMUS: UMA EXPERIÊNCIA PARA O
SUCESSO NA MATEMÁTICA E DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

Outubro de 2014

Sónia Cristina Nunes Dionísio

**PROJETO RITMUS: UMA EXPERIÊNCIA PARA O
SUCESSO NA MATEMÁTICA E DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Lurdes de
Jesus de Lima



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

Outubro de 2014

Anexo 1
DECLARAÇÃO

Nome: _____

Nº. do B. I.: _____ Tel/Telem.: _____ e-mail: _____

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: _____ Ano de conclusão: __ - __ - ____

Mestrado

Designação do mestrado: _____ Ano de conclusão: __ - __ - ____

Título da tese / dissertação

Orientador (es):

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.**
- Parcial.**

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)**
- Intranet da Universidade Portucalense.**
- Internet, apenas a partir de** **1 ano** **2 anos** **3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT**

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Obrigada Professora Doutora Lurdes Lima pela orientação empenhada, pela motivação demonstrada e por acreditar que eu conseguiria concluir este trabalho.

Ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas onde realizei o presente estudo por ter permitido a realização desta investigação.

Às professoras de Matemática que participaram diretamente neste estudo e que sempre mostraram disponibilidade para me ajudar na concretização deste trabalho.

Ao meu marido, Nuno, pelo amor que me dá todos os dias, pela compreensão e carinho demonstrados ao longo de todos os anos que estamos juntos, em especial durante a realização deste trabalho, tendo-me encorajado a terminá-lo e a dar o meu melhor.

Ao meu filho João Nuno. Desculpa não ter estado sempre contigo filho, mas precisava de concluir este trabalho para sentir que atingi mais um objetivo na minha vida. Prometo compensar-te com muitas horas de brincadeira!

Aos meus pais e avós por todo o seu amor e apoio incondicional.

Projeto Ritmus: Uma Experiência para o Sucesso na Matemática e de Desenvolvimento Profissional de Professores

RESUMO

O insucesso escolar, e em particular à disciplina de Matemática, é uma realidade para muitos alunos, para pais e para docentes que tentam, todos os dias, solucionar este problema e fazer com que os seus estudantes consigam atingir as metas definidas pelo plano ministerial. Uma escola do país optou por concretizar um projeto, denominado Ritmus, com o objetivo principal de combater o insucesso escolar mantendo a qualidade do ensino. Uma das principais características deste projeto é a organização de turmas com alunos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e a possibilidade dos alunos mudarem de turma conforme os resultados e a postura que apresentem. Este projeto permite ainda que docentes reúnam semanalmente de forma a colaborarem na planificação de estratégias e na concretização de atividades. Com esta investigação pretende-se conhecer, analisar e compreender o Projeto Ritmus, pois é importante investigar possíveis estratégias que estimulem o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores. Com este objetivo, propomo-nos, dar resposta às seguintes questões: (1) Qual a organização do Projeto Ritmus? Que dificuldades foram encontradas na sua implementação?; (2) Quais as estratégias implementadas no âmbito do Projeto Ritmus que estimulam o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática?; (3) Quais as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de Matemática no âmbito do Projeto Ritmus?; (4) Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?.

Porque este estudo baseia-se nas questões acima enumeradas, optámos por aplicar a metodologia qualitativa, em particular o estudo de caso, já que esta investigação baseia-se na análise de um projeto que é desenvolvido em apenas uma escola do país.

De forma a obtermos as respostas às questões de investigação, foi feita a recolha de dados com recurso a questionários (tendo sido aplicados a todos os alunos do sétimo ano que participavam no referido projeto, a Encarregados de Educação e a docentes), a entrevistas (que foram aplicadas às docentes de Matemática e ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória), a observação de reuniões e a análise de documentos.

Este estudo evidencia que o Projeto Ritmus é, na opinião dos alunos, dos Encarregados de Educação e dos docentes, promotor do sucesso, em particular na disciplina de Matemática, e, na opinião dos docentes, permite o desenvolvimento profissional dos professores. Duas das características do projeto referidas como potenciadoras do sucesso dos alunos são turmas com alunos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e as assessorias. De igual forma, no parecer dos docentes que responderam ao inquérito e dos professores que se submeteram às entrevistas, o Projeto Ritmus também promove o Desenvolvimento Profissional dos Professores, pois possibilita que desenvolvam um trabalho conjunto e sistemático, promovendo, desta forma, o trabalho colaborativo entre docentes.

Palavras – chave: Projeto Ritmus, Insucesso Escolar, Matemática, Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento Profissional de Professores.

Projeto Ritmus: Uma Experiência para o Sucesso na Matemática e de Desenvolvimento Profissional de Professores

ABSTRACT

The school failure, particularly in the subject of mathematics, is a reality for many students, parents and teachers who try every day to solve this problem and to make their students able to reach the goals set by the ministerial plan. One school in the country opted to make a project, called Ritmus, with the main purpose to fight school failure while maintaining the quality of education. One of the key features of this project is the organization of classes with students who have the same learning rhythm and the possibility for students to change their class according to the achieved results and attitude. This project also allows teachers to have weekly meetings in order to cooperate in the planning of strategies and implementation of activities. This study is intended to know, analyze and understand the Ritmus Project, because it is important to investigate possible strategies that encourage student's success in mathematics and the professional development of teachers. With this goal, we intend to give answer to the following questions: (1) What is the Ritmus Project structure? Which difficulties have been encountered in its implementation? (2) Which strategies were implemented under the Ritmus Project to stimulate student's success in mathematics? (3) Which work dynamic was implemented by mathematics teachers under the Ritmus Project? (4) Which factors can be identified as enhancers or inhibitors of the student's success and the professional development of teachers?.

Since this study is based on the questions listed above, we chose to apply the qualitative methodology, particular a case study, since this research is based on the analysis of a project which is developed in only one school in the country.

In order to obtain the answers to the study questions, we have collected data through questionnaires (applied to all seventh grade students, who participated in this project, to parents and teachers), interviews (made to mathematics teachers and to the President of the Provisional Administrative Committee), observing meetings and document analysis.

This study shows that the Ritmus Project is, according to students, parents and teachers, an enhancer of success, particularly in mathematics, and allows the professional development of teachers. Two of the project features reported as enhancers of student's success are, classes with students with the same learning rhythm and advisory services. Also, the teachers who answered to the survey and the ones who were submitted to interviews, share the opinion that, the Ritmus Project promotes the Professional Development of Teachers, as it allows for a joint and systematic work, that is, provides collaborative work between teachers.

Keywords: Ritmus Project, School Failure, Mathematics, Collaborative Work, Professional Development of Teachers.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	7
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO.....	17
Objetivos e questões do estudo	18
Limitações	19
Organização da dissertação.....	19
CAPÍTULO 1: ORGANIZAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA.....	21
Introdução.....	21
1.1 Organização e gestão da escola	21
1.2 Autonomia das escolas e cultura de projetos	26
1.3 Gestão do currículo.....	30
1.4 A escola enquanto comunidade aprendente.....	33
CAPÍTULO 2: (IN)SUCESSO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	39
Introdução.....	39
2.1 Insucesso escolar	39
2.2 Insucesso a matemática.....	42
2.3 Desenvolvimento pessoal e profissional de professores.....	45
2.3.1 Trabalho colaborativo	51
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	55
Introdução.....	55
3.1 Opções de investigação: metodologia qualitativa	55
3.1.1 estudo de caso.....	57
3.1.2 processos, instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	58
3.2 Contexto de ação e sujeitos de investigação	67
3.2.1 Contexto de ação	67
3.2.2 Participantes no estudo	70
3.2.3 Caracterização da investigadora.....	74
3.3 Projeto Rítmus.....	75

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
Introdução	79
4.1 Organização do Projeto Ritmus.....	80
4.1.1 Alunos.....	81
4.1.2 Encarregados de educação.....	82
4.1.3 Professores	84
4.2 Dificuldades encontradas na implementação do Projeto Ritmus.....	91
4.2.1 Alunos.....	91
4.2.2 Encarregados de educação.....	93
4.2.3 Professores	95
4.3 Dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de matemática.....	101
4.4 Fatores potenciadores e inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional de professores	103
4.4.1 Alunos.....	104
4.4.2 Encarregados de educação.....	105
4.4.3 Professores	106
CONCLUSÕES.....	113
LIMITAÇÕES	118
RECOMENDAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
Anexo 1 – Observações.....	129
Anexo 2 – Questionários.....	153
Anexo 3 – Esquemas das entrevistas	169
Anexo 4 - Entrevistas.....	183
Anexo 5 – Regimento do Projeto Ritmus.....	249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências do diretor.....	23
Figura 2 - Modelo tecnicista de concepção, gestão e avaliação de projetos (Leite, 2003, p. 102).....	29
Figura 3 – Gestão curricular (adaptado de Leite, 2001, pp. 8-9).....	32
Figura 4 - Conceitos que definem a escola como comunidade crítica de aprendizagem ..	35
Figura 5 – Características das teorias explicativas do insucesso escolar segundo Benavente (1990, pp. 2-3).....	40
Figura 6 – Diferenças entre formação e desenvolvimento profissional segundo Ponte (1995).....	46
Figura 7 – Papel da reflexão, segundo Perrenoud (1999).....	48
Figura 8 – Etapas de construção do Plano de Desenvolvimento Profissional	50
Figura 9 – Características da metodologia qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994).	56
Figura 10 – Características de um estudo de caso segundo Ponte (1994, pp. 2-3).....	57
Figura 11 – Tipos de observação direta e respectivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 197-198)	59
Figura 12 – Pontos fortes da documentação segundo Yin (2010, p. 129).....	60
Figura 13 – Tipos de questionários e respectivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995).....	61
Figura 14 – Tipos de entrevista e respectivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995).....	62
Figura 15 – Aplicação das entrevistas.....	63
Figura 16 – Funções da análise de conteúdo segundo Bardin (2009).....	64
Figura 17 - Categorias de métodos utilizados na análise de conteúdo segundo Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 228-229)	65
Figura 18 – Etapas de análise de uma comunicação segundo Bardin (2009).....	66
Figura 19 - Categorias e subcategorias de análise	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos em cada ano de escolaridade	68
Gráfico 2 – Número de docentes que trabalham no Agrupamento de escolas	69
Gráfico 3 - Situação profissional dos docentes.....	69
Gráfico 4 – Idade dos docentes que responderam ao questionário	71
Gráfico 5 – Habilitações académicas dos docentes que responderam ao questionário	71
Gráfico 6 – Situação profissional dos docentes que responderam ao questionário	72
Gráfico 7 – Número de anos de serviço na carreira docente que têm os docentes que responderam ao questionário	72
Gráfico 8 - Número de anos de serviço realizados na escola secundária.....	73
Gráfico 9 - Idade dos alunos do 7º ano que participam no Projeto Ritmus.....	73
Gráfico 10 - Sexo dos Encarregados de Educação dos alunos que participam no Projeto Ritmus (7º ano)	74
Gráfico 11 - Opinião dos alunos do 7º ano acerca do Projeto Ritmus.....	81
Gráfico 12 - Opinião dos alunos acerca das principais mudanças que ocorreram com a implementação do Projeto Ritmus	81
Gráfico 13 - Estratégias implementadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem na opinião dos alunos	82
Gráfico 14 - Opinião dos Encarregados de Educação acerca do Projeto Ritmus.....	82
Gráfico 15 - Mudanças que, na opinião dos Encarregados de Educação, ocorreram com a implementação do Projeto Ritmus	83
Gráfico 16 - Estratégias implementadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem na opinião dos EE	83
Gráfico 17 - Opinião de professores acerca do Projeto Ritmus.....	85
Gráfico 18 - Estratégias definidas por docentes do Projeto Ritmus	89
Gráfico 19 - Opiniões dos alunos que mudaram de turma ao longo do ano letivo.....	92
Gráfico 20 - Opinião dos Encarregados de Educação quanto à possibilidade do seu educando mudar de turma	93
Gráfico 21 - Opinião dos Encarregados de Educação sobre o que o seu educando sentiu ao mudar de turma.....	94
Gráfico 22 - Dificuldades encontradas por docentes na implementação do Projeto Ritmus	95
Gráfico 23 - Dificuldades sentidas pelos docentes relativamente aos alunos	96

Gráfico 24 - Razões, apresentadas pelos alunos, que possibilitam o sucesso no âmbito do Projeto Ritmus.....	104
Gráfico 25 - Razões, apresentadas pelos alunos, que possibilitam o insucesso dos alunos no âmbito do Projeto Ritmus	105
Gráfico 26 - Razões do sucesso dos alunos apontadas pelos Encarregados de Educação	105
Gráfico 27 - Razões do insucesso dos alunos apontadas pelos Encarregados de Educação	106
Gráfico 28 - Razões do sucesso dos alunos apontadas por professores	107
Gráfico 29 - Fatores que promovem o desenvolvimento profissional de professores	110

INTRODUÇÃO

O insucesso na Matemática foi sempre uma realidade. As suas causas foram procuradas por vários autores, e conforme a perspectiva dos alunos, dos professores e dos pais, as mesmas podem diferir. Atualmente, o professor, ator fundamental de todo o processo educativo, é cada vez mais solicitado para dar resposta a questões que lhe são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada, pelo que é fundamental efetuar constantes ajustamentos. A par das exigências científicas ou dos conhecimentos didáticos, o professor deve ser capaz de estar devidamente esclarecido e preparado para responder de forma adequada a questões com que é confrontado no seu quotidiano, sendo um dos desafios, ultrapassar o problema do insucesso escolar.

Como forma de vencer o insucesso, inclusivé na disciplina de Matemática, uma escola do centro do país criou o Projeto Ritmus que tem como principal objetivo “o combate ao insucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens e reduzindo as assimetrias impeditivas do êxito escolar” (Projeto Ritmus, 2010).

Para além de outras medidas, está previsto no documento que rege o Projeto Ritmus, uma reunião semanal entre os docentes de cada disciplina que integram o projeto. No relatório relativo ao primeiro ano de implementação do Projeto Ritmus (2009/2010), é referido que os docentes nessas reuniões planificam, definem estratégias, elaboram testes de avaliação, fichas, grelhas e organizam atividades. Ou seja que todo o trabalho efetuado se perspetive numa ótica colaborativa. Parece-nos pois importante conhecer e analisar as possíveis estratégias que estimulem o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores, já que o problema do insucesso escolar afeta, de forma significativa, o aluno, os docentes e conseqüentemente toda a sociedade.

Como é nossa preocupação, enquanto professoras da disciplina, encontrar estratégias para diminuir o insucesso nesta disciplina e conhecedoras da existência deste projeto, procuramos conhecer em profundidade o “como” e o “porquê” de todo o processo de implementação do Projeto Ritmus.

OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO

Esta investigação tem como finalidade principal compreender de que forma o Projeto Ritmus promove o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e estimula o desenvolvimento profissional de professores de Matemática. De uma forma particular é pretendido conhecer o Projeto Ritmus, compreender como funciona ao nível da disciplina de Matemática e compreender a dinâmica da implementação do Projeto Ritmus e a sua influência no trabalho dos professores de Matemática.

O presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Qual a organização do Projeto Ritmus? Que dificuldades foram encontradas na sua implementação?
- Quais as estratégias implementadas no âmbito do Projeto Ritmus que estimulam o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática?
- Quais as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de Matemática no âmbito do Projeto Ritmus?
- Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?

Assim pretende-se investigar quais as estratégias implementadas, no âmbito do Projeto Ritmus, que estimulam o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática; verificar quais as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de Matemática e de que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos professores.

Este estudo ocorrerá numa escola onde é desenvolvido o Projeto Ritmus, no ano letivo 2010/2011, no sétimo ano de escolaridade, que tem, como referido anteriormente, o objetivo de combater o insucesso escolar, garantindo a qualidade das aprendizagens.

LIMITAÇÕES

No decurso desta investigação foram encontradas algumas limitações, sendo uma delas a impossibilidade da investigadora, por questões de horário, poder estar presente em todas as reuniões realizadas no âmbito do Projeto Ritmus. O projeto no ano letivo 2010/2011 também foi desenvolvido no 8º ano, já que se iniciou no ano letivo anterior no 7º ano, mas foi impossível à investigadora conciliar o acompanhamento do projeto nos dois anos letivos.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta investigação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo será feito um enquadramento teórico sobre a organização e gestão da escola, a autonomia da escola, a gestão do currículo e será feita uma análise da escola enquanto comunidade aprendente.

No segundo capítulo será apresentada literatura relacionada com o insucesso escolar, nomeadamente o insucesso à disciplina de Matemática, e sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Neste capítulo serão apresentados os conceitos de trabalho colaborativo entre docentes e estudos em que se relaciona o trabalho colaborativo com o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

O terceiro capítulo será dedicado à apresentação da metodologia usada nesta investigação. Será feita uma abordagem à metodologia qualitativa, em particular será feito um enquadramento teórico relacionado com o estudo de caso.

No quarto e último capítulo, será feita uma apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos na investigação. Por último serão apresentadas as conclusões da investigação efetuada, as limitações e as recomendações consideradas mais pertinentes bem como as referências bibliográficas e os anexos utilizados ao longo deste estudo.

CAPÍTULO 1: ORGANIZAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão abordados conceitos relacionados com a organização e gestão escolar, bem como a autonomia da escola e a gestão curricular.

A possibilidade dada à escola de gerir o currículo, podendo assim criar projetos adequados à comunidade educativa, permite-lhe tomar decisões sempre em função dos seus alunos. Os docentes, que devem ter também como objetivo comum a melhoria das aprendizagens, poderão optar por unir esforços com a finalidade de adquirir novas capacidades e competências, que permitam à escola tornar-se numa comunidade aprendente.

1.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril de 2008, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No mesmo é referido que as escolas têm uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.

Para o desenvolvimento de um ensino de qualidade é necessário uma adequada organização e gestão escolar, que propicie um processo significativo de ensino e de aprendizagem, tal como refere Lúch (2009, p. 20).

“A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.”

Tendo por base estas finalidades, o decreto-lei referido anteriormente tem como objetivos referidos no seu preâmbulo:

- reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Este objetivo é concretizado através da criação de um órgão de direção estratégica, designado por conselho geral, em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local.
- reforçar as lideranças das escolas, sendo esta uma necessária medida de reorganização do regime de administração escolar. Este objetivo é alcançado com a criação do cargo de diretor, sendo a este confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico.
- reforçar a autonomia das escolas. É referido que a autonomia constitui um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. Esta autonomia exprime-se, na faculdade de auto-organização da escola pelo que é dada a possibilidade à escola de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico.

A organização e gestão escolar é da competência do diretor sendo este “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, como refere o Decreto-Lei nº 75/2008 (artigo 18º), que sintetizamos na figura 1.



Figura 1 - Competências do diretor

No presente ano podemos encontrar escolas que se encontram agregadas em agrupamentos de escolas e outras que talvez o venham a ser brevemente já que parece ser esse o objetivo tendencial da tutela.

Nos termos previstos no art.º 6, do Decreto-Lei nº 75/2008, um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;

- d) garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.

A constituição de agrupamentos de escolas obedece, designadamente, aos seguintes critérios:

- a) construção de percursos escolares integrados;
- b) articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;
- c) proximidade geográfica;
- d) necessidade de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

Apesar de ter sido legislado só em 2008, os agrupamentos de escolas já eram defendidos, em 1997, por Barroso (p. 54), ao afirmar que “em função da dimensão da escola, poderá ser exigido que ela se associe a outras, para efeitos de gestão administrativa e financeira, pelo que nesse caso teriam um só serviço [administrativo e financeiro]”. O mesmo autor referiu que a associação de escolas podia ser de carácter vertical, quando abrangem mais do que um ciclo do ensino básico, ou horizontal no caso de integrarem apenas jardins de infância e escolas do primeiro ciclo do ensino básico.

Em 1997 o governo publicou o Despacho Normativo nº 27/97, assumindo que o ano letivo 1997/1998 seria “o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas”, nomeadamente em termos de “reordenamento escolar, através da apresentação de propostas de associações ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos” (ponto 1). O referido despacho atribui prioridade aos agrupamentos de tipo vertical, isto é, àqueles que “favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica” (ponto 2.2.a). Sobre este assunto Lima refere que

“[...] agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida, embora muito dependente dos processos seguidos, dos protagonistas envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de “verticalização”, sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo compatível com os objectivos de democratização da educação e com o discurso da autonomia da escola.” (Lima, 2011, p. 100)

Os agrupamentos de escolas, de acordo com o referido autor, representam “um novo escalão da administração central-desconcentrada, operando a partir da escola-sede, mais proximamente e imediatamente sobre as escolas-outras.” (Lima, 2011, p.113)

Em 2010 é publicada a resolução do conselho de ministros nº 44 que, no que respeita à reorganização dos agrupamentos de escolas, encontra-se em consonância com o art.º 7 do Decreto-Lei nº75/2008, na medida em que é permitido à administração educativa constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos. Assim, a referida resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir os seguintes objetivos:

- adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
- adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;
- promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

No ano de 2009/2010 iniciou-se a agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, constituídas por iniciativa da administração, dando origem aos denominados “mega-agrupamentos”.

Apesar das alterações efetuadas, a dinâmica do ministério da educação e do funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, a legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didática e à avaliação dos alunos, permaneceu inalterada como se “estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão” (Lima, 2011, p. 37) sendo identificadas no regime jurídico da autonomia das escolas.

1.2 AUTONOMIA DAS ESCOLAS E CULTURA DE PROJETOS

O regime jurídico da autonomia das escolas já tinha sido estabelecido com o Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de Fevereiro. Neste diploma entendia-se por “autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.”

A este respeito Guerra (2001, pp. 30-31) afirma que “a escola é uma instituição regida por múltiplas e minuciosas prescrições externas. Todas as escolas recebem um conjunto extraordinário de normativas que deixam escassas margens de autonomia aos profissionais que nelas trabalham. A autonomia tem as suas vantagens caso seja empregue para adaptar a instituição às necessidades do contexto e dos alunos.”

O Decreto-Lei nº 75/2008 dá um significativo contributo legislativo para o avanço do processo de concessão de autonomia às escolas pois, nos termos do artigo nº 8, é definida a autonomia como

“a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão a atribuídos.”

e neste sentido, segundo Nóvoa (1999, p. 3), “significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos”, implicando a “responsabilização dos actores sociais e profissionais”, aproximando “o centro de decisão da realidade escolar” contribuindo “para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.”

A este respeito Alves (2002, p. 162) refere que a “descentralização e consequente autonomia relativa das escolas podem significar uma grande evolução, na medida em que passaram a ter o direito de tomar decisões relativas às finalidades, à flexibilização curricular, às modalidades de ensino.”

Sabendo que autonomia significa governar-se a si próprio, ponderar aspetos que caracterizam uma situação de forma a melhor decidir, tendo em conta os outros, Leite (2001, p. 6) afirma que “a autonomia significa uma menor dependência relativamente a

directrizes exteriores, mas uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objectivos que se desejam para a acção.”

São instrumentos de exercício de autonomia, segundo o artigo nº 9 do Decreto-Lei nº75/2008, entre outros, o projeto educativo e o regulamento interno das escolas/agrupamentos.

No que concerne ao projeto educativo é referido, no citado artigo, que se trata do documento “que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;”.

Neste sentido “a ideia de Projecto Educativo está intimamente relacionada com o conceito de autonomia” uma vez que a escola como organização autónoma tem a aptidão de produzir projectos apropriados, pois têm a liberdade de escolher e definir. “Esta autonomia [...] significa [...] usar esta liberdade para adequar o discurso oficial nacional aos contextos locais e aos recursos de que a escola dispõe para construir caminhos de maior qualidade.” (Leite, 2003, p. 92)

Segundo a autora supra citada, a autonomia da escola

“implica uma coesão entre os diferentes elementos dessa organização, ou seja implica que alunos, professores, outros trabalhadores da escola, pais e outros elementos da comunidade se envolvam num projecto que tem objectivos comuns, embora participações diferentes, por parte de cada um destes intervenientes. Neste sentido, o Projecto Educativo da Escola pode ser também uma oportunidade de diálogo e de compromisso entre os diversos parceiros sobre o sentido das acções e, por isso, de uma procura colectiva de respostas aos desafios que a sociedade actual nos vai colocando para uma qualidade de ensino e da educação.” (Leite, 2003, pp. 92-93)

O artigo nº 4, ponto 2, do Decreto-Lei nº 75/2008, admite a “diversidade de soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica”, permitindo deste modo a criação de projetos ao nível de escola.

Hoje em dia o termo “projeto”, sendo um termo ambíguo e que pode tomar vários significados conforme o contexto em que se aplique, instalou-se nos nossos discursos, quer os da vida profissional quer os de outros aspetos da vida. No domínio da educação, projeto está relacionado com um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e atividades diversificadas. (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002)

Estes autores mencionam ainda que “o conceito de projecto está ainda associado ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-dia passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes em planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação, com sentido, para todos.” (Idem, p. 23)

Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24) afirmam que “um projecto é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema.” Neste sentido Leite (2003, pp. 96-97) assume um projeto como sendo uma conceção de uma provável transformação do real e a sua concretização deve ser o procedimento de transformação do real. Nesta visão de projeto, este só faz sentido se definir “as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles.” Por isso, segundo a mesma autora (Leite, 2003, p. 96) “um projecto dá sentido às acções isoladas e integra as diversas actividades numa intencionalidade comum cujos efeitos, por vezes, só são visíveis a muito longo prazo.”

Nesta linha de pensamento Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24), referem que entre outros aspetos, num projeto é preciso “negociar objectivos, elaborar o plano, definir modos de acção e de pesquisa, construir instrumentos de recolha de dados, reflectir sobre os percursos do projecto e sobre os efeitos por ele gerados, organizar a informação e divulgá-la.”

Num modelo mais tecnicista, as fases de um projeto são estruturados de modo a não permitir desvios aos objetivos determinados. Na opinião de Leite (2003, pp. 101-102), as etapas que constituem um projeto deste tipo são:

- a) definir os objetivos desejados e fazê-lo de forma a que não fiquem dúvidas sobre o que se pretende conseguir no final da intervenção;

- b) programar pormenorizada e meticulosamente as atividades a realizar, os recursos a afetar e os dispositivos para a sua realização;
- c) realizar as atividades tal como tinham sido planeadas;
- d) controlar todo o processo de forma a evitar desvios aos objetivos e programa inicial;
- e) avaliar os resultados conseguidos, comparando-os com os objetivos desejados.

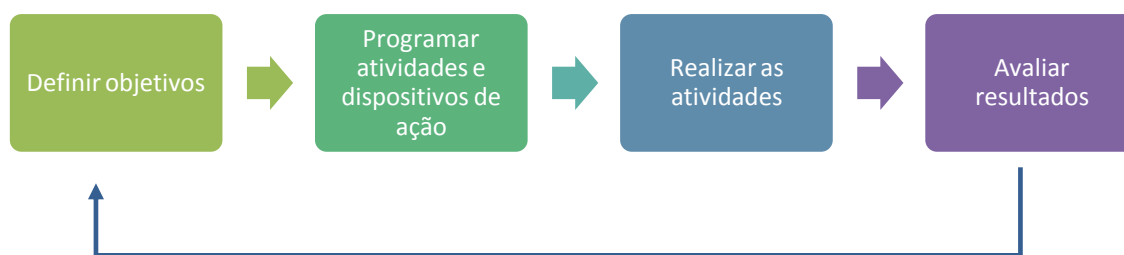


Figura 2 - Modelo tecnicista de conceção, gestão e avaliação de projetos (Leite, 2003, p. 102)

Após a conceção e implementação do projeto é preciso, na opinião da autora que temos vindo a citar, “administrá-lo, geri-lo e continuamente avaliá-lo para que haja a tal construção de mudança positiva e incorporação dessa mudança.” (Leite, 2003, p. 97)

Relativamente ao regulamento interno, é referido no artigo nº 9 do Decreto-Lei nº 75/2008, que se trata do documento “que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógico, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar”.

Em síntese o uso da autonomia faz com que a escola seja responsável pelas suas funções educativas, que devem estar de acordo com as suas características singulares e, tal como foi afirmado anteriormente, passam a ter o direito de tomar decisões relativas à flexibilização curricular e às modalidades de ensino.

1.3 GESTÃO DO CURRÍCULO

Antes de nos centrarmos na flexibilização curricular consideramos importante apresentar o termo currículo que é utilizado em diferentes contextos e por diversos atores da educação, sejam eles políticos, professores, encarregados de educação, pais e alunos. Consequentemente é admissível que nem sempre a palavra currículo seja utilizada com o mesmo sentido e significado.

Começando pelo campo teórico, currículo pode ser entendido, segundo Roldão (2010) e Zabalza (1998), respetivamente, como

“ o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver. [...] O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora.” (Roldão, 2010, p. 32)

“O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhos na escola, ano após ano. (Zabalza, 1998, p. 12)

O Ministério da Educação, relativamente à componente de orientação pedagógica e didática, assume uma série de competências curriculares, mantendo a estrutura nacional do currículo, sendo congruente com a Lei de Bases do Sistema Educativo: “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.” (ponto 4, art. 47.º, Lei nº 14/86)

Destas competências, Pacheco (2008, p. 15), ressalta “uma matriz de controlo curricular dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das redes pública e privada a diversos níveis – planos curriculares [...], programas [...], manuais escolares e avaliação.”

Num plano curricular são definidas as áreas curriculares, com a estrutura de disciplinas, a carga horária atribuída à sua lecionação e os programas das áreas e/ou disciplinas que no entender deste mesmo autor “estão sujeitos a decisão ministerial”.

“Ainda que seja reconhecida à escola a flexibilidade na gestão dos tempos lectivos, sobretudo no ensino básico, na verdade, é o ME quem decide o que se ensina, e quando se ensina, incluindo a duração dos tempos lectivos (...) O programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo ME através de

orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.” (Pacheco, 2008, p. 15-16)

Vários autores (Zabalza, 1998; Leite, 2001) referem que o currículo deve ser diferenciado face a públicos cada vez mais heterogêneos, cultural e socialmente. A este respeito Zabalza (1998, p. 46) afirma que

“os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e completam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões.”

A este respeito Leite (2001) afirma que, quando os professores escolhem conteúdos não familiares a determinados alunos estão a colocá-los em posição de desvantagem e estão a contribuir para que criem de si uma imagem negativa, pois aprenderão que o que sabem não tem valor para a escola nem lá têm lugar. Para que a aprendizagem aconteça, devem existir propostas curriculares diferentes, mas com metas em comum, através de vias diferentes e a ancoragem do currículo em contextos significativos para cada um e todos os que frequentam a escola, convertendo-se num projeto adequado pelos seus atores e gestores.

Como referimos anteriormente, a gestão curricular está prevista no Decreto-Lei nº75/2008, nos termos do artigo nº 42, ao referir que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos”, ou seja, flexibilizando o currículo.

Segundo Leite (2001, p. 4) flexibilizar o currículo significa assim perceber o currículo estabelecido a nível nacional como uma “proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas”. Para esta autora, na construção contextualizada do currículo prevê-se o “desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projecto comum” (Idem, 2001, p. 5) estando subjacente, em nosso entender, a este trabalho em equipa o exercício da autonomia.

Baseando-nos na mesma autora sintetizamos na figura 3 os pressupostos da gestão curricular segundo quatro vertentes:

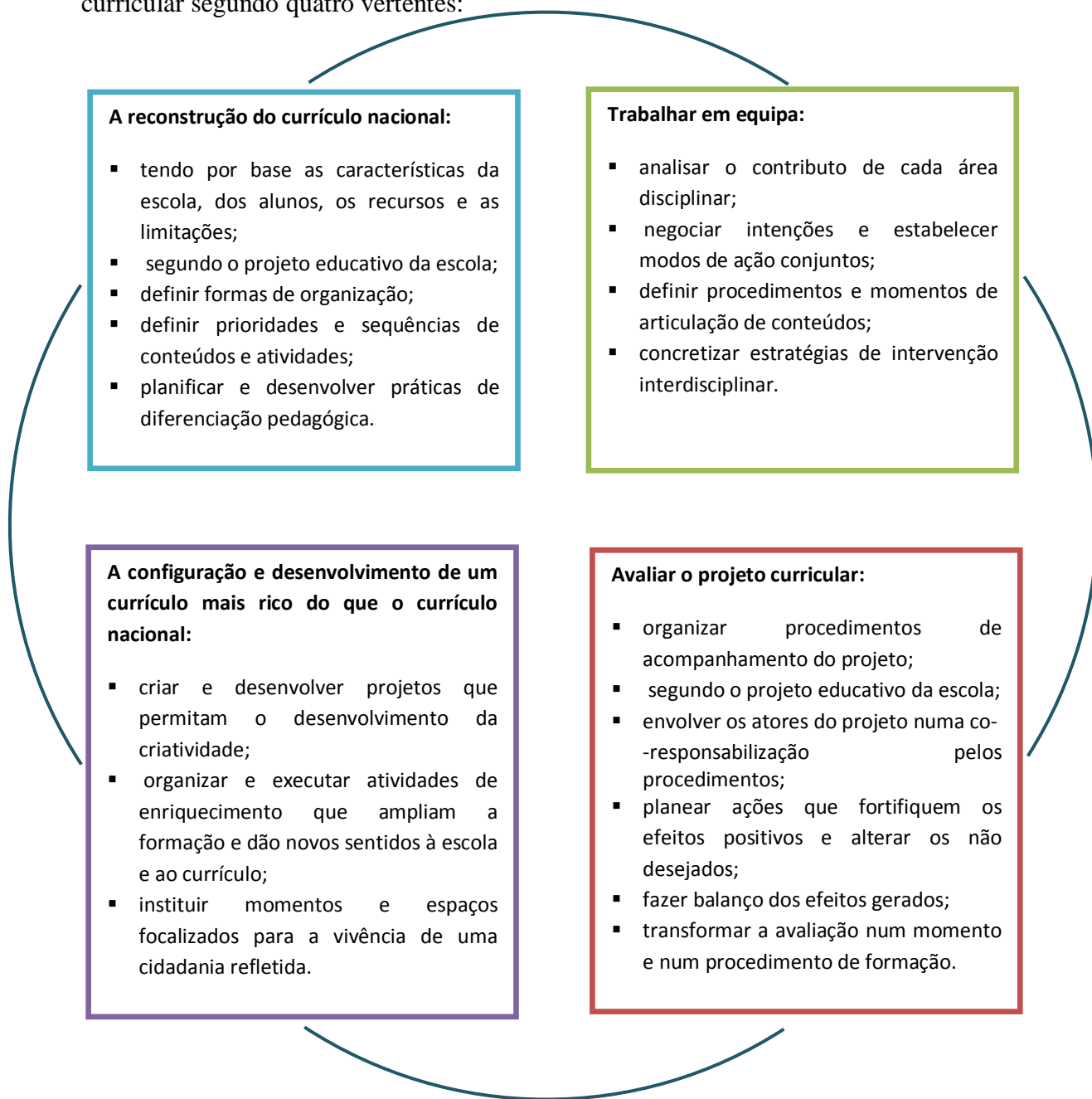


Figura 3 – Gestão curricular (adaptado de Leite, 2001, pp. 8-9)

Podemos assim concluir que a gestão curricular subentende clarificar o propósito do projeto, planificar procedimentos para os concretizar e agir de forma a concretizá-los. Para isso é necessário ter em atenção as várias dimensões de um projeto: as

intenções que o justificam e orientam, o plano que organiza a sua realização, a ação e os resultados por ela originados.

1.4 A ESCOLA ENQUANTO COMUNIDADE APRENDENTE

Nos pontos anteriores temos focado a organização, gestão e autonomia da escola incidindo no regime jurídico e institucional. No entanto a vida na escola é como a sociedade de hoje: complexa, díspar, ambígua, marcada por contradições e dubiedades. Para que a vida da escola sofra uma mudança ela tem de “construir-se com a contribuição de todos os que vivem na escola (alunos, professores e funcionários) e com a escola convivem (pais, comunidade, instituições a ela ligadas).” (Alarcão, 2000, p. 16)

Se pretendemos melhorá-la temos de fazê-lo ambicionando uma escola reflexiva sendo esta entendida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2000, p. 13)

A autora supra citada menciona ainda que “uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando.” (Alarcão, 2000, p. 17)

Partilhamos a ideia de escola reflexiva como a caracteriza Alarcão e Tavares (2003, p. 136): “uma escola reflexiva pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e sócio-cultural. Quer, além disso, saber se está no bom caminho e para tal investiga-se e avalia-se a si própria. É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir.”

Uma escola que se assume como reflexiva deve estar atenta à comunidade interior, devendo abranger todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Numa organização com as características de escola reflexiva os seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. (Alarcão, 2001, p. 26)

Neste contexto, o professor, enquanto indivíduo solitário, pode refletir sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém, sobre o conhecimento científico de que necessita para melhor assistir os seus alunos. Se aceitarmos que ser professor é uma profissão onde é necessário estar em constante (auto)formação e abertos ao espírito de um (auto)desenvolvimento profissional contínuo, vale a pena iniciar uma reflexão sobre as atitudes e convicções acerca do ensino praticado e as aprendizagens que os nossos alunos significativa e eficazmente fazem.

Alarcão (2000, p. 83) refere que “este processo de reflexão solitária não trará [tão bons] efeitos e resultados como a reflexão em parceria”. Assim,

“o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva [...] tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. [...] Ao fazê-lo enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.” (Alarcão, 2000, p. 18)

A este respeito também Guerra (2001, p. 47) assume que “pode-se aprender a ser um melhor profissional de muitas maneiras, mas uma das mais eficazes é, sem dúvida, a aprendizagem resultante da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional.” Com este objetivo os professores podem constituir grupos de reflexão e partilha constituindo comunidades de aprendizagem.

No contexto educativo, uma Comunidade de Aprendizagem pode ser construída com qualquer grupo de elementos com fins e objetivos semelhantes. A este respeito Torres (2001, p. 1) refere que “uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.”

Guerra (2001, p. 40) aponta três conceitos inter-relacionados que constituem a rede semântica que define a escola como comunidade crítica de aprendizagem:

- **Comunidade:** refere-se ao conjunto de indivíduos que partilham vínculos gerados e mantidos por objetivos comuns, por relações estáveis e por normas mais ou menos explícitas;

- **Crítica:** significa a capacidade reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade. A comunidade crítica não é meramente assimiladora nem transmissora, já que elabora, analisa e toma posições;

- **Aprendizagem:** aquisição de novos conceitos ou ideias, assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo. Uma comunidade crítica de aprendizagem consegue recorrer ao conhecimento, analisá-lo de forma rigorosa e colocá-lo ao serviço dos genuínos valores da sociedade.

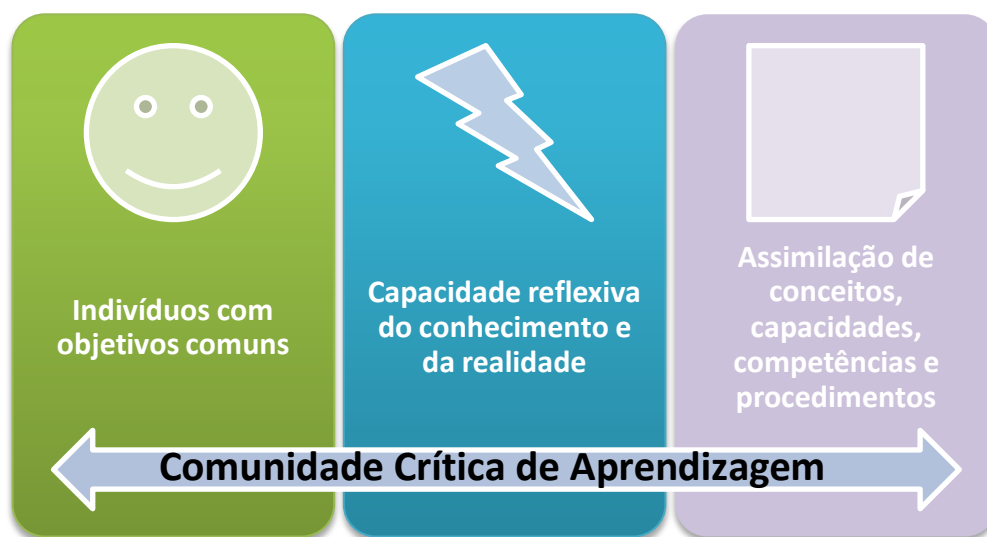


Figura 4 - Conceitos que definem a escola como comunidade crítica de aprendizagem

A sociedade exige, cada vez mais, aos professores que façam da escola um espaço atrativo onde os alunos sejam motivados para a aprendizagem e que inovem e renovem os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação se impõe. É desta forma perspetivada uma nova ideia do que é ser professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus alunos e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros professores. Bolívar (2012, p. 127) refere que as Comunidades de Aprendizagem possibilitam “que os profissionais aprendam novas

práticas e originem novos conhecimentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.”

Conceber a escola como Comunidade de Aprendizagem é transformá-la num espaço onde se discute e reflete sobre o que se está a passar e o que se pretende alcançar. Bolívar (2012, p. 128) refere que

“se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional.”

Alarcão e Tavares (2003, p. 148) partilham da mesma opinião que o autor supracitado, já que referem que para a construção de uma escola reflexiva os docentes devem demonstrar espírito de reflexão, de comprometimento, de responsabilidade e de colaboração. Isto é, “conceber a escola como organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem implica admitir a existência, no seu seio, de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.”

Apesar do trabalho colaborativo ser essencial para a escola ser entendida como uma Comunidade de Aprendizagem, Bolívar (2012, p. 130) afirma que “o trabalho profissional do ensino em muitas escolas é realizado de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva pelo facto de as escolas não possuírem uma organização que apoie e incentive o trabalho colaborativo entre os docentes.”

Na opinião deste autor, vendo o trabalho colaborativo como um fator de sucesso, a escola deve esforçar-se por os docentes reunirem, partilharem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo a que os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Assim, “o conceito de escola como comunidade profissional representa uma mudança fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional, dado que está fundamentada numa perspetiva ecológica e orgânica das organizações, em vez de num ponto de vista tradicional, fragmentado e mecanicista.” (Bolívar, 2012, p.133)

Em síntese, uma escola para se tornar uma comunidade aprendente necessita de efetuar constantes reflexões sobre as suas práticas. “Se a escola não tem autonomia para decidir, é fácil que a reflexão se resuma à mera interpretação das prescrições legais impostas.” (Guerra, 2011, p. 82)

O trabalho colaborativo entre os docentes pode ser supervisionado por um docente com mais experiência profissional. Esse trabalho supervisionado pode ser entendido como

“actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.” (Vieira, 1993, p. 28)

Os supervisores de escolas vistas como Comunidades de Aprendizagem, devem acompanhar e avaliar a atividade dos docentes com vista à concretização da missão da escola que não pode deixar de visar a qualidade da educação. “Compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149)

Assim, é do encargo do supervisor compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento da escola e do cumprimento da sua missão, fomentando e apoiando contextos de formação em exercício profissional que se reflitam no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos. (Alarcão, 2000, p. 21)

Uma escola enquanto comunidade aprendente tem no seu seio comunidades de aprendizagem que incorporam indivíduos com capacidade de trabalho colaborativo, em que é efectuada uma reflexão constante sobre as práticas diárias da escola, sobre o seu sentido e o seu papel na sociedade democrática. “Para que haja uma comunidade é necessário um conjunto de pessoas com uma preocupação comum, um espaço compartilhado e uma organização interna.” (Guerra, 2001, p. 37)

Senge (1992) (citado em Guerra, 2001, p. 59) refere que a escola que aprende tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada.

Em síntese e na opinião de Bolívar, uma Comunidade de Aprendizagem

“nasce quando um grupo de pessoas com objetivos comuns, participa e partilha a aprendizagem contínua e sistemática. Uma Comunidade de aprendizagem é, essencialmente, composta por pessoas que detém um denominador comum ou interesses similares. Essa comunidade é submetida a um processo ativo e dinâmico, no qual os membros aprendem cooperativamente, partilham conhecimentos e participam na reflexão pessoal e coletiva.” (Bolívar, 2012, p. 136)

A escola pode e deve adaptar aos seus alunos o currículo definido a nível ministerial podendo, para isso, criar projetos que se adequem à comunidade educativa e que promovam o sucesso dos alunos. Neste sentido a escola e os docentes, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, terão que demonstrar uma postura de colaboração e organizarem-se em Comunidades de Aprendizagem.

CAPÍTULO 2: (IN)SUCESSO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

Os perfis de competência exigidos pelo Governo para o desempenho de funções, caracterizam o desempenho profissional do professor, evidenciando as exigências de formação inicial e a indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho consolidado e para uma contínua adequação dos docentes aos sucessivos desafios que lhes são colocados.

Um dos desafios com que os professores se veem confrontados diariamente é o insucesso escolar. Este problema é reconhecido por todos e já vários investigadores estudaram as suas causas mas na verdade são os docentes que têm que lidar com ele nas suas salas de aula. Alguns dos docentes conformam-se com esta situação mas outros tentam encontrar as melhores soluções para minimizar tal situação. Uma das soluções encontradas por muito dos docentes que se procuram desenvolver profissionalmente é o trabalho colaborativo sendo este encarado como uma mais-valia para a sua progressão enquanto docentes. O mesmo pode ser desenvolvido com colegas que apresentam as mesmas ou outras dificuldades, procurando entreajudarem-se com a troca de experiências e investigar a procura de soluções.

2.1 INSUCESSO ESCOLAR

A escola parece ser um obstáculo para os alunos que muitas vezes não demonstram o desempenho escolar desejado pelos pais, pelos professores e pelos próprios alunos.

Muñiz (1993, p. 9) define o insucesso escolar como “a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”.

Para Rangel (1994, p. 20) insucesso escolar significa “o insucesso num exame, bem com o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas.”

Na opinião de Benavente (1990, pp. 2-3) são várias as teorias explicativas do insucesso escolar: a teoria dos «dotes», a teoria do «handicap» sociocultural e a teoria do «handicap» socioinstitucional. O esquema seguinte explicita as principais características de cada uma das teorias segundo a autora acima referida (1990, pp. 2-3).

Teoria dos «Dotes»	Teoria do «handicap» Sociocultural	Teoria do «handicap» Socioinstitucional
<ul style="list-style-type: none"> •Prevaleceu desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60; •Baseava-se em explicações psicológicas individuais; •O sucesso ou insucesso dos alunos "é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais." 	<ul style="list-style-type: none"> •Predominou desde o final dos anos 60 até ao início dos anos 70; •Baseava-se em explicações de natureza psicológica; •O sucesso ou insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> •Impera desde os anos 70; •Interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; •Sublinha a necessidade de diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso; •O insucesso é visto como resultado de uma relação entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; •Investe na transformação da escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-la às necessidades dos diversos alunos.

Figura 5 – Características das teorias explicativas do insucesso escolar segundo Benavente (1990, pp. 2-3)

Num estudo realizado por Roazzi e Almeida (1988, p. 54) o insucesso escolar deve-se, na opinião dos docentes que participaram no mesmo, à “falta de bases, de motivação ou de capacidade dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais.” Os mesmos autores referem que os pais e a opinião pública em geral pensam que “os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.)”. Alguns dos aspetos apontados por este autor mantêm-se como causas do insucesso como veremos mais adiante.

Para combater o insucesso no sistema educativo português, o Ministério da Educação lançou, no ano letivo 2009/2010, o Programa Mais Sucesso Escolar. Segundo a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) este programa foi criado com o objetivo de “apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate

ao insucesso escolar no ensino básico” e foi desenvolvido em mais de cem agrupamentos/escolas de todo o país.

O Programa Mais Sucesso Escolar apoiou o desenvolvimento de projetos que tinham como referência os modelos TurmaMais e Fénix que foram criados, respetivamente pela Escola S/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, e pelo Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz. Para além de apoiar escolas que apresentaram projetos tendo, por base, os referidos anteriormente, também surgiram escolas com projetos com modelos próprios que eram incluídos numa terceira tipologia designada por Híbrida.

Segundo informação recolhida no site da DGIDC, o projeto TurmaMais tem por base, no plano pedagógico, a existência de uma turma sem alunos fixos que recebe temporariamente alunos provenientes de várias turmas do mesmo ano de escolaridade. Cada grupo de alunos tem que cumprir um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina, trabalhando os conteúdos programáticos que a sua turma está a desenvolver. Neste caso estes alunos podem beneficiar de um apoio individualizado, mais adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e sem que os alunos tenham sobrecarga de horas semanais. Neste projeto não é obrigatório que todas as disciplinas tenham este modelo mas apenas as que apresentam piores resultados escolares.

No que respeita ao projeto Fénix, este foi desenvolvido, segundo informações constantes no site da DGIDC, com o objetivo de “proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidem saberes. Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade.” No âmbito deste projeto é dado um apoio mais individualizado aos alunos que apresentam dificuldades a Português, Matemática ou a outra disciplina que apresente elevada taxa de insucesso. São criadas turmas Fénix, “os ninhos”, nos quais são integrados temporariamente os alunos que necessitam de mais apoio para conseguir recuperar aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Os “ninhos” funcionam à mesma hora da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Logo que os alunos consigam atingir o desempenho esperado, regressam à sua turma de origem. Os ninhos não são criados

apenas para os alunos com dificuldades mas também são criados ninhos para alunos com grandes “taxas de sucesso de forma a permitir o desenvolvimento da excelência.”

As escolas de tipologia Híbrida desenvolvem os seus projetos sem terem por base nenhum dos projetos mencionados previamente. Tentam melhorar a qualidade do ensino e o diminuir o insucesso dos seus alunos tendo por base “desenhos organizacionais próprios”. De uma forma geral as escolas apoiam os alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, através de mudanças nas práticas letivas e promovendo um ensino mais individualizado, permitindo a recuperação de aprendizagens. É referido ainda que como estratégia para aumentar o sucesso escolar, as escolas promovem “práticas de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente, nas disciplinas intervencionadas em cada escola, bem como nas dinâmicas do conselho de docentes/turma”.

2.2 INSUCESSO A MATEMÁTICA

O insucesso na Matemática sempre foi uma realidade. Ponte (1994) refere que este fenómeno tem múltiplas causas e todas estão inter-relacionadas. Diz ainda que os docentes justificam o insucesso dos alunos com a “má preparação” em anos letivos anteriores, pelo baixo nível sócio-económico e cultural, pela falta de empenho e de hábitos de trabalho. Para além disso os currículos são longos e a obrigatoriedade do seu cumprimento não permite um verdadeiro acompanhamento dos alunos com mais dificuldades. Por sua vez os alunos pensam que a principal razão do insucesso na Matemática, é por esta ser difícil de compreender, manifestando que não sabem para que serve nem porque são obrigados a estudá-la. Para além disso apontam que os docentes não explicam bem, nem a tornam interessante. (Ponte, 1994, pp. 1-2)

Em 2003, o mesmo autor, no artigo “O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?” salienta alguns dos marcos mais importantes do percurso do ensino da Matemática no nosso país. A partir desta análise o autor procura identificar os fatores que contribuem para a crise no ensino da Matemática e apontar caminhos para a sua resolução. Assim, os fatores que Ponte define como originadores do insucesso são:

- “A crise geral da escola” que não passa de um reflexo da “crise da sociedade”, já que os alunos manifestam um crescente desinteresse pela escola; (p. 18)

- “Fatores de natureza curricular” nomeadamente: “(i) Tradição pobre de desenvolvimento curricular em Matemática; (ii) Insuficiente concretização prática das orientações curriculares dos programas em vigor; (iii) Carácter difuso das finalidades do ensino na Matemática e das expectativas de desempenho dos alunos.” (p. 19)
- “[...] papel que a Matemática tem tido como instrumento de selecção de alunos, nomeadamente, para a frequência do ensino superior”. (p. 21)
- Modo como têm sido tratadas as “questões da formação e recrutamento de professores.” (p. 22)
- “Uma cultura profissional marcada pelo individualismo e o espírito de funcionário.” A este respeito Ponte refere que se deve instalar na escola um “verdadeiro espírito profissional “ e que o elementos fundamentais desse espírito são a “elaboração de projetos curriculares, tendo por base o diagnóstico dos problemas e situações, a colegialidade, a colaboração e a avaliação e reflexão sobre os resultados, as práticas e as finalidades.” (p. 23)
- “Falta de investimento político”. (p.23)

Ponte (1994, p. 5) conclui que:

“Sem renovar profundamente a escola, tornando-se um espaço motivante de trabalho e crescimento pessoal e social, o problema do insucesso tenderá a perpetuar-se na Matemática como nas restantes disciplinas. [...] Para combater esse insucesso a principal medida passa por alterar este papel, retirando-lhe a função selectiva e mostrando como esta ciência pode constituir – para todos – uma actividade intelectual gratificante e enriquecedora.”

O mesmo autor (2003, p. 25) refere ainda que num programa de combate ao insucesso da Matemática, deve-se ter em conta os seguintes elementos: “clarificar as finalidades do ensino da Matemática”, “expectativas claras e positivas para os alunos” já que estes “devem saber o que se espera deles” e que se acredita que “são capazes de atingir esses objectivos e que têm uma responsabilidade fundamental nesse processo”, “diversificar os programas”, “reduzir o papel que a Matemática tem como instrumento de selecção” e “promover uma nova cultura profissional entre os professores, apoiando os seus projetos, proporcionando formação adequada e dotando as escolas das necessárias condições e recursos”.

Em 2005, Nuno Crato, enquanto Presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática, deu uma entrevista que foi publicada na revista *e-ciência*. Quando questionado sobre o que de errado se passa no ensino da Matemática o mesmo refere que há “problemas de formação de professores”, “com os manuais escolares” e “com as matérias”. Para colmatar os problemas que deteta propõe, para uma melhoria dos resultados a Matemática: “reforçar a formação científica de professores”, “concretizar os programas do Básico em objectivos e etapas de aprendizagem a atingir passo a passo”, “instituir em todos os níveis uma cultura de avaliação. Avaliação dos alunos, avaliação das escolas, avaliação dos professores, avaliação dos manuais escolares”, “estabelecer vias alternativas que permitam aos estudantes melhores desafios mais avançados e aos com mais dificuldades recuperar as suas limitações, com ajudas especiais, em vez de ficarem a marcar passo repetindo sucessivamente os mesmos anos” e “modernizar o ensino, torná-lo mais exigente e, ao mesmo tempo mais aliciante e desafiador”.

Na opinião de Ponte, a melhoria dos resultados desta disciplina passa pelos docentes.

“A chave para a melhoria do ensino está nos professores. O ensino da Matemática não melhorará sem o empenho criativo e responsável dos respectivos professores, em projectos e iniciativas, envolvendo no seu entusiasmo os seus próprios alunos. Isso só será conseguido dialogando com os professores, ouvindo as suas preocupações e mobilizando o conhecimento incorporado na sua experiência profissional.” (Ponte, 2003, p. 26)

Em 2006, e depois de auscultar os docentes de Matemática, o Ministério da Educação delineou uma estratégia para melhorar os resultados à referida disciplina.

Em Junho, tendo em atenção, como já referido, o diagnóstico realizado pelos professores de Matemática, decorrente da reflexão sobre os resultados dos exames de Matemática do 9.º ano de escolaridade de 2005, o Ministério da Educação definiu um Plano de Ação para a Matemática (PAM) que seria implementado nos três anos letivos subsequentes. Este Plano, que tem como principal objetivo melhorar o ensino da Matemática, define seis ações, a saber, programa Matemática: equipas para o sucesso, promover a formação contínua em Matemática para professores de todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário, novas condições de formação inicial dos professores e de acesso à docência, proceder ao reajustamento e às especificações programáticas para a Matemática em todo o Ensino Básico, criar um banco de recursos educativos para a

Matemática e proceder à avaliação dos manuais escolares de Matemática para o Ensino Básico. No âmbito da primeira ação, “Programa Matemática: equipas para o sucesso”, é possibilitado à escola propor um conjunto de medidas que, “no seu entender, possibilitarão, a médio e longo prazo (final do ciclo) melhorar os resultados dos alunos.” (Plano de Ação para a Matemática, 2006, p. 1)

No seguimento deste Plano, surge o Plano da Matemática que tem como objetivo continuar a apoiar os projetos desenvolvidos no âmbito do PAM que visavam a melhoria das aprendizagens em Matemática dos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Analisando o anteriormente exposto, podemos verificar que o alcance do sucesso educativo a Matemática foi uma preocupação ministerial. Com vista a ultrapassar as dificuldades que os alunos apresentaram (e alguns ainda apresentam) foram criados e aprovados projetos que perspetivavam a melhoria do insucesso escolar.

2.3 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Simões, Faria, Dionísio e Lima (2011, pp. 132-124) afirmam que na escola tradicional acreditava-se que terminada a Licenciatura - formação inicial - o professor estava habilitado para desenvolver a sua atividade docente para o resto da vida pois tinha frequentado um curso superior com o objetivo de lecionar uma disciplina e era portador de um diploma que certifica a formação profissional específica com que se encontra habilitado. No entanto, atualmente, aos docentes é pedido para ultrapassar vários desafios pedagógicos e científicos, para solucionar problemas e trabalhar em equipa, pelo que é necessário questionar o papel do professor e a sua formação. Assim, o docente deve estar preparado para responder adequadamente às questões e desafios que lhe são colocados no seu dia-a-dia, nomeadamente questões de carácter científico, já que o conhecimento progride diariamente, e desafios de natureza didática e pedagógica. Nestes termos, o docente para além de ser detentor da formação inicial e da formação obtida durante o período de estágio, deve preocupar-se em frequentar um programa de formação contínua que permita atualizar os seus conhecimentos, responder às inovações tecnológicas que surgem, desenvolver novas competências que possibilitem a concretização dos novos

programas e metodologias de ensino, de forma a aumentar a sua profissionalidade docente e poder desempenhar funções mais alargadas na escola.

Na educação permanente dos docentes são abordados os conceitos formação contínua e desenvolvimento profissional, sendo que há perspetivas diferentes na sua conceptualização. Flores e Simão (2009, p. 136) referem que “não se pode restringir o desenvolvimento profissional de professores, única e exclusivamente às acções de formação que os mesmos frequentam” sendo que o desenvolvimento do professor pode ocorrer com “a instrução direta, a aprendizagem na escola e ainda a aprendizagem realizada fora da escola”.

Ponte (1995, pp. 2-3) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional é uma noção próxima de formação não sendo equivalente, sendo de destacar as diferenças que apresentamos na figura seguinte.

Formação	Desenvolvimento Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • "Frequentar" cursos; • O professor é objeto de formação; • Absorver os conhecimentos e informações que são transmitidos; • Atende-se aquilo em que o professor é carente; • É abordado um único assunto; • Parte, na maioria das vezes, da teoria, não chegando a sair da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de cursos, projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, ... • O professor é sujeito; • Toma decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar; • Parte-se dos aspetos que o docente já detem e que podem ser desenvolvidos; • Implica o professor como um todo; • Pode partir tanto da teoria como da prática.

Figura 6 – Diferenças entre formação e desenvolvimento profissional segundo Ponte (1995)

Desta forma, a formação contínua é um elemento do desenvolvimento profissional, é um processo de ensino/formação, um procedimento informativo ligado às problemáticas da educação, que não dá atenção às necessidades individuais. Para Ponte (1997, p. 44), o desenvolvimento profissional do professor é um processo

“de crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar. O desenvolvimento profissional diz assim respeito aos aspectos ligados à didáctica, mas também à acção educativa mais geral, aos aspectos pessoais e relacionais e de interacção com os outros professores e com a comunidade extra-escolar.”

Da mesma forma Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) define desenvolvimento profissional como um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.”

Nesta linha de pensamento García (1999, p. 137) é de opinião que o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.”

A este respeito Day (2001, p. 16) refere que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem contínuo, sendo necessário promovê-lo ao longo de toda a carreira de forma a que os docentes “possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.” Na perspectiva do autor anteriormente mencionado,

“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.” (Day, 2001, pp. 20-21)

Após a análise dos conceitos acima referidos podemos concluir que o desenvolvimento pessoal e profissional, é um processo contínuo no qual cada docente é sujeito participativo e responsável pelo seu crescimento ou pela sua estagnação. O professor deve identificar os seus interesses e projetar atitudes de pesquisa, de questionamento e de procura de soluções, isto é, a necessidade do professor refletir sobre o seu percurso profissional.

Na opinião de Schon (citado por Day, 2001, p. 54) o desenvolvimento profissional pressupõe que o professor seja um “prático reflexivo”. Mas afinal o que é ser reflexivo? Na opinião de Saraiva e Ponte (2003) a reflexão é

“mais do que uma simples tomada de consciência da nossa experiência e do nosso conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como estamos a perceber, pensar, julgar e agir (reflexão sobre os processos), bem como sobre as

razões do porquê de termos feito o que fizemos (reflexão sobre as premissas). Recorremos à reflexão quando queremos uma orientação para a negociação de um passo numa série de acções ou quando nos debatemos com uma dificuldade na compreensão de uma nova experiência.” (p. 7)

Schon (citado por Day, 2001, p. 54) refere que os professores devem refletir “na” ação e “sobre” a ação. A “reflexão-na-ação” relaciona-se com “o processo de tomada de decisão” por parte dos docentes enquanto estão “activamente envolvidos no ensino” (Schon in Day, 2001, p. 54), permitindo, na opinião de Day, que sejam identificados os problemas e sejam encontradas soluções (2001, p. 56). Por outro lado a reflexão sobre a ação ocorre “fora da prática que se torna objecto de reflexão” (citado por Day, 2001, p. 54) sendo “um processo mais pensado e sistemático de deliberação, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros.” (Day, 2001, pp. 56-57)

Para Perrenoud (1999, p. 10) “a atitude e a competência reflexivas” ostentam vários aspetos conforme sejam feitas antes, durante a ação ou à *posteriori*. O esquema seguinte representa as várias formas da reflexão, segundo o autor mencionado, nos vários momentos.

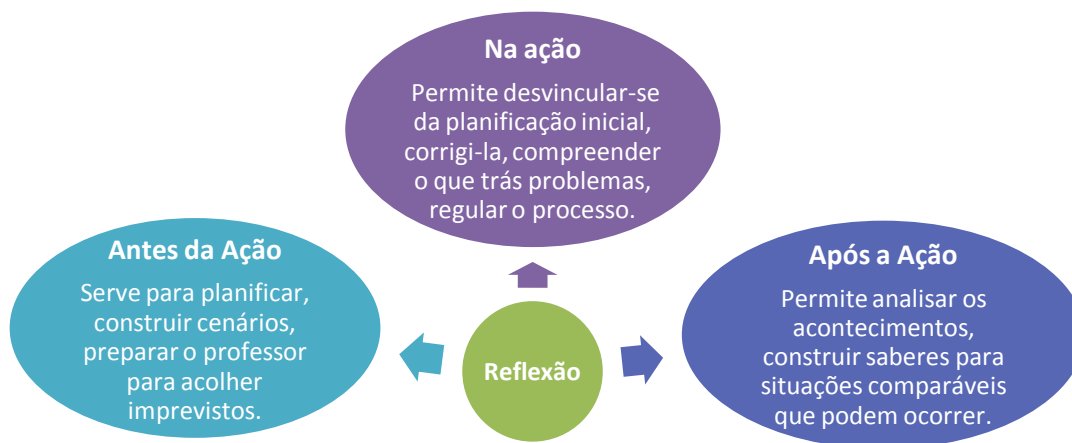


Figura 7 – Papel da reflexão, segundo Perrenoud (1999)

Ponte (2003), conclui que

“a reflexão é assim um processo pelo qual os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal. É um processo de longo termo, que envolve olhar para trás, bem como olhar para a frente, e quanto mais próximo da resolução do problema em aberto, mais crítica ela se torna. A reflexão surge como essencial para o desenvolvimento das competências do professor e como um processo no qual ele ganha confiança nas suas capacidades para fazer e ensinar” (p. 8)

Day (2001, p. 84) afirma que para os professores se desenvolverem profissionalmente “têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-acção e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica.”

Ponte (1998, p. 3) refere que o desenvolvimento profissional tem como finalidade tornar os professores mais habilitados a responder “às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.” Day corrobora o pensamento de Ponte quando refere que

“o desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança de pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados.” (2001, p. 293)

Nesta perspectiva Silva (2004) na dissertação “Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico – o insucesso escolar e estratégias a minorar”, tenta compreender o insucesso escolar em matemática analisando o ponto de vista dos professores, dos alunos e dos pais e procura identificar as ações tomadas pelos professores para minimizar o insucesso. Como resultado da investigação a autora conclui, sobre o desenvolvimento profissional de professores e a importância da reflexão, que:

“[...] os professores devem manter-se num desenvolvimento profissional constante nas vertentes quer pedagógicas, quer científicas, pois é o caminho mais congruente para o favorecimento do sucesso escolar em Matemática. [...] A reflexão individual da e na prática é outra estratégia de desenvolvimento profissional que pode contribuir para o combate do insucesso escolar em Matemática, pois permite ajustar, reajustar e enriquecer as suas práticas para que os alunos aprendam mais e melhor matemática. A reflexão informal entre os colegas, revela-se muito gratificante, pois ajuda a partilhar os sentimentos e em simultâneo promove o enriquecimento profissional. [...] A formação contínua é outro aspecto importante, em que a participação em acções de formação, encontros acerca de toda a teia que envolve a problemática do insucesso escolar em Matemática, é uma forma de começar a desbravar este túnel à procura de luzes de orientação que torne o ensino cada vez mais eficaz e com mais qualidade.” (pp. 149-150)

Conforme esta autora refere e tendo em atenção o mencionado por Ponte, podemos concluir que o desenvolvimento profissional é uma das ações que poderá permitir a diminuição do insucesso escolar. Day (2001, p. 293) concorda com esta análise quando menciona que “o desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados.”

Segundo Simões, Faria, Dionísio e Lima (2011, p. 140) o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico e secundário, que é definido no Decreto-Lei nº 240/2001, “evidencia exigências para a organização dos projectos da respetiva formação e para o reconhecimento das habilitações profissionais docentes.” Neste âmbito os docentes devem ser portadores de qualificações ao nível de quatro dimensões, sendo elas: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os docentes portugueses devem ter por base este normativo na concretização de uma reflexão da sua atividade docente. Após a realização de uma auto análise o docente pode desenvolver um Plano de Desenvolvimento Profissional.

As autoras supramencionadas referem ainda que (2011, p. 132) o Plano de Desenvolvimento Profissional é uma planificação de atividades para as diferentes vertentes, com o intuito do professor conquistar uma melhoria ao longo de um ciclo letivo. O mesmo deve compreender a descrição dos objetivos e os indicadores da sua concretização, as áreas de formação em que o docente se pretende desenvolver, as propostas de estratégias e atividades a realizar na escola, sempre que possível, com a colaboração de outros docentes. A elaboração deste plano tem como objetivo o desenvolvimento profissional do docente e tem por base a necessidade do professor se responsabilizar pela aprendizagem ao longo da vida.

A construção do Plano de Desenvolvimento Profissional pressupõe as seguintes etapas (Simões, Faria, Dionísio & Lima, 2011, pp. 132-133):

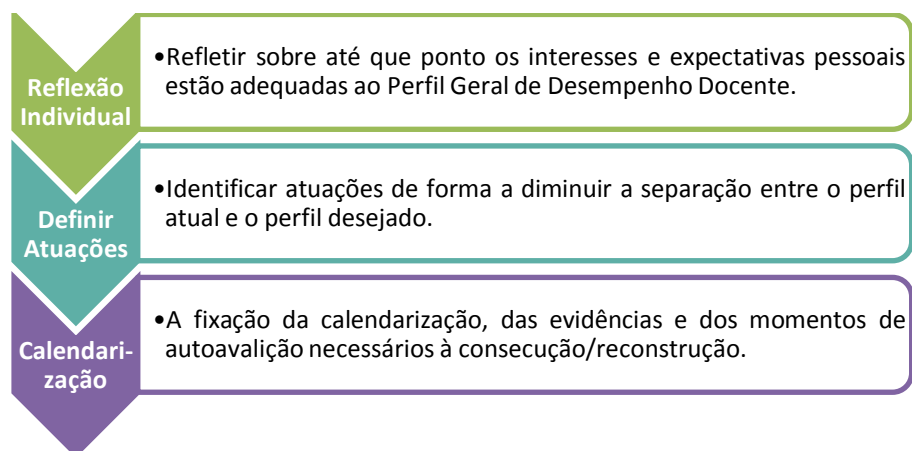


Figura 8 – Etapas de construção do Plano de Desenvolvimento Profissional

O Desenvolvimento Profissional dos docentes parte, desta forma, de uma reflexão, de um autodiagnóstico, realizado individualmente por cada um. Para a superação dos pontos menos bons encontrados pode não ser suficiente o trabalho isolado do docente mas ser necessário que partilhe ideias, reflexões, oiça opiniões e testemunhos.

2.3.1 Trabalho Colaborativo

A necessidade de melhorar o sucesso escolar dos alunos e a aprendizagem, levou a repensar na qualidade dos docentes e do ensino na sala de aula. É pedido aos docentes que se desenvolvam profissionalmente, que frequentem formação contínua, de modo a que atualizem os seus conhecimentos, e que trabalhem colaborativamente. Contudo muitos docentes ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, a maior parte do tempo.

Day (2001, p. 129) sugere o trabalho colaborativo como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. Deste modo, Ponte e Serrazina (2003, p. 5) acrescentam ainda que “a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, em especial aqueles que não se afigurem fáceis ou viáveis de resolver de modo puramente individual como os que surgem frequentemente no campo profissional.”

Roldão (2007, p. 28) define trabalho colaborativo como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.”

Na opinião de Ferguson (1999, p. 4) “most educators were not specifically prepared to work together in these many different ways. Historically, teachers were prepared for “individual practice” rather than “group practice.”” A mesma autora menciona ainda que “in fact, collaborative is hard work that takes time, commitment, skills, and the kind of continuity that helps to build a shared understanding.” (1999, p. 5)

Boavida e Ponte (2002) referem que na colaboração

“é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais.” (pp. 5-6)

Os autores (2002, p. 6) anteriormente mencionados referem ainda que num trabalho que envolva a colaboração de diferentes participantes tem que existir entre eles “uma base comum” que está relacionada com “os objectivos e as formas de trabalho e de relação”. Assim sendo, para se desenvolver um trabalho colaborativo tem de existir um “*objectivo geral*, ou pelo menos, um *interesse comum*, partilhado por todos.” Para além dos objetivos comuns cada participante pode ter “objectivos particulares específicos”. Ponte e Serrazina (2003, p. 6) partilham a mesma opinião quando referem que

“para a coesão do grupo, é importante que todos os participantes partilhem em grau significativo os objectivos comuns. Mas também é importante que tenham os seus objectivos individuais, ligados à sua função profissional, à sua personalidade, aos seus projectos, pois isso reforça naturalmente o seu envolvimento no trabalho e o seu sentido de realização pessoal.”

Roldão (2007, p. 29) acrescenta ainda que:

“trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte.”

Após a análise realizada podemos concluir, com Roldão, que o trabalho colaborativo

“estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.” (Roldão, 2007, p. 27)

Mas será fácil os docentes desenvolverem trabalho colaborativo?

Num projeto de investigação realizado por Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009, p. 72), estes autores concluíram como principais constrangimentos ao

trabalho colaborativo: “dificuldades pessoais, falta de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes, aliados a factores de natureza organizacional e contextual.”

Parente (2005, p. 106) concluiu na sua investigação que para existir trabalho colaborativo nas escolas devemos pensar na sua organização e nos constrangimentos que poderão existir: "será possível uma colaboração efectiva, rentável, criadora, imaginativa, onde as pessoas se sintam bem, se repensarmos a organização da escola, mesmo com os “tais” constrangimentos possíveis (e imaginários...). É preciso conhecê-los muito bem para os podermos superar. "

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo pode levar algum tempo mas tem vantagens para os professores e para os alunos sendo de destacar as enumeradas por Hord (1997) (citado em Day, 2001, p. 272):

- “Menor isolamento dos docentes;
- Maior empenho na missão e nos objetivos da escola e mais energia no trabalho no sentido de potenciar a missão da escola;
- Maior probabilidade de os professores estarem melhor informados, profissionalmente renovados e inspirados a inspirar os alunos;
- Avanços no sentido de fazer mudanças e adaptações curriculares em função dos alunos;
- Maior probabilidade de conseguir uma mudança sistemática fundamental.”

Em síntese neste capítulo podemos verificar que o insucesso escolar é uma realidade com que os professores se confrontam diariamente e que têm que tentar solucionar. É uma preocupação dos sucessivos governos, tendo sido proposto a implementação de vários projetos com o objetivo de diminuir tal insucesso e também uma preocupação dos investigadores portugueses que se debruçaram por construir conhecimento nesta área. Salientamos que para os vários autores estudados uma das formas de aumentar o sucesso escolar baseia-se no desenvolvimento profissional de professores sendo o trabalho colaborativo visto como uma das formas promotoras, que pode ser desenvolvida pelos docentes.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como finalidade descrever os procedimentos metodológicos utilizados na presente investigação. Numa primeira abordagem será feita uma análise teórica sobre o tipo de metodologia utilizada para caracterizar o estudo. Numa segunda fase falaremos do contexto onde decorreu a ação, dos sujeitos intervenientes e do Projeto Ritmus.

3.1 OPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA QUALITATIVA

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 31) afirmam que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.” Neste sentido procuramos conhecer e compreender a filosofia do Projeto Ritmus e posteriormente analisar a sua aplicação na escola.

Depois de definidos os objetivos e as questões de investigação, pensamos na metodologia. Devido à natureza das questões de investigação, optámos pela metodologia qualitativa, pois parece-nos contribuir para uma melhor operacionalização da investigação, permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos. A este respeito Chizzotti (2003, p. 221) refere que

“o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.”

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) mencionam que a expressão investigação qualitativa é utilizada “[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.”

Neste tipo de investigação, o investigador privilegia, principalmente “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

[...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16)

Estes autores, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), enunciam cinco características desta metodologia, descritas no esquema seguinte.



Figura 9 – Características da metodologia qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994)

Os investigadores qualitativos têm como objetivo “[...] compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70)

Como refere Merriam (2002, p. 6), “all qualitative research is characterized by the search for meaning and understanding, the researcher as the primary instrument of data collection and analysis, an inductive investigative strategy, and a richly descriptive end product.”

3.1.1 Estudo de Caso

Uma das formas de investigação privilegiada pela metodologia qualitativa é o estudo de caso. Na opinião de Merriam (2002, p. 8) “the case study is an intensive description and analysis of a phenomenon or social unit such as an individual, group, institution, or community. [...] By concentrating upon a single phenomenon or entity (the case), this approach seeks to describe the phenomenon in depth.”

Por sua vez, Ponte (1994, p. 2) define um estudo de caso como

“um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. (...) debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

e refere três características do estudo de caso, conforme ilustra a figura seguinte.

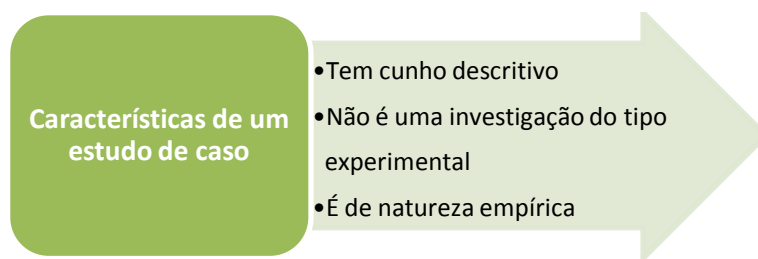


Figura 10 – Características de um estudo de caso segundo Ponte (1994, pp. 2-3)

Relativamente à característica “tem cunho descritivo” o autor mencionado refere que se deve ao facto do investigador não querer alterar a situação em estudo, mas sim querer compreendê-la, apoiando-se assim na descrição completa do seu objeto de estudo. Um estudo de caso “não é uma investigação do tipo experimental”, já que o investigador não tem controlo sobre os acontecimentos podendo-se neste tipo de investigação utilizar vários tipos de fontes de evidência, tais como a análise documental e o trabalho de campo (estudo de “natureza empírica”). Ainda sobre o tipo de fontes de evidência, Yin (2010, p. 32) refere que num estudo de caso podem ser utilizadas técnicas, tais como a observação direta e entrevistas das pessoas envolvidas.

Assim, Ponte (1994, p. 10) refere que os estudos de caso são usados quando se pretende “compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir as novas políticas. O seu objectivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico.”

A este respeito Yin (2010, p. 22) afirma que “os estudos de caso são o método preferido quando: as questões “como” ou “por que” são propostas, o investigador tem pouco controle sobre os eventos e o enfoque está sobre um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real.”

Na realização desta investigação optamos por realizar um estudo de caso pois pretende-se analisar e compreender o Projeto Ritmus, que é apenas desenvolvido numa escola do país, e perceber de que forma este projeto desenvolve o sucesso dos alunos, em particular na disciplina de Matemática, e se é promotor do desenvolvimento profissional dos professores. Não se pretende exercer qualquer tipo de controlo sobre a investigação mas sim responder às questões de investigação que são de natureza qualitativa.

3.1.2 Processos, instrumentos e técnicas de recolha de dados

A investigação do estudo de caso, na opinião de Yin (2010, p. 40), conta com a utilização de “múltiplas fontes de evidências, com os dados precisando convergir de maneira triangular”. Para este autor, entre as fontes de evidência utilizadas num estudo de caso, estão: documentação, registos em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefactos físicos. (2010, p. 127)

Para o nosso estudo, a recolha de dados combinou vários instrumentos como a observação direta, análise documental, questionários e entrevistas.

3.1.2.1 Processos e instrumentos de recolha de dados

Observação direta

Segundo Quivy e Campenhoudt (1994, p. 164) a “observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações”. Na opinião dos mesmos autores os métodos utilizados na observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (1994, p. 196)

A observação direta pode ser considerada observação participante ou não participante, conforme as características descritas na ilustração abaixo.

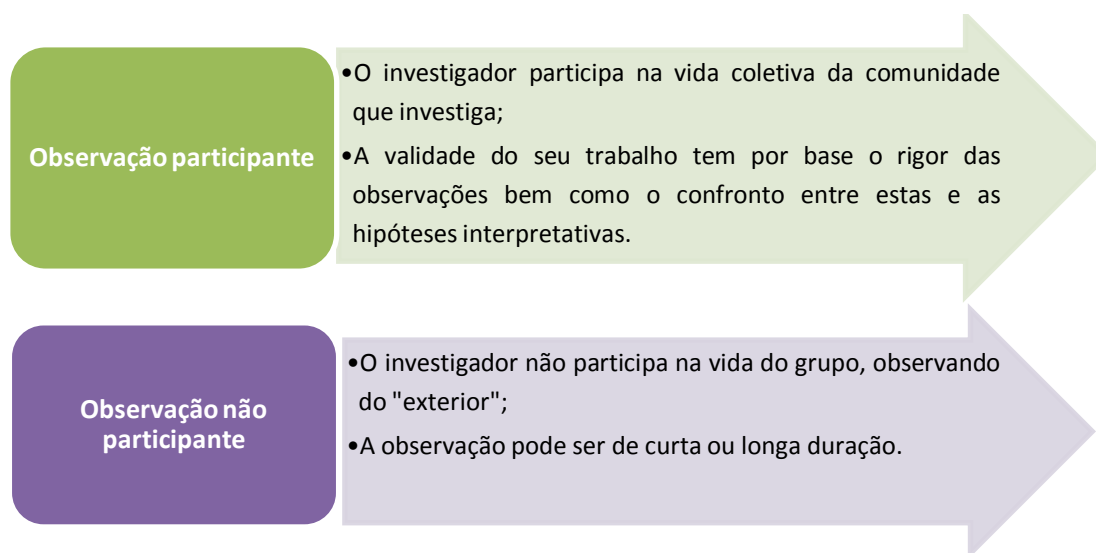


Figura 11 – Tipos de observação direta e respetivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 197-198)

Nesta investigação foi realizada uma observação direta do tipo não participante, estando a investigadora presente em algumas reuniões entre as docentes de Matemática e presenciado o tipo de trabalho desenvolvido pelas mesmas, ouvindo as opiniões das docentes relativamente ao trabalho efetuado pelas mesmas sem qualquer tipo de intervenção (anexo 1).

Análise Documental

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995, p. 201), um investigador em ciências sociais recolhe documentos por uma de duas razões: ou pretende analisá-los por si próprios ou pretende encontrar informações úteis para estudar outro objeto.

Chaumier define a análise documental como uma “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier in Bardin, 2009, p. 47)

Na opinião de Bardin (2009, p. 47) “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.” Assim, podemos concluir que a análise documental tem como intenção obter o máximo de informação com a máxima importância.

Yin refere que a análise de documentação serve para comprovar e aumentar a evidência de outras fontes (2010, p. 128). Deste modo, o autor mencionado apresenta como pontos fortes da análise da documentação:

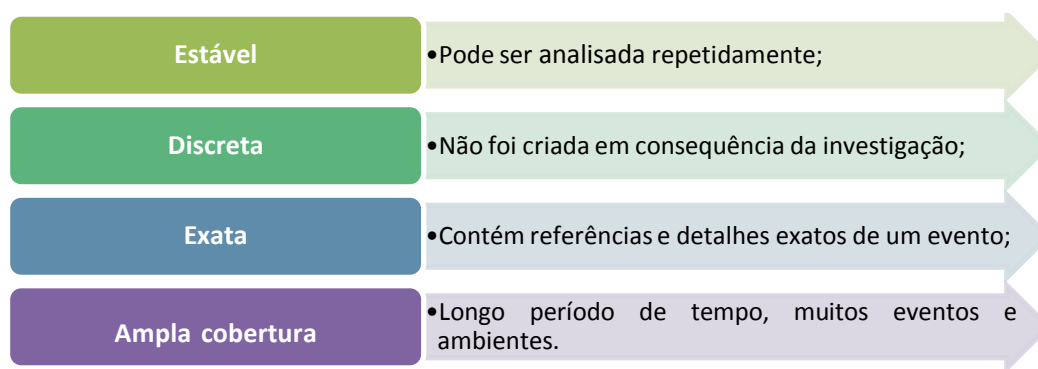


Figura 12 – Pontos fortes da documentação segundo Yin (2010, p. 129)

No presente estudo a análise documental foi realizada ao documento que rege o Projeto Ritmus, ao relatório realizado no final do primeiro ano de concretização do projeto, ano letivo 2009/2010, e ao relatório do final do segundo ano de concretização do projeto, 2010/2011. Tal como as outras técnicas de recolha de dados, a análise destes documentos teve como finalidade contribuir para conhecer e compreender o funcionamento do Projeto Ritmus e clarificar as situações a estudar.

Questionário

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995, p. 188), o inquirido por questionário consiste em colocar a um conjunto de indivíduos “uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”.

A opção por este instrumento de recolha de dados deve-se, muitas vezes, a poder ser aplicado a um grande número de pessoas, o que também dificulta o tratamento das informações neles presentes. Assim, no que diz respeito à construção das questões, podemos encontrar questões de dois tipos: abertas e fechadas. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995, p. 188) “as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma a que os entrevistados escolham obrigatoriamente as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas.” As questões de resposta fechada permitem uma análise estatística dos dados recolhidos sendo que as questões de resposta aberta obrigam à análise de conteúdo.

Os autores anteriormente mencionados referem que um questionário pode ser de “administração indireta” ou de “administração direta”. (1995, p. 188)

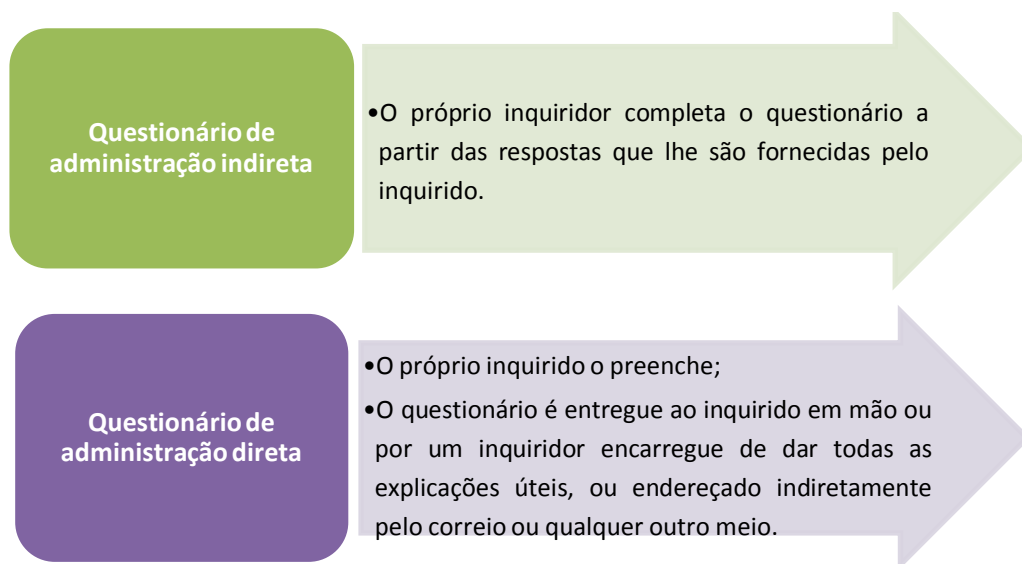


Figura 13 – Tipos de questionários e respetivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995)

Os questionários utilizados na presente investigação (anexo 2) eram constituídos por questões de resposta fechada e por questões do tipo misto, isto é, possuía questões

que apresentavam várias hipóteses de respostas, dando a oportunidade aos inquiridos de selecionarem as opções que melhor manifestassem as suas ideias, sendo também dada a hipótese, no final de cada questão, de acrescentarem alguma resposta que não fosse considerada pelo investigador.

Os questionários foram preenchidos pelos próprios inquiridos, tendo estes sido entregues por docentes do agrupamento que se disponibilizaram para o efeito.

Entrevistas

Na opinião de Yin (2010, p. 133), “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista.”

A este respeito Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 191-192) afirmam que os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana e quando corretamente valorizados possibilitam ao investigador extrair das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. No parecer dos autores anteriormente referidos uma entrevista pode ser considerada semidirectiva (ou semidirigida), centrada ou pode ser extremamente aprofundada e pormenorizada. (1995, pp. 192-193)

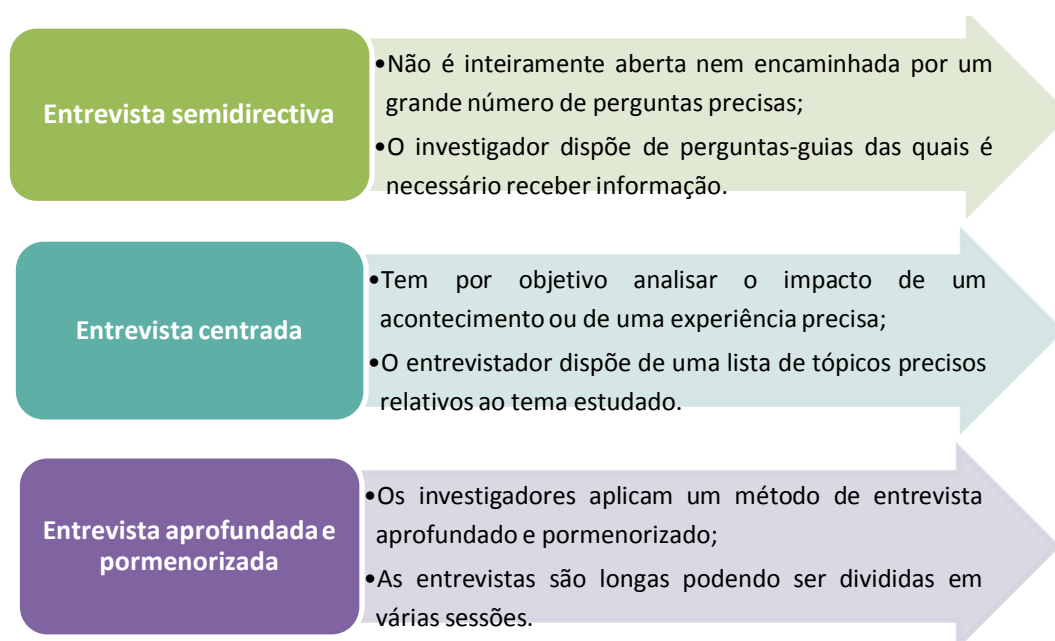


Figura 14 – Tipos de entrevista e respetivas características segundo Quivy e Campenhoudt (1995)

No presente estudo, as entrevistas obedeceram a um guião (anexo 3), não muito estruturado, que possibilitou alguma maleabilidade na formulação das perguntas. As entrevistas, à exceção da entrevista ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória que foi respondida por escrito, foram gravadas em formato áudio tendo sido posteriormente transcritas. Para a análise das respostas, de forma a interpretar e discutir os dados, foram elaboradas grelhas de registo, tendo sido necessário repetidas audições das respostas para classificação/codificação das mesmas.

O seguinte esquema é representativo da aplicação das entrevistas para este estudo.

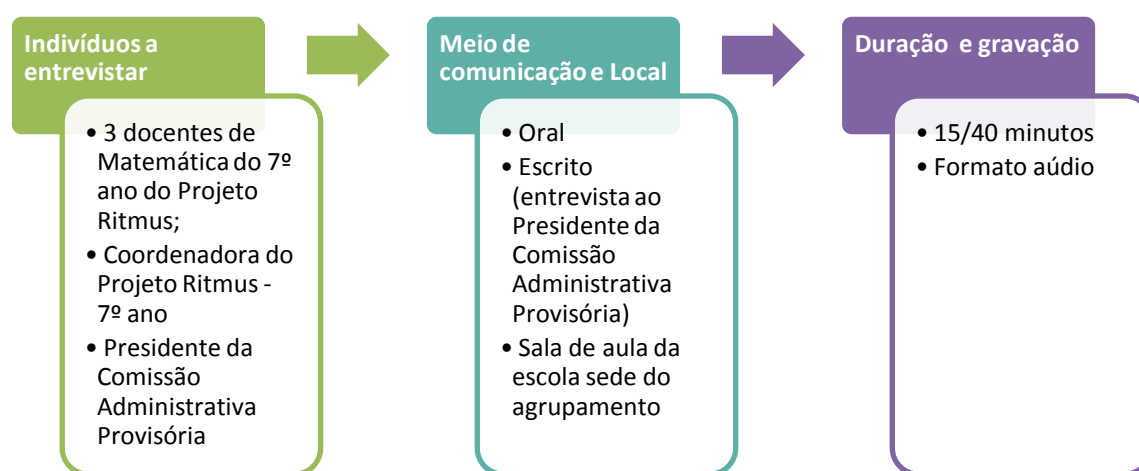


Figura 15 – Aplicação das entrevistas

3.1.2.2 A análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados

Após a recolha de dados é necessário proceder à sua análise. Segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 227) este método de análise ocupa, um lugar cada vez maior na investigação social, já que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”.

Para Bardin (2009, p. 33) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. O referido autor acrescenta ainda que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único

instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.”

Os métodos utilizados na análise de conteúdo têm como objetivos, segundo Bardin (2009, p. 31), a “superação da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”. Relativamente ao primeiro objetivo, o investigador deve questionar-se se a mensagem que pensa observar está realmente presente no documento analisado, questionando assim se a sua leitura é correta e generalizável. Quanto ao segundo objetivo, enriquecimento da leitura, é colocada a questão se uma leitura mais atenta não poderá aumentar a produtividade já que um primeiro olhar poderá não ser atento o suficiente para analisar com profundidade o texto pretendido.

A análise de conteúdo tem duas funções: uma “função heurística” e uma “função de administração da prova”. (Bardin, 2009, p. 31)

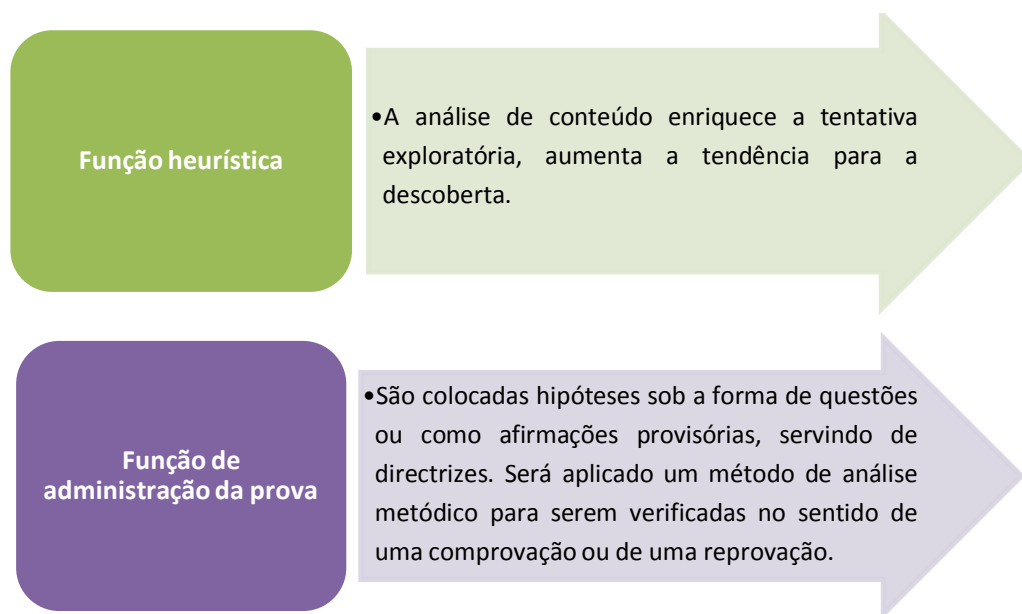


Figura 16 – Funções da análise de conteúdo segundo Bardin (2009)

Os métodos utilizados pela análise de conteúdos podem, segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 227), serem agrupados em duas categorias: os “métodos quantitativos” e os “métodos qualitativos”. Relativamente aos métodos quantitativos, os autores mencionados referem que são extensivos, já que são analisados um grande número de informações, e têm “como informação de base a frequência do aparecimento

de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas.” No que concerne aos métodos qualitativos os mesmos são intensivos, pois analisam um pequeno número de informações complexas mas de uma forma exaustiva, e têm como informação de base a “presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros.”

Os mesmos autores referem que tendo por base os elementos do discurso, a sua forma ou as relações entre os elementos que o constituem, os métodos utilizados na análise de conteúdo podem ser agrupados em três categorias (1995, p. 228). As categorias de métodos são apresentadas no esquema seguinte.

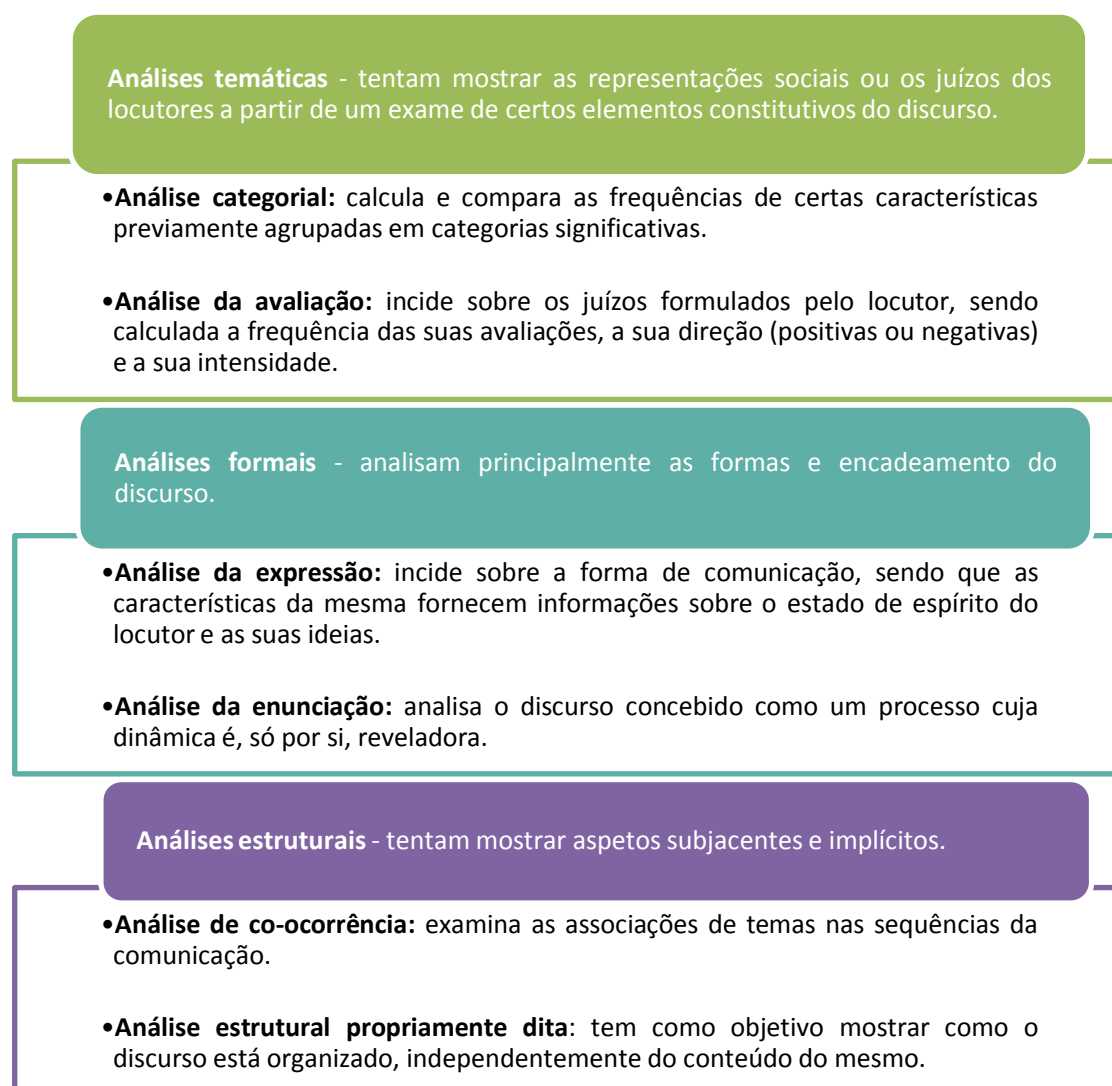


Figura 17 - Categorias de métodos utilizados na análise de conteúdo segundo Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 228-229)

Na opinião de Bardin (2009, p. 38) o tipo de análise mais generalizado e utilizado é a análise categorial. Este método considera a totalidade do texto e uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (Bardin, 2009, p. 39) Para esta autora, a análise categorial é uma técnica que “consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar.” (Bardin, 2009, p. 39)

O analista examina as comunicações de forma a deduzir conhecimentos. Na opinião de Bardin (2009, p. 41) a primeira etapa que deve ser realizada pelo analista é a “descrição”, que consiste na “enumeração das características do texto, resumida após tratamento”. Após a “descrição” é aplicada a “inferência” que permite “a passagem, explícita e controlada” para a última fase, que se intitula de “interpretação”, sendo esta a atribuição de significados às características enumeradas anteriormente.



Figura 18 – Etapas de análise de uma comunicação segundo Bardin (2009)

O processo de categorização implica a leitura atenta dos vários textos para que o investigador tome conhecimento aprofundado da informação recolhida. As categorias surgem dos temas que surgem na leitura das entrevistas, da análise dos questionários e documentos.

Desta forma são definidas como categorias de análise a organização do Projeto Ritmus, dificuldades encontradas na sua implementação, dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de Matemática e fatores potenciadores e inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional de professores.

No âmbito da primeira categoria, organização do Projeto Ritmus, são definidas as subcategorias organização da implementação do Projeto Ritmus e estratégias de ensino

aprendizagem promovidas pelas docentes de Matemática. Pretende-se analisar a organização do projeto e em que consiste a implementação do mesmo e quais as estratégias de ensino que os docentes de Matemática aplicam nas suas aulas.

Relativamente à segunda categoria, dificuldades encontradas na implementação do Projeto Ritmus, serão sinalizadas as complicações de logística encontradas e as dificuldades que as docentes de Matemática encontraram na implementação das estratégias definidas.

No que concerne à terceira categoria, dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de Matemática, pretende-se analisar como as docentes organizam a planificação do processo ensino aprendizagem sendo a subcategoria de análise o trabalho colaborativo.

Por último, foi definida como categoria de análise fatores potenciadores e inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional de professores, sendo as subcategorias os fatores potenciadores do sucesso dos alunos, fatores inibidores do sucesso dos alunos, fatores potenciadores do desenvolvimento profissional de professores e fatores inibidores do desenvolvimento profissional de professores.

3.2 CONTEXTO DE AÇÃO E SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO

3.2.1 Contexto de ação

A caracterização do Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a presente investigação, foi realizada com base no seu Projeto Educativo.

Em março de 2010, por despacho do Secretário de Estado da Educação, foi constituído um Agrupamento de Escolas constituído por uma escola básica e a escola secundária, onde se desenvolvia o Projeto Ritmus. Em junho do mesmo ano, ao agrupamento anteriormente criado, agregou-se uma outra escola básica do concelho. A escola secundária manteve-se como sede do agrupamento de escolas.

Em 2010/2011 o Agrupamento de Escolas era composto por dezasseis Jardins de Infância, vinte escolas do 1.º Ciclo, duas escola básicas com 2.º e 3.º Ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo, tendo no total uma população escolar superior a dois mil alunos

no ensino básico e a quinhentos alunos no ensino secundário. A distância entre a escola sede e alguns estabelecimentos de ensino que fazem parte do agrupamento é considerável, sendo que os estabelecimentos mais distantes ficam a cerca de 30 km. É referido no documento analisado que esta distância “dificulta a mobilidade e a troca de experiências entre escolas” (p. 5).

A população do concelho onde está alojado o agrupamento de escolas, vive em duas zonas distintas: urbana e rural. Na zona urbana ressaltam os serviços, o comércio e a indústria, com especial relevo para a cerâmica e espumantes, enquanto a zona rural é caracterizada pela produção de produtos agrícolas.

É referido no documento interno da escola que os encarregados de educação participam pouco no acompanhamento dos seus educandos e nas atividades escolares.

No ano letivo de 2010/2011 o agrupamento era formado por 20 grupos na Educação Pré-escolar, 56 turmas no 1º ciclo, 19 turmas no 2º ciclo, 25 turmas no 3º ciclo, sendo 8 de CEF e 1 de EFA e 32 turmas no ensino secundário, sendo 17 do ensino regular, 13 do ensino profissional e 2 de EFA. O gráfico seguinte demonstra a distribuição de alunos por ano de escolaridade:

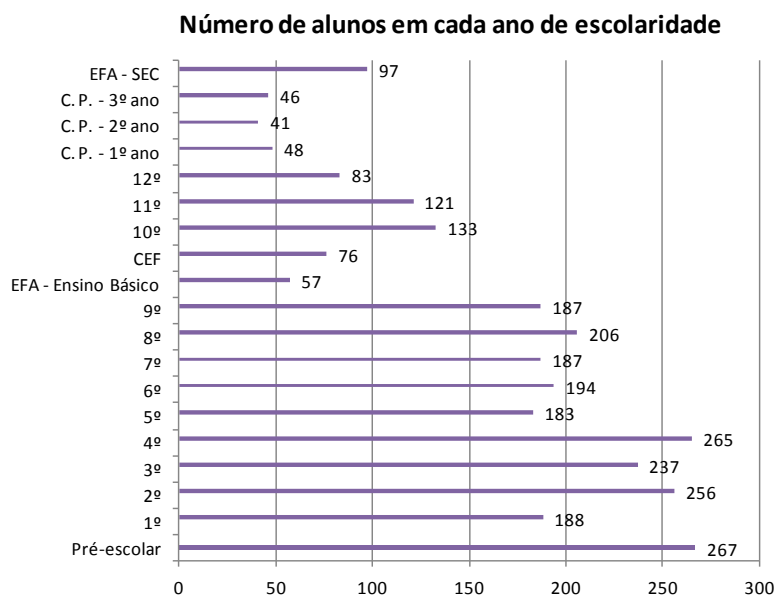


Gráfico 1 - Número de alunos em cada ano de escolaridade

O agrupamento teve, no ano letivo 2010/2011, um vasto corpo docente, incorporando 304 docentes. A distribuição dos mesmos pelos anos de escolaridade é representada pelo gráfico seguinte:

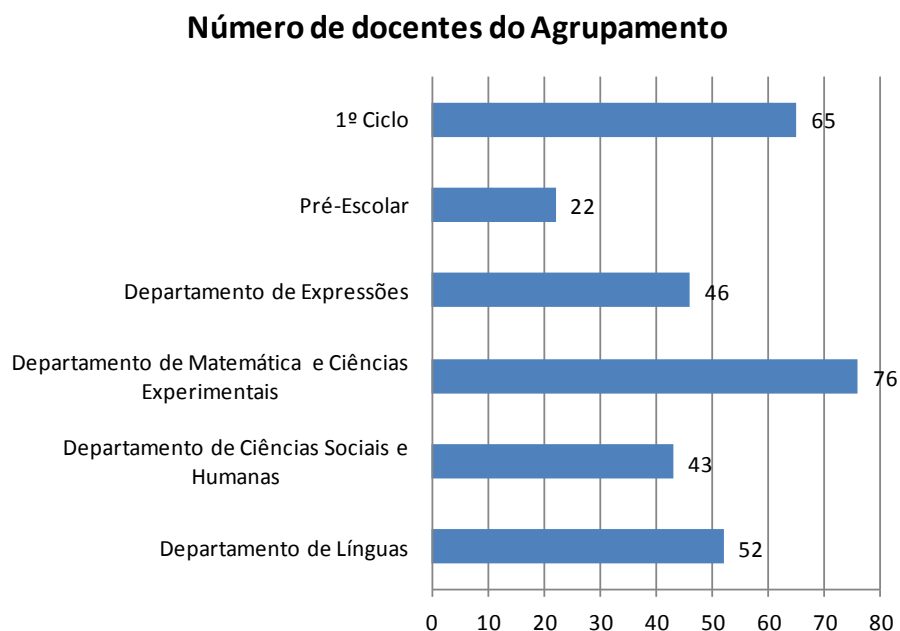


Gráfico 2 – Número de docentes que trabalham no Agrupamento de escolas

Analisando a situação profissional dos docentes verifica-se que a grande maioria pertence aos quadros do agrupamento.

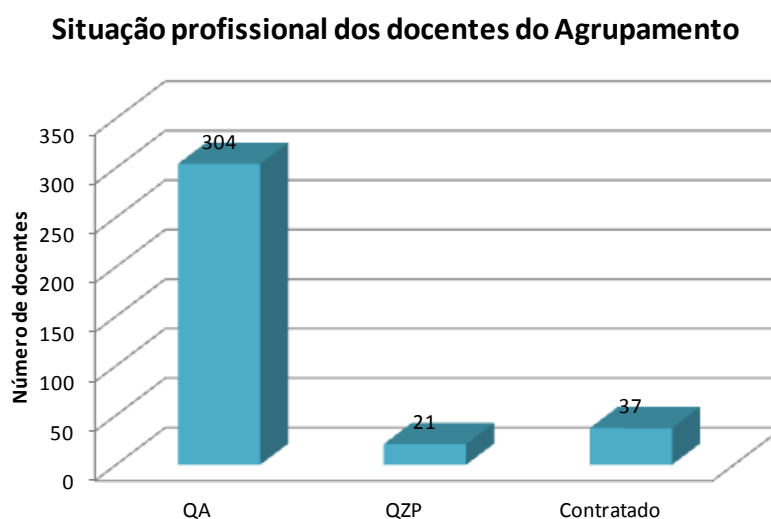


Gráfico 3 - Situação profissional dos docentes

No Projeto Educativo do agrupamento é mencionado, ao nível da prestação do serviço educativo (p. 25), que um ponto forte é a “qualidade e experiência no desempenho profissional” sendo referido como ponto fraco “insuficientes horas comuns aos elementos de cada Departamento para reuniões de coordenação disciplinar.” Um dos objetivos a atingir prende-se com este facto, pelo que se pretende “fomentar formas cooperativas de trabalho docente.”

No mesmo documento, relativamente à articulação entre as escolas do agrupamento, é referido como ponto forte a “partilha de experiências” (p. 32).

No que concerne ao perfil do professor (pp. 40 - 41), é referido o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro, que entende que o perfil do profissional docente estrutura-se em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Nestes termos a escola considera como “bom professor” aquele que, entre outros parâmetros, “tem um bom domínio científico e pedagógico das matérias que lecciona e o expressa, de forma clara e precisa”, “sabe relacionar-se com os alunos, promovendo o seu sucesso educativo” e “enriquece-se sob o ponto de vista profissional e humano pelo trabalho pessoal e pelo contacto com os outros”.

3.2.2 Participantes no estudo

Este estudo tem por base a análise do Projeto Ritmus, que é desenvolvido numa escola secundária pública, do centro do país, e que no ano letivo de 2010/2011 foi aplicado nas turmas do 7º ano. Esta pesquisa pretende investigar de que forma este projeto permite o sucesso em matemática e o desenvolvimento profissional dos professores e por isso participaram mais ativamente neste estudo os docentes de Matemática que lecionavam nas turmas do 7º ano. Foi feito um questionário para os docentes, para os encarregados de educação dos discentes participantes no projeto bem como para os próprios alunos, de forma a auscultar a sua opinião sobre o mesmo. Às docentes de Matemática e ao diretor da escola, considerado pelos docentes auscultados como “pai” do projeto, foram realizadas entrevistas.

Ao questionário dos docentes responderam 16 professores. Desses docentes, 93,75% são do sexo feminino sendo 6,25% do sexo masculino.

Analisando a faixa etária dos docentes podemos verificar que 37,5% têm idade entre 30 e 40 anos, que 31,25% têm idade entre 41 e 50 anos e 31,25% têm mais de 50 anos.

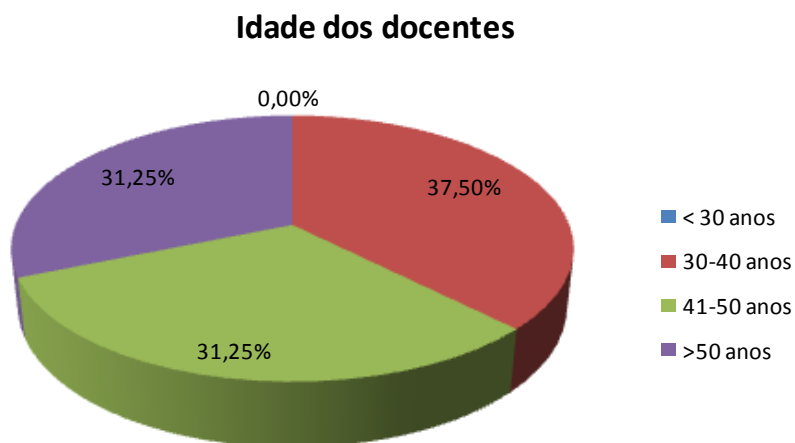


Gráfico 4 – Idade dos docentes que responderam ao questionário

Relativamente às habilitações académicas, 93,75% dos docentes é detentor de uma licenciatura, sendo que 6,25% detêm uma pós-graduação.

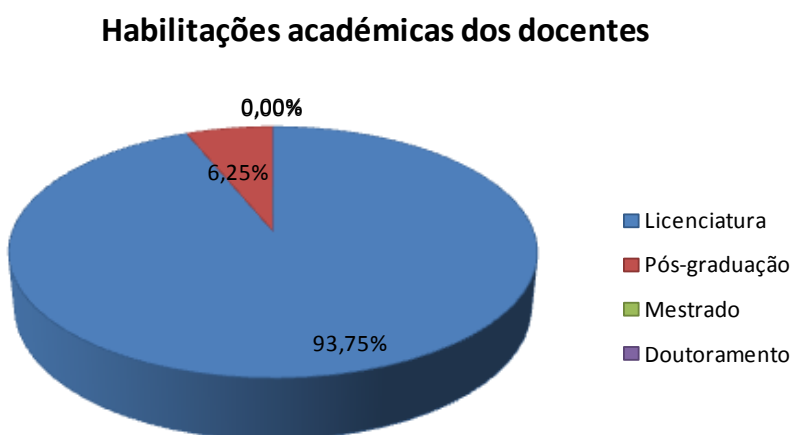


Gráfico 5 – Habilitações académicas dos docentes que responderam ao questionário

No que concerne à situação profissional dos docentes, verifica-se que 62,5% dos docentes pertencem ao quadro do agrupamento, sendo que apenas 12,5 % são professores contratados.

Situação Profissional dos docentes

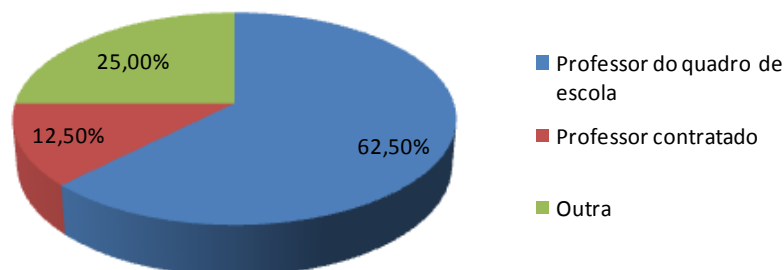


Gráfico 6 – Situação profissional dos docentes que responderam ao questionário

Analisando o gráfico seguinte, podemos verificar que dos docentes que responderam ao inquérito 68,75% tem 16 ou mais anos de serviço enquanto docentes, sendo que os restantes apresentam entre 5 e 15 anos de serviço. Verifica-se também que nenhum dos docentes tem 4 ou menos anos de serviço.

Número de anos de serviço na carreira

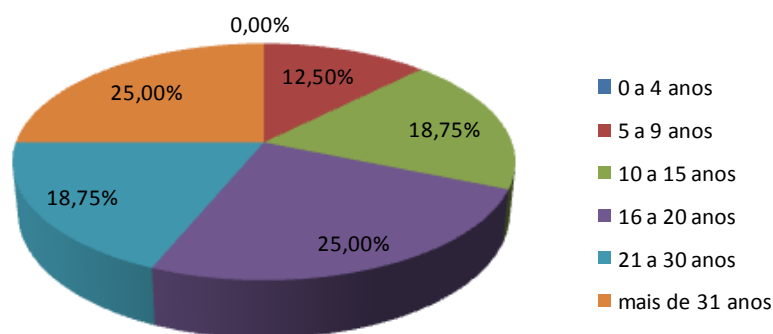


Gráfico 7 – Número de anos de serviço na carreira docente que têm os docentes que responderam ao questionário

À questão sobre o número de anos de serviço que os docentes exerceram naquela escola, apenas 14 responderam ao questionário. Desse número verifica-se que 42,86% dos docentes apenas leciona naquele agrupamento até ao máximo de 5 anos, sendo que

14,29% leciona naquele estabelecimento de ensino entre 6 e 10 anos, 7,14% entre 11 e 15 anos e 37,71% à mais de 15 anos.

Número de anos de serviço na escola secundária

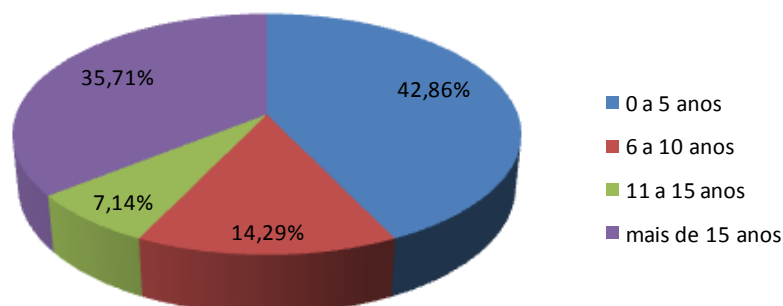


Gráfico 8 - Número de anos de serviço realizados na escola secundária

Ao questionário dos alunos, responderam 100 alunos do 7º ano. Desses verifica-se que 51% são do sexo feminino sendo 49% do sexo masculino. As idades dos alunos distribuem-se da seguinte forma: 36% dos discentes tem 12 anos, 39% tem 13 anos, 24% dos alunos apresenta 14 anos, sendo que apenas 1% tem mais de 14 anos.

Idade dos alunos do 7º ano

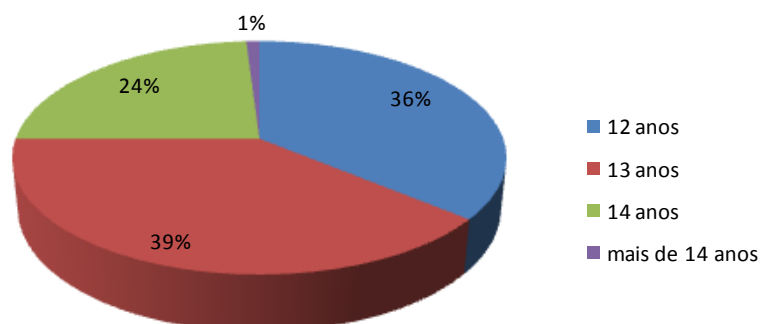


Gráfico 9 - Idade dos alunos do 7º ano que participam no Projeto Ritmus

Quanto aos Encarregados de Educação, 74 responderam ao questionário. Do total de respostas, verifica-se que aproximadamente 73% são do sexo feminino e 27% do sexo masculino.

Sexo dos Encarregados de Educação

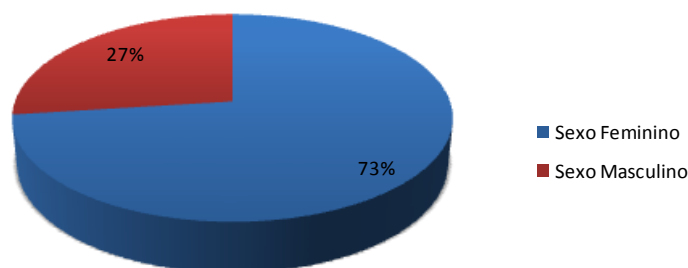


Gráfico 10 - Sexo dos Encarregados de Educação dos alunos que participam no Projeto Ritmus (7º ano)

3.2.3 Caracterização da investigadora

A investigadora nasceu no concelho de Oliveira de Azeméis, a 25 de fevereiro de 1978. Em 1996 ingressou a Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no Porto, na licenciatura de Matemática – ramo educacional. Em 2001 concluiu a licenciatura com nota final de 15 valores. No ano seguinte à conclusão do curso foi lecionar Matemática a alunos do terceiro ciclo, para uma escola do Algarve. Em 2003/2004 lecionou novamente numa escola algarvia tendo no ano seguinte ficado colocada no concelho de Ovar. Ficou colocada em 2005/2006 em Arganil onde lecionou Matemática a alunos que frequentavam o ensino noturno (3º ciclo e secundário) e a alunos que frequentavam o ensino secundário regular. Em 2006/2007 e até ao ano de 2008/2009, ficou colocada numa escola do concelho de Oliveira do Hospital tendo lecionado Matemática a alunos do terceiro ciclo, que frequentavam o ensino regular, e a alunos que frequentavam cursos de educação e formação. Em 2009/2010 e 2010/2011 lecionou Matemática, a alunos do terceiro ciclo, numa escola do concelho de Arouca e em 2011/2012 ficou colocada numa escola do Porto onde lecionou Matemática a um curso de educação e formação e a cursos profissionais. Em 2012/2013 trabalhou numa escola do concelho de São João da Madeira, tendo lecionado aulas ao 9º ano e aulas de apoio ao 10º ano. No presente ano, está a lecionar Matemática a cursos profissionais, numa escola do Porto. Ao longo dos anos de docência desempenhou, em vários momentos, a função de diretora de turma, mediadora de cursos EFA e também o cargo de coordenadora do Plano de Matemática. Desde o término da sua licenciatura preocupou-se em frequentar várias formações com o intuito

de melhorar as suas práticas pedagógicas e se manter atualizada tanto no campo científico como educacional.

No ano de 2009 iniciou a frequência do Mestrado em Coordenação e Supervisão da Educação do Ensino da Matemática, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, tendo concluído o primeiro ano com a média final de 18 valores.

3.3 PROJETO RITMUS

O Projeto Ritmus teve início no ano letivo 2009/2010 e tem como finalidade principal “combater o insucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens e reduzindo as assimetrias impeditivas do êxito escolar” (Projeto Ritmus, p. 1)

Para isso este projeto “serve-se de assessorias nas disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades e distribui-os em turmas de ritmo de aprendizagem diferenciado permitindo uma aprendizagem circunstancial, metódica, fundamentada, consolidada e consoante o ritmo próprio de cada discente”. (Projeto Ritmus, p. 1)

A coordenação multidisciplinar e pedagógica do projeto integra os docentes de Matemática, de Ciências Físico-Química, de Ciências Naturais e de Língua Portuguesa, designadas por disciplinas nucleares. Fazem parte do desenvolvimento do projeto também os docentes das disciplinas de Língua Estrangeira I e II, de História e de Geografia.

No primeiro ano de implementação do projeto, 2009/2010, o mesmo foi desenvolvido no 7º ano, composto por um total de três turmas. Os grupos turma foram organizados tendo por base o empenho e desempenho dos discentes. Assim, os alunos que integraram a turma do primeiro escalão, designada por A1, apresentaram um ritmo de aprendizagem mais lento e a necessidade de maior apoio pedagógico, científico e social; os alunos que apresentaram um ritmo de aprendizagem intermédio, que podiam desenvolver as suas capacidades com pequenos apoios e reorientações de estudo ou trabalho, integraram a turma de nível intermédio, tendo sido designada por turma A2; os discentes que não careciam de apoio adicional ao normal funcionamento da aula, integraram a turma de nível mais elevado, denominada por A3.

No Regimento do Projeto Ritmus desenvolvido em 2009 é definida a organização da leção das aulas. Assim, as turmas organizam-se de modo a que o titular das disciplinas das turmas de ritmo mais elevado sejam assessoradas pelo docente titular das turmas de nível intermédio e vice-versa, permitindo assim que os alunos conheçam e se familiarizem com o docente assessor e que por sua vez é titular de uma turma para a qual poderão mudar. O titular das turmas de ritmo mais lento é assessorado pelos titulares das turmas de ritmo intermédio e elevado. Este facto possibilita, de igual modo, o conhecimento por parte dos alunos dos docentes e vice-versa e permite uma melhor articulação entre os docentes na preparação dos conteúdos e estratégias a utilizar em cada turma.

A implementação das assessorias, tem como objetivo apoiar individualmente os alunos dentro da sala de aula e a criação de grupos mais pequenos de trabalho dentro do grupo turma, de forma a facilitar a aprendizagem e a concentração dos alunos com maiores dificuldades ou motivação.

Este projeto prevê que caso um aluno apresente a determinada altura do seu processo de aprendizagem, uma mudança de postura, tendo melhorado ou diminuído o seu ritmo de aprendizagem, o mesmo mude de turma para a que melhor se adapte às suas características. Por este facto cada turma não tem o seu Conselho de Turma, mas existe um Conselho de Turma comum às três turmas do Projeto Ritmus. Cada turma tem os seus professores que podem ser ou não das outras turmas, mas os docentes necessitam de conhecer os alunos que integram todas as turmas, pois em qualquer momento de avaliação pode ser decidida a mudança.

Os docentes que lecionam a mesma disciplina às diferentes turmas reúnem-se semanalmente com a finalidade de planificar, definir estratégias, elaborar testes de avaliação e fichas de trabalho e organizar atividades.

Os docentes das disciplinas nucleares reúnem ordinariamente no início do ano letivo, antes das reuniões intercalares e das reuniões de final de período de forma a analisar os resultados dos alunos. Estes docentes definiram como critérios de transferência dos alunos entre turmas:

- Classificações a todas as disciplinas;

- Comportamento;
- Responsabilidade/organização.

Estes critérios constituem a base de análise da transferência de alunos para turmas de outro nível. No entanto, cada situação deve ser ponderada tendo em conta as características das turmas e o perfil do aluno. Com isto pretende-se que a aplicação dos critérios vise, sempre, o que melhor se coaduna com o aluno, do ponto de vista do seu percurso académico (nas suas vertentes intelectuais, psíquicas, emocionais...).

No primeiro ano de concretização do projeto foram realizadas várias transferências de alunos para outras turmas, tendo todas as propostas de transição apresentadas pelos docentes das disciplinas nucleares, sido aceites pelos restantes docentes das turmas.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Após a recolha de informação será feita uma análise dos dados recolhidos de forma a encontrar as respostas às questões de investigação enunciadas no início deste estudo e que são:

- Qual a organização do Projeto Ritmus? Que dificuldades foram encontradas na sua implementação?
- Quais as estratégias implementadas no âmbito do Projeto Ritmus que estimulam o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática?
- Quais as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de Matemática no âmbito do Projeto Ritmus?
- Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?

Esta investigação teve por base o desenvolvimento do Projeto Ritmus no ano letivo 2010/2011, no sétimo ano.

De forma a obter resultados às questões de investigação que cimentam este estudo foram aplicados questionários, realizadas observações e entrevistas e foi feita uma análise de documentos relativos ao Projeto Ritmus. No que concerne aos questionários, os mesmos foram aplicados aos alunos do 7º ano, a encarregados de educação e a professores. As observações foram realizadas em reuniões de professores, nomeadamente: reunião entre os docentes das disciplinas nucleares, reunião do(s) conselho(s) de turma(s) e reuniões semanais entre as docentes titulares que lecionaram a disciplina de Matemática ao 7º ano. No que concerne às entrevistas, foram realizadas às docentes que lecionavam a disciplina de Matemática, e que reuniam semanalmente, e à coordenadora do projeto. Na impossibilidade de realizar uma entrevista presencial ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória, o mesmo disponibilizou-se a responder às questões por escrito.

Neste capítulo serão apresentados primeiramente os resultados obtidos segundo as categorias de análise definidas, a saber: organização do Projeto Ritmus, dificuldades encontradas na sua implementação, dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de Matemática e fatores potenciadores e inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional de professores. As categorias de análise e respetivas subcategorias são apresentadas no esquema seguinte.

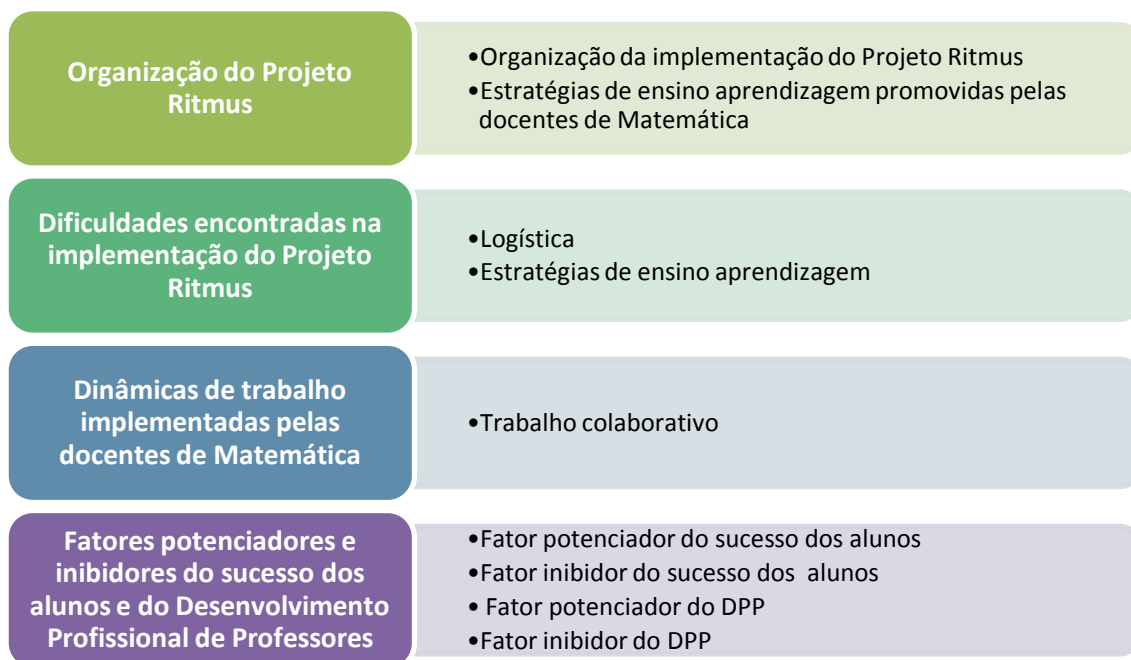


Figura 19 - Categorias e subcategorias de análise

Após a apresentação dos resultados será feita uma análise dos mesmos relacionando-os com o quadro teórico de referência que apresentamos nos capítulos 1 e 2.

4.1 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO RITMUS

Neste ponto serão apresentadas as perspetivas dos alunos, dos pais e dos professores relativamente à organização da implementação do Projeto Ritmus e às estratégias de ensino aprendizagem implementadas pelos docentes.

4.1.1 Alunos

A perspectiva dos alunos pôde ser analisada com base nas respostas aos questionários que foram aplicados a todos os alunos do 7º ano. Assim, quando lhes foi inquirido sobre o que achavam do Projeto Ritmus, 52% dos alunos responderam que o projeto lhes parece muito importante ou bastante importante, tendo os restantes referido que apenas tem alguma importância ou na verdade não é nada útil, como podemos observar no gráfico seguinte.

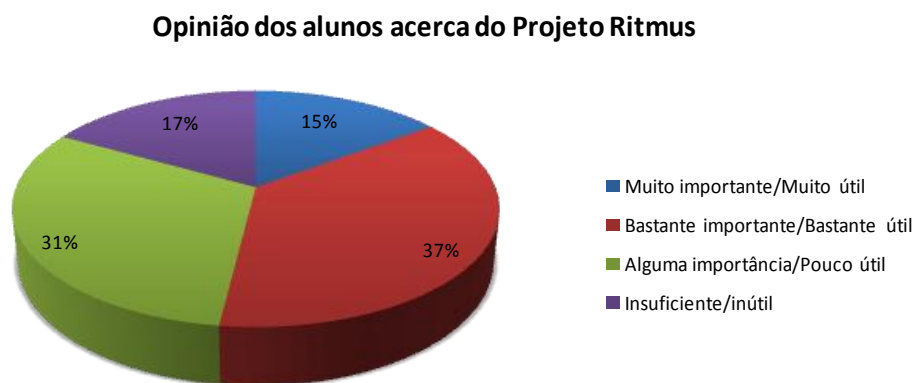


Gráfico 11 - Opinião dos alunos do 7º ano acerca do Projeto Ritmus

Os discentes quando questionados sobre as principais mudanças que ocorreram com a implementação do Projeto Ritmus referiram, como principais diferenças a possibilidade de os alunos mudarem de turma e turmas com alunos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem.

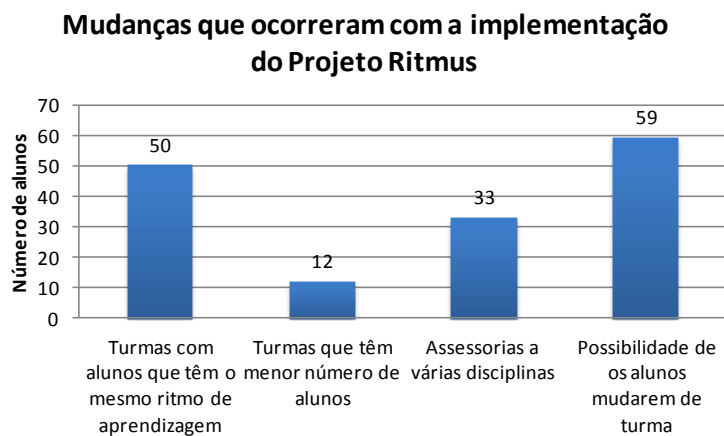


Gráfico 12 - Opinião dos alunos acerca das principais mudanças que ocorreram com a implementação do Projeto Ritmus

Quando questionados sobre se os docentes, no âmbito deste projeto, implementam novas estratégias de ensino, 66% dos alunos respondeu que sim. O gráfico seguinte demonstra quais são, na opinião dos alunos, as estratégias implementadas pelos docentes.

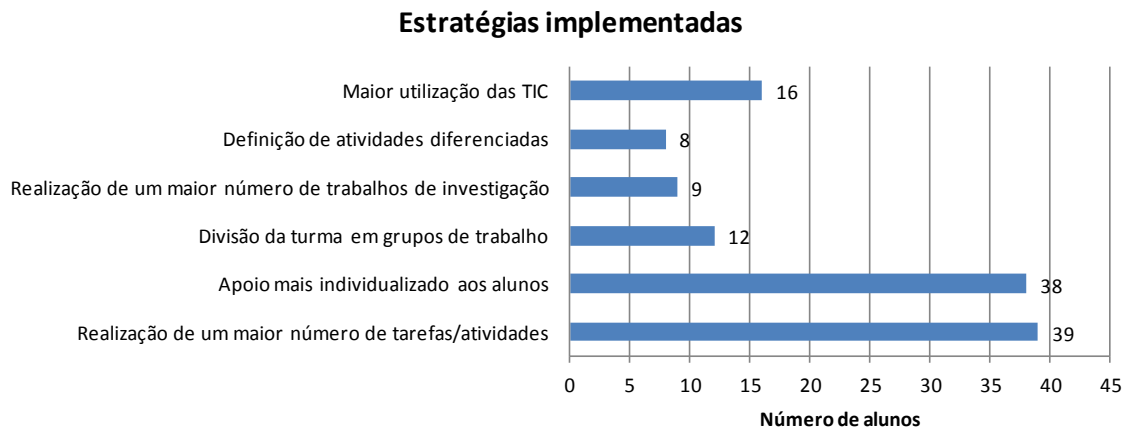


Gráfico 13 - Estratégias implementadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem na opinião dos alunos

4.1.2 Encarregados de Educação

De igual modo foi solicitado aos Encarregados de Educação que respondessem a um questionário sobre a implementação do Projeto Ritmus. Mais de 90% dos Encarregados de Educação que responderam ao questionário consideram que este projeto é muito importante ou bastante importante como podemos observar no gráfico seguinte.

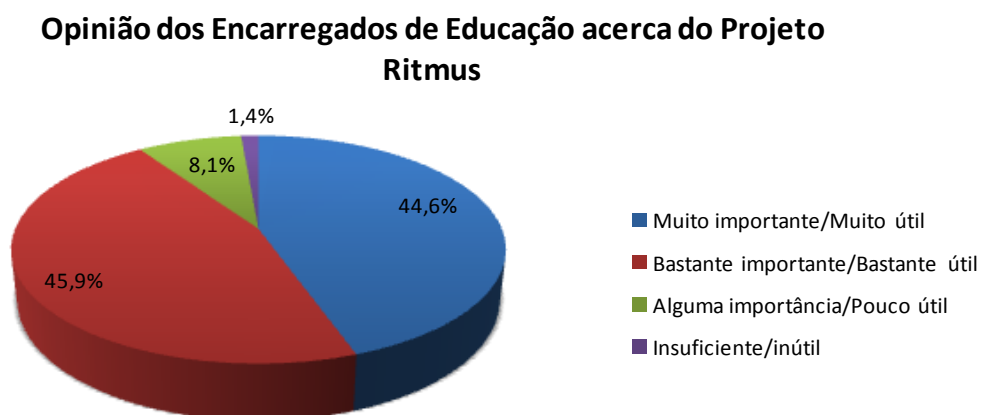


Gráfico 14 - Opinião dos Encarregados de Educação acerca do Projeto Ritmus

Foi também perguntado à coordenadora do Projeto Ritmus, aquando da sua entrevista, qual a opinião dos Encarregados de Educação acerca do projeto tendo a mesma

referido que os Encarregados de Educação dos alunos que se encontravam nas turmas de nível um não manifestavam grande agrado pelo mesmo, enquanto os Encarregados de Educação dos alunos que se encontravam no nível mais elevado eram favoráveis à implementação do projeto.

“parece que do nível um havia ah... não há muito boa opinião ou pelo menos alguns, pronto do nível um não ficam muito contentes com o facto do aluno, do seu educando estar no nível um” (EC, 19-07-2011)

O Presidente da CAP referiu na sua entrevista que no primeiro ano de lançamento do projeto os Encarregados de Educação foram ”sobretudo interrogantes e expectantes”. No que concerne ao ano letivo 2010/2011:

“Quando se fez a reunião de lançamento do 2º ano apenas uma mãe discordou do Projeto informando que não queria o seu filho na “turma dos burros”. No Natal já dizia que tinha sido a melhor coisa que tinha acontecido ao seu filho”. (Entrevista ao Presidente da CAP)

No que se refere à questão sobre as mudanças que os Encarregados de Educação detetaram com a introdução do Projeto Ritmus, os mesmos referiram a constituição de turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem e as assessorias a várias disciplinas. As respostas a esta questão estão representadas no gráfico seguinte.

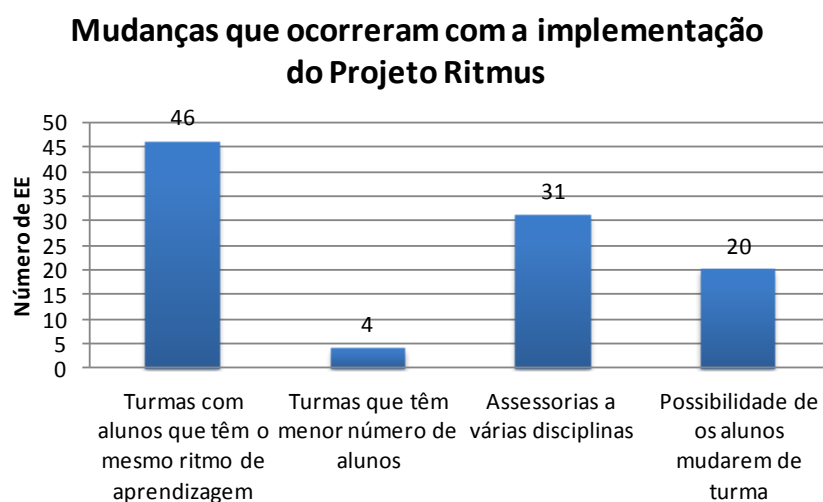


Gráfico 15 - Mudanças que, na opinião dos Encarregados de Educação, ocorreram com a implementação do Projeto Ritmus

Quando questionados sobre se os docentes, com a implementação do Projeto Ritmus, introduziram novas estratégias de ensino, 87,1% dos Encarregados de Educação

referiram que sim. No gráfico que a seguir se apresenta podemos observar quais as estratégias que, na opinião dos Encarregados de Educação, os docentes aplicam na sala de aula, sendo de destacar a que os docentes assinalaram em maior número, apoio individualizado aos alunos.

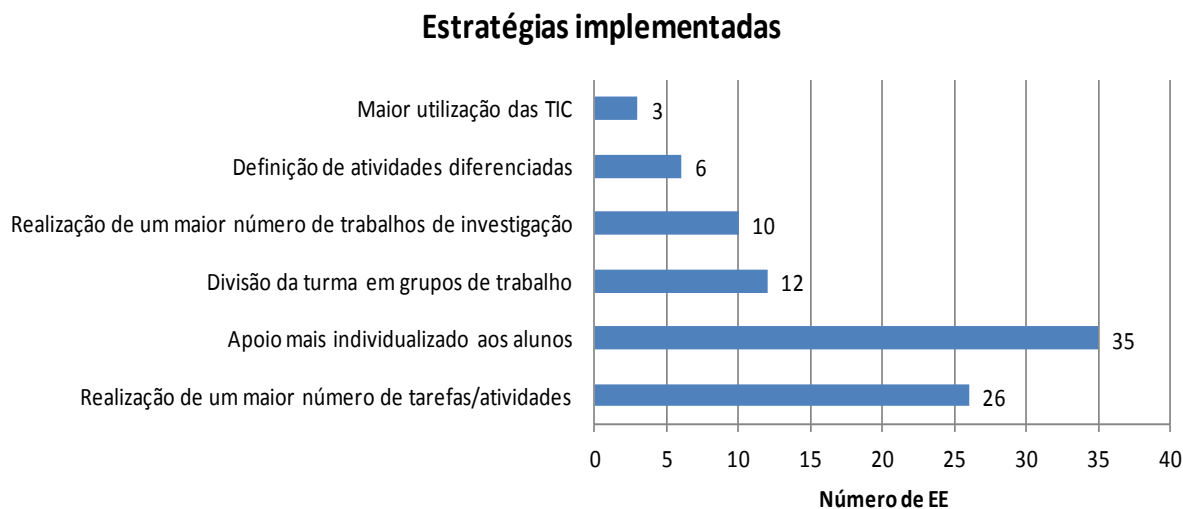


Gráfico 16 - Estratégias implementadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem (opinião dos EE)

4.1.3 Professores

De forma a obter a opinião de docentes que não fossem apenas os que lecionam a disciplina de Matemática (e sobre os quais o estudo mais incide) foram entregues questionários a docentes que lecionavam no âmbito do Projeto Ritmus. Dos docentes que responderam podemos verificar, no gráfico seguinte, que nenhum considera o projeto inútil, sendo opinião da maioria que o projeto é muito importante ou bastante importante.

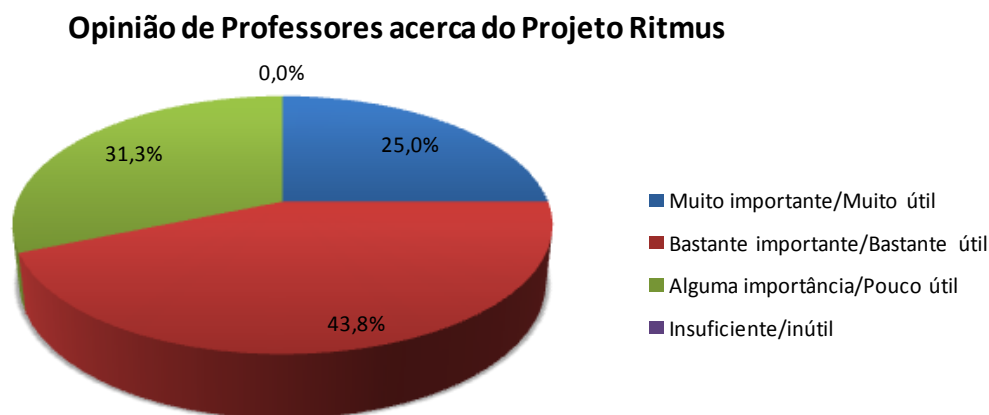


Gráfico 17 - Opinião de professores acerca do Projeto Ritmus

Analisando as opiniões das docentes de Matemática, às quais foram realizadas entrevistas presenciais (gravadas em áudio e posteriormente transcritas, encontrando-se no anexo 4), podemos verificar que todas consideram este projeto importante. Assim, a docente A refere que “este projeto tem coisas muito boas embora também compreenda que talvez haja um... pontos que podem ser limados para melhorar” enquanto as docentes B e C partilham da mesma opinião quando mencionam “Acho que funciona” e “Eu acho que o projeto é bom”, respetivamente.

Relativamente à subcategoria organização da implementação do Projeto Ritmus, as docentes entrevistadas e o Presidente da CAP referem, nos seus discursos, várias características do projeto. No capítulo 3 foi feita a exposição do Projeto Ritmus, tendo sido, para isso, feita a análise de documentos fornecidos pelo Presidente da CAP e pela coordenadora do projeto. Nos relatos dos entrevistados podemos encontrar novamente algumas das particularidades deste projeto bem como as razões do Presidente da CAP para a criação do mesmo.

Assim, relativamente a este último assunto, o mesmo refere (entrevista ao Presidente da CAP) que analisando a situação escolar dos alunos durante vários anos, pôde concluir que os discentes do terceiro ciclo do ensino básico “apresentavam, por vezes, enormes lacunas no seu percurso de ensino aprendizagem”. Foram aplicadas

estratégias de recuperação para os alunos com mais dificuldades, como por exemplo a criação de aulas de apoio, mas “os alunos não compareciam”.

Uma das medidas a que os docentes tentavam recorrer era proporcionar aos alunos que demonstravam mais dificuldades, apoio individualizado dentro da sala de aula mas o Presidente da CAP refere que o “ensino diferenciado e/ou individualizado, dentro da sala de aula, deixava desprotegidos os alunos que procuravam andar mais depressa, em função de aprenderem as matérias com maior facilidade”. O Presidente da CAP afirma que lhe foi transmitido que os “bons alunos se desmotivavam com frequência quer pelo ritmo a que a turma andava nas matérias novas, quer pelo facto de terem de ouvir repetir vezes sem conta as mesmas coisas”.

Na sua entrevista o Presidente da CAP refere ainda que sempre foi sua preocupação “o êxito do processo ensino aprendizagem dos nossos alunos, coordenada com as necessidades do seu crescimento enquanto pessoas e cidadãos”, e por isso idealizou um projeto que tentasse dar resposta a estes problemas - o Projeto Ritmus.

Neste projeto, como foi dito anteriormente, são constituídas turmas com alunos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim, o Presidente da CAP refere que

“as turmas de 7º ano foram constituídas tendo como base o aproveitamento registado no ciclo anterior, conciliado com as restantes orientações do Conselho Pedagógico para a constituição de Turmas , construindo-se, por este processo turmas de nível.”

Sobre a forma como se diferenciaram os alunos a docente C, que também desempenha o cargo de coordenadora do projeto no 7º ano, menciona na sua entrevista que:

“inicialmente as turmas foram constituídas de acordo com... pronto, com os níveis que os alunos tinham atingido no final do terceiro período.” (EDC, 19-07-2011)

No ano letivo de 2010/2011 este Projeto foi implementado em cinco turmas do sétimo ano de escolaridade (o Projeto foi iniciado no ano letivo 2009/2010 mas a investigação incide na implementação efetuada no ano letivo 2010/2011). Na primeira reunião dos conselhos de turma, realizada no início do ano letivo e na qual estive presente, foi explicado aos docentes que:

“as turmas 7A1 e 7B1 agregam os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento; a turma 7A2 incorpora os alunos com ritmos de aprendizagem intermédios; e as turmas 7A3 e 7B3 são de alunos com ritmos de aprendizagem mais elevados.” (ORCT, 8-09-2010)

A docente C sobre este assunto menciona que

“das cinco turmas haviam duas de nível um, uma de nível dois e duas de nível três. Ah... portanto a B3 não era propriamente uma turma de nível, não era uma turma homogénea como o A3. Ah... portanto não tinha características exatamente de uma turma de nível três” (EDC, 19-07-2011)

Sobre a constituição das turmas de nível a docente B refere que

“neste projeto nós temos o nível 1, 2, e 3. No nível 3 temos os alunos em cujo o aproveitamento é melhor e depois temos o nível 2 em, já tem o ritmo de aprendizagem não tão elevado como o nível 3 nem tão baixo como o nível 1, é o nível intermédio, e depois temos o nível 1 de ritmo mais lento, ou seja, ritmo mais lento porque eles também são muito mal comportados e depois acabam por a nível de aprendizagens serem um bocadinho mais lentos e menos motivação”. (EDB, 19-07-2011)

Para além da constituição das turmas ser feita em moldes diferentes do ensino regular, este projeto tem outras particularidades. Desta forma uma outra característica do Projeto Ritmus é a mudança dos alunos de turma de nível podendo, conforme a sua prestação nas aulas, mudar para uma turma de nível superior ou inferior. O Presidente da CAP explica esta situação na sua entrevista.

“O projeto deixaria em aberto a possibilidade de os alunos permutarem de turma sempre que o seu desempenho implique maior apoio ou que o seu trabalho se revele consistente com outros ritmos de aprendizagem. Essa permuta poderia ocorrer ao longo do ano letivo ou na transição de ano e seria sempre proposta pelo Conselho de Turma, com a anuência do Encarregado de Educação”. (Entrevista ao Presidente da CAP)

Sobre estas mudanças de nível a docentes B e a coordenadora do projeto dão alguns exemplos das permutas de turma que aconteceram no ano letivo 2010/2011.

“Logo no B1 mudaram, em Dezembro, 3 alunos para o A2 e mantiveram-se e ainda subiram as notas” (EDB, 19-07-2011)

“Por exemplo os de nível três, do A, do nível, este ano os de nível três para... do nível três para o nível dois não chegou a haver transferência.” (EC, 19-07-2011)

“Houve do 2 para o A3 e houve do A2 para o A1” (EC, 19-07-2011)

A mudança dos alunos de turma era proposta pelos docentes do Conselho de Turma e necessitava da autorização dos Encarregados de Educação, como referido

anteriormente pelo Presidente da CAP. A reunião dos Conselhos de Turma era realizada em conjunto, isto é, albergavam os docentes das cinco turmas que integravam o projeto. Na opinião da Coordenadora do Projeto Ritmus (EC, 19-07-2011) “o conselho de turma é um conselho de turma normal com a diferença de que eram cinco turmas juntas”. Na reunião intercalar do primeiro período uma das Encarregadas de Educação presentes questionou do porquê da realização da reunião dos conselhos de turma nestes moldes, tendo sido esclarecida “que é do interesse dos pais saberem como funcionam as outras turmas para o caso dos seus educandos mudarem de turma.” (ORCTI, 08-11-2010)

Antes da realização da reunião do(s) Conselho(s) de Turma era realizada uma reunião entre os docentes das disciplinas consideradas nucleares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais.

Na primeira reunião dos Conselhos de Turma do 7º ano foi esclarecido que

“os professores das disciplinas nucleares e os Diretores de Turma reúnem ordinariamente antes dos Conselhos de Turma Intercalares e dos Conselhos de Turma de Avaliação. Reúnem para analisar o percurso escolar dos alunos e respetiva evolução e elaborar propostas de mudança de alunos dos grupos onde estão inseridos, para apresentar aos restantes docentes dos Conselhos de Turma, nas respetivas reuniões.” (ORCT, 08-09-2010)

No Regimento do Projeto Rintus (2010/2011) (anexo 5) é referido que é da responsabilidade dos docentes que integram o projeto (docentes das disciplinas nucleares e diretores de turma) definir “os critérios que permitem a transição de turma” (artigo 7º, ponto 1), “analisar a evolução dos alunos de acordo com os critérios definidos” (artigo 7º, ponto 2) e “elaborar propostas para apresentar aos Conselhos de Turma” (artigo 7º, ponto 3).

É ainda previsto, com a criação do Projeto Ritmus e no documento que o rege, que os docentes das disciplinas que integram o projeto reúnam semanalmente (artigo 6º, ponto 3). Sobre esta reunião as docentes de Matemática referem o seguinte:

“em relação aos docentes de Matemática era... todas as 4ª feiras nós reuníamos” (EDA, 19-07-2011)

“Tínhamos um bloco de 90 minutos à 4ª feira que era sempre prolongado até às cinco, cinco e tal” (EDB, 19-07-2011)

“havia uma hora não letiva de... que era destinada ao Ritmus, portanto logo nesse sentido para promover a partilha. E também conhecer, no fundo, independentemente de nós termos as turmas ou não, conhecer as características das turmas em, em geral” (EDC, 19-07-2011)

Para além das particularidades apresentadas, o projeto ainda previa a existência de assessorias a várias disciplinas, sendo em maior número nas turmas de alunos com menor ritmo de aprendizagem.

“As assessorias funcionaram lindamente” (EDB, 19-07-2011)

No que concerne à subcategoria estratégias de ensino aprendizagem, os docentes que responderam ao questionário referiram que em função dos recursos disponíveis foi dado mais apoio individualizado aos alunos. O gráfico seguinte apresenta as respostas dadas pelos docentes.

Estratégias utilizadas pelos docentes

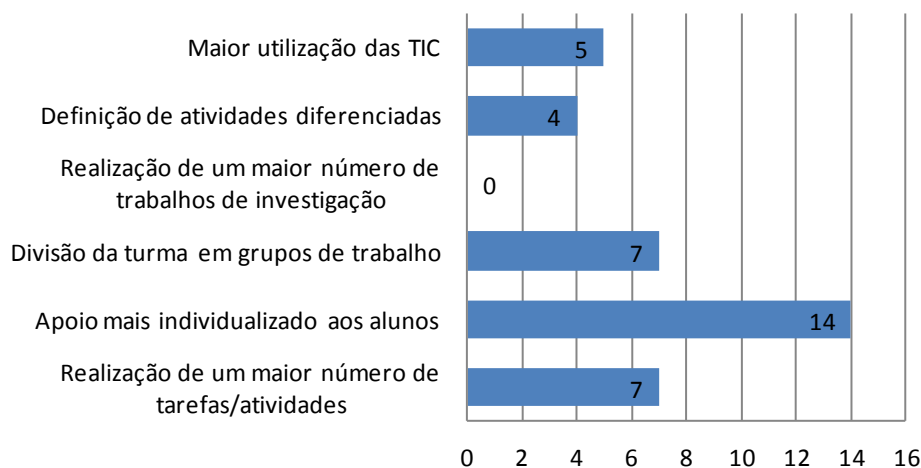


Gráfico 18 - Estratégias definidas por docentes do Projeto Ritmus

De igual forma foram várias as estratégias referidas pelas docentes de Matemática, nas suas entrevistas. Assim, a docente A menciona que recorria à utilização das novas tecnologias, enviava atividades a serem desenvolvidas em Estudo Acompanhado e também aplicava atividades lúdicas.

“Nós tínhamos quadros interativos, tínhamos os computadores portáteis, portanto tudo o que nós fazíamos era definido em função desses recursos disponíveis” (EDA, 19-07-2011)

“atividades da escola digital” (EDA, 19-07-2011)

“em Estudo Acompanhado, também aí fazíamos portanto atividades” (EDA, 19-07-2011)

“atividades lúdicas” (EDA, 19-07-2011)

A docente B, na sua entrevista, menciona que recorria às novas tecnologias, organizava trabalhos de grupo e recorria a situações do real para abordar novos conteúdos.

“usávamos muitos powerpoints, o geogebra” (EDB, 19-07-2011)

“trabalho de grupo” (EDB, 19-07-2011)

“nos conteúdos, ir buscar uma coisinha que existe na realidade, até simples, mas que eles conseguem relacionar” (EDB, 19-07-2011)

A docente C refere que desenvolveu atividades de remediação, tarefas, adaptação das atividades ao nível dos alunos, trabalho em pares, apoio individualizado, utilização das novas tecnologias, atividades de reforço dos conteúdos, envio de atividades a serem realizadas em Estudo acompanhado, envio de trabalhos de casa e respetiva verificação do cumprimento dos mesmos e separação dos alunos em grupos de trabalho.

“atividades de remediação” (EDC, 19-07-2011)

“sempre fazendo pequenas tarefas relacionadas com esse conteúdo” (EDC, 19-07-2011)

“em termos de avaliação formal fazia-se a partir de um... portanto fazíamos... digamos que um modelo, depois a partir desse ajustávamos aos respetivos níveis” (EDC, 19-07-2011)

“trabalho em pares, o apoio individualizado, o mais possível, principalmente por parte da professora assessora” (EDC, 19-07-2011)

“Animações, powerpoints” (EDC, 19-07-2011)

“em determinadas situações não dispensava por exemplo a questão do apoio a Estudo Acompanhado” (EDC, 19-07-2011)

“os trabalhos de casa, o controlo e verificação dos trabalhos de casa, o tal reforço das... dos conteúdos que se verificavam, que se continuava a verificar mais dificuldades,” (EDC, 19-07-2011)

“o professor assessor levar cinco alunos, fazer... por exemplo numa aula de correção de teste, acaba por os dez, digamos com melhor que tinham melhor avaliação, e os... aqueles cinco mais fraquinhos iam com o professor para... para os outros não se dispersarem nem cansarem a fazer a correção” (EDC, 19-07-2011)

Como investigadora estive presente em algumas reuniões de trabalho entre as docentes de Matemática. Como referido pelas mesmas, esta reunião estava prevista no seu horário, com a duração de 90 minutos semanais, e permitia um tempo de trabalho em conjunto. Nas reuniões que presenciei pude observar (anexo 4) que as docentes

delineavam como estratégias de ensino aprendizagem a aplicação de jogos didáticos, a serem desenvolvidos na aula de Estudo Acompanhado (reunião semanal de 22/09/2010), utilização de powerpoints, a exploração de tarefas, verificação dos trabalhos de casa, resolução de exercícios, fichas informativas e a resolução de problemas (reunião semanal de 29/09/2010). Na reunião semanal realizada no dia 6 de outubro as docentes referiram que iriam propor a resolução de uma ficha de trabalho em Estudo Acompanhado e que, quando corrigida na aula de Matemática, serviria para rever conteúdos. Na reunião de 27 de abril de 2011 as docentes definiram como estratégias de ensino aprendizagem a exposição dos conteúdos e a resolução de exercícios do manual adotado. Na última reunião em que pude estar presente, a 11 de maio de 2011, as docentes elaboraram uma ficha de trabalho e optaram por usar um CD interativo com um jogo didático e pela resolução de exercícios.

4.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO RITMUS

Relativamente a esta categoria de análise serão apresentados os constrangimentos assinalados pelos alunos, pais e professores, relativos à implementação do projeto.

4.2.1 Alunos

Uma das principais alterações introduzida com a implementação do Projeto Ritmus, e que implica diretamente os alunos, foi a possibilidade destes mudarem de turma ao longo do ano letivo. Desta forma foi-lhes perguntado como se sentiriam se fossem propostos para mudarem de turma tendo 74,7% dos alunos manifestado que não gostariam de mudar.

Ao longo do ano letivo foi proposta a mudança de mais de uma dezena de alunos, tendo alguns mudado para turmas de nível superior e outros, de nível inferior. A esses alunos foi-lhes pedido para selecionarem, no questionário, as opções que refletiam o sentimento que sentiram com a mudança. O gráfico seguinte representa as respostas dadas.

Opiniões dos alunos que mudaram de turma

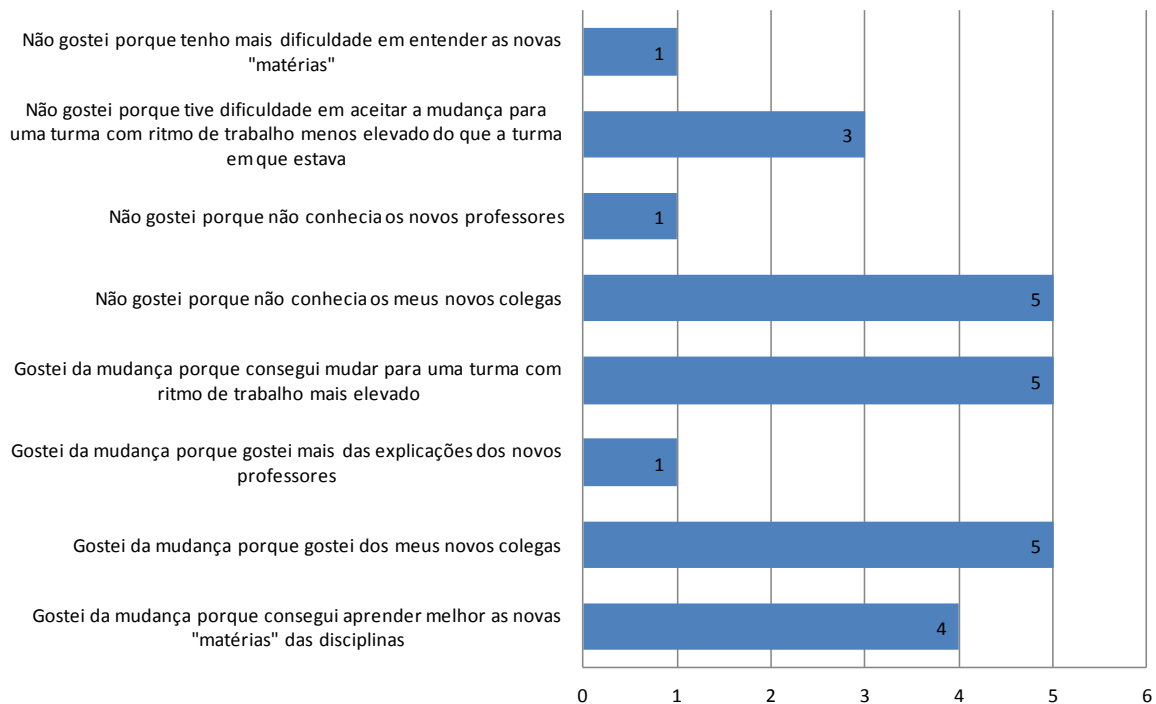


Gráfico 19 - Opiniões dos alunos que mudaram de turma ao longo do ano letivo

Analisando o gráfico podemos concluir que foram assinalados mais aspetos positivos (15) do que negativos (10). Também podemos verificar que cinco alunos não gostaram da mudança porque não conheciam os novos colegas mas por sua vez cinco gostaram da mudança porque gostaram mais dos novos companheiros de turma. Também cinco alunos gostaram da mudança porque permutaram para uma turma de alunos que apresentavam um ritmo de aprendizagem mais elevado. Em contrapartida três alunos manifestaram que não aceitaram bem a permuta de turma pois foram para uma turma de ritmo de aprendizagem inferior. Podemos observar ainda que quatro alunos gostaram da mudança de turma pois dizem que conseguiram aprender melhor os novos conteúdos lecionados às várias disciplinas.

A preocupação de alguns dos alunos em mudar para uma turma de nível inferior foi evidente ao longo do ano tendo a docente A, na sua entrevista, manifestado que alguns dos seus alunos (leccionava Matemática às turmas 7A2 e 7A3) demonstravam preocupação em não mudar de turma e consequentemente, mudar de nível.

“Eu acho que lutavam, no bom sentido, por terem boas notas e preocupavam-se em não descer de turma.” (EDA, 19-07-2011)

“vinham falar comigo, se realmente achava que eles estavam bem, se precisavam de trabalhar mais este ou aquele aspecto, porque a preocupação deles era não baixar de nível.” (EDA, 19-07-2011)

“uma preocupação enorme dos alunos em trabalharem para conseguirem ou subir ou então manter o nível onde estavam. Eu senti essa preocupação por parte dos alunos.” (EDA, 19-07-2011)

4.2.2 Encarregados de Educação

Da mesma forma foi perguntado aos Encarregados de Educação, no questionário, no caso de os seus educandos serem indicados para mudar de turma, se se importariam. O gráfico seguinte representa as respostas dadas.

Opinião dos Encarregados de Educação quanto à possibilidade de mudança de turma do seu educando

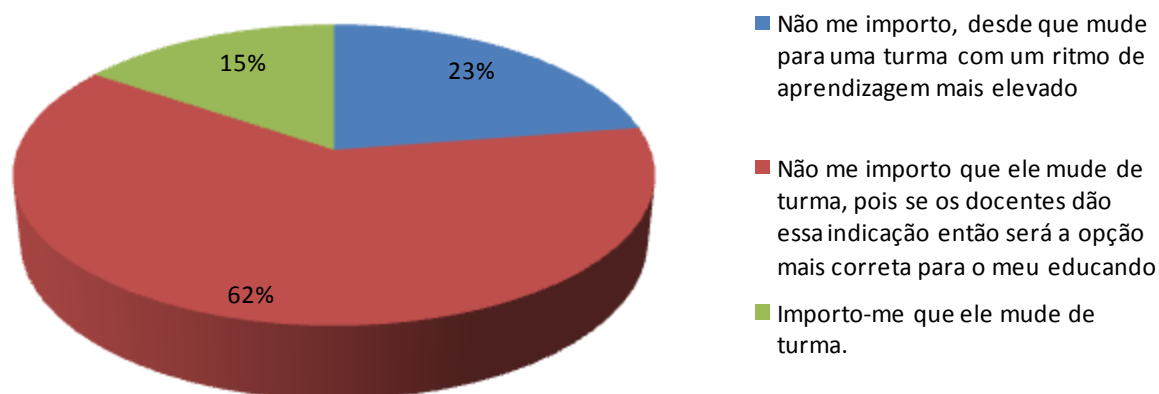


Gráfico 20 - Opinião dos Encarregados de Educação quanto à possibilidade do seu educando mudar de turma

Analisando o gráfico podemos observar que 62% dos Encarregados de Educação não se importavam que o seu educando permutasse de turma pois acreditam que se os professores dão essa indicação então é porque essa opção será a melhor para o seu educando. Por outro lado, 23% dos Encarregados de Educação manifestaram que não se importariam que mudassem de turma caso fossem frequentar uma turma de ritmo superior

à que os seus educandos se encontravam e 15,5% responderam que não gostariam que os seus educandos mudassem de turma.

Aos Encarregados de Educação cujos educandos permutaram de turma foi-lhes perguntado sobre como os alunos se sentiram com esta mudança. O gráfico seguinte representa as respostas assinaladas.

Opinião dos Encarregados de Educação sobre o que o seu educando sentiu ao mudar de turma

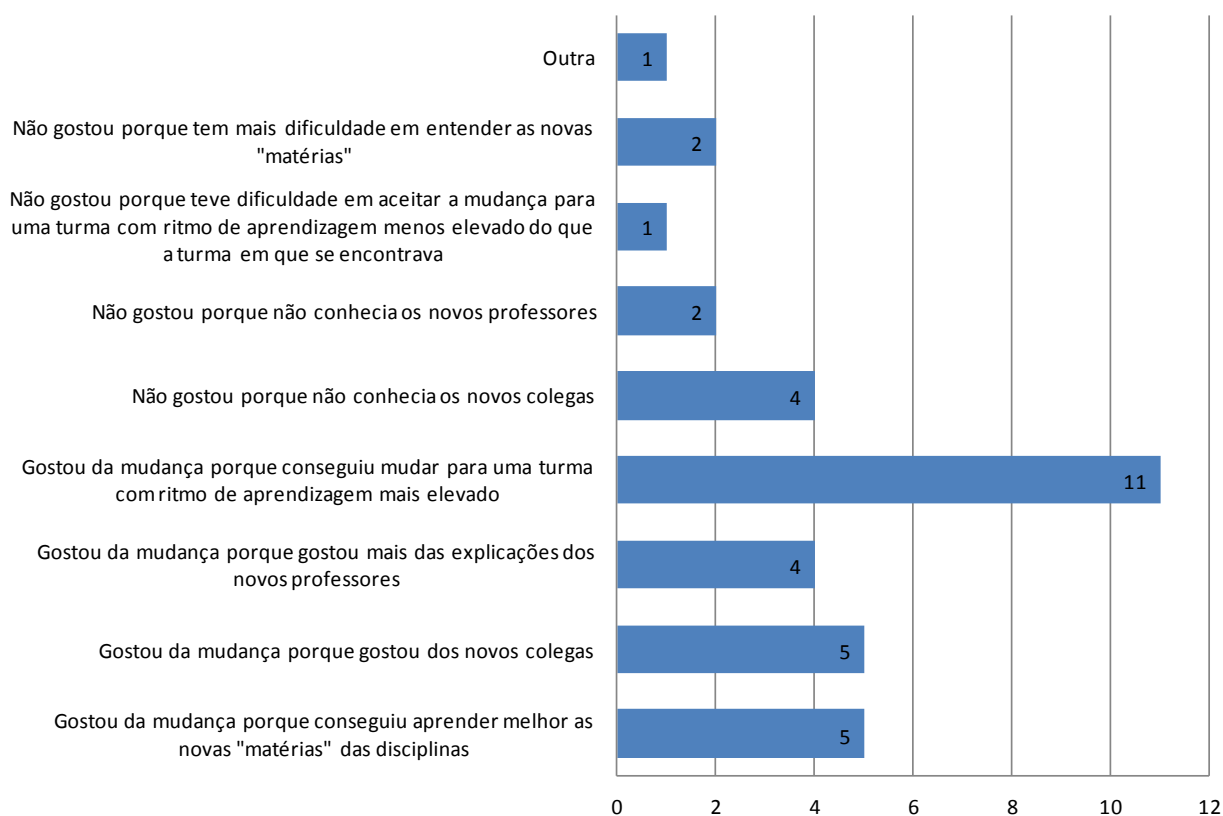


Gráfico 21 - Opinião dos Encarregados de Educação sobre o que o seu educando sentiu ao mudar de turma

Da análise do gráfico podemos concluir que onze dos Encarregados de Educação manifestaram que os seus educandos gostaram da mudança porque passaram a frequentar uma turma de ritmo de aprendizagem mais elevado e apenas um manifesta que o seu educando não gostou da mudança porque foi para uma turma de ritmo de aprendizagem inferior.

Ainda sobre a possibilidade de mudança de turma a docente A revelou, na sua entrevista, que também Encarregados de Educação demonstravam preocupação com o facto de os seus educandos poderem mudar para uma turma com ritmo de trabalho inferior.

“eu acho que os alunos e encarregados de educação se mostraram muito preocupados se os seus alunos baixavam de nível” (EDA, 19-07-2011)

4.2.3 Professores

No questionário aplicado aos docentes, respondido por dezasseis professores, também foi indagado como decorreu a implementação do Projeto Ritmus no 7º ano tendo 93,8% dos docentes respondido bem (43,75%) ou satisfatoriamente (50%) e apenas 6,25% dos docentes respondeu insatisfatoriamente.

Quando inquiridos sobre quais as dificuldades que sentiram na implementação do projeto, a principal resposta dos docentes foi um grande número de docentes nas reuniões de conselho de turma, como podemos verificar no gráfico seguinte.

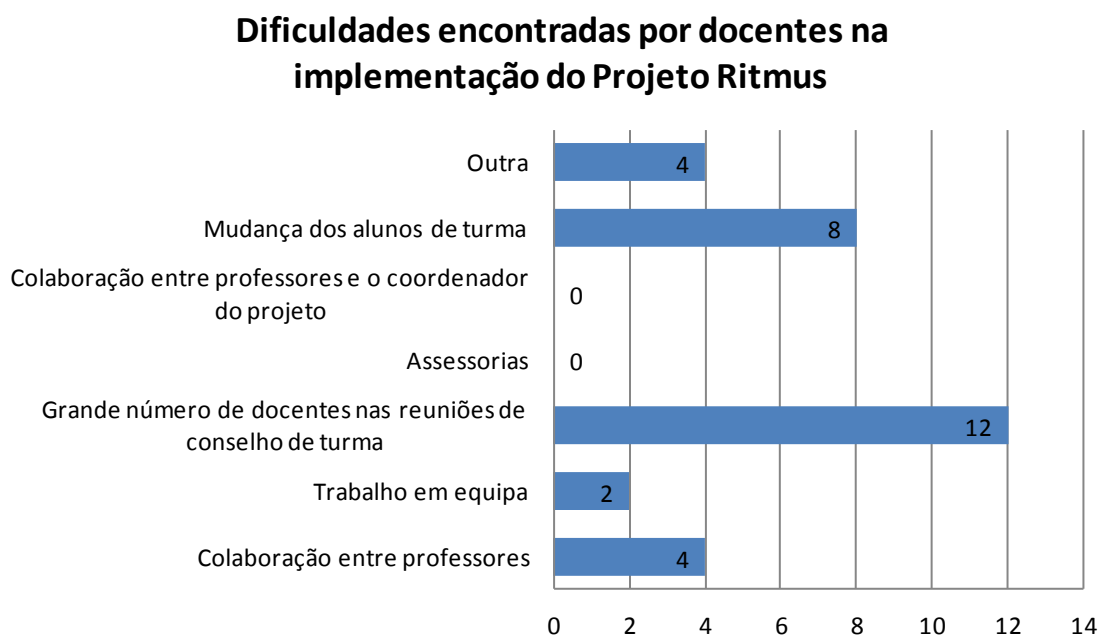


Gráfico 22 - Dificuldades encontradas por docentes na implementação do Projeto Ritmus

Analisando o gráfico também podemos constatar que quatro docentes assinalaram a opção Outra. Dois dos docentes que assinalaram esta opção referem como dificuldade o

facto de existirem docentes que, como não concordam com o projeto, “boicotam” tudo o que se relaciona com ele. Outro docente refere que para o projeto funcionar melhor ao nível das reuniões e existir um melhor conhecimento dos alunos, os professores deviam ser comuns a todas as turmas, como professor titular e/ou assessor. Por último, um docente refere como dificuldade o horário dos professores que lecionam a uma ou a duas turmas do projeto.

Quando questionados sobre quais as dificuldades sentidas pelos Encarregados de Educação, apenas cinco docentes responderam. Assim, na opinião de três destes docentes a principal dificuldade sentida pelos Encarregados de Educação é a aceitação de que o seu educando mude de turma, tendo dois docentes assinalado a opção Outra. Um dos docentes que assinalou a opção Outra referiu que alguns dos Encarregados de educação têm falta de informação sobre o funcionamento do projeto e outro docente refere que as mudanças de turma nem sempre são bem aceites.

Da mesma forma foi pedido aos docentes que assinalassem quais as dificuldades que sentiram relativamente aos alunos. Nove docentes assinalaram a opção “Grupos de alunos com dificuldades e pouco empenhados”. O gráfico seguinte representa as respostas obtidas.

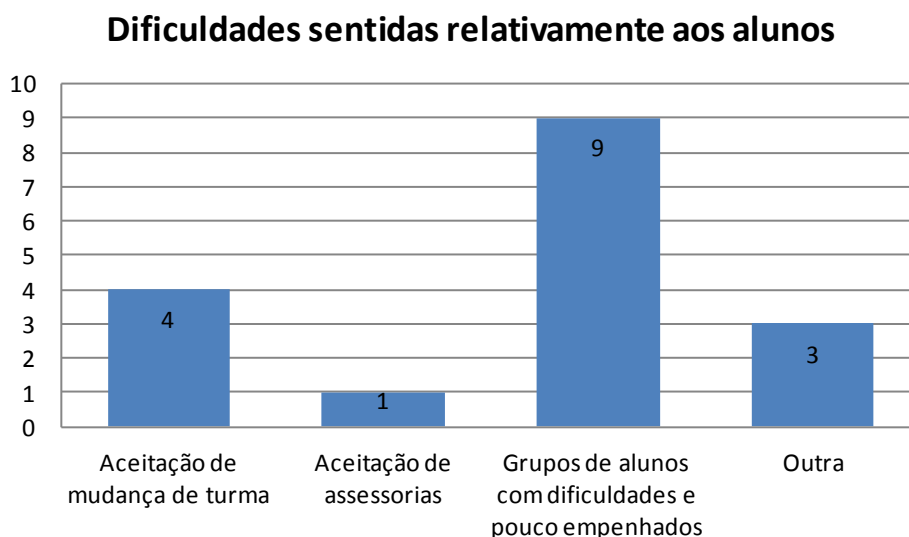


Gráfico 23 - Dificuldades sentidas pelos docentes relativamente aos alunos

Dois dos docentes que responderam Outra mencionaram que alguns dos alunos não apresentam dificuldades mas sim comportamentos desadequados tendo um outro

docente referido que metade dos alunos da turma B3 deviam pertencer a uma turma de nível dois.

Os docentes entrevistados (docentes de Matemática e coordenadora do projeto) indicaram algumas das dificuldades que detetaram na implementação do Projeto Ritmus.

Assim, duas das dificuldades apontadas foram a alteração das turmas inicialmente definidas e o facto da turma B3 comportar alunos que não tinham as características dos alunos das turmas deste nível.

“ter havido alterações nas turmas não... fez com que a implementação do projeto, não contribuiu em nada, pelo contrário, para... uma implementação, digamos que, sossegada, sem altos e baixos, e também com... com sucesso.” (EC, 19-07-2011)

“No B3 já... Lá está. Era uma turma em que as características não eram as do A3, tínhamos cerca de 50% de alunos que tinham as características do B3 mas outros 50 que não tinham. E então, em termos de comportamento ah... este não foi, não era bom” (EC, 19-07-2011)

Relativamente à dificuldade da turma B3 albergar alunos que não tinham as características deste nível de aprendizagem, na reunião das disciplinas nucleares realizada no primeiro período, este assunto foi abordado tendo um docente manifestado que não entendia como, nesta turma, existiam alunos com média de 4,9 no 6º ano e outros com média de 3. (ORDN, 03-11-2010)

Outra das dificuldades mencionadas foi o facto de os alunos terem optado por disciplinas diferentes.

“o que dificultou o desenvolvimento do projeto, que foi o facto das opções. Porque como havia opções de Música e Artes Visuais isso também dificultou também a implementação do projeto. Os horários não foram feitos tendo atenção esse... essa situação” (EC, 19-07-2011)

Na reunião intercalar dos Conselhos de Turma do primeiro período, foi referido que devido às opções serem diferentes não se podiam permutar alunos de turma mas que iriam ser feitas alterações aos horários para, no segundo período, as mudanças de turma serem possíveis. (OR, 08-11-2010)

Um dos dilemas apontados por todas as docentes entrevistadas foi o caso de alguns dos docentes que lecionavam as turmas do Projeto Ritmus, não apoiarem o projeto, conforme se pode verificar pelas afirmações abaixo transcritas.

“eles puseram muitas restrições, não concordavam com o projeto, não se mostraram abertos e portanto isso trouxe algumas... alguns problemas na consecução do projeto” (EDA, 19-07-2011)

“a maior parte dos professores da escola básica nunca aderiram muito ao projeto e puseram sempre muitos entraves, muitas complicações e no final do ano nas reuniões eles diziam que ainda não tinham compreendido o projeto. Portanto, continuavam sempre com alguns obstáculos, com alguns problemas” (EDA, 19-07-2011)

“eram os professores que estavam no projeto e que eram contra o mega-agrupamento e depois criaram-se aí dificuldades” (EDB, 19-07-2011)

“A implementação não correu... não correu bem devido ao facto portanto, para mim a mudança das turmas e também o... os professores, nomeadamente envolvidos, não abraçaram o projeto.” (EDC, 19-07-2011)

“houve sempre professores a resistirem muito à questão, ao projeto, ah... portanto a não concordarem completamente com o nível um, portanto acham que, que estão a discriminar os alunos” (EDC, 19-07-2011)

“no conselho de turma também se apercebesse que nem todos, que muitos não partilhavam, não gostavam da questão do... do... de algumas dinâmicas do Ritmus” (EC, 19-07-2011)

No primeiro ano de implementação do projeto, as assessoras da disciplina de Matemática também eram docentes titulares. No segundo ano de implementação, no ano letivo 2010/2011, isso não se verificou. As docentes A e C referem isso nas suas entrevistas.

“a nível dos professores também isso já não correu tão bem porque não havia hipótese dos professores titulares serem professores assessores nas outras turmas.” (EDA, 19-07-2011)

“a questão das assessoras estarem envolvidas portanto também no novo programa e a lecionar o próprio 7º ano, não se verificou” (EDC, 19-07-2011)

O facto de os docentes titulares nem sempre serem os assessores das outras turmas possibilitava, no caso dos alunos que mudassem de turma, que os mesmos não conhecessem nem o docente titular da nova turma nem o professor assessor. Este caso é referido pela docente C na sua entrevista.

“nem sempre os alunos ao mudarem conheciam o professor ou professor assessor” (EDC, 19-07-2011)

Na entrevista que a docente C facultou, são ainda mencionadas outras dificuldades, a saber: as assessorias a algumas disciplinas não surtiram grande efeito; falta de autonomia da escola para mobilizar os recursos humanos necessários ao projeto; os diretores de turma das turmas de nível 1 não serem docentes de Formação Cívica e a realização das reuniões dos conselhos de turma em conjunto.

“o facto de estarem mais envolvidos o assessor, no próprio programa de matemática e até no Projeto Ritmus não se... não se verificou e aí, não na matemática, mas nas disciplinas as assessorias não surtiram grande efeito” (EDC, 19-07-2011)

“a escola devia ter autonomia para fazer os recursos humanos” (EDC, 19-07-2011)

“têm que ser dados muitos créditos à escola para poder... portanto, mobilizar os recursos humanos” (EDC, 19-07-2011)

“deparei-me com esse, esse problema que era de que, as turmas de nível 1, portanto a B1 como a A1, os diretores de turma não tinham, não lecionavam Formação Cívica” (EDC, 19-07-2011)

“as reuniões com cinco turmas, não quer dizer que não funcionem bem porque eu acho que quando é a turma individual eles também não, dispersa-se muito mas realmente às vezes chegava-se ali a uma certa altura em que as pessoas estão cansadas, tem que se saltar, tem que se ser rápido e há pormenores às vezes que... que passam” (EDC, 19-07-2011)

A docente B refere na sua entrevista um outro dilema que sentiu com a implementação do projeto no ano letivo 2010/2011, e que está relacionado com o número de turmas envolvidas no Projeto Ritmus.

“depois as turmas acabaram por não haver aquele, aquela pirâmide que deveria de existir. Existia a A1, a A2 e A3 em que o conselho de turma era mais ou menos transversal às três turmas, depois nas Bs existia a B1 e a B3 depois era mais complicado, porque quando um aluno descia da B3 tinha que ir para o A2 e o conselho de turma era completamente diferente e nós tivemos alguma dificuldade em fazer mudanças no que concerne às Bs.” (EDB, 19-07-2011)

A coordenadora do projeto no 7º ano refere também que surgiram algumas dificuldades no exercício das suas funções, nomeadamente coordenar um tão grande número de docentes e gerir as suas opiniões.

“estar a coordenar um tipo, deste tipo de projeto em que já envolve muito mais pessoas e opiniões completamente divergentes” (EC, 19-07-2011)

“Com muitas vozes de discórdia de, com muitas vozes de estar sempre contra ah... e que depois quando se... em que muitos colaboram mas também há sempre pessoas, no fundo, que resistem à, no fundo, ao colaborar” (EC, 19-07-2011)

Relativamente à subcategoria estratégias de ensino aprendizagem, a docente B refere que encontrou algumas dificuldades ao trabalhar com os alunos que apresentavam um ritmo de aprendizagem mais lento tendo, na sua opinião, outros docentes sentido o mesmo.

“difícil trabalhar com aqueles alunos que têm mais dificuldades” (EDB, 19-07-2011)

“dificuldade que muitos colegas sentiam no nível 1: porque eles se portavam mal, porque não querem fazer, não ligam, nem deixam fazer os outros, só factores distractivos.” (EDB, 19-07-2011)

De forma a superar algumas das dificuldades encontradas e porque, na opinião das docentes (como referido anteriormente) o Projeto Ritmus é bom, são sugeridas algumas recomendações.

Relativamente à mudança de alunos de turma a docente A refere que as mesmas devem ser bem pensadas de forma a não prejudicar o aluno.

“Na dúvida é melhor não baixar porque realmente pode trazer não benefícios mas ser prejudicial essa mudança de turma.” (EDA, 19-07-2011)

Na opinião da docente C, que também é coordenadora do projeto, a mudança de nível não deve ser por turma mas, se possível, por disciplina.

“eu acho que em termos de, de mudança de nível eu gostaria mais que fosse por disciplina do que por... global.” (EDC, 19-07-2011)

“se possível ser por disciplina e não por ano, turma” (EC, 19-07-2011)

A docente C, na sua entrevista, refere ainda que as turmas de nível devem ter poucos alunos e deve haver apoios individualizados a Matemática, fora da sala de aula, para os alunos que apresentam dificuldades mas também interesse em superá-las.

“as turmas de nível terem que ser realmente muito reduzidas. Não deviam ter mais do que quinze alunos.” (EDC, 19-07-2011)

“mais um reforço a nível da Matemática ou até se calhar ainda, porque não, algum apoio pedagógico, algum apoio acrescido para aquele aluno que realmente até mostra interesse, mas que realmente mostra interesse.” (EDC, 19-07-2011)

“nesse tipo de aluno, como estava nesse momento, se calhar justificava-se um apoio individualizado mesmo fora da sala de aula, não é? A tentar e até... no fundo era abrir uma porta para o próximo ano, não era para ele ter... mas era para... agarrar o aluno no sentido do próximo ano ele estar... ah... pronto, motivado para” (EDC, 19-07-2011)

A docente referida anteriormente recomenda ainda que o número de turmas envolvidas no projeto sejam um número múltiplo de três, que o diretor de turma deve ser professor de Formação Cívica e que os docentes de Matemática sejam professores de Estudo Acompanhado.

“sendo assim como está só pode funcionar com múltiplos de três. Há um grupo, imagina a turma A, que está dividida em três níveis, há o grupo B, a turma B que está dividida em três. No fundo tem que funcionar em múltiplos de três. Lá está mais uma vez, era preciso que a escola tenha autonomia para fazer o número de turmas que entender.” (EDC, 19-07-2011)

“diretor de turma ser o professor de Formação Cívica” (EDC, 19-07-2011)

“o professor de Matemática estar no Estudo Acompanhado” (EDC, 19-07-2011)

Enquanto coordenadora do projeto a docente referiu ainda que para o sucesso do projeto é fulcral que os docentes envolvidos no mesmo colaborem, que os assessores lecionem a sua disciplina no mesmo ano em que fazem a assessoria de forma a que os alunos tenham a oportunidade de conhecer todos os docentes envolvidos no projeto.

“eu acho que aqui para correr bem as pessoas, todas as que estiverem envolvidas no Projeto Ritmus, têm que estar, mesmo podendo discordar de alguns aspetos, mas devem trabalhar no sentido de melhorar esses e colaborar” (EC, 19-07-2011)

“os assessores também estejam a lecionar o sétimo ano, que os vários, que os professores e assessores, portanto seja feita, portanto, a distribuição de serviço, de modo a que ao fazer a transferência dos alunos tenham conhecimento ou conheçam já os alunos” (EC, 19-07-2011)

A docente B recomenda ainda que seja criada uma equipa multidisciplinar que possa intervir ao nível dos Encarregados de Educação pois na sua opinião os pais de alguns dos alunos que frequentam o nível um, isto é, que apresentam um ritmo de aprendizagem mais baixo, não conseguem solucionar alguns dos problemas que os seus educandos apresentam, como por exemplo, problemas de indisciplina.

“deveria ter havido uma equipa multidisciplinar porque para o nível 3 não é necessário mas para estes níveis inferiores eu acho que os pais precisam também de ajuda para poderem tratar de problemas e de disciplina [...]Eu falava para eles e ouviam mas é só aquele acenar de cabeça porque em casa não tomam atitudes, não implementam castigos nem estratégias para resolver muitas situações” (EDB, 19-07-2011)

4.3 DINÂMICAS DE TRABALHO IMPLEMENTADAS PELAS DOCENTES DE MATEMÁTICA

O Regimento do Projeto Ritmus prevê que os docentes das disciplinas nucleares reúnam uma vez por semana (artigo 6º, ponto 3) e que os docentes das disciplinas planifiquem e definam estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens (artigo 7º, ponto 4), como já foi referido anteriormente.

O Presidente da CAP menciona na sua entrevista que este período semanal se destina à partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes, propiciando assim, na sua opinião, o desaparecimento do isolamento que caracteriza o trabalho de alguns docentes.

“Ao proporcionar um trabalho específico de preparação e efetivação de aulas provoca, quando devidamente efetivado, uma grande partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes envolvidos” (Entrevista ao Presidente da CAP)

“O desaparecimento do isolamento de alguns docentes e a ideia que “ a minha aula é a minha quinta”, só eu é que mando e só eu é que sei” (Entrevista ao Presidente da CAP)

No que concerne a esta categoria de análise, dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de Matemática, pela análise do discurso das entrevistas realizadas às docentes de Matemática, podemos verificar que as mesmas efetuavam um trabalho contínuo e sistemático.

Apesar das docentes terem no seu horário noventa minutos semanais destinados ao trabalho conjunto, as mesmas continuavam reunidas mais tempo, caso fosse necessário, pois achavam importante o trabalho que desenvolviam.

“Muito trabalho colaborativo entre nós, o grupo de matemática. Portanto reuníamos sempre à 4ª feira, começávamos por volta das catorze horas e era até acabar.” (EDA, 19-07-2011)

“nível de trabalho este ano acho que foi cinco estrelas porque nós trabalhamos em conjunto, o nosso grupo. Tínhamos um bloco de 90 minutos à 4ª feira que era sempre prolongado até às cinco, cinco e tal” (EDB, 19-07-2011)

“A questão de nós termos no horário um bloco compatível tornou logo a partilha, a partilha foi ao encontro de um dos grandes objetivos, das grandes orientações não é?” (EDC, 19-07-2011)

Foram várias as atividades desenvolvidas pelas docentes neste período de tempo semanal destinado ao trabalho conjunto. Assim as mesmas referem que partilharam experiências e materiais, produziram material, refletiram, definiram estratégias a implementar e prepararam atividades. De seguida são apresentados os testemunhos das docentes, relativos ao trabalho colaborativo realizado.

“Planificávamos semana a semana, fazíamos os testes todos em conjunto, as questões-aula, critérios, matrizes... Tudo era feito em conjunto, discutíamos e depois cada uma de nós adequava ligeiramente a cada uma das turmas” (EDA, 19-07-2011)

“Tudo era feito em conjunto desde as planificações, líamos, cada uma trazia umas ideias sobre determinadas atividades ou tarefas, discutíamos, escolhíamos aquela de eleição, que era melhor, portanto a partir daí era tudo trabalhado em conjunto o que facilitava imenso as coisas.” (EDA, 19-07-2011)

“Nós fazíamos testes, planeávamos as aulas, tudo muito delineado a nível de estratégias” (EDB, 19-07-2011)

“Ali partilhamos experiências que são comuns, e ajuda-nos... aprendi muito este ano, muito com a [REDACTED] e com a [REDACTED]” (EDB, 19-07-2011)

“Às vezes eu tenho uma ideia e achava que deveria ser assim. Com elas aprendi outras maneiras de introduzir as matérias” (EDB, 19-07-2011)

“A nível de partilha de fichas, de materiais e a interajuda em certas falhas que nós temos acho que funciona mas mesmo muito bem” (EDB, 19-07-2011)

“Trabalhar em equipa com as colegas que lecionavam. Gosto da partilha” (EDC, 19-07-2011)

“Partilha total de... de material que adaptamos a cada uma das nossas unidades” (EDC, 19-07-2011)

Aquando da realização das observações de algumas das reuniões semanais entre as docentes acima referidas, pudemos constatar que desenvolviam várias atividades sendo de destacar: a reflexão sobre as atividades realizadas e a decisão das metodologias a adotar (ORS, 22-09-2010); a partilha de experiências e de materiais (ORS, 29-09-2010); a preparação de atividades a desenvolver (ORS, 06-10-2010); a partilha de ideias e preparação de materiais/aulas (ORS, 11-05-2011).

Uma das docentes concluiu que este tipo de trabalho desenvolvido entre as docentes de Matemática era uma mais-valia para elas mas também para os alunos.

“Os miúdos acho que foram mais ricos nesta experiência porque nós também aprendemos bastante” (EDB, 19-07-2011)

Numa das reuniões que observamos, as docentes A e B manifestaram que estavam a gostar de desenvolver este trabalho conjunto com as colegas.

“A docente [REDACTED] (docente A), no final da reunião, manifestou que está a adorar trabalhar nestes moldes, isto é, trabalhar em conjunto com as colegas, em que partilham ideias e tudo o que fazem. A docente [REDACTED] (docente B) concordou dizendo que este trabalho em conjunto é muito vantajoso.” (ORS, 06-10-2010)

4.4 FATORES POTENCIADORES E INIBIDORES DO SUCESSO DOS ALUNOS E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

No ano letivo 2010/2011, 90% dos alunos do sétimo ano alcançaram sucesso tendo conseguido passar para o 8º ano e 89% dos alunos obtiveram nível positivo à disciplina de Matemática.

Neste ponto serão apresentados as opiniões dos alunos, dos Encarregados de Educação e dos professores sobre se o Projeto Ritmus promove ou não o sucesso dos alunos e quais as razões que justificam as suas respostas. De igual modo serão expostos

os resultados obtidos às questões colocadas aos docentes sobre se o Projeto Ritmus potencia o desenvolvimento profissional de professores ou não.

4.4.1 Alunos

No questionário aplicado aos alunos foi-lhes inquirido se achavam que o Projeto Ritmus promovia o sucesso ou o insucesso dos alunos tendo 72% dos alunos respondido que promove o sucesso.

Os alunos que responderam que promovia o sucesso justificaram a sua opção assinalando as medidas que achavam que mais contribuía para o sucesso dos alunos. O gráfico seguinte representa as respostas dadas.

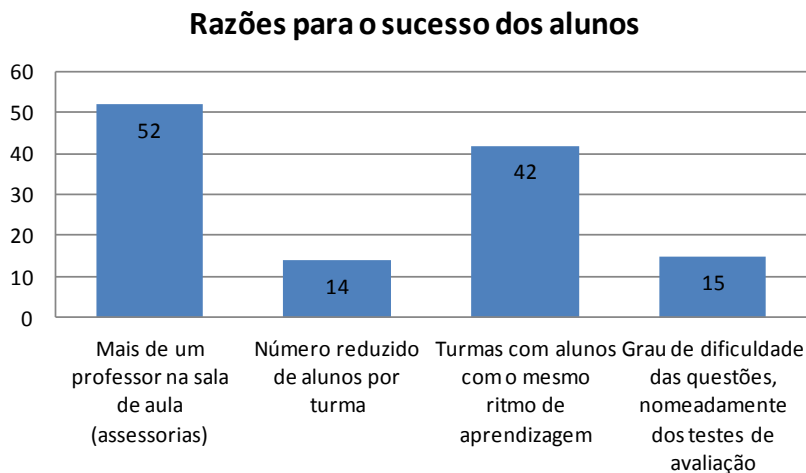


Gráfico 24 - Razões, apresentadas pelos alunos, que possibilitam o sucesso no âmbito do Projeto Ritmus

Pela análise do gráfico podemos concluir que as duas medidas que os alunos consideram que mais promovem o seu sucesso são as assessorias e as turmas serem constituídas por alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem.

De igual modo foi solicitado aos alunos que responderam insucesso que assinalassem as razões da sua opção mas nem todos os alunos responderam. Dos que assinalaram, cinco alunos responderam que o insucesso se deve ao facto das turmas serem constituídas por alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem e quatro por haver assessorias. O gráfico seguinte mostra as respostas dadas.

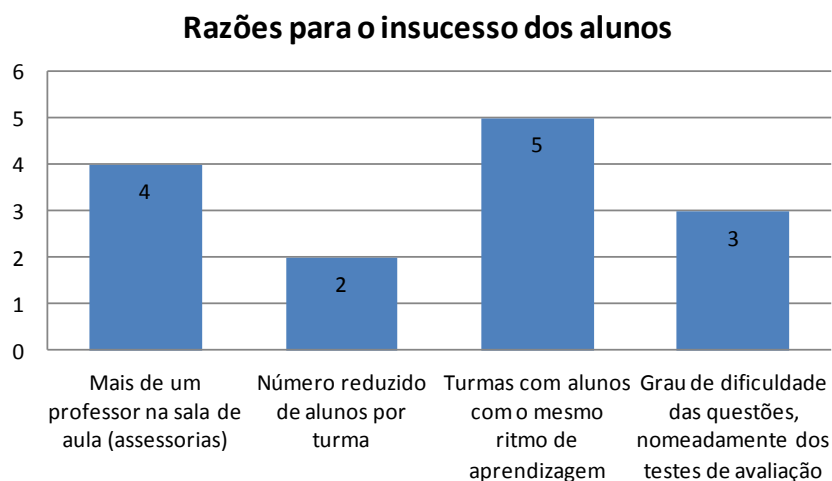


Gráfico 25 - Razões, apresentadas pelos alunos, que possibilitam o insucesso dos alunos no âmbito do Projeto Ritmus

4.4.2 Encarregados de Educação

De igual forma foi pedido aos Encarregados de Educação que se pronunciassem sobre se o Projeto Ritmus promovia o sucesso ou insucesso dos alunos tendo 94,3% dos Encarregados de Educação respondido que promovia o sucesso. As razões apontadas como causas do sucesso estão representadas no gráfico seguinte.

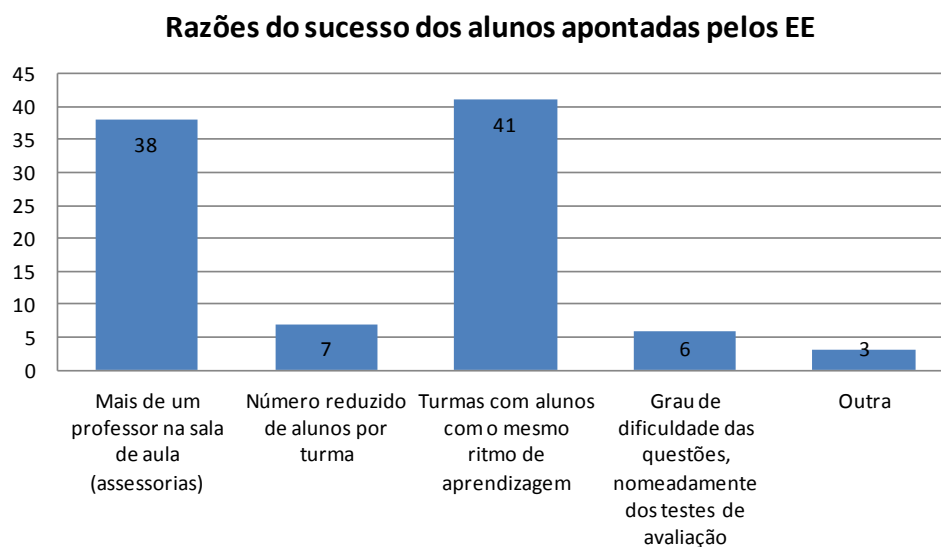


Gráfico 26 - Razões do sucesso dos alunos apontadas pelos Encarregados de Educação

Como podemos verificar as razões do sucesso dos alunos mais apontadas pelos Encarregados de Educação foram as assessorias e as turmas albergarem alunos com o mesmo ritmo de trabalho.

Os Encarregados de Educação que responderam insucesso manifestaram que o mesmo é devido ao grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação, tendo apenas um Encarregados de Educação dito que se deve às assessorias e um que se deve às turmas de alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem. O gráfico seguinte representa a situação descrita.

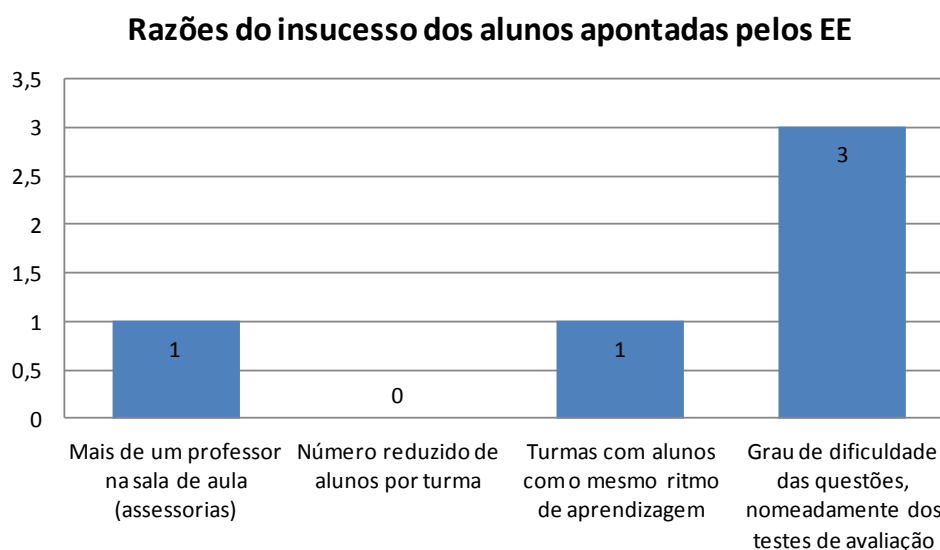


Gráfico 27 - Razões do insucesso dos alunos apontadas pelos Encarregados de Educação

4.4.3 Professores

À questão sobre se o projeto promove o sucesso ou insucesso dos alunos, apenas 14 dos professores que responderam ao questionário assinalaram uma resposta, tendo todos respondido que promovia o sucesso dos alunos. São apontados como principais fatores de sucesso dos alunos as assessorias e as turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem.

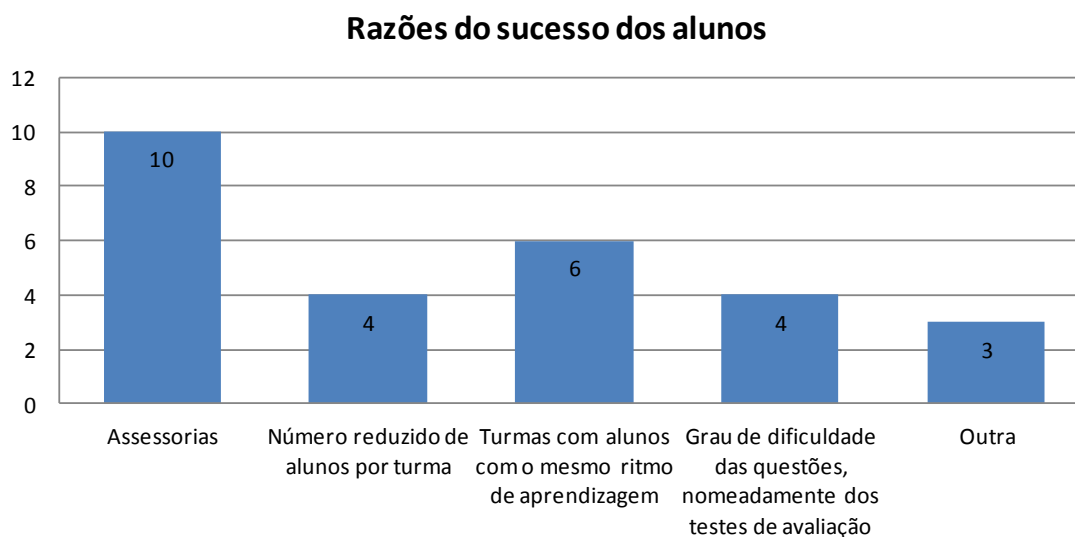


Gráfico 28 - Razões do sucesso dos alunos apontadas por professores

Um dos docentes que assinalou a opção Outra refere que o sucesso é parcial sendo mais promovido nas turmas de nível três (alunos com ritmo de aprendizagem elevado) e que as assessorias podem existir sem ser no âmbito do projeto. Outro dos docentes que assinalou a mesma opção, refere que o projeto só é benéfico para os alunos mais empenhados e por último, o terceiro docente menciona que em qualquer sistema de ensino o sucesso depende dos alunos e da sua disponibilidade para o ensino/aprendizagem, e que por isso as possibilidades serão sempre para o sucesso.

Um dos docentes que respondeu ao questionário não assinalou qualquer opção quando questionado sobre se o projeto promovia o sucesso ou insucesso dos alunos, mas na parte relativa às razões que levam ao insucesso, o docente escreveu um texto na opção Outra. Assim este docente refere que considera que este projeto tem uma vertente prejudicial, no âmbito da formação pessoal dos alunos. Este docente considera que a heterogeneidade das turmas favorece a humanização, promovendo a tolerância e a aceitação da diferença e que com este projeto está a assistir a uma forte clivagem de valores entre os alunos.

As docentes que foram entrevistadas referem fatores promotores do sucesso dos alunos mas também inibidores do mesmo. Assim, no que respeita aos fatores promotores do sucesso, a docente A (EDA, 19-07-2011) menciona que a escola se preocupa imenso com o sucesso dos alunos e que por isso, enquanto docentes de Matemática, tentam

manter os Encarregados de Educação informados de todas as situações relevantes para os seus educandos e para isso usam a plataforma moodle para publicar esses documentos e os Encarregados de Educação terem conhecimento. Para além disso a docente supramencionada, refere que para os alunos se sentirem motivados para aprender, é necessário os docentes irem ao encontro das suas expectativas. No que concerne a fatores potenciadores de sucesso no âmbito deste projeto, a docente refere que como os alunos estão divididos por ritmo de aprendizagem, os docentes podem fazer um trabalho adaptado aos alunos de cada turma.

“o projeto é ótimo porque divide os alunos em ritmos de aprendizagem o que quer dizer que nós podemos fazer um trabalho muito mais adequado a cada uma das turmas.” (EDA, 19-07-2011)

“os alunos estarem divididos através do seu ritmo de aprendizagem, isso desenvolve ou implementa o sucesso dos alunos.” (EDA, 19-07-2011)

A docente A refere também na sua entrevista que um dos fatores que pode levar ao sucesso dos alunos é o facto destes se preocuparem em não descer para uma turma com ritmo de aprendizagem inferior, o que faz com que os alunos estudem mais.

A docente B menciona na sua entrevista outros fatores que considera serem fundamentais para o sucesso dos alunos, nomeadamente as assessorias, atividades específicas para os alunos de nível um e alunos divididos por ritmos de aprendizagem.

“Os miúdos precisam de ajuda ali na hora enquanto que as APAs é fora, e a nível de assessorias a dúvida é tirada ali e eles não têm que ter mais uma chatice de ir a mais uma aula. Ali eles têm que estar e é ali que se dá o apoio necessário e nesse aspecto funciona bem.” (EDB, 19-07-2011)

“temos outro professor dentro da sala de aula que nos apoia tanto a nível de comportamento como a nível de esclarecimento e consegue-se rentabilizar mais o bloco em si.” (EDB, 19-07-2011)

“E no nível 1 também conseguimos ver que existem dificuldades, isso é a nossa realidade, e conseguimos também com as assessorias e com outro tipo de trabalhos mais especializados para esses miúdos, conseguimos que eles vão além. Conseguiu-se ver no final do ano os miúdos conseguiram ter sucesso.” (EDB, 19-07-2011)

“porque os miúdos que querem trabalhar têm um ambiente de aprendizagem que não tem com estes elementos que estão no nível 1. E estes do nível 1, implementando estratégias, e tendo ali os assessores também conseguem ir mais além.” (EDB, 19-07-2011)

Da mesma forma a docente C, e coordenadora do projeto, refere como fatores do sucesso dos alunos, o facto de estes estarem divididos por ritmos de aprendizagem e as assessorias.

“até da turma estarem divididas como está, como estiveram, acho que algumas, na maior parte até das disciplinas, foram potencial para, para o sucesso dos alunos.” (EC, 19-07-2011)

O Presidente da CAP também refere como aspetos potenciadores do sucesso dos alunos a divisão dos alunos por ritmo de aprendizagem, as assessorias e a definição de estratégias específicas.

“Potenciadores – os alunos que querem trabalhar e aprender não sofrem a perturbação daqueles que nada querem fazer ou que querendo não têm um ritmo de aprendizagem tão elevado; aos alunos com dificuldades são dadas melhores condições de aprendizagem (ao seu ritmo), quer pela homogeneidade do discurso do docente quer pelos recursos humanos (dois ou três docentes dentro da sala de aula); estratégias mais radicais dirigidas apenas a alguns alunos que se não revelarem vontade de continuar devem ser encaminhados (obrigatoriamente) para outras formas de ensino” (Entrevista ao Presidente da CAP)

Como fatores inibidores do sucesso dos alunos a docente B refere alguns mas não no âmbito do Projeto Ritmus. De qualquer forma, na opinião da docente a desvalorização da importância da disciplina de Matemática, a proveniência socioeconómica de alguns alunos e o excesso de atividades extracurriculares podem ser vistos como fatores inibidores.

A docente C refere como fatores inibidores o falta de autonomia e o gosto por aprender, não referindo especificamente nenhum fator que resulte da aplicação do projeto. Enquanto coordenadora do projeto a mesma docente refere que não existem motivos para ocorrerem fatores inibidores do sucesso.

Ainda sobre este assunto, o Presidente da CAP refere como fatores inibidores do sucesso dos alunos a mudança de turma.

“Inibidores: a mudança de turma e o estigma da turma de ritmo mais baixo – questões que têm de merecer o trabalho aprofundado das equipas técnicas da Escola”. (Entrevista ao Presidente da CAP)

Foi também perguntado aos docentes que responderam ao questionário se o Projeto Ritmus é promotor do Desenvolvimento Profissional de Professores, tendo 62,5% dos docentes respondido afirmativamente. Estes docentes justificaram a sua resposta alegando que o Projeto Ritmus promove o trabalho colaborativo, permitindo a troca de experiências pedagógicas entre os docentes. O gráfico seguinte representa as respostas dadas pelos docentes.

Fatores que promovem o Desenvolvimento Profissional dos Professores

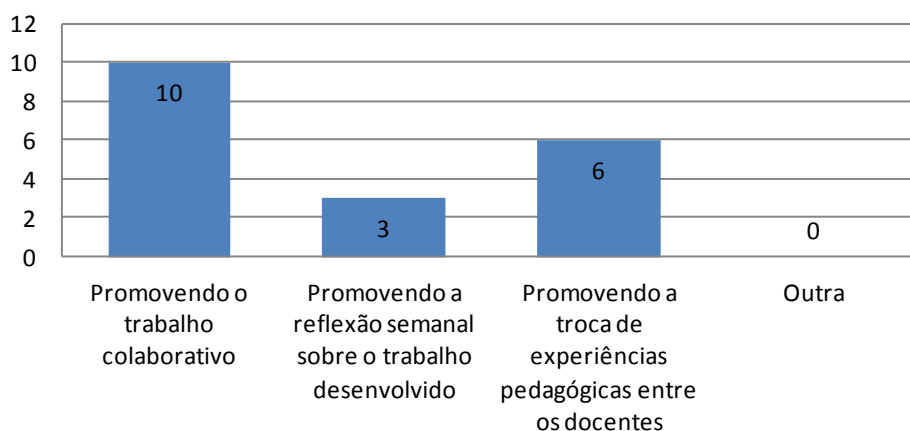


Gráfico 29 - Fatores que promovem o desenvolvimento profissional de professores

Na perspectiva dos docentes entrevistados, também existem fatores no âmbito do Projeto Ritmus que promovem o desenvolvimento profissional dos docentes. Desta forma, a docente A, que sempre teve a preocupação de, ao longo do seu percurso profissional, frequentar formações de forma a aprender mais (EDA, 19-07-2011), refere que o trabalho colaborativo desenvolvido entre as docentes de Matemática permite que as mesmas aprendam com a experiência que cada docente trás e que desta forma promove o desenvolvimento profissional.

“nós temos que trabalhar colaborativamente, portanto, preparar tudo em conjunto. Nessa medida, eu acho que realmente desenvolve profissionalmente e até de uma maneira pessoal.” (EDA, 19-07-2011)

“nós temos que trabalhar em conjunto... é bastante bom, portanto aprendemos com o que cada um trás de bom não é?” (EDA, 19-07-2011)

Da mesma forma a docente B refere que o trabalho colaborativo realizado foi importante para si.

“nós também precisamos de tempo e aquela tarde ajudou bastante e se não há também tempo para nós partilharmos e prepararmos novos materiais também se torna complicado” (EDB, 19-07-2011)

O Presidente da CAP partilha da opinião das docentes anteriormente mencionadas quando refere que o trabalho realizado entre os docentes do mesmo grupo disciplinar permitiu

“a atualização de uns, a retificação de conceitos e práticas de outros. Temos consciência que este trabalho desenvolveu uma maior e mais rica elaboração interpares” (Entrevista ao Presidente da CAP)

Para além do trabalho colaborativo como fator potenciador do desenvolvimento profissional dos Professores, a docente B menciona também que lecionar aulas aos alunos que apresentam um ritmo de aprendizagem elevado permite aos docentes o desenvolvimento de novas atividades e estratégias embora seja mais difícil trabalhar com alunos do nível um.

“quando trabalhamos no nível 3 nós sentimo-nos bastante úteis e acho que o nosso ego que funciona, que... sentimo-nos lindamente porque conseguimos desenvolver atividades, e problemas, e estratégias que no nível um é um bocadinho mais difícil.” (EDB, 19-07-2011)

O Presidente da CAP referiu na sua entrevista como fatores inibidores do desenvolvimento profissional o facto de alguns docentes apresentarem resistência à entrada de outros docentes na sua sala de aula e no que respeita aos horários dos docentes, ou seja, de as horas supervenientes da lecionação estarem efetivamente ocupadas.

“quanto aos Inibidores poderemos falar em alguma resistência aos outros dentro da nossa aula e à ocupação efetiva dos tempos supervenientes da lecionação.” (Entrevista ao Presidente da CAP)

CONCLUSÕES

Neste ponto será feita uma análise dos resultados obtidos no presente estudo, relacionando-os com o quadro teórico que foi apresentado nos primeiros capítulos desta investigação.

Organização do Projeto Ritmus

A maioria dos alunos manifestou uma opinião favorável ao Projeto Ritmus, tal como os docentes e os Encarregados de Educação. Da mesma forma partilharam desta opinião, o Presidente da CAP e as docentes de Matemática que lecionavam às turmas do 7º ano.

Os alunos referiram como as duas principais mudanças que foram introduzidas com o Projeto Ritmus, as turmas com alunos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e a possibilidade dos alunos mudarem de turma. Analisando as respostas dos Encarregados de Educação concluímos que referiram como as duas principais mudanças, as turmas com o mesmo ritmo de aprendizagem e as assessorias a várias disciplinas. Desta forma concluímos que os alunos e os seus Encarregados de Educação manifestaram uma opinião comum como sendo a constituição das turmas com alunos com as mesmas características de aprendizagem a principal mudança introduzida com o este projeto. As docentes entrevistadas e o Presidente da CAP referiram também estas como as principais características do Projeto Ritmus. Para além destas mencionaram as seguintes: designação de algumas disciplinas como nucleares, reunião dos conselhos de turma em conjunto, reunião semanal das docentes de Matemática e assessorias.

Dificuldades encontradas na implementação do Projeto Ritmus

Uma das características deste projeto consiste na possibilidade dos alunos poderem mudar de turma conforme a sua prestação e características. Para os alunos que

responderam ao inquérito esta possibilidade é a que os mais intimidam, tendo a maioria dos alunos manifestado que não gostaria de mudar de turma.

Ao longo do ano letivo efetuaram-se algumas transições de alunos de turma e quando estes foram questionados sobre o que sentiram, as opiniões foram divergentes tendo uns gostado da mudança e outros nem tanto. Os que manifestaram que gostavam da mudança apresentaram como principal razão o facto de passarem a frequentar uma turma com ritmo de aprendizagem mais elevado.

Por sua vez, os Encarregados de Educação quando confrontados com a questão da possível mudança de turma dos seus educandos responderam, na maioria, que não se importavam com essa possibilidade, pois acreditavam que se essa era a opinião dos docentes então essa seria a opção mais correta para a vida escolar do seu educando. Quando questionados os Encarregados de Educação dos alunos que mudaram de turma, a maioria manifestou que os seus educandos gostaram da mudança pois passaram a frequentar uma turma de ritmo mais elevado. Desta forma, concluímos que esta visão vai ao encontro das respostas dos alunos.

A dificuldade mais enunciada pelos docentes que responderam ao questionário foi o facto de o conselho de turma, que era composto pelos docentes das cinco turmas que faziam parte do projeto, comportar um elevado número de docentes. Uma dificuldade também referenciada por estes docentes foi o facto de os alunos mudarem de turma.

Quando estes docentes foram questionados sobre que dificuldades sentiam relativamente aos alunos, a maioria respondeu que é difícil trabalhar com o grupo de alunos que manifestam muitas dificuldades e que são pouco empenhados.

As docentes de Matemática evidenciaram nas suas entrevistas, outras dificuldades que surgiram com o Projeto Ritmus. Assim, foram referidas como dificuldades de logística: a organização inicial das turmas ter sido alterada tendo originado uma turma, referenciada como uma turma com alunos com ritmo de aprendizagem elevado, mas que na verdade comportava alunos que não tinham as características necessárias para fazer parte da mesma; o número de turmas que faziam parte do projeto serem cinco, o que originou duas turmas de nível um, uma turma de nível dois e duas turmas de nível três. Com a necessidade de alunos transitarem de turma, a turma de nível dois (alunos com

ritmo de aprendizagem intermédio) ficou com um grande número de alunos; em algumas turmas, o diretor de turma não era o docente de Formação Cívica; e os alunos terem optado por disciplinas de opção diferentes, o que fez com que os horários tivessem tido que sofrer alterações. Uma outra dificuldade mencionada por todas as docentes entrevistadas foi o caso de alguns dos docentes que lecionavam às turmas do projeto, não apoiarem a consecução do mesmo. Para além destas, as docentes disseram também que era importante que as docentes titulares desempenhassem também o papel de assessoras para, quando acontecessem as transições, já conhecerem os alunos e vice-versa.

Estratégias implementadas pelos docentes

Sobre as estratégias utilizadas pelos docentes, os alunos referiram que notaram um apoio mais individualizado aos alunos e a realização de um maior número de tarefas/atividades. Os Encarregados de Educação partilharam da opinião dos alunos tendo referido como as duas principais estratégias implementadas pelos docentes as mesmas mencionadas pelos discentes. Os docentes que responderam aos inquéritos também responderam como principal estratégia utilizada pelos docentes, o apoio individualizado aos alunos. As estratégias divisão da turma em grupos de trabalho e a realização de um maior número de tarefas e atividades foram as estratégias que ocuparam o segundo lugar de votações dos docentes.

As docentes de Matemática referiram que recorriam, sempre que possível, ao apoio individualizado, utilizavam as novas tecnologias da informação, recorrendo com frequência às potencialidades das TIC, realizavam atividades que depois eram exploradas em Estudo Acompanhado, como por exemplo a resolução de fichas de trabalho e o desenvolvimento de atividades lúdicas, enviavam exercícios para serem resolvidos em casa, sendo posteriormente feita a verificação da realização dos mesmos, dividiam os alunos em grupos de trabalho e resolviam exercícios.

O sucesso dos alunos evidencia que as estratégias desenvolvidas pelos docentes surtiram o efeito desejado, indo de encontro à opinião de Ponte (2003) quando refere que a chave da melhoria dos resultados dos alunos está nos professores.

As docentes que lecionavam aulas às turmas de alunos com ritmo de aprendizagem mais baixo, referiram que é difícil trabalhar com alunos com estas características, já que os mesmos também apresentavam problemas comportamentais e falta de empenho na superação das suas dificuldades. Esta opinião vai de encontro ao estudo realizado por Ponte (1994) que refere como causas do insucesso, mencionadas pelos docentes participantes na investigação, a falta de empenho dos alunos e de hábitos de trabalho.

Dinâmicas de trabalho implementadas pelas docentes de Matemática

Relativamente a este item, podemos observar que o trabalho efetuado pelas docentes de Matemática, era na opinião das mesmas, uma mais-valia para o seu desempenho. As docentes reuniam semanalmente, num período de tempo previsto no horário das mesmas, mas que se alargava pela necessidade de trabalharem em conjunto. Esta hora de trabalho comum foi referida pelo Presidente da CAP como importante, pois facilita a partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes envolvidos. Esta visão do trabalho entre os docentes é vista por Roldão (2007) como trabalho colaborativo, sendo uma opinião partilhada com a docente A que refere que existia muito trabalho colaborativo entre as docentes de Matemática.

O trabalho desenvolvido pelas docentes era vasto e consistia desde a planificação de atividades à efetiva preparação das mesmas, à definição de estratégias e preparação de materiais e reflexão das atividades desenvolvidas. As docentes tinham objetivos comuns, sendo o principal o sucesso escolar dos seus alunos e por isso manifestaram que este trabalho desenvolvido em conjunto era muito positivo e que a interajuda proporcionava a melhoria de alguns aspetos que, nas suas opiniões, estivessem menos bem, tendo sido referido que aprenderam muito com esta partilha de experiências e opiniões. Esta visão do trabalho colaborativo como um trabalho desenvolvido por pessoas com objetivos comuns é partilhada por Boavida e Ponte (2002) e por Ponte e Serrazina (2003).

Fatores potenciadores e inibidores do sucesso dos alunos

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário acha que o Projeto Ritmus promove o sucesso dos alunos, sendo esta a opinião também dos Encarregados de Educação, dos docentes e do Presidente da CAP.

As principais razões apontadas como fatores de sucesso, pelos alunos, pelos Encarregados de Educação e pelos docentes que responderam ao questionário, foram o facto de estarem na sala de aula mais do que um professor (a existência de assessorias) e das turmas albergarem alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem. Esta opinião é partilhada pelos docentes de Matemática e pelo Presidente da CAP. Estas referem ainda outros fatores que acham relevantes para o sucesso dos alunos, nomeadamente: a preocupação que os alunos com ritmo de aprendizagem mais elevado apresentam, com a possibilidade de descer de turma, e para que tal não aconteça, estudam um pouco mais; a criação de atividades adaptadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos; e ir de encontro às expectativas dos alunos de forma a mantê-los motivados.

Foi manifestado por uma das docentes de Matemática, que o trabalho colaborativo desenvolvido pelas mesmas era também uma mais-valia para os discentes já que os docentes eram detentores de mais conhecimento que poderiam utilizar na lecionação dos conteúdos. Esta opinião vai ao encontro da visão de Roldão (2007) que menciona que o trabalho colaborativo possibilita alcançar melhor os resultados visados sendo, um dos objetivos deste projeto, a melhoria do sucesso educativo.

Os alunos que responderam que o Projeto Ritmus promove o insucesso escolar deram como razões do mesmo as assessorias e a organização das turmas com alunos com as mesmas características de aprendizagem. Os Encarregados de Educação que também responderam insucesso, não partilham da opinião dos alunos, tendo referido que o insucesso se deve ao grau de dificuldade dos testes de avaliação.

As docentes entrevistadas referiram algumas razões que potenciam o insucesso dos alunos mas nenhum dos fatores está associado ao projeto. São referidos aspetos como a proveniência socioeconómica dos alunos, indo de encontro à opinião dos docentes que participaram no estudo efetuado por Roazzi e Almeida (1988) e a uma das teorias explicativas do insucesso escolar, referidas por Benavente (1990). Por sua vez, o

Presidente da CAP refere que um fator que poderá influenciar o sucesso dos alunos será a mudança dos alunos de turma e a existência das turmas de alunos que apresentam um ritmo de aprendizagem mais baixo.

Fatores potenciadores e inibidores do desenvolvimento profissional dos docentes

Os docentes que responderam ao inquérito, bem como as docentes de Matemática e o Presidente da CAP, mencionam que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes, no âmbito da aplicação do Projeto Ritmus, é promotor do desenvolvimento profissional dos docentes. Tendo em conta as definições dos autores Ponte (1997), Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2009) do conceito de desenvolvimento profissional podemos concluir que a perspetiva dos docentes vai de encontro à de estes autores.

Uma das docentes entrevistadas refere também como fator potenciador do desenvolvimento profissional, lecionar aulas aos alunos com ritmo de aprendizagem mais elevado pois possibilita desenvolver atividades, estratégias e problemas que seriam de difícil consecução nas turmas de alunos com ritmo de aprendizagem inferior.

O Presidente da CAP refere como fator inibidor do desenvolvimento profissional o facto de existirem professores que apresentaram resistência à entrada de outros docentes na sua sala de aula.

LIMITAÇÕES

Ao longo deste estudo surgiram algumas limitações. Algumas das dificuldades surgiram no facto de a investigadora não ter sempre a disponibilidade necessária para estar presente nas reuniões inerentes ao Projeto Ritmus, nomeadamente nas reuniões das disciplinas nucleares, nas reuniões dos conselhos de turma e nas reuniões semanais realizadas pelas docentes de Matemática. Pela impossibilidade de estar presente nas reuniões entre os docentes de outros grupos de recrutamento, optamos por concentrar o nosso estudo nos docentes do grupo de recrutamento 500, Matemática, já que é a área de docência das investigadoras.

A implementação do Projeto Ritmus começou no ano letivo anterior ao início desta investigação e por isso, aquando da implementação do Projeto Ritmus no sétimo ano, e sobre qual incide este estudo, este projeto também estava a ser desenvolvido no oitavo ano. Uma dificuldade encontrada pela investigadora foi a impossibilidade de conseguir ampliar este estudo, e de conseguir incluir a implementação do Projeto Ritmus no oitavo ano, nesta investigação. O obstáculo principal a este facto foi a falta de tempo, sendo que seria necessário várias deslocações à escola, em horário laboral, e estando a investigadora a desempenhar as suas funções enquanto docente, existia a impossibilidade de estar presente em muitas ocasiões que eram fundamentais para a investigação.

RECOMENDAÇÕES

Com a conclusão deste trabalho, e analisando os resultados obtidos, podemos arrematar que o Projeto Ritmus promoveu, de uma forma geral, o sucesso dos alunos, sendo que contribuiu para uma percentagem reduzida de insucesso na disciplina de Matemática. Da mesma forma, podemos concluir que esta experiência de aprendizagem também trouxe contributos efetivos para o desenvolvimento profissional de professores, promovendo o trabalho colaborativo entre os docentes do mesmo grupo de recrutamento, que partilharam experiências e conhecimentos e conseqüentemente se valorizaram profissionalmente.

Com este estudo conseguimos obter resposta para as questões de investigação inicialmente colocadas, mas agora surgem outras:

- Este projeto aplicado noutra escola, com outros alunos e professores, e numa realidade sociocultural diferente, conduzirá ao sucesso dos alunos?
- Existem outras escolas que optam por organizar turmas de alunos conforme o seu ritmo de aprendizagem e níveis obtidos? Este facto conduz ao sucesso dos alunos?
- Nas escolas onde existem projetos que permitem a criação de “turmas de nível”, que tipo de metodologias e apoios educativos são usados nas turmas com alunos com menor ritmo de aprendizagem de forma a alcançarem o sucesso educativo?

- De que forma os docentes encaram o desenvolvimento deste tipo de projetos e como aproveitam estas experiências pedagógicas para o seu desenvolvimento profissional?
- As escolas podem gerir a componente não letiva dos docentes de forma a implementar o trabalho colaborativo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, P. (2002). Autonomia Curricular: a Face Oculta da (Re)Centralização? In António Flávio Moreira [et al.], org., *Currículo e Produção de Identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 5, Braga, 2002* (pp. 161-166). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas*. Obtido em 28 de Agosto de 2013, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41010838?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21102590907147>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Obtido em 4 de Setembro de 2013, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação* , 16 (002), pp. 221-236.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Crato, N. (2005). *É preciso tomar medidas urgentes no ensino da Matemática*. Obtido em 28 de Agosto de 2013, de http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/entrevista_eciencia_20050505.pdf
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. (2008). Diário da República nº 79 - I Série. *Ministério da Educação* .
- DGIDC. (2006). *Plano de Ação para a Matemática*. Obtido em 28 de Agosto de 2013, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=29>
- Ferguson, D. L. (1999). *On Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work among Educators. On Point... Brief Discussion of Critical Issues in Urban Education*. Obtido em 17 de Agosto de 2010, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437473.pdf>
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. Á. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.

Leite, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico - problemas, oportunidades e desafios*. Obtido em 2 de Dezembro de 2010, de www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lima, L. (2011). *Administração Escola: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lück, H. (2009). *Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Merriam, S. B. (s.d.). *Introduction to Qualitative Research*. Obtido em 4 de Abril de 2012, de [http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction to qualitative research/introduction to qualitative research.pdf](http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction%20to%20qualitative%20research/introduction%20to%20qualitative%20research.pdf)

Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Obtido em 22 de Maio de 2011, de <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%BAvoa.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Parente, H. S. (2005). Uma perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de matemática: um projecto de investigação-acção de dois professores de matemática no 8º ano de escolaridade. *Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho

- Perrenoud, P. (Set-Dez de 1999). Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* , pp. 5-21.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Obtido em 4 de Abril de 2012, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Ponte, J. P. (1994). Matemática: Uma indisciplina condenada ao insucesso? *Noesis* , pp. 24-26.
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SEM-SPCE.
- Ponte, J. P. (1997). *O conhecimento profissional dos professores de matemática (Relatório final do Projecto "O saber dos professores: Concepções e práticas")*. Lisboa: DEFCUL.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2003). O ensino da Matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? In *O ensino da Matemática: Situação e perspectivas* (pp. 21-56). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2003). *Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papela da colaboração*. Obtido em 28 de Agosto de 2013, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20\(Zetetike\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20(Zetetike).pdf)
- Ponte, J. P. (2005). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: APM.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010. (2010). Diário da República nº 113 - I Série. *Presidência do Conselho de Ministros*.

Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 53-60.

Roldão, R., & Roldão, M. d. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis (Instituto de Inovação Educacional)*, 71, pp. 24-29.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª edição ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), pp. 25-52.

Secundária, E. (2010). *Regimento Interno do Projeto Ritmus*.

Silva, R. M. (2004). Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico. O insucesso escolar e estratégias para o minorar. *Dissertação de Mestrado (Universidade do Minho)*. Braga, Portugal.

Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* n.º 8, pp. 61-73.

- Simões, M. F., Faria, N. F., Dionísio, S. C., & Lima, M. L. (2011). A Construção do Plano de Desenvolvimento Profissional. In Maria Palmira Alves, Maria Assunção Flores, & Eusébio André Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 123-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Torres, R. M. (s.d.). *Comunidade de Aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. Obtido em 29 de Junho de 2011, de Web site de Fronesis: [http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade de Aprendizagem.pdf](http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf)
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto : Asa Editores.

ANEXOS

Anexo 1 – Observações

**Reunião com o Presidente da Comissão Administrativa
Provisória**

(Professor [REDACTED])

Data: 8 de Setembro de 2010

Hora: 14:30

Após a minha apresentação (nome, cidade, frequência da Universidade Portucalense) apresentei o tema da dissertação bem como os seus objetivos. Demonstrei interesse em investigar o trabalho colaborativo entre as docentes de Matemática que lecionavam às turmas do sétimo ano do Projeto Ritmus e verificar se o projeto promove o sucesso a Matemática.

O Presidente forneceu-me o Regimento do Projeto Ritmus e o relatório relativo ao ano letivo 2009/2010. Informou ainda que este projeto começou a ser delineado com o início do Plano de Matemática que previa as assessorias. Depois da Matemática foram outras disciplinas contempladas com assessorias (por exemplo Língua Portuguesa). A escola disponibilizava aulas de Apoio Pedagógico Acrescido formando para isso vários grupos de alunos (cada grupo tinha entre 3 e 5 alunos), o que implicava um elevado número de professores. Os alunos não demonstravam interesse, pelo que muitos não frequentavam as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (um dos motivos era o facto de terem mais tempo de aulas).

Com o início do Plano da Matemática II, em 2009/2010, iniciou-se o Projeto Ritmus. Foi implementado no 7º ano, num total de três turmas. Com este projeto as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Geografia, História, Inglês e Francês têm assessorias.

**Organização da
implementação do
PR:** várias
disciplinas com
assessoria

Em 2009/2010 os alunos foram distribuídos pelas turmas segundo os ritmos de aprendizagem que apresentavam. Assim,

Turma 7A1 – incorporava os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento;

Turma 7A2 – incorporava os alunos com ritmo de aprendizagem intermédio;

Turma 7A3 – incorporava os alunos com ritmo de aprendizagem elevado.

No final do ano letivo 2009/2010 apenas dois alunos do Projeto Rimus ficaram retidos; um dos alunos apresentava problemas de carácter psicológico (opinião do presidente) e um apenas entrou na escola em novembro e nunca trabalhou para progredir.

Organização da implementação do

PR: organização de turmas segundo o ritmo de aprendizagem dos alunos

Reunião dos Conselhos de Turma do 7º ano

(Turmas a iniciar o Projeto Ritmus no ano letivo 2010/2011)

Data: 8 de Setembro de 2010

Hora: 16:00

O Presidente da CAP apresentou-me aos docentes e pediu autorização dos colegas para que eu assistisse à reunião e iniciasse o estudo. Todos os docentes concordaram com a minha presença. Salientou o facto do estudo que eu iria realizar poder ter implicações no futuro, principalmente na captação de ajudas do Ministério da Educação.

A docente [REDACTED] é a Coordenadora do Projeto Ritmus do 7º ano. Inicialmente apresentou os objetivos do projeto e referiu que no ano letivo de 2010/2011, no 7º ano, existem cinco turmas.

As turmas 7A1 e 7B1 agregam os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento; a turma 7A2 incorpora os alunos com ritmos de aprendizagem intermédios; e as turmas 7A3 e 7B3 são de alunos com ritmos de aprendizagem mais elevados. As turmas dos alunos com melhor ritmo de aprendizagem não têm assessorias a todas as disciplinas. A Matemática as docentes têm assessorias no segundo bloco da semana. Nas restantes turmas em cada aula estarão dois professores: um professor titular e um assessor.

As disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais, são consideradas as disciplinas nucleares.

Os professores das disciplinas nucleares e os Diretores de Turma reúnem ordinariamente antes dos Conselhos de Turma

Organização da implementação do PR: organização das turmas de nível

Organização da implementação do PR: as turmas dos alunos com melhor ritmo de aprendizagem não têm assessoria a todas as disciplinas

Organização da implementação do PR: LP, MAT, CFQ e CN são consideradas disciplinas nucleares

Organização da

Intercalares e dos Conselhos de Turma de Avaliação. Reúnem para analisar o percurso escolar dos alunos e respetiva evolução e elaborar propostas de mudança de alunos dos grupos onde estão inseridos, para apresentar aos restantes docentes dos Conselhos de Turma, nas respetivas reuniões.

As reuniões dos cinco Conselhos de Turma serão feitas em conjunto, englobando todos os docentes das turmas.

Os docentes de cada disciplina nuclear reúnem uma vez por semana. Fazem o registo dessa reunião em documento próprio, escrevendo um sumário. Os docentes titulares de Matemática das turmas do 7º ano são: [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

A Coordenadora do Projeto organiza um dossiê com:

- sumários das reuniões semanais das disciplinas nucleares;
- sínteses dos assuntos tratados nas reuniões com os docentes das disciplinas nucleares e os diretores de turma;
- pautas de classificação de final de período.

Muitos docentes que fazem parte dos Conselhos de Turma do 7º ano, não tinham ainda lecionado a turmas do Projeto Ritmus, pelo que colocaram muitas dúvidas, nomeadamente quanto ao funcionamento do mesmo e quanto ao papel do professor assessor.

implementação do

PR: reunião dos docentes das disciplinas nucleares antes dos CT para analisarem o percurso escolar de cada aluno e pro-porem quem deve mudar de turma

Organização da implementação do

PR: conselho de turma em conjunto

Organização da implementação do

PR: reuniões semanais dos docentes das disciplinas nucleares

Reunião Semanal das docentes de Matemática do 7º ano

Data: 22 de Setembro de 2010

Hora: 14:30

Professora [REDACTED] (docente A): docente de Matemática das turmas 7A2 e 7A3;

Professora [REDACTED] (docente B): docente de Matemática das turmas 7B1 e 7B3;

Professora [REDACTED] (docente C): docente de Matemática da turma 7A1 e professora assessora da turma 7B1;

No início da reunião as docentes fizeram um balanço das aulas dadas até ao momento. A professora [REDACTED] (docente B) referiu que os alunos da turma 7B3 resolvem todas as atividades propostas e de forma rápida. Quanto à turma 7B1 é muito mais lenta. A docente B questionou se a planificação terá que ser mantida a par nas duas turmas. A professora [REDACTED] (docente C) que já foi docente, no ano letivo anterior, de turmas do Projeto Ritmus, referiu que as turmas devem andar a par, pelo que devem ser dadas mais atividades às turmas que têm alunos com ritmo de aprendizagem mais elevado. A docente [REDACTED] (docente A) referiu que os alunos da turma 7A3 terminaram todas as tarefas que propôs antes do previsto, e que ainda fizeram exercícios do manual adotado. Um grupo de alunos destacou-se pela rapidez, trabalho e empenho. As docentes das turmas 7A3 e 7B3 referiram que os alunos apresentam motivação no desenvolvimento das tarefas. A docente da turma 7A3 referiu que os alunos questionam muito enquanto a docente da turma 7B3 informou que os alunos não o fizeram.

As docentes em reuniões anteriores tinham previsto os

Organização da implementação do PR: as turmas devem andar a par no cumprimento da planificação

conteúdos a serem lecionados tendo uma docente confundido e trocado uma das decisões pelo que um conteúdo que estava previsto ser lecionado nas lições 5 e 6, será lecionado nas aulas 7 e 8.

Após o balanço das atividades, as docentes iniciaram a planificação das atividades para as aulas seguintes. Assim decidiram aplicar uma Questão-Aula sobre “Múltiplos e Divisores”. A mesma será aplicada em Estudo Acompanhado e terá a duração de 20 minutos. Por período as docentes decidiram aplicar quatro a cinco Questões-Aulas.

As docentes, em conjunto, definiram as atividades a desenvolver nas aulas 9 e 10, sendo: verificar a realização dos trabalhos de casa, determinar os divisores de números. Após esta atividade será dado o conceito de número primo e número composto. As docentes escolheram exercícios que serão explorados na sala de aula e os que enviarão para trabalho de casa. Para além disso definiram as tarefas que devem ser desenvolvidas em Estudo Acompanhado, tendo decidido aplicar dois jogos sobre “Múltiplos e Divisores”.

Após a decisão das metodologias a adotar e das atividades a desenvolver, as docentes determinaram os dias e horas mais indicados para a aplicação dos Testes de Avaliação. Assim, nas várias turmas, os Testes de Avaliação serão aplicados segunda e terça-feira, nas aulas de Matemática.

Trabalho colaborativo: reflexão sobre as atividades realizadas e preparação de novas

Estratégia de ensino: realização de atividades em Estudo Acompanhado

Estratégias de ensino: realização de atividades em Estudo Acompanhado e jogos didáticos

Trabalho colaborativo: decisão das estratégias a aplicar e atividades a desenvolver

Reunião Semanal das docentes de Matemática do 7º ano

Data: 29 de Setembro de 2010

Hora: 14:30

No início da reunião uma das docentes relatou um episódio que aconteceu na sua aula, relacionado com o comportamento de um aluno.

Após esta situação as docentes realizaram um balanço do cumprimento das planificações que tinham feito até ao momento. As docentes [REDACTED] (docente B) e [REDACTED] (docente A) cumpriram o planificado. Estas docentes referiram que alguns alunos das turmas 7A3 e 7B3 ainda não têm o manual mas têm a preocupação de fazer os trabalhos de casa. A docente [REDACTED] (docente B) referiu que os alunos da turma 7B1 não manifestam o mesmo interesse.

A docente [REDACTED] (docente C), que estava uma aula atrasada relativamente às colegas, pediu a opinião acerca da aula que seria lecionada no dia seguinte. Como as colegas já tinham lecionado os conteúdos previstos para essa aula, deram a opinião acerca dos exercícios que foram resolvidos. A docente [REDACTED] (docente C) adaptou a planificação da aula de forma a recuperar o atraso.

A docente [REDACTED] (docente A) fez um powerpoint que disponibilizou às colegas. Para além deste recurso a docente mencionada elaborou uma outra apresentação sobre o Crivo de Eratóstenes. Todas as docentes analisaram os recursos do CD que acompanha o manual. A atividade sobre o crivo de Eratóstenes será desenvolvida em Estudo Acompanhado.

As docentes decidiram que as aulas 11 e 12 iniciar-se-iam com a verificação dos trabalhos de casa. Será lecionado o conteúdo “Decomposição em fatores primos”. Este conteúdo será

Trabalho colaborativo:
partilha de experiências

Trabalho colaborativo:
partilha de experiências

Trabalho colaborativo:
partilha de materiais

Estratégia de ensino: realização de atividades em Estudo Acompanhado

Estratégias de ensino: exploração de tarefas, verificação dos

iniciado com a exploração de uma tarefa. As docentes decidiram em conjunto os exercícios a resolver após a leção da matéria.

As aulas 13 e 14 terão início com a verificação do trabalho de casa. Será resolvida uma ficha informativa para introduzir o “Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum” à qual se seguirá a resolução de exercícios.

Nas aulas 15 e 16 as docentes decidiram resolver problemas de aplicação dos conteúdos m.m.c. e m.d.c. por detetarem que os alunos têm muitas dificuldades na resolução de problemas.

As docentes têm demonstrado preocupação em andar equiparadas com os mesmos conteúdos devido às possíveis mudanças de turma.

P.S.: As docentes [REDACTED] (docente A) e [REDACTED] (docente B) alteraram datas dos testes de avaliação. Relativamente à docente [REDACTED] (docente A) a mesma alterou porque já existiam testes marcados nas datas previstas; no que concerne à docente [REDACTED] (docente B) a mesma alterou para a aula que não tinha assessorias de forma a rentabilizar melhor a presença da outra docente na aula.

TPC e resolução de exercícios

Estratégias de ensino: verificação dos TPC e fichas informativas

Estratégias de ensino: resolução de problemas

Organização da implementação do PR: as turmas devem andar a par no cumprimento da planificação

Reunião Semanal das docentes de Matemática do 7º ano

Data: 6 de Outubro de 2010

Hora: 14:30

A reunião iniciou-se com o balanço de como correu a aplicação da tarefa para encontrar a definição de m.m.c. e m.d.c. As docentes concluíram que a maioria dos alunos teve dificuldades em algumas questões.

Nas aulas 15 e 16 as docentes irão verificar e corrigir o trabalho de casa e concluir a resolução da ficha sobre o m.m.c. e m.d.c.

Nas aulas 17 e 18 (aula que antecede a aplicação do Teste de Avaliação) as docentes irão verificar e corrigir o trabalho de casa e serão resolvidos exercícios (escolhidos em conjunto pelas docentes), sendo alguns do caderno de atividades, sobre os conteúdos lecionados.

As docentes escolheram exercícios para uma ficha de trabalho a ser resolvida pelos alunos em Estudo Acompanhado e depois corrigida de forma a rever os conteúdos lecionados.

As docentes continuaram com a exploração das atividades que constam no CD interativo que acompanha o manual adotado.

A docente [REDACTED] (docente A) iniciou a elaboração do teste de avaliação. O mesmo foi analisado por todas as docentes e alterado. As docentes das turmas com alunos com menor ritmo de aprendizagem (7A1 e 7B1) propuseram a alteração de algumas questões (forma como eram colocadas) visto terem receio dos seus alunos não as conseguirem resolver. Após terem feito as alterações desejadas (retiraram exercícios, acrescentaram outros e fizeram reformulações a alguns dos exercícios propostos), as

Trabalho colaborativo: preparação de atividades

Estratégia de ensino: resolução de uma ficha de trabalho, revisão dos conteúdos e realização de atividades em Estudo Acompanhado

Trabalho colaborativo: preparação de atividades

docentes vão resolver o teste para verificar se é extenso ou não, se é necessário efetuar mais alguma mudança.

A docente [REDACTED] (docente A), no final da reunião, manifestou que está a adorar trabalhar nestes moldes, isto é, trabalhar em conjunto com as colegas, em que partilham ideias e tudo o que fazem. A docente [REDACTED] (docente B) concordou dizendo que este trabalho em conjunto é muito vantajoso.

Trabalho colaborativo: visto como uma mais-valia pelas docentes

Reunião das Disciplinas Nucleares

(Reunião que antecedeu a Reunião Intercalar do 1º Período)

Data: 3 de Novembro de 2010

Hora: 13:15 (Só cheguei à reunião às 14 horas)

- Análise da turma 7A1 (não estive presente)

Os docentes das disciplinas nucleares acham que uma aluna deve transitar de nível, devendo mudar para a turma 7A2.

Nesta turma a Diretora de Turma não é a docente de Formação Cívica.

(Com a minha presença)

O Diretor de Turma do 7B3 informou que os Encarregados de Educação demonstraram preocupação, aquando da primeira reunião, dos alunos não terem apoios (APA's). Para além disso colocaram em causa a validade dos conselhos de turma se realizarem com todos os professores juntos (problema do sigilo).

No dia da reunião com os Encarregados de Educação (todas as reuniões serão no mesmo dia e à mesma hora) a Coordenadora do Projeto Ritmus diz que deve haver um plenário com esclarecimentos sobre o que é o Projeto Ritmus e qual o seu objetivo.

Os docentes acham que devem haver critérios definidos e que possam ser disponibilizados aos Encarregados de Educação. Assim foram definidos como critérios de transição (mudança de nível): consenso entre professores; análise dos níveis de todas as disciplinas; comportamento; aproveitamento; especificidades dos

Organização da implementação do PR: mudança dos alunos de turma de nível

Preocupação dos EE: não haver APA na turma B3 e reunião conjunta de todos os conselhos de turma

Organização da implementação do PR: critérios para a transição dos alunos para uma turma de nível diferente

alunos (nível psicológico, ...).

- Análise da turma 7B3

A turma comporta 23 alunos. Estes alunos têm assessoria a Língua Portuguesa e a Matemática, num bloco semanal. Não têm assessoria a Ciências Naturais e a Ciências Físico-Químicas e os professores até ao momento não veem necessidade das mesmas.

Os alunos da turma 7B3 vêm do 6ºano, tendo alguns dos alunos apresentado no final desse ano letivo média de 4,9 e outros média de 3. O Diretor de Turma não percebe o porquê de estarem alunos com média 3 numa turma de nível 3 (considerada para alunos com ritmo de aprendizagem elevado). O Diretor de Turma pensa que metade dos alunos deve estar numa turma de nível 2.

A professora de Matemática refere que há alunos que fazem parte desta turma mas que não apresentam postura para fazer parte da mesma. Os alunos são distraídos e as notas foram Insuficientes pela postura dos alunos. Os Encarregados de Educação podem querer APA's mas a docente refere que os problemas não são de aprendizagem mas de postura e de comportamento.

A Coordenadora do Projeto solicitou aos Diretores de Turma que informem os Encarregados de Educação da existência de assessorias e que os alunos devem aproveitar as mesmas para esclarecer quaisquer dúvidas.

O Diretor de Turma informou os docentes dos níveis dos alunos que apresentam piores resultados. Assim:

1 aluna com: Insuficiente a Geografia, Bom a Educação Visual, Suficiente às restantes disciplinas;

1 aluno com: Insuficiente a Ciências Naturais, Bom a

Organização da implementação do PR: assessoria

Dificuldades na implementação do PR: turma B3 engloba alunos com características que não se coadunam com este nível

Educação Física, Suficiente às restantes disciplinas;

1 aluno com: Bom a Educação Física, Ciências Naturais e a Francês, Insuficiente a Língua Portuguesa;

1 aluno com: Insuficiente a Francês e a Matemática.

Os docentes das disciplinas nucleares acham que neste momento nenhum aluno deve transitar de nível.

▪ Análise da turma 7A3

Os alunos desta turma têm assessoria a Língua Portuguesa e a Matemática num bloco semanal. Não têm assessoria a Ciências Naturais e a Ciências Físico-Químicas.

A Diretora de Turma informou que um aluno apresenta Insuficiente a Ciências Naturais, não havendo mais nenhum aluno que apresente menções negativas. Um aluno apresenta Bom a Educação Física e Suficiente às restantes disciplinas (aluno menos autónomo e mais distraído). Os restantes alunos têm na maioria menções Bom e Muito Bom.

A docente de Língua Portuguesa refere que no geral os alunos são muito bons a nível da oralidade, participação. Na expressão escrita os alunos têm maiores dificuldades.

Os docentes das disciplinas nucleares acham que nenhum aluno deve transitar de nível.

▪ Análise da turma 7B1

A turma tem 11 alunos.

A Diretora de Turma refere que os alunos são barulhentos, mal comportados. Neste momento ainda não sabe se as dificuldades que apresentam são fruto da postura ou de problemas de aprendizagem.

Organização da implementação do

PR: os docentes das disciplinas nucleares propõem ou não a mudança de nível

A Diretora de Turma informou ainda que um aluno destaca-se pela positiva pelo seu comportamento e aproveitamento. Um outro aluno apresenta neste momento oito Insuficientes.

A docente de Língua Portuguesa refere que o problema desta turma é o comportamento. A docente de Ciências Físico-Químicas refere que com a assessora faz dois grupos de alunos. Num turno onde tem apenas 5 alunos, uma professora fica com dois alunos e a outra com 3 alunos. Tentam desta forma dar um apoio mais individualizado. A mesma docente referiu que há dois alunos que não demonstram qualquer interesse.

Os docentes das disciplinas nucleares acham que o aluno que se destaca pela positiva, quer ao nível do aproveitamento quer ao nível do aproveitamento, deve transitar de nível, pelo que será inserido na turma 7A2.

- Análise da turma 7A2

Os docentes das disciplinas nucleares acham que um aluno deve transitar de nível, pelo que será inserido na turma 7A3.

- Outras questões:

- Foi levantada a questão dos horários, que podem não ser compatíveis devido a diferentes opções que existem em algumas turmas.

- Um docente pode ter duas assessoras diferentes, sendo cada uma assessora num bloco semanal.

Estratégia de ensino: divisão dos alunos da turma em grupos de trabalho e apoio individualizado

Reunião Intercalar do 1º Período dos Conselhos de Turma

Data: 8 de Novembro de 2010

Hora: 17:20

A reunião iniciou-se com a apresentação dos docentes, dos Representantes dos Encarregados de Educação e dos delegados e subdelegados de turma.

De seguida o Presidente da CAP, professor [REDACTED], prestou-se disponível para esclarecer dúvidas relativamente ao funcionamento do Projeto Ritmus.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7B3 questionou quais os critérios usados na decisão de transição de nível. A esta pergunta o presidente respondeu que a transição dos alunos é uma decisão do Conselho de Turma. A mudança de um aluno de nível está relacionada com o aproveitamento global do aluno: classificação a todas as disciplinas, comportamento, responsabilidade e organização. A Representante dos Encarregados de Educação acha que estes critérios são subjetivos.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7A3 solicitou os critérios de transição por escrito, tendo mencionado que na reunião de julho este documento já deveria ter sido facultado aos Encarregados de Educação. O Presidente informou que os documentos foram aprovados nos lugares próprios e que a partir deste momento estão disponíveis para os Encarregados de Educação.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7B3 perguntou se o Projeto Ritmus foi aprovado no Conselho Pedagógico da Escola Secundária [REDACTED] ou já enquanto Mega Agrupamento. O Presidente informou que os três elementos da

Organização da implementação do PR: critérios para a transição dos alunos para uma turma de nível diferente

Comissão Administrativa Provisória, formada pelos diretores das três escolas que foram agrupadas, decidiram que o projeto iria avançar.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7A3 diz que concorda com o projeto tendo o Presidente da CAP respondido que duvidava. A mesma diz que pode não parecer mas que é a favor do mesmo, tendo referido que gostaria de tomar conhecimento das avaliações dos anos anteriores.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7A3 referiu que a mudança de turma pode ter consequências negativas para o aluno. Questionou se existe algum estudo sobre as consequências que a mudança pode causar e qual o apoio psicológico que é dado aos alunos que transitam. A esta questão o Presidente respondeu que para além dos critérios atrás referidos deve-se ter em conta o perfil psicológico dos alunos e por isso é que o critério de transição não é apenas os níveis obtidos.

O Presidente falou do significado da palavra Projeto, dizendo que representa dinâmica. Referiu ainda que neste momento não haverá transição dos alunos de turma porque os horários não são compatíveis (devido à disciplina de opção ser diferente em algumas turmas) pelo que terão que haver reformulações de horários pelo que para o segundo período poderá haver alterações.

A Representante dos Encarregados de Educação da turma 7B3 questionou se não está previsto haver assessorias a todas as disciplinas tendo o Presidente respondido que só não existem assessorias quando os docentes acham que não vale a pena. A Coordenadora do Projeto Ritmus, [REDACTED], esclareceu que este assunto é adaptável ao longo do ano. Sempre que houver necessidade e houver professores disponíveis serão dadas assessorias.

A outra Representante dos Encarregados de Educação da

Preocupação dos EE: consequências da mudança de turma

Dificuldades na implementação do PR: disciplina de opção diferente

Organização da implementação do PR: assessorias

turma 7B3 questionou se este projeto está a ser desenvolvido na escola de [REDACTED]. O Presidente respondeu que essa questão foi ponderada mas como essa escola só teve conhecimento deste projeto no segundo período do ano letivo anterior seria difícil implementá-lo este ano. Está-se a pensar desenvolver este projeto na referida escola no próximo ano letivo.

A mesma Representante dos Encarregados de Educação perguntou ainda o porquê de Inglês não fazer parte das disciplinas nucleares. O Presidente referiu que nas turmas 7A1, 7B1 e 7A2 existem assessorias a Inglês. Caso sejam necessárias assessorias nas turmas 7A3 e 7B3 tentar-se-á arranjar assessoria.

Após o esclarecimento de dúvidas deu-se início à ordem de trabalhos com informações relevantes à vida escolar. De seguida foi feita uma análise do aproveitamento e do comportamento dos alunos. Assim, em todas as turmas existem alunos que têm comportamentos menos adequados. Para combater este problema foram estabelecidas algumas regras de atuação comum.

Na turma 7A1 o comportamento foi considerado Insatisfatório.

Uma das Representantes dos Encarregados de Educação da turma 7B3 questiona o porquê dos pais estarem presentes a ouvir as indicações e reclamações das outras turmas. Um dos Diretores de Turma esclareceu que é do interesse dos pais saberem como funcionam as outras turmas para o caso dos seus educandos mudarem de turma.

As Representantes dos Encarregados de Educação da turma 7B3 informaram que estiveram reunidas com os pais antes desta reunião para agregar dúvidas a esclarecer na mesma. Também reuniram com o Diretor de Turma onde colocaram mais dúvidas.

O comportamento dos alunos da turma 7B1 foi considerado muito insatisfatório e da turma 7A2 pouco satisfatório.

Organização da implementação do PR: conselho de turma em conjunto

Relativamente ao comportamento dos alunos das turmas 7A3 e 7B3 o mesmo foi considerado satisfatório.

Relativamente a transição de alunos de turma (3 propostas), as mesmas estão postas em causa devido à existência de diferentes disciplinas de opção entre as turmas. Assim, não será feita a transição neste momento esperando-se que exista uma remodelação dos horários e após essa mudança fazem-se as transições.

Dificuldades na implementação do PR: disciplina de opção diferente

Reunião Semanal das docentes de Matemática do 7º ano

Data: 27 de Abril de 2011

Hora: 15:10

Nesta reunião, para além das docentes [REDACTED] (docente A), [REDACTED] (docente C) e [REDACTED] (docente B), esteve presente uma docente de Matemática da Escola [REDACTED] (escola que faz parte do Mega Agrupamento mas na qual não foi implementado o Projeto Ritmus).

A reunião iniciou-se com o balanço dos conteúdos que estão a lecionar e das atividades que desenvolveram.

Após o balanço iniciaram a preparação das atividades a desenvolver nas próximas aulas, tendo sido feita a análise de uma tarefa sobre o tema “Estatística”.

As docentes discutiram sobre qual a melhor metodologia a adotar para abordar o conteúdo “Construção do diagrama de extremos e quartis”. Para introduzir o conteúdo “Diagrama de extremos e quartis” as docentes decidiram lecionar a parte teórica, explicando o que é e como se constrói. A leção deste conteúdo será feita com recurso a um exemplo que está no livro. Após isto os alunos resolverão exercícios do manual, tendo as docentes decidido quais os exercícios que serão resolvidos em todas as turmas.

Trabalho colaborativo:
partilha de ideias

Estratégia de ensino: exposição teórica dos conteúdos

Estratégia de ensino: resolução de exercícios

Reunião Semanal das docentes de Matemática do 7º ano

Data: 11 de Maio de 2011

Hora: 14:30

(Só cheguei à reunião às 14:40 horas)

Nesta reunião, para além das docentes [REDACTED] (docente A), [REDACTED] [REDACTED] (docente C) e [REDACTED] (docente B), estiveram presentes duas docentes de Matemática da Escola de [REDACTED] (escola que faz parte do Mega Agrupamento).

Iniciaram a reunião com o balanço do que conseguiram lecionar até ao momento. As docentes concluíram que se atrasaram relativamente ao previsto.

A docente [REDACTED] (docente C) refere que os alunos da turma 7A1 manifestam falta de vontade de trabalhar. Todas as docentes relatam que os alunos estão desconcentrados e preguiçosos.

As docentes iniciaram a preparação do tema “Equações”. Assim, decidiram iniciar este capítulo com um trabalho de casa sobre expressões algébricas (revisões) que será apresentado em forma de ficha de trabalho. Esta ficha foi proposta pela docente [REDACTED] (docente C), tendo as restantes docentes analisado a mesma e aceite a sua aplicação. De seguida escolheram tarefas do manual, tendo a docente [REDACTED] (docente C) informado as colegas de quais as atividades que achava interessante desenvolver. As restantes docentes concordaram com a opinião da docente C. Decidiram iniciar o tema Equações com uma apresentação do CD interativo que acompanha o manual. Decidiram que, no caso de terem tempo, deveram explorar o jogo “Equaciómetro” que faz parte do referido CD.

As docentes decidiram lecionar os conteúdos “Equações Equivalentes” e “Princípios de Equivalência” com recurso a

Estratégia de ensino: ficha de trabalho

Trabalho colaborativo: partilha de ideias e preparação de materiais/aulas

Estratégia de ensino: software e jogos didáticos

<p>apresentações do CD, acrescentando apenas as regras práticas ao recurso já existente. Após decidirem as metodologias a adotar <u>as docentes escolheram os exercícios do manual a resolver pelos alunos.</u></p>	<p>Estratégia de ensino: resolução de exercícios</p>
---	---

Anexo 2 – Questionários

O objetivo deste questionário é saber a tua opinião acerca do Projeto Ritmus. Responde a este questionário exprimindo a tua opinião. Ela é fundamental para o êxito deste estudo.

Sónia Dionísio

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

1ª Parte – Dados pessoais

(Assinala com **X** a tua resposta)

1. Sexo:

 F M

2. Idade:

 12 anos 13 anos 14 anos > 14 anos

3. Ano de escolaridade que frequentas:

 7º Ano 8º ano

4. Escola que frequentaste no ano letivo de 2009/2010:

2ª Parte – Projeto Ritmus

(Assinala com **X** a tua opinião)

1. Qual a tua opinião acerca do Projeto Ritmus?

 Muito importante/Muito útil Bastante importante/Bastante útil Alguma importância/Pouco útil Insuficiente/Inútil

2. Quais as mudanças que ocorreram com o Projeto Ritmus?

 Turmas com alunos que têm o mesmo ritmo de aprendizagem Turmas que têm menor número de alunos

- Assessorias a várias disciplinas (presença de dois professores nas aulas)
 - Possibilidade de os alunos mudarem de turma
 - Outra. Qual? _____
-

3. Como te sentes com uma possível mudança de turma?

- Não me importo
- Não gostaria de mudar

Explica o porquê da tua opção: _____

4. Se já mudaste de turma, como te sentiste com essa mudança?

Gostei da mudança porque consegui aprender melhor as novas “matérias” das disciplinas

- Gostei da mudança porque gostei dos meus novos colegas
 - Gostei da mudança porque gostei mais das explicações dos novos professores
 - Gostei da mudança porque consegui mudar para uma turma com ritmo de trabalho mais elevado
 - Não gostei porque não conhecia os meus novos colegas
 - Não gostei porque não conhecia os novos professores
 - Não gostei porque tive dificuldades em aceitar a mudança para uma turma com um ritmo de trabalho menos elevado do que a turma em que estava
 - Não gostei porque tenho mais dificuldade em entender as novas “matérias”
 - Outra. Qual? _____
-

5. Achas que os professores, com o Projeto Ritmus, implementam novas estratégias de ensino?

- Sim Não

Se respondeste SIM, assinala quais:

- Realização de um maior número de tarefas/atividades
 - Apoio mais individualizado aos alunos
 - Divisão da turma em grupos de trabalho
 - Realização de um maior número de trabalhos de investigação
 - Definição de atividades diferenciadas
 - Maior utilização das TIC
 - Outra. Qual? _____
-

6. Achas que o Projeto Ritmus promove o sucesso ou o insucesso escolar?

- Sucesso Insucesso

6.1 Se respondeste SUCESSO, assinala as razões que te levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
 - Número reduzido de alunos por turma
 - Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
 - Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
 - Outra. Qual? _____
-

6.2 Se respondeste INSUCESSO, assinala as razões que te levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
 - Número reduzido de alunos por turma
 - Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
 - Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
 - Outra. Qual? _____
-

Obrigada pela colaboração
Sónia Dionísio

O objetivo deste questionário é saber a sua opinião acerca do Projeto Ritmus. Responda a este questionário exprimindo a sua opinião. Ela é fundamental para o êxito deste estudo.

Sónia Dionísio

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

1ª Parte – Dados pessoais

(Assinale com **X** a sua resposta)

1. Sexo:

 F M

2. Ano de escolaridade em que se encontra o seu educando:

 7º Ano 8º Ano

3. Escola que o seu educando frequentou no ano letivo de 2009/2010:

2ª Parte – Projeto Ritmus

(Assinale com **X** a sua opinião)

1. Qual a sua opinião acerca do Projeto Ritmus?

 Muito importante/Muito útil Bastante importante/Bastante útil Pouco importante/Pouco útil Insuficiente/Inútil

2. Quais as mudanças que ocorreram com o Projeto Ritmus?

 Turmas com alunos que têm o mesmo ritmo de aprendizagem Turmas que têm menor número de alunos Assessorias a várias disciplinas (presença de dois professores nas aulas) Possibilidade de os alunos mudarem de turma Outra. Qual? _____

3. Como se sentiria (ou se sentiu) se o seu educando fosse indicado para mudar de turma?

Não me importo, desde que mude para uma turma com um ritmo de aprendizagem mais elevado

Não me importo que ele mude de turma, pois se os docentes dão essa indicação então será a opção mais correta para o meu educando

Importo-me que ele mude de turma. Porquê? _____

4. Se o seu educando já mudou de turma, como acha que ele se sentiu com essa mudança?

Gostou da mudança porque conseguiu aprender melhor as novas “matérias” das disciplinas

Gostou da mudança porque gostou dos novos colegas

Gostou da mudança porque gostou mais das explicações dos novos professores

Gostou da mudança porque conseguiu mudar para uma turma com ritmo aprendizagem mais elevado

Não gostou porque não conhecia os novos colegas

Não gostou porque não conhecia os novos professores

Não gostou porque tem mais dificuldade em entender as novas “matérias”.

Não gostou porque teve dificuldades em aceitar a mudança para uma turma com um ritmo de aprendizagem menos elevado do que a turma em que se encontrava.

Outra. Qual? _____

5. Acha que os professores, com o Projeto Ritmus, implementam novas estratégias de ensino?

Sim Não

Se respondeu SIM, assinale quais:

Realização de um maior número de tarefas/atividades

Apoio mais individualizado aos alunos

- Divisão da turma em grupos de trabalho
- Realização de um maior número de trabalhos de investigação
- Definição de atividades diferenciadas
- Maior utilização das TIC
- Outra. Qual? _____

6. Acha que o Projeto Ritmus promove o sucesso ou o insucesso escolar?

- Sucesso Insucesso

6.1 Se respondeu SUCESSO, assinale as razões que o levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
- Número reduzido de alunos por turma
- Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
- Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
- Outra. Qual? _____

6.2 Se respondeu INSUCESSO, assinale as razões que o levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
- Número reduzido de alunos por turma
- Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
- Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
- Outra. Qual? _____

Obrigada pela colaboração
Sónia Dionísio

O objetivo deste questionário é saber a sua opinião acerca do Projeto Ritmus. Responda a este questionário exprimindo a sua opinião. Ela é fundamental para o êxito deste estudo.

Sónia Dionísio

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

1ª Parte – Dados pessoais

(Assinale com X a sua resposta)

1. Sexo:

 F M

2. Idade:

 <30 anos 30 - 40 anos 41 - 50 anos > 50 anos

3. Habilitações académicas

 Licenciatura Mestrado Pós-Graduação Doutoramento

4. Situação profissional

 Professor do Quadro da Escola Professor Contratado Outra. Qual? _____

5. Número de anos de serviço na:

5.1. Carreira

 0 a 4 anos 16 a 20 anos 5 a 9 anos 21 a 30 anos+ 10 a 15 anos + de 30 anos

5

5.2. Escola

- 0 a 5 anos 11 a 15 anos
- 6 a 10 anos +15 anos

6. Qual a disciplina que leciona a turmas do Projeto Ritmus? _____

2ª Parte – Projeto Ritmus

(Assinale com X a sua opinião)

1. Qual a sua opinião acerca do Projeto Ritmus?

- Muito importante/Muito útil
- Bastante importante/Bastante útil
- Alguma importância/Pouco útil
- Insuficiente/Inútil

2. Acha que a implementação do Projeto Ritmus no 7º ano está a correr:

- Muito bem
- Bem
- Satisfatoriamente
- Insatisfatoriamente
- Mal

3. Quais as dificuldades que sente na implementação do Projeto Ritmus?

3.1 Relativamente aos professores:

- Colaboração entre professores
- Trabalho em equipa
- Grande número de docentes nas reuniões de conselho de turma
- Assessorias

- Colaboração entre professores e o coordenador do projecto
- Mudança dos alunos de turma
- Outra. Qual? _____

3.2 Relativamente aos Encarregados de Educação:

- Aceitação que o seu educando participe no Projeto
- Aceitação que o seu educando mude de turma caso os professores achem pertinente
- Outra. Qual? _____

3.3 Relativamente aos alunos:

- Aceitação de mudança de turma
- Aceitação de assessorias
- Grupos de alunos com dificuldades e pouco empenhados
- Outra. Qual? _____

4. Quais as dinâmicas de trabalho implementadas entre os docentes

4.1 Titulares da disciplina (atividades desenvolvidas nas reuniões semanais):

- Definição das atividades a desenvolver
- Definição das estratégias a implementar
- Reflexão sobre as estratégias implementadas
- Reflexão sobre as dificuldades diagnosticadas/superadas
- Preparação conjunta de Fichas de Trabalho
- Preparação conjunta de Testes de Avaliação
- Análise dos resultados obtidos na avaliação

Outra. Qual? _____

4.2 Titular da disciplina e assessor:

- Definição das atividades a desenvolver
- Definição das estratégias a implementar
- Reflexão sobre as estratégias implementadas
- Reflexão sobre as dificuldades diagnosticadas/superadas
- Preparação conjunta de Fichas de Trabalho
- Preparação conjunta de Testes de Avaliação
- Análise dos resultados obtidos na avaliação
- Outra. Qual? _____

5. Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis?

- Realização de um maior número de tarefas/atividades
- Apoio mais individualizado aos alunos
- Divisão da turma em grupos de trabalho
- Realização de um maior número de trabalhos de investigação
- Definição de atividades diferenciadas
- Maior utilização das TIC
- Outra. Qual? _____

6. Acha que a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional?

Sim Não

6.1 Se respondeu afirmativamente, de que forma?

- Promovendo o trabalho colaborativo
- Promovendo a reflexão semanal sobre o trabalho desenvolvido
- Permitindo a troca de experiências pedagógicas entre os docentes
- Outra. Qual? _____

6.2 Se respondeu negativamente, explique porquê:

7. Acha que o Projeto Ritmus promove o sucesso ou o insucesso escolar?

- Sucesso Insucesso

7.1 Se respondeu SUCESSO, assinale as razões que o levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
- Número reduzido de alunos por turma
- Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
- Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
- Outra. Qual? _____

7.2 Se respondeu INSUCESSO, assinale as razões que o levaram a dar esta resposta:

- Mais do que um professor na sala de aula (assessorias)
- Número reduzido de alunos por turma
- Turmas com alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem
- Grau de dificuldade das questões, nomeadamente dos testes de avaliação
- Outra. Qual? _____

Obrigada pela colaboração
Sónia Dionísio

Anexo 3 – Esquemas das Entrevistas

Esquema de Entrevista à Coordenadora do Projeto Ritmus – 7º ano

Objetivos gerais:

- 1 – Obter dados para uma caracterização da escola, dos alunos e do Projeto Ritmus;
- 2 – Recolher dados indicadores da opinião da coordenadora do projeto no 7º ano quanto ao Projeto Ritmus;
- 3 - Recolher dados indicadores da opinião da coordenadora do projeto quanto às dificuldades que encontram na implementação do Projeto Ritmus;
- 4 – Recolher dados indicadores da opinião da coordenadora do projeto sobre aspetos relacionados com: as dinâmicas de trabalho implementadas pelos coordenadores do Projeto Ritmus (7º e 8º anos); a forma de implementação do Projeto Ritmus para promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; fatores que podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores; como a coordenadora do projeto lida com as dificuldades encontradas; forma como os docentes das turmas do Projeto Ritmus lidam com as dificuldades encontradas; a opinião dos Encarregados de Educação sobre o Projeto Ritmus.

Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar, em linhas gerais, os objetivos do trabalho de investigação: compreender como funciona o Projeto Ritmus, a dinâmica de implementação do mesmo, compreender de que forma o Projeto Ritmus promove o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e estimula o desenvolvimento profissional de professores de Matemática;▪ Pedir a ajuda da coordenadora do projeto pois as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do trabalho;▪ Assegurar o carácter confidencial dessas informações.
Recolher elementos	<ul style="list-style-type: none">▪ Pedir a caracterização da escola em termos de abertura à inovação, experiências de aprendizagem, projetos;

referentes ao 1º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a impressão geral sobre os alunos (quanto ao aproveitamento, comportamento, nível sócio económico, motivação, ...) nos aspetos que os professores considerarem mais relevantes.
Recolher elementos referentes ao 2º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir informações sobre o conhecimento do Projeto Ritmus; ▪ Pedir a opinião sobre o Projeto Ritmus.
Recolher elementos referentes ao 3º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a opinião da coordenadora do projeto de como correu a implementação do Projeto Ritmus no 7º ano; ▪ Dificuldades encontradas, como foram ultrapassadas;
Recolher elementos referentes ao 4º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos coordenadores do Projeto Ritmus (7º e 8º anos); ▪ De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes, em especial da coordenadora do projeto; ▪ Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores; ▪ Qual a opinião dos Encarregados de Educação sobre o Projeto Ritmus; ▪ Como lidam os docentes das turmas do Projeto Ritmus com as dificuldades encontradas; ▪ Dilemas sentidos; ▪ Propostas que possa apresentar;
Recolher elementos de carácter complementar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntar se há mais alguma coisa que pretenda acrescentar.

Guião de Entrevista à Coordenadora do Projeto Ritmus – 7º ano

1. Caracterize a escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projectos, partilha de experiências);
2. Qual a impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);
3. Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;
4. Já conhecia o Projeto Ritmus antes da sua implementação no 7º ano? Como obteve esse conhecimento?
5. Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, como decorreu?
6. Como ultrapassou as dificuldades encontradas?
7. Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos coordenadores do Projeto Ritmus (7º e 8º ano)?
8. De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes, em especial da coordenadora do projeto?
9. Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?
10. Qual a opinião dos Encarregados de Educação sobre o Projeto Ritmus?
11. Como lidam os docentes das turmas do Projeto Ritmus com as dificuldades encontradas?
12. Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus? Tem alguma proposta a apresentar?
13. Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Esquema de Entrevista às Professoras de Matemática

Objetivos gerais:

- 1 – Obter dados para uma caracterização da escola, dos alunos e do Projeto Ritmus;
- 2 – Recolher dados indicadores da opinião das professoras quanto ao Projeto Ritmus;
- 3 – Recolher dados indicadores da opinião das professoras quanto às dificuldades que encontram na implementação do Projeto Ritmus;
- 4 – Recolher dados indicadores da opinião das professoras sobre aspetos relacionados com: as estratégias implementadas no âmbito do Projeto Ritmus que estimulam o sucesso dos alunos; as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de Matemática no âmbito do Projeto Ritmus; forma de implementação do Projeto Ritmus como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes de Matemática; fatores que podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores; forma como os professores lidam com as dificuldades encontradas.

Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar, em linhas gerais, os objetivos do trabalho de investigação: compreender como funciona o Projeto Ritmus, a dinâmica de implementação do mesmo, compreender de que forma o Projeto Ritmus promove o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e estimula o desenvolvimento profissional de professores de Matemática;▪ Pedir a ajuda do professor pois as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do trabalho;▪ Assegurar o carácter confidencial dessas informações.
Recolher elementos referentes ao 1º objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Pedir a caracterização da escola em termos de abertura à inovação, experiências de aprendizagem, projetos;▪ Pedir a impressão geral sobre os alunos (quanto ao aproveitamento, comportamento, nível sócio económico, motivação, ...) nos aspetos que os professores considerarem

	<p>mais relevantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a caracterização das professoras a nível da situação e experiência profissional, estilo de ensino, preocupações pedagógicas.
Recolher elementos referentes ao 2º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir informações sobre o conhecimento do Projeto Ritmus; ▪ Pedir a opinião sobre o Projeto Ritmus.
Recolher elementos referentes ao 3º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a opinião das professoras de como correu a implementação do Projeto Ritmus no 7º ano; ▪ Dificuldades encontradas, como foram ultrapassadas.
Recolher elementos referentes ao 4º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos docentes; ▪ Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis; ▪ De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes; ▪ Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores; ▪ Dilemas sentidos; ▪ Propostas que possa apresentar.
Recolher elementos de carácter complementar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntar se há mais alguma coisa que pretenda acrescentar.

Guião de Entrevista às Professoras de Matemática

1. Caracterize a sua escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projectos, partilha de experiências) e os alunos do 7º ano;
2. Qual a sua impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);
3. Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;
4. Já conhecia o Projeto Ritmus antes da sua implementação no 7º ano? Como obteve esse conhecimento? Qual a sua opinião sobre este projeto?
5. Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, como decorreu?
6. Como ultrapassou as dificuldades encontradas?
7. Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos docentes?
8. Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis?
9. De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?
10. Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?
11. Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus? Tem alguma proposta a apresentar?
12. Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Esquema de Entrevista ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória

Objetivos gerais:

- 1 – Obter dados para uma caracterização da escola, dos alunos e do Projeto Ritmus;
- 2 – Recolher dados relativos ao porquê da criação do Projeto Ritmus e caracterização do mesmo;
- 3 – Recolher dados indicadores da opinião do Presidente da CAP quanto à implementação do Projeto Ritmus e quais as dificuldades encontradas na implementação do mesmo;
- 4 - Recolher dados indicadores da opinião do Presidente da CAP quanto à aceitação por parte dos Encarregados de Educação do Projeto Ritmus;
- 5 – Recolher dados indicadores da opinião do Presidente da CAP sobre aspetos relacionados com: a forma de implementação do Projeto Ritmus; fatores que podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores.

Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar, em linhas gerais, os objetivos do trabalho de investigação: compreender como funciona o Projeto Ritmus, a dinâmica de implementação do mesmo, compreender de que forma o Projeto Ritmus promove o sucesso dos alunos à disciplina de Matemática e estimula o desenvolvimento profissional de professores de Matemática;▪ Pedir a ajuda do Presidente da CAP pois as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do trabalho;▪ Assegurar o caráter confidencial dessas informações.
Recolher elementos referentes ao 1º	<ul style="list-style-type: none">▪ Pedir a caracterização da escola em termos de abertura à inovação, experiências de aprendizagem, projetos;▪ Pedir a impressão geral sobre os alunos (quanto ao

objetivo	<p>aproveitamento, comportamento, nível socioeconómico, motivação, ...) nos aspetos que o Presidente da CAP considerar mais relevantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a caracterização do Presidente da CAP a nível da situação e experiência profissional, estilo de ensino, preocupações pedagógicas.
Recolher elementos referentes ao 2º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir informações sobre o porquê da criação do Projeto Ritmus; qual o objetivo e finalidades; ▪ Pedir a caracterização do Projeto Ritmus.
Recolher elementos referentes ao 3º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a opinião do Presidente da CAP de como correu a implementação do Projeto Ritmus desde o início; ▪ Dificuldades encontradas, como foram ultrapassadas.
Recolher elementos referentes ao 4º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a opinião do Presidente da CAP quanto à aceitação por parte dos Encarregados de Educação e dos professores do Projeto Ritmus;
Recolher elementos referentes ao 5º objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes; ▪ Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores; ▪ Dilemas sentidos; ▪ Propostas que possa apresentar.
Recolher elementos de carácter complementar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntar se há mais alguma coisa que pretenda acrescentar.

Guião de Entrevista ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória

1. Caracterize a escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projetos, partilha de experiências, ...);
2. Qual a impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);
3. Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;
4. Qual o objetivo da criação do Projeto Ritmus?
5. Caracterize, por favor, o Projeto Ritmus.
6. Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, em 2010/2011, como decorreu?
7. Como ultrapassou as dificuldades encontradas?
8. Qual a opinião dos Encarregados de Educação e dos docentes sobre o Projeto Ritmus?
9. De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?
10. Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?
11. Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus? Tem alguma proposta a apresentar?
12. Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Anexo 4 - Entrevistas

Entrevista à Coordenadora do Projeto Ritmus

Investigadora: Caracterize a escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projetos, partilha de experiências);

Coordenadora: É pronto. Já disse na outra. Para mim é difícil, neste momento é difícil caracterizar a escola uma vez que houve a junção de, no fundo de três mas neste caso refiro-me à escola secundária e a escola básica uma vez que são ao lado uma da outra, pronto. Para os professores de unidades diferentes tem havido alguma resistência.

Investigadora: Qual a impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);

Coordenadora: Portanto... Portanto já falei do nível A1, portanto... os de médio-baixo, sócio-económico médio-baixo, com, sem motivação, a escola diz-lhes pouco, ah... Enquanto que, por exemplo, do conhecimento que tinha como coordenadora e das reuniões que fizemos ao longo do ano, ao menos com, nas disciplinas nucleares e dos conselhos de turma, havia uma turma, realmente a tal turma, uma das turmas de nível três que realmente correspondia ao nível três. Acabou o ano em que nenhum aluno, sem nenhum aluno ter nível inferior a três, ah... até se não me engano só uma vez numa das, não sei se foi numa das reuniões intercalares ou isso, teve uma menção não satisfaz, portanto mas em termos até de avaliação não houve ninguém, toda a gente passou, além de passar, sem níveis inferiores a três. Aí, o nível sócio-económico também se verifica que é superior pelo menos à turma A1 e A2. Ah... O aproveitamento, eram alunos... Portanto, que me apercebi, quer a Matemática quer noutras disciplinas, muito mais autónomos, motivados, colaboravam nas tarefas, ah... O comportamento era

bom ah..., é claro que era uma turma bastante... no A3, a turma cresceu, ficou com, depois do, das transferências no final do primeiro período ficou com vinte e sete alunos. Ah... Mas que conseguia-se trabalhar muito bem embora fossem... Portanto o comportamento que havia tinha a ver com o facto de eles serem miúdos trabalhadores e quererem saber mais, o que criava uma certa... murmurinho aí, na... na turma, mas que tinha a ver com o facto de gostarem de trabalhar. Ah... No B3 já... Lá está. Era uma turma em que as características não eram as do A3, tínhamos cerca de 50% de alunos que tinham as características do B3 mas outros 50 que não tinham. E então, em termos de comportamento ah... este não foi, não era bom ah, nomeadamente no final do segundo período até foi classificado de não satisfaz, porque haviam uns miúdos um pouco... talvez... muito irrequietos, demasiado, que não estavam atentos às aulas, pronto, e... também quanto ao... houve aqui uma questão aqui na B3 que foi, o diretor de turma, foi outra questão que também dificultou a questão de algumas decisões em termos de transferência de nível, o diretor de turma esteve muito tempo sem estar, no segundo período. E, isso também foi entrave às, à transferência de nível de dois alunos da turma que realmente não tinham tido características do nível, do nível três mas sim mais do nível dois, ah... E pelo facto do professor não estar, não ter estado presente nas intercalares, não foi tomada uma decisão, o conselho de turma achou que então aguardava-se para o final do segundo período, e depois no segundo período, um bocado por resistência do... do diretor de turma e de alguns outros dois professores da turma, não se conseguiu chegar a um consenso em termos da transferência dos alunos, mas já não há, uma turma que realmente devia ter sido, se calhar devia ter sido mexida mas não foi, se calhar pode ter sido a melhor opção.

Dificuldades na implementação do PR: alteração das turmas inicialmente definidas

Investigadora: Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu

estilo de ensino. Sei que já falou na outra entrevista relativamente a este aspeto, mas enquanto coordenadora, qual a sua preocupação pedagógica?

Coordenadora: Enquanto coordenadora é que portanto... Todas as alterações que fossem feitas fossem melhores para os alunos. Pensamos sempre no seu melhor. E que realmente ele... e tentar que portanto que eles não fossem recuados. O facto de descerem de nível, não é?, porque realmente o problema maior era ele descer, ah... eles não... não, não se sentissem marginalizados não é?, desse facto. Ah... Posso só dar aqui um pequeno exemplo. Realmente aconteceu a questão de um aluno que passou do B1 portanto para o A2, e que... portanto quando foi a reunião do encarregado de educação... houve reunião, fiz um documento em que, para o pai, os encarregados de educação, facultei aos diretores de turma para os encarregados de educação ah... por escrito, terem conhecimento que o aluno ía para o A2, portanto ele, o pai assinou... Assinou depois de apresentada a questão pela diretora de turma, e nomeadamente, no dia a seguir, ter contactado a diretora de turma porque o miúdo não queria ir, então, para o A2. Portanto, por parte dos miúdos foi alguma resistência nessa transferência. Portanto, daí o facto dos professores estarem todos envolvidos e a trabalharem todos no mesmo sentido seja muito importante para que a questão das transferências por vezes sejam mais bem aceites, quer seja para subir quer seja para descer, principalmente pelo aluno porque aqui acho... que quem tem interesse, quem está em causa é o bem estar do aluno não é?, independentemente de todos os defeitos que eles possam ter ou não, e virtudes, é o bem estar dele e é isso que se também pretende com o projeto, não é?

Investigadora: Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, como decorreu? Enquanto coordenadora

Preocupação da coordenadora: as mudanças de turma fossem para benefício dos alunos

do projeto como é que acha que decorreu?

Coordenadora: Já. Também já referi que não correu bem uma vez que houve logo... portanto... desde o dia que estão reunidos a coordenadora, portanto... a antiga coordenadora da ESA de diretores de turma, a coordenadora do Projeto Ritmus do 7º ano de 2009/2010 e eu como futura coordenadora, com os diretores de turma do 6º ano e um elemento de... portanto... da direção da escola básica, ah... posteriormente a essa reunião ter havido alterações nas turmas não... fez com que a implementação do projeto, não contribuiu em nada, pelo contrário, para... uma implementação, digamos que, sossegada, sem altos e baixos, e também com... com sucesso. No fundo em termos de sucesso, ah... se formos ver a estatística e se olharmos só para a estatística, até houve, no fundo, houve sucesso, porque 90% dos alunos do 7º ano transitaram. Fazendo a estatística toda, portanto em 99 alunos, não transitaram 9 o que dá 90% de sucesso.

Investigadora: Como ultrapassou as dificuldades encontradas?

Coordenadora: Ah... Portanto... Muito em colaboração também com a coordenadora do presente, do 8º ano do ano letivo em curso, ah... também com o presidente da CAP, ah... com os, alguns diretores de turma, com... e com os... principalmente com os colegas de grupo que lecionavam o 7º ano. Pronto... Partilha de opiniões na tentativa de ultrapassar essas dificuldades que foram surgindo. E ouvindo todos.

Investigadora: Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos coordenadores do Projeto Ritmus (7º e 8º ano)?

Coordenadora: Já disse. Foram muitas. Mesmo a coordenadora

Dificuldades na implementação do PR: alteração das turmas inicialmente definidas

Trabalho colaborativo: partilha de opiniões para ultrapassar as dificuldades

do 8º ano ela mais... eu... portanto... ah... ela no fundo, eu era considerada uma subcoordenadora, ah... porque no fundo tinha a ela como modelo não é? E ela é muito... pronto... como é que eu hei de dizer... se calhar, não sei se sugestiva é a palavra correta mas ah... ao colocar as ideias, portanto... Não é fria, mas é tipo correta e expõe a opinião dela se calhar mais do que eu, mas também... No fundo todos os professores também colaboravam. Também aí havia esse aspecto enquanto eu, nem todos os professores colaboravam.

Investigadora: Os professores que estavam no 7º ano?

Coordenadora: Do 7º ano e das nucleares embora no conselho de turma também se apercebesse que nem todos, que muitos não partilhavam, não gostavam da questão do... do... de algumas dinâmicas do Ritmus, mas em termos de... onde nós decidíamos mais, aquela questão mesmo do Ritmus que é a transferência... No fundo o conselho de turma é um conselho de turma normal com a diferença de que eram 5 turmas juntas não é? Pronto... Mas aonde nós... no fundo a dinâmica do Ritmus e seguir os ideais do projeto em si, é nas reuniões nucleares. Acabam por ser os professores de Matemática, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Então aí é que foi... era onde... onde surgiam todos os entraves, todas as discussões, todas as polémicas, era mais nesse sentido. Depois também tentamos em termos de... Dado que as turmas de nível 1 realmente eram muito... muito problemáticas, ah... Não só no, nas competências do saber mas do saber ser e saber estar, ah... tentou-se algumas estratégias. Ah... por exemplo, na turma A1 uma vez que haviam dois alunos que nem, que nem conseguiam escrever, nem sabiam escrever, que eram os CEI, mas que iam a Formação Cívica, houve necessidade de arranjar um segundo professor para ir a essas aulas para poder-se trabalhar um pouco mais com os outros mas também ao mesmo tempo acompanhar esses alunos CEI uma vez que a questão... esses alunos... o

Dificuldades na implementação do

PR: professores que não apoiam a consecução do projeto

Organização da implementação do

PR: conselho de turma em conjunto

Organização da implementação do

PR: reunião dos docentes das disciplinas nucleares

Dificuldades na implementação do

PR: professores das disciplinas nucleares que não apoiam a consecução do projeto

objetivo é integrá-los na sociedade. Daí eles irem a Formação Cívica, Educação Física, não é? Embora a maior parte das vezes não estejam na turma. Então nesse sentido até houve... bastante... portanto... conseguiu-se arranjar mais um assessor, arranjou-se um assessor, não foi mais um, arranjou-se um assessor para a parte de Formação Cívica porque realmente é uma turma que precisava muito de trabalhar a parte de Formação Cívica. Tinha algo que logo no início também, quando foi a estudar as assessorias, ainda antes de começar as aulas, eu deparei-me com esse, esse problema que era de que, as turmas de nível 1, portanto a B1 como a A1, os diretores de turma não tinham, não lecionavam Formação Cívica. Foi algo que também não correu bem mas que portanto, logo em setembro... portanto, deparei-me com isso, falei com a comissão de horários mas não... já não foi possível por causa da distribuição de... de... de serviço, etc. Não foi possível alterar isso. Então, acho que isso também, foi algo ah... que correu menos bem. Acho que é fundamental que os diretores de turma sejam os, os professores de, de Formação Cívica.

Investigadora: Então entre si e a coordenadora do 8º ano houve partilha...

Coordenadora: Muita. Tudo. Trabalho colaborativo. Espetacular. Mais eu a receber dela do que ela a receber de mim mas foi espetacular.

Investigadora: De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes, em especial do coordenador do projeto?

Coordenadora: É assim. É que... Como profissional não é, como docentes é... é necessário realmente arranjar estratégias para a questão das turmas mais difíceis porque eu acho que nas turmas mais fáceis, também é claro que é preciso estratégias e motivar os

Dificuldades na implementação do PR: os diretores de turma das turmas de nível 1 não eram docentes de Formação Cívica

Trabalho colaborativo: partilha de experiências

Fator potenciador do DPP: definir estratégias de ensino adequadas às dificuldades dos alunos

alunos e que eles não, e que ser-se... bons alunos temos que desenvolver muito mais, também essas capacidades, mas acho que, não é por estar a lecionar nível um, mas acho que as estratégias do nível um são muito mais difíceis de... Quando estamos perante uma turma com características como eles tinham, do que... independentemente de serem menos alunos ou não do que quando estamos perante vinte e sete alunos, todos a querer trabalhar não é? E, e nesse sentido realmente é preciso aqui... tentar, entre aspas, inventar estratégias no sentido de, de os motivar, nomeadamente como, mais docente da disciplina mas fosse de Matemática ou fosse de outra se calhar também teria o mesmo problema, a questão de eles não cumprirem as tarefas. Isto além da, pronto, usarmos a caderneta para os encarregados de educação, mandar pra... informações regulares à diretora de turma, ah... teve-se que usar uns... uns... uns saquinhos, onde tinham os nomes deles e então era, em vez de ser por ordem, ou já foste tanto ao quadro e seguir a ordem, faço isso em qualquer turma, e tentar que uma vez que vão ao quadro ser mais ou menos o número de vezes igual, nem sempre o bom ou ir sempre o fraco portanto, ah... era com papelinhos e então era tipo sorteio. Hoje vais tu mas depois tinha outro saquinho onde colocávamos os que já tinham ido, que era o que eu lhes dizia (não percebo) quer lá por ter ido não quer dizer que não possas na próxima porque eu posso ir a este saquinho e tirar, e tirar o teu nome na mesma. Pronto. Era uma tentativa de que eles... cumprissem com o trabalho. Só que, depois há sempre aqui o reverso da medalha que é, em termos de, de realização de tarefas, de cumprir a planificação até da aula, ou o guião da aula digamos assim, ficava sempre aquém... do esperado não é? Há sempre o reverso da medalha.

Investigadora: E enquanto coordenadora do projeto?

Coordenadora: É assim. Vou prever uma vez... nada... ou melhor, a inexperiência de lidar com, ou estar num lugar um

Fator potenciador do DPP: definir estratégias de ensino adequadas às dificuldades dos alunos

Estratégias de ensino: sortear os alunos que iam ao quadro

bocado mais de coordenação porque eu acabo por ter sempre coordenação tinha a ver com a coordenação do programa, é completamente diferente. Trabalhamos num grupo restrito, e só dávamos informações ao grupo mas no fundo eram os grupos, eram as três professoras que iniciaram em 2009/2010, que trabalhávamos. Depois... Passávamos, informávamos o grupo do que tínhamos feito ou não, mas é diferente de estar a coordenar um tipo, deste tipo de projeto em que já envolve muito mais pessoas e opiniões completamente divergentes e com uma situação de, que também ajudou ao facto de... da novidade do mega agrupamento. Há portanto aqui muitos fatores que... pronto que... que tive que...

Investigadora: gerir?

Coordenadora: ... gerir e até em termos de desenvolvimento pessoal deu para ver que realmente gerir uma escola não é fácil e mais um mega agrupamento não é nada fácil. Com muitas vozes de discórdia de, com muitas vozes de estar sempre contra ah... e que depois quando se... em que muitos colaboram mas também há sempre pessoas, no fundo, que resistem à, no fundo, ao colaborar.

Investigadora: Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores? Fatores no âmbito do projeto.

Coordenadora: Lá está. A questão de... A questão dos alunos ah... Acho que não há motivo para haver fatores inibidores mas, é assim, mas por vezes o que aconteceu, pode ter acontecido algum aspeto uma vez que também, se calhar, os professores não, não trabalharam no sentido de, de desmi, como é que é? Desmistificar o, alguns preconceitos, só nesse sentido, mas acho que todos os professores, nomeadamente, por exemplo a português, ah... só

Dificuldades na implementação do

PR: coordenar muitos docentes e com opiniões diferentes

Dificuldades na implementação do

PR: coordenar muitos docentes e com opiniões diferentes

Fator inibidor do sucesso dos

alunos: não há motivos para existirem; preconceitos dos docentes relativamente ao projeto

houve duas negativas nas cinco turmas. É claro que eles têm os critérios de avaliação deles, podemos falar na história do falso sucesso ou não, mas há critérios de avaliação, podemos colocar (não percebo) de exame e acho que aí há coisas que às vezes não são preciso comparar. Se nós temos os critérios de avaliação. Por exemplo, não é que eu seja de português mas eles têm critérios que têm muito mais parâmetros que os, se calhar, de Matemática, que vão a muitos outros pormenores que nós por exemplo na disciplina de Matemática se calhar não temos, e é claro que chegam ao fim dos critérios e se calhar é daí que têm esses, os resultados que têm. Ah... E o facto ah... de até da turma estarem divididas como está, como estiveram, acho que algumas, na maior parte até das disciplinas, foram potencial para, para o sucesso dos alunos.

Investigadora: Divididas por ritmo de aprendizagem?

Coordenadora: Por ritmo de aprendizagem.

Investigadora: E as assessorias são potenciadoras?

Coordenadora: São potenciadoras exato, nomeadamente na disciplina de português as três professoras que estiveram envolvidas ah... estamos a falar na questão da assessoria em que trabalharam muito bem em... portanto em conjunto, e era a primeira vez que estavam a trabalhar até nesses moldes, mas como até nesse caso elas estavam, haviam situações como acontece a Matemática que elas estavam envolvidas, as três professoras estavam também como assessoras, mas além disso ah... as que também não estavam também acabaram por se inserir bem. Portanto aí o trabalho da assessoria não foi só estar lá sentada. Portanto o que normalmente, a partilha, a intervenção de quando se estava a ver, portanto do assessor, sempre que se justificava. E pronto acho que pode ser um potencial embora continue a achar que talvez até por disciplina fosse mais correto.

Fator potenciador do sucesso dos alunos: divisão dos alunos pelas turmas por ritmo de aprendizagem

Fator potenciador do sucesso dos alunos: assessorias

Investigadora: Qual a opinião dos Encarregados de Educação sobre o Projeto Ritmus?

Coordenadora: Do que eu me apercebi... isto aqui ah... parece que do nível um havia ah... não há muito boa opinião ou pelo menos alguns, pronto do nível um não ficam muito contentes com o facto do aluno, do seu educando estar no nível um e depois também porquê? Por causa da questão do saber estar, do comportamento não é? Porque normalmente o nível um é associado à história do mau comportamento. E daí... Devido a esse facto é que acaba por haver, julgo, uma maior rejeição à questão do projeto. O meu filho está naquele, é mau porque está junto com o outro aluno, ou porque é... daquele colega, enquanto se estivesse noutra turma isso não acontecia. Eu acho que é mais nesse, nesse sentido e não propriamente... mas por vezes também esquecem que há um reforço maior na assessoria, há um maior apoio, ah... mas pronto, nesse sentido é que eu acho que houve aqui, que há, pelo menos dos do nível um principalmente não...

Investigadora: E os do nível mais elevado?

Coordenadora: Gostam.

Investigadora: E tanto os do nível um como os de nível mais elevado como é que encaram as transferências de turma, de nível? Por exemplo os de mais elevado podem descer.

Coordenadora: Ah... Por exemplo os de nível três, do A, do nível, este ano os de nível três para... do nível três para o nível dois não chegou a haver transferência.

Investigadora: Ai não houve nenhuma?

Opinião dos pais sobre PR: os EE dos alunos do nível um não demonstraram uma opinião positiva

Opinião dos pais sobre PR: os EE dos alunos do nível mais elevado gostaram do PR

Coordenadora: Não. Houve do dois para o A3 e houve do A2 para o A1. Do A2 para o A1 eu até, pronto em termos de pais reagiram com normalidade, aceitaram. Ah... Pronto. E houve uma questão, foi aí que correu bem, havia duas alunas que estavam no A2 e segundo a opinião dos professores das nucleares e que se confirmavam nos conselhos de turma, as duas conseguiram distrair-se a elas próprias e destabilizar a turma. Mas elas as duas, aquilo... não podiam, pronto, não podiam estar juntas. Quando tentamos mudar... Há outra questão que também dificultou a questão das transferências e o decorrer do que já se tinha ultrapassado e lá está tentamos... uma pergunta desse género, o que dificultou o desenvolvimento do projeto, que foi o facto das opções. Porque como havia opções de Música e Artes Visuais isso também dificultou também a implementação do projeto. Os horários não foram feitos tendo atenção esse... essa situação, e foi necessário alterações de horários e até iniciamos as alterações, iniciamos novos horários no segundo período embora fossem até pontuais. Não teve nada a ver com o início de aulas, terminar de aulas. Tudo dentro da normalidade mas em que teve que ser mexidos. Não havia compatibilidade. E então essa aluna do A2, ao ser transferida, essas duas alunas, pronto, estavam as duas em condições de, segundo, os níveis que apresentaram... Não é só os níveis, mas as atitudes que revelaram, etc., pronto estavam com características antes de irem para um A1, onde tinham mais reforço, sendo menos alunos, o facto de as separar, podia ser uma mais valia para elas, e foi... Então o que é que aconteceu? Como o A2 eram de Artes, portanto, se não me engano três alunos foram para... Três? Três não... Foram cinco. Foi a (refere o nome dos alunos). Cinco foram para o A1 e uma aluna (refere o nome) foi para o B1. Porque o B1 até inicialmente eram alunos muito, muito problemáticos, e além disso tinham inicialmente quatro alunos CEI, entretanto houve um que foi, foi institucionalizado e ficaram três. Mas como já tinha quatro CEI, havia aulas em que estavam portanto, passavam a ser doze,

Organização da implementação do PR: mudança dos alunos de turma

Organização da implementação do PR: docentes das nucleares analisam a situação escolar dos alunos e propõem ao conselho de turma quais devem mudar de nível

Dificuldades na implementação do PR: disciplina de opção ser diferente

portanto doze mais quatro, dava dezasseis, não convinha também muito (não percebo) Educação Visual, etc. Então só essa aluna e uma vez que tinha a história das Artes, e essa turma B1 era de Música só ficou uma aluna no A2. E ela separou-se portanto, da outra aluna (refere o nome) e correu... a (refere o nome da aluna) teve muito... passou sem nenhum nível negativo. Sem nenhum nível negativo e acho que até com dois ou três níveis quatro. A (refere o nome) foi um caso, que até no final do ano, apresentava quatro níveis inferiores a três, mas... nem chegou a ser votado. Ah... portanto... Entretanto as quatro, foi ponderada a situação e a professora de Física e Química dados, portanto as notas, as classificações que ela tinha, depois, alterou a nota. Pronto realmente estava, seria mais um dois alto, digamos, do que propriamente três, mas de acordo com a situação, e tendo em atenção a situação familiar da aluna, lá está, muito problemática, que vive com a avó... pronto, era, achou-se mais vantajoso para já dar-lhe a oportunidade de ir para o oitavo, e depois, vemos a situação mas... Dos que desceram só houve uma aluna que, que realmente ficou retida, que até não é a aluna que apresenta mais dificuldades de aprendizagem. É mesmo uma questão de mais trabalho, de pronto... Fica sempre esta dúvida: será por causa de ter descido de nível? Mas é que ela já tinha negativas... O número de níveis inferiores nem aumentou nem diminuiu. Praticamente ela nem melhorou ou se melhorou foi um. Foi mesmo uma questão da atitude da aluna perante a escola mas pronto pode ficar sempre a dúvida “Será que foi por ter descido? Será que se ficasse no A2 ela até tinha conseguido?” Pronto tem a outra aluna que não. Tentou realmente... Muito introvertida e que lutou, tentou melhorar essa vertente dela. Mesmo na autoavaliação dizia que pronto tentou... Mesmo tendo vergonha até de expor as suas dúvidas oralmente ela lutou por ultrapassar essa sua característica e pronto. Agora há outros alunos que o comportamento que tinha no A2 ficou igual no A1. Fica sempre a questão será que devia ter descido, não devia. Conseguiram,

pronto, transitar de ano embora com níveis inferiores a dois, a três.

Investigadora: Como lidam os docentes das turmas do Projeto Ritmus com as dificuldades encontradas?

Coordenadora: Acho que se calhar alguns lidaram mal. Mas acho que é um bocado... mesmo eles próprios a dizer. O que eu me foi apercebendo é que ao longo do ano... mas lidaram mal portanto... Realmente é assim estas turmas de nível um exigem muito do professor e dá um, tens um desgaste muito grande porque... Além de, quando se corrige uma turma, pronto... Ter ali tantas, haver tantos... eles não atingirem o que nós pretendíamos, chegamos ao final de uma aula e ter a sensação "Então eu tinha planeado isto, isto, estes pontos todos, e só consegui fazer dois dos quatro pontos que tinha planeado..." Portanto é muito... é desmotivante. É preciso lutar muito... pronto. E realmente nesse sentido acho que... os professores... é difícil para o docente essa situação não é? E se calhar não...

Investigadora: Não lidaram bem.

Coordenadora: Não quer dizer que não lidaram bem não é. As pessoas tentam fazer sempre o seu melhor mas no final não se sentem satisfeitos com esse facto não é? Não quer dizer que eles... A questão não é dizer lidaram mal. Quem sou eu para dizer que o professor de Inglês lidou mal ou não com a situação, não é? Ou, no fundo... Mas houve... sei que realmente lidaram com essas dificuldades encontradas no sentido até do comportamento no A1. Muitas vezes muitos alunos estarem sempre, como eles diziam, eu só agora é que, à pouco tempo, não sei quê da eira, muitos alunos vinham para fora. Portanto e se calhar... Não quer dizer que o professor não tentasse fazer o seu melhor mas não conseguiu encontrar soluções. Mas isso quer dizer, seja Ritmus ou sem Ritmus estamos sempre perante

esses factos.

Investigadora: Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus? Tem alguma proposta a apresentar?

Coordenadora: Dilemas já, já foram referidos. Portanto eu acho que aqui para correr bem as pessoas, todas as que estiverem envolvidas no Projeto Ritmus, têm que estar, mesmo podendo discordar de alguns aspetos, mas devem trabalhar no sentido de melhorar esses e colaborar. É preciso muita dedicação realmente. Ah... Primeiro começar por essa questão: trabalhar, no fundo todos, com o mesmo, para o mesmo fim que é de que os alunos, que estão em níveis diferentes, somos todos diferentes mas somos todos iguais. Portanto transmitir que de facto por eles estarem naquela turma não quer dizer que são piores ou melhores... Às vezes há miúdos no nível mais baixo que digamos que em termos de valores podem até ser melhores dos que estão no nível superior, porque às vezes os do nível superior também não são muito bons entre, entre, entre eles, não é? Ah... Pronto há essa questão. Temos todos de trabalhar para o mesmo fim. Depois ah... Tem que se tentar que haja condições, desde a constituição dos horários, desde que todos os diretores de turma sejam professores de Formação Cívica, que os assessores, claro que é um bocado, com um número elevado de turmas é um bocado difícil, mas é aquilo que eu já disse, é que devem ser múltiplos de três, os assessores também estejam a lecionar o sétimo ano, que os vários, que os professores e assessores, portanto seja feita, portanto, a distribuição de serviço, de modo a que ao fazer a transferência dos alunos tenham conhecimento ou conheçam já os alunos. Portanto tanto o professor como o aluno já, ao menos conhecer, saber que se chama, portanto já conhecer e não ser uma pessoa completamente estranha. Ah... Pronto, no fundo tudo isso... propostas que teria. E a questão então, outra vez, de se possível ser por disciplina e não por ano, turma.

Recomendações futuras: os docentes envolvidos no projeto devem colaborar

Recomendações futuras: cuidados na elaboração de horários, os DT devem ser professores de Formação Cívica, as turmas devem ser em número múltiplo de três, os assessores devem lecionar o mesmo ano em que fazem assessoria, os alunos devem ter oportunidade de conhecer todos os docentes envolvidos no projeto.

Recomendações futuras: mudança de nível deve ser por disciplina

Investigadora: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Coordenadora: Não. Acho que já acrescentei.

Investigadora: Obrigada.

Entrevista à Docente A

Investigadora: Caracterize a sua escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projetos, partilha de experiências) e os alunos do 7º ano;

Docente A: Portanto, a nossa escola é uma escola muito antiga, ah... e realmente neste momento temos básico e secundário. Ah... Portanto, até ao ano passado eramos escola secundária neste momento fomos agrupados. Somos... Passamos a ser três escolas agrupadas: [REDACTED]

[REDACTED] Ah... Fomos sempre uma escola muito dinâmica, muito aberta a inovações, portanto, temos sei lá... O livro de ponto é informático, tudo o que nós fazemos, convocatórias e todos esses, essas coisas necessárias para o bom funcionamento de todo o grupo, é tudo afixado na sala de professores mas também é por email, temos a página da escola, temos portanto, a plataforma moodle onde todas as disciplinas podem abrir, portanto, disciplinas exactamente e onde nós temos uma interação com os alunos muito grande porque no início do ano, por exemplo, abrimos uma disciplina para o 7º ano, matemática, pomos aí todas as coisas necessárias desde os programas, as planificações, os testes, os critérios, tudo isso, portanto, os pais, encarregados de educação, os alunos têm acesso, por exemplo, quando fazemos uma prova qualquer há uma matriz, damos a matriz ao delegado de turma, mas imediatamente damos a informação de que está tudo na plataforma moodle, portanto, temos muito interesse no nosso desenvolvimento pessoal e profissional daí nós aderimos a muitos projetos e portanto acho realmente que a nossa escola está aberta realmente à inovação e é acho que é uma escola onde nos preocupamos imenso com o sucesso dos alunos.

Investigadora: Qual a sua impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);

Fator potenciador do sucesso dos alunos: manter os EE informados via página da escola

Fator potenciador do DPP: adesão a novos projetos

Docente A: Portanto, eu tive duas turmas de 7º ano, o 7A2 e o 7A3. O 7A3 era uma turma com... os alunos eram muito bons, embora o nível sócio-económico não fosse assim muito alto, portanto, eram alunos todos de um nível social médio-baixo. No entanto os alunos eram muito...ah... portanto, preocupados e lutavam. Eu acho que lutavam, no bom sentido, por terem boas notas e preocupavam-se em não descer de turma. Portanto, havia ali um... uma competição, mas dá-me ideia uma competição saudável: vinham falar comigo, se realmente achava que eles estavam bem, se precisavam de trabalhar mais este ou aquele aspecto, porque a preocupação deles era não baixar de nível.

Investigadora: Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;

Docente A: Portanto, eu dou aulas à 36 anos. Sempre me preocupei com o meu desenvolvimento profissional. Portanto sempre procurei formação não só no meu centro de formação mas procurei onde existia. Percorri desde o Porto, Coimbra, Lisboa, sempre onde eu via uma ação de formação interessante e que realmente eu tivesse disponibilidade de tempo eu ia, independentemente da distância, portanto sempre me preocupei realmente...em não ficar parada no tempo. Portanto, sempre me preocupei em aprender mais e não ficar parada, em desenvolver-me porque realmente os alunos estão numa época fantástica de telecomunicações e tudo, e portanto nós temos que nos preocupar um pouco de ir ao encontro dos legítimos anseios dos alunos para que eles se sintam mais motivados a aprender. Daí a minha preocupação sempre em procurar formação para poder dar resposta a esses mesmos alunos.

Investigadora: Já conhecia o Projeto Ritmus antes da sua implementação no 7º ano?

Preocupação dos alunos: mudar para uma turma de nível inferior

Fator potenciador do DPP: frequência de formações

Fator potenciador do DPP: preocupação nas suas habilitações

Fator potenciador do sucesso dos alunos: ir de encontro as expectativas dos alunos

Docente A: Portanto, eu só este ano é que integrei o Projeto Ritmus no 7º ano mas já tinha conhecimento dele, por ouvir os colegas... da implementação do ano anterior. Portanto, já houve no ano anterior no 7º ano e portanto eu ouvia mas estava de fora claro. Mas eu ouvia as conversas dos colegas, as preocupações, e portanto tinha um conhecimento mas não era bem a mesma coisa porque não estava a vivenciar o projeto em si como estou este ano.

Investigadora: Qual a sua opinião sobre este projeto?

Docente A: Eu acho que este projeto tem coisas muito boas embora também compreenda que talvez haja um... pontos que podem ser limados para melhorar. E quais são aqueles aspectos bastante positivos que eu encontro neste projeto? Portanto, os alunos estão divididos pelo seu ritmo de aprendizagem. Eu acho isso fundamental porque se uma turma é muito heterogénea nós acabamos por dar muita atenção aqueles alunos que têm mais dificuldade e deixamos os alunos melhores entregues, porque sabemos que eles até conseguem e portanto não desenvolvemos o que podíamos em relação aqueles alunos, porque os alunos com mais dificuldades levam-nos muito mais tempo e portanto a aula passa e nós tivemos que dispende com eles uma grande parte da aula para que eles consigam atingir os objetivos mínimos. Claro que os alunos com melhores aprendizagens e com mais facilidade acabam por ficar um pouco mais desmotivados e portanto nós acabamos por não poder fazer com eles um trabalho que poderíamos fazer, de desenvolvimento desses alunos. Portanto, nesse aspecto eu acho que realmente o projeto é ótimo porque divide os alunos em ritmos de aprendizagem o que quer dizer que nós podemos fazer um trabalho muito mais adequado a cada uma das turmas.

Investigadora: Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, como decorreu?

Opinião sobre PR: projeto tem coisas muito boas e outras que precisam ser limadas

Aspecto potenciador do PR: Divisão dos alunos por ritmo de aprendizagem

Fator potenciador do sucesso dos alunos: estratégias adequadas ao nível dos alunos

Docente A: Ah portanto... Estás a pensar este ano ou no ano anterior?

Investigadora: Neste ano.

Docente A: Neste ano. Ah portanto... Houve algumas dificuldades até porque este é um projeto da escola secundária [REDACTED], e portanto, o projeto no início integrou professores da escola básica de [REDACTED] e eu acho que eles puseram muitas restrições, não concordavam com o projeto, não se mostraram abertos e portanto isso trouxe algumas... alguns problemas na consecução do projeto. Ele acabou por ir para a frente, por vontade do diretor da escola realmente, mas creio que a maior parte dos professores da escola básica nunca aderiram muito ao projeto e puseram sempre muitos entraves, muitas complicações e no final do ano nas reuniões eles diziam que ainda não tinham compreendido o projeto. Portanto, continuavam sempre com alguns obstáculos, com alguns problemas. Enquanto foi posto aqui na escola secundária apenas, as pessoas aderiram e ele decorreu normalmente. Também encontramos algumas dificuldades acrescidas porque enquanto era só a secundária, por exemplo no anterior 7º ano, havia apenas 3 turmas e portanto essas 3 turmas, por exemplo, a nível da matemática, tinham 3 professores de matemática. Os professores de matemática eram titulares numa das turmas e assessores nas outras. Portanto a nível da planificação, das estratégias, tudo estava dentro porque o trabalho colaborativo fazia-se e portanto os professores eram sempre os mesmos. Com o alargamento a outra escola, portanto passaram a ser 7 turmas, um número ímpar o que complicou e portanto a nível dos professores também isso já não correu tão bem porque não havia hipótese dos professores titulares serem professores assessores nas outras turmas.

Investigadora: Sete turmas?

Dificuldades na implementação do PR: professores que não apoiam a consecução do projeto

Dificuldades na implementação do PR: impossibilidade de professores titulares serem assessores nas outras turmas

Docente A: Sete turmas. Isso acabou... Sete não desculpa, cinco, cinco turmas. Desculpa.

Investigadora: Como ultrapassou as dificuldades encontradas?

Docente A: Ah portanto... Muito trabalho colaborativo entre nós, o grupo de matemática. Portanto reuníamos sempre à 4ª feira, começávamos por volta das catorze horas e era até acabar. Planificávamos semana a semana, fazíamos os testes todos em conjunto, as questões-aula, critérios, matrizes... Tudo era feito em conjunto, discutíamos e depois cada uma de nós adequava ligeiramente a cada uma das turmas porque enquanto eu no 7A3 poderia fazer algumas atividades, algumas tarefas com um nível de exigência um bocadinho mais elevado, por exemplo no 7A2, que era uma turma com um nível ligeiramente mais baixo, eu já não fazia determinadas tarefas ou determinados problemas porque realmente achava que já era muito complicado para aquela turma. Portanto fazia outras atividades de acordo com o desenvolvimento daquela turma. Daí, nós depois de fazermos todo aquele trabalho em conjunto, cada uma de nós adequava ligeiramente a cada uma das turmas e portanto a partir daí acho que as coisas correram bem entre nós.

Investigadora: Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos docentes de Matemática?

Docente A: Portanto, em relação aos docentes de Matemática era... todas as 4ª feiras nós reuníamos portanto, tudo era feito em conjunto desde as planificações, líamos, cada uma trazia umas ideias sobre determinadas atividades ou tarefas, discutíamos, escolhíamos aquela de eleição, que era melhor, portanto a partir daí era tudo trabalhado em conjunto o que facilitava imenso as coisas.

Trabalho colaborativo:
produção de material

Trabalho colaborativo:
produção de material e reflexão sobre estratégias a implementar

Investigadora: Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis?

Docente A: Ah portanto... Que estratégias, ora deixa-me pensar. Recursos... Nós tínhamos quadros interativos, tínhamos os computadores portáteis, portanto tudo o que nós fazíamos era definido em função desses recursos disponíveis. Nem sempre havia que chegasse para toda a gente, portanto, por vezes até aí enquanto uns faziam uma coisa, por exemplo com os computadores portáteis, os outros faziam outra atividade mas de qualquer maneira era praticamente tudo feito em conjunto e portanto como não tínhamos aulas exatamente à mesma hora, a maior parte não tinha, os recursos acabavam por dar, ou então atividades da escola digital, por exemplo, que nós utilizávamos e que são sempre uma mais-valia porque nem sempre temos internet na escola, portanto o CD é muito importante, portanto também pedíamos a colaboração dos colegas em Estudo Acompanhado, também aí fazíamos portanto atividades, muitas atividades lúdicas, e pedíamos a colaboração e os colegas tiveram sempre abertos para que realmente nós pudéssemos, vamos lá, prolongar um pouco das nossas atividades no Estudo Acompanhado.

Investigadora: De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?

Docente A: Portanto eu acho realmente que o Projeto Ritmus se realmente... os grupos de professores integrarem o espírito do projeto nós temos que trabalhar colaborativamente, portanto, preparar tudo em conjunto. Nessa medida, eu acho que realmente desenvolve profissionalmente e até de uma maneira pessoal. É evidente que nós aqui na nossa escola já anteriormente ao Projeto Ritmus trabalhávamos colaborativamente mas de qualquer maneira este projeto exige que realmente, para que as coisas corram bem, que realmente

Estratégias de ensino: utilização das TIC

Estratégias de ensino: utilização das TIC

Estratégias de ensino: realização de atividades em Estudo Acompanhado e atividades lúdicas

Fator potenciador do DPP: trabalho colaborativo

Trabalho colaborativo:

nós trabalhemos todos em conjunto, portanto, todas as atividades sejam feitas em conjunto. Nessa medida eu acho que realmente promove o desenvolvimento profissional do docente.

Investigadora: Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos?

Docente A: Portanto acho que realmente os alunos estarem divididos através do seu ritmo de aprendizagem, isso desenvolve ou implementa o sucesso dos alunos. Eu acho que não há dúvida nenhuma. Por outro lado eu acho, e eu senti isso nas minhas turmas, uma preocupação enorme dos alunos em trabalharem para conseguirem ou subir ou então manter o nível onde estavam. Eu senti essa preocupação por parte dos alunos. Eles às vezes vinham falar comigo, perguntar-me se realmente eu achava que esse aluno estava bem ou se eu vislumbrava alguma hipótese de ele descer de nível. Isso revela uma preocupação bastante grande, portanto eles lutavam para ou subir ou estarem no mesmo nível. Daí eu acho que realmente a preocupação deles e dos pais, os pais quando vinham à escola também inquiriam se realmente os alunos poderiam eventualmente descer de nível. Isso mostra uma preocupação ao nível tanto dos pais como dos alunos e portanto eu acho que isso é salutar não é? E portanto faz com que eles estudem um pouquinho mais. A nível dos professores eu acho que realmente nós temos que trabalhar em conjunto... é bastante bom, portanto aprendemos com o que cada um trás de bom não é?

Investigadora: Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus?

Docente A: Portanto o problema principal eu acho que os alunos e encarregados de educação se mostraram muito preocupados se os seus alunos baixavam de nível. Isso para eles era, pronto era um dilema muito grande, era um problema muito grande daí

preparação de atividades

Fator potenciador do sucesso dos alunos: divisão dos alunos por ritmo de aprendizagem

Preocupação dos alunos: mudar para uma turma de nível inferior

Preocupação dos pais e alunos: mudança para uma turma de nível mais baixo

Fator potenciador do sucesso dos alunos: preocupação em mudar para uma turma de nível mais baixo

Fator potenciador do DPP: trabalho colaborativo

Preocupação dos pais e alunos: mudança para uma turma de nível mais baixo

eles estarem sempre muito preocupados com os seus alunos e os próprios alunos em ou manter ou subir. Portanto acho que o principal problema era realmente os alunos descenderem de nível.

Investigadora: Tem alguma proposta a apresentar?

Docente A: Portanto realmente acho que esse era o maior problema... portanto a continuar realmente o projeto e em princípio acho que ele vai até final, até ao 9º ano, onde depois será eventualmente avaliado, acho que realmente não baixarem assim, sempre que há reuniões mas talvez duas ou três vezes por ano para que realmente os alunos também não sintam aquela, aquele impacto de estarem a mudar de turma e a adaptarem-se novamente. Portanto haver o mínimo e muito ponderado. Portanto na dúvida é melhor não baixar porque realmente pode trazer não benefícios mas ser prejudicial essa mudança de turma.

Investigadora: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Docente A: Não. Gostei imenso de trabalhar com o projeto e acho que realmente nós estamos sempre a pensar nos alunos com muitas dificuldades e raramente nos debruçamos com aqueles alunos que são melhores, têm mais potencialidades e que querem aprender, são alunos curiosos e que gostam imenso de aprender. Este projeto acho que tem essa vantagem, se realmente houver uma turma de alunos bons e que nós possamos trabalhar com eles à vontade não é, puxar por eles, fazer coisas lúdicas e avançar um pouquinho mais dentro dos objetivos e dentro do programa que nos é... que nós somos obrigados a cumprir não é isso, acho que todos nós portanto... é bom para todos nós não é, porque os alunos sentem-se motivados, sentem-se contentes portanto estão entusiasmados porque não estão a ouvir dez, vinte vezes sempre a mesma coisa

Recomendações futuras: análise dos benefícios que pode trazer a mudança de turma

Fator potenciador do sucesso dos alunos: trabalhar com alunos que apresentem o mesmo ritmo de aprendizagem

que já estão fartos de saber e perceber e realmente podemos ir mais longe com os outros alunos. Os alunos com rendimento mais baixo, digamos também acho que beneficiam porque nós podemos estar mais atentos, mais na hora de dar a explicação e realmente como estão todos dentro do mesmo ritmo de aprendizagem, portanto damos resposta a esses alunos também com mais dificuldades não é isso? Portanto eu acho que realmente é vantajoso.

Estratégias de ensino: explicação dos conteúdos adequada ao ritmo de aprendizagem

Entrevista à Docente B

Investigadora: Caracterize a sua escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projetos, partilha de experiências) e os alunos do 7º ano;

Docente B: Bem eu em 2009/2010 fiquei colocada na escola EB 2,3 e no ano seguinte houve um agrupamento, que é um mega-agrupamento, da escola secundária com a EB, com a escola de [REDACTED] Então no ano de 2010/2011 eu estive a lecionar o 7º ano em que é um projeto da secundária que foi aberto também à escola EB. Partilhei aí bastantes experiências com as colegas que davam aulas aqui em cima na secundária, que tiveram que também dar aulas lá em baixo e os da EB também vieram dar aulas à secundária. Acho que funcionou bem.

Investigadora: Qual a sua impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);

Docente B: Muito diferenciado. Há alunos que... Lá está neste projeto nós temos o nível 1, 2, e 3. No nível 3 temos os alunos em cujo o aproveitamento é melhor e depois temos o nível 2 em, já tem o ritmo de aprendizagem não tão elevado como o nível 3 nem tão baixo como o nível 1, é o nível intermédio, e depois temos o nível 1 de ritmo mais lento, ou seja, ritmo mais lento porque eles também são muito mal comportados e depois acabam por a nível de aprendizagens serem um bocadinho mais lentos e menos motivação porque também a condição sócio-económica também acaba por juntar ali tudo no nível 1 enquanto no nível 3 os pais são mais atentos, os miúdos mais motivados, mais interessados e claro que é diferente a nível de aulas corre muito melhor, nós conseguimos ir mais além, enquanto no nível 1 temos aquelas... miúdos que são menos motivados e os pais também não intervêm tanto nem exigem tanto dos miúdos e assim têm mais dificuldades.

Organização da implementação do PR: divisão dos alunos em turmas de nível

Investigadora: Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;

Docente B: Experiência profissional como?

Investigadora: A nível de anos de serviço, se é contratada, se é efetiva...

Docente B: Eu sou... nesta escola estou destacada desde 2009 e... preocupações? Preocupações... gostava que estes miúdos saíssem daqui com uma experiência de vida o que é difícil porque eles trazem de casa, já vêm mais ou menos formatados e depois é complicado mudar a maneira de pensar deles mas pelo menos acho que a escola é essa a preocupação é nós tentarmos que eles levem alguns valores e que levem algum conhecimento científico para a nível profissional irem mais ou menos preparados.

Investigadora: Já conhecia o Projeto Ritmus antes da sua implementação no 7º ano?

Docente B: Não. Só quando me falaram dele... Quando comecei a dar aulas este ano aqui na escola é que tive conhecimento do projeto.

Investigadora: Qual a sua opinião sobre este projeto?

Docente B: Acho que funciona e eu penso que como professora também. Acho que, nós cada vez mais temos que ter projetos, ter abertura às mudanças que existem na sociedade e também dar algo aqueles alunos que querem mais porque nas escolas existem APAs para aqueles alunos que têm dificuldades, existem gabinetes para os alunos que têm dificuldades e para aqueles alunos que têm uma expectativa, além da expectativa deles os pais também os ajudam e acompanham, para esses não há nada e

Opinião sobre PR: funciona

acho que este projeto também acaba por ajudar os miúdos que têm dificuldades e aqueles que querem seguir mais além.

Investigadora: Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, como decorreu?

Docente B: Não muito bem porque...O projeto aqui na secundária já existia no ano anterior e funcionava bem porque a nível de turmas houve uma maior organização. Nós lá em baixo como foi implementado... em julho, por aí, depois as turmas acabaram por não haver aquele, aquela pirâmide que deveria de existir. Existia a A1, a A2 e A3 em que o conselho de turma era mais ou menos transversal às três turmas, depois nas Bs existia a B1 e a B3 depois era mais complicado, porque quando um aluno descia da B3 tinha que ir para o A2 e o conselho de turma era completamente diferente e nós tivemos alguma dificuldade em fazer mudanças no que concerne às Bs.

Investigadora: Como ultrapassou as dificuldades encontradas?

Docente B: Tivemos que lutar um bocadinho porque... depois não era só o projeto em si eram os professores que estavam no projeto e que eram contra o mega-agrupamento e depois criaram-se aí dificuldades e nós tentamos sempre levar com as situações da melhor maneira e houve descidas, houve subidas e que funcionaram lindamente. Logo no B1 mudaram, em dezembro, 3 alunos para o A2 e mantiveram-se e ainda subiram as notas. E acho que por vezes o não querer dar oportunidade a estes miúdos também lhe corta um bocadinho as pernas, isto funciona e mesmo assim com entraves as coisas funcionavam.

Investigadora: Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos docentes?

Docente B: Foi ótimo. Eu acho que a nível de trabalho este ano acho que foi cinco estrelas porque nós trabalhamos em conjunto, o

Dificuldades na implementação do

PR: Existência de apenas uma turma de nível intermédio

Dificuldades na implementação do

PR: professores que não apoiam a consecução do projeto

Organização da implementação do

PR: mudança dos alunos de turma

Trabalho colaborativo:

<p><u>nosso grupo. Tínhamos um bloco de 90 minutos à 4ª feira que era sempre prolongado até às cinco, cinco e tal e nós fazíamos testes, planeávamos as aulas, tudo muito delineado a nível de estratégias. Usávamos muitos powerpoints, o geogebra, e acho que funcionou bem porque mesmo os miúdos acho que foram mais ricos nesta experiência porque nós também aprendemos bastante.</u></p>	<p>produção de material e definição de estratégias</p> <p>Estratégias de ensino: utilização das TIC</p> <p>Fator potenciador do sucesso dos alunos: trabalho colaborativo</p>
<p>Investigadora: Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis?</p> <p>Docente B: Estratégias... Tentamos utilizar <u>assessorias</u>. Posso colocar aqui? As assessorias funcionaram lindamente. Pelo menos eu aprendi e também acho que quem trabalhou comigo nas aulas, acho que é bom. Mesmo nós conversávamos e acho que funcionava bem. Porque a nível de acompanhamento individualizado nos dois blocos para o... nível 1 funciona muito bem. <u>Os miúdos precisam de ajuda ali na hora enquanto que as APAs é fora, e a nível de assessorias a dúvida é tirada ali e eles não têm que ter mais uma chatice de ir a mais uma aula. Ali eles têm que estar e é ali que se dá o apoio necessário e nesse aspecto funciona bem.</u> E depois a nível de <u>trabalho de grupo</u> também funciona porque <u>temos outro professor dentro da sala de aula que nos apoia tanto a nível de comportamento como a nível de esclarecimento e consegue-se rentabilizar mais o bloco em si.</u></p>	<p>Organização da implementação do PR: assessorias</p> <p>Fator potenciador do sucesso dos alunos: assessorias</p> <p>Estratégias de ensino: trabalho de grupo</p> <p>Fator potenciador do sucesso dos alunos: assessorias</p>
<p>Investigadora: De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?</p> <p>Docente B: Eu acho que <u>quando trabalhamos no nível 3 nós sentimo-nos bastante úteis e acho que o nosso ego que funciona, que... sentimo-nos lindamente porque conseguimos desenvolver atividades, e problemas, e estratégias que no nível um é um bocadinho mais difícil.</u> A nível de... Mesmo sendo as...</p>	<p>Fator potenciador do DPP: trabalhar com alunos com bom ritmo de aprendizagem</p> <p>Fator inibidor do</p>

os três níveis de ensino regular nós no nível 3 conseguimos que os miúdos não fiquem ali parados, porque já aprenderam, a ter que esperar pelos outros então nós conseguimos avançar mais. E no nível 1 também conseguimos ver que existem dificuldades, isso é a nossa realidade, e conseguimos também com as assessorias e com outro tipo de trabalhos mais especializados para esses miúdos, conseguimos que eles vão além. Conseguiram-se ver no final do ano os miúdos conseguiram ter sucesso.

Investigadora: Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos?

Docente B: Ai que fatores? Olha, primeiro sair de casa e os miúdos terem aquele... aquela cultura de que a matemática nem é assim tão importante e se eles tirarem negativa nem importa. E depois também olha que façam as... o estudo e depois que... não há problema porque têm outro tipo de ... têm um empregozito e desenrascam-se ou então vivem do rendimento mínimo, o que é horrível. Mas também temos os outros pais. Isto no nível 1. Acho que é um bocado inibidora a parte social cada vez mais pelo que o desemprego também afeta um bocado. No nível 3 também com tantas atividades extracurriculares que agora a sociedade vê o quê...é o ballet, é atividades não sei o quê, depois não sei o quê, e o estudar propriamente em si, chegar a casa e estarem sentados e terem tempo para estudar acaba por ser pouco. Eles vêm cansados fisicamente de tantas atividades. Também é necessário investir no estudo para terem uma profissão que lhes dê algo.

Investigadora: E potenciadores do sucesso?

Docente B: Potenciadores de sucesso... O ver jovens e... na televisão eu acho... Eu gostei de ver nossos miúdos daqui, portugueses, lá fora em empregos bons e que saem e têm uma projeção a nível nacional. Eles falam que são portugueses mas

DPP: trabalhar com alunos com ritmo de aprendizagem reduzido

Fator potenciado do sucesso dos alunos: assessorias e atividades específicas

Fator inibidor do sucesso dos alunos:

desvalorização da importância da disciplina de Matemática

Fator inibidor do sucesso dos alunos:

proveniência socioeconómica dos alunos e excesso de atividades extracurriculares

Fator potenciador do sucesso dos alunos: projeção, nos meios de comunicação social, de bons resultados a

que conseguiram, aqui não, mas que vão lá para fora e que são miúdos que conhecem e que têm uma profissão que é visível e conseguem ser bons profissionais.

Investigadora: E fatores a nível do projeto: assessorias, a reunião que vocês têm à 4ª feira à tarde, serão fatores potenciadores ou inibidores do sucesso?

Docente B: Potenciadores, porque nós ali partilhamos tanto o que é positivo como o que é negativo e aquelas más experiências que nós chegamos lá e dizemos “olha fizemos um teste e eles tiraram todos negativa, de seguida demos o mesmo teste e eles voltaram a tirar negativa”. Há sempre certas coisas que nós ali... se vamos para casa é diferente e ali partilhamos experiências que são comuns, e ajuda-nos... aprendi muito este ano, muito com a [REDACTED] e com a [REDACTED], acho que elas são excelentes profissionais e depois investem bastante, trabalham e a nível mesmo de implementar uma matéria nova. Às vezes eu tenho uma ideia e achava que deveria ser assim. Com elas aprendi outras maneiras de introduzir as matérias, com uma fichinha, às vezes com uma... a nível do nosso livro nós tínhamos um CD, assim uma coisinha diferente: um elevador que utilizamos. Com a ficha. Os miúdos adoraram aquilo, eles chegavam, chegaram à final e já sabiam adicionar números inteiros relativos sem se terem apercebido. E depois “Olha já demos isto! No elevador.” Pronto essas pequenas experiências partilhadas, o implementar novas estratégias nas... nos conteúdos, ir buscar uma coisinha que existe na realidade, até simples, mas que eles conseguem relacionar, ajuda bastante, mas nós também precisamos de tempo e aquela tarde ajudou bastante e se não há também tempo para nós partilharmos e prepararmos novos materiais também se torna complicado. É complicado, é falta de tempo.

Matemática, obtidos por alunos portugueses

Fatores potenciadores do sucesso dos alunos:

assessorias e reunião semanal dos docentes de Matemática

Trabalho colaborativo: partilha de experiências

Trabalho colaborativo: definição de estratégias de ensino

Estratégias de ensino: utilização de situações do real

Fator potenciador do DPP: trabalho colaborativo

Investigadora: Então esses fatores também podem ser identificados como potenciadores do desenvolvimento profissional dos professores?

Docente B: Muito, muito mesmo. Acho que a partilha... Mesmo a nível do powerpoint. [REDACTED] domina aquilo que é assim uma coisa! Eu aprendi bastante, a fazer aqueles... os pictogramas. Eu não sabia fazer! E a nível de gráficos e tudo, o mudar de cor, o afastar... ela fazia ali! E depois com a experiência dela e nós ali a fazermos. “Olha, vamos fazer aquilo” e depois ela enviava-nos e depois nós partilhávamos. Pronto a nível de partilha de fichas, de materiais e a interajuda em certas falhas que nós temos acho que funciona mas mesmo muito bem. Uma mais valia para nós professores.

Investigadora: Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus?

Docente B: Foi complicado. Foi complicado porque há professores que... eu por mim quando vi o projeto, eu vi coisas negativas e positivas porque depois é difícil trabalhar com aqueles alunos que têm mais dificuldades mas eu também como diretora de turma consegui controlar muito bem o comportamento do nível 1. E eles trabalhavam porque se calhar tinham receio que eu falasse, como era logo ali o elo de comunicação com os pais, eles trabalhavam lindamente e depois não sentia essa dificuldade que muitos colegas sentiam no nível 1: porque eles se portavam mal, porque não querem fazer, não ligam, nem deixam fazer os outros, só fatores distractivos. Mas a nível de trabalho acho que funciona bem porque os miúdos que querem trabalhar têm um ambiente de aprendizagem que não têm com estes elementos que estão no nível 1. E estes do nível 1, implementando estratégias, e tendo ali os assessores também conseguem ir mais além. Eles distribuídos nas outras turmas, possivelmente ficavam ali esquecidos e reprovavam. Enquanto que ali estavam sempre a ser bombardeados: “Não. Cala-te.”,

Trabalho colaborativo:

partilha de materiais e interajuda entre as docentes

Fator potenciador do DPP: trabalho colaborativo

Dificuldade encontrada pelo docente:

lecionar aulas aos alunos do nível um

Fator potenciador do sucesso dos alunos:

contacto direto com os EE

Dificuldade encontrada pelo docente:

lecionar aulas aos alunos do nível um

Fator potenciador do sucesso dos alunos:

alunos divididos por ritmos de aprendizagem, assessorias e estratégias específicas para

<p>“Não, passa.”, “Não. Olha ali, olha isto, olha aquilo”. E eles conseguiram, pelo menos fazer mais do que distribuídos nas outras turmas.</p>	<p>alunos do nível 1</p>
<p>Investigadora: Tem alguma proposta a apresentar?</p>	
<p>Docente B: Olha eu acho que neste projeto <u>deveria ter havido uma equipa multidisciplinar porque para o nível 3 não é necessário mas para estes níveis inferiores eu acho que os pais precisam também de ajuda para poderem tratar de problemas e de disciplina</u> que eu acho que eles, pelo menos na minha turma, eu senti isso, iam a todas as reuniões, buscar as notas, tudo bem. <u>Eu falava para eles e ouviam mas é só aquele acenar de cabeça porque em casa não tomam atitudes, não implementam castigos nem estratégias para resolver muitas situações.</u> E depois também a conjuntura económica também não ajuda que estes pais vejam a escola como um factor importante e depois os miúdos sentem isso e é isso que trazem para a escola. “Para quê estudar? Eu tenho uma pessoa conhecida que tem a licenciatura e até está desempregada! Até vai para o Modelo trabalhar.” E estas coisas têm que ser mudadas porque senão nós cada vez mais, com 18 anos de escolaridade obrigatória tem que haver projetos, tem que ser limadas arestas, muitas arestas, mas também tem que ser feito por este miúdos que não querem e por aqueles que querem, não podemos só pensar nos miúdos que nada querem fazer.</p>	<p>Recomendações futuras: criação de uma equipa multidisciplinar que possa intervir ao nível dos EE</p>
<p>Investigadora: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?</p>	
<p>Docente B: Não sei. Se calhar até haveria mas mais pensado. Mas <u>acho que as escolas têm que investir em projetos</u>, têm, e pode dar trabalho aos professores mas nós também temos que ver isto como daqui a 10 anos estes miúdos darem frutos porque se não, se nós pensamos que “não há mais nada a fazer”,</p>	<p>Recomendações futuras: criação de projetos</p>

<p>estamos a pensar mal. E tem que se fazer muito por estes miúdos porque há pais que não fazem nada e a escola também tem que ajudar. Os psicólogos a dar formação aos pais, eu acho que isto que é (não percebo). Eu senti muito isso. Pais que participam mas que não penalizam os filhos porque não têm capacidade para isso.</p>	
---	--

Entrevista à Docente C

Investigadora: Caracterize a sua escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projectos, partilha de experiências) e os alunos do 7º ano;

Docente C: Quanto à escola...para mim é muito difícil caracterizar, neste momento. Com que se passou a nível de 2010/2011 uma vez que há fusão de duas escolas no fundo. Ah... No fundo foi a fusão de duas realidades diferentes, com pessoas diferentes, e que... não sei se... e portanto houve aqui... há aqui alguma dificuldade em as pessoas... no fundo trabalharem com esta nova realidade. Caracterizar a minha escola acho que pronto... tentam, no que diz respeito à partilha de experiências, houve partilha, continua a haver partilha em termos de grupo disciplinar. Mesmo antes do Ritmus e do PM havia sempre, houve sempre muita partilha, acabou por haver partilha e entreajuda entre os professores embora em termos das reuniões seja um grupo bastante complicado mas depois em termos de trabalho até... até se realiza e funciona mas em termos de reunião é complicado. Abertura à inovação se calhar não é muito aberta à inovação não é? Projetos existem alguns daí a existência do Ritmus. Ah... Quanto aos alunos do 7º ano... alguns dos que eu conhecia eram todos mais da classe média-baixa que em termos do saber estar são alunos com poucas regras e em que a escola lhes diz pouco. São miúdos com dificuldades também em termos de aprendizagem, logo poucos conhecimentos e hábitos de trabalho zero. Pronto, zero não digo zero mas dos que eu tinha, nível um, pronto hábitos de trabalho quase inexistentes, a maior parte deles. Só tive depois uma aluna que veio, mas isso é outro caso, veio com... em que se... recuou...hábitos de trabalho. Depois os que haviam melhorzitos, uma que estava assim melhorzita passei para o A2. Pronto.

Investigadora: Já me respondeu à segunda questão que é:

Trabalho colaborativo:
partilha de experiências

Qual a sua impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);

Docente C: Dos que eu conhecia. Pronto, eu estou a falar do A1.

Investigadora: Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas, o seu estilo de ensino;

Docente C: Sou do quadro de escola. É assim que se diz agora? Ah... é assim, as minhas preocupações pedagógicas é a motivação dos alunos, coisa que está difícil agora é conseguir motivar os alunos e colocá-los a trabalhar. No fundo é isso. O seu... O meu estilo de ensino? Não sei... Tento que eles colaborem nas atividades, que eles sejam o mais autónomos possível o que é muito difícil e a nível (não percebo) quase, porque foi quase inexistente. Ah... e de trabalhar em equipa com as colegas que lecionavam. Gosto da partilha e também em termos de tecnologia, de inovar.

Investigadora: Já conhecia o Projeto Ritmus antes da sua implementação no 7º ano?

Docente C: Sim

Investigadora: Como obteve esse conhecimento?

Docente C: Portanto esse conhecimento... pelo... pelo diretor. Na altura era diretor. Isto foi em... quê... dois mil e quê? 2008/2009? 2008/2009 pelo [REDACTED] que é o pai do projeto em que apresentou o projeto em que se cria as tais turmas, as tais disciplinas nucleares, em que a turma... que no fundo as três turmas era uma turma, daí o nome A1, A2, A3. Que embora agora hajam pessoas que é muito, que é muito... como é que se diz? Impõe... portanto um rótulo... nos alunos. Ah... e portanto... pronto foi através dele. Depois há aqui uma questão que ... às

Trabalho colaborativo:
partilha de experiências

Organização da implementação do PR:
constituição das turmas de nível

vezes tenho um bocado de dificuldade de separar o Ritmus do Novo Programa porque coincidiu no mesmo... no mesmo ano. Pronto... Tenho mesmo muita dificuldade em separar porque com... o que acontece... com a história do Ritmus as outras duas colegas que trabalharam comigo, às quais também foi apresentado o projeto, foi de... portanto... elas seriam as minhas assessoras, no A1. Inicialmente era previsto até serem assessoras nos dois blocos, as duas nos dois blocos, e depois nas outras turmas uma daria ao A2 e a outra que estava a dar ao A3 era assessora no A2 e a que estava depois a dar ao A3 tinha como assessora a do A2. Foi assim que funcionou. Só no caso do A1 é que em vez de termos as assessoras nos dois blocos tínhamos um bloco com duas assessoras e um bloco com uma assessora.

Investigadora: Isso em 2009/2010?

Docente C: Em 2009/2010. O ano passado no 7º ano com o facto de ser cinco turmas... ah...portanto isso já não... a questão das assessoras estarem envolvidas portanto também no novo programa e a lecionar o próprio 7º ano, não se verificou. As três professoras que lecionavam mas tínhamos, um, dois, três assessores que não lecionavam ao 7º ano: uma do 2º ciclo e outro... duas do 3º ciclo, que não lecionavam o 7º ano. Qual é aqui questão aqui? Aqui mais como coordenadora. Pronto. No meu caso... O facto de ser cinco turmas os alunos se mudassem do nível A2 para baixo, para o A1, ainda conheciam a professora assessora do A1. Mas se fossem para o B1 não conheciam nem a professora nem a professora assessora. Há essa questão em que portanto, nem... portanto... nem sempre os alunos ao mudarem conheciam o professor ou professor assessor. Pelo menos de vista. Enquanto que inicialmente eles quando desciam conheciam pelo menos o professor assessor. No fundo eu fiquei com o A1, também não tenho grande horário, não havia redução, e portanto não tinha muita hipótese de fazer assessoria. Portanto fiquei no A1 mas quando os alunos saíam do A2 para o A1 estava lá, pelo

Dificuldades na implementação do PR: as assessoras nem sempre era docentes titulares

Dificuldades na implementação do PR: alunos mudarem de turma e não conhecerem o docente titular nem o assessor

menos uma vez por semana, a...

Investigadora: Professora que era titular da A2

Docente C: Pronto e... isto na questão da matemática ser uma nuclear e para ter este envolvimento. Era esse o objetivo. O ano passado com cinco turmas, essa... o facto de estarem mais envolvidos o assessor, no próprio programa de matemática e até no Projeto Ritmus não se... não se verificou e aí, não na matemática, mas nas disciplinas as assessorias não surtiram grande efeito.

Investigadora: Qual a sua opinião sobre este projeto?

Docente C: É assim... Eu acho que o projeto é bom mas acho que a escola devia ter autonomia para fazer os recursos humanos ah... portanto um plafon para recorrer ao... para poder em termos de grupo, principalmente (não percebo), estar à vontade para fazer a dinâmica que entender em termos de, como é que eu hei de explicar... portanto, nomeadamente, ah... as turmas de nível um e as de nível dois têm que ser turmas pequenas, reduzidas. Portanto acho que há necessidade, para o projeto em si e para o objetivo do projeto que é os alunos, não é, estão divididos segundo o seu ritmo de aprendizagem mas sim com a possibilidade de poder permeabilizar... portanto no fundo toda a comunidade tem que entender que aquilo é uma turma só e que essa turma só tem, no fundo tem realmente níveis, mas esses níveis, o nível mais baixo é com alunos que, que tem realmente... não estão a conseguir acompanhar, portanto naquele nível têm que ter um apoio maior ah... por parte portanto dos professores, um apoio que permite um apoio mais individualizado ah... do que se tiverem num nível acima. Se eles mostrarem condições que já reuniram, adquiriram as competências necessárias, que estão um bocadinho, já... pronto, para passar para um nível superior e em que, em termos de apoio, de reforço de assessoria ou de apoios é menor, pronto

Dificuldades na implementação do PR:

assessorias nem sempre tiveram um grande impacto

Opinião sobre PR: bom

Dificuldades na implementação do PR: falta de autonomia da escola

Recomendações futuras: as turmas devem ter poucos alunos

Estratégia de ensino: apoio individualizado

Organização da implementação do PR: condições para os alunos mudaram para uma turma de

ele já está mais autónomo, ele passa para o nível dois, normalmente mostra que realmente está a trabalhar individual... autonomamente, que concentrou-se nas suas dificuldades, que está acima da média, pode ir, os que estão no A2, pode atingir o A3. Eu acho que aí a escola tem que ter... ah... têm que ser dados muitos créditos à escola para poder... portanto, mobilizar os recursos humanos. Para (não percebo) e no fundo chegar, se chegar ao meio do ano e vir que naquela turma em vez de ter um só assessor devem estar dois ou até devem estar no apoio no gabinete em que naquela hora os alunos vão, vão ter essa autonomia para fazer isso, e para realmente, o espírito do projeto ter, alcançar tudo o que se pretende, não é? Não sei se posso aqui falar do 8º ano, por exemplo senti, como diretora de turma, dificuldade no sentido de melhor (não percebo) ter... ter vinte e ... pronto digamos vinte e seis porque foi pouco tempo que tive vinte e sete, entre vinte e seis e vinte e sete alunos, em que na disciplina de matemática mesmo tendo um bloco em que tinha duas professoras era difícil fazer um trabalho que... individualizado, no sentido de que os alunos não colaboram minimamente porque ah... nós vamos passando, o professor ou o professor assessor, tirar dúvidas, etc, eles estão assim três minutos mas viramos costas e eles param. O que acontecia o ano passado, e daí a vantagem de ter, quando era as aulas em que estávamos os três, como tínhamos dezoito alunos fazíamos grupos de seis alunos e então naquelas aulas, não era em todas, mas vésperas de testes, mais preparação, consolidação de exercícios, aulas de consolidação de conhecimentos e reforço de atividades, nós dividíamos e aí o que acontece? Esses alunos e mesmo os que não quisessem, como estavam a ser muito vigiados, mesmo que desenvolvessem um trabalho autonomo, tinham que fazer alguma coisa e assim conseguiu-se... ver alguma coisa. Claro que eram... ainda continuavam com muitas dificuldades, era um trabalho que se tinha que continuar a desenvolver. Por exemplo no sétimo ano, como aconteceu este ano, em que realmente no B1 eram onze alunos em que era

nível 2

Dificuldades na implementação do PR: falta de autonomia da escola

possível fazer isso mas também sendo onze alunos quase que não era necessário dividir (não percebo). Na turma do sétimo ano, já portanto... o professor conseguia sempre fazer um apoio individualizado mas lá está, muitas vezes há os focos em que não se consegue colocá-los a trabalhar mesmo tendo um assessor. Por vezes dava jeito ainda ter outro assessor para fazer esse trabalho de... de grupo, não é?, melhor. O que aconteceu muitas... por exemplo o que aconteceu uma ou duas vezes o que fiz foi mudar portanto... o professor assessor levar cinco alunos, fazer... por exemplo numa aula de correção de teste, acaba por os dez, digamos com melhor que tinham melhor avaliação, e os... aqueles cinco mais fraquinhos iam com o professor para... para os outros não se dispersarem nem cansarem a fazer a correção.

Investigadora: Quando se iniciou a implementação deste projeto no 7º ano, em 2009/2010, como decorreu? 2010/2011 desculpa. Neste ano.

Docente C: É assim, não correu muito bem. Ah... porque ah... inicialmente as turmas foram constituídas de acordo com... pronto, com os níveis que os alunos tinham atingido no final do terceiro período. Ah... é claro que há sempre riscos de alguma incorreção...muitas vezes sabemos que no final do ano há três que não são propriamente verdade ou até pode haver um que tinha que era quase quatro mas não foi não é? Só que houve alterações nas turmas, e... pelo menos numa turma de nível três o que deu que é assim, portanto das cinco turmas haviam duas de nível um, uma de nível dois e duas de nível três. Ah... portanto a B3 não era propriamente uma turma de nível, não era uma turma homogénea como o A3. Ah... portanto não tinha características exatamente de uma turma de nível três. Portanto durante o ano houve um aluno que teve duas negativas e negativa à área, negativa a Estudo Acompanhado. Ah... pronto não havia ninguém em condições de retenção, só houve no segundo, no segundo período acho que um, depois dou-te as estatísticas se quiseres,

Estratégia de ensino:

separação dos alunos em grupos de trabalho

Organização da implementação do PR:

critério para a constituição das turmas de nível

Organização da implementação do PR:

constituição das turmas de nível

e... mas o facto de ter havido alterações na constituição das turmas, um dos motivos que primeiro apresentaram foi a questão das opções e por causa de não haver... mas para mim tinha sido ultrapassado, se tivesse havido boa vontade, e daí depois nunca mais correu bem porque depois quando se fazia reuniões de transição havia sempre a questão de que aquela turma não estava bem formada e que se meteram no B3 agora não devia descer para o A2, descer de nível, portanto havia muita, entre os professores que constituíam propriamente a reunião do projeto ritmus, as nucleares (não percebo), havia muita, como é que se diz, resistência à transferência de alunos, principalmente quando era descida e quando era para alunos do B3 não é?, porque os do B3 só podiam descer. Houve sempre resistência. Tanto que no final do ano..., nomeadamente, no final do ano não, no segundo ou terceiro período ah... nem, não houve proposta, a proposta foi não haver alterações porque como haviam dois alunos que se... que estavam para descer para o A2 não houve consenso, teve que haver votação, e então uma vez que estes dois não alteravam mais ninguém, não se mexeu. A implementação não correu... não correu bem devido ao facto portanto, para mim a mudança das turmas e também o... os professores, nomeadamente envolvidos, não abraçaram o projeto. Enquanto no ano anterior... ah... também... portanto, no fundo os professores foram chamados... foi (não percebo) na apresentação mas foram chamados pelo menos os das nucleares foram chamados e explicaram mais ou menos o funcionamento do projeto. Não é? Depois por exemplo, o professor de, não sei se te interessa, mas o professor de História e de Geografia conseguia ter as três turmas. Os alunos quando mudavam a História e a Geografia, que não era nuclear, eles conheciam a professora. A Inglês a mesma coisa. Só a Inglês houve uma questãozita que foi a professora toda... era professora na mesma das três turmas, nas três turmas, só que no B3 estava a filha da professora e ela não podia entretanto lecionar e tivemos dois professores, pronto. E ultrapassou-se mas portanto no fundo as pessoas, mesmo não concordando, havia pessoas que... havia

Dificuldades na implementação do PR: disciplina de opção ser diferente

Dificuldades na implementação do PR: professores que não apoiam a mudança dos alunos de turma

Dificuldades na implementação do PR: professores que não apoiam a consecução do projeto

coisas que não concordavam no projeto... ah... no fundo trabalharam, colaboraram para que ele funcionasse da melhor maneira e este ano, no sétimo ano não, houve sempre professores a resistirem muito à questão, ao projeto, ah... portanto a não concordarem completamente com o nível um, portanto acham que, que estão a discriminar os alunos, que se está a formar guetos, chegaram a dizer numa reunião, que se estavam a formar guetos e que, que eram marginalizados e pronto não houve espírito. Enquanto por exemplo até os diretores de turma do oitavo ano, eu era diretora de turma, não quer dizer que as professoras deste ano não trabalhassem em conjunto, mas todas as atividades que se fizeram nomeadamente a formação cívica, trabalhamos no sentido deles trabalhar... em conjunto. Portanto o objetivo era “somos todos diferentes mas somos todos iguais” portanto. Sempre coisas, pequenas coisas mas em que eles estivessem todos misturados e aí aquela questão de... que ela é, que eles são burros e não sei quê, não quer dizer que não existisse mas passou-se por cima portanto. Desde um teatro de, um teatro, também é teatro mas uma peça no carnaval, estarem todos juntos, havia portanto o objetivo que era a brincadeira, houve o ensaio mas o A1, o A2 e o A3 envolvidos, desde irmos ali fazermos um piquenique na... no feriado municipal, na véspera, em que foram todos nomeadamente iam também pais e professores destas turmas, fazer no São Mar... comemorar o São Martinho, até na hora da aula, com as três turmas, portanto procuramos sempre que as três turmas estivessem envolvidas. Com as cinco turmas isso não foi... quer dizer isso não foi implementado o que não quer dizer que isso não seja possível mas não, não se verificou porque também julgo que os próprios, não é?, intervenientes, professores, não colaboraram nesse sentido, eles próprios se calhar faziam a discriminação. Julgo eu...

Investigadora: Como ultrapassou as dificuldades encontradas?

Dificuldades na implementação do PR:

professores que não apoiam a consecução do projeto

Docente C: Em que sentido? Matemática ah!

Investigadora: Enquanto professora de Matemática sim.

Docente C: Como é que eu ultrapassei? Tentava motivar os alunos, percorrendo... recorria ao apoio das assessoras não é? Ah... fazendo atividades de remediação, ah... portanto tentava sempre em cada conteúdo, será (não percebo) dificuldades durante o ano, e sempre fazendo pequenas tarefas relacionadas com esse conteúdo, nomeadamente na parte dos...

Investigadora: Mas aqui dificuldades encontradas enquanto professora de Matemática mas na implementação do projeto.

Docente C: Ah na implementação do projeto? Não encontrei nenhuma.

Investigadora: Não? Ok.

Investigadora: Que dinâmicas de trabalho foram implementadas pelos docentes de Matemática?

Docente C: Portanto aí foi... dinâmicas de trabalho com o quê, com os alunos ou com?

Investigadora: Não, entre vocês, as professoras de Matemática.

Docente C: Exato. Era reuniões semanais, partilha total de... de material que adaptamos a cada uma das nossas unidades, enquanto sei lá, no B no A3 faziam 10 exercícios eu se calhar fazia 5 se fizesse, não é? Ah... em termos de avaliação formal faziasse a partir de um... portanto fazíamos... digamos que um modelo, depois a partir desse ajustávamos aos respetivos níveis. Pronto mas com pequenos ajustes. No fundo era praticamente o mesmo

Estratégia de ensino:
atividades de remediação e tarefas

Trabalho colaborativo:
partilha de material

Estratégia de ensino:
adaptação das atividades ao nível dos alunos

teste, com uma ou duas perguntas diferentes, o número de perguntas era o mesmo, em termos de cotação era quase o mesmo, portanto mas adaptávamos um bocadinho de acordo com o nível um, nível dois mas sem comprometer aquelas competências de ciclo. Nesse sentido...

Investigadora: Que estratégias foram definidas em função dos recursos disponíveis? Vocês professoras de Matemática definiam estratégias para as vossas turmas. Que tipo de estratégias é que foram utilizadas na sala de aula?

Docente C: Trabalho em pares, o apoio individualizado, o mais possível, principalmente por parte da professora assessora, ah... sempre que possível o recurso a... o recurso a, como é que se diz, a... não é às TIC que eu quero dizer...

Estratégia de ensino: trabalho em pares, apoio individualizado

Investigadora: Software de matemática?

Docente C: Sim, não só. Sei lá. Animações, powerpoints, a (não percebo) ficheiros em powerpoint, como tu viste passávamos aquilo tudo para powerpoint (não percebo), os trabalhos de casa, o controlo e verificação dos trabalhos de casa, o tal reforço das... dos conteúdos que se verificavam, que se continuava a verificar mais dificuldades, independentemente do período em que tinham sido lecionados. Pronto eram essas as estratégias que tentamos definir. Não sei se há mais, não sei.

Estratégia de ensino: animações em powerpoint, TPC, controlo dos TPC, atividades de reforço dos conteúdos

Investigadora: De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?

Docente C: Ah, portanto. Dado que... tanto os professores, os professores de Matemática, que era uma disciplina nuclear, ah... portanto havia uma hora não letiva de... que era destinada ao Ritmus, portanto logo nesse sentido para promover a partilha. E

Organização da implementação do PR: reunião

também conhecer, no fundo, independentemente de nós termos as turmas ou não, conhecer as características das turmas em, em geral. Porque as três professoras, eram três mas com as cinco turmas. Portanto haviam duas com duas turmas e uma só com uma, foi a [REDACTED]. Mas no fundo ouvia também as colegas não é?, ia conhecendo as características. Não conhecia sequer o Miguel ou o Zé mas conhecia as características dos, dos alunos. A questão de nós termos no horário um bloco compatível tornou logo a partilha, a partilha foi ao encontro de um dos grandes objetivos, das grandes orientações não é?, em termos da Matemática e não só.

Investigadora: Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores?

Docente C: (não percebo) A falta de autonomia e o gosto por aprender.

Investigadora: Esses são, são fatores inibidores do sucesso dos alunos

Docente C: E também, também do desenvolvimento do professor porque é assim se o, se eu verifico que o aluno até em termos de trabalho de pares, até com o computador (não percebo) capacidades, tu tens que... temos... sentimos incentivados, empurrados a utilizar mais vezes a estratégia. Se verificamos que... o trabalho de... até de pares, o trabalho em pequenos grupos, não conseguiu, não os conseguimos trabalhar desse modo, então desistimos no fundo dele não é, sentimos que no final é pior, essa metodologia, que no fundo considerada das mais inovadoras, se calhar resulta, surte menos efeitos do que a pedagogia de exposição de aula. Nesse sentido não é?

semanal entre os docentes do mesmo grupo disciplinar

Trabalho colaborativo:
partilha

Fator inibidor do sucesso dos alunos: falta de autonomia e de gosto em aprender

Fator inibidor do DPP: falta de autonomia e de gosto em aprender

Investigadora: E potenciadores? Que fatores que existem no Projeto Ritmus potenciadores do sucesso dos alunos?

Docente C: É que o facto de eles estarem, a meu ver, também, o facto de eles estarem... Em termos de resultados concretos pode-se não verificarem, mas o facto de eles estarem, e eu que tenho o nível mais fraco, deles estarem juntos não é, ah...

Investigadora: Juntos com o mesmo nível de aprendizagem.

Docente C: Com o mesmo ritmo de... e características. Às vezes a gente diz ritmo de aprendizagem e não é só. Ou melhor, o ritmo tem a ver mas não tem a ver com as dificuldades ou não que eles tenham. Porque alguns não é propriamente dificuldade, que se eles se aplicassem não tinham dificuldade nenhuma não é? É o não querer lá está. É a escola dizer muito pouco e não fazerem nada por... por ultrapassar essa dificuldade. O professor é que faz tudo e eles não, não fazem nada. Mas isso, como eles também não sabem tu... como professora tento que eles ah... no fundo avanço quando tenho algum feedback dali de uma maioria de alunos que me estão a dizer que até posso avançar, não é? Pronto e nesse sentido pode ser potenciador do sucesso mas nestas turmas assim tão baixas, esse potenciador, esse sucesso é muito...

Investigadora: As assessorias poderão se vistas como fator potenciador de sucesso?

Docente C: Sim. No A1 sim... Com um número reduzido de... prontos com dezasseis alunos não é? Não é assim tão reduzido quanto isso, mas que... Quanto isso tendo em conta as características dos alunos que temos lá. Mesmo assim para estarmos a acompanhar um aluno que tenho no quadro, para uma pessoa estar lá, com dezasseis alunos, já são dezasseis alunos não é? Não quer dizer que se estivessem doze que eles até faziam muito melhor mas, mas já consegue ter um apoio mesmo... com dezasseis é mais difícil apesar da diferença de quatro. No caso de

Fator potenciador do sucesso dos alunos: divisão dos alunos por ritmo de aprendizagem e características dos alunos

Fator inibidor do sucesso dos alunos: os alunos apresentam falta de vontade para aprender

Fator potenciador do sucesso dos alunos: assessorias

seis alunos que era o caso do B1 e do A1, em que num caso temos onze e no outro caso temos dezasseis, ali aqueles cinco alunos já eram uma grande diferença enquanto que com onze quase todos já conseguem ir ao quadro, ah... na outra não, não é? Quer dizer, para fazer um trabalho de grupo tens que ter quatro, pelo menos, quatro grupos, na outra consegues quase ter dois, fica quase... ou mesmo que tenhas três é um, é um grupo quase para cada professora e ali não. Portanto mesmo grupos com quatro, ah... quatro grupos é um bocado difícil de os, de os controlar porque enquanto estamos num grupo, o outro grupo não faz mesmo nada. Portanto no fundo há dois grupos que estão sempre ali um bocado na deriva. Pronto. Ah... mas é um potenciador, agora o ideal era ter até três assessoras. Agora é assim, se calhar...pronto não temos recursos para isso mas... mas eu para mim pronto, em termos de assessoria, embora por vezes, em determinadas situações não dispensava por exemplo a questão do apoio a Estudo Acompanhado, não digo apoio uma vez que havia o Estudo Acompanhado mas depois mais um reforço a nível da Matemática ou até se calhar ainda, porque não, algum apoio pedagógico, algum apoio acrescido para aquele aluno que realmente até mostra interesse, mas que realmente mostra interesse. Porque ali o grande problema é eles também não mostrarem mas há sempre dois ou três em dezasseis que revelam interesse e que se calhar só o reforço da assessoria não é suficiente. Eu tenho essa situação no sétimo A1 de um miúdo, mas inicialmente o miúdo não ligava nenhuma e já trazia muitas dificuldades. Para o final do ano notou-se ali, em termos de atitude uma postura um pouquinho diferente e a querer, para aí se calhar no último, mesmo no último período, que foi um mês, ele queria mas já era tarde de mais. Portanto, nesse tipo de aluno, como estava nesse momento, se calhar justificava-se um apoio individualizado mesmo fora da sala de aula, não é? A tentar e até... no fundo era abrir uma porta para o próximo ano, não era para ele ter... mas era para... agarrar o aluno no sentido do próximo ano ele estar... ah... pronto, motivado para. Não era propriamente ter (não percebo) conhecimento e se calhar continuar

Estratégia de ensino:

realização de atividades em Estudo Acompanhado

Recomendações

futuras: apoio individualizado fora da sala de aula para os alunos que demonstram interesse

Recomendações

futuras: apoio individualizado fora da sala de aula para os alunos que demonstram interesse

com esse apoio logo no início do oitavo ano. Mas pronto.

Investigadora: Que dilema sentiu durante a implementação do Projecto Ritmus?

Docente C: Dilema? No fundo já disse não é? A questão da resistência dos... aí já falo mais como quê? Como professora?

Investigadora: Como professora.

Docente C: Para mim portanto... Lá está. É assim. Estes alunos com Ritmus ou sem Ritmus têm que estar na escola. Em vez de ter aqueles dezasseis juntos podia ter oito mas tinha outros dez, dez ou não é? Em termos dessa parte, lá está a minha dificuldade às vezes em separar o programa do Ritmus... Mas ainda... Pronto. Como é que era? O dilema da implementação em termos de professora de Matemática para mim não, não é problema nenhum porque é assim, eu se calhar, eu oiço alguns professores às vezes, ou sou eu que tenho tido muito azar desde que sou professora ou não sei mas é assim, desde o início que eu tenho tido turmas muito más, logo de estágio. Portanto eu todos os anos tenho sempre pedras no sapato e não é uma turma, são duas ou três. Portanto a... a questão de... e já vão dezassete anos ou isso, de falta de motivação, dificuldades, mau comportamento, etc, tem sido no fundo o meu dia a dia como professora. Tenho tido mais más turmas do que boas. O que é que acontece que eu verifico? É que se calhar ou eu tenho tido muito azar ou sou muito má professora e não controlo nada da questão do comportamento, ah... do que eu oiço falar alguns julgo que alguns colegas têm tido muita sorte na vida e quando se depararam com estes de nível um ah... pronto tá, era o fim do mundo. Mas para mim já não era o fim do mundo porque estou habituada desde o estágio, de apanhar turmas deste género.

Investigadora: Tem alguma proposta a apresentar para este projeto?

Docente C: Eu já disse. Por exemplo se for um projeto para continuar, para já eu tenho uma situação que era, eu acho que em termos de, de mudança de nível eu gostaria mais que fosse por disciplina do que por... global. Pronto, funcionar mais tipo turma de nível. (não percebo) cinco alunos, cinco turmas se houvesse necessidade de acordo com um estudo que fosse feito, não é?, isto podia, era... era uma coisa que não era estática, pronto dependia dos alunos que nos aparecessem porque este ano até podemos ter um grupo de alunos muito bons, no ano seguinte podemos ter um grupo muito mau, até (não percebo) o ciclo. As estratégias têm que ser... pronto não podem ser estáticas não é?, e por exemplo naquele ano até há alunos para fazer cinco turmas mas não temos alunos para fazer cinco turmas a Matemática porque temos alunos com muitas... com nível dois. Então aí tínhamos de... criar até mais um grupo de alunos, em vez de termos os cinco, divididos pelas cinco turmas temos que ter ali mais um... um grupo. Acho que... que tinha que funcionar assim. Ah... Mas essa foi uma proposta que deixamos todos, a maior parte dos professores envolvidos no 2008/20...

Investigadora: 2009/2010?

Docente C: 2010. Ah... deixou essa sugestão. Outras questões, mas isso aplica-se ao Ritmus ou não mas é que o professor, diretor de turma ser o professor de Formação Cívica, agora entretanto acaba o Estudo Acompanhado mas era de... portanto... o..., portanto o professor de Matemática estar no Estudo Acompanhado, o que não se, se verificava, de preferência o professor da turma mas se não fosse possível um professor de Matemática uma vez que à partida também dá para trabalhar nesse sentido, ah... e pronto acho que era... essa proposta para mim era por turma e depois outra proposta é as turmas de nível terem que ser realmente muito reduzidas. Não deviam ter mais do

Recomendações futuras: mudança de nível deve ser por disciplina

Recomendações futuras: do diretor de turma deve der professor de Formação Cívica; o professor de Matemática deve ser professor de Estudo acompanhado

Recomendações futuras: as turmas devem ter

<p><u>que quinze alunos.</u></p> <p>Investigadora: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>Docente C: No fundo já acrescentei que é <u>questão de... mudar por disciplina.</u></p> <p>Investigadora: Por disciplina.</p> <p>Docente C: ... <u>e serem pequenas.</u> Por cada ano tem-se que estudar os casos. Quem diz a Matemática também a Português, não é?, e outras disciplinas, nomeadamente, não referi mas a Inglês, que não é nuclear, mas que os alunos têm muita negativa. <u>Uma proposta que temos a acrescentar é que no fundo Ciências... digamos não... saia das nucleares, porque não é das disciplinas que têm mais dif... negativas e que passe... a ser o Inglês.</u> E no fundo... a questão e... ah! Uma coisa que eu queria dizer, a questão das nucleares aqui foi uma questão de estudar as transferências e estudando as transferências convém que estejam o nome dos, os professores das disciplinas que tenham, onde haja mais, onde se verifique mais insucesso. É só nesse sentido que é para essa decisão quando fosse proposta ao conselho, ou melhor quando houvesse o conselho de turma haver uma proposta que era para o conselho de turma, uma vez que estão juntas as cinco turmas, estiveram juntas as cinco turmas, estar lá a discutir isso já é... pronto, é impensável não é? Já assim aqui outra questão é de que ah... <u>as reuniões com cinco turmas, não quer dizer que não funcionem bem porque eu acho que quando é a turma individual eles também não, dispersa-se muito mas realmente às vezes chegava-se ali a uma certa altura em que as pessoas estão cansadas, tem que se saltar, tem que se ser rápido e há pormenores às vezes que... que passam</u> e depois também há colegas ou docentes que estão lá para, que estão no Estudo Acompanhado da minha turma, realmente nessas situações torna-se um bocado, as pessoas estão... ficam um bocado, ficaram</p>	<p>poucos alunos</p> <p>Recomendações futuras: mudança de nível deve ser por disciplina e as turmas devem ser pequenas</p> <p>Recomendações futuras: Alterar algumas das disciplinas consideradas nucleares</p> <p>Dificuldades na implementação do PR: reuniões dos conselhos de turma em conjunto</p>
---	--

aborrecidas com isso e daí, por exemplo, a minha... o que eu queria acrescentar, o Ritmus, para fazer como está, uma sugestão para mim era ser por disciplina, a transferência, a mudança se necessário. Era... sendo assim como está só pode funcionar com múltiplos de três. Há um grupo, imagina a turma A, que está dividida em três níveis, há o grupo B, a turma B que está dividida em três. No fundo tem que funcionar em múltiplos de três. Lá está mais uma vez, era preciso que a escola tenha autonomia para fazer o número de turmas que entender.

Recomendações futuras: o número de turmas do projeto deve ser um número múltiplo de 3

**Entrevista ao Presidente da Comissão Administrativa
Provisória**

Investigadora: Caracterize a escola (dinâmica da mesma, abertura à inovação, projetos, partilha de experiências);

Presidente da CAP: A Escola revelou sempre uma grande abertura à inovação e às novas tecnologias mercê, sobretudo, de uma gestão que consideramos forte e orientada: fomos das primeiras escolas a possuir complementos informatizados de gestão geral e dos alunos – quando os presentes no mercado não nos satisfizeram desenvolvemos os nossos próprios programas. Contudo não podemos deixar de lado o apoio sempre prestado pelas estruturas intermédias de gestão, onde um grupo crescente de docentes foi aprovando, alargando e cimentando as ideias lançadas pela gestão. No final de cada período letivo, com maior incidência no final do ano letivo, promoviam-se momentos específicos de análise do trabalho desenvolvido e de projeção de novas ideias ou ajustes.

Investigadora: Qual a impressão geral dos alunos do 7º ano (quanto ao nível sócio-económico, aproveitamento, comportamento, motivação dos alunos...);

Presidente da CAP: As turmas que frequentam o 7º ano de escolaridade (reportamo-nos ao tempo de execução do Projeto) apresentavam uma grande heterogeneidade fruto de grandes diferenças sociais – a maioria provinha de famílias de classe média baixa, encontrando-se grupos reduzidos de classe alta e de classe muito baixa – de famílias muitas vezes destruturadas e mono parentais em que a figura maternal predominava – eram frequentes as situações de maior desleixe e apaziguamento, fruto de uma fraca liderança familiar (mesmo quando as famílias se

apresentavam externamente normais). Consequência destes fatores era frequente encontrar alunos desinteressados da escola e do estudo, focalizados em outros interesses paralelos – desporto, novas tecnologias, noitadas... O desinteresse levava ao fraco aproveitamento e muitas vezes a algumas situações pontuais de mau comportamento.

Investigadora: Qual a sua situação e experiência profissional, as suas preocupações pedagógicas , o seu estilo de ensino;

Presidente da CAP: Ao longo dos vários anos em que exercemos o cargo de gestores da escola, ajudámos a implementar, por imposição legal, por iniciativa própria ou por troca e adaptação de boas práticas, várias soluções para um dos problemas que mais nos preocupa: o êxito do processo ensino aprendizagem dos nossos alunos, coordenada com as necessidades do seu crescimento enquanto pessoas e cidadãos.

Os vários percursos desenvolvidos revelaram-se sempre insuficientes, desadaptados ou desajustados ficando sempre um sabor amargo a “muita parra e pouca uva”. Ao longo dos anos sempre participamos em planificações, ações, reuniões e muito trabalho que sempre considerámos desperdiçado por alunos desinteressados e em que nenhuma estratégia parecia relevante para o seu êxito escolar. Abandonavam, ou nunca iniciavam, os Apoios Pedagógicos Acrescidos para que eram indicados, questionando e criticando os objetivos que levavam a mais do mesmo, que necessitavam de tempo para outras atividades, prejudicando, quando apareciam, aqueles que desejavam trabalhar, valorizando os seus saberes e as suas aprendizagens.

Ao longo dos anos sempre tivemos problemas com alunos que queriam trabalhar, independentemente das suas capacidades, e não conseguiam andar ao seu ritmo porque a turma a que pertenciam andava a várias velocidades desajustadas das suas

Preocupação do Presidente da CAP:
sucesso dos alunos

necessidades e anseios. E quando finalmente se conseguia alguma homogeneidade havia sempre algum estabilizador cujo perfil não encaixava em nenhuma das realidades que se ensaiavam.

Investigadora: Qual o objetivo da criação do Projeto Ritmus?

Presidente da CAP: Ao longo de vários anos de lecionação fomos concluindo que os alunos do terceiro ciclo do ensino básico apresentavam, por vezes, enormes lacunas no seu percurso de ensino aprendizagem, a que a Escola procurava dar resposta com recurso aos Planos de Recuperação em que raras vezes se empenhavam os alunos ou as famílias. Frequentemente, ouvíamos os professores, e sobretudo os Diretores de Turma, referirem que os alunos não compareciam às aulas de apoio por as considerarem mais do mesmo, por entenderem que lhes retirava o espaço livre que os outros tinham, porque os impossibilitava de frequentarem atividades extracurriculares, ou que mesmo as famílias não se apresentavam na escola para tomar conhecimento e assinar os referidos Planos. Era também frequente ouvirmos referências ao facto de que o ensino diferenciado e/ou individualizado, dentro da sala de aula, deixava desprotegidos os alunos que procuravam andar mais depressa, em função de aprenderem as matérias com maior facilidade. Não poucas vezes se ouvia referir que estes bons alunos se desmotivavam com frequência quer pelo ritmo a que a turma andava nas matérias novas, quer pelo facto de terem de ouvir repetir vezes sem conta as mesmas coisas, numa tentativa do professor conseguir que os alunos menos capacitados aprendessem o essencial do seu currículo.

No ano letivo de 2005/2006, mercê do empenhamento de alguns professores que leccionam a disciplina de Matemática, a Escola aderiu ao PAM (Plano de Acção para a Matemática), a que se seguiu a adesão ao Plano de Língua Portuguesa. A principal novidade destes dois projetos prendia-se com o facto de possibilitar a presença de dois docentes da mesma disciplina dentro da mesma

Razão da criação do PR:

os alunos do 3º ciclo apresentavam lacunas no seu percurso escolar

Razão da criação do PR:

os alunos não compareciam às aulas de apoio

Razão da criação do PR:

o ensino individualizado dentro da sala de aula deixava desprotegidos os alunos com ritmo de aprendizagem mais elevado

aula: o professor titular da turma e um assessor cuja primordial função tinha a ver com o apoio aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos pelos dois projetos levou o Conselho Executivo a refletir no seu alargamento a todas as outras disciplinas. Foi então pensado e elaborado um plano de ação que entrou em funcionamento no ano letivo de 2006/2007.

Investigadora: Caracterize, por favor, o Projeto Ritmus.

Presidente da CAP: Na fase de elaboração das turmas para o ano seguinte, meados do mês de Julho, a nossa primeira preocupação é conseguir diferenciar os alunos pela positiva, de modo a que vindo a possuir percursos curriculares e/ou de apoio diferenciado pudessem alcançar o sucesso/satisfação que estivesse ao seu alcance e/ou fizesse parte das suas expectativas ou dos adultos que sobre si exerciam o poder paternal.

As turmas de 7º ano foram constituídas tendo como base o aproveitamento registado no ciclo anterior, conciliado com as restantes orientações do Conselho Pedagógico para a constituição de Turmas, construindo-se, por este processo turmas de nível. Este procedimento permitiu enquadrar este projeto em duas fortes vertentes organizativas e pedagógicas:

- se por um lado permitiu criar turmas homogéneas quanto ao aproveitamento, fator importante quanto ao percurso que a turma iria encetar uma vez que facilitaria o trabalho ensino aprendizagem já que, pelo menos em teoria, todos os alunos aprenderiam ao mesmo ritmo;
- por outro lado iria permitir a adequação dos recursos físicos e humanos, normalmente escassos na nossa escola, às necessidades de apoio pedagógico acrescido, para os alunos e/ou as turmas com maiores dificuldades de aprendizagem .

Este processo, longe de discriminar os alunos ou de criar turmas

Organização da implementação do PR:

constituição das turmas de nível

marginais, permitiria o enquadramento das necessidades sentidas pela comunidade educativa face aos recursos disponíveis. E permitiria aos alunos com maiores capacidades trabalharem ao seu ritmo impossibilitando o seu desinteresse provocado, a muita das vezes, como já foi referido, pela contínua repetição dos conteúdos programáticos.

O projeto deixaria em aberto a possibilidade de os alunos permutarem de turma sempre que o seu desempenho implique maior apoio ou que o seu trabalho se revele consistente com outros ritmos de aprendizagem. Essa permuta poderia ocorrer ao longo do ano letivo ou na transição de ano e seria sempre proposta pelo Conselho de Turma, com a anuência do Encarregado de Educação.

2. fase da ação

Uma vez adequados os alunos aos perfis definidos para cada uma das turmas, houve que considerar os tipos de apoio a prestar às turmas necessitadas. Neste nosso projeto salientamos três que considerávamos os mais importantes, entendendo por importância as expectativas que a implementação de cada um gerava: assessorias, apoios pedagógicos coletivos, apoios pedagógicos individuais/tutorias.

a) assessorias: em cada aula de noventa minutos, em todas as disciplinas, estaria presente um segundo docente da disciplina/área disciplinar, que assessoraria o trabalho desenvolvido pelo professor titular, utilizando a(s) estratégia(s) definida(s) pelo grupo disciplinar que mais se enquadrasse(m) no perfil da turma que seria desenhado aquando da elaboração do Projeto Curricular de Turma, no início do ano lectivo .

b) apoios pedagógicos coletivos: quando se verificasse que o apoio definido na alínea anterior estava a ser escasso, ou necessitava de ser trabalhado de outra forma, seriam, pelo Diretor de Turma, após audição do respectivo Conselho de Turma, propostos ao responsável pela gestão da Escola, apoios pedagógicos colectivos, para grupos de alunos não superiores a

Organização da implementação do PR: mudança dos alunos de turma

Organização da implementação do PR: apoios facultados aos alunos

cinco, podendo ser recrutados em turmas diferentes e mesmo níveis diferentes se o que estivesse em causa fosse a aprendizagem de um (ou mais) determinado conteúdo comum.

c) apoios pedagógicos individualizados/tutorias: quando de todo os processos descritos anteriormente falhassem ou não estivessem a produzir os efeitos desejados, os alunos deveriam ser isolados temporariamente no seu processo de ensino aprendizagem a fim de lhe prestar um apoio individualizado que permitisse compreender se o aluno conseguia ultrapassar as suas dificuldades ou se deveria ser encaminhado para outro tipo de aprendizagens.

Para atingir os objectivos propostos neste Plano, a gestão da Escola utilizaria, depois de devidamente apoiada pelo Conselho Pedagógico, os seguintes créditos horários:

- a) os tempos letivos a si atribuídos pela legislação ;
- b) a utilização dos tempos inseridos nos horários dos docentes considerados como trabalho de estabelecimento;
- c) da utilização dos tempos inseridos nos horários dos docentes considerados como tempos de compensação, pela hora lectiva ser contada em espaços de 45 minutos ;

Seria injusto da nossa parte não deixar aqui uma palavra de muito apresso por todos os docentes que, desde o 1º momento, abraçaram este Projeto de alma e coração, iniciando de imediato a preparação conjunta das suas aulas. Os resultados alcançados foram demolindo os mais renitentes...

A medida que os alunos fossem avaliados de forma a se desenquadrarem do nível em que estavam inseridos, eram, no momento de avaliação, propostos para uma turma de nível inferior (abaixamento dos resultados, ou caso contrário, para uma turma de nível superior.)

Investigadora: Quando iniciou a implementação deste projeto

como decorreu?

Presidente da CAP: A implementação do projeto foi feita um pouco “a medo”. Medo da reação dos docentes que viam as suas “horas a mais” ocupadas, medo da reação dos Pais e EE que viam os filhos “discriminados”, medo do comportamento dos alunos. Contudo ao longo do primeiro ano estas questões foram-se esbatendo e quando realizamos o lançamento do ano letivo seguinte tínhamos a maioria dos intervenientes do nosso lado pois os resultados e mesmo sociais obtidos desmistificavam ideias e medos.

Investigadora: Como ultrapassou as dificuldades encontradas?

Presidente da CAP: O projeto tinha uma docente responsável e um grupo de trabalho mais particular composto pelos docentes das disciplinas mais académicas e que reunia com a frequência entendida como necessária para análise do desenvolvimento do Projeto e suas possíveis alterações. Esse docente responsável reunia frequentemente com o PCE afim de se redefinirem estratégias. A Psicóloga da Escola, bem como a equipa de apoio aos alunos NEE foram de uma dedicação e importância inescindíveis sobretudo no acompanhamento dos alunos que devido ao seu aproveitamento e comportamento tiveram que deixar o seu grupo turma e passarem a pertencer a outro.

Investigadora: De que forma a implementação do Projeto Ritmus promove o desenvolvimento profissional dos docentes?

Presidente da CAP: Ao proporcionar um trabalho específico de preparação e efetivação de aulas provoca, quando devidamente efetivado, uma grande partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes envolvidos, permitindo a atualização de uns, a retificação de conceitos e práticas de outros. Temos consciência que este trabalho desenvolveu uma maior e mais rica elaboração interpares, propiciando também, o desaparecimento do isolamento

Aspeto potenciador do PR: apoio a psicóloga da escola aos alunos que mudam de turma

Trabalho colaborativo: partilha de conhecimentos e experiências

Fator potenciador do DPP: trabalho colaborativo

<p>de alguns docentes e a ideia que “ a minha aula é a minha quinta”, só eu é que mando e só eu é que sei.</p> <p>Investigadora: Qual a opinião dos Encarregados de Educação sobre o Projeto Ritmus?</p> <p>Presidente da CAP: Ao longo do <u>primeiro ano de implementação foram sobretudo interrogantes e expectantes</u>. As grandes questões vinham essencialmente de pais socialmente bem colocados – empresários e professores - e inseguros quanto ao rendimento escolar dos seus filhos, pois tinham medo que eles não fossem alunos do ritmo mais alto. <u>Quando se fez a reunião de lançamento do 2º ano apenas uma mãe discordou do Projeto informando que não queria o seu filho na “turma dos burros”</u>. No Natal já dizia que <u>tinha sido a melhor coisa que tinha acontecido ao seu filho</u>. Infelizmente foram esses pais temerosos que ganharam lugar no Conselho Geral e também eles podem ser acusados hoje de diretamente serem os culpados da Projeto ter desaparecido.</p>	<p>Trabalho colaborativo: desaparecimento do isolamento</p> <p>Opinião dos pais sobre PR: inicialmente apresentaram-se apreensivos</p> <p>Opinião dos pais sobre PR: EE conclui que PR é positivo</p>
<p>Investigadora: Que fatores podem ser identificados como potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores;</p> <p>Presidente da CAP: Dentro do Projeto?</p> <p>Alunos: <u>Potenciadores – os alunos que querem trabalhar e aprender não sofrem a perturbação daqueles que nada querem fazer ou que querendo não têm um ritmo de aprendizagem tão elevado; aos alunos com dificuldades são dadas melhores condições de aprendizagem (ao seu ritmo), quer pela homogeneidade do discurso do docente quer pelos recursos humanos (dois ou três docentes dentro da sala de aula); estratégias mais radicais dirigidas apenas a alguns alunos que se não revelarem vontade de continuar devem ser encaminhados</u></p>	<p>Fator potenciador do sucesso dos alunos: turmas de alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem, assessorias e estratégias de ensino específicas</p>

<p>(obrigatoriamente) para outras formas de ensino como se faz no estrangeiro; <u>Inibidores: a mudança de turma e o estigma da turma de ritmo mais baixo</u> – questões que têm de merecer o trabalho aprofundado das equipas técnicas da Escola. NUNCA detetámos qualquer problema insolúvel nesta área.</p> <p>Docentes: Os aspetos potenciadores já foram descritos na resposta à questão 8; quanto aos <u>Inibidores poderemos falar em alguma resistência aos outros dentro da nossa aula e à ocupação efetiva dos tempos supervenientes da lecionação.</u></p> <p>Investigadora: Que dilema sentiu durante a implementação do Projeto Ritmus? Tem alguma proposta a apresentar?</p> <p>Presidente da CAP: Apenas o dilema de sermos capazes e de o Projeto ter viabilidade, o resto é apenas imagem de que quem lança sementes à terra pode vê-las morrer ou germinar.</p> <p>Investigadora: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>Presidente da CAP: Penso que um projeto desta dimensão teria merecido melhor final;</p> <p>Penso que um projeto desta dimensão necessita de algumas horas de crédito;</p> <p>Continuo a pensar que neste campo ainda existem demasiadas “minhocas” na cabeça de quem decide. Já se fazem coisas maravilhosas cá dentro e lá fora que passam ao lado da maioria dos nossos governantes e docentes.</p> <p>Penso que discriminar não é criar oportunidades diferentes para quem tem capacidades diferentes: discriminar é continuarmos a teimar que temos de ter todos o mesmo ensino, da mesma maneira e que assim conseguimos atingir todos os mesmos objetivos!</p>	<p>Fator inibidor do sucesso dos alunos: mudança de turma para uma turma de ritmo mais baixo</p> <p>Fator inibidor do DPP: resistência dos docentes a outros dentro da sala de aula e ocupação efetiva dos tempos supervenientes</p>
--	--

Anexo 5 – Regimento do Projeto Ritmus

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE [REDACTED]

REGIMENTO INTERNO DO PROJECTO “RITMUS”

Coordenadoras do Projecto

[REDACTED]

[REDACTED]

2010/2011

O combate ao insucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens e reduzindo as assimetrias impeditivas do êxito escolar, é o principal objectivo do PROJECTO RITMUS.

Baseado neste pressuposto, o citado Projecto serve-se de assessorias nas disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades e distribui os alunos em turmas de ritmo de aprendizagem diferenciado, permitindo uma aprendizagem circunstancial, metódica, fundamentada, consolidada, consoante o ritmo próprio da cada discente, numa supervisão permanente dos elementos que integram este Projecto.

Artigo 1º

Objecto e âmbito de aplicação

O presente Regimento Interno visa definir as normas de funcionamento do Projecto Ritmus e aplica-se a todos os elementos da comunidade escolar envolvidos neste projecto.

Artigo 2º

Princípios orientadores

O funcionamento do Projecto deve subordinar aos seguintes princípios:

- 1- Democraticidade e participação de todos os seus membros;
- 2- Cooperação e responsabilização de todos os membros que participam no Projecto;
- 3- Promoção do sucesso escolar dos alunos, atendendo à diferenciação de cada aluno.

Artigo 3º

Composição

O Projecto integra os docentes de Matemática, de Ciências Físico-Químicas, de Ciências Naturais, de Língua Portuguesa e os Directores de Turma.

Artigo 4º

Coordenação do Projecto

A coordenação do Projecto é efectuada por um professor designado pelo Director, um para cada ano de escolaridade.

Artigo 5º

Competências do Coordenador do Projecto

- 1- Assegurar a articulação entre o Director da Escola, Directores de Turma, docentes dos Conselhos de Turma, os elementos que integram este Projecto e quando necessário com os Encarregados de Educação e Representantes das respectivas turmas.
- 2- Organizar o dossier do Projecto, onde devem constar sumários das reuniões semanais de cada disciplina, sínteses dos assuntos tratados nas reuniões do Conselho do Projecto, pautas das classificações do final de cada período.
- 3- Convocar reuniões e presidir às mesmas.
- 4- Elaborar o relatório final.

Artigo 6º

Funcionamento do Projecto

- 1- Os docentes que participam no Projecto reúnem ordinariamente no início do ano lectivo e antes das Reuniões Intercalares e das Reuniões de final de período.
- 2- Os docentes reúnem extraordinariamente quando convocados pelo Director ou pelo Coordenador.
- 3- Os docentes de cada disciplina, que integram o Projecto, reúnem uma vez por semana.
- 4- O Projecto poderá constituir grupos de trabalho para tratar de tarefas específicas.
- 5- Os Directores de Turma comunicam aos Encarregados de Educação as decisões sobre as transições de Turma dos seus educandos.

Artigo 7º

Competências dos elementos que integram o Projecto

- 1- Definir, de acordo com o PEE e as orientações do Conselho Pedagógico, os critérios que permitem a transição de Turma.
- 2- Analisar a evolução dos alunos de acordo com os critérios definidos, pelo conselho do projecto "RITMUS" no ano lectivo 2009/2010.

- 3- Elaborar propostas para apresentar aos Conselhos de Turma.
- 4- Planificar e definir estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens (por disciplina).

Artigo 8º

Elaboração, revisão e ratificação do Regimento Interno

A elaboração ou eventual revisão do Regimento Interno tem lugar no início de cada ano, lectivo, preferencialmente antes do início das aulas, sendo ratificado em Conselho Pedagógico.

Artigo 9º

Disposições finais

Os casos omissos no presente Regimento são apreciados em sede de reunião, no pleno cumprimento do Regulamento Interno da Escola e da Legislação em vigor.

Este Regimento Interno entra em vigor no dia seguinte à sua aprovação.