

# **Turmas multinível no 1º CEB: Perceções sobre Gestão Curricular, Potencialidades e Limitações**

---

**MARIANA SILVA VEIGA SANTOS**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

março de 2022

**VERSÃO DEFINITIVA**



ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Turmas multinível no 1º CEB: Perceções sobre Gestão Curricular,  
Potencialidades e Limitações**

Autora: Mariana Silva Veiga Santos

Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

março de 2022



## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Filipe, Carlos e Susana.*

*Que sempre acreditaram em mim.*

*Amo-vos.*



## AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todas as pessoas que estiveram comigo ao longo de todo o meu percurso escolar e académico, sem eles não seria possível concretizar este sonho.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram de forma incondicional em todas as minhas decisões, em todos os meus sucessos e tropeções, e que providenciaram as condições necessárias para a minha autonomia e realização pessoal e profissional. Obrigada pela educação que me transmitiram, tornou-me na pessoa que sou hoje. Tenho muito orgulho em ser vossa filha.

Às minhas filhas, Constança e Carminho, por todo o amor, carinho e força que me dão todos os dias. Por me terem tornado na melhor versão de mim. E por me ensinarem tudo aquilo que não se aprende nos livros. Foram o melhor que me aconteceu na vida, a minha maior conquista. Amo-vos com todo o meu ser.

À minha irmã, Carolina, por todo o amor, carinho, dedicação e força ao longo destes anos.

À minha madrinha, Brígida, por todo o amor, partilha, dedicação, paciência e ajuda ao longo do meu percurso escolar e académico.

À minha restante família, especialmente à minha avó *Betuxa*. O vosso apoio foi essencial neste percurso. Obrigada por todo o amor e força.

A todos os meus avôs que já partiram, mas que estarão sempre comigo, no meu coração. Ao avô César, ao avô Rui, ao avô Mário, à avó Isabel e à avó Rita.

Ao Diogo, por ter sido o meu companheiro neste grande percurso. Por todo o amor, partilha e paciência ao longo de todos estes anos.

À Ana, à Anabela e ao Rui por todo o apoio, dedicação e amor que nutrem por mim.

À tia *Xana*, ao tio Vítor, à tia Mitas e ao tio David por todo o amor, dedicação e apoio ao longo de todos estes anos.

À Constança, à Rita, à Andreia, ao Alexandre, Gonçalo e ao Diogo. Aos meus amigos para a vida, simplesmente por estarem e serem. São um grande suporte na minha vida.

Às minhas amigas de curso, à Vanessa, à Maria, à Catarina e à Madalena. Sem vocês nada seria igual, levar-vos-ei sempre comigo.

À minha amiga Cristina, por todo o apoio e carinho transmitido ao longo deste percurso.

À minha orientadora, professora Doutora Ana Patrícia Almeida, pela sua grande sensibilidade e apoio incisivo que deu a este processo uma outra dimensão de eficácia e significado.

À minha professora de coração, Elsa, por todo o amor, dedicação e carinho transmitido ao longo de todos estes anos.

À professora Ana, por toda a ajuda e carinho ao longo desta jornada.

A todos os professores que passaram pela minha vida. Muito obrigada, por todos os valores transmitidos, pelas aprendizagens adquiridas e pelos momentos partilhados. Um professor é sempre a segunda casa de um aluno.

Ao Instituto Superior de Educação e Ciências, o meu agradecimento por me ter proporcionado a formação de qualidade e rigor e por me ter oferecido a confiança necessária para abraçar os desafios que se foram sobrepondo nestes anos de vida académica.

Ao agrupamento Padre Vítor Melícias, por todos os conhecimentos e valores transmitidos, que são importantíssimos na minha vida.

A todos os alunos, com quem já tive o privilégio de trabalhar e aos seus Encarregados de Educação.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação, de cariz qualitativo, teve como propósito compreender a gestão curricular, as potencialidades, as limitações e as competências adquiridas pelos alunos em turmas multinível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Elegi esta temática, pelo facto de me confrontar com um regime de turmas multinível, aquando a realização do meu estágio curricular.

Esta enquadra-se num paradigma interpretativo e num estudo de caso. Desta forma, os participantes deste estudo, foram os quarenta e um alunos das duas turmas multinível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as duas respetivas professoras titulares das turmas e quarenta dos respetivos encarregados de educação.

Foi possível dar resposta às questões de investigação e alcançar os objetivos propostos através de vários instrumentos de recolha de dados: a observação direta; o diário de bordo; as entrevistas semiestruturadas; as conversas informais; os questionários; os grupos- focais; e a recolha documental.

Os resultados obtidos evidenciam que todos os interlocutores-chave presentes no estudo concordam que existem mais potencialidades do que limitações nas turmas multinível. As potencialidades desenvolvidas pelos alunos que reúnem maior consenso são a empatia e humildade, que se traduzem na entreaajuda e no saber pedir e receber ajuda; a tolerância e respeito pela diferença; e a autonomia, que se reflete na aprendizagem da gestão de tempo individual, na gestão de prioridades das tarefas e no saber quando intervir. As limitações sentidas por cada um dos interlocutores-chave são distintas, pois os professores sentem maior dificuldade na gestão de tempo e na planificação de conteúdos; os alunos consideram que o tempo despendido, por parte do professor, é menor para cada ano de escolaridade; já os Encarregados de Educação receiam que o professor não tenha tanta disponibilidade no apoio a dar aos alunos que revelam maiores dificuldades.

**Palavras-chave:** Turmas multinível; práticas pedagógicas; 1.º Ciclo do Ensino Básico.



## **ABSTRACT**

This study was carried out as part of a curricular internship to obtain a Master's degree in Pre-school Education and Primary School Education.

This qualitative research study aims at understanding the curriculum management, potentialities, limitations, and skills acquired by students in multilevel classes in the 1st cycle of basic education.

It is framed within an interpretative paradigm and a case study. Thus, the participants are forty-one students from two multilevel classes of the 1st cycle of basic education, the two respective headteachers of the classes, and forty of the respective parents.

Answering the research questions and achieving the proposed objectives was made possible through several data instruments: direct observation; logbooks; semi-structured interviews; informal conversations; questionnaires; focus groups and document collection.

The results obtained show that all the key interlocutors present in the study agree that there are more potentialities than limitations in multilevel classes, and the acquired competencies that meet with greater consensus are empathy and humility, which translate into mutual help and knowing how to ask for and receive help; tolerance and respect for difference; and autonomy, which is reflected in learning to manage individual time, manage task priorities, and know when to intervene. The limitations felt by each key contributor are distinct, as professors feel stronger challenges in time management and content creation; pupils on the other hand, feel that time spent by the professors decreases depending on the school grade; Parents/ Guardians fear Professors might not have enough availability for students who show further learning difficulties.

**Keywords:** Multi-level classes; pedagogical practices; 1st cycle of basic education.



## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS .....	vii
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	xi
ÍNDICE GERAL .....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS .....	xv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvii
LISTA DE SIGLAS .....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO.....	3
1.1 Turmas multinível.....	3
1.2 Gestão curricular em turmas multinível.....	12
1.3 Enquadramento das turmas multinível em Portugal .....	18
2. CAPÍTULO 2- PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	23
1.2 Definição da Problemática.....	23
2.2 Paradigma .....	25
2.3 Estudo de Caso.....	27
2.4 Participantes.....	29
2.4.1 Caracterização da Instituição de Ensino.....	30
2.4.2 Caracterização das turmas X e Y .....	32
2.4.3 Caracterização dos alunos .....	33
2.4.4 Caracterização das professoras.....	35
2.4.5 Caracterização dos Encarregados de Educação .....	36
2.5 Instrumentos de recolha de dados .....	38
2.5.2 Diário de Bordo.....	40
2.5.3 Entrevista.....	41
2.5.5 Grupo- Focal .....	46
2.6 Procedimentos.....	49
2.6.1 Recolha de dados.....	49
2.6.2 Procedimentos de análise de dados .....	50

3. CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
3.1 Compreender a gestão curricular numa turma multinível.....	53
3.2 Perceções dos interlocutores-chave sobre as potencialidades e limitações no contexto de uma turma multinível .....	61
3.3 Perceções dos interlocutores-chave sobre as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível .....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
Resultados obtidos e limitações sentidas .....	75
Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional .....	77
Sugestões para outros estudos.....	78
REFERÊNCIAS .....	81
ANEXOS .....	89
ANEXO 1. Guião das entrevistas realizadas às professoras titulares de turma .....	91
ANEXO 2. Transcrição da entrevista realizada à professora X .....	94
ANEXO 3. Transcrição da entrevista realizada à professora Y .....	101
ANEXO 4. Questionário destinado aos Encarregados de Educação.....	105
ANEXO 5. Transcrições das respostas abertas dos Encarregados de Educação.....	108
ANEXO 6. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 1.º ano .....	112
ANEXO 7. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 2.º ano .....	115
ANEXO 8. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 3.º ano .....	117
ANEXO 9. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 4.º ano .....	119
ANEXO 10. Guião das entrevistas realizadas aos alunos .....	125

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição do número de turmas e alunos por turma nas escolas básicas do 1º ciclo em Portugal entre 2013 e 2016 (Sinaget, 2016).....	19
---	----



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Densidade Populacional em Portugal Continental, 2016 (Fonte: PORDATA)	20
Figura 2 - Concelhos com turmas do 1.º CEB que incluem alunos de mais de um ano de escolaridade 2015/16 (Fonte: CNE, 2016)	20
Figura 3 - Distribuição dos alunos por género	33
Figura 4 - Género dos Encarregados de Educação	36
Figura 5 - Ano de escolaridade do seu Educando	37
Figura 6 - Resposta às questões H e J do questionário realizado aos Encarregados de Educação	56
Figura 7 - Respostas às questões B e I do questionário realizado aos Encarregados de Educação	62
Figura 8 - Respostas à questão C do questionário realizado aos Encarregados de Educação	63
Figura 9 - Respostas às questões F e G do questionário realizado aos Encarregados de Educação	63
Figura 10 - Respostas às questões E e F do questionário realizado aos Encarregados de Educação	64
Figura 11 - Respostas às questões H e J do questionário realizado aos Encarregados de Educação	65
Figura 12 - Respostas à questão A do questionário realizado aos Encarregados de Educação	70



## **LISTA DE SIGLAS**

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CNE - Conselho Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.



## INTRODUÇÃO

A presente investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo-se debruçado sobre as turmas multinível no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição de ensino na qual decorreu este estudo, é constituída por turmas multinível. A motivação para a análise desta problemática surgiu da vontade de compreender como se leciona dois ou mais anos de escolaridade, em simultâneo, numa sala de aula. Segundo Little (2001) e Cornish (2006), as turmas multinível são turmas que envolvem alunos de diferentes idades e anos de escolaridade, existem por todo o mundo, em países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. Para Brown (2008), o ensino com dois ou mais anos de escolaridade, envolve alunos de diferentes idades, turmas e habilidades no mesmo grupo. O ensino multinível refere-se ao ensino de alunos de diferentes anos de escolaridade na mesma sala de aula, com um professor responsável por todos esses anos (Juvane, 2005).

Segundo Sigsworth e Solstad (2001), Kalaoja e Pietarinen (2009), Bertrand (2001), Pavan (1992), UNESCO (1997), UNESCO (2015), as turmas multinível têm benefícios e inconvenientes, nomeadamente, para o professor e para o aluno. No que diz respeito aos benefícios dos alunos, os mais referidos pelos autores são o aumento da cooperação entre os alunos, a melhoria das habilidades de aprendizagens de forma autónoma; o desenvolvimento da responsabilidade e da partilha; o aumento do respeito em sala de aula; o desenvolvimento social das crianças, uma vez que interagem com diferentes anos de escolaridade. Outros benefícios são de cariz material, visto que os recursos financeiros necessários ao funcionamento da turma são mais reduzidos, uma vez que o professor pode utilizar materiais comuns para toda a turma.

Em relação aos inconvenientes, os autores mencionam que as turmas multinível poderão ser um transtorno para o professor, devido à falta de tempo, à dificuldade em dedicar a devida atenção a cada aluno, às dificuldades na planificação das aulas para os vários anos de escolaridade, aos problemas de linguagem, à falta de formação para lecionar turmas multinível e à falta da individualização do ensino.

Esta realidade, em Portugal, ainda é frequente nas escolas do 1.º CEB. De acordo com Ramos et al. (2016), os dados mais recentes da organização escolar em Portugal,

identificam que cerca de 32% das turmas do 1º Ciclo, em Portugal Continental, eram compostas por alunos de diferentes anos de escolaridade, abrangendo 28% dos alunos portugueses.

Deste modo, surgiu o interesse em estudar as turmas multinível no 1.ºCiclo do Ensino Básico, de forma a compreender a gestão curricular e quais os alicerces que formam um professor para lecionar turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Com esta abordagem, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- i) Como se caracteriza a gestão do grupo numa turma multinível?
- ii) Quais as perceções dos interlocutores-chave sobre as potencialidades e limitações no contexto de uma turma multinível?
- iii) Quais as perceções dos interlocutores-chave sobre as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível?

Enquanto futura profissional, a investigadora perspetivou que este estudo iria ampliar o seu leque de conhecimentos teóricos sobre a temática em questão e que este iria ser também um contributo para uma reflexão sobre as suas práticas educativas.

Por fim, no que concerne à estrutura do presente trabalho, este está subdividido em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, no qual são expostas várias abordagens teóricas sobre o tema em estudo. O segundo capítulo refere-se à Problematização e Metodologia, englobando a definição da problemática em estudo, o paradigma, o estudo de caso, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e análise de dados. No capítulo dos Resultados são apresentados e discutidos os resultados da investigação. Por último, nas Considerações Finais apresenta-se uma reflexão acerca dos resultados obtidos, as limitações sentidas, o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional e sugestões para outros estudos.

Seguidamente, apresentam-se as referências que sustentam este estudo, assim como os anexos que o complementam.

## **1. CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO**

A primeira parte deste relatório final tem como objetivo enquadrar o tema em estudo e a sua relevância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, fornecendo referências bibliográficas para uma melhor compreensão do tema e adquirir diferentes perspetivas do mesmo.

Este capítulo está organizado em três secções que descrevem, respetivamente, e, de acordo com diferentes autores, a definição de turmas multinível, potencialidades e limitações das mesmas; a gestão curricular em turmas multinível e o enquadramento das turmas multinível em Portugal.

### **1.1 Turmas multinível**

Segundo Little (2005), as turmas multinível são turmas com pelo menos dois anos de escolaridade, existindo aquelas que têm três, quatro, cinco ou mesmo seis anos de escolaridade dentro da sala.

Para a UNESCO (2015), (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), o ensino multinível é uma forma de ensino em que um único professor ensina crianças de dois ou mais anos de escolaridade.

Os alunos que frequentam as turmas multinível normalmente são heterogêneos em termos de idade, sexo, habilidade e grau educacional. O ensino com turmas multinível, nem sempre é fácil para o professor, mas fazê-lo bem significa ajudar crianças a obter conhecimento e habilidades que necessitam para um futuro mais promissor.

De acordo com Mathot (2001), as turmas multinível podem conter alunos do 1.º e 2.º ano, ou 3.º e 4.º ano. Tradicionalmente, estas turmas podem ser designadas de turmas duplas; os professores terão de lecionar mais do que um currículo em simultâneo. Frequentemente, este tipo de turmas surge por necessidade, por força das circunstâncias e não como uma escolha. Estas turmas são, efetivamente, o reflexo da realidade socioeconómica envolvente, de pequenas populações, de poucas condições físicas na escola ou de escassos recursos.

Segundo Thomas e Shaw (1992), as turmas multinível abrangem uma parte substancial da educação em países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. O número de alunos em turmas multinível está a aumentar. Nos países em vias de

desenvolvimento o aumento é causado por uma tentativa de aumentar o acesso ao ensino fundamental, especialmente para crianças que vivam próximas de comunidades rurais. Em algumas áreas com pouca população, as escolas são normalmente muito distantes e o número de alunos reduzido, o que leva a que um professor fique responsável por ensinar os alunos de anos diferentes. (Little, 2005). Também pode ocorrer o facto de muitos alunos se inscreverem e não existirem professores, levando à criação de turmas multinível.

Segundo Chechi e Paola (2017), em muitos países desenvolvidos, a presença de turmas multiníveis é característica de áreas rurais ou montanhosas e está associada à redução drástica das populações residentes. Desta forma, as turmas multiníveis permitem que as escolas permaneçam localizadas perto da área de residência das crianças, uma vez, que não existe um número de alunos suficientes para criar uma turma com um único ano de escolaridade.

Para Bergersen (2004), as turmas multinível são centradas nas crianças e ativas no processo de aprendizagem do aluno. As salas de aula incluem alunos de diferentes idades, anos de escolaridade, habilidade e desenvoltura. Esta diversidade é o que confere a estas turmas multinível o seu valor. Neste contexto diverso, os alunos desenvolvem a autonomia e aprendem a organizar o seu estudo de forma independente. Os métodos de ensino e as abordagens que podem ser usadas de acordo com uma sala de aula multinível, são definidos como: i) processo da escrita, ii) leitura baseada na literatura, iii) ensino temático, iv) centros de aprendizagem, v) materiais manipuláveis relacionadas com a matemática, vi) aprendizagem cooperativa, vii) aulas através do computador, viii) aulas em grupo, iv) trabalhos de projeto, x) atividades de aprendizagem ao ar livre, xi) instrução baseada em problemas e xii) atividades relacionadas com o empreendedorismo.

O autor vê a avaliação nas turmas multinível como um processo consistente, contínuo, autêntico e multidimensional.

Para Berry (2010), a educação em turmas multinível promove oportunidades de interação entre os alunos de diferentes idades e estágios de desenvolvimento, referentes a diferentes níveis e habilidades. Esta heterogeneidade, “contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes” (Fontes e Freixo, 2004, citados por Marques, 2017, p.4). Assim, as diversas competências sociais, como a autonomia e a cooperação, surgem de forma espontânea nestes contextos (Sá, 2015).

Este contacto e entreajuda no desenvolvimento de competências e conhecimentos leva a que, tanto os alunos que estão a ser ajudados como os que estão a ajudar, se desenvolvam (Rasmussen, 2005). Este desenvolvimento e noção da realidade que rodeia as crianças leva a que os alunos se adaptem constantemente às interações e à complexidade das mesmas (Costa, 2015), contactando de forma constante com orientações voltadas para o futuro (Sá, 2015).

Desta feita, “a interação entre os pares apresenta-se assim como uma forma de se realizarem novas aprendizagens, antecipando o desenvolvimento cognitivo da criança” (Monteiro, 2012, p.36).

Smit e Engeli (2015) referem que as atividades desenvolvidas nestas turmas devem ser feitas de forma que, numa mesma atividade, sejam requeridas diferentes capacidades aos diferentes alunos, consoante as suas habilidades e necessidades.

Já Chechi e De Paola (2017) citam que um ambiente tão diverso em termos de idade, habilidades e maturidade podem promover habilidades cognitivas nos alunos. Por outro lado, o fato dos professores serem obrigados a lecionar vários anos de escolaridade, a abordar vários conteúdos e interagirem com alunos de diferentes habilidades, pode retardar o processo de ensino-aprendizagem. As autoras, referem ainda que os professores podem ser induzidos a adotar uma abordagem de ensino mais individualista, que pode afetar as habilidades socio emocionais dos alunos. Além disso, uma vez que estas turmas são mais heterogêneas em termos de idades, pode tornar-se difícil para os alunos compreenderem se os resultados que obtêm, poderão ser comparados entre pares, através das habilidades e do esforço, ou a comparação só poderá existir com crianças da mesma idade.

Além disso, as turmas multinível podem produzir efeitos diferenciados, dependendo sempre das características dos alunos. Pode ser benéfico para os alunos mais jovens terem contacto com os alunos mais velhos. Mas, pode produzir efeitos negativos nos alunos mais velhos, uma vez, que estes são forçados a interagir com colegas com níveis de habilidades abaixo das suas. No entanto, na maior parte das vezes, as turmas multinível são formadas por graus adjacentes levando a que o grupo de pares se altere ao longo do ciclo escolar.

Miller (1991) menciona que Wragg (1984) refere seis aspetos fundamentais para o sucesso de turmas multinível. Esses aspetos foram classificados como: i) organização da sala de aula, ii) gestão e rotinas na sala de aula, iii) organização educacional e

curricular, iv) trabalho de grupo/projeto, v) aprendizagem autónoma, vi) tutoria entre pares.

Para o autor, a organização da sala de aula implica preparar o ambiente físico da sala e as fontes educativas de acordo com os estudos individuais e interativos, para que os alunos tenham uma aprendizagem eficaz. A gestão e as rotinas na sala de aula, inclui o esclarecimento dos horários e das rotinas, de modo que os alunos assumam responsabilidades. A organização educacional e curricular enfatiza estratégias educacionais que são seguidas no planeamento, na melhoria e aplicação de estudos individuais e em grupo que permitam uma utilização eficaz no tempo. O trabalho de grupo e projeto menciona o uso de métodos de ensino eficazes que aumentem a interação entre os anos de escolaridade, que necessitam do compromisso e da cooperação mútua dos alunos e dos professores. A aprendizagem autónoma, inclui a adaptação autónoma do aluno para que este crie habilidades de estudo independente, de forma a estruturar a sua aprendizagem e que consiga aproveitar o processo na aprendizagem em grupo. A tutoria entre pares, significa que os alunos se ajudam mutuamente.

Já Miller (1991) refere cinco inconvenientes que surgem nas práticas em turmas multinível: i) ausência da formação dos professores, ii) necessidade de materiais de diversos níveis de escolaridade, iii) pouca flexibilidade do currículo, iv) fraca preparação das instituições para a receção destes grupos, v) baixa motivação dos professores. Num estudo realizado por Smit e Engeli (2015), estes demonstraram que havia uma correlação entre a atitude dos professores e os resultados dos alunos em turmas multinível. Querendo isto dizer, que nem todos os professores têm a mesma motivação e o mesmo empenho neste contexto.

Segundo Sigsworth e Solstad (2001), Kalaoja e Pietarinen (2009), Bertrand (2001), Pavan (1992), UNESCO (1997), UNESCO (2015), as turmas multinível têm benefícios e inconvenientes, nomeadamente, para o professor e para o aluno. No que diz respeito aos benefícios dos alunos, os mais referidos pelos autores são o aumento da cooperação entre os alunos, a melhoria das habilidades de aprendizagens de forma autónoma; o desenvolvimento da responsabilidade e da partilha; o aumento do respeito em sala de aula; o desenvolvimento social das crianças, uma vez que interagem com diferentes anos de escolaridade. Outros benefícios são de cariz material, visto que os recursos financeiros necessários ao funcionamento da turma são mais reduzidos, uma vez que o professor pode utilizar materiais comuns para toda a turma.

Em relação aos inconvenientes, os autores mencionam que as turmas multinível poderão ser um transtorno para o professor, devido à falta de tempo, à dificuldade em dedicar a devida atenção a cada aluno, as dificuldades na planificação das aulas para os vários anos de escolaridade, os problemas de linguagem, a falta de formação para lecionar turmas multinível e a falta da individualização do ensino.

Sigsworth e Solstad (2001) refletem sobre várias questões, nomeadamente, questionam as afirmações de alguns críticos, que afirmam que as turmas multinível são desadequadas à aprendizagem dos alunos, uma vez que são mais difíceis de ensinar. Esta afirmação é apoiada na abordagem de que um ensino eficaz, passa pelas crianças frequentarem turmas de um único ano de escolaridade. As turmas multinível podem estar organizadas de forma diferente consoante a vontade do professor: os alunos podem estar agrupados por níveis de escolaridade ou distribuídos de forma heterogénea. Assim sendo, esta afirmação pode ou não refletir a realidade do ensino multinível, dependendo da escolha do professor em relação à organização da turma. Outra questão levantada pelos críticos e referida pelos autores é a desvantagem das turmas multinível apresentarem números diferentes de alunos de determinada idade, em relação a outras idades. É possível ilustrar esta situação tomando como exemplo uma turma multinível com número reduzido de crianças de uma mesma faixa etária. Este pequeno grupo de alunos, tendo menos oportunidades de interagir com os seus pares, fica sujeito a limitações no desenvolvimento social e intelectual. Para estes críticos, somente uma turma grande e de um único nível de escolaridade, oferece as condições para desenvolver o potencial máximo dos alunos. Os mesmos autores referem ainda outro inconveniente do ensino multinível, como estando associado aos custos operacionais de escolas descentralizadas em meios rurais. Os custos do ensino em grandes escolas são normalmente considerados menores do que os custos da educação em pequenas escolas, devido ao fator diluição. No entanto, a deslocalização de escolas rurais para os grandes centros urbanos envolve o transporte destes alunos. Por um lado, as distâncias percorridas até à escola implicam consumo de tempo e cansaço acrescido para as crianças, especialmente em idades mais novas; por outro lado, crescem as despesas familiares e públicas relativas ao custo do transporte que, é comumente subsidiado pelo estado.

Por sua vez, Kalaoja e Pietarinen (2009); Heinzl (2007) citados por Hyry-Beihammer e Hascher (2015) referem vários benefícios das turmas multinível, como o ensino centrado no aluno, os métodos diferenciados de ensino, a criação de um ambiente seguro e motivador, o apoio incondicional do professor e não existirem termos de

comparação com alunos do mesmo ano, respeitado o ritmo e a aprendizagem de cada aluno.

Sá (2015) cita Bertrand (2001) afirmando que situações de aprendizagem que promovam o contacto com diversas perspetivas e níveis de desenvolvimento, promovem um contexto motivador de aprendizagem.

Pavan (1992) referido por Teixeira et al. (2011) relativamente às melhorias que os grupos heterogéneos trazem aos alunos que fazem parte destes: melhorias a nível de autoestima, tolerância, cuidado, entajuda, cooperação, gosto pela escola, autonomia, responsabilidade e relações interpessoais, são alguns exemplos.

No relatório elaborado pela UNESCO (1997), os investigadores consideram os benefícios e os inconvenientes das turmas multinível, referindo concretamente o caso português. Os autores referem como benefícios a repetição de competências que promovem um reforço nos conhecimentos dos alunos e a interação entre pares, que as turmas com mais de um ano de escolaridade possibilitam. O inconveniente evidenciado refere-se à possibilidade de comprometer a aprendizagem dos alunos, se certas preocupações não forem tidas em conta pelo professor. Os autores sugerem como proposta para minimizar este inconveniente, o registar sistemático das matérias lecionadas e trabalhos realizados em sala de aula, para evitar repetir o mesmo tema, várias vezes ao longo do período escolar.

Durante a conferência de 1980 da UNESCO foi determinado que vários países enfrentavam problemas com professores inexperientes em turmas multinível, em contexto sala de aula.

Para Mathot (2001), os alunos podem ter tanto ou mais sucesso educativo em comparação com turmas com um único ano de escolaridade, quando as técnicas pedagógicas em turmas multinível são dominadas. Para este autor, é frequente os docentes não estarem preparados para lecionar turmas multinível, até se depararem com esse contexto. Por norma, os professores não têm formação para adquirir as aptidões necessárias para lecionar estas turmas. Para combater esta lacuna, é fundamental que os professores sejam criativos e inovadores, utilizando todos os recursos disponíveis. É esperado que o professor tenha um conjunto de aptidões e talentos adicionais, para além de ensinar o currículo normal. Nomeadamente que este seja capaz de pesquisar, supervisionar, planear, organizar, seja facilitador, gestor, motivador e avaliador.

Desta forma Miller (1991) afirma que os professores que têm formação, ou que reconhecem e se preparam para as diferentes necessidades de cada aluno, têm mais oportunidades para alcançar o sucesso educativo dos seus alunos.

Ao encontro desta opinião, os autores Brandy e Gleadow (1980) defendem que os professores de turmas multinível não devem ser inexperientes e devem realizar sempre a preparação das aulas antecipadamente. Quando os professores não estão preparados para ensinar diferentes idades e competências, a educação e as aprendizagens do aluno são postas em causa.

Thomas e Shaw (1992) enfatizam que as formações para professores de turmas multinível, devem concentrar-se em práticas de ensino eficaz. Os autores abordam a necessidade dos professores terem planos de aulas bem elaborados, que abranjam o trabalho entre pares e a aprendizagem autónoma dos alunos; a necessidade de proporcionar um ambiente calmo e sereno, produtivo para aprendizagens e possibilitar um feedback e uma avaliação eficiente, a fim de realizar um ensino eficaz em turmas multinível.

No entanto, o sucesso da aprendizagem não depende somente da preparação e capacidades do professor; a escola e o ambiente da turma devem ser apropriados para o sucesso dos alunos. As escolas devem ter bibliotecas e proporcionar todos os materiais que os professores necessitem.

Diante disso, Miller (1991) afirma que todos os professores que tenham em consideração as necessidades individuais dos alunos e o desenvolvimento de uma turma multinível, devem fazer um esforço complementar e investir no planeamento e organização do ensino. Um dos pontos mais importantes para o sucesso dos alunos, é esclarecer as regras e as rotinas da sala de aula. Determinar corretamente os conteúdos a lecionar para os vários anos de escolaridade, permite uma aprendizagem eficaz e economiza tempo ao professor.

Para Veenman e Raemaekers (1995) não deve ser esquecido que a eficácia do ensino passa, não só, pela transmissão de conteúdos, mas também pelas competências e habilidades que um aluno tem de adquirir para melhor processar essa aprendizagem. Neste sentido, o professor deve dar informação aos alunos sobre os objetivos e relembrar as aprendizagens já adquiridas e necessárias à realização da atividade. Deve também providenciar a nova informação de forma progressiva e organizada, oferecendo feedback, permitindo ao aluno fazer a sua própria experiência, supervisionando quando realizam trabalho individual. Segundo o autor, outros indicadores de eficácia do ensino em sala de

aula são o aumento da participação, da cooperação e atenção dos alunos, e para tal, é necessário providenciar as condições necessárias para que estes estudem e aprendam de forma eficaz e produtiva.

É importante formar os professores para que estes façam uma gestão eficaz do tempo de ensino-aprendizagem. Numa turma multinível, o trabalho individual é parte integrante e maioritário em sala de aula. Para que os alunos sejam capazes de gerir de forma autónoma a sua aprendizagem, é necessário que o professor comunique claramente, não só os objetivos de aprendizagem para a atividade a realizar, mas também, o tempo que estes têm para a realizarem. Desta forma, o professor fica mais disponível para ajudar os vários anos de escolaridade. A compreensão e boa utilização destas competências de gestão de tempo de trabalho e estudo individual por parte dos alunos, é determinante do sucesso da aprendizagem em turmas multinível. Para os alunos que passam a maioria do tempo a realizar atividades individuais é necessário que o professor ensine os alunos a estudarem individualmente. Portanto, é necessário certificar-se de que os alunos estão preparados para as tarefas, explicando-lhes as suas atividades em detalhe e orientando-os quando estes sentirem dificuldades.

Estes autores também mencionam a importância do ambiente escolar para o sucesso da turma. Para obter os melhores resultados, é necessário partilhar os problemas comuns com os professores e auxiliares de educação, ajudarem-se mutuamente no planeamento e desenrolar do trabalho e trabalhar em conjunto para realizarem os objetivos do programa.

Ritland e Eighmy (2013) afirmam que os professores de turmas multinível devem ser otimistas sobre a eficácia da educação nestas turmas e que alunos com habilidades e necessidades diferentes poderão beneficiar do ambiente de turmas multinível. Refere ainda, que todas as partes interessadas, incluindo pais, professores, diretores, auxiliares, devem ter formação para encontrarem estratégias para a educação multinível.

Segundo Miller (1991), as partes interessadas que contribuem diretamente para o sucesso do aluno são: os pais, professores e alunos. Os professores têm o papel de fornecer uma educação que prepare os alunos para a faculdade e para a sua carreira, esperando-se que concluam com sucesso o curso superior para se formarem e se tornarem cidadãos produtivos. Os pais são responsáveis por apoiar as necessidades académicas e de desenvolvimentos dos seus filhos. Os pais, professores e alunos devem trabalhar de forma independente e colaborativa para garantir o sucesso escolar dos alunos, esperando-se que o professor oriente o processo educacional dos mesmos.

Para Rego (2003), a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, uma vez que ambas formam um cidadão.

De acordo com Tavares, “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte”. (1992, p.54)

Para Marques (1997), quando as famílias participam na vida das escolas e os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas em que este envolvimento familiar não acontece; mesmo quando em ambientes sociais idênticos.

Davies (1989) refere que existem muitas vantagens no trabalho desenvolvido com os pais. Desta forma é possível ajudar as crianças, os pais e as escolas e esperar melhorias numa sociedade democrática.

Stanley e Wyness (2005) têm sublinhado a importância de uma estreita relação entre a escola e a família afirmando como esta relação traz benefícios não só para os alunos, mas também para a escola, professores e pais. Concluem que quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças. Também reforçam que nestas condições, docentes tendem a experienciar uma maior satisfação profissional; as famílias veem-se valorizadas socialmente e as associações de pais afirmam o seu papel e respetiva legitimidade social (Silva, 2007). Em Portugal, a participação dos pais nas escolas não é juridicamente imposta, mas a pressão social começa a ter algum impacto neste sentido.

Como nos diz Marques (2001) não existe um modelo ideal para envolver os pais, mas a escola deve tentar ser criativa e oferecer um menu variado que vá ao encontro das características e necessidades da comunidade educativa.

Deste modo, e de acordo com a abrangente opinião dos autores sobre as potencialidades e limitações do ensino em turmas multinível, é necessário aprofundar o estudo e, eventualmente, desenvolver novos modelos de gestão curricular adaptados às necessidades especiais deste tipo de ensino.

## 1.2 Gestão curricular em turmas multinível

Como professores, temos presente a noção de que o currículo educativo não é permanente, mas também temos consciência de que este não está sempre sujeito a grandes modificações. Segundo Roldão (1999) o currículo forma-se no corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias.

Alonso (1998) entende que o currículo é um projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta o que é considerado pela escola necessário e imprescindível para uma educação integral dos alunos, não descurando a sua individualidade. O currículo deverá ter uma abordagem global e integrada que atribui ao aluno um papel fundamental na construção ativa dos saberes, ligando o sentido entre os seus saberes e o que é desejável como conhecimento escolar. A aprendizagem significativa baseia-se no processo cíclico que passa pela reconstrução e reutilização de conhecimentos adquiridos pelas suas vivências em novas realidades.

Para Pacheco, o currículo tem de ser uma construção permanente de práticas através da “interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (1996, p.20).

De acordo com Zabalza (2003), a adaptação do currículo deverá responder às exigências do contexto social, institucional e pessoal, seguindo as devidas prioridades. Cabe, porém, ao professor a concretização da mesma, através da sua ação prática. Cabe-lhe ainda a adoção destas decisões, realizando a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas).

Alonso (2000) defende a aplicação de um currículo integrado que permita aos alunos a construção de um conhecimento mais significativo e articulado, e o desenvolvimento de capacidades diversificadas, numa perspetiva holística de aprendizagem e desenvolvimento.

Uma das classificações mais abrangentes relacionadas com os elementos do currículo é definida por Cline (1991). Na sua visão, o currículo inclui objetivos, conteúdo, métodos de ensino, materiais e recursos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, métodos de avaliação, organização de grupos de trabalho, tempo e espaço (Mehr Mohammadi, 2002). Segundo o mesmo autor, o professor é responsável por garantir a compatibilidade do currículo relativamente à natureza das turmas multinível. Entre os

elementos do currículo mencionados, apenas quatro têm diferenças particulares para turmas multinível, sendo estas: métodos de ensino, materiais e recursos de aprendizagem, organização de grupos de trabalho e atividades de aprendizagem.

Os alunos de turmas multinível têm necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, o que faz com que o docente tenha de adotar uma postura de diferenciação curricular e pedagógica. É desta forma que o professor consegue apoiar todos os alunos, potenciando o desempenho, o crescimento e as aprendizagens que levam ao sucesso individual de cada um.

O conceito de diferenciação é definido por Tomlinson e Allan como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (2002, p.14). Já Landsheere (1994), a diferenciação pedagógica é entendida como um conjunto diversificado de meios e processos de ensino aprendizagem, que permitem a crianças com diferentes idades, aptidões, comportamentos, que frequentam a mesma turma, serem capazes de atingir por caminhos diferentes, objetivos comuns.

No mesmo sentido, Grave-Resendes (2002) refere que a diferenciação é o reconhecimento e a resposta as diferentes capacidades de uma turma, para que os alunos da mesma turma não necessitem de estudar os mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo e de forma igual.

Cádima (2006) entende que, mais do que uma técnica ou metodologia, a diferenciação pedagógica é, em primeiro lugar, uma questão de atitude. Mais importante do que o domínio de metodologias e técnicas por parte do docente, é a sua determinação para alterar o que acha estar a correr menos bem na sala de aula. Para existir diferenciação, é necessário criar uma estrutura de organização pedagógica na sala de aula, a organização de materiais e atividades, e a organização do tempo e do espaço. É desta forma que as estratégias de ensino e aprendizagem são adaptadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

No entender dos autores, a diferenciação pedagógica está associada ao facto do professor ter em atenção as necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno ou de pequenos grupos; contrastando com o modelo tradicional, no qual todas as crianças têm as mesmas características.

Os métodos de ensino são um conjunto de medidas regulares adotadas pelo professor para direccionar as atividades a fim de atingir os objetivos do currículo de acordo com as condições dos alunos, turma e sala. Ao longo da história, professores e outros responsáveis pela definição do currículo, têm usado vários métodos de ensino, que vão

evoluindo e sendo adaptados, de acordo com o surgimento de novas ideias (Shaabani, 2011). O método de ensino determina os deveres do professor e prepara os alunos para as atividades em sala de aula; o seu sucesso depende da quantidade e qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para Gutek (1997) se os métodos de ensino forem eficazes e eficientes levarão aos objetivos desejáveis pelo professor.

De acordo com Hyry-Beihammer e Hascher (2015), os métodos de ensino são muito diferentes em turmas multinível. Dependem da aptidão do professor, das disciplinas e dos objetivos pretendidos.

Para o estudo “*Investigating teaching methods in multi-grade classes in Austria and Finland*” os métodos de ensino em turmas multinível dependem da capacidade do professor, dos conteúdos a desenvolver e dos objetivos pretendidos.

Estes autores convergem todos para a ideia de que não é possível identificar e aplicar um método comum ou mais correto em turmas multinível.

Kalaoja (2006) e Cornish (2006), citado Hyry-Beihammer e Hascher (2015) realizaram um estudo que teve por base orientações emanadas por professores de turmas multiníveis. Os autores defendem que podem existir várias práticas de ensino neste tipo de turmas, nomeadamente:

- Currículo paralelo: os alunos aprendem os mesmos temas ou disciplinas, mas cada grupo segue o seu próprio currículo. Ou seja, cada ano de escolaridade é orientado pelo professor de forma individual.

- Rotação do currículo: todos os alunos da turma estudam o currículo de um ano de escolaridade e nos anos seguintes estudam o currículo dos outros níveis de ensino. Nesta prática, todos os alunos são ensinados de forma conjunta.

- Alinhamento do currículo e currículo espiral: as disciplinas são semelhantes e estão presentes nos diferentes currículos, sendo compartilhado por todos os alunos os mesmos temas ou disciplinas. Os principais conceitos ou ideias ensinadas nos anos de escolaridade inferior são aprofundadas nos anos de escolaridade superior.

- Agregação de matérias: são ensinados conteúdos distintos a cada ano de escolaridade e nesta prática, o tempo de ensino é diferente para cada ano. O professor leciona um ano de escolaridade de cada vez.

- Ensino para toda a turma: os alunos estudam os mesmos temas e disciplinas, usando os mesmos materiais.

Berry (2010) afirma que o professor como planejador considera todos os aspectos que afetam o seu ensino. Uma estratégia de ensino variada deve ser praticada para atender às necessidades dos alunos.

As estratégias devem ser adequadas às necessidades dos alunos. Assim, é importante que o professor não compreenda apenas as estratégias, mas sim que as saiba implementar e que escolha a melhor combinação das mesmas.

A principal responsabilidade de um professor de ensino multinível, passa por conseguir cativar os alunos e mantê-los motivados nas atividades que propõe. Estas devem ser significativas e intensas o suficiente de modo que o aluno não se disperse, enquanto os restantes alunos de diferentes anos de ensino realizam outras atividades.

O papel do professor também passa por desenvolver atividades em que todos os alunos possam trabalhar e ajudar-se mutuamente. É aqui que a capacidade de manter os alunos focados nas atividades em que estão envolvidos é importante (UNESCO, 2015).

Segundo está organização, o ensino multinível envolve a preparação da sala de aula, a gestão do aluno e o planeamento do professor. É importante que este saiba planear e organizar a sala de aula para obter melhores resultados, através do espaço e dos recursos disponíveis. Existem três dimensões para uma boa gestão da sala de aula, sendo estas: o professor; a sala de aula e os alunos.

O professor de uma turma multinível precisa de manter os alunos empenhados na aprendizagem. A sua eficácia depende de uma sala de aula adaptada à realização de atividades estimulantes, que podem ser realizadas enquanto trabalho individual ou em grupo.

A preparação de um professor para lecionar uma turma multinível é indispensável, devendo este compreender o espaço que existe na sala de aula e os recursos disponíveis para a realização das aulas; determinar o(s) modelo(s) de ensino que vai adotar e as atividades possíveis com o número de alunos e o espaço disponível; criar uma planta da sala de aula.

O sucesso passa por organizar o espaço da sala, de forma que não exista muito barulho, que seja fácil para o professor supervisionar os alunos, que haja uma livre circulação e que a sala de aula possa ser utilizada para diferentes atividades em grandes grupos, pequenos grupos ou com um único aluno. A disposição tradicional de uma sala de aula não funciona numa sala multinível, onde várias atividades acontecem ao mesmo tempo. O mais importante é a flexibilidade, a capacidade de alterar a sala sempre que necessário para criar os espaços de aprendizagem pretendidos.

Um dos elementos fundamentais do currículo são as atividades, que são fundamentais no envolvimento dos alunos e nas experiências de aprendizagem.

Fathi Vajargah (2015) afirma quanto mais alto o nível de envolvimento dos alunos nas atividades e aprendizagens, mais profundas serão as experiências de aprendizagem.

Para Little (2005), o êxito das turmas multinível depende de um ensino baseado em estratégias de sucesso. O sucesso, é possível através de materiais de aprendizagem adequado para apoiar o aluno e o grupo nas aprendizagens.

A UNESCO (2015) afirma que para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos com diferentes níveis de escolaridade numa turma multinível, o professor deve planejar as atividades atempadamente e possuir material adequado a cada nível. Segundo esta organização, é sugerido que o professor apresente conteúdos-chave para todos os alunos, e em seguida, crie atividades diferenciadas para cada nível de ensino.

Segundo Mkosana e Kapesa (2004), cada professor que leciona uma turma multinível necessita de diferentes recursos que sejam apropriados às várias necessidades dos seus alunos, tais como: quadro da turma; rádio; televisão; computador; livros didáticos; jornais; revistas; objetos do meio ambiente; materiais reciclados; animais; sementes/ plantas.

De acordo com a UNESCO (2013), nas turmas multinível existem muitas atividades em sala de aula, que ocorrem ao mesmo tempo. Desta forma, enquanto alguns alunos trabalham em grupo, outros prestam atenção ao professor e ainda poderão existir crianças a trabalhar individualmente.

Selecionar e organizar atividades são requisitos para uma boa gestão de sala de aula. O professor deve ter uma ideia clara das atividades que pretende trabalhar, tendo em conta os diferentes anos de escolaridade e a idade dos seus alunos.

Segundo Miller (1990) existem sete tipos de atividades que se realizam na maior parte das turmas multinível, sendo estas: i) estudo silencioso ou individual; ii) fichas de avaliação; iii) ensinar a turma como “um todo”; iv) trabalho colaborativo; v) argumentação em grupo; vi) trabalho recorrendo a meios audiovisuais; vii) ensino ou treino de pequenos grupos pelos seus pares.

Portanto, o professor pode envolver os alunos individual ou coletivamente nas atividades, que poderão passar por jogos; representações; experiências; observação e preparação de mapas, gráficos e tabelas; composições e ditados, estudo autónomo, entre outras (Mortazavizadeh, 2015).

Para Beihammer e Hascher (2015) agrupar os alunos é um fator chave na organização de turmas com vários anos de escolaridade. De acordo com Mathot (2004) existem quatro métodos para a formação de grupos entre diferentes anos de escolaridade: segundo as competências de cada nível de escolaridade; pelos diferentes níveis de escolaridade; por uma aprendizagem cooperativa; por um ensino individual. Para a UNESCO (2015), a formação de grupos deve ter por base a idade dos alunos, o ano de escolaridade, as competências de aprendizagem ou as diferentes origens.

De acordo com esta organização, o professor deve ter uma ideia clara de como pretende fazer a separação dos alunos na sala de aula. Sendo, que poderá dividi-los pelos diferentes anos de escolaridade ou por idades. Também é importante ter em conta as atividades que se pretende realizar com cada ano de escolaridade, de forma a facilitar a organização dos grupos.

Referem ainda que os alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade, requerem um maior apoio por parte do professor, uma vez que precisam de adquirir uma base sólida ao nível da alfabetização e da numeração. Os alunos que apresentem dificuldades nessas áreas, irão necessitar de um apoio extra. Relativamente aos que frequentam o 3.º e 4.º ano, devem trabalhar a pares, com o auxílio de materiais e com as instruções dadas pelo professor. É necessário que o professor supervisione os trabalhos realizados pelos alunos e garanta que todos adquirem as habilidades pretendidas.

O professor deverá orientar os alunos, de forma que estes saibam lidar com as diferenças em sala de aula e quando necessário ajudem os colegas que carecem de apoio. Da mesma forma, é importante que o professor se certifique de que todas as crianças participam nas atividades, desencorajando assim o *bullying* e ajudando a manter um relacionamento harmonioso entre a turma.

É necessário referir que nem todas as turmas multinível, são constituídas pelos referidos anos de escolaridade. Algumas turmas têm mais de dois anos de escolaridade, tendo por vezes até os quatro.

No ponto seguinte, apresenta-se o contexto português de turmas multinível.

### **1.3 Enquadramento das turmas multinível em Portugal**

A constituição de uma turma é um fator importante no sucesso escolar do aluno. De acordo com o Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, atualmente em vigor, que estabelece a constituição de turmas: “As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.”; “As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.”. (Artigo 19, nº7-B/2015, 2 e 3)

Os dados mais recentes da organização escolar, relativos às turmas de 2016, identificam que cerca de 32% das turmas do 1º Ciclo em Portugal Continental, eram compostas por alunos de diferentes anos de escolaridade, abrangendo 28% dos alunos (Ramos F. et al., 2016).

Segundo este relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Esta situação pode ser justificada pela não existência do número suficiente de alunos para a constituição de turmas com apenas um ano escolaridade, ou para que alunos retidos nos 1.º, 2.º ou 3.º anos de escolaridade possam continuar a integrar a turma a que pertenciam, ou ainda por outros critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno da respetiva unidade orgânica (2016, p.33).

A tabela 1 apresenta a realidade portuguesa nos três anos letivos consecutivos entre 2013/14 e 2015/16, relativamente à distribuição dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, em turmas de 1 a 4 anos de escolaridade na mesma sala de aula.

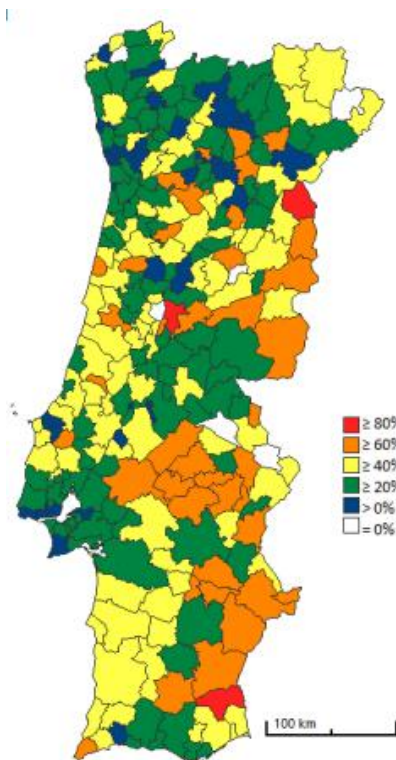
Ano(s) de escolaridade	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
<b>1ºCEB</b>	16 958	348 462	16 455	342 483	16 139	334 552
<b>1.ºano</b>	2 590	57 017	2 578	57 734	2 454	54 495
<b>2.ºano</b>	3 101	69 121	2 990	66 761	2 998	67 337
<b>3.ºano</b>	2 593	56 181	2 541	55 307	2 593	56 248
<b>4.ºano</b>	2 802	59 326	2 892	61 710	2 917	62 028
<b>1.º e 2.ºanos</b>	1 299	23 916	1 294	24 210	1 338	24 965
<b>1.º e 3.ºanos</b>	250	4 517	232	4 272	221	4061
<b>1.º e 4.ºanos</b>	515	8 868	448	7 580	390	6 666
<b>2.º e 3.º anos</b>	1 259	24 926	1 285	25 634	1 087	21 342
<b>2.º e 4.º anos</b>	287	5 222	271	4 996	261	4 802
<b>3.º e 4.º anos</b>	1 555	28 775	1 431	26 653	1 362	24 791
<b>1.º, 2.º e 3.ºanos</b>	95	1 490	64	1 065	74	1 115
<b>1.º, 2.º e 4.ºanos</b>	73	1115	63	972	60	937
<b>1.º,3.º e 4.º anos</b>	56	861	30	453	28	471
<b>2.º,3.º e 4.º anos</b>	157	2688	121	2 081	130	2 119
<b>1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos</b>	326	4 439	215	3 055	226	3 175

**Tabela 1-** Distribuição do número de turmas e alunos por turma nas escolas básicas do 1º ciclo em Portugal entre 2013 e 2016 (Sinaget, 2016).

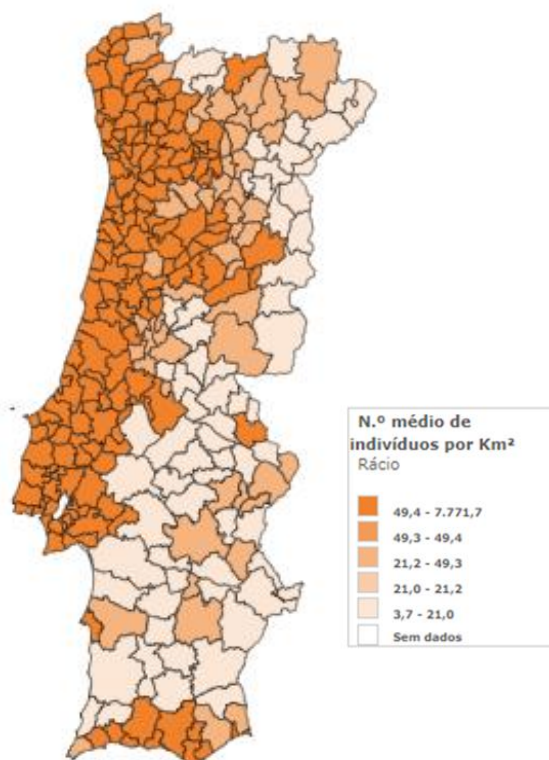
Da análise da tabela é possível observar que o valor do número total de alunos diminuiu cerca de 4% entre os anos letivos de 2013/14 e 2015/16. No mesmo período, o número total de turmas diminuiu três vezes mais, ou seja, em 12%. A análise comparativa entre as turmas de um único nível de escolaridade e as turmas multinível mostra que as primeiras observaram uma redução de 25%, sendo que as segundas, multinível, reduziram em apenas metade, ou seja, cerca de 12%.

Estes valores são parcialmente justificados pelo aumento significativo do número de alunos por turma nas turmas de um nível de escolaridade: de 21.8 para 28.7 alunos por turma, em média, no mesmo período de tempo. Quanto à dimensão das turmas multinível, esta manteve-se inalterada, em 18.2 alunos por turma, valor médio. Esta constância deve-se, provavelmente, ao cumprimento da lei, que prevê um número máximo de 18 a 22 alunos por turma multinível, de acordo com o número de lugares de cada estabelecimento de ensino.

Por último, da análise do número de alunos e de turmas multinível, é possível observar uma predominância de turmas de dois níveis consecutivos – 1.º e 2.º, 2.º e 3.º, 3.º e 4.º - que representam, no seu total, cerca de 74.5% dos alunos em turmas multinível. Esta percentagem corresponde a um valor médio para o período em estudo, de 75071 alunos. Todas as outras formas de reagrupamento de níveis de escolaridade somam a totalidade, em média, de 25673, ou seja, cerca de 25.5% dos alunos em turmas multinível.



**Figura 1-** Concelhos com turmas do 1.º CEB que incluem alunos de mais de um ano de escolaridade 2015/16 (Fonte: CNE, 2016).



**Figura 2-** Densidade Populacional em Portugal Continental, 2016 (Fonte: PORDATA).

Da observação da Figura.1 é possível verificar que dos 278 concelhos existente em Portugal Continental, 43 têm mais de 60% das suas turmas em configuração multinível, e apenas 6 concelhos têm somente turmas de um único nível de escolaridade. A distribuição destes concelhos a elevado número de turmas multinível no 1.º CEB, encontram predominantemente na região interior de Portugal. Se correlacionarmos estes dados com a Figura.2, é possível associar esta distribuição aos concelhos de menor densidade populacional, salvo algumas exceções. Porém, a distribuição deste fenómeno nos concelhos do litoral parece ser menos óbvia.

Em suma, através da análise do Capítulo 1, é possível observar que existe homogeneidade na definição do conceito de turmas multinível, mas que as opiniões sobre as potencialidades e limitações são vastas e, por vezes, contrastantes. Consensual é também a opinião de que a diferenciação pedagógica é necessária ao bom desenvolvimento educativo dos alunos. As turmas multinível podem representar algumas dificuldades acrescidas na gestão curricular devido à variedade de anos presentes em cada turma e à ausência de formação específica dos professores. Todavia, cabe a cada professor a tarefa, por vezes árdua, de planificação adequada, para poder beneficiar os alunos de todas as potencialidades deste tipo de ensino.

No contexto português, a realidade das turmas multinível é substancial, representando cerca de um terço da população escolar; e dispersa geograficamente, sendo mais predominante nas zonas periurbanas ou rurais. Esta distribuição é representativa da demografia do país, que apresenta menor densidade populacional, em particular, no interior. Esta configuração de ensino em turmas multinível, permite garantir oferta escolar de 1º ciclo do ensino básico à grande maioria da população, reagrupando os diversos níveis em salas comuns. Deste modo, os alunos beneficiam de uma maior integração social e o Estado beneficia da redução de custos estruturais.



## **2. CAPÍTULO 2- PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

No presente capítulo apresenta-se o percurso metodológico utilizado no estudo, justificando, sempre que necessário, as escolhas efetuadas no mesmo, durante o período de observação.

Em primeiro lugar, é definida a problemática, apresentando-se em seguida as questões de investigação decorrentes dessa mesma problematização e os respetivos objetivos do estudo. Num segundo plano, apresenta-se a abordagem de investigação adotada e a caracterização dos participantes. No final deste capítulo, são ainda apresentados instrumentos e técnicas usados para a realização de recolha e análise de dados.

### **2.1 Definição da Problemática**

Para a UNESCO (2015),

o ensino multinível é uma forma de ensino em que um único professor ensina crianças de dois ou mais anos de escolaridade. Os alunos que frequentam estas turmas normalmente são heterogêneos em termos de idade, sexo, habilidade e grau educacional. O ensino de turmas multinível nem sempre é fácil para o professor, mas fazê-lo bem, significa ajudar crianças a obter conhecimento e habilidades que necessitam para um futuro mais promissor.

O presente estudo surgiu no âmbito do estágio curricular em 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma multinível com o 1.º e 4.º anos de escolaridade, com alunos em idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

Durante o período do estágio curricular, constatou-se através da pesquisa e conversas informais entre a professora-cooperante e a professora-investigadora, que a informação sobre o tema de turmas multinível é escassa e insuficiente. Foi também observado uma ausência de formação específica e adequada aos professores que lecionam turmas com alunos de dois ou mais anos de escolaridade. Rapidamente, se verificou também que se trata de uma problemática pouco estudada no contexto educativo

português, apesar de que, na realidade do país, haver um número significativo de turmas multinível em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com Ramos F. et al “cerca de 32% das turmas do 1º Ciclo em Portugal Continental, eram (2016) compostas por alunos de diferentes anos de escolaridade, abrangendo 28% dos alunos” (2016, p.33).

Assim, surgiu o interesse em estudar as turmas multinível no 1.ºCiclo do Ensino Básico, de forma a compreender a gestão curricular e quais os alicerces que um professor deve ter para lecionar turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Com esta abordagem, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- i) Como se caracteriza a gestão do grupo numa turma multinível?
- ii) Quais as perceções dos interlocutores-chave sobre as potencialidades e limitações no contexto de uma turma multinível?
- iii) Quais as perceções dos interlocutores-chave sobre as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível?

Neste sentido, considerou-se importante compreender a gestão curricular de turmas multinível, uma vez que é uma estratégia utilizada no ensino, e para a qual, não há formação para os professores nem minuta bibliográfica, traçando para tal os seguintes objetivos do estudo: *i)* conhecer e compreender a forma como o professor faz a gestão do grupo numa turma mista; *ii)* conhecer, a partir das perceções de interlocutores- chave, as potencialidades e limitações de uma turma multinível; *iii)* conhecer, a partir das perceções de interlocutores-chave, as competências que os alunos adquirem no contexto de uma turma multinível.

## 2.2 Paradigma

Tendo em conta que existem inúmeras opções metodológicas, é importante identificar a metodologia da investigação consoante o problema a estudar. Desta forma, esta investigação enquadra-se num paradigma interpretativo, uma vez que se pretende compreender a gestão curricular e as práticas utilizadas numa turma multinível, a partir das conceções das professoras titulares, dos encarregados de educação e dos alunos. De acordo com Coutinho (2011), o paradigma interpretativo investiga a realidade educativa - professores, alunos e encarregados de educação - onde engloba a intervenção de variáveis interdependentes - perceções, comportamentos e atitudes. Assim sendo, esta investigação privilegia a compreensão do problema e a perceção dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o principal interesse destes estudos, é particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade, e não o de efetuar generalizações.

Pressupondo a problemática apresentada anteriormente, procedeu-se à realização do plano de intervenção. No sentido de responder às questões de investigação já mencionadas e alcançar os objetivos formulados, decidiu-se pela adoção de uma metodologia interpretativa qualitativa por esta parecer a mais adequada. Esta metodologia, segundo Miranda (2018) baseia-se nos processos qualitativos e no naturalismo, tendo como objetivo central interpretar e compreender a realidade de um conjunto de sujeitos de um dado contexto social. Esta metodologia parece adequada no contexto do estudo, pois, de acordo com Erickson (1986, p.119), a investigação interpretativa coloca “o interesse central no significado humano, na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” e a sua forma qualitativa “é uma questão de foco substantivo e intensão, e não, uma questão de procedimentos para a recolha de dados”.

A abordagem qualitativa adotada foca-se mais nos processos do que nos resultados ou produtos, e preocupa-se mais pela compreensão e interpretação da forma como os fatos e fenómenos se manifestam, do que em determinar as causas dos mesmos (Serrano, 2004). Segundo Bogdan & Biklen (1994) este tipo de investigação caracteriza-se por *i*) utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal; *ii*) é do tipo descritiva, *i.e.*, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens; *iii*) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; *iv*) os dados são

tendencialmente analisados de forma indutiva e v) na abordagem qualitativa, o significado assume um papel vital.

Segundo Psathas (1973) mencionado pelos mesmos autores, os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, para perceber a forma como estes experienciam e interpretam as suas próprias experiências e de que modo estes sujeitos estruturam o mundo social em que vivem. Mais afirmam, que estes investigadores “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”, e estabelece na prática, uma forma de “diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.51)

O presente estudo de investigação assume um carácter qualitativo, de acordo com a definição dos autores mencionados, pois pretende compreender as questões de investigação formuladas, através da recolha de dados diretamente obtida do ambiente natural, de forma a melhor compreender o processo da gestão curricular de turmas multinível. Logo, é mais importante neste contexto, a qualidade dos dados e não a quantidade dos mesmos; a procura do significado e compreensão dos fenómenos em estudo.

## 2.3 Estudo de Caso

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Yin, o estudo de caso “representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "porquê", quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (2001, p.19).

Para Goode e Hatt (1975), o estudo de caso permite investigar em profundidade, o desenvolvimento, as características e os aspetos integrantes de qualquer unidade social: um indivíduo, um núcleo familiar, um grupo social, uma empresa pública ou particular, entre outros. Para os autores, o estudo de caso permite organizar os dados sociais da problemática estudada, preservando o seu carácter de forma íntegra e natural. Dada a flexibilidade no planeamento e procedimentos de um estudo de caso, este permite ainda o prolongar da investigação. Segundo Bogdan & Biklen (1994),

no estudo de caso a área de trabalho é delimitada, a recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos. (p.90)

Os mesmos autores, afirmam que estes estudos recaem sobre uma organização específica, ao longo de um determinado período de tempo, retratando o seu desenvolvimento.

Segundo Latorre et al. (2003), o estudo de caso segue a lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de o propósito da investigação ser o estudo intensivo de um ou poucos casos.

Na opinião de Pádua (2004), o estudo de caso trata-se de uma abordagem qualitativa, seja pelo seu carácter de trabalho monográfico, seja como elemento

complementar da recolha de dados. De forma complementar Minayo (2000, p. 21) afirma que a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares (...) que se preocupa, em ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, que trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.” Desta associação de ideias, é possível concluir que um estudo de caso corresponde a um espaço mais profundo de observação e análise “das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”, daí a sua conformidade com uma abordagem qualitativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.90) “neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (*e.g.* escola) ou nalgum aspeto particular dessa organização.” Os sectores da organização que, tradicionalmente, se focam nestes estudos são os seguintes: *i*) um local específico dentro da organização (*e.g.* salas de aulas); *ii*) um grupo específico de pessoas (*e.g.* duas turmas multinível do 1.ºCiclo do Ensino Básico); *iii*) qualquer atividade da escola (*e.g.* processo ensino-aprendizagem de turmas multinível em sala de aula).

De acordo com a definição dos autores aqui mencionados, o presente estudo de investigação é um estudo de caso, pois pretende observar e analisar de forma ativa, variáveis qualitativas num contexto específico e natural, visando a compreensão do processo de gestão curricular em turmas multinível.

## 2.4 Participantes

A recolha de dados desta investigação foi realizada durante um período total de onze meses, que se estendeu de dezembro a outubro, no ano letivo 2020/2021.

Teve como participantes duas turmas multinível, numa escola do Distrito de Lisboa, as respetivas professoras titulares das turmas e os encarregados de educação.

As turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadas de Sala X e Sala Y, são constituídas, respetivamente, por 24 alunos dos 1.º e 4.º anos de escolaridade, e 23 alunos dos 2.º e 3.º anos de escolaridade. É necessário referir que apenas 41 alunos participaram no estudo de grupo foco, uma vez que no dia da recolha de dados, os restantes não estavam presentes.

Durante as entrevistas aos grupos-focais, e tendo em conta as especificidades dos alunos, optou-se por formar 4 grupos-focais, de acordo com o seu ano de escolaridade:

**1.º grupo:** 12 alunos do 1.º ano de escolaridade;

**2.º grupo:** 8 alunos do 2.º ano de escolaridade;

**3.º grupo:** 11 alunos do 3.º ano de escolaridade;

**4.º grupo:** 10 alunos do 4.º ano de escolaridade.

Para além disso, participaram no estudo 40 encarregados de educação, a professora titular da turma X e a professora titular da turma Y.

Para garantir a confidencialidade dos participantes optou-se por utilizar as iniciais X e Y como forma de identificação dos participantes.

### **2.4.1 Caracterização da Instituição de Ensino**

Sabendo-se que a escola é conhecida como a segunda casa de qualquer aluno, é de notar que esta assume um papel fulcral nas suas vidas, pois é na escola que os mesmos passam a maior parte do seu dia e concretizam as suas aprendizagens.

Para Jolibert (2010) o aluno é um sujeito ativo na aprendizagem que está em constante interação com o meio. Na sua opinião, o meio escolar é caracterizado como um local de experimentação, de preparação para a vida em sociedade, um local de confronto, de realização, de conflito e sucesso que contribui significativamente para o sucesso das suas aprendizagens.

Deste modo, torna-se fundamental no enquadramento de um estudo de caso, conhecer-se a própria instituição e o funcionamento da mesma.

A instituição pertence ao distrito de Lisboa, é uma escola pública com o grau de ensino ao nível do 1.º ciclo, com apenas duas turmas, sendo cada uma constituída por dois anos de escolaridade.

No que concerne à organização do espaço, a escola é composta por um edifício térreo, rodeada por um espaço exterior de dimensões adequadas às características do 1.º ciclo, respeitando as normas do Ministério de Educação.

A escola, além de outros espaços, é composta por duas salas de aula, onde se inserem duas turmas multinível: a sala X, que é composta pelos 1.º e 4.º anos, e a sala Y, que é composta pelos 2.º e 3.º anos.

As salas são amplas, organizadas e possuem diversos materiais educativos relacionados com as áreas curriculares: português, matemática e estudo do meio.

Relativamente ao espaço exterior, os alunos podem contar com um campo de futebol, uma casa de madeira e uma horta, uma parede de escalada, uma zona com relva artificial, onde os alunos usufruem de baloiços construídos com pneus e vários jogos pintados no chão. É de referir que estes equipamentos foram construídos na sua maioria com a contribuição dos pais.

No que concerne à organização dos recursos humanos e da equipa educativa, é de notar que a escola conta com uma equipa multidisciplinar constituída por: duas docentes titulares de turma; uma professora de apoio educativo e seis professores coadjuvantes no domínio da dança, música, teatro, artes visuais e expressão físico motora.

O corpo não docente integra três assistentes operacionais para apoio das atividades letivas, atividades de enriquecimento curricular e serviço de almoço.

Após a análise do documento que define o regime da escola, é possível concluir-se que se trata de uma Comunidade de Aprendizagem na Escola Pública, que pretende criar um espaço de satisfação e realização para todos os intervenientes na comunidade educativa. Deste modo, esta opção organizativa pressupõe o envolvimento de todos os que, direta ou indiretamente, possam influenciar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos. À luz desta escola todos são educadores e todos estão em processo de aprendizagem e evolução. Ou seja, todos, adultos e crianças, podem de algum modo, influenciar os processos de aprendizagem e transformação.

Sempre com a criança no centro da aprendizagem e das decisões pedagógicas, as competências de criatividade, autonomia, cooperação, empreendedorismo, comunicação, capacidade de iniciativa e organização, são os pontos fundamentais desta comunidade.

Os princípios de ação da escola são a sabedoria e a felicidade através do desenvolvimento progressivo da autonomia, partilha e cooperação. A ação desta comunidade assenta, essencialmente, em cinco valores: respeito, responsabilidade, solidariedade, verdade e liberdade.

Relativamente à prática pedagógica, importa saber-se que esta escola não utiliza uma metodologia pedagógica específica. Contudo, o percurso educativo articula e valoriza as seguintes dimensões fundamentais: linguística; lógico-matemática; artística; identitária; cinestésico- corporal; intrapessoal e interpessoal. Esta comunidade promove a educação através de uma pedagogia diversificada, dando especial ênfase ao desenvolvimento de competências como: criatividade, autonomia, empreendedorismo, cooperação, comunicação, capacidade de iniciativa e organização.

Segundo os princípios orientadores da escola, esta procura desenvolver a sua missão apoiando-se num “(...) mapa cujos limites são traçados pelo âmbito legal, pelos valores que nos movem, pela multireferencialidade pedagógica e pela mais-valia da vida em comunidade, traçando o nosso próprio caminho pedagógico para chegar ao mesmo destino - o sucesso escolar e a felicidade de todos os intervenientes no projeto, especialmente das crianças em formação. E com toda a humildade e resiliência, avançamos passo a passo, pois estamos conscientes de que o caminho se faz caminhando!”.

#### **2.4.2 Caracterização das turmas X e Y**

A caracterização de um grupo, tanto a nível coletivo como individual, é um processo de extrema importância na prática de um professor visto que na área educacional é fundamental ter sempre presente as características individuais, personalidades e os ritmos de aprendizagens diferentes de cada aluno.

O período de observação e as conversas informais com as professoras cooperantes permitiu adquirir algum conhecimento estrutural das turmas. A turma X é composta por 24 alunos, 17 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. A turma Y é composta por 23 alunos, 8 do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Todos os alunos residem no distrito de Lisboa, as habilitações literárias dos pais variam entre os estudos obrigatórios (12.º ano de escolaridade) e estudos superiores (licenciatura e/ou mestrado). É possível dizer-se que o contexto socioeconómico dos alunos é médio/elevado, sendo que todos os alunos possuem os diversos materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Através da observação, foi possível constatar que são turmas bastante interessadas, participativas, autónomas, comunicativas, empenhadas e trabalhadoras. Tanto os alunos do 1.º como do 4.º ano são pontuais, relativamente conversadores, que procuram a atenção da professora e a constante novidade nas tarefas que desenvolvem. Os alunos do 2.º e 3.º anos são curiosos, empenhados e motivados. É de salientar que é uma turma bastante unida e conversadora.

Todavia, importa ter em conta que para que tudo isto se torne possível, a par do que sugerem Oliveira (2017) e Gomes (2012), as professoras devem ser capazes de promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo; tornar o processo de aprendizagem flexível; aumentar o grau de complexidade das tarefas propostas no decorrer do ano letivo; e, por último, apoiar cada aluno durante o processo de aprendizagem, respeitando as individualidades de cada um.

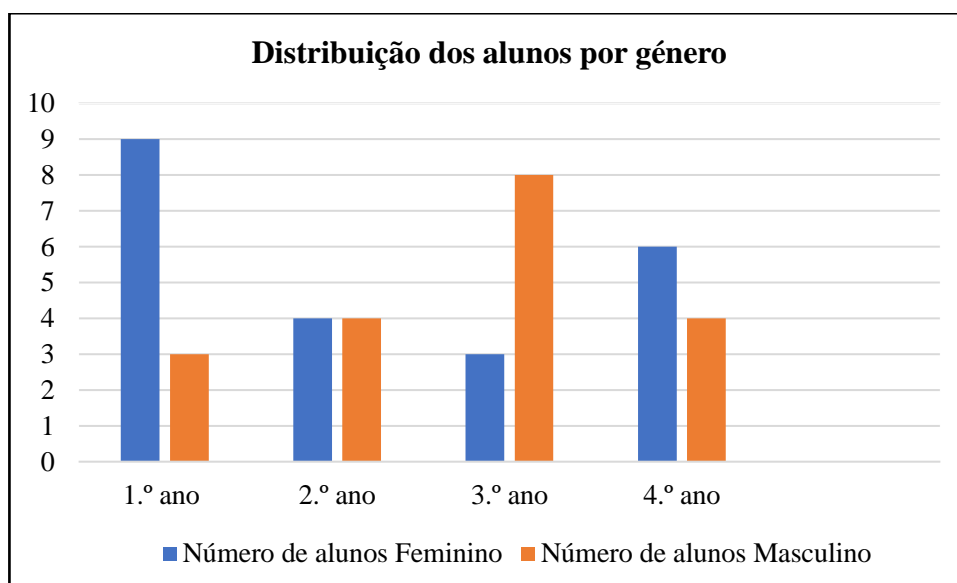
Relativamente à metodologia que orienta a prática pedagógica das professoras cooperantes, importa referir que as mesmas não se guiam por uma metodologia específica, uma vez que consideram que se deve retirar um pouco de cada modelo pedagógico.

### 2.4.3 Caracterização dos alunos

Os alunos da turma X e Y foram convidados a realizar uma entrevista, deixando o seu ponto de vista sobre a temática em estudo, ou seja, as turmas multinível, para se perceber as suas conceções sobre as turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Os alunos em estudo mostraram-se interessados, colaborativos e participativos, embora reagissem com alguma timidez ao uso de captação áudio das suas entrevistas. Esta timidez inicial dispersou-se rapidamente e não transpareceu nos seus testemunhos.

As entrevistas foram realizadas em grupos-focais, tendo as duas turmas quarenta e sete alunos e só quarenta e um participaram no estudo, uma vez que no dia da recolha de dados, os restantes alunos não estavam presentes.

No presente ponto pretende-se fazer uma breve caracterização dos alunos, segundo os dados sociodemográficos recolhidos na entrevista.



*Figura 1* - Distribuição dos alunos por género

Como se pode observar no gráfico na Figura1, existe uma assimetria significativa de género no 1.º, 3.º e 4.º anos, sendo o género feminino predominante no 1.º e 4.º anos, e o género masculino mais predominante no 3.º ano. No 2.º ano existe total simetria de géneros. Esta distribuição de género leva a uma predominância do género feminino na turma X (1.º e 4.º anos) e uma predominância do género masculino na turma Y (2.º e 3.º anos), não se observando a diluição destas assimetrias, apesar do agrupamento de diferentes níveis de escolaridade nas respetivas turmas. Por outro lado, se observarmos a

amostra como um todo, a distribuição de género pode ser considerada proporcional, não havendo por isso necessidade de ter em conta o género como um fator de desfasamento na análise de dados da entrevista dos grupos-focais.

#### **2.4.4 Caracterização das professoras**

As docentes foram convidadas a deixar o seu testemunho sobre a temática em estudo, em particular, sobre a gestão curricular das turmas com dois ou mais anos de escolaridade. É importante referir que as docentes em causa revelaram-se colaborativas e participativas no processo de recolha de dados através da entrevista.

Neste ponto, apresenta-se uma breve caracterização das docentes inquiridas através das entrevistas. Ambas do género feminino, detentoras do grau de licenciatura em Ensino Básico pré-Bolonha, com situação profissional caracterizada por pertencerem ao quadro de agrupamento.

O percurso profissional de ambas caracteriza-se pela quase exclusividade de ensino de turmas multinível: *i)* a professora X detém vinte e dois anos de serviço, dos quais só três anos lecionou turmas com um único ano de escolaridade, *ii)* a professora Y possui vinte anos de serviço, dos quais só três anos lecionou turmas com um único ano de escolaridade. Ambas sem formação específica para lecionarem turmas multinível.

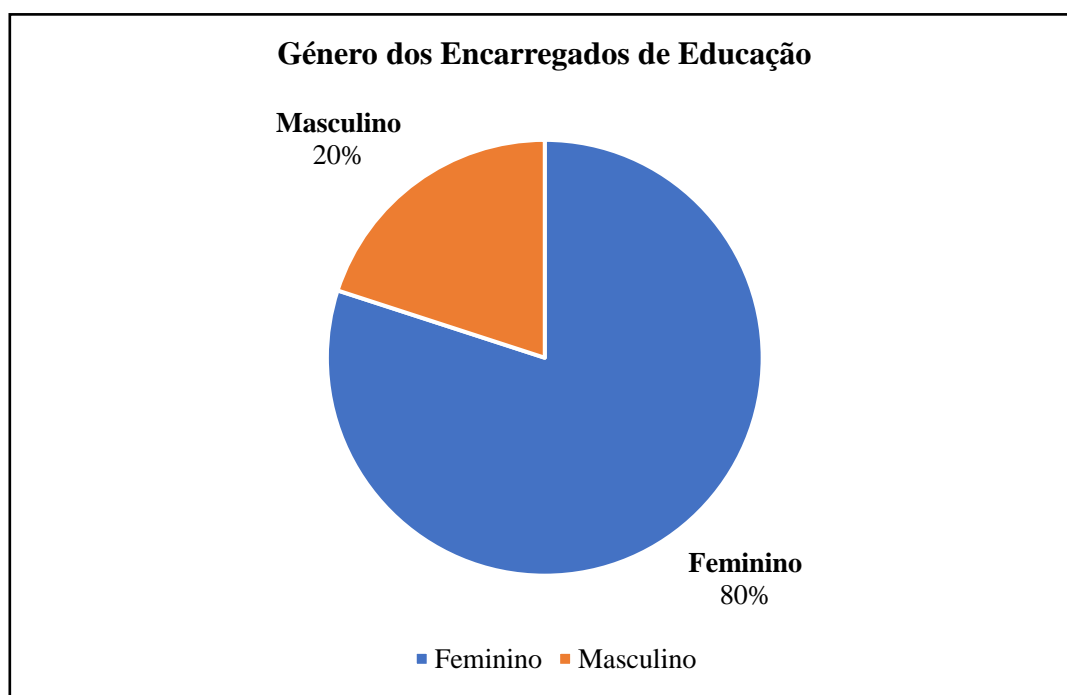
Desta forma, é possível afirmar que ambas as professoras têm bastante experiência em turmas com dois ou mais anos de escolaridade.

### 2.4.5 Caracterização dos Encarregados de Educação

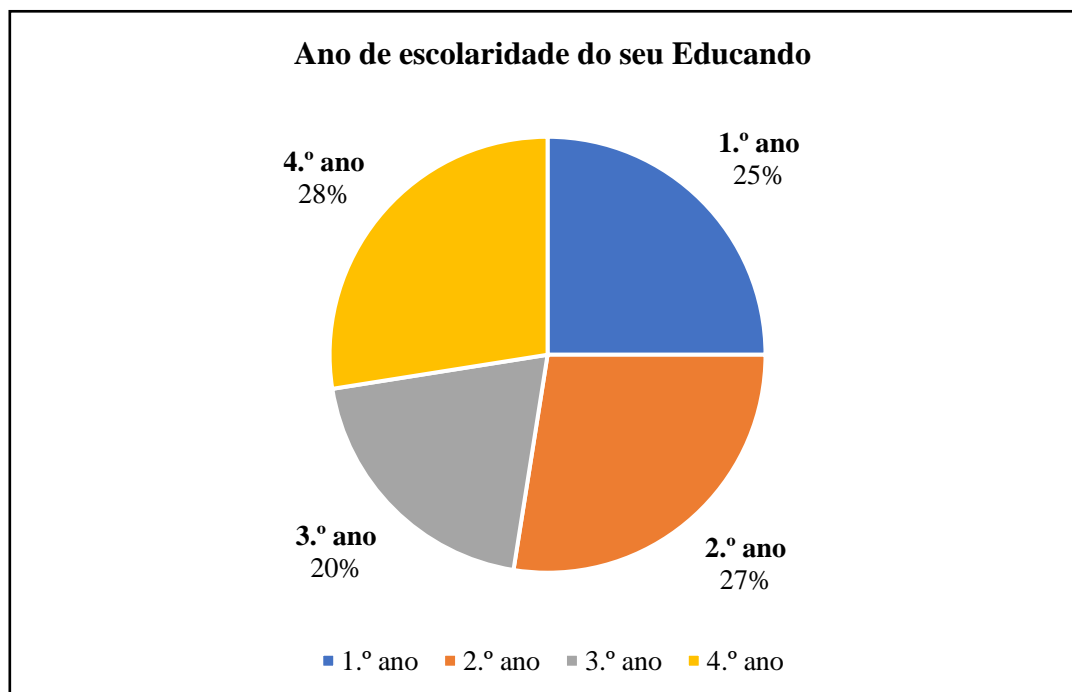
Os Encarregados de Educação foram convidados a realizar um questionário sobre a sua opinião e perceção das turmas multinível, de forma a compreender as suas conceções sobre as turmas com dois ou mais anos de escolaridade.

Os questionários foram distribuídos a todos os Encarregados de Educação dos alunos das turmas X e Y, sendo estes quarenta e sete. Tendo-se obtido um retorno de trinta e nove questionários devidamente preenchidos. É de salientar que existem irmãos em ambas as turmas, deste modo, quatro dos Encarregados de Educação em causa só preencheram um questionário. Ficaram por entregar apenas três questionários dos distribuídos.

Neste ponto apresenta-se uma breve caracterização dos Encarregados de Educação, segundo a distribuição de género e o ano de escolaridade frequentado pelo seu educando, de acordo com os dados obtidos das respostas ao questionário.



*Figura 2-* Género dos Encarregados de Educação



**Figura 3-** Ano de escolaridade do seu Educando

Da observação das Figuras 3 e 4 conclui-se que a maioria das respostas foram dadas por Encarregados de Educação do género feminino (80%), cujos educandos estão distribuídos de forma bastante homogénea entre os quatro anos de escolaridade, sendo o 3º ano o menos representado, com apenas 20%.

## **2.5 Instrumentos de recolha de dados**

Para Yin (2001, p.120), “um ponto forte na recolha de dados num estudo de caso é a oportunidade de utilizar diferentes fontes para a obtenção de evidências.”

Desta forma, no presente estudo, utilizou-se um conjunto de recolha de dados diversificado, uma vez que se trata de um estudo de caso, utilizou-se as seguintes técnicas de recolhas de dados: observação; conversas informais; diário de bordo; entrevistas; questionários; grupos-focais e análise documental.

Segundo Stake (2005), o recurso a processos de triangulação metodológica pode aumentar a credibilidade de um estudo. Este processo pode passar pela repetição de um mesmo método, seguido da comparação dos dados obtidos; pela utilização de mais do que um método de recolha de dados (exemplo: entrevista, questionário etc); ou ainda, do cruzamento de dados obtidos por mais do que um investigador sobre o mesmo caso. Desta forma, a recolha de dados diversificados teve como objetivo recolher informações e dados pertinentes para o estudo, permitindo a triangulação dos mesmos.

A recolha de dados foi realizada em exclusivo pela professora-investigadora. Nos próximos pontos, apresentam-se os diferentes instrumentos utilizados no presente estudo, assim como a forma como foram recolhidos.

### 2.5.1 Observação

A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, permitindo compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

De acordo, com Pinto (1990) a observação é uma técnica de investigação integrada no método descritivo, cujo objetivo passa por caracterizar do modo mais completo possível, as variáveis que estão envolvidas no estudo. Procura ainda, observar os comportamentos dos sujeitos no seu meio natural.

A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista, pratica-se no contexto da ocorrência, entre os sujeitos que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana. Os autores referem ainda que a observação qualitativa não se realiza a partir de um projeto de pesquisa inflexível, mas passa pelo seu carácter flexível e aberto (Adler & Adler, 1994).

Para Quivy e Campenhoudt (1998), “os métodos de 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” (p.196).

A observação enquanto técnica de recolha de informação, fundamental num estudo de natureza qualitativa, permite recolher informação por um período contínuo de tempo, indispensável para o presente estudo de investigação. Neste estudo de caso, utilizou-se exclusivamente a observação direta. As observações realizadas foram sendo registadas pela investigadora, em formato de nota de campo, no seu diário de bordo.

## 2.5.2 Diário de Bordo

De acordo com Alves (2004), o diário de bordo deverá considerar-se como um registo de experiências pessoais e de observações, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que o redige inclui observações, interpretações, opiniões, emoções e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita.

Para Porlán e Martín (1997) o diário de bordo é um recurso em que se reconhecem as problemáticas e, com elas, a conceção do processo que vem ocorrendo, além da realidade do sujeito. A problemática pode ser uma circunstância, uma ocasião, uma situação problema ou um estudo.

De acordo com McNiff e Whitehead (2003, referidos por Esteves, 2008) o diário de bordo tem grande importância, pois funciona como uma ferramenta que acompanha um professor-investigador ao longo de um estudo, representando uma fonte de informações oportunas para a análise de determinadas situações em curso e, sobretudo, para a análise da evolução do pensamento do investigador sobre as mesmas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) para que um estudo qualitativo seja bem-sucedido é fundamental que o investigador observe e registre sistematicamente, tentando fazê-lo o mais objetivamente possível. Para os mesmos autores, o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e da reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo, é designado como notas de campo. Neste sentido Amado (2014) refere que é importante que as notas de campo ocorram logo após a ação, enquanto ainda se detém memória dos pormenores.

Ao longo do presente estudo de investigação surgiram várias conversas informais, de acordo com Patton (2002), estas “baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante”.

As conversas informais ocorreram naturalmente entre a professora-investigadora, os alunos e as professoras titulares de turma. Estas permitiram recolher vários dados, ao longo de todo o estudo, sobre os participantes e a gestão das turmas multinível. Deste modo, são um complemento e um enriquecimento dos dados recolhidos ao longo de todo o estudo. Todas as conversas informais estão registadas no diário de bordo.

Desta forma, o diário de bordo foi um instrumento essencial na recolha de dados, uma vez que ilustra todas as notas de campo e as conversas informais recolhidas no presente estudo de investigação, logo, estes itens estão inteiramente ligados.

### 2.5.3 Entrevista

No presente projeto de investigação recorreu-se também à entrevista das professoras titulares das turmas X e Y, como metodologia de recolha de dados, uma vez que esta permite conhecer em profundidade as conceções e a experiência profissional das inquiridas relativamente à problemática em estudo. A entrevista complementa assim as restantes técnicas de recolhas de dados.

De acordo, como Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Para Ribeiro (2008) a entrevista é

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p.141).

As entrevistas qualitativas oferecem ao investigador uma amplitude de temas consideráveis, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (Bogdan e Biklen, 1994).

Para os mesmos autores, as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, desde a entrevista estruturada à não estruturada. Referem ainda, que a entrevista semiestruturada permite obter dados comparáveis com os sujeitos.

Quivy e Campenhoudt (1992) referem que a entrevista semiestruturada é certamente a mais utilizada em investigação social. Neste tipo de entrevistas, o investigador dispõe de questões-guia, relativamente abertas, sendo imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Sempre que possível, aconselha o investigador a deixar o entrevistado falar, sem interromper, para que este possa falar abertamente. O

investigador deverá esforçar-se por reencaminhar simplesmente a entrevista para os objetivos.

Neste sentido, optou-se por aplicar as entrevistas semiestruturadas, uma vez que garantem uma maior flexibilidade nas perguntas, podendo estas ser modificadas ao logo da entrevista.

As entrevistas seguiram um guião orientador, sendo este muito importante, uma vez que dele depende o sucesso da entrevista, no sentido da obtenção de informação de acordo com os objetivos do estudo. O guião, não só permite enquadrar as questões/respostas de acordo com os objetivos, mas também, garante que nenhum ponto importante e previamente identificado pelo professor-investigador, fica por responder. E, ao mesmo tempo, permite ao entrevistado, uma liberdade de expressão que pode levar à descoberta de perspetivas ou tópicos de interesse para o estudo, que possam complementar o mesmo.

Deste modo, optou-se pela elaboração de um guião aberto (cf. Anexo 1), sem questões previamente fechadas, para permitir às entrevistadas, liberdade de resposta. Este guião, composto por sete blocos de questões, nomeadamente: *i*) legitimar a entrevista e apresentar os objetivos do estudo; *ii*) caracterizar a entrevistada; *iii*) conhecer a experiência no exercício de funções em turmas multinível; *iv*) entender os desafios e as dificuldades da entrevistada em lecionar turmas multinível; *v*) identificar as perceções da entrevistada sobre o nível de sucesso educativo neste tipo de turma; *vi*) reconhecer as potencialidades e as limitações de uma turma multinível; *vii*) conhecer a planificação e a prática pedagógica da entrevistada no exercício de funções em turmas multinível; *ix*) comentários ou sugestões.

Para cada bloco de questões mencionadas anteriormente, foram definidos objetivos específicos, formuladas questões e definidos tópicos de discussão.

Neste sentido, as entrevistas foram realizadas às duas professoras titulares de turmas, a professora X e a professora Y, com a finalidade de revelar as perspetivas, as conceções e a gestão curricular que executam em turmas multinível.

Estas entrevistas foram marcadas com a devida antecedência e de acordo com a disponibilidade das docentes. Foram realizadas ambas no dia 7 de julho de 2021, no espaço escolar, de acordo com recomendações de Guerra (2006), “As entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador.” (p. 60). A duração das entrevistas foi de 18 minutos para a professora X e de 12 minutos para professora Y.

Os objetivos da entrevista foram previamente discutidos entre a professora-investigadora e as professoras-titulares, em forma de conversa informal, de acordo com recomendações de Carmo e Ferreira (1998). Também lhes foi apresentado requerimento para gravação e uso da informação para fins académicos, estando desta forma garantido o seu anonimato.

O método de registo das respostas utilizado for a gravação de voz e transcrição à posteriori (cf. Anexo 2 e 3) para garantir cobertura total da discussão. De acordo com Gil (1999), “o único modo (...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana (...) e a distorção” (p.125).

## 2.5.4 Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis, uma vez que permite organizar, normalizar e controlar os dados. Desta forma, permite que as informações investigadas possam ser obtidas de uma forma mais rigorosa e objetiva. O questionário não permite recolher dados em profundidade, como acontece com a entrevista, mas permite um maior controlo nos enviesamentos (Freixe, 2011).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), o inquirido por questionário traduz-se na colocação de um conjunto de questões, a inquiridos representativos de uma população. Estas questões podem ser 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 conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

A viabilização da obtenção de respostas sinceras, precisas e de uma forma rápida, assim como, a facilidade no tratamento de dados e a inferência estatística dos mesmos, podem, segundo Fortin (2009) ser asseguradas pelo uso do autopreenchimento, da garantia de anonimato, da uniformização de diretivas (que assegura também a fidelidade do instrumento) e a apresentação padronizada.

De forma a implementar os questionários foi necessário “definir o objetivo do questionário, formular as questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar as amostras de inquiridos, elaborar o questionário, testá-lo, administrá-lo e por fim analisar os resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Assim, foi possível construir um questionário a ser aplicado aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 4), cuja finalidade seria conhecer as conceções e opiniões dos mesmos acerca das turmas multinível. A escolha deste instrumento de recolha de dados surgiu naturalmente como sendo o mais adaptado à quantidade de questões de investigação consideradas e pela facilidade de chegar ao elevado número de participantes. Métodos de recolha de dados alternativos, como entrevista, não eram viáveis no enquadramento do estudo. Não seria possível, em tempo e disponibilidade dos inquiridos, assim como, devido ao contexto pandémico vivido durante o período deste estudo, proceder a uma recolha individualizada e em modo presencial.

Os questionários encontram-se organizados em dois blocos: *i*) dados de identificação; *ii*) turmas multinível.

O questionário elaborado utiliza na sua maioria questões do tipo fechadas, à exceção da última questão, que deixa em aberto espaço para a expressão de comentário ou opinião, da parte dos Encarregados de Educação, sendo por isso, uma questão do tipo aberta (cf. Anexo 5).

Para Pardal e Correia (1995), as questões fechadas têm as vantagens de permitir a concentração no objeto de estudo, a possibilidade de aprofundamento do estudo e a facilidade de tabulação. Sendo que, para que as vantagens sejam efetivas, haja necessidade de o investigador assegurar a representação de todas as possibilidades, ser pertinente e exaustivo na formulação das questões e ter conhecimento prévio acerca do assunto em estudo.

### 2.5.5 Grupo- Focal

A técnica de recolha de dados designada por grupo focal consiste, de acordo com Amado (2013), em envolver um grupo de sujeitos na discussão de um tema, tendo sob controlo um moderador que tem como objetivo estimular a interação e garantir o enquadramento da discussão ao tema em questão.

Segundo Fontana e Frey (1994), o grupo-focal proporciona outro nível de informação ou uma perspetiva de pesquisa não disponível na entrevista individual. Uma vez que o entrevistador, diferentemente da entrevista em grupo, assume o papel de facilitador da discussão, estimulando e enfatizando a formação de opiniões sobre o tema pretendido (Gondim, 2003).

Assim, a principal característica do grupo-focal passa por recolher pontos de vista sobre o assunto em estudo, com o propósito de captar atitudes, sentimentos, experiências e reações que não seriam reveladas por outra técnica de recolha de dados (Smith e Bowers-Brown, 2010).

Neste sentido, optou-se por aplicar quatro grupos-focais, realizados aos alunos da instituição, com a finalidade de revelar as perspetivas e as conceções que estes têm das turmas multinível. Tendo em conta as especificidades dos alunos, optou-se por formar os grupos de acordo com o seu ano de escolaridade. O 1.º grupo, composto por 12 alunos do 1.º ano de escolaridade; o 2.º grupo, composto por 8 alunos do 2.º ano de escolaridade; o 3.º grupo, composto por 11 alunos do 3.º ano de escolaridade e o 4.º grupo, composto por 10 alunos do 4.º ano de escolaridade.

Estas sessões foram marcadas com a devida antecedência e de acordo com a disponibilidade das docentes e dos alunos. Foram realizadas ambas no dia 7 de julho de 2021, no espaço escolar. A duração das sessões foi de 14 minutos para o 1.º grupo, 8 minutos para o 2.º grupo, 8 minutos para o 3.º grupo e 21 minutos para o 4.º grupo.

Os objetivos das sessões foram previamente discutidos entre a professora-investigadora e as professoras-titulares, em forma de conversa informal.

O método de registo das respostas utilizado foi a gravação de voz e transcrição à posteriori (cf. Anexo 6,7,8 e 9) para garantir cobertura total da discussão.

As entrevistas seguiram um guião orientador (cf. Anexo 10), sendo este muito importante, uma vez que dele depende o sucesso das sessões, no sentido da obtenção de informação de acordo com os objetivos do estudo.

Deste modo, optou-se pela elaboração de um guião, este guião, composto por seis blocos de questões, nomeadamente: *i)* legitimar a entrevista e apresentar os objetivos do estudo; *ii)* conhecer a experiência do entrevistado em turmas multinível; *iii)* entender a entreajuda e o respeito que existe numa turma multinível, entre os dois anos de escolaridade; *iv)* entender as potencialidades e as dificuldades do entrevistado em frequentar turmas multinível; *v)* identificar se o entrevistado gosta de frequentar uma turma multinível; *vi)* comentários ou sugestões.

Para cada bloco de questões mencionadas anteriormente, foram definidos objetivos específicos, formuladas questões e definidos tópicos de discussão.

A professora-investigadora foi a moderadora, de forma a direcionar as sessões para as questões pretendidas.

### **2.5.6 Recolha documental**

A técnica de recolha documental foi o instrumento utilizado para enriquecer e complementar a informação recolhida através dos restantes instrumentos de recolha de dados utilizados: observação direta, as notas de campo e as conversas informais com as professoras titulares de turma.

De acordo com Stake (1998) nos estudos de investigação é frequente haver a necessidade de se utilizarem documentos que possam substituir registos de atividade não observáveis diretamente pelo investigador, até porque estes poderão ser mais fidedignos que o próprio investigador.

A recolha documental neste estudo foi realizada com base em documentos produzidos pela instituição, com vista à realização da sua caracterização e das respetivas turmas X e Y, sendo estes: planos de turmas, regime da instituição e os princípios orientadores da instituição.

## **2.6 Procedimentos**

No presente ponto serão apresentados os procedimentos utilizados para a recolha de dados, bem como o tratamento e a análise dos mesmos, essenciais para atingir o objetivo do presente estudo.

### **2.6.1 Recolha de dados**

A recolha de dados no presente estudo de investigação foi realizada entre os meses de dezembro de 2020 e outubro de 2021, nas duas salas da instituição, turmas X e Y.

O diário de bordo, as conversas informais, as notas de campo e a observação decorreram entre dezembro de 2020 e junho de 2021. A recolha documental ocorreu entre dezembro de 2020 e março de 2021, as entrevistas realizadas às professoras titulares de turma aconteceram no mês de julho e por fim, o inquérito por questionário realizado aos Encarregados de Educação ocorreu no mês de outubro.

A fase de observação foi acompanhada pela construção do diário de bordo (*incl.* as conversas informais e as notas de campo), e ambos os processos de recolha de dados acompanharam toda a duração do estudo, ou seja, onze meses, de dezembro 2020 a outubro de 2021. Os períodos de observação foram, porém, interrompidos no mês de junho de 2021.

A recolha documental realizou-se nos primeiros quatro meses do estudo, desde dezembro 2020 a março de 2021.

O inquérito por questionário foi desenvolvido em setembro e aplicado aos Encarregados de Educação em outubro de 2021. Estes foram respondidos e devolvidos no espaço de uma semana.

A preparação das entrevistas semiestruturadas e das sessões grupos-focais foi realizada durante o mês de junho. A sua realização ocorreu ao longo do dia 7 em julho de 2021.

## 2.6.2 Procedimentos de análise de dados

A análise de conteúdo consiste em “extrair sentido dos dados de texto e imagem” e preparar os dados para “conduzir análises diferentes, aprofundar, representar os dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo que eles podem fornecer” (Creswell, 2007, p. 194).

Para Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que, por meio do rigor de um instrumento, possibilita a análise das comunicações utilizando várias modalidades e podendo ser aplicado em diversos campos de pesquisa. Para a mesma autora, o objetivo da “análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam interferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (2019, p.48).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) a análises de conteúdo é um instrumento utilizado na interpretação de informações, sem que o investigador tome como referência os seus próprios valores e percepções. De acordo com Esteves (2006), os dados podem ser invocados ou suscitados – os dados invocados surgem naturalmente através de observação direta, os dados suscitados são obtidos através das entrevistas e questionários. Neste estudo, existem os dois tipos de dados.

Desta forma, procedeu-se à análise de conteúdo e os dados foram codificados. De acordo com Bardin (2019), no caso de uma análise qualitativa, a organização da codificação compreende três escolhas sendo estas: *i*) o recorte; *ii*) a enumeração *iii*) a classificação e a agregação. O recorte consiste nas escolhas das unidades de análise, assim sendo foram analisadas as respostas das professoras titulares, dos alunos e dos encarregados de educação; a enumeração na escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação formam a escolha das categorias de análise, neste caso os dados foram organizados em gráficos e tabelas.

Por último, realizou-se a interpretação dos resultados e a triangulação dos dados, para Sousa e Baptista “É importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade (2011, p.70).” Existem várias categorizações para a triangulação, contudo no presente estudo a triangulação adotada foi a triangulação de dados, pois a recolha de dados caracterizou-se pelo recurso a diferentes fontes.

No próximo capítulo serão apresentados os dados recolhidos neste estudo de caso de acordo com a metodologia apresentada e respetiva análise e discussão no contexto e objetivos dessa investigação.



### **3. CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste terceiro capítulo, apresentam-se os resultados referentes às Turmas Multinível no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através dos dados recolhidos junto de todos os intervenientes na investigação e à respetiva análise de conteúdo, através das entrevistas realizadas às docentes titulares de turmas, através dos inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação, e ainda os grupos- focais realizados aos alunos.

Desta forma, expõe-se os resultados que vão ao encontro das questões de investigação e dos objetivos definidos inicialmente.

#### **3.1 Compreender a gestão curricular numa turma multinível**

O primeiro objetivo formulado para este estudo de caso é o de “Conhecer e compreender a forma como o professor faz a gestão do grupo numa turma multinível”. Para concluir sobre este objetivo é necessário analisar as questões e respostas transcritas das entrevistas com as duas docentes, assim como as respostas ao questionário aos Encarregados de Educação (questões H e J), e as respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas dos grupos focais.

Para compreender a forma de gestão de turmas multinível, formularam-se questões estruturais sobre o funcionamento das turmas, num primeiro plano, e, num segundo plano, questões de perceção sobre os desafios e dificuldades das docentes relativamente à gestão destas turmas.

Em resposta à questão sobre quais os anos de escolaridade que melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino-aprendizagem nas turmas com dois ou mais anos de escolaridade, a docente X afirma que “não existem melhores anos, porque dá para misturar todos. Como professora é que tens de ter estratégias diferentes”. No seguimento da entrevista, refere que os pares 1.º e 2.º ano “apesar de serem níveis próximos (...), só se pode trabalhar em áreas específicas, tal como as expressões artísticas e em educação física. No português e na matemática é um bocadinho mais difícil, mas a partir do segundo período já se torna mais fácil”. Quanto aos pares 2.º e 3.º ano, a inquirida refere “é muito fácil de trabalhar, o 3.º e o 4.º ano então é o mais fácil de todos, os conteúdos são parecidíssimos. O 1.º e 4.º ano em termos de conteúdo não é fácil, mas para mim o importante é teres uma boa dinâmica de sala de aula e uma sala de aula equipada”.

Segundo a docente Y, “aqui na escola já fizemos várias experiências e achamos que todos os anos de escolaridade resultam de todas as formas”.

Estas opiniões são corroboradas por vários autores, nomeadamente, Mathot (2004), que afirma que existem três características principais para a formação de grupos entre diferentes anos de escolaridade sendo estes: competências dos alunos; uma aprendizagem cooperativa e um ensino individual. Para a UNESCO (2015), a formação de grupos baseia-se pela idade dos alunos, ano de escolaridade, competências de aprendizagem ou alunos de diferentes origens. Os mesmos autores, mencionam que o professor deve ter uma ideia clara de como pretende fazer a separação dos alunos na sala de aula, é importante que tenha em conta as atividades que pretende realizar com cada ano de escolaridade, para que desta forma seja mais fácil, estipular a organização dos grupos. Referem ainda que o 1.º e 2.º ano, requerem mais apoio do professor. Uma vez que necessitam de ganhar uma base sólida na alfabetização e na numeração. Os alunos que têm dificuldades nessas habilidades, precisam de uma ajuda extra. O 3.º e 4.º ano, devem trabalhar entre pares, com o auxílio de materiais e das instruções do professor. É necessário que o professor, supervisione os trabalhos realizados pelos alunos e garanta que todos adquiram as habilidades pretendidas.

Quanto à questão sobre a gestão do tempo e do espaço físico em sala de aula de turmas multinível, a docente X descreve a planificação como sendo realizada semanalmente e de forma diferente para os dois níveis, mas que “(...) por vezes acontece é quando há conteúdos que possam ser dados a ambos os níveis, juntá-los. (...) Por exemplo, é muito fácil tu meteres um primeiro e um quarto ano a trabalharem um texto descritivo, uma vez que o primeiro ano já consegue descrever, visto que já tem uma oralidade trabalhada, o quarto ano escreve o que o primeiro dita.”. Mais especificamente sobre o planeamento espacial, a docente Y é de opinião que “Tens que ter o espaço bastante organizado, porque se tu tiveres o espaço organizado vai ajudar-te na planificação. (...) Faz com que (...) quando vais trabalhar um conteúdo, poderá ser para ambos os grupos ou não. Tem de haver um espaço em que os alunos tenham autonomia e tempo para estar autonomamente enquanto o professor trabalha um conteúdo com o outro grupo.”

Sobre a utilização de materiais e recursos específicos para uma turma multinível, as docentes estão de acordo que os recursos e materiais variados que são utilizados em sala de aula, “são para todos os níveis, não existem recursos específicos para uma turma multinível, nem de compra.”, segundo a docente X. A docente Y adiciona ainda que “(...)

se tivermos uma sala organizada com materiais, com regras que eles saibam onde encontrar, (...) é mais fácil para nós darmos tempo e atenção a um grupo específico. (...) Mesmo quando tenho uma turma só de um nível é igual.”

Quanto à disposição dos grupos de diferentes anos na sala de aula, as docentes têm uma abordagem liberal na organização dos grupos, “isto não significa que sejam grupos de ano. Por exemplo, quando eu tenho primeiro e segundo ano, tal como vai acontecer para o ano, eu gosto de colocar um aluno de primeiro ao lado de um aluno de segundo, gosto de os misturar” partilha a docente X, que afirma ainda que utiliza diversas formas de organização da sala de aula: “Quando eles estão a trabalhar a pares, coloco a sala dois a dois, quando trabalham um conteúdo expositivo que é igual para todos, a sala pode estar em forma de U, quando trabalhamos cidadania e eles estão a debater alguma coisa na assembleia de turma, podem estar todos sentados no chão, ou todos deitados na relva.”. Abordagem comum com a docente Y, que explica como “(...) a disposição da sala não está sempre igual, (...) é para ir alterando sempre, ou seja, se tu vais trabalhar em grupo, eles estão em grupo, se tens uma aula mais expositiva eles podem estar em forma de U, se tens trabalho a pares, as mesas estão a pares, eles trabalham muito a pares e em trios. Portanto, isso depende do trabalho diário.”.

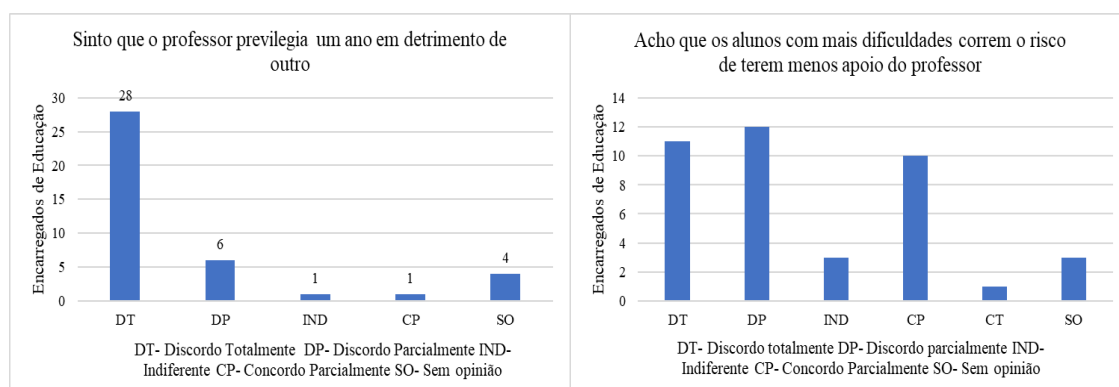
De acordo com ambas as docentes, a situação pandêmica atual, forçou à união dos grupos: “Com o Covid- 19 tenho de ter os anos separados, primeiro ano de um lado, quarto do outro.” (docente X), e acrescenta ainda que “Se não tivéssemos neste período, eu acabava por fazer grupos de quatro na sala de aula e punha um aluno de quarto ano ao pé de um de primeiro, porque o aluno do quarto seria o tutor do aluno do primeiro ano.”

Por último, à questão sobre a forma em que a da disposição e organização da sala de aula interfere na prática pedagógica e na articulação entre os diferentes anos de escolaridade, as docentes respondem com a grande importância da organização do espaço, visto que a sala de aula é um espaço de trabalho e para as docentes, mas também, o espaço de trabalho dos alunos, e “(...) tem de estar organizada para ser funcional para mim e para eles.” (docente X). Além disso, a organização do espaço depende “daquilo que nós estamos a fazer”, mas que não é necessariamente diferente de uma turma com um único ano de escolaridade “(...) é muito importante a organização da sala dependendo dos trabalhos” (docente Y).

De igual forma, a UNESCO (2015) menciona que a preparação de um professor para lecionar uma turma multinível é indispensável, devendo este compreender o espaço

que existe na sala de aula e os recursos disponíveis para a realização das aulas; determinar o(s) modelo(s) de ensino que vai adotar e as atividades possíveis com o número de alunos e o espaço disponível; criar uma planta da sala de aula. O sucesso passa por organizar o espaço da sala, de forma que não exista muito barulho, que seja fácil para o professor supervisionar os alunos, que haja uma livre circulação e que a sala de aula possa ser utilizada para diferentes atividades em grandes grupos, pequenos grupos ou com um único aluno. A disposição tradicional de uma sala de aula não funciona numa sala multinível, onde várias atividades acontecem ao mesmo tempo. O mais importante é a flexibilidade, a capacidade de alterar a sala sempre que necessário para criar os espaços de aprendizagem pretendidos.

De igual forma, vários autores defendem a utilização dos materiais e a organização de atividades como fatores de sucesso escolar, em particular no contexto de turmas multinível. É exemplo desta posição, Little (2015), que afirma que o êxito das turmas multinível depende de um ensino baseado em estratégias de sucesso, e que este é possível através de materiais de aprendizagem adequado para apoiar o aluno e o grupo nas aprendizagens. Também Mortazavizadeh menciona que o professor pode envolver os alunos individual ou coletivamente nas atividades, que poderão passar por jogos, representações, experiências, observação e preparação de mapas, gráficos, tabelas, composições, ditados, estudo autónomo, entre outras.



**Figura 4** – Resposta às questões H e J do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação foram questionados sobre a sua percepção quanto à influência da estrutura multinível das turmas na interação entre professor e aluno. As suas respostas, de acordo com os gráficos da Figura 4, apontam para uma aceitação geral positiva deste tipo de gestão curricular. De acordo com a maioria dos Encarregados de Educação (28), estes discordam totalmente que o professor privilegie os alunos de um ano em detrimento de outro. Também, embora de forma menos clara, os Encarregados de Educação sentem o risco de desfavorecimento dos alunos com maiores dificuldades como sendo baixo: 11 dos 40 inquiridos discordam totalmente com esta observação, 12 discordam parcialmente, 10 concordam parcialmente e apenas 1 parece achar que os alunos com maiores dificuldades possam ter menos apoio do professor. Vários Encarregados de Educação adicionaram comentários abertos relativos a esta questão, sendo este exemplo representativo das razões que levaram a maioria (22 em 40) a concordar ou discordar parcialmente com a mesma: “concordo parcialmente no caso de não existir um professor de apoio. Havendo professor de apoio para dar suporte aos alunos com mais dificuldade às turmas multinível, na minha opinião só têm vantagens apesar de serem um desafio maior para o professor. Preparam melhor os alunos para o futuro socialmente, aprendem em cooperação, tolerância, respeito entre outros valores fundamentais para a vida a par com as aprendizagens”.

Quanto à percepção dos alunos relativamente à estrutura curricular das turmas multinível, as respostas são mais variadas, devido à abertura das perguntas e à diferente maturidade dos alunos de diferentes níveis de escolaridade.

Somente três alunos entre os inquiridos frequentaram outra escola com estrutura de nível único; todos do 4º ano de escolaridade. Estes alunos partilharam as suas opiniões sobre as diferenças. O aluno (A60) refere que existem “muitas diferenças. Porque a professora dava-nos muito mais atenção e porque ela só tinha uma turma nessa altura, então era muito mais fácil”. Na mesma linha de pensamento, o aluno (A61) menciona “sim eu sentia diferenças. Nós éramos muitos mais numa turma só e então a professora dava-nos mais atenção e trabalhava mais connosco. Apesar disso, prefiro andar nesta turma, porque os trabalhos e a forma de trabalhar eram diferentes e prefiro esta professora”. O aluno (A62) descreve que “não gostava nada, sentia que a professora era muito exigente connosco e agora esta é muito amigável, faz jogos em vez de trabalhos e é divertido. É uma experiência boa que ajuda as crianças a desenvolver a cabeça”. Desta forma, é possível concluir que os alunos têm a percepção de que a professora dispensa mais tempo de atenção aos alunos numa turma de um nível só, do que numa turma multinível.

Mas será mesmo assim? De facto, o tempo de um professor numa turma de um nível de escolaridade é dispensado na totalidade sobre o tema que é comum ao grupo. Numa turma multinível, esse mesmo tempo de escolaridade, é dividido pelos dois grupos de níveis diferentes. A percepção de que o tempo de apresentação e discussão de cada um dos temas seja menor, parece lógico nestas condições, mas não se pode concluir que o tempo dispensado para o acompanhamento individual de cada aluno seja diferente nas duas estruturas de turma. Por outro lado, dois dos três alunos em questão, salientam que independentemente desta sua percepção de receberem menos atenção da parte da professora, preferem frequentar uma turma multinível. Os motivos apresentados são relativos à abordagem de ensino adotada pela professora e eventualmente à sua personalidade e interação com os alunos.

Ainda sobre a análise de percepção dos alunos sobre a gestão curricular e funcionamento de sala de aula, foi-lhes questionado sobre a existência de entreajuda entre os alunos dos diferentes níveis de escolaridade. De acordo com os alunos existe entreajuda entre os diferentes anos de escolaridade, para o aluno (A14) do 1.º ano, “o 4.º ano ajuda-nos muito, nós aprendemos às vezes com eles e também gostamos muito deles”. Do ponto de vista dos alunos do 4.º ano, o aluno (A63) menciona “nós ajudamos o 1.º ano nos trabalhos, mas eles também nos ajudam em coisas que nós não sabemos. Não muito em trabalhos, mas em atividades na rua, ensinam-nos de certa maneira”. Para o aluno (A65), “nós ajudamos muitas vezes o 1.º ano e eles ajudam-nos a ajudá-los a eles. Então, é mais fácil”. Em concordância com os colegas, o aluno (A68) expõe que “em trabalho de escrita e de matemática é o 4.º ano que ajuda o 1.º ano. Mas às vezes em atividades, o 1.º ano ajuda o 4.º ano, porque em fichas não consegue”.

Os alunos dos diferentes anos de escolaridade, quando questionados se gostavam de ajudar e ser ajudados pelos colegas, todos responderam que sim, e o aluno do 1º ano (A15) acrescentou ainda que “gosto muito de ser ajudada e gosto muito de explicar as coisas aos outros alunos”. Os alunos do 2º e 3º anos de escolaridade também concordaram com este aspeto do seu relacionamento em sala de aula, mas não desenvolveram a resposta com detalhes da sua dinâmica.

É possível concluir que todos os alunos inquiridos estão de acordo quanto à existência de entreajuda entre os alunos de diferentes níveis em sala de aula e até mencionam as vantagens desta dinâmica de grupo.

Por último, quando questionados quanto às turmas multinível permitirem que os alunos saibam conviver com as diferenças e respeitar os colegas, todos os alunos dos

diferentes anos concordam com esta afirmação. Os alunos (A20 e A23), do 1.º ano de escolaridade referem que “sim, porque quando nós estamos a trabalhar eles ficam calados, eles estão a respeitar-nos” e “eles respeitam, porque nós também os respeitamos, então nós damos e eles também nos dão.” O aluno (A38) do 3.º ano de escolaridade, afirma “ao sabermos que o 2.º ano já deu coisas que o 3.º ano já deu, mesmo assim o 2.º ano pode saber mais coisas que o 3.º ano e nós temos de saber respeitar isso” e o aluno (A70) do 4.º ano “sim, eu convivo com as diferenças que toda a gente tem”.

Da análise das respostas é possível identificar a perceção dos alunos quanto a conceitos importantes: entreaajuda, respeito, aceitação e tolerância. Estes, segundo a maioria dos alunos, existem no contexto de sala de aula. Estas perceções confirmam as notas de campo registadas no diário de bordo, que referem que os alunos respeitam as diferenças entre as necessidades de cada grupo e prestam-se de forma espontânea a ajudar quando solicitados pelas professoras. Também as notas referem o ambiente harmonioso que existe entre os alunos em sala de aula e no recreio. No recreio é ainda de sublinhar a interação entre todos os níveis de escolaridade, sem separação dos diferentes anos nas brincadeiras; este comportamento surge por iniciativa dos alunos.

Sobre este tema, os autores como Berry (2010) e Sá (2015) defendem que a educação em turmas multinível promove oportunidades de interação entre os alunos de diferentes idades e estágios de desenvolvimento, referentes a diferentes níveis e habilidades. Assim, as diversas competências sociais, como a autonomia e a cooperação, surgem de forma espontânea nestes contextos. Da mesma forma, Rasmussen (2005) e Costa (2015) consideram que o contacto e entreaajuda no desenvolvimento de competências e conhecimentos leva a que, tanto os alunos que estão a ser ajudados como os que estão a ajudar, se desenvolvam. Este desenvolvimento e noção da realidade que rodeia as crianças leva a que os alunos se adaptem constantemente às interações e à complexidade das mesmas, contatando de forma constante com orientações voltadas para o futuro.

Baseado na análise dos dados supra apresentados sobre o objetivo da caracterização da gestão curricular de uma turma multinível, é possível concluir:

- i) Que não existem diferenças nem adaptações curriculares em turmas multinível;
- ii) Não existem materiais ou recursos, nem organizações do espaço de sala de aula específicas para as turmas multinível; estes aspetos são indicados

como importantes para o bom funcionamento das aulas pelas docentes e pelos autores referenciados, mas aplica-se, segundo a experiência e abordagens implementadas e partilhadas pelas docentes, a todos os tipos de estrutura de turma;

- iii) O ensino de turmas multinível exige uma planificação diferenciada e multitarefas, *i.e.*, a professora tem de fazer a planificação para ambos os níveis de escolaridade da sua turma e organizar esta planificação no tempo, de forma a coordenar os momentos de ensino e trabalho autónomo dos dois grupos.
- iv) Destes dois pontos decorre a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos alunos, que devem utilizar o espaço, recursos e realizar trabalho individual, sem o acompanhamento permanente da professora.
- v) Tópicos curriculares comuns são abordados para os dois grupos em simultâneo e desenvolvidos em cada grupo relativamente às suas especificidades.
- vi) Existe um nível elevado de aceitação por parte dos Encarregados de Educação quanto à estrutura curricular das turmas multinível. Estes não veem favorecimento de um ano em detrimento do outro, nem que os seus educandos corram risco de terem menos apoio por parte do professor, quando integrados neste tipo de turma.
- vii) Os Encarregados de Educação na sua maioria apoiam entusiasticamente este modelo de ensino, mas sentem a necessidade de sublinhar a importância da existência de um professor de apoio, dedicado aos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, por sentirem que estes são os níveis com maior exigência na aprendizagem.
- viii) Os alunos compreendem a diferença entre as diferentes estruturas de turma, mas aceitam com naturalidade as vantagens de interajuda e tolerância que este contexto proporciona.
- ix) A dinâmica de interação entre grupos de diferentes níveis de escolaridade criada no contexto de sala de aula é naturalmente transposta para o exterior, pelos alunos, em contexto de recreio. O que leva a crer que levarão também para outros contextos de interação social, extraescolar.

### **3.2 Percepções dos interlocutores-chave sobre as potencialidades e limitações no contexto de uma turma multinível**

O segundo objetivo formulado para o presente estudo é o de “conhecer, a partir das percepções de interlocutores-chave, as potencialidades e limitações de uma turma multinível”.

Para concluir sobre este objetivo é necessário analisar as questões e respostas transcritas das entrevistas com as duas docentes, assim como as respostas ao questionário aos Encarregados de Educação (questões B, C, D, E, F, G, H, I, J), e as respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas dos grupos focais.

De forma, a compreender as potencialidades e as limitações de uma turma multinível, formularam-se questões de percepção sobre os desafios e dificuldades dos interlocutores-chave relativamente às mesmas.

Na entrevista realizada às docentes, as inquiridas quando questionadas pelos desafios e dificuldades de lecionar uma turma multinível, a docente X refere que “o desafio é ser organizada porque as turmas multinível requerem muita organização da parte do professor” e se não existir esta organização e a planificação da aula para os dois anos de escolaridade “(...) acaba por haver burburinho” na sala de aula. A inquirida Y, afirma que existem “desafios em turmas multinível, como em turmas de um único ano de escolaridade”, na sua percepção “não há aqui um desafio maior, a questão é que o professor com um único ano de escolaridade só prepara um conteúdo, aqui tem de preparar dois”.

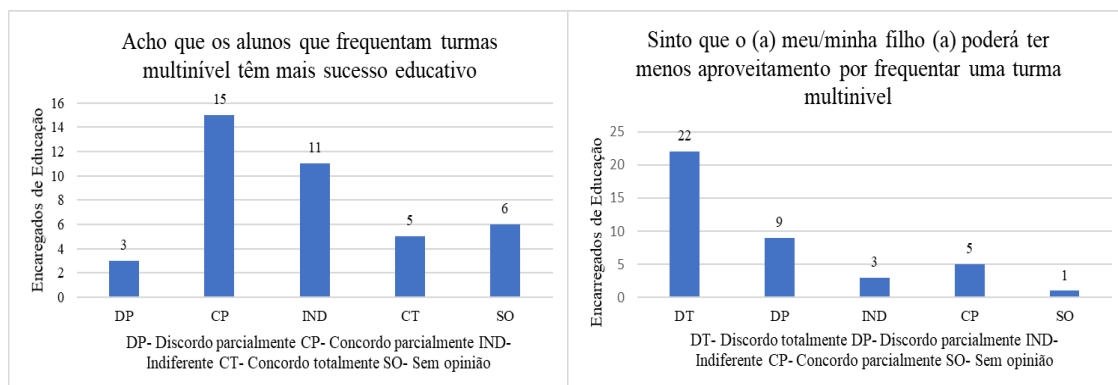
No seguimento da entrevista, as inquiridas foram questionadas quanto às potencialidades e limitações de uma turma multinível, a inquirida X menciona,

“o que é limitativo tem a ver com o tempo que tens para gerir ambos os grupos. Isso limita-te (...) eu tinha de dar muito mais atenção numa fase inicial ao primeiro ano do que ao quarto ano, tinha que me valer da autonomia do quarto ano para dar mais atenção ao primeiro. Quando tens uma turma de pares próximos como o primeiro e o segundo ano torna-se muito mais difícil, porque tens um segundo ano a consolidar uma leitura e tens um primeiro ano a iniciar uma leitura, o primeiro e o segundo ano são difíceis. Porque eles são todos muito pequeninos, muito imaturos e todos querem a tua atenção e não conseguem aceitar que o professor tem de ter igual tempo para todos. É difícil a gestão do tempo.”

Para a docente Y “limitações acho que não há. As potencialidades (...) é eles entreajudarem-se, o respeito e a aprendizagem que fazem uns com os outros”.

Nota-se dos discursos de ambas as professoras que as suas perspetivas são diferentes: a professora X tende a sublinhar as dificuldades desta estrutura de turma, enquanto a professora Y se foca nas suas potencialidades.

Os Encarregados de Educação foram questionados sobre a sua perceção das potencialidades e limitações das turmas multinível, através de nove questões.

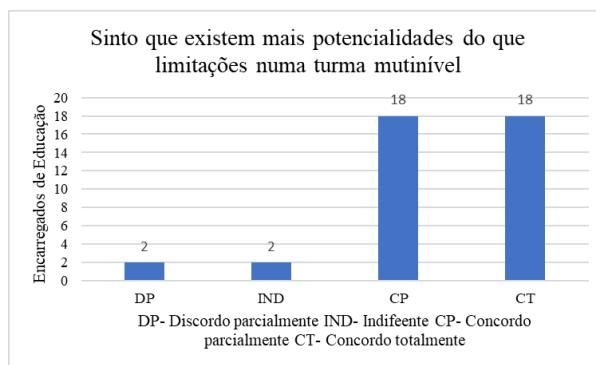


**Figura 5**-Respostas às questões B e I do questionário realizado aos Encarregados de Educação

As suas respostas, de acordo com os gráficos da Figura 5, refletem que a maioria dos Encarregados de Educação (15) concordam parcialmente, que os alunos que frequentam uma turma multinível têm mais sucesso educativo que os alunos que frequentam um único nível de escolaridade; cinco concordam totalmente e três discordam totalmente. Nesta questão é de referir que para onze encarregados de educação é-lhes indiferente e seis não têm opinião.

O segundo gráfico indica que os Encarregados de Educação na sua maioria discordam da afirmação que os seus educandos possam ter menos aproveitamento por frequentar uma turma multinível: 22 discordam totalmente, 9 discordam parcialmente, contra 5 que concordam parcialmente. Para 3 dos inquiridos é-lhes indiferente e 1 não tem opinião.

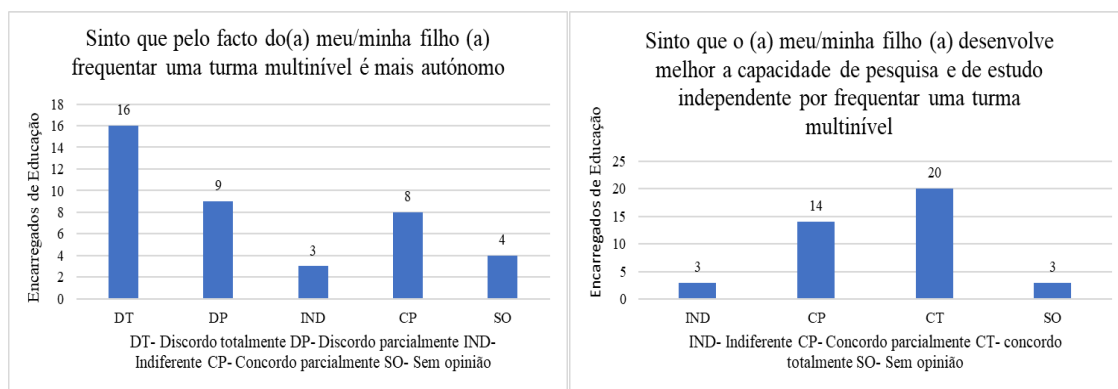
Apesar das respostas se corroborarem entre si na sua maioria, as respostas dos Encarregados de Educação parecem mais assertivas à segunda pergunta, que é colocada pela negativa. Denota-se que os mesmos tentam defender o interesse das turmas multinível.



**Figura 6-** Respostas à questão C do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação, são da opinião que existem mais potencialidades do que limitações numa turma multinível: 18 dos 40 inquiridos concordam totalmente com esta observação, 18 concordam parcialmente, 2 discordam parcialmente e para apenas para 1 é indiferente.

Em suma, os Encarregados de Educação parecem partilhar uma perceção positiva das potencialidades do ensino de turmas multinível para os seus educandos. Vamos então, analisar as suas perceções quanto a estas potencialidades e limitações de forma individual.



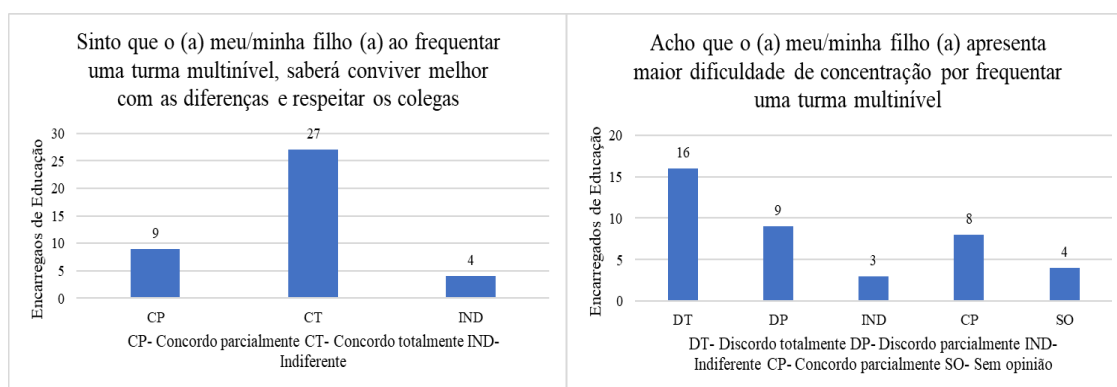
**Figura 7-** Respostas às questões F e G do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Conforme a figura 7, a maioria dos Encarregados de educação, 20 dos 40 inquiridos, concorda totalmente que os filhos tenham mais autonomia por frequentarem uma turma multinível, 14 concordam parcialmente, para 3 é indiferente e os restantes 3 não têm opinião.

Quando questionados se os filhos desenvolvem melhor a capacidade de pesquisa e de estudo independente por frequentar uma turma multinível, 16 Encarregados de

Educação concordaram totalmente, 14 concordaram parcialmente, 2 discordaram parcialmente, 1 discorda totalmente e para 7 é indiferente.

Em geral, os Encarregados de Educação, 30 a 34 dos 40 inquiridos, estão de acordo que os seus educandos desenvolvem com maior facilidade autonomia e capacidade de trabalho individual, pelo facto de estarem integrados numa turma multinível.

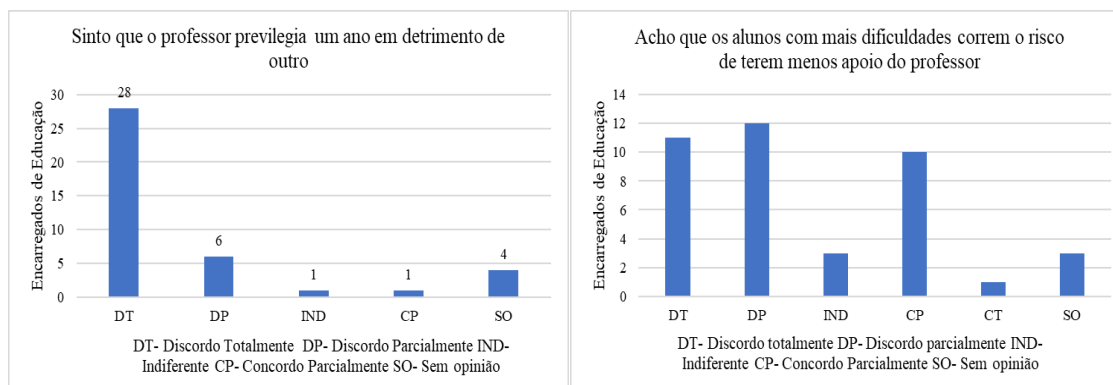


**Figura 8-** Respostas às questões E e F do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Consoante a figura 8, no gráfico referente ao aluno conviver melhor com as diferenças e a respeitar os seus colegas por frequentar uma turma multinível, a grande maioria dos inquiridos respondeu que concordava totalmente (27), cinco que concordavam parcialmente e para quatro era-lhes indiferente.

Na mesma figura, o segundo gráfico mostra que 16 dos quarenta inquiridos discordam totalmente que o(a) filho(a) apresente maior dificuldade de concentração por frequentar uma turma multinível, 9 discordam parcialmente, 8 concordam parcialmente, 4 não têm opinião e para três é indiferente.

Desta forma, é possível afirmar que os Encarregados de Educação concordam com a percepção de que, não só os alunos não ficam prejudicados na sua concentração, pela mistura de níveis na sala de aula, como adquirem valores importantes de tolerância e respeito pelas diferenças entre colegas.



**Figura 9-** Respostas às questões H e J do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Como referido no ponto 3.1, a maioria dos Encarregados de Educação (28), discordam totalmente que o professor privilegie os alunos de um ano em detrimento de outro. Quanto há questão que o(a) filho(a) poderá ter menos aproveitamento numa turma multinível, a grande maioria discorda (22) ou discorda parcialmente (9).

Na Figura 9 é possível observar que a maioria dos Encarregados de Educação discorda que os alunos com mais dificuldade correm o risco de terem menos apoio do professor, 12 discordam parcialmente e 11 discordam totalmente. No entanto, 10 concordam parcialmente com esta afirmação e um concorda totalmente.

Desta forma, através da análise dos gráficos, é possível concluir que a maioria dos Encarregados de Educação consideram que existem mais potencialidades do que limitações nas turmas multinível, corroborando a sua resposta à pergunta direta C.

Quanto à perceção dos alunos relativamente às limitações e potencialidades de uma turma multinível, esta foi estimada pela análise de 5 questões colocadas aos grupos focais.

De acordo com os alunos existe entreajuda entre os diferentes anos de escolaridade. Para o aluno (A13) do 1.ºano, “o 4.ºano ajuda-nos muito e nós também ajudamos um bocadinho o 4.ºano. Para os alunos do 4.ºano “sim, acho que há. Mas o 1.ºano não está necessariamente sempre a ajudar-nos. Nós quando ajudamos o 1.ºano, eles também nos ajudam a ajudá-los” (A64), para o aluno (A69) “eu acho que existe sim, mas nós é que ajudamos o 1.ºano. O 1.ºano, às vezes ajuda em estar calado e a fazer as coisas”. Em geral, todos os alunos dos diferentes anos de escolaridade afirmam que gostam de ajudar e ser ajudados pelos colegas.

Para os alunos, as turmas multinível permitem aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os colegas. Conforme, os alunos do 1.ºano (A21) “há pessoas aqui

muito amigas, também respeitam e não querem gozar!”, para o aluno (A22) “eles também têm de respeitar as nossas (diferenças)!” e para o aluno do 2.ºano (A39) “o 3.ºano às vezes também nos podem ajudar nas coisas que eles já sabem e nós ainda não nos lembramos”.

Em relação, à autonomia nas turmas multinível, os alunos sentem que são mais autónomos e não estão tão dependentes do professor. Para o aluno do 1.ºano (A24) “Somos mais autónomos porque não queremos chatear a professora, enquanto ela está com o 4.ºano. Porque ela fica quase todo o dia connosco”. De acordo, com os alunos do 4.ºano: “eu acho que sim, mas ao mesmo tempo não, depende da circunstância. Quando precisava de ajuda, pedia” (A71), “eu acho que sim. Porque quando a professora está com o 1.ºano ela mete-nos a fazer alguma coisa, se acharmos muito difícil passamos o exercício e ela vem nos ajudar” (A72) e “eu acho que sim, quando a professora está com o 1.ºano, se eu perceber eu faço” (A73). Todos os alunos responderam afirmativo, quando questionados se conseguiam realizar as tarefas de trabalho autónomo, sem o apoio direto da professora.

A respeito da dificuldade de concentração dos alunos por frequentarem uma turma multinível, todos mencionaram que têm mais dificuldade de concentração. De acordo com os alunos do 2.ºano: “sim, porque o 3.º ano faz muito barulho” (A31); “eu com o barulho, estou a meio de um cálculo e depois perco-me toda e tenho de fazer tudo de novo” (A34); “às vezes, estou a fazer labirintos e começo a ouvir barulhos e distraio-me. Eu sabia onde era o caminho, mas depois já não sei onde é que é” (A35). Os alunos do 3.ºano afirmam: “porque às vezes estou concentrada a fazer uma coisa e estou a ouvir os alunos do 2.ºano a perguntarem algumas coisas e às vezes eu desconcentro-me” (A41); “sim, porque às vezes eu estou a trabalhar e eles começam a fazer barulho e depois eu esqueço-me do que ia fazer” (A42); “eu acho que sim, porque às vezes a professora está a explicar uma matéria (matemática) e eu estou a fazer português e começo a olhar para o 2.ºano e desconcentro-me do que estava a fazer.” (A43)

Para os alunos do 4.ºano, “sim, porque há muito barulho e eu não me consigo concentrar” (A77); “sim, porque quando o 1.ºano está a trabalhar fazem um bocado de ruído. E quando estou a ler um texto, tenho de estar sempre a ler de novo. E quando estou numa conta a raciocinar também é difícil aquele ruído” (79).

Em geral, os alunos estão de acordo com as potencialidades desta configuração de turma e de acordo com a limitação maior associada à concentração em sala de aula.

As observações dos vários interlocutores-chave são corroboradas por diversos autores, que acrescentam alguns pontos para além dos registados no presente estudo de

caso. Segundo Sigsworth e Solstad (2001), Kalaoja e Pietarinen (2009), Bertrand (2001), Pavan (1992), UNESCO (1997), UNESCO (2015), as turmas multinível têm potencialidades e limitações, nomeadamente, para o professor e para o aluno. No que diz respeito aos benefícios dos alunos, os mais referidos pelos autores são o aumento da cooperação entre os alunos, a melhoria das habilidades de aprendizagens de forma autónoma; o desenvolvimento da responsabilidade e da partilha; o aumento do respeito em sala de aula; o desenvolvimento social das crianças, uma vez que interagem com diferentes anos de escolaridade. Outros benefícios são de cariz material, visto que os recursos financeiros necessários ao funcionamento da turma serem reduzidos, uma vez que o professor pode utilizar materiais comuns para toda a turma.

Em relação aos inconvenientes, os autores mencionam que as turmas multinível poderão ser um transtorno para o professor, devido à falta de tempo, à dificuldade em dedicar a devida atenção a cada aluno, as dificuldades na planificação das aulas para os vários anos de escolaridade, os problemas de linguagem, a falta de formação para lecionar turmas multinível e a falta da individualização do ensino.

Baseado na análise dos dados supra apresentados sobre o objetivo da identificação das potencialidades e limitações de uma turma multinível, é possível concluir:

- i)* Em geral, todos os interlocutores-chave concordam que existem mais potencialidades do que limitações numa turma multinível.
- ii)* As professoras identificam como maior potencialidade a interajuda entre os pares; os alunos concordam com esta afirmação.
- iii)* As potencialidades identificadas ou confirmadas pelos outros interlocutores, para além da interajuda, são a autonomia e aquisição de valores como o respeito e tolerância entre pares.
- iv)* Quanto às limitações, as professoras identificam a gestão de tempo e planificação de conteúdos, como sendo os maiores desafios na orientação de turmas multinível, pois implicam uma maior carga de trabalho.
- v)* Os alunos tendem a concordar com o facto de o tempo ser reduzido para cada grupo, mas também afirmam serem autónomos e capazes de gerir os momentos de trabalho individual, por vezes, recorrendo à entreajuda entre pares. Mencionam ainda, o ruído, como fator de distração que afeta a concentração do trabalho individual.

- vi) Os Encarregados de Educação estão na maioria de acordo com as potencialidades e limitações das turmas multinível, sendo que abordam o risco de falta de atenção por parte das professoras em casos particulares de alunos com maior dificuldade como sendo real, e a dificuldade de concentração como um facto da vida.
- vii) Os autores de referência mencionam ainda os problemas de linguagem, a falta de formação para lecionar turmas multinível, como elementos de limitação das turmas multinível, mas estes aspetos não foram observados neste estudo de caso. A falta de formação específica é confirmada pelas docentes, mas não identificado como um fator limitador.

### **3.3 Percepções dos interlocutores-chave sobre as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível**

O terceiro objetivo formulado para o presente estudo é o de “conhecer, a partir das percepções de interlocutores-chave, as competências que os alunos adquirem no contexto de uma turma multinível”.

Para concluir sobre este objetivo é necessário analisar as questões e respostas transcritas das entrevistas com as duas docentes, assim como as respostas ao questionário aos Encarregados de Educação (questões A, B, D, E, F, G, I), e as respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas dos grupos focais.

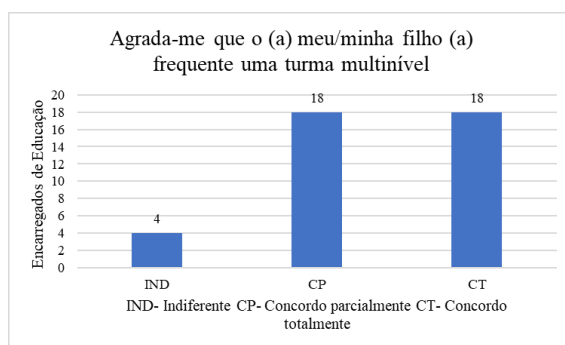
De forma, a compreender as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível, colocou-se a questão sobre o sucesso educativo desses alunos, comparado com os casos de um único ano de escolaridade.

A docente X, afirma que os alunos que frequentam uma turma multinível “têm mais sucesso educativo, mas depende da organização do professor. Se fores uma professora desorganizada, os alunos terão menos sucesso educativo”. Afirmar ainda, que “o sucesso educativo dos alunos, depende do trabalho que o professor faz com eles, independentemente de a turma ser multinível ou de um único ano de escolaridade” e que enquanto professora “tenho de seguir um currículo e conseguir organizar os alunos para que eles consigam chegar a todas as competências que eu quero que eles desenvolvam.” Refere que há crianças “que não gostam de estar numa turma multinível, porque sentem que o professor lhes dá menos apoio”. Para finalizar a questão, a docente menciona que na escola que leciona, composta unicamente por turmas multinível, “as nossas turmas em termos de avaliação, de final de período, estão acima dos 80% em todas as disciplinas”.

Na perspetiva da docente Y, esta acha que “é enriquecedor haver turmas multinível, porque eles aprendem muito uns com os outros. E não só em termos académicos, como em termos pessoais e sociais, os alunos (...) aprendem a respeitar-se e a perceberem que cada um tem as suas capacidades e ajudam-se muito uns aos outros.” Para concluir a docente mencionou que os alunos “se tivessem numa turma de único nível também acontecia”.

As afirmações das docentes corroborada com Mathot (2001), que afirma que os alunos podem ter tanto ou mais sucesso educativo em comparação com turmas com um único ano de escolaridade, quando as técnicas pedagógicas em turmas multinível são dominadas.

A percepção dos Encarregados de Educação relativamente às competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível, são muito positivas. Para concluir sobre essas percepções, colocaram-se-lhes 7 questões. A primeira questão incide sobre o seu agrado do seu educando frequentar uma turma multinível, à qual responderam positivamente na sua grande maioria: dezoito dos quarenta inquiridos concorda totalmente, dezoito concorda parcialmente e para quatro é lhes indiferente.



**Figura 10-** Respostas à questão A do questionário realizado aos Encarregados de Educação

De acordo com os gráficos das figuras (5,7,8), apresentados no ponto 3.2, é possível concluir que os Encargados de Educação têm a percepção que as competências adquiridas pelos alunos no contexto de uma turma multinível é bastante benéfica para a vida escolar e social do seu educando. Da análise da Figura 7, é possível concluir que os Encarregados de Educação sentem que os seus filhos são mais autónomos e que desenvolvem melhor a capacidade de pesquisa e de estudo independente por frequentarem uma turma multinível, assim como a capacidade de concentração. Segundo a análise do gráfico da Figura 8, é possível concluir que os mesmos sentem que os filhos saberão conviver melhor com as diferenças e respeitar os seus colegas, por frequentarem este tipo de turmas. As suas respostas na Figura 5 confirmam a percepção geral de que, os seus educandos têm mais sucesso educativo por frequentarem uma turma multinível.

Quando ao ponto de vista dos alunos, sobre as competências que adquirem numa turma multinível, estes, quando questionados se gostavam de frequentar uma turma multinível, todos os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano de escolaridade afirmaram que sim. Exemplos de resposta dos alunos do 1.ºano: “sim, porque também gosto muito do 4.ºano e o 4.º ano ajuda-nos” (A4), “sim, porque o 4.ºano é meu amigo” (A7), prefiro estar com o 4.º e com o 1ºano, porque gosto muito do 4.ºano (A12).

O 4.º ano apresenta uma opinião dividida, segundo estes: “Eu gosto de estar numa turma multinível, porque estamos vários anos, não está só um ano. Depois não gosto porque as vezes a professora vai trabalhar com o outro grupo, se precisamos da professora para alguma coisa está a trabalhar com os outros. E há coisas assim que não são muito “fixes”. Mas prefiro sempre estar numa turma multinível” (A53), “eu gosto, mas depois tem alguns problemas, as vezes é difícil de perceber as explicações da professora. É bom, mas as vezes tem os seus efeitos secundários” (A54), “eu gosto de turmas multinível, porque eu acho que é um bocado diferente e eu acho que é divertido” (A55), “eu gosto, mas ao mesmo tempo não gosto. Quando estamos em turmas multinível, nós podemos nos ajudar uns aos outros. Por exemplo, eu gosto de ajudar o 1.ºano e um bocadinho não porque a professora dá-nos menos atenção. Mas prefiro as turmas multinível” (A56), “eu gosto porque nos ajudamos, mas não gosto porque a professora passa menos tempo connosco” (A57) e ainda “eu gosto mais ou menos. Porque a professora dá sempre atenção aos mais novos e depois nós ficamos sempre para último ou então às vezes começa a falar connosco e os outros estão sempre a interromper” (A59).

É de mencionar que dois dos alunos mostraram ainda preferência pela frequência numa turma de um único ano de escolaridade. Neste sentido, ambos afirmam: “mais ou menos, acho que não. Eu acho que funciona melhor se for só com um ano de escolaridade de cada vez e só um acho que é melhor. Porque dá para estudar melhor as coisas e acho que fica melhor” (A52), “eu não gosto, porque a professora só dá atenção a uma parte e depois quando nos vem explicar as coisas, o outro grupo já saiu e nós temos de ficar mais tempo na sala. Eu não gosto, mesmo” (A58).

No geral, os alunos concordam que o aspeto positivo é a entreaajuda entre os grupos presentes na sala de aula e o aspeto negativo é a falta de atenção por parte das professoras, que, segundo eles, será mais sentida numa turma multinível.

Todos os alunos dos diferentes anos referem que existe entreaajuda entre os grupos na sala de aula. Os alunos do 4.ºano referem “eu acho que só o 4.ºano é que ajuda o 1.ºano” (66), “mais ou menos, o 4.ºano ajuda o 1.ºano e o 1.ºano ajuda um bocado o 4.ºano” (67). Os alunos, mencionam também que gostam de ajudar e ser ajudados.

No que se refere, aos alunos aprenderem a saber conviver com as diferenças e a respeitar os colegas, todos afirmam que sim. Os alunos dos 1.ºano mencionam “sim, porque há pessoas aqui muito amigas, também respeitam e não querem gozar!” (A21), “eles também têm de respeitar as nossas” (A22). O aluno do 4.º ano refere “sim, eu convivo com as diferenças que toda a gente tem” (A70).

Relativamente a autonomia, e aos alunos não estarem tão dependetes do professor, todos eles referem que sentem ser mais autónomos. Para o aluno do 1.ºano, “ela (professora) dá-nos fichas assim um bocadinho mais fáceis” (A29) e para o aluno do 3.º ano “na nossa sala temos uma regra, primeiro pedimos ajuda aos colegas e só depois vamos à professora” (A40). De acordo, com os alunos do 4.ºano: “eu acho que sim, mas ao mesmo tempo acho que não. Nós as vezes precisamos de fichas a professora ainda está com o 1.ºano fica um bocado difícil. Mas sinto-me autónomo”(A70), “eu acho que sim, quando a professora está com o 1.ºano eu estou a trabalhar sozinha não estou sempre a chamá-la, mas se tiver muitas dúvidas às vezes vou chamá-la” (A74), “eu acho que sim, mas há algumas matérias que nós não percebemos lá muito bem e a professora está com o 1.ºano, então fico com dificuldade, mas o que sei faço sozinha” (A75), “eu acho que sim, mas às vezes preciso de ajuda e eu sou um bocadinho chata nisso” (A76).

Quando os alunos foram questionados, se conseguem adquirir novos conhecimentos através do outro ano de escolaridade todos afirmam que sim.

Relativamente, as dificuldades de concentração a maioria dos alunos referem que estas existem. Os alunos do 2.ºano indicam: “eu não me consigo concentrar a trabalhar com barulho e eles fazem muito” (A32), “eu às vezes atraso muito o trabalho porque eles me atrapalham um bocadinho e depois não sei onde estou” (A33). Os alunos do 3.ºano referem: “sim. Porque às vezes estamos a fazer matemática a contar os números e o 2.ºano faz uma pergunta à professora e eu esqueço-me qual era o número que estava a contar” (A44), “sim, a mesma coisa que o Francisco. Porque as vezes eu estou a contar uma tabuada e oiço o 2.ºano a perguntar alguma coisa e desconcentro-me logo e perco o número que eu ia” (A45), “sim. Porque às vezes estou a fazer uma conta e às vezes desconcentro-me” (A46), “quero dizer outra coisa. Também me desconcentro muito quando estou a ler um texto e a professora está a explicar alguma coisa ao 2.ºano” (A47).

Para os alunos do 4.º ano, “sim, porque o 1.ºano interrompe e às vezes estão a falar e nós distraímos-nos” (A48), “sim, quando nós estamos a fazer testes eles (1.ºano) estão a fazer muito ruído e eu não me consigo concentrar” (A80), “eu fico muito desconcentrada com todo o barulho. E não me consigo concentrar no português, na matemática e no estudo do meio” (A81).

Por último, os alunos quando questionados se preferiam frequentar uma turma de um único ano de escolaridade, todos responderam que preferiam ficar na sua turma. Só um aluno do 4.ºano é que referiram que preferiam andar numa turma com um único ano escolaridade.

Segundo os alunos do 1.º ano: “não, porque o 4.º ano é mais velho e consegue-nos ajudar melhor” (A25), “não, porque nós estamos habituados, gostamos de estar ali e temos mais uma ajudinha” (A26), “eu gosto muito deles a ajudar, eles ajudam-nos muito e também não quero que eles saiam porque eu gosto muito de brincar com o 4.º ano. O 4.º ano brinca muito com o 1.º ano” (A27), “eu gosto do 4.º ano eles ajudam a brincar” (A28), “não, porque eles ajudam e brincam connosco” (A29), “não, porque ajudam” (A30).

Para os alunos do 2.º e do 3.º ano: “não, porque o 3.º ano ensina-nos mais coisas” (A36), “não, aprendemos mais coisas com a professora, porque ela ensina o 3.º ano e depois nós ouvimos” (A37). “Preferia ficar com a minha turma. Porque assim às vezes quando já não nos lembramos da matéria, podemos voltar a lembrar porque a professora vai voltar a explicar ao 2.º ano” (A48), “eu queria ficar com o meu grupo. Porque como o colega disse eu posso estar a fazer a tabuada e a professora está a explicar essa tabuada e estou a rever, assim ainda me lembro. Se fosse só o meu ano era mais difícil porque assim em vez da professora estar a explicar mais do que duas vezes, pode explicar só uma vez” (A49), “eu gosto de estar com o 2.º ano, mesmo que nós não saibamos alguma coisa que eles sabem melhor, nós podemos sempre perguntar ou pedir ajuda a eles” (A50), “gosto de estar com o 2.º ano. A professora as vezes faz trabalhos de grupo em pares, e junta-nos com o 2.º ano. Assim conseguimos pensar melhor, e assim um pode saber uma coisa e ensina ao outro que não sabe” (A51).

De acordo, com os alunos do 4.º ano “não, nós podemos até aprender mais (só com um ano de escolaridade), mas é mais giro ter outros anos de escolaridade mais velhos ou mais novos. Eu acho que ter mais novos é bom, pelo lado que podemos ajudar e mais velhos também por sabermos a matéria que vamos dar para o próximo ano” (A82), “eu acho que gostava mais de ficar sozinho, só com o meu ano de escolaridade” (A83) “sim eu gosto de andar com os dois anos, é uma experiência diferente e acho que é mais giro, tens a possibilidade de poder ajudar os outros e os outros até nos podem ajudar a nós. Sim, não mudava” (84), “eu gosto de andar numa turma com os dois anos, porque podemos rever a matéria ou aprender o que vem no ano a seguir”(A85), “eu gosto muito de estar com os dois anos, porque podemos fazer atividades juntos, então eu prefiro os dois anos” (A86), “prefiro estar no meu grupo, porque eu posso ensinar o 1.º ano” (87), “eu prefiro ficar com os dois anos, porque se estivéssemos numa turma à parte, tínhamos de estar muito mais tempo a estudar” (A88), “prefiro com os dois anos de escolaridade, é

diferente e eu gosto” (A89), “preferia estar com o meu grupo, são todos muito queridos. Eu só conheci o 1.ºano este ano, e eu gostava de os conhecer mais vezes” (A90).

Em geral, as competências adquiridas pelos alunos no contexto de turmas multinível descritas pelos interlocutores-chave, é corroborada por inúmeros autores, como Sigsworth e Solstad (2001), Kalaoja e Pietarinen (2009), Bertrand (2001), Pavan (1992), UNESCO (1997), UNESCO (2015). Segundo estes, as turmas multinível proporcionam ambiente para o desenvolvimento da cooperação entre os alunos, da melhoria das habilidades de aprendizagens de forma autónoma; do desenvolvimento da responsabilidade e da partilha; do aumento do respeito em sala de aula; e do desenvolvimento social das crianças, uma vez que interagem com diferentes anos de escolaridade.

Baseado na análise dos dados supra apresentados sobre o objetivo de identificação das competências adquiridas no contexto de uma turma multinível, é possível concluir:

- i) Que o sucesso educativo das turmas analisadas neste estudo de caso é acima da média (80%).
- ii) As competências que reúnem maior consenso entre os interlocutores-chave são a empatia e humildade, que se traduzem na entreaajuda e no saber pedir e receber ajuda; a tolerância e respeito pela diferença; e a autonomia, que se reflete na aprendizagem da gestão de tempo individual, na gestão de prioridades das tarefas e no saber quando intervir.
- iii) Outras competências adquiridas e mencionadas por interlocutores diferentes, são o desenvolvimento da concentração em ambientes por vezes perturbadores, e a adoção de comportamentos sociais que se refletem para além do contexto de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a investigação, importa refletir sobre todo o trabalho desenvolvido no presente estudo. Relativamente ao percurso da investigação, é importante refletir sobre os resultados obtidos, as limitações sentidas, o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional e sugestões para outros estudos.

Neste estudo pretendeu-se analisar o contexto das turmas multinível no 1.º ciclo do ensino básico, de forma a conhecer esta realidade, para melhor compreender e saber como atuar em sala de aula.

Assim, as questões principais de investigação recaíram sobre a gestão curricular do grupo numa turma multinível, as perceções dos interlocutores-chave sobre as potencialidades e limitações no contexto de uma turma multinível e as perceções dos interlocutores-chave sobre as competências adquiridas pelos alunos neste mesmo contexto.

Tendo em conta as questões de investigação, foram delineados três objetivos gerais: *i)* conhecer e compreender a forma como o professor faz a gestão do grupo numa turma multinível; *ii)* conhecer, a partir das perceções de interlocutores-chave, as potencialidades e limitações de uma turma multinível; *iii)* conhecer, a partir das perceções de interlocutores-chave, as competências que os alunos adquirem no contexto de uma turma multinível.

Foi possível dar resposta às questões de investigação e alcançar os objetivos propostos através de vários instrumentos de dados: observação, diário de bordo, entrevistas às professoras titulares de turmas, entrevistas aos alunos através de grupos-focais, conversas informais, questionários aos Encarregados de Educação e recolha documental.

### **Resultados obtidos e limitações sentidas**

Segundo as professoras, não existem materiais ou recursos específicos, nem adaptações e diferenças curriculares em turmas multinível. Referem ainda, que não existem organizações do espaço de sala de aula específicas para estas turmas. Este aspeto é indicado como importante para o bom funcionamento das aulas, mas aplica-se, segundo a experiência e abordagens implementadas e partilhadas pelas professoras, a todos os tipos de estrutura de turma.

No que diz respeito à planificação, esta é diferenciada e multitarefas. As professoras realizam a planificação para ambos os níveis de escolaridade da sua turma e organizam esta planificação no tempo, de forma a coordenar os momentos de ensino e trabalho autónomo dos dois grupos. Destes dois pontos decorre a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos alunos, que devem utilizar o espaço, recursos e realizar trabalho individual, sem o acompanhamento permanente da professora. As docentes concordam que existem mais potencialidades do que limitações numa turma multinível, e identificam como maior potencialidade a interajuda entre os pares. Quanto às limitações, as professoras identificam a gestão de tempo e planificação de conteúdos, como sendo os maiores desafios na orientação de turmas multinível, pois implicam uma maior carga de trabalho.

Ainda de acordo com a informação disponibilizada pelas docentes titulares de turma, o sucesso educativo dos grupos em estudo é elevado e acima da média (80%).

Relativamente, aos Encarregados de Educação existe um nível elevado de aceitação quanto à estrutura curricular das turmas multinível, e estes partilham uma perceção positiva das potencialidades destas turmas para os seus educandos. Estes não veem favorecimento de um ano em detrimento do outro, nem que os seus educandos corram risco de terem menos apoio por parte do professor, quando integrados neste tipo de turma, mas alertam para a necessidade de ter um professor de apoio para os níveis 1 e 2. É ainda possível afirmar que os Encarregados de Educação concordam com a perceção de que, não só os alunos não ficam prejudicados na sua concentração, pela mistura de níveis na sala de aula, como desenvolvem com mais facilidade a autonomia e a capacidade de trabalho individual. Adquirem valores importantes de tolerância e respeito através da convivência com as diferenças entre colegas. É ainda de mencionar, que estes estão na maioria de acordo com as potencialidades e limitações das turmas multinível, sendo que abordam o risco de falta de atenção por parte das professoras em casos particulares de alunos com maior dificuldade como sendo real, e a dificuldade de concentração como um facto que irá fazer parte da vida, logo, como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal dos alunos.

Também, e de uma forma geral, foi possível concluir que os alunos compreendem a diferença entre as uma turma multinível e as turmas de um único ano de escolaridade. Todos estão de acordo quanto à existência de entreajuda, respeito e aceitação que este contexto proporciona, sendo estas características identificadas como as maiores vantagens desta configuração de turma. Mencionam ainda que as duas maiores limitações

estão associadas à concentração em sala de aula e ao tempo reduzido, disponibilizado pelo professor para cada aluno, nomeadamente, para os alunos do 4º ano. Apesar desta última afirmação, sentem-se autónomos e capazes de gerir os momentos de trabalho individual, por vezes, recorrendo à entreajuda entre pares. Por último, mencionam que gostam de frequentar uma turma multinível e que não trocariam o seu grupo por uma turma com um único ano de escolaridade.

Partindo da análise cruzada dos dados recolhidos em cada grupo de interlocutores-chave, é possível concluir que estes corroboram as posições dos autores referenciados, nomeadamente, quanto às diferenças e particularidades da gestão curricular de turmas multinível: i) não existem materiais ou recursos, nem organizações do espaço de sala de aula específicas para as turmas multinível, mas estes são indispensáveis para o bom funcionamento das aulas, e ii) o ensino de turmas multinível exige uma planificação e organização do currículo e tempo disciplinada, e que desta depende o aproveitamento escolar dos alunos.

Mais se conclui que todos os interlocutores-chave concordam que existem mais potencialidades do que limitações nas turmas multinível e as competências adquiridas que reúnem maior consenso são a empatia e humildade, que se traduzem na entreajuda e no saber pedir e receber ajuda; a tolerância e respeito pela diferença; e a autonomia, que se reflete na aprendizagem da gestão de tempo individual, na gestão de prioridades das tarefas e no saber quando intervir.

Conclui-se desta forma, que os objetivos definidos para este estudo foram alcançados e sublinham-se as maiores limitações deste, como sendo o acesso a informação oficial detalhada e atualizada sobre as turmas multinível em Portugal, assim como a dificuldade de encontrar estudos prévios sobre este tema.

### **Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional**

Esta experiência de investigação, contribuiu de forma irreversível, para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora investigadora. Desta experiência, salienta-se a relevância das relações estabelecidas com as docentes titulares de turma e com os alunos. Através deste estudo, a professora investigadora, desenvolveu diversas competências e aprendizagens e teve o privilégio de experienciar a realidade particular das turmas multinível. Foi possível compreender que este contexto de grande exigência profissional promove uma natural procura de oportunidades de desenvolvimento pessoal e de formação contínua, assim como de pesquisa individual, crítica reflexiva e análise de

práticas de ensino utilizadas. É ainda de salientar a importância das relações interpessoais entre colegas de ensino, auxiliares educativas, Encarregados de Educação e todos os agentes da equipa educativa, em particular com os próprios alunos. É da escuta ativa destes agentes que, como professora, pretende evoluir nas suas competências e na contínua realização pessoal e profissional no ensino.

Na opinião pessoal da professora investigadora, o contexto de turmas multinível é extremamente enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional, pois forma o desenvolvimento de competências específicas da parte dos professores. Estas competências associadas essencialmente à gestão e organização do tempo e conteúdos curriculares em sala de aula, são essenciais para o sucesso educativos dos alunos. Neste sentido, a professora investigadora sente vontade de abraçar o desafio de lecionar uma turma multinível, mas não sem alguma apreensão relativa ao facto de não formação especializada nestas competências.

### **Sugestões para outros estudos**

No seguimento da experiência vivida pela professora investigadora neste estudo, a sugestão para outros estudos, vai na direção do desenvolvimento de programas de formação estruturados para as necessidades específicas de professores de turmas multinível. Somente deste modo, um professor pode contribuir da melhor forma para o sucesso educativo, para potenciar as competências individuais dos alunos e aliviar a carga de trabalho que está associada às especificidades da gestão curricular deste tipo de turma.

Mais se sugere que sejam efetuados estudos estatísticos e de caracterização sociodemográfica deste tipo de turmas no contexto português. Estudos existentes são muito limitados quando ao número e variabilidade de dados registados e, os mais recentes, datam de 2016. Através de conversas informais com as docentes titulares de turma, que têm uma experiência de mais de 20 anos no Concelho em que se insere o estudo de caso, foi possível concluir que este tipo de turma se encontra essencialmente, na periferia das cidades, nomeadamente em zonas rurais. Esta localização descentralizada, atrai essencialmente a colocação de docentes em início de carreira ou contratados, logo, com menor experiência profissional. Facto que oferece maior dificuldade e insegurança para os docentes. Este ponto ganha maior relevância, visto a capacidade de organização curricular por parte do docente estar diretamente ligada à aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, como concluído pelos elementos do presente estudo e corroborado pelos diversos autores em referência.

Não poderia dar como concluídas estas considerações finais, sem mencionar o apoio das docentes titulares de turma, dos alunos e a colaboração dos Encarregados de Educação que manifestaram grande abertura e disponibilidade no desenvolvimento do presente estudo. Sendo estes, agentes e objetos de estudo, o mesmo não seria possível sem a sua contribuição ativa e construtiva.



## REFERÊNCIAS

Adler, A. & Adler, P. (1994). *Observational Techniques- Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação da Criança). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>.

Alonso, L. (2001). *Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? Saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI*. (Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação da Criança) Retirado de <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/7CompetenciasEssenciaisCurriculo.pdf>

Alonso, L. (2002) *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto "PROCUR"*. Revista do GEDEI. Retirado de [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Alonso\\_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20(2).pdf)

Alves, F. (2004). *Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. (Diário. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu). Retirado de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bergersen, A. (2004). *Multigrade teaching-for pedagogical reasons or only as a necessary model*. Retirado de [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/149431/HSF\\_notat\\_2004\\_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/149431/HSF_notat_2004_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Berry, C. (2010). *Multi-grade Teaching: A Discussion Document*. Londres: Institute of Education, University of London.

Berry, W. (2010). *Preservice and early career teachers attitudes towards inclusion, instructional accommodations and fairness three profiles*. Teacher Education.

Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brown, B. A. (2008). *Multi-grade teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in South Africa*. Faculty of Education: University of Fort Hare.

Cadima, A. (2006). *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos. Atas do Seminário - Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Lisboa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da educação*. (Guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta).

Costa, M. (2015). *A construção do sentido de grupo em grupos heterogêneos de idades* (Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5183/1/A%20constru%20c3%a7%c3%a3o%20do%20sentido%20de%20grupo%20em%20grupos%20heterog%20c3%a9neos%20de%20idades.pdf>.

Cornish, L. (2006). *Parents' views of composite classes in an Australian primary school*. Biddeford: University of New England.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Creswell, W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

De Paola, M. & Checchi, D. (2017). *The Effect of Multigrade Classes on Cognitive and Non-Cognitive Skills: Causal Evidence Exploiting Minimum Class Size Rules in Italy*. Itália: Institute of Labor Economics (IZA).

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. New York: Macmillan

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Fathi, K. (2015). *Concepts and principles of curriculum*. Tehran: Elm Ostadan.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). *Interviewing: The art of science*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. Califónia: Sage.

Fortin, M. (2009) *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Gil, A. (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

Gleadow, J. & Brandy, H. (1980). The identification skills and characteristics needed by county school teachers. Education Reports. Canadá: University of Victoria.

Gomes, C. (2012). *Perceção da interação professor-aluno como fator motivacional* (Dissertação de Mestrado. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/9488>

Gondim, G. (2003) *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia.

Goode, W. & Hatt, P. (1975). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia.

Hyry-Beihammer, E. & Hascher, T. (2015). *Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools*. Suíça: International Journal of Educational Research.

Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.

Juvane, V. (2005). *Redefining the role of multi-grade teaching*. Documento preparado para o seminário do ministério sobre a educação da população rural em África: lições políticas, opções e prioridades. Ethiopia: Working group on the teaching profession (ADEA).

Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições ASA

Latorre, A. (2003). *La investigación accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Espanha: Graó.

Little, L. (2001). *Multigrade Teaching: Towards an International Research and Policy Agenda*. International Journal of Educational Development. UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665>

Little, L. 2005. *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative, UNESCO.)

Mathot, B. (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes*. UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125919>

Marques, R. (1997). *O Envolvimento das Famílias no Processo Educativo: Resultado de um Estudo em Cinco Países*. Revista ESES.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, M. (2017). *A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças*. (Dissertação de mestrado. Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação). Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10241/1/Relat%20de%20Investigac%20a%20de%20Mestrado%20Final.pdf>

Mehrmohammadi, M. (2002). *Curriculum, perspectives, approaches, and views*. Tehran: Samt.

Melo, M. & Veiga, H. (2013). *Aprendizagem: Perspetivas Sócio Construtivistas*. (Dissertação de mestrado. Évora: Escola Superior de Educação de Évora).

Miller, A. (1991). *A review of the qualitative research on multigrade instruction*. Portland: Journal of Research in Rural Education. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342563.pdf>

Minayo, M. (2002) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Mkosana, C., & Kapesa, M. (2004). *Multigrade teaching: introduction to multigrade teaching*.

Moares, R., & Galiazzi, M. (2013). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.

Mortazavizadeh, H. (2015). *Management and scheduling of multi-grade classes*. Tehran: Koresh.

Monteiro, S. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores). Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>

Oliveira, R. (2017). *Interdisciplinaridade como estratégia de ensino-aprendizagem no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB* (Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Retirado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2491>

Pacheco, A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pádua, E. (2004) *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & methods*. Califórnia: Sage Publications.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal da Psicologia.
- Porlán, R. & Martín, J. (1997). *El diario del professor*. Sevilha: Díada Editora.
- Quail, A. & Smyth, E. (2014). *Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students*. Irlanda: Teaching and Teacher Education.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rasmussen, M. (2005). *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. Stadium Road: South Dakota State University.
- Ramos, F., Félix, P. & Perdigão, R. (2016). *Organização escolar: as turmas*. In *Conselho Nacional de Educação, Estudos*. Lisboa: CNE
- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, E. (2008). *A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa*. Araxá: Evidência.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Ritland, V. & Eighmy, M. (2013). *Multi-age Instruction: An Outdated Strategy, or a Timeless Best Practice*. Moorhead: The European Journal of Social & Behavioral Sciences.
- Sá, D. (2015). *Aprendizagem cooperativa. Aplicação dos métodos Jigsaw e Graffiti cooperativo com alunos do 5º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado. Bragança:

Escola Superior de Educação de Bragança). Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11753/1/Dora%2C%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Shabani, H. (2011). *Education skills*. Tehran: Samt.

Sigsworth, A. & Solstad, J. (2001). *Making small schools work, a handbook for teachers in small rural schools*. Ethiopia: Educational Resources Information Center.

Silva, P. (2007). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania*. Lisboa: CNE.

Smit, R. & Engeli, E. (2015). *An empirical model of mixed-age teaching*. Rorschach: International Journal of Educational Research.

Smith, M. & Bowers-brown, T.(2010) *Different kinds of qualitative data collection methods. Practical research and evaluation: a start to finish guide for practitioners*. London: Sage Publications.

Sousa, J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Stanley, W. (2005). *A reconstrução das relações escola-família – Conceções Escola e Família, uma Relação em Processo de Reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tavares, J. (1992). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cadernos Cidine.

Teixeira, A. (2012). *Da sala de aula à organização escolar: momentos de um percurso profissional*. (Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa). Retirado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11900/1/relat%c3%b3rio->

final\_A\_TeixeiraCi% c3% aancias% 20da% 20Educa% c3% a7% c3% a3o\_AOE\_Catolica\_s  
et12.pdf

Thomas, C. & Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. Washington: World Bank Technical Paper.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.

UNESCO (1997). *Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes: synthesis of case studies*. Norway: UNESCO/Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs.

UNESCO (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *Declaração de incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: UNESCO.

Veenman, S. & Raemaekers, J. (1995) *Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes*. Educational Studies.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1.** Guião das entrevistas realizadas às professoras titulares de turma

**Guião de Entrevista**

**Entrevistado:** Professoras titulares de turma

**Objetivo geral da entrevista:** Conhecer as perceções do entrevistado sobre a prática pedagógica em contexto de turmas multinível.

<b>Bloco de questões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
A	Legitimar a entrevista e apresentar os objetivos do estudo.	Apresentar os objetivos do estudo. Pedir autorização para gravação da entrevista. Garantia de uso meramente académico.	
B	Caracterizar a entrevistada.	Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.	- Onde fez a formação? - Onde desempenhou as suas funções? - Há quantos anos leciona? - Há quantos anos leciona no Farol?

C	Conhecer a experiência da entrevistada no exercício de funções em turmas multinível.	Gostaria de saber um pouco mais sobre a sua experiência em turmas multinível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quantos anos desempenha funções neste tipo de turmas? É a primeira experiência em turmas multinível?</li> <li>- Teve experiência anterior (mesmo que em contexto de formação)?</li> <li>- A que anos de escolaridade leciona no atual ano letivo?</li> </ul>
D	Entender os desafios e as dificuldades da entrevistada em lecionar turmas multinível.	Fazendo um balanço de todo o seu percurso, quais os desafios e as dificuldades de lecionar uma turma multinível?	- Na sua opinião, é mais difícil lecionar turmas multinível do que turmas com um único ano de escolaridade? Se sim, porquê?
E	Identificar as percepções da entrevistada sobre o nível de sucesso educativo neste tipo de turma.	Na sua perceção, os alunos que frequentam turmas multinível têm mais, menos ou igual sucesso educativo que os alunos de um único ano de escolaridade? Porquê?	- Quais os anos de escolaridade, que na sua opinião, melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino/aprendizagem? E porquê?

F	Reconhecer as potencialidades e as limitações de uma turma multinível.	Do seu ponto de vista, quais as potencialidades e as limitações de uma turma multinível?	
G	Conhecer a planificação e a prática pedagógica da entrevistada no exercício de funções em turmas multinível.	Como realiza a planificação, a gestão do tempo e do espaço de uma multinível?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como planifica e desenvolve a sua prática pedagógica em turmas multinível? Realiza a planificação e a prática pedagógica entre os diferentes anos de escolaridade? Se sim, porquê? E de que maneira?</li> <li>- Utiliza materiais e recursos de aprendizagens específicos para uma turma multinível?</li> <li>- De que forma realiza à disposição dos diferentes anos de escolaridade na sala de aula?</li> <li>- Em que medida a organização/ disposição da sala de aula interfere na sua prática pedagógica, nomeadamente na articulação entre os diferentes anos de escolaridade?</li> </ul>
H	Comentários ou sugestões.	Tem mais alguma coisa a acrescentar sobre as turmas multinível?	

## **ANEXO 2.** Transcrição da entrevista realizada à professora X

### **Transcrição da entrevista da Professora X**

**Estagiária- Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.**

**Professora Elsa-** Eu tirei o curso na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, e já naquela altura tinha muito tempo de estágio. Ou seja, eu tive quatro anos de curso e quatro anos de estágio, quer nos anos de escolaridade, quer em oficinas. A partir daí tenho feito sempre imensas formações, todas elas relacionadas com novos ambientes, novas aprendizagens, novas estratégias e novas tecnologias educativas, com a gamificação do ensino, com os apoios, com as tutorias e com a pluralidade do saber pedagógico. Ou seja, desde sempre que eu acho que a educação não pode ser estanque, aquilo que aprendes no ensino superior, na tua formação inicial, tem que ser sempre acompanhada de muita formação extra e consoante aquilo que vás sentido necessidade. Foi sempre isso que eu fiz.

**Estagiária- Teve formação para lecionar turmas multinível?**

**Professora Elsa-** Eu tenho poucos anos a lecionar turmas sem serem multinível. Eu vou fazer vinte e dois anos de carreira em outubro e só lecionei durante três anos uma turma com um único ano de escolaridade. Durante dois anos, lecionei quatro anos de escolaridade numa única turma e a partir daí tenho tido sempre dois anos de escolaridade. Acho que já nem sei trabalhar de outra forma que não seja com dois anos de escolaridade. Houve uma altura da minha vida em que senti necessidade, não de formação para aprender a trabalhar com dois anos de escolaridade, mas sim em aprender estratégias inovadoras e formas que cativem os alunos, para que eu consiga ter os dois grupos com níveis diferentes a trabalhar ao mesmo tempo. Porque quando tens dois níveis na sala de aula não podes ter um a trabalhar e outro a olhar, porque isso vai criar burburinho na sala de aula. Tem de existir sempre uma estratégia concertada para que todos estejam a fazer alguma coisa e a trabalhar.

**Estagiária- Teve experiência anterior (mesmo que em contexto formação)?**

**Professora Elsa-** Não tive experiência em contexto formação, mas nestes vinte e dois anos é como digo tenho tido sempre turmas multinível, por isso a experiência deu-me a formação.

**Estagiária- A que anos de escolaridade leciona no atual ano letivo?**

**Professora Elsa-** Este ano leciono o 1.º e o 4.º ano. Mas depende, normalmente o que acontece é que pode ser 1.º e 4.º ano, 1.º e 2.º ano, 2.º e 3.º ano, 3.º e 4.ºano, vamos sempre rodando. Isto, porque no primeiro ciclo normalmente as professoras têm aquela tendência de seguir os grupos. Ora como os meus grupos são de níveis diferentes o que acontece sempre é que há alturas em que os níveis são próximos e podem trabalhar conteúdos iguais. Por exemplo, quando tens um 3.º e 4.ºano, o currículo do quarto ano é ir um bocadinho mais além do terceiro ano. Desta forma eles podem trabalhar muito em conjunto, e pode-se fazer muitas coisas com os dois anos de escolaridade. Neste ano letivo tive o 1.º e 4.ºano. Os alunos de 4º ano ajudavam muito os alunos do 1º ano no tempo de estudo autónomo e nos PITS. Quando o 4.ºano terminava o seu roteiro de aprendizagem, ajudava os mais pequenos em algumas tarefas que eles apresentassem dificuldades. Mas não pode haver uma estratégia definida, de “Ok, hoje vamos todos trabalhar este conteúdo”. No caso do primeiro e do quarto ano é muito difícil, mesmo que queiras trabalhar um conteúdo fácil, como as figuras geométricas ou sólidos geométricos, o quarto ano vais sempre mais além. Mas há aqui uma coisa muito gira que podes fazer: é o 4º ano dar as aulas ao 1º ano, e este ano eu fiz isso muitas vezes. Por exemplo, como eu acredito na gamificação no ensino, no ensino pelo jogo e para descoberta, o quarto ano fez Wordwall, plickers para o primeiro ano. Como o quarto ano está na sala e vê aquilo que eu faço eles faziam os jogos para aplicarem aos mais pequenos, é uma estratégia.

**Estagiária- Quais os anos de escolaridade, que na sua opinião, melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino/aprendizagem? E porquê?**

**Professora Elsa-** Não existem melhores anos. Porque dá para misturar todos. Como professora é que tens que ter estratégias diferentes. Quando eu tenho grupos de níveis mais próximos, como me irá acontecer no próximo ano letivo, que terei um primeiro e

um segundo ano, apesar de serem níveis próximos no primeiro período não posso trabalhar com eles em conjunto, uma vez que o segundo ano já está a sistematizar a leitura enquanto o primeiro ano está a adquiri-la. Nesse caso, eles poderão trabalhar em conjunto na área disciplinar de Estudo do Meio. Por exemplo, na temática dos cinco sentidos podem trabalhar juntos, ou seja, tudo o que é em projeto podem fazê-lo juntos. Uma vez, que desde o primeiro ano os alunos começam a contactar com a tecnologia de projeto e com computadores, ganham uma “estaleca” completamente diferente. Mas só podem trabalhar em áreas específicas, tal como nas expressões artísticas e em educação física. No Português e na Matemática é um bocadinho mais difícil, mas a partir do segundo período já se torna mais fácil, pois começam todos a escrever juntos. Enquanto o primeiro ano escreve umas frases o segundo já escreve um texto.

Com o segundo e o terceiro ano também é muito fácil de trabalhar, o terceiro e o quarto então é o mais fácil de todos, os conteúdos são parecidíssimos. O primeiro e o quarto ano em termos de conteúdos não é fácil, mas para mim o importante é teres uma boa dinâmica de sala de aula e teres uma sala de aula equipada. Na minha opinião, a sala de aula é o sítio mais importante da escola porque a sala tem que ter vários recursos para que os alunos consigam organizar-se. O quarto ano de escolaridade trabalha por roteiros, para isso eles têm de programar a sua semana e eu organizá-la. Por exemplo, quando os alunos vão desenvolver conteúdos de matemática, já sabem que terão de ir buscar uma ficha, um jogo. Este ano dava-lhes imagens e eles gostavam imenso, com uma imagem construía vários problemas para aplicar aos colegas, acima de tudo é a dinâmica.

**Estagiária- Fazendo um balanço de todo o seu percurso, quais os desafios e as dificuldades de lecionar uma turma multinível?**

**Professora Elsa-** O desafio é ser organizada porque requer muita organização da parte do professor. Quem diz que vai chegar a uma turma multinível e que abre o manual e trabalha com o grupo não é verdade mesmo que não faças recursos diferenciados, mesmo que não faças jogos, mesmo que trabalhes só com fichas. Tens de planificar uma vez que tem de haver organização. Quando tens dois grupos diferentes na sala de aula a organização é tudo porque senão acaba por haver burburinho. E os professores costumam dizer “Ai! São mal comportados!” e de quem é a culpa? É do adulto, porque não está organizado! Eles são crianças e estarem ali uma hora à espera que o professor lhe dê

trabalho, porque o professor está a trabalhar com o outro grupo, obviamente vai gerar barulho. Nós, os professores, temos que ser muito organizados!

O que acho de maior louvor numa turma multinível é a autonomia, a responsabilidade e cumplicidade que há entre os alunos. Ajudam-se mutuamente, trabalham entre si, não se criticam uns aos outros e entendem que em equipa conseguem chegar mais longe, e isso é o melhor que podes ensinar aos teus alunos.

**Estagiária- Na sua opinião, é mais difícil lecionar turmas multinível do que turmas com um único ano de escolaridade? Se sim, porquê?**

Obviamente que lecionar uma turma só com um ano de escolaridade é muito mais fácil. Essa história de uma turma só de um ano de escolaridade acaba por nunca acontecer, pois há sempre um miúdo que está mais atrás, ou que precisa de mais apoio, mas ainda assim tu trabalhas para um único grupo. Apesar de planificares ou teres ali alguma coisa para o aluno que está mais atrasado, tu trabalhas para todos ao mesmo tempo. É um facto que torna tudo muito mais simples e dá-te a oportunidade de ires mais além. Sendo um trabalho muito mais fácil, tens a oportunidade de fazer coisas super giras.

Enquanto professora de uma turma multinível, tenho de fazer o mesmo jogo para o primeiro e para o quarto ano, o que é muito mais trabalhoso para mim. Quando realizas uma atividade só para um grupo é muito mais fácil. Mas eu vou-te dizer uma coisa... é muito mais rico quando tens dois níveis dentro da sala de aula. Repara este ano os alunos do primeiro ano leem tudo e não tiveram constrangimento nenhum por estar na mesma sala com outro ano de escolaridade (4.º). Na minha opinião, não é difícil ter um grupo multinível, eu acho é que a organização é tudo.

**Estagiária- Na sua perceção, os alunos que frequentam turmas multinível têm mais, menos ou igual sucesso educativo que os alunos de um único ano de escolaridade? Porquê?**

Depende dos alunos. Muitas vezes os alunos gostam das turmas multinível, uma vez que têm a oportunidade logo desde muito cedo de contactar com conteúdos que lhes agradam mais do que aqueles que estão a aprender. Por exemplo, eu tive aqui meninos do primeiro ano a fazer trabalho sobre o Sistema Solar, sobre o Rio Sizandro. Isto, porque as temáticas

que o quarto ano está a trabalhar cativa os alunos do 1.ºano e estes querem ir um bocadinho mais além.

Na minha opinião, eles têm mais sucesso educativo, mas depende da organização do professor. Se fores uma professora desorganizada, os alunos terão menos sucesso educativo. O sucesso educativo dos alunos, depende do trabalho que o professor faz com eles, independentemente de a turma ser multinível ou de um único ano de escolaridade. O professor está no centro do processo de ensino aprendizagem mesmo que eu não queira ser uma professora expositiva, que não sou, tem de haver uma organização da minha parte. Enquanto professora, tenho de seguir um currículo e conseguir organizar os alunos para que eles consigam chegar a todas as competências que eu quero que eles desenvolvam. Ou seja, eu estou no centro, dou-lhes autonomia, responsabilidades, mas isso não tem a ver com o grupo, tem a ver com o professor. Ainda existem crianças, que não gostam de estar numa turma multinível, porque sentem que o professor lhes dá menos apoio.

As nossas turmas aqui no Farol em termos de avaliação, de final de período, estão acima dos 80% em todas as disciplinas, nós não temos aqui um grupo na escola que tenha uma média inferior a 80 %.

### **Estagiária- No seu ponto de vista, quais as potencialidades e as limitações de uma turma multinível?**

O que é limitativo tem a ver com o tempo que tens para gerir ambos os grupos. Isso limita-te, é como estavas a dizer ainda há pouco, eu tinha de dar muito mais atenção numa fase inicial ao primeiro ano do que ao quarto ano, tinha que me valer da autonomia do quarto ano para dar mais atenção ao primeiro. Quando tens uma turma de pares próximos como o primeiro e o segundo ano torna-se muito mais difícil, porque tens um segundo ano a consolidar uma leitura e tens um primeiro ano a iniciar uma leitura, o primeiro e o segundo ano são difíceis. Porque eles são todos muito pequeninos, muito imaturos e todos querem a tua atenção e não conseguem aceitar que o professor tem de ter igual tempo para todos. Eles não sabem esperar, fazem-te uma pergunta e tens de lhes responder no imediato. Por exemplo, quando foste embora o primeiro ano sentiu essa diferença. Quando estavas cá auxiliava-los. E o que é que aconteceu quando tu foste embora? Eles perceberam que a resposta já não era imediata. Houve aqui uma necessidade de voltar a

acalmar e de voltar à rotina de esperar, porque a Elsa estava a trabalhar com o quarto ano. É difícil a gestão do tempo.

**Estagiária- Como realiza a planificação, a gestão do tempo e do espaço de uma multinível?**

A planificação é semanal, e não é igual para os dois anos de escolaridade. O que por vezes acontece é quando há conteúdos que possam ser dados a ambos os níveis, junta-los. Quando esses conteúdos não podem ser similares, tu separa-los. A monodocência implica que sejas professora de sete disciplinas (artes visuais, teatro, dança, educação física, matemática, estudo do meio, português, cidadania, tecnologias), desta forma existem sempre atividades que se podem fazer em conjunto. Por exemplo, é muito fácil tu meteres um primeiro e um quarto ano a trabalharem um texto descritivo, uma vez que o primeiro ano já consegue descrever, visto que já tem uma oralidade trabalhada, o quarto ano escreve o que o primeiro dita. Existe sempre forma de se conciliar todos os anos letivos, mas não é fácil.

**Estagiária- Utiliza materiais e recursos de aprendizagens específicos para uma turma multinível?**

Eu utilizo todos os materiais que acho adequados, desde Pop its a cápsulas de café. Na minha opinião, tudo é um recurso. Os materiais são para todos os níveis, não existem recursos específicos para uma turma multinível, nem de compra. Ou seja, os materiais são para todos os níveis.

**Estagiária- De que forma realiza à disposição dos diferentes anos de escolaridade na sala de aula?**

Depende. Com o Covid- 19 tenho de ter os anos separados, primeiro ano de um lado, quarto do outro. Mas sem covid- 19, depende da atividade. Mas eu gosto de ter as turmas por grupos e isto não significa que sejam grupos de ano. Por exemplo, quando eu tenho primeiro e segundo ano, tal como vai acontecer para o ano, eu gosto de colocar um aluno de primeiro ao lado de um aluno de segundo, gosto de os misturar. Se não tivéssemos neste período, eu acabava por fazer grupos de quatro na sala de aula e punha um aluno de

quarto ano ao pé de um de primeiro, porque o aluno do quarto seria o tutor do aluno do primeiro ano. Quando eles estão a trabalhar a pares, coloco a sala dois a dois, quando trabalham um conteúdo expositivo que é igual para todos, a sala pode estar em forma de U, quando trabalhamos cidadania e eles estão a debater alguma coisa na assembleia de turma, podem estar todos sentados no chão, ou todos deitados na relva. Para mim, a disposição da sala de aula só não pode estar à antiga portuguesa todos em fila atrás uns dos outros, acho isso horrível, acho que é impessoal e uma sala de aula não pode ser impessoal.

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

Interfere bastante, a sala de aula é o meu espaço de trabalho e o espaço de trabalho deles, tem de estar organizada para ser funcional para mim e para eles. Desta forma, dependendo daquilo que nós estamos a fazer, assim está o espaço da sala de aula. A sala de aula é para ser usada! Eu costumo dizer uma coisa muito importante, que a sala de aula é o sítio onde as crianças se têm de sentir melhor na escola, eles têm de gostar de vir para sala de aula, têm de gostar de estar aqui dentro e sentir que o espaço é deles. Quando o espaço é deles o sucesso está garantido.

**Estagiária-Tem mais alguma coisa a acrescentar?**

Não.

### **ANEXO 3. Transcrição da entrevista realizada à professora Y**

#### **Transcrição da entrevista da Professora Y**

##### **Estagiária- Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.**

Eu tirei o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Acabei o meu curso em 2000 e comecei a trabalhar em março de 2001, portanto há 20 anos que eu trabalho. Já passei por muitas escolas, por muitos agrupamentos, quase sempre aqui na zona Oeste. Só estive um ano no Infantado, em Loures, e também gostei bastante. E pronto, estou aqui no Farol há quatro anos!

##### **Estagiária- Gostaria de saber um pouco mais sobre a sua experiência em turmas multinível.**

Sempre tive! (risos). Eu estive dois, três anos, aqui numa escola da cidade de Torres Vedras, que foram os únicos anos em que só tive uma turma de apenas um ano de escolaridade. De resto, nestes vinte anos, tive sempre turmas multinível, composta por dois anos de escolaridade ou até por quatro anos de escolaridade.

##### **Estagiária- E quais são as diferenças que sente?**

É assim, há sempre coisas boas e más em tudo. A turma multinível dá para as crianças mais velhas auxiliarem as mais novas, dependendo do ano de escolaridade, mas quando temos anos próximos (primeiro e segundo, terceiro e quarto) muitos dos conteúdos são os mesmos. Dá para lecionar em conjunto, uns fazem uma revisão outros adquirem esse conteúdo. Quando são níveis muito diferentes dá para os mais velhos auxiliarem os mais novos. É sempre possível realizar imensas coisas com os miúdos, basta haver um bocadinho de criatividade. As turmas são compostas, quase sempre, por mais de 20 alunos, portanto, enquanto que tu num nível tens vinte alunos a fazerem a mesma coisa, aqui não. Mas a forma como nós trabalhamos até nem é assim. Portanto alguns professores poderão dizer-te que uma turma só de um nível é mais simples, porque só tens de preparar um trabalho, há outros que te vão dizer que é mais difícil porque tens que

preparar dois trabalhos. No entanto, a forma como nós trabalhamos aqui, que é um bocadinho em autonomia isso não se propõe, porque quando temos o tempo de estudo autónomo cada um gere as suas aprendizagens, cada um está a fazer a sua coisa, portanto ninguém está a fazer igual. Claro que nós fazemos introdução de conteúdos e neste caso em vez de te preparares para um ano de escolaridade preparaste para dois.

**Estagiária- A que anos de escolaridade leciona no atual ano letivo?**

Segundo e terceiro ano.

**Estagiária- Fazendo um balanço de todo o seu percurso, quais os desafios e as dificuldades de lecionar uma turma multinível?**

Cada criança é uma criança, portanto tens desafios em turmas multinível, como em turmas de um único ano de escolaridade. Portanto eu acho que não há aqui um desafio maior, a questão aqui é se tu preparares um conteúdo novo e só tiveres uma turma com um ano de escolaridade só preparas um, aqui tens que preparar dois. Ou não, porque o programa é em espiral, portanto enquanto tu no segundo ano dás um conteúdo, no terceiro e quarto ano vais voltar a dá-lo só que mais aprofundado. Desta forma consegues sempre trabalhar em conjunto com os diferentes anos de escolaridade.

**Estagiária- Na sua opinião, é mais difícil lecionar turmas multinível do que turmas com um único ano de escolaridade? Se sim, porquê?**

Não creio. Claro que tem de existir regras, porque as crianças têm de saber o espaço comum para todos, porque há momentos que trabalham todos juntos e momentos em que não trabalham todos juntos. Então se houver regras bem definidas em sala de aula, e se os alunos souberem quando é que é o momento deles e não do outro grupo, corre bem. Tem de existir regras.

**Estagiária- Na sua perceção, os alunos que frequentam turmas multinível têm mais, menos ou igual sucesso educativo que os alunos de um único ano de escolaridade? Porquê?**

Eu acho que até é enriquecedor haver turmas multinível, porque eles aprendem muito uns com os outros. E não só em termos académicos, como em termos pessoais e sociais. Os alunos quando frequentam turmas multinível aprendem a respeitar-se muito e a perceberem que cada um tem as suas capacidades e ajudam-se muito uns aos outros. Mas se tivessem numa turma de único nível também acontecia.

**Estagiária- Quais os anos de escolaridade, que na sua opinião, melhor se articulam para uma boa gestão do processo de ensino/aprendizagem? E porquê?**

Aqui na escola já fizemos várias experiências e achamos que todos os anos de escolaridade resultam de todas as formas. Quando juntamos o primeiro e quarto ano, o quarto ano já é muito autónomo e auxilia muito o primeiro ano. Quando juntamos o terceiro e o quarto, como são idades muito próximas, dá para trabalhar quase todos os conteúdos em comum. Já fizemos muitas experiências e achamos que todos os anos se articulam bem. Já constatámos que o primeiro e segundo ano são os anos mais difíceis de articular, porque os alunos são muito pequeninos, têm pouca autonomia, são muito dependentes e para criar regras e acordos com todos, eles também fazem, mas é muito mais trabalhoso para o professor porque eles são muito dependentes. Apesar de também aprenderem e criarem autonomia, é o mais difícil.

**Estagiária- No seu ponto de vista, quais as potencialidades e as limitações de uma turma multinível?**

Limitações acho que não há. As potencialidades acho que já te falei nelas. É eles entreajudarem-se, o respeito e a aprendizagem que fazem uns com os outros.

**Estagiária- Como realiza a planificação, a gestão do tempo e do espaço de uma multinível?**

Tens que ter o espaço bastante organizado, porque se tu tiveres o espaço organizado vai ajudar-te na planificação. Aqui na escola nós trabalhamos com os cantinhos, temos o cantinho do português, do estudo do meio e da matemática. Faz com que tu quando realizas a planificação ou quando vais trabalhar um conteúdo, poderá ser para ambos os grupos ou não. Tem de haver um espaço em que os alunos, tenham autonomia e tempo

para estar autonomamente enquanto o professor trabalha um conteúdo com o outro grupo. Quando o outro grupo já trabalhou contigo, vai esse grupo trabalhar autonomamente e tu dás atenção ao outro grupo. Portanto, se tivermos uma sala organizada com materiais, com regras que eles saibam onde encontrar, porque eles não têm só jogos, não têm só materiais, eles também têm livros, e os alunos tiverem essa autonomia e regras é mais fácil para nós darmos tempo e atenção a um grupo específico.

**Estagiária- Utiliza materiais e recursos de aprendizagens específicos para uma turma multinível?**

Não. Mesmo quando tenho uma turma só de um nível é igual. No meu entender, com a sala organizada e o material disponível é mais fácil de trabalhar.

**Estagiária- De que forma realiza a disposição dos diferentes anos de escolaridade na sala de aula?**

Este ano por causa do Covid-19, os miúdos estão separados por anos de escolaridade, por grupos. Mas depende, a disposição da sala não está sempre igual, ou seja, só o covid é que nós obrigou a ter a sala sempre igual, porque habitualmente e na prática comum não. A disposição da sala é para ir alterando sempre, ou seja, se tu vais trabalhar em grupo, eles estão em grupo, se tens uma aula mais expositiva eles podem estar em forma de U, se tens trabalho a pares, as mesas estão a pares, eles trabalham muito a pares e em trios. Portanto, isso depende do trabalho diário. Andamos sempre a mudar.

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

Já falamos nisso, é muito importante a organização da sala dependendo dos trabalhos.

**Estagiária-Tem mais alguma coisa a acrescentar?**

Não.

## ANEXO 4. Questionário destinado aos Encarregados de Educação

### Questionário

#### Turmas multinível no 1º CEB

Elaborado por Mariana Santos, outubro de 2021

Este questionário surge no âmbito de um projeto de investigação para uma dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação e Ciências.

É objetivo deste questionário analisar as conceções dos pais e Encarregados de Educação em relação às turmas constituídas por diferentes anos de escolaridade.

É garantido o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade dos dados. A sua colaboração é muito importante para esta investigação, agradecemos desde já a sua colaboração.

#### 1. Dados de Identificação.

(assinale com um X o correspondente à sua situação):

1.1. Sexo:

Feminino

Masculino

1.2. Ano de escolaridade do seu filho:

1.ºano

2.ºano

3.ºano

4.ºano

#### 2. Turmas Multinível

Apresentam-se de seguida um conjunto de questões relacionadas com turmas multinível, turmas com um único professor que leciona dois ou mais anos de escolaridade no mesmo grupo.

2.1 Responda de acordo com a seguinte escala.

	Bloco de questões	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
A	Agrada-me que o(a) meu/minha filho (a) frequente uma turma multinível.						

<b>B</b>	Acho que os alunos que frequentam turmas multinível têm mais sucesso educativo que os alunos que frequentam um único nível de escolaridade.						
<b>C</b>	Sinto que existem mais potencialidades do que limitações numa turma multinível.						
<b>D</b>	Sinto que pelo facto do (a) meu/minha filho (a) frequentar uma turma multinível é mais autónomo (a).						
<b>E</b>	Sinto que o (a) meu/minha filho (a) ao frequentar uma turma multinível, saberá conviver melhor com as diferenças e respeitar os seus colegas.						
<b>F</b>	De forma geral, acho que o (a) meu/minha filho (a) apresenta maior dificuldade de concentração por frequentar uma turma multinível.						
<b>G</b>	Sinto que o (a) meu/minha filho (a) desenvolve melhor a capacidade de pesquisa e de estudo independente por frequentar uma turma multinível.						
<b>H</b>	Sinto que o professor privilegia um ano em detrimento de outro.						
<b>I</b>	Sinto que o (a) meu/minha filho (a) poderá ter menos aproveitamento por						

	frequentar numa turma multinível.						
<b>J</b>	Acho que os alunos com mais dificuldades correm o risco de terem menos apoio do professor.						

3. Comentário final sobre turmas multinível. Caso pretenda dê-nos a sua opinião sobre as turmas multinível.

---



---



---

Obrigada pela sua colaboração!

## **Transcrição das respostas abertas do inquérito por questionário**

### **Questionário 1:**

A questão das turmas multinível está muito dependente do professor e do tipo de alunos que estão na sala. Pode ter tudo para correr bem na medida em que os alunos “crescidos” podem servir de exemplo para os mais novos e ser um incentivo motivador para o bom desempenho dos mais novos. Contudo, se os grupos não tiverem a capacidade de autonomia, todo o esforço do professor pode ficar comprometido. Quando se trata de aluno P.A.P.I que exigem maior atenção da parte do professor, a rotina do professor fica claramente mais exigente, pois para além de se dividir em dois (ou mais) níveis tem ainda de criar espaço para trabalhar individualmente. O multinível dentro da sala contribui para o desenvolvimento de determinadas capacidades nos alunos (responsabilidade, autonomia, autoconfiança), contudo, exige do professor uma desmultiplicação de forças, de atenção, de tempo, de preparação, de criatividade que só se consegue se houver apoio paralelo do professor de apoio, de auxiliares...

### **Questionário 3:**

Sinto-me confortável em relação às turmas multinível, contudo é fundamental que exista um professor de apoio, nomeadamente em turmas do 1.º e 2.º ano.

### **Questionário 6:**

Tendo em conta o curto espaço de tempo em que estamos na situação de ensino multinível, as respostas foram com consonância com o que sentimos até ao momento.

### **Questionário 8:**

Na maioria das situações é uma forma muito positiva de ensinar e fornecer ferramentas de aprendizagem e de interação social.

**Questionário 9:**

Comentário em relação a última questão (2.J): Concordo parcialmente no caso de não existir um professor de apoio. Havendo professor de apoio para dar suporte aos alunos com mais dificuldade as turmas multinível, na minha opinião só têm vantagens apesar de serem um desafio maior para o professor. Preparam melhor os alunos para o futuro socialmente, aprendem em cooperação, tolerância, respeito entre outros valores fundamentais para a vida a par com as aprendizagens.

**Questionário 10:**

As turmas multinível funcionam bem, assim como as uninível, sempre que o professor seja competente, sensível, empático e respeito com o grupo em geral e com cada criança em particular. Nem todos os professores nasceram para sê-lo.

**Questionário 11:**

Respondi ao questionário, baseado na minha experiência. Foi muito enriquecedor para os meus filhos. Foram experiências muito enriquecedoras.

**Questionário 12:**

Uma turma multinível cria um maior respeito entre as crianças e desenvolve de uma forma geral a sua autonomia.

**Questionário 16:**

Penso que as crianças além das aprendizagens normais tornam-se mais autónomos e desenvolvem mais entreajuda.

**Questionário 17:**

Os mais velhos sentem-se valorizados quando ajudam os mais novos e aprendem melhor explicando os conceitos. Por outro lado, os mais novos sentem-se incluídos no grupo, acolhidos e estabelecem melhores relações de parceria, aprendendo entre pares sob a orientação do professor.

**Questionário 18:**

Estas turmas privilegiam a individualidade do aluno, mas ao mesmo tempo são mais exigentes para o professor e o sucesso dos alunos está dependente destes e da preparação das instituições para este tipo de turmas.

**Questionário 22:**

Penso que as turmas multinível podem ser benéficas porque permite aplicar estratégias de ensino-aprendizagem que colocam em relação/interesse os diferentes níveis de desenvolvimento em que os alunos se encontram. No entanto, para que funcione, é necessário que o professor tenha o apoio que lhe permita fazer a gestão, uma vez que estará numa situação desafiante e bastante exigente.

**Questionário 23:**

Uma vez mais, o sucesso ou insucesso deste tipo de ensino também está ligado à maior/menor vocação e entrega do(a) professor (a).

**Questionário 24:**

Uma turma multinível permite que os alunos sejam expostos a outros desafios que não os seus próprios, potenciando o espírito de partilha e colaboração.

**Questionário 27:**

O sucesso de uma turma multinível depende sempre da capacidade de adaptação do professor aos desafios inerentes.

**Questionário 29:**

Concordo muito com as turmas multinível. Penso que ajuda os alunos na interação com outras crianças, têm mais facilidade em aprender. Pessoalmente, frequentei sempre turmas multinível, desde o 1.º ao 4.º ano e penso que contribui para respeitar as diferenças entre eles. Na verdade, recomendo!

**Questionário 31:**

O meu filho pertence a uma turma multinível, considero que esteja a correr bem e que tem atingido todas as competências necessárias, tal, deve-se a uma grande organização e apoio por parte da sua professora.

**Questionário 34:**

A professora do meu filho faz um excelente trabalho, sinto que há uma turma apenas. O meu filho sente-se e trabalha muito bem com o grupo.

## **ANEXO 6.** Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 1.º ano

### **Transcrições dos grupos- focais**

**Entrevistados:** Alunos (A).

#### **1.º ano**

**Professora investigadora-** Gostas de frequentar uma turma com dois anos de escolaridade?

**A1-** Sim.

**A2-** Sim.

**A3-** Sim.

**A4-** Sim, porque também gosto muito do 4.ºano e o 4.º ano ajuda-nos.

**A5-** Sim.

**A6-** Sim.

**A7-** Sim, porque o 4.ºano é meu amigo.

**A8-** Sim.

**A9-** Sim.

**A10-** Sim.

**A11-** Sim.

**A12-** Prefiro estar com o 4.º e com o 1ºano, porque gosto muito do 4.ºano.

**Professora investigadora -** Alguém já frequentou uma turma com um único ano de escolaridade? Se sim, quais as diferenças que sentiste?

**Grupo-** Não.

**Professora investigadora -** Existe entreajuda, na tua turma entre os dois anos de escolaridade? Neste caso, 2.ºano e 3.ºano.

**A13-** O 4.ºano ajuda-nos muito e nós também ajudamos um bocadinho o 4.ºano.

**A14-** O 4.º ano ajuda-nos muito, nós aprendemos, às vezes, com eles e também gostamos muito deles.

**Restante grupo-** Sim.

**Professora investigadora** - Gostam de ajudar e ser ajudados pelos colegas?

**A15-** Eu gosto muito de ser ajudada e gosto muito de explicar as coisas aos outros alunos.

**Restante grupo-** Sim.

**Professora investigadora** - Quando é que o 4.ºano vos ajuda?

**A16-** Quando eles não estão assim muito ocupados e quando nós precisamos de ajuda.

**A17-** Não é assim quando nós precisamos de ajuda, porque quando nós não precisamos de ajuda, o 4.ºano também vai lá. Não é só quando precisamos de ajuda, é também para alguns jogos.

**Professora investigadora** - E quando é que vocês ajudam o 4.ºano?

**A18** - O 4.ºano é que ajuda.

**A19-** No recreio e na ginástica, quando estamos com o professor Manuel.

**Restante grupo-** No recreio.

**Professora investigadora** - Na tua opinião, por frequentares uma turma multinível permite-te aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os teus colegas? Porquê?

**A20-** Sim, porque quando nós estamos a trabalhar eles ficam calados, eles estão a respeitar-nos.

**A21-** Sim, porque há pessoas aqui muito amigas, também respeitam e não querem gozar!

**A22-** Eles também têm de respeitar as nossas!

**A23-** Eles respeitam, porque nós também os respeitamos, então nós damos e eles também nos dão.

**Restante grupo-** Sim!

**Professora investigadora** - Sentes que por frequentares uma turma multinível és mais autónomo, não estando tão dependente do professor?

**A23-** Ela (professora) dá-nos fichas assim um bocadinho mais fáceis.

**A24-** Somos mais autónomos porque não queremos chatear a professora, enquanto ela está com o 4.ºano. Porque ela fica quase todo o dia connosco.

**Restante grupo-Sim.**

**Professora investigadora -** Conseguem adquirir novos conhecimentos através do 4.ºano?

**Grupo- Sim!**

**Professora investigadora -** Por frequentares uma turma multinível tens mais dificuldades de concentração?

**Professora investigadora -** Vocês vão ter saudades do 4.ºano para o ano?

**Grupo- Sim!**

**Professora investigadora-** Se pudesses andavas numa turma só com um ano de escolaridade? Ou preferias ficar no teu grupo, na tua turma? Porquê?

**A25-** Não, porque o 4.ºano é mais velho e consegue-nos ajudar melhor.

**A26-** Não, porque nós estamos habituados, gostamos de estar ali e temos mais uma ajudinha.

**A27-** Eu gosto muito deles a ajudar, eles ajudam-nos muito e também não quero que eles saiam porque eu gosto muito de brincar com o 4.ºano. O 4.ºano brinca muito com o 1.ºano.

**A28-** Eu gosto do 4.ºano, eles ajudam a brincar.

**A29-** Não, porque eles ajudam e brincam connosco.

**A30-** Não, porque ajudam.

**Restante grupo- Não!**

## ANEXO 7. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 2.º ano

### Transcrições dos grupos- focais

**Entrevistados:** Alunos (A).

#### 2.º ano

**Professora investigadora-** Gostas de frequentar uma turma com dois anos de escolaridade?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Alguém já frequentou uma turma com um único ano de escolaridade? Se sim, quais as diferenças que sentiste?

**Grupo-** Não.

**Professora investigadora -** Existe entreajuda, na tua turma entre os dois anos de escolaridade? Neste caso, 2.ºano e 3.ºano.

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Gostam de ajudar e ser ajudados pelos colegas?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Na tua opinião, por frequentares uma turma multinível permite-te aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os teus colegas? Porquê?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Sentes que por frequentares uma turma multinível és mais autónomo, não estando tão dependente do professor?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Conseguem adquirir novos conhecimentos através do 3.ºano?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora -** Por frequentares uma turma multinível tens mais dificuldades de concentração?

**Grupo-** Sim.

**A31-** Porque o 3.º ano faz muito barulho.

**A32-** Eu não me consigo concentrar a trabalhar com barulho e eles fazem muito.

**A33-** Eu às vezes atraso muito o trabalho porque eles me atrapalham um bocadinho e depois não sei onde estou.

**A34-** Eu com o barulho, estou a meio de um cálculo e depois perco-me toda e tenho de fazer tudo de novo.

**A35-** Às vezes, estou a fazer labirintos e começo a ouvir barulhos e distraio-me. Eu sabia onde era o caminho, mas depois já não sei onde é que é.

**Professora investigadora-** Se pudesses andavas numa turma só com um ano de escolaridade? Ou preferias ficar no teu grupo, na tua turma?

**A36-** Não. Porque o 3.ºano ensina-nos mais coisas.

**A37-** Não. Aprendemos mais coisas com a professora, porque ela ensina o 3.ºano e depois nós ouvimos.

**Restantes alunos-** Não!

## **ANEXO 8.** Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 3.º ano

### **Transcrições dos grupos- focais**

**Entrevistados:** Alunos (A).

#### **3.ºano**

**Professora investigadora - Gostas de frequentar uma turma com dois anos de escolaridade?**

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora - Alguém já frequentou uma turma com um único ano de escolaridade? Se sim, quais as diferenças que sentiste?**

**Grupo-** Não.

**Professora investigadora - Existe entreajuda, na tua turma entre os dois anos de escolaridade? Neste caso, 2.ºano e 3.ºano.**

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora - Gostam de ajudar e ser ajudados pelos colegas?**

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora - Na tua opinião, por frequentares uma turma multinível permite-te aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os teus colegas? Porquê?**

**38-** Porque ao sabermos que o 2.º ano já deu coisas que o 3.ºano já deu, mesmo assim o 2.ºano pode saber mais coisas que o 3.ºano e nós temos de saber respeitar isso.

**A39-** E o 3.ºano as vezes também nos podem ajudar nas coisas que eles já sabem e nós ainda não nós lembramos.

**Restantes alunos-** Sim.

**Professora investigadora - Sentes que por frequentares uma turma multinível és mais autónomo, não estando tão dependente do professor?**

**A40-** Na nossa sala temos uma regra, primeiro pedimos ajuda aos colegas e só depois vamos à professora.

**Restantes alunos-** Sim.

**Professora investigadora - Conseguem rever matérias dadas, através do 2.ºano?**

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora** -Por frequentares uma turma multinível tens mais dificuldades de concentração?

**A41-** Às vezes, porque outras vezes estou concentrada a fazer uma coisa e estou a ouvir os alunos do 2.ºano a perguntarem algumas coisas e, às vezes, eu desconcentro-me.

**A42-** Sim. Porque, às vezes, eu estou a trabalhar e eles começam a fazer barulho e depois eu esqueço-me do que ia fazer.

**A43-** Eu acho que sim, porque às vezes a professora está a explicar uma matéria (matemática) e eu estou a fazer português e começo a olhar para o 2.ºano e desconcentro-me do que estava a fazer.

**A44-** Sim. Porque às vezes estamos a fazer matemática a contar os números e o 2.ºano faz uma pergunta à professora e eu esqueço-me qual era o número que estava a contar.

**A45-** Sim, a mesma coisa que o Francisco. Porque as vezes eu estou a contar uma tabuada e oiço o 2.ºano a perguntar alguma coisa e desconcentro-me logo e perco o número que eu ia.

**A46-** Sim. Porque às vezes estou a fazer uma conta e às vezes desconcentro-me.

**A47-** Quero dizer outra coisa. Também me desconcentro muito quando estou a ler um texto e a professora está a explicar alguma coisa ao 2.ºano.

**Restantes alunos-** Sim!

**Professora investigadora-** Se pudesses andavas numa turma só com um ano de escolaridade? Ou preferias ficar no teu grupo, na tua turma?

**A48-** Preferia ficar com a minha turma. Porque assim, às vezes, quando já não nos lembramos da matéria, podemos voltar a lembrar porque a professora vai voltar a explicar ao 2.ºano.

**A49-** Eu queria ficar com o meu grupo. Porque como o Miguel disse eu posso estar a fazer a tabuada e a professora está a explicar essa tabuada e estou a rever, assim ainda me lembro. Se fosse só o meu ano era mais difícil porque assim em vez da professora estar a explicar mais do que duas vezes, pode explicar só uma vez.

**A50-** Eu gosto de estar com o 2.ºano, mesmo que nós não saibamos alguma coisa que eles sabem melhor, nós podemos sempre perguntar ou pedir ajuda a eles.

**A51-** Gosto de estar com o 2.ºano. A professora, às vezes, faz trabalhos de grupo em pares, e junta-nos com o 2.ºano. Assim conseguimos pensar melhor, e assim um pode saber uma coisa e ensina ao outro que não sabe.

**A52-** Nós na semana anterior fizemos o esqueminha do professor, que podíamos rever coisas do segundo ano e do terceiro e ensinar novas coisas.

## ANEXO 9. Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos do 4.º ano

### Transcrições dos grupos- focais

**Entrevistados:** Alunos (A).

#### 4.ºano

**Professora investigadora-** Gostas de frequentar uma turma com dois anos de escolaridade?

**A52-**Mais ou menos, acho que não. Eu acho que funciona melhor se for só com um ano de escolaridade de cada vez e só um acho que é melhor. Porque dá para estudar melhor as coisas e acho que fica melhor.

**A53-**Eu gosto de estar numa turma multinível, porque estamos vários anos, não está só um ano. Depois não gosto porque às vezes a professora vai trabalhar com o outro grupo, se precisamos da professora para alguma coisa está a trabalhar com os outros. E há coisas assim que não são muito “fixes”. Mas prefiro sempre estar numa turma multinível.

**A54-**Eu gosto, mas depois tem alguns problemas, às vezes é difícil de perceber as explicações da professora. É bom, mas às vezes tem os seus efeitos secundários.

**A55-**Eu gosto de turmas multinível, porque eu acho que é um bocado diferente e eu acho que é divertido.

**A56-** Eu gosto, mas ao mesmo tempo não gosto. Quando estamos em turmas multinível, nós podemos nos ajudar uns aos outros. Por exemplo, eu gosto de ajudar o 1.ºano e um bocadinho não porque a professora dá-nos menos atenção. Mas prefiro as turmas multinível.

**A57-**Eu gosto porque nos ajudamos, mas não gosto porque a professora passa menos tempo connosco.

**A58-**Eu não gosto, porque a professora só dá atenção a uma parte e depois quando nos vem explicar as coisas, o outro grupo já saiu e nós temos de ficar mais tempo na sala. Eu não gosto, mesmo.

**A59-**Eu gosto mais ou menos. Porque a professora dá sempre atenção aos mais novos e depois nós ficamos sempre para último ou então às vezes começa a falar connosco e os outros estão sempre a interromper.

**Professora investigadora-** Alguém já frequentou uma turma com um único ano de escolaridade? Se sim, quais as diferenças que sentiste?

**A60-**Muitas diferenças. Porque a professora dava-nos muito mais atenção e porque ela só tinha uma turma nessa altura, então era muito mais fácil.

**A61-**Sim, eu sentia diferenças. Nós eramos muito mais numa turma só e então a professora dava-nos mais atenção e trabalhava mais connosco. Apesar disso, prefiro andar nesta turma, porque os trabalhos e a forma de trabalhar eram diferentes e prefiro esta professora.

**A62-**Sim. Eu não gostava nada, sentia que a professora era muito exigente connosco e agora esta é muito amigável, faz jogos em vez de trabalhos e é divertido. É uma experiência boa que ajuda as crianças, a desenvolver a cabeça.

**Restante grupo-** Não.

**Professora investigadora-** Existe entreajuda, na tua turma entre os dois anos de escolaridade? Neste caso, 1.ºano e 4.ºano.

**A63-**Nós ajudamos o 1.ºano nos trabalhos, mas eles também nos ajudam em coisas que nós não sabemos. Não muito em trabalhos, mas em atividades na rua, ensinam-nos de certa maneira.

**A64-**Sim, acho que há. Mas o 1.ºano não está necessariamente sempre a ajudar-nos. Nós quando ajudamos o 1.ºano, eles também nos ajudam a ajudá-los. Às vezes há exercícios que nós não entendemos que são para os ajudar e eles é que nos ajudam, para nós os ajudarmos.

**A65-**Sim, porque nós ajudamos muitas vezes o 1.ºano e eles ajudam-nos a ajudá-los a eles. Então, é mais fácil.

**A66-**Eu acho que só o 4.ºano é que ajuda o 1.ºano.

**A67-**Mais ou menos, o 4.ºano ajuda o 1.ºano e o 1.ºano ajuda um bocado o 4.ºano.

**A68-**Em trabalho de escrita e de matemática é o 4.ºano que ajuda o 1.ºano. Mas às vezes em atividades, o 1.ºano ajuda o 4.ºano, porque em fichas não consegue.

**A69-**Eu acho que existe sim, mas nós é que ajudamos o 1.ºano. O 1.ºano, às vezes ajuda em estar calado e a fazer as coisas.

**Restantes alunos-** Sim.

**Professora investigadora-** Gostam de ajudar e ser ajudados pelos colegas?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora-** Na tua opinião, por frequentares uma turma multinível permite-te aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os teus colegas? Porquê?

**A70-**Sim, eu convivo com as diferenças que toda a gente tem.

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora-** Sentes que por frequentares uma turma multinível és mais autónomo, não estando tão dependente do professor?

**A70-**Eu acho que sim, mas ao mesmo tempo acho que não. Nós às vezes precisamos de fichas a professora ainda está com o 1.ºano fica um bocado difícil. Mas sinto-me autónomo.

**A71-**Eu acho que sim, mas ao mesmo tempo não, depende da circunstância. Quando precisava de ajuda, pedia.

**A72-**Eu acho que sim. Porque quando a professora está com o 1.ºano ela mete-nos a fazer alguma coisa, se acharmos muito difícil passamos o exercício e ela vem ajudar-nos.

**A73-**Eu acho que sim, quando a professora está com o 1.ºano, se eu perceber eu faço.

**A74-**Eu acho que sim, quando a professora está com o 1.ºano eu estou a trabalhar sozinha não estou sempre a chamá-la, mas se tiver muitas dúvidas às vezes vou chamá-la.

**A75-**Eu acho que sim, mas há algumas matérias que nós não percebemos lá muito bem e a professora está com o 1.ºano, então fico com dificuldade, mas o que sei faço sozinha.

**A76-**Eu acho que sim, mas às vezes preciso de ajuda e eu sou um bocadinho chata nisso.

**Restante grupo-** Sim.

**Professora investigadora-** Conseguem adquirir novos conhecimentos através do 1.ºano?

**Grupo-** Sim.

**Professora investigadora-** Por frequentares uma turma multinível tens mais dificuldades de concentração?

**A77-** Sim, porque há muito barulho e eu não me consigo concentrar.

**A78-** Sim, porque o 1.ºano interrompe e às vezes estão a falar e nós distraímos-nos.

**A79-** Sim, porque quando o 1.ºano está a trabalhar fazem um bocado de ruído. E quando estou a ler um texto, tenho de estar sempre a ler de novo. E quando estou numa conta a raciocinar também é difícil aquele ruído.

**A80-** Sim, quando nós estamos a fazer testes eles (1.ºano) estão a fazer muito ruído e eu não me consigo concentrar.

**A81-** Eu fico muito desconcentrada com todo o barulho. E não me consigo concentrar no português, na matemática e no estudo do meio.

**Professora investigadora-** Se pudesses andavas numa turma só com um ano de escolaridade? Ou preferias ficar no teu grupo, na tua turma?

**A82-** Não, nós podemos até aprender mais (só com um ano de escolaridade), mas é mais giro ter outros anos de escolaridade mais velhos ou mais novos. Eu acho que ter mais novos é bom, pelo lado que podemos ajudar e mais velhos também por sabermos a matéria que vamos dar para o próximo ano.

**A83-** Eu acho que gostava mais de ficar sozinho, só com o meu ano de escolaridade.

**A84-** Sim, eu gosto de andar com os dois anos, é uma experiência diferente e acho que é mais giro. Tens a possibilidade de poder ajudar os outros e os outros até nos podem ajudar a nós. Sim, não mudava.

**A85-** Eu gosto de andar numa turma com os dois anos, porque podemos rever a matéria ou aprender o que vem no ano a seguir.

**A86-** Eu gosto muito de estar com os dois anos, porque podemos fazer atividades juntos, então eu prefiro os dois anos.

**A87**-Prefiro estar no meu grupo, porque eu posso ensinar o 1.ºano.

**A88**-Eu prefiro ficar com os dois anos, porque se estivéssemos numa turma à parte, tínhamos de estar muito mais tempo a estudar.

**A89**-Prefiro com os dois anos de escolaridade, é diferente e eu gosto.

**A90**-Preferia estar com o meu grupo, são todos muito queridos. Eu só conheci o 1.ºano este ano, e eu gostava de os conhecer mais vezes.



**ANEXO 10.** Guião das entrevistas realizadas aos alunos

**Guião de entrevista (grupos-focais)**

**Entrevistados:** Alunos.

**Objetivo geral da entrevista:** Conhecer a perspetiva dos alunos relativamente as turmas multinível no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

<b>Bloco de questões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
A	Legitimar a entrevista e apresentar os objetivos do estudo.	Apresentar o estudo e os objetivos do mesmo. Pedir autorização para a gravação da entrevista. Garantia de uso meramente académico.	
B	Conhecer a experiência do entrevistado em turmas multinível.	Gostaria de saber um pouco mais sobre a tua experiência em turmas multinível.	- Gostas de frequentar uma turma com dois anos de escolaridade? - Já frequentaste uma turma com um único ano de escolaridade? Se sim, quais as diferenças que sentiste?

C	Entender a entreajuda e o respeito que existe numa turma multinível, entre os dois anos de escolaridade.	Fala-me um pouco sobre a entreajuda, e o respeito que existe na tua turma, com os dois anos de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe entreajuda, na tua turma entre os dois anos de escolaridade?</li> <li>- Gostas de ajudar e ser ajudado pelos colegas?</li> <li>- Na tua opinião, por frequentares uma turma multinível permite-te aprender a saber conviver com as diferenças e a respeitar os teus colegas? Porquê?</li> </ul>
D	Entender as potencialidades e as dificuldades do entrevistado em frequentar turmas multinível.	Fazendo um balanço de todo o teu percurso, quais as potencialidades e as dificuldades de frequentares uma turma multinível?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentes que por frequentares uma turma multinível és mais autónomo, não estando tão dependente do professor?</li> <li>- Consegues adquirir novos conhecimentos através do outro ano de escolaridade?</li> <li>- Por frequentares uma turma multinível tens mais dificuldades de concentração?</li> </ul>
E	Identificar se o entrevistado gosta de frequentar uma turma multinível.	Se pudesses andavas numa turma só com um ano de escolaridade? Ou preferias ficar no teu grupo, na tua turma?	
F	Comentários ou sugestões.	Tens mais alguma coisa a acrescentar sobre as turmas multinível?	

