

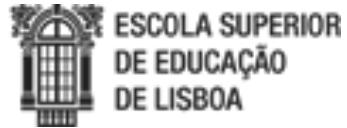
**LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE  
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM  
ESTABELECIMENTOS PRIVADOS**

**Ana Filipa Rodrigues Marinho**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Administração Educacional

**2017**





# **LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM ESTABELECIMENTOS PRIVADOS**

**Ana Filipa Rodrigues Marinho**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

Orientador: Prof. Doutor Carlos Pires

**2017**

Aos meus avós, Dédé e Álvaro, que de onde quer que me vejam  
estarão muito orgulhosos, e de quem a Saudade não cabe em duas linhas.

Ao meu exemplo de Luta, de Força e Humildade.  
Para quem o Amor nunca é demais – o meu Pai.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Embora seja um trabalho individual, pela sua finalidade académica, não posso deixar de realçar contributos de natureza diversa que, de alguma forma, me deram alento para levar avante o projeto a que me propus. Gostaria assim de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Pires, pela disponibilidade, colaboração, conhecimentos transmitidos e capacidade de estímulo ao longo de todo o trabalho.

Ao Jorge, meu colega de mestrado, pela parceria ao longo do curso, pelos momentos de incentivo, por me mostrar que não estamos sozinhos nesta corrida, e arranjamos sempre força para atingir os nossos objetivos, mesmo quando essa motivação se parece dissipar.

Às instituições que participaram neste estudo, pela sua amável disponibilidade em receber-me e ajudar no processo de entrevistas.

Ao Gonçalo, meu mais-que-tudo, pelo colo prestado em todos os momentos e pela capacidade de me ouvir, aconselhar e criticar, nunca deixando uma palavra de força por dizer.

Ao meu irmão, por toda a ajuda técnica e boa disposição, que me salvou de algumas aflições.

Por último, ao meu Pai, que com a sua presença e companhia não me falta apoio, compreensão e um abraço de conforto!

## RESUMO

A constituição de grupos de crianças na educação pré-escolar remete-nos para um conjunto de aspetos que, pela ausência de normas legalmente estabelecidas para o setor privado, nos parece pertinente conhecer e analisar. O órgão de gestão de cada estabelecimento de ensino tem um papel determinante na condução deste processo, sendo escassa a existência de documentos orientadores da sua ação.

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento destas lógicas de organização, centrando a pesquisa nas representações de diretores pedagógicos de estabelecimentos privados no distrito de Lisboa. O objetivo central deste estudo é assim descrever as lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar (identificadas pelos participantes desta investigação), no intuito de caracterizar e analisar as conceções dos gestores escolares, as fundamentações a que se reportam e as ações organizacionais que, na sua perspetiva, estão subjacentes à constituição de grupos de crianças em educação pré-escolar.

Para a realização do estudo, selecionámos a investigação qualitativa – estudo de caso múltiplos – recorrendo a técnicas de recolha de dados qualitativos, nomeadamente entrevistas semiestruturadas e análise documental. Posteriormente, procedemos à análise de conteúdo, com o objetivo de transformar a informação em considerações finais.

Os resultados do estudo referem a estratificação por idades como conceção primordial, facilitando a adequação das metodologias ao nível de desenvolvimento das crianças. As práticas são baseadas na formação normativa (nomeadamente as que apoiam o setor público) e nas orientações curriculares. O estudo revela ainda uma liderança democrática na tomada de decisão, em que é parte integrante o corpo docente, contribuindo para uma seleção mais eficaz e promotora do sucesso académico dos alunos. Foram identificados critérios de seleção comuns por todos os participantes, sendo eles a facilidade de integração, o desenvolvimento e comportamento das crianças, a idade e o género.

**Palavras-chaves:** agrupamento de alunos, organização de turmas, educação pré-escolar, escola privada

## **ABSTRACT**

Children's group constitution in pre-school education refers to a set of aspects that, due to the absence of legally established norms for the private sector, seem relevant to know and analyze. Teachers of each educational organization have an important role in the conduct of this process, and there are just a few documents guiding their action.

This study intends to contribute to the knowledge of these logics of organization, centering the research in the representations of pedagogical directors of private schools in the district of Lisbon. The main goal of this study is to describe the organizational logics on children groups in pre-school education (identified by the participants of this research), in order to characterize and analyze the concepts of school managers, the foundations to which they report and the actions which, in their perspective, underlie the formation of groups of children in pre-school education.

To carry out the study, we selected qualitative research - multiple case studies - using qualitative data collection techniques, namely semi-structured interviews and documental analysis. Subsequently, we proceeded to the analysis contents, with the objective of transforming information into final considerations.

The results of the study refer to age stratification as a primordial conception, facilitating the adequacy of methodologies to children's developmental level. Practices are based on normative training (particularly those that support the public sector) and curriculum guidelines. The study also reveals a democratic leadership in decision making, in which it is an integral part of the teaching staff, contributing to a more effective selection and promoting students' academic success. Common selection criteria were identified by all participants, including facility of integration, child development and behavior, age, and gender.

**Keywords:** students grouping, classes organization, pre-school education, private school

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA.....	4
2.1. Educação Pré-escolar: organização, relação com outros ciclos e contextos organizacionais .....	4
2.1.1. Organização da educação pré-escolar e a perspetiva da Educação dos 0 aos 12 anos .....	5
2.1.2. Educação pré-escolar e lógica de agrupamento de ciclos de educação e ensino.....	10
2.1.3. A escola privada como contexto organizacional de desenvolvimento da educação pré-escolar .....	12
Autonomia(s) da escola privada .....	13
Gestão e liderança da escola privada .....	16
2.2. Agrupamento de crianças/alunos .....	22
2.2.1. Dicotomia Homogeneidade vs. Heterogeneidade .....	27
3. METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO .....	32
3.1. Objetivos e Questões da investigação.....	32
3.2. Caracterização dos contextos e dos sujeitos.....	33
3.3. Opções metodológicas .....	35
3.3.1. Estudos de Caso.....	35
3.3.2. Recolha de Dados: Procedimentos e instrumentos.....	37
3.3.2.1. A entrevista semiestruturada .....	38
3.3.2.2. A análise documental .....	39
3.3.3. Análise e tratamento de dados.....	41
4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	66
7. ANEXOS.....	71

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa real de Escolarização no ensino Pré-Escolar entre 1980-2016 (PORDATA).....	6
Tabela 2 - Razões invocadas pelo Governo e pela Administração da Educação para a criação dos agrupamentos escolares (Cardona & Guimarães, 2012, p.45).....	11
Tabela 3 - Modelos de gestão e liderança (Costa et al., 2013, adaptado de Bush, 2011) .....	18
Tabela 4 – Características do contexto dos cinco estabelecimentos privados participantes no estudo.....	33
Tabela 5 – Características dos sujeitos participantes no estudo .....	34
Tabela 6 – Conceções de agrupamentos de alunos/crianças – Homogeneidade Grupal .....	43
Tabela 7 - Conceções de agrupamentos de alunos/crianças – Heterogeneidade Grupal .....	45
Tabela 8 – Fundamentação para a constituição de grupos/turmas – Princípios orientadores.....	47
Tabela 9 - Fundamentação para a constituição de grupos/turmas – Critérios de distribuição de crianças/alunos .....	48
Tabela 10 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Apoio à transição entre ciclos .....	50
Tabela 11 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Participação dos atores na tomada de decisão.....	52
Tabela 12 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Processos de tomada de decisão .....	54

# 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação constitui a dissertação do Mestrado de Administração Educacional, da Escola Superior de Educação de Lisboa, cuja parte curricular foi concluída no ano letivo 2015/2016.

O interesse pelo tema da lógica de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, foi surgindo ao longo da prática docente em estabelecimentos privados, onde não existem normas legalmente estabelecidas para aquela organização, tal como ocorre para a rede pública. Como se formam as turmas no pré-escolar? Existem critérios específicos na constituição dos grupos? A haver critérios, quem os define e os aplica?

A tomada de decisão na constituição de grupos pode possibilitar e promover o sucesso dos alunos no seu percurso escolar; a seleção de alunos num grupo tem um grande impacto no seu desenvolvimento de aprendizagem, tendo em conta o trabalho elaborado em sala de aula, bem como a empatia entre pares. Cabe ao diretor de cada estabelecimento de ensino exercer um papel determinante na condução deste processo. No entanto, são escassos os documentos orientadores na sua gestão, e a legislação não é esclarecedora neste aspeto.

Desta forma, e decorrente da motivação para o tema das lógicas de organização de grupos na educação pré-escolar, este trabalho surge no seguimento da escassa existência de estudos organizacionais no domínio da educação pré-escolar, especialmente no setor privado, que são praticamente inexistentes. Esta afirmação vem no seguimento de uma pesquisa de literatura sobre o tema, artigos ou linhas normativas que guiem e orientem o setor privado nestas lógicas de organização. Foi feita também uma pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, onde não foram encontradas investigações sobre o agrupamento de crianças no ensino pré-escolar, no setor privado.

É assim propósito desta investigação analisar as lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar. No sentido de perseguir este objetivo, procurámos, a partir das representações dos diretores pedagógicos de escolas privadas, caracterizar e analisar as conceções, as fundamentações e as ações organizacionais subjacentes à constituição dos grupos de crianças. As conceções sobre o agrupamento de crianças reportam para convicções e valores pessoais dos

gestores escolares, ainda que construídas e contextualizadas em organizações educativas com características diversas e com traços culturais diferentes que, de alguma forma, as influenciam. Os fundamentos reportam-se à construção de quadros interpretativos através dos quais os atores organizacionais alicerçam as tomadas de decisão sobre os princípios e as formas de organização dos grupos de crianças. Evidencia-se assim a pertinência do conhecimento das percepções e das fundamentações sobre a organização das crianças/alunos por refletirem e esconderem “um modo particular de entender a educação, a escola, a atenção à diversidade” (Salom,2016, p. 90), ou até uma determinada perspectiva de ensino. Reportam-se, como assinala Santos Guerra (2002), a “referentes”. As ações organizacionais são reportadas aos processos de gestão e liderança relacionados com a tomada de decisão em si e com a mobilização de recursos e a garantia de condições para a organização de grupos de crianças, dentro do mesmo ciclo de educação ou ensino e com a transição entre ciclos de educação e ensino.

Tendo em conta a contextualização do estudo e os pressupostos apresentados, a análise das lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar pressupõe, assim, a apropriação e construção de quadros interpretativos, no intuito de atingir uma melhor compreensão e esclarecimento sobre o estudo.

O nosso trabalho foi estruturado em quatro capítulos: a Contextualização Teórica e Normativa que sustentou o estudo; o Estudo Empírico, onde apresentamos a metodologia de investigação; um terceiro capítulo onde fazemos a Análise e Apresentação dos Resultados, e finalmente, o ultimo capítulo sobre as Considerações Finais, onde procuramos dar resposta às questões do estudo. Apresentamos ainda as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Na Contextualização Teórica propusemo-nos a abordar as políticas e organização na educação pré-escolar, apresentar uma visão da escola privada como organização educativa e o seu enquadramento normativo. Baseamo-nos em diversos autores para apresentar modelos de gestão, e concluímos com uma breve abordagem sobre agrupamento de crianças e a dicotomia entre homogeneidade e heterogeneidade grupal.

No Estudo Empírico apresentamos a problemática da investigação, as questões do estudo e respetivos objetivos específicos. São igualmente referidas as opções metodológicas, caracterizando-se a metodologia do estudo, distinguida por um

percurso de investigação e de natureza qualitativa. Descrevemos posteriormente as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados: entrevistas semiestruturadas com posterior análise de conteúdo e análise documental (regulamento interno).

Da análise dos dados das entrevistas, emergem três dimensões de análise. Assim, numa primeira dimensão, pretendemos entender as concepções de agrupamentos de crianças/alunos, nomeadamente as representações sobre homogeneidade e heterogeneidade grupal. A fundamentação surge numa segunda dimensão, emergindo os princípios orientadores e os critérios de distribuição de alunos/crianças. Por último, a ação organizacional desenvolvida pelos estabelecimentos de ensino privado, em que o apoio à transição entre ciclos, a participação dos atores, e os processos de tomada de decisão são premissas tomadas em conta nesta terceira dimensão.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA**

O presente estudo – focalizado no agrupamento de crianças em “classes” (grupos/turmas), em organizações de educação formal –, contextualiza-se no campo mais alargado da Educação Pré-Escolar em Portugal e no âmbito da escola privada (ou particular e cooperativa). Assim, numa primeira parte, problematiza-se a organização da educação pré-escolar e a sua relação com os ciclos anteriores e seguintes e a sua integração em organizações educativas privadas. Na segunda parte, procura-se aprofundar a questão, propriamente dita, do agrupamento de crianças/alunos, do ponto de vista concetual e normativo.

### **2.1. Educação Pré-escolar: organização, relação com outros ciclos e contextos organizacionais**

Partimos do pressuposto de que a constituição de grupos de crianças em educação pré-escolar implica ter em conta as etapas anteriores e posteriores e as características das organizações em que decorrem. Nesse sentido, a sua problematização convoca três vertentes, que importa ter em consideração: i) a organização da educação pré-escolar e a sua integração na “educação dos 0 aos 12 anos; ii) a lógica de agrupamento de ciclos de educação e ensino numa organização educativa; iii) a escola privada como contexto organizacional de desenvolvimento da educação pré-escolar com outros ciclos de educação e ensino.

A primeira vertente convoca as características e especificidade da educação pré-escolar e a sua articulação, por um lado, com a educação dos 0 aos 3 anos e, por outro – enquanto primeira etapa da educação básica –, com o ensino básico, nomeadamente com o 1.º e 2.º ciclos. Ainda nesta vertente, e na dupla relação estabelecida, é pertinente considerar a universalização da oferta de educação pré-escolar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo em concomitância com o alargamento da escolaridade obrigatória.

Relacionada com a primeira, a segunda vertente reporta-se à problematização de uma lógica de agrupar (ou agregar) ciclos de educação e ensino na mesma organização educativa, que no caso do ensino público, é viabilizada atualmente pelos

designados agrupamentos de escolas, e no ensino privado em estabelecimentos de ensino com oferta de vários ciclos.

A terceira vertente focaliza-se na escola privada enquanto organização educativa que integra vários ciclos de educação e ensino, num mesmo estabelecimento, problematizando-se as suas características organizacionais reportadas ao seu enquadramento normativo e à sua gestão, tendo em consideração as margens de autonomia de que usufrui no panorama educativo português.

### **2.1.1. Organização da educação pré-escolar e a perspetiva da Educação dos 0 aos 12 anos**

Segundo a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015, consagrou-se universal a educação pré-escolar a partir dos quatro anos, aferindo a possibilidade de a estender às crianças de três. Até 2018, pretende-se que a educação pré-escolar abranja as crianças de quatro anos de idade e seja preparada a universalização também aos três anos de idade.

A Educação de Infância é um conceito abrangente que cobre a educação de todas as crianças até aos 5 anos de idade (a idade de entrada na escola primária em Portugal é de 6 anos). Em Portugal, a definição legal de Educação Pré-escolar abrange apenas a educação de infância das crianças dos três aos cinco anos (Formosinho & Formosinho, in Cardona & Guimarães, 2012, p.26).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, integrando a educação pré-escolar, com objetivos educativos definidos. Tal como refere Formosinho & Formosinho (In Cardona & Guimarães, 2012), é lançado um Plano de Expansão e de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em 1996, sendo publicado um ano mais tarde uma Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar, definindo “este nível educativo como a primeira etapa da educação básica” (p.32). Pretendia-se que no ano letivo de 2000-2001 a taxa de permanência de crianças com 5 anos na educação pré-escolar atingisse os 90%.

Em 1990 as taxas de cobertura da educação pré-escolar (3-5 anos) rondavam os 42% (PORDATA), como apresentamos na tabela seguinte (Tabela 1).

*Tabela 1 – Taxa real de Escolarização no ensino Pré-Escolar entre 1980-2016 (PORDATA)*

	<b>Nível de Ensino</b>
<b>Anos</b>	<b>Educação Pré-Escolar (%)</b>
1980	14.2
1985	22.9
1990	41.7
1995	53.8
2000	71.6
2005	77.4
2010	83.9
2016	88.4

Em 1994, o investigador João Formosinho, a convite do Conselho Nacional de Educação, emitiu um parecer sobre a situação da Educação Pré-Escolar em Portugal (Formosinho, 1994). Este parecer visou evidenciar: i) a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles; ii) a inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico; iii) a predominância de funções assistenciais sobre as educativas; iv) as diferenças de salários e de condições de trabalho entre os educadores de infância. O parecer recomendava que o Estado, para além de apoiar financeiramente a educação pré-escolar, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar. Esta conjuntura trouxe a educação pré-escolar para o debate público e para a agenda política, tornando-a motivo de interesse nacional.

É elaborado um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Formosinho & Vasconcelos, 1996), após a mudança governamental de 1995, dando assim origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (ME, 1996).

É na sequência deste Plano que é apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), que dava orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Este Plano vem considerar a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, suporte de uma educação ao longo da vida. Consagrava ainda a articulação de esforços entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade, no sentido de garantir a dupla componente educativa e social da educação de infância. Podemos assim constatar, através do Quadro anterior, que a percentagem de alunos matriculados na educação pré-escolar aumentou 18%, entre 1995 e 2000.

Eis os objetivos para a educação pré-escolar, preconizados no artigo 10.º da Lei-Quadro:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

A Lei defende, assim, um referencial para a educação para a educação pré-escolar em domínios como o desenvolvimento intelectual e socio-emocional, a

educação para a cidadania e o papel da educação pré-escolar na igualdade de oportunidades. Este referencial convoca, desde logo, por um lado, uma preocupação com a receção e integração das crianças e a continuidade de processos educativos protagonizados nas famílias e em contextos organizacionais de respostas socioeducativas para as crianças dos 0 aos 3 anos. Por outro lado, considerando este nível de educação, a primeira etapa da educação básica – como garantia, não só do acesso à escola, como também do sucesso da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global da criança e da sua introdução nas várias literacias que lhe permitam compreender o mundo –, é pertinente considerar a sua articulação com o ensino básico. A educação pré-escolar converte-se, assim, num ciclo educativo intermédio (de articulação e mediação), que, a ser considerado como “uma das componentes de uma política integrada para a infância promotora de inclusão social” (Vilarinho, 2012, p. 2), desafia, propõe e defende uma lógica de integração da educação dos 0 aos 12 anos, tendo em conta “uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses” (Alarcão, 2008, p. 25).

Esta perspetiva, parece defender, por um lado, a existência de um “sistema unitário de educação pré-escolar e cuidados para a infância” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p.158) e, por outro lado, o estabelecimento de continuidade e a sequencialidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

No primeiro sentido, pressupõe-se que a “oferta para todas as crianças em idade pré-escolar é organizada numa única fase e prestada em estruturas que acolhem o conjunto das faixas etárias. As crianças não passam por interrupções ou transferências entre instituições até iniciarem a escola primária” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p.34). A este princípio de organização aproximam-se as lógicas de organização presentes em escolas privadas, que integram creche, jardim de infância e ensino básico. Apesar de em Portugal vigorar um “sistema separado de educação pré-escolar e cuidados para a infância”, em que “a oferta é prestada em estruturas separadas para crianças mais jovens e crianças mais velhas” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p.158), tem havido pressões no sentido de um sistema unitário. O Parecer n.º8/2008, de 24 de novembro, vem reafirmar que, relativamente à educação dos 0 aos 3 anos de idade, “parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a

intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes”. No estudo levado a cabo pelo Conselho Nacional de Educação (2009), coordenado por Isabel Alarcão, se considerava a necessidade de

um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas. (Sumário executivo, citado em Parecer nº 8/2008).

A Recomendação nº3/2011, publicada em D.R., 2ª série – Nº79 – 21 de abril de 2011, enumera as seguintes recomendações para a educação dos 0 aos 3 anos:

- “Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social;
- Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias;
- Reconfigurar o papel do Estado;
- Atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil;
- Diversificar tipos de serviços;
- Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas;
- Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho;
- Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais;
- Intervir para prevenir;
- Fomentar o desenvolvimento da investigação;
- Alargar o “direito à palavra” aos mais pequenos.”

No segundo sentido, pré-escolar ensino básico, é prospetivado o estabelecimento de continuidade e a sequencialidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico, preferencialmente no mesmo estabelecimento e na mesma unidade

orgânica, como é caso dos agrupamentos de escolas públicas e de muitas escolas privadas.

Quer num sentido, quer noutro, é necessariamente desafiada a articulação e a transição entre ciclos de educação e ensino e, conseqüentemente, as lógicas de organização dos grupos de crianças, que podem contemplar continuidades ou ruturas, consoante as orientações decorrentes de representações e fundamentações, existentes em cada organização educativa.

### **2.1.2. Educação pré-escolar e lógica de agrupamento de ciclos de educação e ensino**

A possibilidade de agrupamento de ciclos de educação e ensino e, conseqüentemente, de estabelecimentos, fica consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), “que prevê no seu Artigo 40.º vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino, incluindo agrupamentos ou, como os designa no Artigo 45.º, “grupos de estabelecimentos” com direção única, assegurada por órgãos próprios” (Lima, 2004, p.9). Decorrente desta interpretação da Lei, Lemos Pires, inventariou vinte e um tipos de estabelecimentos e de agrupamentos de estabelecimentos permitidos (Lima, 2004, p.9). Esta lógica vem culminar, no ensino público, nos designados “agrupamentos de escolas” que, dos 713 existentes, em mais de metade – 415 (58,2%) – são ministrados todos os níveis e ciclos de ensino da escolaridade obrigatória” (CNE, 2017, p. 26).

De acordo com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012, o agrupamento de escolas definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”, que tem como objetivos

garantir e reforçar coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de

escolaridade; favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram (alínea a) do art.º 6.º do D.L. n.º137/2012).

Segundo Formosinho & Formosinho, (In Cardona e Guimarães, 2012), o Governo e a Administração invocaram, para a criação de agrupamentos, quatro tipos de razões: rede escolar; organizacionais, pedagógicas e sociais (Tabela 2).

*Tabela 2 - Razões invocadas pelo Governo e pela Administração da Educação para a criação dos agrupamentos escolares (Cardona & Guimarães, 2012, p.45)*

Razões de rede escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação da rede educativa;</li> <li>• Eliminação de situações de isolamento e de dispersão de escolas de pequena dimensão;</li> <li>• Promoção da expansão da Educação Pré-escolar estatal usando a rede já instalada.</li> </ul>
Razões organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de unidades administrativas maiores, significando o acesso a mais recursos e melhor gestão e liderança.</li> </ul>
Razões pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhor continuidade pedagógica através dos diferentes níveis educativos,</li> <li>• Promoção de um projeto educativo comum através dos vários ciclos,</li> <li>• Interação do pessoal docente dos vários ciclos educativos.</li> </ul>
Razões sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhor integração do percurso escolar do aluno;</li> <li>• Melhor controlo sobre o abandono escolar.</li> </ul>

Focando-nos nas razões *pedagógicas*, existe desde então uma grande preocupação na articulação entre ciclos. Segundo Dourado (2013, p.69) “sequencialidade curricular, sequencialidade progressiva, complementaridade,

continuidade educativa, são diferentes designações do conceito da articulação curricular”. A articulação é sem dúvida um ponto crítico no percurso escolar. Resolver os problemas da articulação é olhar para os nossos alunos de uma forma global, compreendendo todos os desafios do seu percurso escolar a par do seu desenvolvimento, olhar para os documentos que enquadram esta questão e utilizá-los como ferramentas eficientes, contrariar a “desarticulação entre o discurso e a prática” (Alarcão, 2008, pp. 210-212), bem como ser interiorizado este problema por parte do corpo docente das escolas. Segundo Alarcão (2008), muitas mudanças que foram defendidas e legisladas têm dado origem a desarticulações muitas vezes “pela pressão das culturas organizacionais e profissionais existentes” (p.219). Assim sendo, a autora recomenda a “supervisão na sua dupla vertente de monitorização e de formação em contexto de trabalho”.

A falta de conhecimento por parte dos professores do trabalho do ciclo anterior e do seguinte pode dar origem a constrangimentos na situação escolar dos alunos, perpetuando as barreiras entre os ciclos. Este facto não favorece as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e jovens do nosso sistema de ensino.

“Os cortes e as transições são processos potencialmente positivos no crescimento humano, desde que devidamente acompanhados. Na escola, é preciso que eles favoreçam as aprendizagens e não as dificultem.” (Azevedo, 2007, p.5). É neste entendimento de oportunidade e não de constrangimento que a ação dos atores envolvidos (diretor, docentes, não docentes, alunos, famílias e sociedade), munidos das ferramentas adequadas, pode fazer com que as transições sejam, efetivamente, um caminho harmonioso de percorrer.

### **2.1.3. A escola privada como contexto organizacional de desenvolvimento da educação pré-escolar**

As escolas privadas possuem algumas especificidades quando consideradas globalmente face às escolas públicas (Estêvão, 1998). Em conformidade com este autor, apresentam normalmente as seguintes características, entre outras: menor complexidade orgânica (estruturas organizacional e administrativa mais simples; tomada de decisão “mais localizado nas mãos de indivíduos pertencentes à própria

organização” (p.32); um “tipo de autoridade e de controlo mais pessoalizado e direto, com uma cultura normativa de um certo "familiarismo”” (p. 32); “contextos externos mais homogéneos e com menores descontinuidades manifestas ao nível dos valores e das ideologias professadas” (p. 32). Por seu lado, as metas parecem mais claras para os atores organizacionais e o tipo de controlo “parece ser menos explicitamente codificado” (p.32) e menos burocratizado, assente num tipo "tradicional" de autoridade. Nas relações com o meio, de acordo com Estêvão (1996) há uma tendência para cerimonialização das relações com as famílias, “realçadas por suscitarem uma orientação mais próxima de um sistema doméstico, por incutirem um ethos mais familiar” (p.32).

Estas especificidades das escolas privadas e também ao seu estatuto, genericamente, “estas organizações educativas parecem estar mais predispostas e preparadas para a apropriação e implementação de um modelo de autonomia institucional e sua gestão do que as escolas públicas” (Estêvão, 1996, p.32).

## **Autonomia(s) da escola privada**

O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, nos termos da Lei n.º 213/2013, 4 de novembro, refere que

A autonomia pedagógica "consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.

Desta forma, as escolas privadas e cooperativas podem decidir o projeto educativo e o regulamento interno, bem como a organização interna e a organização e funcionamento pedagógico. A escola tem também autonomia para definir a avaliação de conhecimentos, ainda que os alunos façam uma avaliação externa (exames) estipulada para o ensino público. Fica também a seu cargo o calendário escolar e a organização dos tempos e horários, respeitando as cargas letivas totais definidas na lei. É ainda possível à escola a gestão flexível do currículo, dentro dos termos fixados

em portaria do Governo. Os encarregados de educação têm de ter conhecimento desta gestão flexível.

Além da autonomia pedagógica, as escolas privadas e cooperativas têm autonomia financeira e administrativa, existindo em cada escola uma direção pedagógica. O artigo 40.º do Decreto-Lei nº33/2012 clarifica que esta direção pode ser singular ou colegial, sendo “colegial sempre que, além da sede, a escola funcione também em secções, polos ou delegações”, e “independentemente do número de edifícios e localidades onde funciona, se rege pelo mesmo projeto educativo e é detentora de uma única autorização de funcionamento”. O mesmo artigo esclarece ainda que “o exercício do cargo de diretor pedagógico ou de presidente da direção pedagógica é incompatível com o exercício do mesmo cargo numa outra escola”, sendo exigidas ao diretor ou presidente da direção pedagógica “qualificações académicas de nível superior e habilitações profissionais adequadas ou, em substituição destas últimas, experiência pedagógica de, pelo menos, três anos”.

De acordo com Chubb & Moe (1990), as escolas particulares, sujeitas ao controlo do mercado, têm mais condições para obter melhores resultados académicos e educacionais do que as escolas públicas, visto não estarem sujeitas a sistemas políticos burocratizados, não sendo também controladas diretamente pela sociedade através de políticas democráticas, mas, são sim, controladas pela sociedade através do mercado. Segundo estes autores (1990), as escolas controladas pelo mercado gozam de maiores espaços de autonomia, aí residindo um fator fundamental para justificar em grande parte, as diferenças entre as duas esferas, nomeadamente a nível organizacional, assumindo que estas diferenças explicam a diversidade de resultados académicos e educacionais.

Neste sentido, reportando-se à realidade portuguesa, Estêvão (1996) acrescenta que há uma “maior sintonia da escola privada autónoma ou autonomizada com referenciais que decorrem da sua vinculação à ordem institucional de mercado e que têm a ver, designadamente, com a eficiência e a eficácia, com a qualidade e a modernização” (p.29).

Pese embora esta perspetiva, o autor (1998) entendia que em Portugal “as escolas privadas têm permanecido (...) como “serviços locais do Estado” (J. Formosinho, 1989)” (p. 29), acrescentando que

as próprias diferenças, quando as há, situam-se sobretudo nas "infidelidades normativas" (L. Lima, 1992) ou nas margens de interpretação que os normativos permitem ou propiciam. Isto significa que as escolas em geral, e as privadas em particular, encontram dificuldades em estabelecer as suas próprias balizas em razão do seu próprio contexto, da sua história institucional e da cultura organizacional, apesar de estas possuírem estruturas de participação mais intimistas, estruturas pedagógicas mais simples, um sistema de funções de direção mais dinamizador, uma gestão que penetra mais profundamente no tecido organizacional e mais centrada na escola e, finalmente, um sistema relacional baseado na colaboração e uma comunidade de valores mais largamente partilhados e que, deste modo, as aproximam um pouco mais do ideal de escolas autónomas (p.29).

Nas escolas privadas, enquanto organizações, circulam, assim, "outras regras para além das formais, regras essas de pendor mais interpretativo (como as "não-formais" e as "informais") que obedecem a outras lógicas, porventura mais indutivas, baseadas sobretudo em negociações e na manipulação simbólica" (p.31).

De acordo com Estêvão (1998), o carácter interpretativo dos modelos organizacionais associadas à escola privada contribuem para problematizar a questão da autonomia, mas também da gestão, deste tipo de escolas, transpondo para a sua organização e funcionamento e para a os atores o cerne da questão. Assim, encara como "arena de micropolíticas e espaço de negociação, onde os atores calculam dentro de uma "racionalidade limitada" e onde é possível desvelar o poder como uma variável importante" (p.29). Por seu lado, se admitidas como "sistemas debilmente articulados" ou "anarquias organizadas", (fraca coordenação interna, ambiguidade de metas, participação incerta e grande discrição dos actores), a concessão ou a conquista de mais autonomia pode conduzir a novas potencialidades e facilitar a relação com a ambiguidade (ib., id.). Ainda na esteira deste autor, se as escolas privadas forem encaradas como "organizações *fractalizadas* e institucionalizadas (C. Estêvão, 1997), possuem por um lado, "sistemas de ação por vezes bastante dinâmicos e nem sempre obedecendo à lógica da linearidade, da determinação e da continuidade" (Estêvão, 1998, p. 30) e, por outro lado, são "condicionadas por pressões institucionais de autoridades poderosas (como é o caso do Estado, do

mercado e de outras organizações)” (id., ib.). Estas características emprestam à escola privada uma “autonomia relativa”, isto é, apresenta “uma centralidade em termos de ação concreta e, simultaneamente, uma dependência de induções institucionais mais amplas que tendem a torná-las morfológicamente semelhantes às outras escolas (privadas e públicas)” (id., ib.).

## **Gestão e liderança da escola privada**

O reconhecimento oficial projetado nos Estatutos do ensino Particular e Cooperativo parece conceder amplas margens de autonomia à escola privada, sobretudo à sua gestão. No que respeita ao estilo de liderança, este tende a apresentar-se “mais vincado e tendencialmente mais orientado para a realização das metas académicas, detendo um poder maior de representação e de decisão quanto a questões relacionadas com a gestão da escola” (Estêvão, 1998, p. 32). Contudo, segundo este autor,

os gestores das escolas privadas têm de estar atentos às micropolíticas de regulação e controlo por parte de outros atores, uma vez que a regulação não é constituída apenas a partir de regras emitidas pelas direções das escolas, mas também por uma regulação autónoma que vem dos membros do grupo que jogam com as regulações de controlo para recriarem ou selecionarem um conjunto de regras, conforme aos seus objetivos e suas estratégias.

O diretor deve ser capaz de exercer uma liderança a todos os níveis que permita reforçar as lideranças individuais dos diversos membros e dar-lhes um sentido coletivo em função de uma missão claramente definida (Barroso, 2012, p. 11). Reforça assim a dimensão político-social do trabalho do diretor, e uma liderança transformacional distributiva e pedagógica, visando a mobilização dos membros da organização escolar para a melhoria dos processos e resultados das aprendizagens dos alunos.

Atualmente, a educação tem acompanhado algumas das questões que dominam as agendas das políticas nacionais e internacionais, tais como,

modernização associada a visões empresariais e de mercado, bem como a melhoria das questões organizacionais.

Nas organizações, as decisões “envolvem estratégias de resolução estruturadas, bem como um pensamento criativo e revolucionário” (Pinheiro, 2011, p.26). No que diz respeito a problemas simples, estes têm à partida regras pré-definidas (decisões programadas) conhecidas por todos os elementos da organização, o que poderá ser um agente facilitador na tomada de decisão.

Desta forma, é-nos pertinente levantar a questão sobre o papel do gestor/diretor na definição da organização dos grupos, procurando esclarecer se o tipo de gestão e liderança exercida varia em função das características organizacionais ou das suas dimensões.

A liderança é entendida por Tannenbaum, Weschler & Massarik (1961) como “uma influência pessoal, exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação, no sentido do atingimento de um objetivo específico ou objetivos” (p.24).

Ferreira, Neves e Caetano (2011, p.447), apresentam os princípios orientadores da atividade de gestão, facilitadores do exercício da liderança, criados por Yulk (1989). São eles:

- Tirar partido das atividades não programadas;
- Promover redes alargadas de contactos;
- Identificar ligações entre problemas;
- Aprender a partir dos insucessos e dos imprevistos;
- Desejar arriscar e experimentar;
- Hierarquizar e priorizar os problemas;
- Compreender a forma como é usado o poder organizacional;
- Guardar tempo para reflexão e planificação estratégica.

Seguindo esta linha orientadora, apela-se à consciência dos liderados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores morais ou de ativar as necessidades de autorrealização. Aumentará também a confiança, admiração e respeito pelo líder.

Gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar; liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar. Aqueles que gerem, a quem chamamos gestores, sabem o que devem fazer; aqueles que lideram, a

quem chamamos líderes, sabem o que é necessário fazer”. (Bennis e Nanus, 1985, citado por Caetano et al., 2011, p.450).

No seguimento do objeto do estudo em questão, pretendemos analisar os modelos organizacionais existentes, na tentativa de melhor compreender os tipos de gestão e liderança dos diretores de estabelecimentos privados.

Conforme afirma Barroso,

Os diretores escolares são confrontados hoje com um conjunto de alterações, a montante e a jusante do contexto em que exercem a sua ação, que condicionam claramente a sua missão e funções, as competências mobilizadas, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos. (2012, p.6)

Em Portugal, só no princípio da década de 90 é que começaram a surgir mais estudos e investigações em administração educacional, e apenas em meados do século XXI emergem estudo específicos sobre liderança educacional (Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013).

Tendo como quadro teórico-conceptual de base a tipologia de Bush, analisamos de seguida as dimensões de cada modelo de gestão/liderança propostos pelos autores, predominantes e presentes na literatura nacional. Na Tabela 3 estão esquematizados os seis modelos de gestão e liderança acima mencionados.

*Tabela 3 - Modelos de gestão e liderança (Costa et al., 2013, adaptado de Bush, 2011)*

	TIPO DE MODELO					
Elementos de gestão	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
Nível de determinação dos objetivos	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou Subunidade
Processo de determinação dos objetivos	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Relação entre objetos e decisões	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
Natureza do processo de	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um

tomada de decisão						quadro de valores
Natureza da estrutura	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
Relação com o contexto	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático ; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
Modelo de liderança	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

De modo sucinto, Costa et al. (2013) descrevem os modelos de gestão e liderança da seguinte forma: no modelo *formal*, as organizações são sistemas hierárquicos, onde os gestores usam processos racionais para atingir determinados objetivos definidos pelos líderes (diretores, em contexto escolar). São os líderes que têm a autoridade e o poder.

No modelo *colegial*, são as organizações as detentoras da tomada de decisão, com poderes partilhados entre membros da organização. Os objetivos dos líderes vão de encontro às necessidades e desejos dos colegas, dando primazia à autoridade que resulta da experiência.

O modelo *político* tende a focar-se na atividade de grupos, procurando objetivos particulares e não da organização em geral. As decisões surgem num processo de negociação.

No modelo *subjetivo*, dá-se ênfase às perceções e crenças de cada indivíduo, negando a existência de objetivos gerais; todos vão em busca do seu próprio objetivo.

No modelo de *ambiguidade*, não são claros os objetivos da organização; assume-se como características dominantes a turbulência e a imprevisibilidade, criando dificuldades aos líderes – ambiguidade de poder, de experiências e de êxito.

Por último, o modelo *cultural*, que considera as crenças, os valores e as ideologias como parte integrante das organizações. Desta forma, desenvolvem-se normas e significados partilhados, expressos depois por rituais e cerimónias. O líder tem o papel de difundir e comunicar os valores e crenças de base à organização.

O estudo realizado por Costa et al. (2013) sobre o fenómeno da liderança em contexto escolar, levou a cabo a análise de 175 documentos, publicados entre 2000 e 2010 em Portugal. Neste estudo pretendia-se traçar um retrato dos modelos de liderança escolar presentes e predominantes na literatura nacional.

Concluiu-se com este estudo que, relativamente apenas à distribuição dos seis modelos de gestão pelos documentos do *corpus*, incidiam maioritariamente no modelo Formal e Colegial, por esta ordem.

O estudo veio, contudo, afirmar que não existe um melhor tipo de liderança, de gestão ou de organização. Todos os casos dependem da situação ou contexto, havendo inúmeras variáveis, que influenciam um resultado final.

Segundo Barroso (2012), assiste-se – em Portugal – nos dias de hoje, a uma fusão de diferentes modos de regulação, que tornam a gestão escolar complexa e com efeitos contraditórios – são esses os modelos burocráticos, profissionais e pós-profissionais. Assim, os diretores vêem-se confrontados com várias situações-tipo (currículo flexível – exames nacionais; centralização administrativa – contratos de autonomia; promover o projeto – sacralizar o decreto...). Outras contrariedades remetem às várias temporalidades que precisam de tomadas de decisão no imediato (currículo flexível vs exames nacionais, centralização administrativa vs contratos de autonomia, temporalidade da urgência vs temporalidade da rotina, tempo longo do projeto escolar vs tempo curto das micro-decisões, tempo individual vs tempo coletivo...).

Conforme afirma o mesmo autor (Barroso, 2012), estamos, portanto, a coexistir sob uma administração burocrática, onde apesar de Portugal se encontrar nas políticas de autonomia das escolas, opõe-se ao referencial de autonomia escolar: “de facto a instituição valoriza a autonomia, mas avalia a conformidade. A mensagem é, por isso, dupla: «tomem iniciativas, mas que corresponda às diretivas», ou então

«podem fazer o que quiserem, desde que façam o que eu vos disser” (Marechal-Gardez, 2004, citado por Barroso, 2012, p. 10).

Entender ou aplicar o melhor modelo organizacional nunca é linear, sendo quase impossível aplicar um modelo puro, sem características de um ou outro modelo. E um modelo sofre constantes alterações, como afirma Lima (1996, p.6) “um modelo de gestão escolar só tem existência empírica na e pela ação e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação”.

Neste seguimento, a adoção de uma gestão participativa implica o envolvimento dos professores (e outros atores) na gestão do agrupamento. A responsabilidade dos professores é grande pois são o grupo profissional mais bem qualificado da organização. Segundo Barroso (1995) a “gestão participativa” determina o envolvimento dos trabalhadores na gestão (docentes e não docentes). No caso das escolas existem ainda os alunos, as famílias, as autarquias e a comunidade local que, atualmente, são atores de grande importância na gestão escolar. Centrando-nos nos professores, Barroso (1995) realça o papel determinante destes no sucesso da gestão das escolas para “a sua adequação aos objetivos educativos” (p.10). Salienta a formação destes profissionais como um aspeto de grande importância: “é ela que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipas de ensino” (Barroso, 1995, p. 10).

Do ponto de vista da gestão escolar, existem características que são essenciais para o bom funcionamento quer da rede escolar, quer da sua organização, são elas as que caracterizam a escola como democracia. Não obstante, “o desenvolvimento de uma «cultura de participação» deve ser um processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de «maturidade democrática» dos seus membros” (Barroso, 1995, p. 25). O autor afirma ainda que “a «cultura de participação» não se ordena, mas aprende-se” (p. 25), sendo esta aprendizagem um processo coletivo de maturação social cívica; é necessário que essa participação seja um valor a preservar, bem como que a operacionalização seja uma regra de conduta organizacional.

Focando-nos no modelo democrático, Moreno (1978) propõe a noção de escola como comunidade educativa democrática, sob os princípios de interdependência e de solidariedade, que nos remetem para as seguintes vantagens:

i) reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a ação; ii) aceitação de um projeto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade; iii) participação dedicada dos quatro *cogestores* da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projeto educativo comum; iv) desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afetivas através da participação efetiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional. (Moreno, 1978, citado por Costa, 1996, p. 65)

Em detrimento ao anteriormente referido modelo burocrático, sublinha-se que a escola enquanto comunidade educativa, deixa de ser considerada como serviço local do estado,

[...] e passa a ser concebida com base em diferentes princípios, tais como: autonomia (colocando a direção em si própria), a participação e a responsabilização perante os seus membros (democrática), a abertura a todos os interessados no processo educativo (integração comunitária), o que supõe em termos organizacionais, a existência de uma fronteira social em oposição à tradicional fronteira física e legal. (Formosinho, 1989, citado por Costa, 1996, p. 68)

Do ponto de vista da gestão escolar, existem características que são essenciais para o bom funcionamento da sua organização, são elas as que caracterizam a escola como democracia.

## **2.2. Agrupamento de crianças/alunos**

Cabe-nos, antes de mais, questionar as lógicas de organização de grupos, o que está implícito e intrínseco no momento da tomada de decisão sobre a sua constituição. Atendendo à escassez de literatura sobre a problematização da constituição de grupos, no âmbito da educação pré-escolar, iniciaremos a nossa abordagem ao tema, definindo o conceito de classes, bem como a sua evolução ao

longo do tempo, passando pelos critérios de agrupamento de alunos. Numa segunda fase, analisaremos alguns pontos de vista relativamente à homogeneidade e heterogeneidade grupal, referindo alguns estudos realizados em Portugal, são eles os projetos “Zarcompensa” e “Turma Mais”.

O conceito de “classes” no ensino surge no início do século XIX, com a necessidade de adaptar o modo de ensino individual ao ensino coletivo de grandes grupos. Nesta altura inicia-se o processo de escolarização nas organizações coletivas dominantes – a igreja e o exército. As principais componentes para esta forma de ensino seriam a classificação dos alunos, o emprego do tempo, a coordenação e concentração do ensino (Barroso, 1995, p.10).

Não obstante às alterações, Jacques Witter (1968) salienta situações que se mantiveram imutáveis:

Um local com, em geral, bancos e mesas; um grupo de crianças – um professor e um estrado; um programa; lições e trabalhos; vigilâncias e sanções. E tudo isto vigiado pela autoridade religiosa ou política, ou por um grupo de pais e pessoas notáveis, ou pela administração, ou ainda por vários dessas autoridades simultâneas (citado por Barroso, 1995, p.11).

A procura por uma organização alternativa ao ensino coletivo, onde se pretendia “adaptar o ensino às características individuais das crianças e dos jovens” (Barroso, 1995, p.12), dá início ao movimento da Educação Nova, com propostas alternativas de pedagogos como *Montessori* ou *Decroly*, onde se pretendia fazer uma escola à medida de cada aluno, pelo molde de cada professor (Barroso, 1995).

A classe, elemento principal do sistema tradicional, revela-se agora um grande obstáculo à evolução provocada pela transformação das mentalidades e pelo desenvolvimento das novas técnicas de comunicação. Na classe, um único professor assegura a difusão da informação, assim como suscita, organiza e controla o processo segundo o qual esta informação é explorada. Esta forma de trabalho torna difícil qualquer individualização do ensino (Hassenforder, 1974, citado por Barroso, 1995, p.14).

Outras críticas surgem quanto à estrutura tradicional de classes, nomeadamente “a graduação do currículo em programas anuais comuns a todos os alunos da mesma classe; existências de horários estandardizados; divisão rígida do tempo em unidades fixas” (Barroso, 1995, p.15). São também apontados os processos de avaliação formal, destinados a determinar a passagem ou repetência de ano.

As linhas de força que vêm caracterizar a Nova Escola obedeceram aos seguintes princípios gerais: flexibilidade nas progressões, importância da escolha permitida aos alunos e diversificação dos métodos de aprendizagem (Barroso, 1995, p.14).

Apesar das iniciativas, Cuban (1990) aponta o insucesso da implementação das reformas escolares:

Não é de estranhar que muitas reformas que se propuseram alterar as estruturas fundamentais do processo de escolarização tivessem tido, se é que chegaram a ter, tão pouco sucesso. É o caso, por exemplo, do ensino baseado no aluno, das escolas de “área aberta”, das escolas não graduadas, do “team-teaching”, da ampla utilização da tecnologia audiovisual, do ensino programado, dos horários móveis, e outras erráticas reformas. Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país (citado por Barroso, 1995, p.18).

Como constata Formosinho e Machado (2013), a organização do processo de ensino “assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade” (p.92). Contudo, acrescentam os autores, “a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade institucional da constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas, onde sejam relevantes as decisões colegiais dos professores” (Legrand, 1981, 155, citado por Formosinho & Machado, 2013, p. 92).

Formosinho & Machado (2013) referem diferentes tipologias de modelos de agrupamentos de crianças/alunos, propostos por Formosinho (1989) num trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Comparando os modelos, a organização pedagógica da escola por turmas independentes e por Equipas Educativas “diferem no que concerne aos pressupostos da gramática escolar, ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica, à coordenação e gestão do ensino/aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos” (Formosinho & Machado, 2013, p.98). Os autores (2013) definem as turmas independentes como um grupo educativo discente, cujo limite varia entre os vinte e oito a trinta alunos, em que “a turma é a célula base da organização da escola” (p.96). Caracterizam a organização por Equipas Educativas como um grupo discente alargado, (entre cento e dez e cento e cinquenta discentes), a cargo da mesma equipa docente. Nesta organização, “é a equipa docente a célula base da organização da escola”, sendo ela “o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar” (p.97).

A organização por turmas independentes “adota o agrupamento permanente dos alunos para a socialização e a aprendizagem, e faz revelar a homogeneidade académica, a homogeneidade cultural, a homogeneidade socioeconómica”, já a organização por Equipas Educativas “adota o agrupamento permanente de alunos para a socialização, mas permite também subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina, e faz revelar a heterogeneidade cultural, socioeconómica e académica” (p.99).

Guerra (2002) fala na exigência da utilização de critérios complexos, quando se trata do agrupamento de alunos. Segundo o autor, não é suficiente ter em conta a idade das crianças, mas sim outros “referentes”, são eles “os objetivos que se pretende alcançar” face à finalidade pretendida na constituição de uma turma, a “natureza da tarefa” que marcará um modelo de agrupamento específico, e a dicotomia de “uma exigência e um condicionamento”, subjacente à liberdade das possibilidades organizativas (Guerra, 2002, p.262). O autor apresenta ainda quatro pilares que fundamentam o agrupamento de alunos, nomeadamente:

- Flexibilidade *versus* Rigidez – sendo os grupos de natureza dinâmica, evoluindo com ritmos e maneiras distintas, é necessária uma resposta organizativa flexível, não rígida;

- Homogeneidade *versus* Diversidade – procurar inter-relacionar a homogeneidade do grupo com a diversidade individual;
- Abrangência *versus* Especialização – considerar, entre outras, as características culturais, sociais e económicas, oferecendo assim experiências e conhecimentos similares a todos;
- Adaptabilidade *versus* Uniformidade – adaptar estratégias de aprendizagem facilitadoras da aprendizagem, de forma individual.

Para melhor compreender (e na tentativa de esclarecer) a constituição de turmas nos tempos de hoje, pretendemos neste ponto, apresentar uma leitura simplificada do Despacho Normativo sobre constituição de turmas (aplicado exclusivamente às escolas públicas e às particulares e cooperativas com contrato de associação), e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

No que respeita aos estabelecimentos públicos, o artigo 17.º do despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio de 2015, refere que para a constituição de turmas “prevalecem critérios de natureza pedagógica, definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e ensino”. Assim, é da competência do diretor aplicar esses critérios de forma a levar a cabo uma gestão eficaz, rentabilizando os recursos humanos e materiais existentes. É mencionado ainda, no mesmo artigo, que deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças, podendo o diretor, com o conselho pedagógico, “atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar”.

Quanto à constituição de turmas na educação pré-escolar (setor público), mais concretamente, o artigo 18.º do mesmo despacho normativo, define que o número de crianças por grupo será constituído entre 20 a 25 crianças, com a ressalva de grupos com crianças com necessidades educativas especiais (NEE), onde os grupos não podem ultrapassar as 20 crianças nem ter mais de duas crianças com NEE por turma.

Referindo o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o artigo 37º, ponto 1, sublinha a autonomia pedagógica na tomada de decisões da organização e funcionamento pedagógicos, nomeadamente “da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão de pessoal docente” (Diário da República, 1ª série – nº213 – 4 de novembro 2013).

### **2.2.1. Dicotomia Homogeneidade vs. Heterogeneidade**

No início de cada ano letivo, são definidas as turmas de alunos, onde cada aluno é um ser único com capacidades e características diferentes. Os fatores que condicionam o sucesso escolar podem estar relacionados com a forma como as escolas organizam as turmas e os critérios de seleção que utilizam. Estas questões estão relacionadas com a dicotomia heterogeneidade vs. homogeneidade, ou seja, se o modo de distribuir os alunos pelas turmas e a existência de turmas de nível tem impacto no desempenho, nas aspirações dos alunos e no seu desenvolvimento social.

Parece-nos, primeiramente, pertinente enunciar o conceito de turma, enquadrando assim esta problemática. Segundo Barreiros (1996, p. 97),

Na turma teremos um conjunto de indivíduos (objetos) possuindo atributos (propriedades) que ao interagirem dão origem ao aparecimento das relações que cimentam o conjunto. E se a turma é um grupo artificial, nela se pode detetar, tal como nos grupos naturais, a existência de uma história, de uma evolução, de metas e regras próprias e de circuitos de comunicação entre os seus subsistemas e com os sistemas que lhe estão próximos.

A constituição das turmas determina o sucesso educativo, e existem três aspetos fundamentais para avaliar a influência do seu impacto: o rendimento escolar, a atitude dos alunos perante a escola e o autoconceito dos alunos.

Segundo algumas pesquisas, não se deveria basear os processos de organização das turmas apenas em mecanismos pedagógicos, visto que “pode haver uma estreita relação entre a formação do aluno nas salas de aula e o desenvolvimento ou prolongamento das desigualdades” (Costa & Kolinski, 2008; Alves & Soares, 2007; Barboza, 2006; Gomes, 2005, citados por Marassi, 2010, p.12).

Desta forma, a escola assume um papel fundamental, podendo maximizar ou minimizar as desigualdades entre os alunos, dependendo da forma como organizam as turmas, apesar da relevância das características individuais na aprendizagem (Alves, 2006 citado por Bernardo, 2006).

Uma prática encontrada em alguns sistemas escolares é a formação de grupos homogêneos segundo o aproveitamento dos alunos, facilitando o trabalho do professor e elevando o rendimento dos alunos (Gomes, 2005). Passaremos a

apresentar de seguida, as perspetivas de alguns autores que defendem que as turmas deverão ser agrupadas de forma homogénea, e as de alguns autores que acreditam que as turmas devem ser formadas com base na heterogeneidade.

Segundo Hallinan (1994, citado por Alves, 2007, p.47) a constituição de turmas segundo as capacidades dos alunos melhora o ensino e permite que os professores apropriem a aula ao nível dos alunos. Contudo, o autor refere que esta prática “cria oportunidades desiguais de aprendizagem [...] As escolas estabelecem objetivos bem mais singelos para as turmas com nível mais baixo, sem perspetiva de alcançar alguma equidade”.

De acordo com a perspetiva de Gomes (2005, p.234) as consequências de misturar os bons e maus alunos pode “baixar o nível de ensino-aprendizagem e passar um rolo compressor sobre todos, impedindo ou dificultando a excelência”.

Alguns estudos comprovam que a estratificação dentro das escolas e das salas de aula diferencia os alunos, ou seja, os alunos que frequentam turmas que são consideradas de nível superior têm mais probabilidade de alcançar melhor aproveitamento, enquanto entre os alunos que frequentam turmas com um nível de conhecimentos inferior, o aproveitamento tende a diminuir (Gomes, 2005).

Após a realização de uma análise de 52 estudos em escolas secundárias, Cohen, Kulik e Kulik (1982) referiram que os apoiantes da organização de turmas por nível alegam que grupos homogéneos de alunos são mais fáceis de ensinar. De acordo com os defensores deste método, os professores têm que lidar com menos diferenças individuais em turmas homogéneas e os alunos aprendem mais quando o ensino está orientado para o nível correto.

Não obstante, também mencionam a opinião dos que se opõem a este tipo de prática – a formação de turmas por nível não fomenta uma melhor aprendizagem, conduzindo a uma distinção desnecessária entre os que estão num percurso ascendente, estigmatizando os grupos de nível inferior. Os defensores alegam que esta intervenção advém da necessidade humana básica de estratificar a sociedade em grupos melhores e piores (Cohen et. al., 1982).

Na ótica de Ireson e Hallam (2001), parece existir por parte dos professores uma subestimação das diferenças individuais, quando os alunos são agrupados pelo

mesmo nível. Outra diferença é a metodologia de ensino a que recorrem, em turmas com níveis superiores e inferiores, que se traduzem num clima de aprendizagem mais estimulante para alunos com melhores classificações (Ireson & Hallam, 2001).

Para os autores (2001) a formação de turmas heterogéneas conduz a uma melhor adaptação a nível social de todos os alunos, possibilitando aos alunos menos dotados o contacto com modelos positivos de aprendizagem; relacionam o aumento da indisciplina com uma organização predominantemente homogénea.

Darling-Hammond (1998, citado por Veloso & Abrantes, 2013, p.23) descreve um modelo de constituição de turmas adotado na Prússia no século XIX, em que os alunos eram agregados com base na idade. A autora defende que “é altura de repensar a variável idade como o fator primordial na constituição inicial de turmas, permitindo maior variabilidade e heterogeneidade dos grupos, sem qualquer conotação de incompetência ou reprovação”. Todavia, Brophy (2006, citado por Veloso, 2013, p.23) defende que os alunos mais velhos de turmas constituídas segundo a idade “têm sempre maior probabilidade de abandonar a escola, seja qual for a razão por que são os mais velhos”. Holmes (2006, citado por Veloso, 2013, p.24) também refere que “um aluno com um ano de idade a mais que os seus pares na turma tem maior probabilidade de exibir problemas de comportamento. Porém, o assunto requer mais investigação, nomeadamente no contexto português”.

A prática institucional de agrupar em turmas tem hoje, no nosso sistema, um grave inconveniente. Aplica-se à legislação, que tende a homogeneizar e a tornar exclusivos os critérios na idade cronológica do aluno. (...) Nunca se tem em conta a enorme heterogeneidade, a grande diversidade que se escondem por detrás dos processos evolutivos. Utilizar o critério único da idade para agrupar e para avaliar e promover é quase tão arbitrário como utilizar o critério da estatura. (Guerra, 2002, p.262)

A dicotomia homogeneidade/heterogeneidade das turmas, é um critério a ter em conta pela escola para combater as desigualdades escolares. Assim, ao longo do tempo, foram efetuadas algumas alterações no sistema de ensino em Portugal. De acordo com Barroso (1995, citado por Antunes, 2010), o critério mais antigo para a

constituição das turmas dos alunos dos liceus, entre 1836 e 1960, era o estabelecimento de um limite numérico dos alunos.

Com a expansão do ensino – e para responder à exigência de “ensinar a muitos como se fossem um só” – dividiram-se os alunos em classes e agrupamentos organizados com base no princípio da homogeneidade, isto é, pela idade e pela capacidade dos alunos (Antunes, 2010, p.26).

Existem estudos acerca da constituição das turmas e dos seus efeitos, porém são escassos em Portugal. Conhecer os critérios aplicados pelas escolas é essencial para compreender o sucesso escolar e também para produzir conhecimento científico. Apresentamos seguidamente dois estudos / programas colocados em prática, relacionados com a homogeneidade de grupos a nível de aprendizagens.

De acordo com o Despacho n.º 100/2010, em 2010, o Ministério da Educação lançou o Programa Mais Sucesso Escolar como “apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos”. Este programa teve como referência o projeto Turma Mais e o projeto Fénix aplicados em anos letivos anteriores e que serviram como modelo ao programa. O projeto Turma Mais, com origem na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, tem como objetivo a integração e a sobrevivência escolar de todos os alunos (Ministério da Educação, 2010).

A formação da turma é feita através de critérios de homogeneidade relativa de acordo com as dificuldades específicas de cada aluno. A Turma Mais é uma turma sem alunos fixos, agregados temporariamente, provenientes de várias turmas do mesmo ano de escolaridade (M.E., 2010).

Cada grupo de alunos tem um horário de trabalho, carga horária e professor da turma de origem. Os conteúdos programáticos são os mesmos, no entanto os alunos podem beneficiar de um apoio mais individualizado de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Este modelo abrange as disciplinas com os piores resultados escolares. A avaliação é feita através da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa tendo em conta as informações recolhidas (M. E., 2010).

No âmbito de um estágio profissional, Costa (2013) realizou um estudo ao abrigo do projeto “Zarcompensa” na escola secundária João Gonçalves Zarco, em

Matosinhos, com o objetivo de verificar a eficácia da formação de turmas homogêneas (turmas de nível) e identificar as suas vantagens e desvantagens (através de entrevistas à comunidade escolar). Este projeto foi desenvolvido como medida de combate ao insucesso escolar e consistiu na reorganização das turmas de 10º ano por nível de desempenho, de acordo com os resultados obtidos nos testes de avaliação diagnóstica das disciplinas de Português e Matemática.

Em resposta ao primeiro objetivo, a autora refere que o projeto “Zarcompensa” teve resultados bastante positivos, uma vez que as classificações dos alunos foram positivas e significativas. O facto de terem formado grupos mais reduzidos possibilitou melhores condições de trabalho (Costa, 2013).

Em relação ao segundo objetivo, Costa (2013) aponta para as seguintes vantagens na formação de turmas com um nível homogêneo: promove o sucesso educativo tendo em conta os interesses do aluno; possibilita a conceção de objetivos mais rigorosos através de metas mais acessíveis; promove a igualdade de oportunidades em termos de ensino, considerando a diversidade dos alunos; facilita o processo de ensino aprendizagem, por meio de uma prática mais direcionada; simplifica a intervenção do professor; respeita os diferentes ritmos de aprendizagem; possibilita a aquisição de competências básicas aos alunos menos dotados.

Prevalendo um sistema de “classes” institucionalizado, que privilegia a homogeneidade, há, todavia, movimentos e tendências que tendem a contrariar essa perspetiva, como foi acima referido por diversos autores.

A problemática da constituição de turmas, especificamente na educação pré-escolar no setor privado, revela uma ausência de constrangimentos legais que a impede de agir neste sentido, dando liberdade às organizações de fazer uma gestão autónoma na formação dos grupos de crianças, em função de critérios defendidos pelos estabelecimentos que representam.

### **3. METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. Objetivos e Questões da investigação**

No nosso entender, o problema da investigação é uma fase de extrema importância em qualquer pesquisa, considerando que a identificação do problema possibilita a organização detalhada da sequência de todo o processo de investigação. Assim, e de acordo com Sampieri *et al* (2006), é imprescindível identificar o problema de forma clara, precisa e inteligível.

No caso desta investigação, sobre a lógica de organização de grupos de crianças, é escassa a existência de estudos organizacionais no domínio da educação pré-escolar, bem como normas legalmente estabelecidas, nomeadamente no que concerne a estabelecimentos privados, surgindo desta forma a hipótese de incidirmos o presente estudo na análise daquela dimensão da organização educativa, a partir das representações dos gestores de escolas privadas.

O objetivo central deste estudo é assim descrever as lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar em 5 estabelecimentos privados do concelho de Lisboa, com o intuito de caracterizar e analisar as conceções, as fundamentações e as ações organizacionais subjacentes à constituição dos grupos.

No seguimento do nosso objetivo, elaborámos um guião (ANEXO B) que fosse de encontro às nossas necessidades, dividindo-o em 5 blocos distintos:

1. As conceções do entrevistado sobre a constituição de grupos/turmas;
2. As preocupações organizacionais sobre a constituição de grupos/turmas;
3. As práticas organizacionais de constituição de grupos/turmas;
4. Os critérios de seleção na constituição de grupos;
5. A avaliação do processo de seleção de grupos.

Para o efeito, foram identificados os seguintes objetivos que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento do estudo:

1. Conhecer as conceções sobre a constituição de grupos/turmas;

2. Conhecer os critérios e fundamentos em que os diretores se baseiam para a constituição dos grupos de crianças;
3. Identificar as formas e as estratégias de apoio à transição das crianças entre ciclos;
4. Conhecer o processo de tomada de decisão organizacional sobre a constituição dos grupos de crianças.

### 3.2. Caracterização dos contextos e dos sujeitos

De forma a salvaguardar a confidencialidade dos colégios em causa, serão mencionados pelos seguintes nomes fictícios, sempre que se justifique:

- Colégio Almirante (CA);
- Colégio Bonaparte (CBO);
- Colégio Ventura (CV);
- Colégio Batista (CBA);
- Colégio Salvador (CS).

Para citar o entrevistado, será utilizado o seguinte código:

- E1 (relativo a CA)
- E2 (relativo a CBO)
- E3 (relativo a CV)
- E4 (relativo a CBA)
- E5 (relativo a CS)

Este estudo contou com a participação de cinco estabelecimentos de ensino privado, com características idênticas a nível de localização, oferta educativa e estrutura, que são apresentadas na tabela seguinte (Tabela 4).

*Tabela 4 – Características do contexto dos cinco estabelecimentos privados participantes no estudo*

		Colégios				
		Almirante	Bonaparte	Ventura	Batista	Salvador
Concelho	Cascais	X	X			
	Lisboa			X	X	X

Oferta educativa	Pré-Escolar	X	X	X	X	X
	Ensino Básico	X	X	X	X	X
	Ensino Secundário	X		X	X	
Estrutura	Conselho Superior	X		X		X
	Conselho de Administração	X	X	X	X	X
	Conselho de Coordenação	X	X	X	X	X

Todos os estabelecimentos em questão têm valência de pré-escolar e ensino básico, havendo três estabelecimentos com ensino secundário. Uma característica essencial na escolha dos estabelecimentos foi a existência de três ou mais salas por faixa etária no pré-escolar, permitindo a validade e pertinência do nosso estudo.

Quatro dos estabelecimentos são frequentados maioritariamente por famílias de classe social média-alta; o quinto estabelecimento é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na valência de pré-escolar.

A Tabela 5 apresenta as características dos sujeitos participantes nesta investigação.

*Tabela 5 – Características dos sujeitos participantes no estudo*

Sujeito	Formação Académica		Experiência Profissional			
	Licenciatura em Educação	Mestrado noutras áreas	Professor	Diretor de Turma	Coordenador	Diretor Pedagógico
E1 (CA)	X		X	X	X	X
E2 (CB O)	X		X		X	X
E3 (CV)	X		X		X	X
E4 (CB A)	X		X	X	X	X
E5 (CS)		X	X		X	X

A maioria dos participantes é formada na área da educação, e todos exerceram anteriormente funções de docência e de coordenação, o que pressupõe um vasto conhecimento sobre as concepções, as fundamentações e as ações organizacionais subjacentes à constituição dos grupos de crianças.

### **3.3. Opções metodológicas**

A metodologia refere-se ao estudo dos métodos de investigação, explica, descreve e justifica a opção por um determinado método, tendo como referência o problema em estudo. Assim, o método é a organização do percurso que o investigador define para alcançar o rigor científico exigido para o seu estudo, para a sua investigação. Segundo Moreira (2007) o método científico define as regras e os procedimentos a utilizar, de forma a permitir o progresso científico.

#### **3.3.1. Estudos de Caso**

Para Sandín (2010) um paradigma equivale a uma certa maneira de pensar e interpretar a realidade de acordo com uma visão partilhada por um grupo de pessoas e, neste sentido, manifesta uma natureza socializadora. Assim, cabe ao investigador utilizar as estratégias empíricas que considere mais apropriadas de acordo com o paradigma adotado. O paradigma assume assim um carácter normativo quanto aos métodos e técnicas aos quais o investigador recorre.

Existem métodos distintos no processo de investigação, utilizados em dois grandes paradigmas de investigação. São eles o paradigma quantitativo ou positivista e o qualitativo ou fenomenológico. Segundo Shulman (1998), ao selecionarmos um método de investigação, o problema central dessa investigação é que deverá determinar o paradigma e a metodologia a utilizar, sendo que os métodos de investigação são mais do que alternativas de resposta a uma mesma pergunta, ou seja, consistem modos diferentes de responder a perguntas distintas sobre o fenómeno em estudo. Não obstante, Buendía, Colás e Hernández (1997) defendem que não é o investigador que decide, *à priori*, o método que conduzirá a sua

investigação, mas sim a formulação do seu problema de investigação que o levará a determinado método.

Aceitando estas premissas, assumimos que o paradigma qualitativo ou fenomenológico seja o que melhor se adequa ao objeto de estudo da presente investigação.

Assim, a orientação metodológica seguida neste estudo será de natureza qualitativa, decorrendo num contexto natural que se pretende descrever, destacando o processo e o significado atribuído pelos participantes às situações. Trata-se de um estudo orientado para a descoberta que beneficiará de outros contributos recolhidos nas múltiplas fontes de informação recolhida.

Para a realização desta investigação será selecionada a **investigação qualitativa – estudo de caso múltiplos**.

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. Denzin & Lincoln (2004) citado por Coutinho (2013,p.287)

A compreensão e interpretação de dificuldades do ponto de vista dos sujeitos da investigação são critérios privilegiados neste tipo de investigação. Segundo Coutinho (2013, p.17), este paradigma “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação”. Existe uma tentativa de apreender e compreender as perspetivas e os pontos de vista que surgem sobre determinada situação. Pretende-se assim procurar significados, desenvolver a compreensão e descrever situações reais, utilizando, principalmente, metodologias que possam criar dados descritivos.

Concluimos então que as investigações qualitativas dão maior ênfase aos processos, compreensão e interpretação, do que aos produtos e resultados. Os investigadores recolhem, essencialmente, dados de carácter descritivo e são os principais agentes na recolha dos mesmos. Um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e estuda o que é particular, específico e único.

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (Bassey, 1999, citado por Afonso, 2005, p.70)

Não se poderá deixar de referir que a fiabilidade e a validade de um estudo de caso sujeitam-se à forma deliberativa e participativa como o investigador se envolve na investigação. O investigador é a principal “via” de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desfecho do estudo. Esta investigação seguirá as normas de credibilidade, uma vez que assentará numa análise de dados que, em momento algum, serão manipulados. Os resultados poderão aplicar-se a outros sujeitos ou casos, se bem que com esta investigação não se pretenderá a generalização.

### **3.3.2. Recolha de Dados: Procedimentos e instrumentos**

No estudo que levamos a cabo, recorreremos a técnicas de recolha de dados qualitativos, ou seja, entrevista semiestruturada e análise documental, podendo considerar que a comparação de dados recolhidos através destes procedimentos permitiu a triangulação metodológica do estudo, conferindo-lhe um maior rigor. Relacionámos assim tipos de evidência entre si, com o propósito de as comparar e contrastar.

### **3.3.2.1. A entrevista semiestruturada**

A entrevista é um método de recolha de dados, de informação ou de opinião, utilizado na investigação de carácter qualitativo. Para Moreira (2007), a entrevista é a técnica mais utilizada em investigação social, devendo-se esta qualidade ao facto da sua essência ser próxima da arte da conversação, típica do ser humano. O autor define-a como sendo uma conversa incitada pelo entrevistador e dirigida a sujeitos seleccionados com base numa pertença social comum; apresenta a finalidade de apreensão de determinado conhecimento, sustentada num plano flexível de questionamento, ou por outras palavras, o guião da entrevista.

Patton (2002) entende que o objetivo da entrevista é entrar na perspectiva do entrevistado, partindo do pressuposto que a leitura que ele faz do outro é reveladora e passível de ser explicitada, sendo a qualidade da informação obtida durante uma entrevista, dependente do entrevistador.

Na realização das entrevistas, foram tidos em conta alguns aspetos, nomeadamente a adequação da linguagem (sem excessos terminológicos de difícil compreensão), a tentativa da compreensão plena da pergunta por parte do entrevistado, a motivação à participação, e a quebra de constrangimentos entre os papéis de entrevistador e entrevistado, permitindo a aproximação a um quadro de referência comum que é o contexto em que se deve desenrolar a entrevista. Estes são alguns dos cuidados relativos à forma e conteúdo sugeridos por Ghiglione e Matalon (2001).

As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas (ANEXOS C, D, E, F e G), sendo tomadas notas sempre que se justificasse, no decorrer da mesma.

Para a realização da entrevista, elaborámos um guião que se constitui como o “instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005, p.99). o seu conteúdo foi organizado por blocos temáticos, de acordo com os objetivos do estudo.

Foram realizadas duas entrevistas exploratórias, de forma a validar o guião elaborado. Este procedimento teve como objetivo “revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.72).

No seguimento das entrevistas exploratórias, foram acrescentadas algumas questões pertinentes e clarificadas outras já existentes. O guião de entrevista foi

seguido por todos os participantes no estudo, embora de forma flexível quanto à ordem das questões colocadas (surgindo novas questões, decorrentes de diferentes abordagens por parte do entrevistado).

### **3.3.2.2. A análise documental**

De entre os vários procedimentos de pesquisa, salientamos a **Análise documental**, nomeadamente o regulamento interno.

A análise documental é uma técnica de recolha e de verificação de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.149) “os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais os dados são simultaneamente provas e pistas”.

Na perspetiva de Coutinho, a pesquisa documental deve fazer parte do plano de recolha de dados, acrescentando que os dados recolhidos e analisados poderão “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (2011, p.299).

Para esta investigação foram consultados os regulamentos internos dos colégios em questão, com o intuito de obter mais informação sobre o estudo em causa. Com a leitura dos documentos, observámos que nenhum deles estabelece quaisquer normas ou critérios para a constituição das turmas, havendo sim (em dois dos cinco RI consultados) referências sobre a atribuição da referida responsabilidade e seleção das mesmas.

O RI do Colégio Almirante explica que

o regulamento interno é consagrado no enquadramento legal da ação educativa e pedagógica da escola, sendo este que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços, assim como os direitos e deveres da comunidade educativa e garante a adequada participação da mesma na vida da escola, dentro do enquadramento legislativo vigente. (RI CA)

Na sua elaboração participam todos os setores da comunidade educativa, e é aprovado pela direção executiva e ratificado pela superiora de conselho, a representante oficial do estabelecimento sob cuja jurisdição se encontra a escola.

O Colégio acima referido define algumas competências que nos podem ajudar a entender o funcionamento hierárquico na tomada de decisões relativas ao tema em questão. É da competência da Direção Geral “responsabilizar-se pela admissão de alunos na escola, cumprindo os critérios respeitantes à admissão dos mesmos” (RI CA). À Coordenação de Ciclo compete “levar ao conselho pedagógico as propostas formuladas pelas equipas de educadores do respetivo ciclo”. No que respeita à educação pré-escolar, o estabelecimento de critérios é mencionado nas competências do Conselho de Educadores de Infância, que têm a responsabilidade de “estabelecer critérios de observação da criança e do grupo, que permitam, de uma forma continuada, conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, a fim de adequar o processo educativo às suas necessidades” e “analisar em conjunto e com a ajuda de técnicos o desenvolvimento da criança, se se deve promover ou não a transição para a escolaridade obrigatória em articulação com os encarregados de educação” (RI CA). Os educadores colaboram também com os professores do 1º ciclo a fim de facilitar a transição da criança para aquele ciclo.

O Conselho de docentes é uma estrutura de orientação educativa através da qual se articula o trabalho em equipa dos educadores docentes que têm a seu cargo a educação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Assim, compete ao Conselho de Docentes “decidir em conjunto com o docente titular da turma sobre a progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte ou sobre a sua retenção, tendo em conta os critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico” (RI CA).

Outro RI que nos foi possível retirar informação complementar à investigação foi do Colégio Salvador, que define as funções da Direção Pedagógica e do Conselho Pedagógico de forma esclarecedora.

À Direção Pedagógica cabe “propor, ao Conselho Diretivo, critérios gerais para a constituição de turmas e para a gestão e a elaboração de horários” (RI CS). O Conselho Pedagógico tem voz ativa no momento de deliberar sobre as propostas de retenção repetida no final do 3º período.

Segundo o RI do Colégio Salvador, cada ciclo de escolaridade tem um Orientador de Ciclo/Setor, que assegura o acompanhamento personalizado da turma e de cada aluno em particular, bem como a articulação entre escola/família. Compete-lhes assim “colaborar com as educadoras/professoras titulares/diretores de turma na constituição das turmas aquando da transição entre ciclos” (RI CS).

Como nos é possível analisar, existe nestes RI acima descritos uma delegação da função de constituição de turmas a cargo da Coordenação Pedagógica, com o apoio dos docentes que diretamente trabalham com os alunos – educadores e professores. Não obstante, e por razões de hierarquia, todas as decisões passam pela Direção Geral, que pode ou não ser interveniente neste processo.

### **3.3.3. Análise e tratamento de dados**

No que respeita à **Análise de conteúdo**, Patton (2002) entende que este processo de análise qualitativa permite transformar informação em conclusões, ainda que, segundo o autor, não exista uma fórmula simples para esse procedimento. O resultado final é único e característico de cada investigador, tornando-se conhecido quando essa tarefa chega ao fim. Para Lima (2006), o objetivo primordial da análise de conteúdo é “pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição acumulativa não permitiria formar” (p.107).

Marshall e Rossman (2010) propõem cinco passos para o procedimento de análise de conteúdo:

1. Organização dos dados;
2. Construção de categorias, temas e padrões;
3. Teste das hipóteses emergentes, face aos dados;
4. Procura de explicações alternativas;
5. Composição do relatório.

Para Bardin (2008), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, onde este trabalho de interpretação oscila entre o rigor da objetividade e o da riqueza da subjetividade. Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, considerando-o não como um instrumento, mas como um conjunto de ferramentas que se podem ajustar ao amplo campo das informações.

No nosso trabalho de investigação, seguimos os passos propostos por Bardin (2008) no que respeita à análise de conteúdo. Como tal, este processo desenvolveu-se segundo as seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo a autora (2008), a fase da **Pré-análise** é de organização de escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos de elaboração, indicadores que podem vir a fundamentar a interpretação final; é fundamental a constituição do *corpus* de análise, para sintetizar e/ou excluir atividades não estruturadas, como a leitura flutuante. Esta leitura será mais precisa conforme vão emergindo mais projeções e teorias sobre o material em estudo. Foram selecionados documentos relevantes à investigação, que pudessem levar-nos a um enquadramento teórico esclarecedor do tema em estudo.

Relativamente à **Codificação**, na perspectiva da autora (2008), o processo de codificação tem por objetivo transformar dados em bruto, em unidades que possibilitem uma descrição mais exata das particularidades do seu conteúdo. É assim necessário escolher as unidades de codificação, as regras de contagem e classificar segundo categorias.

O contexto da palavra é a frase e o contexto da frase é o tema, formando as unidades de contexto. Estas unidades servem para codificar e permitir compreender a unidade de registo, sendo de dimensões superiores a estas. Este processo supõe uma enumeração, uma contagem.

O processo de **Categorização** pressupõe classificar elementos de um conjunto, distinguindo-os para depois os reagrupar por semelhança, de acordo com regras previamente estabelecidas. As categorias são, assim, classes que reúnem um conjunto de unidades de registo, podendo o sistema de categorias ser criado antecipadamente, ou ir sendo construído ao longo do trabalho.

Nesta linha de pensamento, estruturámos o conteúdo das entrevistas em categorias, que foram surgindo no decorrer da análise dos dados. Posteriormente, agrupámo-las em três dimensões de análise (ANEXO H, I e J).

## 4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados resultantes do processo de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, realizadas a cinco participantes no estudo, complementados pelos dados resultantes da análise documental realizada aos regulamentos internos.

Os dados serão apresentados com base nos temas emergentes do processo de análise, organizados de acordo com três dimensões de análise – i) Concepções de agrupamentos de alunos/crianças; ii) Fundamentação para a constituição de grupos/turmas; iii) Ação organizacional na constituição de grupos/turmas. Sempre que se considere necessário, serão citados excertos indicativos da fala dos sujeitos.

Recordamos que é tido em conta o anonimato dos colégios em estudo, respeitando a sua confidencialidade.

### Concepções de agrupamentos de alunos/crianças

No que diz respeito ao agrupamento de alunos/crianças, em turmas ou grupos em contexto escolar, as concepções dos diretores pedagógicos entrevistados polarizam-se entre a homogeneidade e a heterogeneidade, evidenciando-se posições favoráveis e desfavoráveis em relação a cada uma das concepções.

Na Tabela 6 são apresentadas as justificações subjacentes à concepção de homogeneidade.

*Tabela 6 – Concepções de agrupamentos de alunos/crianças – Homogeneidade Grupal*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Homogeneidade grupal	Estratificação por idades	Facilidade na organização por idades	3
	Organização do corpo docente	As/os crianças/alunos estão no mesmo nível de desenvolvimento	2
		Melhoria na adequação das metodologias	1
	Estabilidade emocional das crianças	Melhoria da estabilidade afetiva das crianças	1
	Desenvolvimento de competências	Melhoria da aquisição e desenvolvimento de competências	2
	Crescimento pessoal e social	Dificuldade no crescimento pessoal e social	1

A análise dos dados permite considerar que a homogeneidade grupal traz maior facilidade no momento de organizar as turmas, estratificando-as por idades, tal como afirma E2: “estão organizados por ano de nascimento de uma forma genérica, com regra”. O mesmo entrevistado sublinha ainda que existe uma “facilidade de “arrumação”, mas há vários pais que nos procuram precisamente porque têm os filhos noutra escola com salas mistas e com as quais eles não se identificam”. Quanto ao trabalho dos docentes, E2 refere ser “mais fácil para uma educadora trabalhar com a mesma faixa etária, que hoje em dia já é uma dificuldade tão grande, que já têm tantas especificidades em termos de família, de desenvolvimento, de dificuldades que possam aparecer, que acho que não há necessidade de acrescentar ainda essa outra dificuldade”. Outro apontamento é a adequação das metodologias à faixa etária, pois é possível “centrar técnicas e didáticas relativamente aos alunos daquela idade” (E4). Foi também referido pelos entrevistados a melhoria da estabilidade afetiva das crianças, bem como o desenvolvimento das suas competências em grupos homogêneos:

Uma criança de 3 anos está numa fase ainda muito egocêntrica, aos 4 anos despertam para o mundo, e aos 5 anos é uma grande curiosidade e sede de aprender. O facto de estarem os 3, 4 e 5 anos separados é podermos criar as condições para que o grupo possa render ao máximo nessas suas competências (E3).

Apesar das vantagens acima referidas, E4 aponta para a questão do crescimento pessoal e social, encontrando como desvantagem a criação de uma turma apenas com dificuldades, afirmando que “é insensato, [o aluno] não tem a possibilidade de crescer com a ajuda dos colegas, torna-se um problema dentro de um problema”.

A Tabela 7 apresenta os dados recolhidos relativamente à conceção dos entrevistados sobre a formação de grupos heterogêneos.

Tabela 7 - Concepções de agrupamentos de alunos/crianças – Heterogeneidade Grupal

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Heterogeneidade grupal	Enriquecimento mútuo entre faixas etárias	Maior desenvolvimento das crianças mais novas	4
		Estímulo à cooperação	1
	Conflitos entre crianças/alunos	Dificuldade relacional entre as/os crianças/alunos	1
	Trabalho diferenciado pelos docentes	Apoio diferenciado aos mais velhos	2
Enriquecimento profissional		1	

Com um valor significativo de unidades de registo – comparando com outros indicadores da mesma tabela - os entrevistados reforçaram a ideia de que um grupo heterogéneo traz um enriquecimento mútuo entre faixas etárias, sublinhando que “o próprio trabalho que é feito com os mais velhos, ajuda os mais pequenos a crescer; o trabalho feito com os mais pequenos ajuda a que os mais velhos os olhem como cuidadores e protetores, potenciando a entreajuda” (E5), referindo ainda que se sente “um valorizar entre uns e outros e estimulam os colegas, e a entreajuda”, sensibilizando as crianças para a necessidade de cooperação. Contrapondo a noção de colaboração entre crianças, E4 nota que podem surgir conflitos entre os alunos, resultante das diferenças de idade: “Do ponto de vista da relação entre eles, tornar-se-ia mais complicado. Para os alunos mais velhos com os muito mais novos a relação dentro do mesmo espaço (sala de aula) torna-se mais difícil”.

Outro ponto menos favorável é a dificuldade acrescida no trabalho dos docentes, levando à organização de trabalho diferenciado para as faixas etárias em causa. Como afirma E5, “num grupo misto, a exigência é maior para quem está a trabalhar com eles pois tem de dar atenção aos diferentes estádios de desenvolvimento de cada criança, não pode estar só direcionada para os 3 anos”. O mesmo entrevistado conclui que “os mais velhos já adquiriram outras ferramentas e precisam desenvolver outras competências, e é necessário olhar por eles para que não haja retrocesso”. Porém, E4 encontra na heterogeneidade grupal um enriquecimento profissional, pois “lidar com a diversidade acaba por trazer um enriquecimento mútuo. Obriga-nos a nós a trabalhar com alunos muito bons e que de

facto nós podemos exigir deles, e ao mesmo tempo ter atenção àqueles que têm enormes dificuldades; acho que para nós educadores é muito vantajoso, e para os alunos sem dúvida nenhuma”.

Nesta dimensão apresentámos as conceções referidas pelos entrevistados relativamente à constituição de grupos, sendo notoriamente opção a escolha por estratificação de idades, considerando a homogeneidade apenas a nível etário.

A formação de turmas homogéneas pressupõe uma tentativa de facilitar o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, tentar fazer com que os alunos atinjam aproximados níveis de aproveitamento na aprendizagem, aceitando as características que os distinguem, como o comportamento, o perfil, a aquisição de competências ou a maturidade.

Em síntese, no que respeita aos grupos heterogéneos (nível etário), os entrevistados apresentaram como um ponto positivo o enriquecimento mútuo entre faixas etárias, fomentando a entreajuda, o sentido de responsabilidade, a partilha de ideias e de saberes de todo o grupo. Através deste tipo de responsabilidade, as crianças mais velhas sentem-se responsáveis e importantes, porque ajudam as mais novas nas diferentes tarefas e a crescer, aumentando a sua autoestima. Também do ponto de vista da diversidade, as crianças aprendem a aceitar com maior naturalidade as características acopladas de cada aluno. No entanto, esta tipologia de agrupamento também pode trazer prejuízos, em que os alunos com mais facilidade de aprendizagem e maior interesse podem ser prejudicados, pois o professor muitas vezes tem que dar maior atenção aos que estão com dificuldade, tendo muitas vezes que abrandar a sequência da aprendizagem em prol desses com dificuldades.

### **Fundamentação para a constituição de grupos/turmas**

Pretendemos neste ponto apresentar os dados relativos à fundamentação em que, na perspetiva dos diretores pedagógicos, as organizações educativas se baseiam para a constituição dos grupos/turmas. Destes dados destacam-se os princípios orientadores e os critérios de distribuição dos alunos.

Na Tabela 8 apresentamos os princípios que orientam os diretores pedagógicos entrevistados para este trabalho.

Tabela 8 – Fundamentação para a constituição de grupos/turmas – Princípios orientadores

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Princípios orientadores	Fundamentação normativa	Orientações Legais Orientações Curriculares	4
	Fundamentação científica	Literatura de Psicologia	1
	Conhecimento experiencial	Formação do pessoal docente	5
		Conhecimento dos grupos e das crianças	4
	Missão da organização	Orientação religiosa	1
		Valorização da diversidade	3
		Sucesso académico Igualdade de Oportunidades	2

Foram referidas pelos entrevistados fundamentações normativas, científicas, o conhecimento experiencial e a missão da organização. De entre todas, destacam-se com maior número de unidades de registo as fundamentações normativas e o conhecimento experiencial. E4 afirma que “os princípios são sempre estes, ou seja, aqueles que estão preconizados na lei”, tal como E3, que “tendo em conta as novas orientações, o colégio vai-se adaptando a isso, procurando ser inovador”. No RI do Colégio Batista vem também mencionada a valorização da diversidade e o sucesso académico como orientações pedagógicas:

Desenvolver, progressivamente, os conhecimentos específicos que levem os alunos a uma educação personalizada, com capacidade para discernir e afirmar a sua personalidade em qualquer setor da sua vida futura; – Fomentar, através dum clima de seriedade e de tolerância, hábitos de trabalho, de retidão de carácter, de amor à verdade e ao diálogo, no respeito pelos outros (RI CB)

No que diz respeito ao indicador da formação do pessoal docente, três entrevistados assumem que os princípios orientadores estão assentes “Acima de tudo, na experiência” (E5); E3 completa a afirmação concluindo que “tendo como base a nossa experiência, em que a inovação vem enriquecer, e não destruturar”.

Os participantes consideram ainda outro princípio como sendo fundamental – a valorização da diversidade. “Os princípios são sempre [...] contribuir para a maior

heterogeneidade e maior diversidade dentro dos grupos de turma” (E4); de acordo está também E1:

é o princípio da nossa pedagogia, que procura valorizar o aluno o mais que podemos, e acreditamos que todas as crianças acabam por ter capacidade de aprender alguma coisa, seja ela do ponto de vista científico, do ponto de vista literário ou artístico, e acreditamos que é através da interação e o convívio que as crianças acabam por aprender.

Na Tabela 9 apresentamos os dados recolhidos sobre os critérios de distribuição de crianças/alunos, no que diz respeito à fundamentação para a constituição de grupos/turmas.

*Tabela 9 - Fundamentação para a constituição de grupos/turmas – Critérios de distribuição de crianças/alunos*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Critérios de distribuição de crianças/alunos	Integração	Evitar o isolamento	4
	Desenvolvimento das Crianças	Avaliação de dificuldades	4
		Maturidade	3
	Comportamento das crianças	Gestão de conflitos	4
	Idade das Crianças	Divisão dos grupos face à idade	4
	Género	Equilíbrio em função do género	3

A este respeito, a análise de dados permite salientar os critérios em que os diretores pedagógicos entrevistados se baseiam para a distribuição das crianças pelas turmas. Em todos os indicadores acima mencionados, houve a participação de 3 ou mais entrevistados. Quanto à integração, os entrevistados têm em consideração as crianças “que entram de novo, para serem distribuídas de forma equilibrada” (E1); quando se trata de transição de ano, tentam “sempre que transitem com uma criança ou amigo de referência, para que não fiquem sozinhos numa outra turma, ou não corra

bem” (E2). Quanto ao desenvolvimento das crianças, os participantes referiram outros dois critérios que pesam no momento da distribuição dos alunos pelas turmas – a avaliação de dificuldades e a maturidade das crianças. Segundo E3, “há sempre recolha de dados da observação das crianças, sobretudo se há crianças mais problemáticas”. E2 afirma que “avalia-se a facilidade de aprendizagem, e também temos o contrário – a questão das dificuldades de aprendizagem”. Consta no Regulamento Interno do Colégio Bonaparte “ser avaliado de acordo com o seu comportamento e aproveitamento escolar, com rigor e objetividade”, no que respeita aos direitos da criança e família.

Quanto à maturidade das crianças, os entrevistados procuram equilíbrio de turmas, “para que não haja grupos de “mais desenvolvidos”, deixando outro mais para trás” (E5).

Outro critério referido pelos participantes deve-se à gestão de conflitos, onde alegam ter em conta o comportamento das crianças na distribuição das mesmas pelas turmas; E2 refere que “é feita uma avaliação de comportamentos”, para evitar desequilíbrios entre turmas: “tentamos com base na informação das educadoras, dividir os que se portam melhor e pior de uma forma equilibrada”.

Quanto à divisão dos grupos face à idade, todos os entrevistados optam pela divisão homogénea, dispondo as crianças “por faixa etária, não temos grupos heterogéneos nem mistos” (E2). Também E1 tem como critério os “grupos homogéneos nos 3, 4 e 5 anos”. É ainda feito o paralelismo entre o 1º ciclo pelo E4: “no 1.º ciclo também não fazemos a mistura dos anos, ou seja, temos alunos só do 1.º ano, depois só do 2.º ano, há até casos de retenção, em que ficam com a professora”.

O último critério referido é o género, onde procuram também um equilíbrio entre as turmas formadas: “tentamos com base na informação das educadoras, dividir de uma forma equilibrada, (...) rapazes e raparigas” (E2).

Sobre a fundamentação para a constituição das turmas podemos concluir que os entrevistados desta investigação se baseiam, acima de tudo, na sua experiência profissional, não descurando as orientações legais e curriculares. Apoiam as suas fundamentações na experiência do pessoal docente e no conhecimento das crianças, que tal como refere o RI do Colégio Almirante, os educadores têm a responsabilidade de “estabelecer critérios de observação da criança e do grupo, que permitam, de uma forma continuada, conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, a fim de

adequar o processo educativo às suas necessidades”. Os critérios de seleção e distribuição foram enunciados pelos sujeitos como preocupação central para o sucesso da integração e desenvolvimento das crianças. Não obstante, aplicam a divisão dos grupos face à idade, criando assim turmas homogéneas no que respeita à faixa etária.

### **Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas**

Nesta terceira dimensão, pretendemos analisar a ação organizacional na constituição dos grupos/turmas. Assim, definimos três categorias – uma primeira que se refere ao apoio à transição entre ciclos, de seguida a participação dos atores na tomada de decisão, e finalmente os processos de tomada de decisão em si. Esta dimensão vai-nos permitir fazer uma leitura mais exaustiva sobre a prática exercida nos estabelecimentos em estudo, como atuam e quem tem voz ativa no momento da tomada de decisão.

A análise dos dados possibilita-nos identificar o tipo de apoio dado aos alunos para facilitar a transição entre ciclos (Tabela 10). Emerge assim o método utilizado na formação dos grupos, a comunicação entre os docentes, e a forma facilitadora à adaptação dos alunos às novas realidades que os esperam.

*Tabela 10 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Apoio à transição entre ciclos*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Apoio à transição entre ciclos	Formação dos grupos	Manutenção dos grupos na transição	1
		Alteração dos grupos na transição	4
	Comunicação entre docentes	Partilha de informação sobre o percurso da criança	4
	Adaptação das crianças/alunos a novas realidades	Conhecimento de outras pessoas	1
		Conhecimento de outros espaços educativos	3
		Reconhecimento das diferenças	2
		Realização de atividades periódicas conjuntas	1

Quanto à formação de grupos, existe na perspectiva dos diretores pedagógicos, uma clara opção por alterar os grupos numa fase transitória, havendo apenas o colégio Ventura que mantém os grupos no decorrer dos anos escolares: “os alunos iniciam com um grupo e seguem-no” (E3). Três dos cinco entrevistados afirmaram alterar os grupos, e E5 justifica a razão desta decisão: “tentamos sempre no início dos ciclos desfazer as turmas, não só para integrar os novos alunos, como também dar-lhes a possibilidade de eles se conhecerem”.

Existe uma grande comunicação por parte dos docentes, com o intuito de transmitir toda a informação sobre os alunos, “Há uma integração, um conhecimento dos dossiês por parte dos diretores de turma e por parte dos professores titulares, transmitido sempre nos anos de transição de ciclo” (E4). Referindo especificamente a transição do pré-escolar para o 1º ciclo, E3 refere que “quando há uma passagem de grupo por exemplo, para o primeiro ano, a educadora passa os dados para a professora do 1º ano, e são definidos em conselho de turma os projetos a desenvolver ao longo do ano”. Outro cuidado tido em conta é a sequencialidade da matéria dada: “Os professores reúnem-se para poderem beneficiar de tudo aquilo que é o percurso da criança, sem que haja repetições de matéria por exemplo, nem grandes divergências. Há esta necessidade de se trabalhar em conjunto nos vários ciclos” (E5).

Foram vários os indicadores retirados da análise das entrevistas, no que respeita à adaptação das crianças a novas realidades. Não obstante, o conhecimento dos espaços educativos que irão integrar a sua vivência nos anos seguintes, é um apoio comum entre a maioria dos entrevistados.

Na transição para o 1º ciclo, as crianças “visitam o 1º ciclo, vêm cá, e aliás, como é tudo no mesmo espaço, no mesmo colégio, normalmente pais e alunos conhecem a realidade. Há uma relação muito próxima, embora haja depois uma transição naturalmente que é engraçada, mas isso tem a ver com a maturidade dos alunos”. (E4)

De forma a facilitar esta transição de ciclo, o diretor pedagógico do colégio Bonaparte sugeriu que “as crianças não vão apenas a uma sala do nosso colégio, mas que vão conhecer salas de um ou dois colégios diferentes, e perceber que ainda assim há vários tipos de salas de aula de 1.º ano” (E2).

Outro apoio mencionado pelos entrevistados foi a realização de atividades conjuntas, envolvendo também uma sensibilização social: “apostamos muito na transversalidade ao longo do ano, há várias atividades que acontecem em conjunto, até mesmo com o centro de dia, tanto os mais pequenos como os mais velhos” (E2). É tido também em conta o reconhecimento das diferenças entre ciclos e a promoção da construção de rotinas: “Pretendemos que no pré-escolar comecem a ter maior contacto com os seus livros, um manual que é feito uma vez por semana, para ir esbatendo estas diferenças” (E2).

Entramos agora num ponto em que é abordada a participação dos atores na tomada de decisão na formação dos grupos (Tabela 11).

*Tabela 11 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Participação dos atores na tomada de decisão*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Participação dos atores na tomada de decisão	Atores envolvidos	Corpo Docente	6
		Gabinete de Psicologia	4
	Implicações na representação dos atores na tomada de decisão	Os pais participam ativamente	4
		Os pais não participam	4

Carvalho (2012) considera

importante converter a administração escolar numa prática crítica que permita a emancipação dos atores educativos que dela fazem parte, ou seja, concebê-la enquanto instrumento de transformação das relações que ocorrem no seu interior convertendo-a numa administração de carácter democrático e para o qual muito concorrem as lideranças (p.197)

É notória a participação do corpo docente na tomada de decisão, tendo seis unidades de registo. Eis algumas decisões apresentadas na transição do ensino pré-escolar:

“Desde o momento em que tenhamos feito uma avaliação, que parte dos coordenadores e também da educadora, nestes casos, e dos outros professores – de inglês, educação física, filosofia para crianças... - fazem um todo que dá um perfil, uma caracterização da criança bastante completa” (E3)

“No pré-escolar, a diretora juntamente com as educadoras fazem o mesmo exercício que nós fazemos na transição do 4º para o 5º ano, o conhecimento de grupos, alunos e depois a sua distribuição” (E4)

“A elaboração das turmas faz-se sempre em conjunto com as educadoras ou a professora titular, com a diretora pedagógica, com a orientadora do setor ou ciclo, e a psicóloga” (E5)

O gabinete de Psicologia é também interveniente na tomada de decisão: “temos um gabinete psicopedagógico com psicólogas que trabalham principalmente a nível de jardim-de-infância e do primeiro ciclo; muitas vezes até no domínio socio-afetivo verifica-se que determinada criança está melhor num outro grupo, e que será melhor para si, e para o grupo” (E3). Os diretores contam com a avaliação dos psicólogos para tomar a decisão mais acertada: “Temos um gabinete de psicologia que é transversal e que trabalha com todas as crianças e acaba por conhecê-los bem e fazer esse acompanhamento” (E2).

Analisando os dados, percebemos que a participação dos pais não é consensual, havendo colégios que lhes dão voz ativa, e outros que assumem ser prejudicial o envolvimento dos mesmos. Segundo E1, “Os pais não participam nesta seleção. É da responsabilidade da escola ver o perfil da criança, e saber com que educador mais se identificará, bem como os pais”. Em contrapartida, E2 defende:

não temos esse direito de limitar os pais que tenham crianças de outubro ou novembro e pretendam a transição para o 1º ano, porque há casos em que revelam maturidade. Vimos vários argumentos e ouvimos vários lados, e vimos que o que devíamos fazer era um investimento maior nesta fase inicial, alertar

os pais para esta realidade, e fazer este acompanhamento individual a cada uma destas crianças.

Apesar de não existir concordância neste tema, E3 refere que apesar de não participarem ativamente nas decisões do colégio, os pais são ouvidos: “[não participam] de todo, senão era impossível. Mas por exemplo, os pais, num momento de decisão do que é melhor para cada criança, se for melhor a mudança de grupo, os pais são sempre ouvidos, têm sempre a palavra”.

Na Tabela 12 apresentamos os processos de tomada de decisão na constituição dos grupos/turmas.

*Tabela 12 – Ação organizacional na constituição dos grupos/turmas – Processos de tomada de decisão*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Nº de UR
Processos de tomada de decisão	Decisão Unipessoal	Responsabilidade da Direção Pedagógica	1
	Decisão Partilhada	Responsabilidade da Coordenação Pedagógica	1
	Decisão Colegial	Responsabilidade coletiva do Corpo Docente	6

Observando a tabela, podemos concluir, sem dúvidas, que, na perspetiva dos diretores, os processos de tomada de decisão são da responsabilidade coletiva do corpo docente, sendo este indicador abordado por quatro entrevistados:

“Há uma equipa que é responsável pela formação dos grupos” (E5)

“A tarefa de constituir os grupos é dos professores titulares ou diretores de turma, pois são quem conhece melhor os alunos” (E4)

Na creche e pré-escolar as decisões são tomadas comigo e com as coordenadoras” (E2)

“É da responsabilidade da Diretora Pedagógica (...) mas cada vez tenho menos peso na seleção [dos grupos]” (E1)

Numa leitura do Regulamento Interno do Colégio Almirante, podemos aceder às competências do diretor pedagógico, onde vem, entre muitas outras, as seguintes premissas:

- “Convocar e presidir às reuniões de educadores docentes, quando estas funções não sejam exercidas pela diretora geral;
- Promover e apoiar a ação dos diretores de turma, convocar os conselhos de avaliação e coordenar os processos de apoio, reforço, adaptação e diversificação curricular;
- Assumir outras responsabilidades quando lhe sejam delegadas pela diretora geral.”

Em nenhuma premissa é explícita a tomada de decisão de formação de grupos. Quanto às competências do coordenador de ciclo, vem mencionado a seguinte premissa: “levar ao conselho pedagógico as propostas formuladas pelas equipas de educadores do respetivo ciclo”, podendo encarar estas propostas como referentes à formação dos grupos/turmas.

A decisão unipessoal foi mencionada apenas por E4, referindo que apesar de haver uma passagem de informação por parte de coordenadores, “a responsabilidade é sempre minha”.

Entende-se assim que a colaboração da coordenação pedagógica é essencial, sendo, no entanto, em contexto colaborativo com os restantes docentes. Apenas um entrevistado mostrou ser apenas decisão da coordenação “Depois das linhas que são dadas pela direção, quem constitui as turmas são os coordenadores” (E3).

Nesta última dimensão foi nossa tentativa apresentar a ação organizacional na tomada de decisão por parte dos diretores participantes no estudo, de onde retiramos algumas conclusões que podem ser esclarecedoras para a nossa investigação. Relativamente ao apoio na transição entre ciclos, é clara a existência de comunicação entre os docentes, de forma a facilitar a passagem para o ano seguinte. Os entrevistados referiram várias estratégias tomadas pelo colégio para ajudar na adaptação das crianças às novas realidades,

No que respeita à tomada de decisão para a constituição de turmas, os dados são esclarecedores – a participação do corpo docente é ativa, contando com o apoio dos gabinetes de Psicologia. Já a participação dos pais é ambígua, levando-nos a crer

que dependerá de uns estabelecimentos para outros, em que uns fomentarão a participação dos pais, e outros preferirão a abstinência.

Resultante de uma participação ativa por parte do corpo docente na tomada de decisão, torna-se claro na nossa última análise que todo este processo é da responsabilidade coletiva, sendo uma decisão colegial e não unipessoal.

Estamos, assim, perante um modelo *colegial*, onde são as organizações as detentoras da tomada de decisão, com poderes partilhados entre membros da organização, como explicam Costa et al. (2013). Os objetivos dos líderes vão ao encontro das necessidades e desejos dos colegas, dando primazia à autoridade que resulta da experiência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo temos como intenção apresentar as conclusões deste estudo, sob a forma de resposta às questões que foram o ponto de partida para a realização desta investigação. Não pretendemos fazer uma exposição exaustiva dos resultados do estudo, de forma a não se tornar repetitivo, mas apresentando uma síntese dos principais resultados obtidos nesta investigação. Iremos fazer assim uma avaliação dos resultados apresentados, cruzando com os tipos de gestão exercidos nos estabelecimentos de ensino analisados – objetivo a que nos propusemos desde o início do trabalho.

Iremos ainda referir as limitações do estudo a que fomos sujeitos, propondo posteriormente outras possibilidades de estudo a realizar, que emergiram ao longo desta investigação.

### **Conceções de agrupamentos de alunos**

A constituição de turmas é uma preocupação organizacional, que segundo os entrevistados, é tema de debates e reflexões.

Os dados que emergem do nosso estudo indicam-nos que os diretores encontram na homogeneidade grupal uma facilidade de trabalho e organização, que podem ver dificultadas em grupos heterogéneos. Repare-se, falamos de homogeneidade a nível de faixa etária. Consideram que estando as crianças no mesmo nível de desenvolvimento, haverá uma melhor adequação das metodologias, gerando, em termos sociais, um maior equilíbrio emocional e fomentando o desenvolvimento de competências.

A heterogeneidade grupal é-nos transmitida pelos participantes como uma forma enriquecedora de partilhar conhecimentos e sensibilizar para a cooperação e entreajuda. No entanto, assumem haver um cuidado acrescido no trabalho diferenciado, de forma a garantir a aquisição de competências de todo o grupo.

Os resultados desta investigação permitem considerar que, dentro de um grupo homogéneo, existem conceções que vêm beneficiar tanto o trabalho docente como o processo escolar das crianças.

Os diretores veem na estratificação por idades uma maior facilidade de organização: os educadores/professores adequam as metodologias ao nível de desenvolvimento dos alunos, promovendo uma aprendizagem facilitada.

Um dos participantes do estudo refere, no entanto, que a ideologia de se criar um grupo homogéneo pode afetar o crescimento pessoal e social da criança, se esta homogeneidade incidir nas competências. Veja-se, no entanto, o exemplo dos projetos postos em prática, como é o caso do projeto “Zarcompensa”, que tinha como objetivo identificar a eficácia da formação de turmas homogéneas (turmas de nível). Os resultados foram bastante positivos, uma vez que as classificações dos alunos foram positivas e significativas. Também o facto de terem formado grupos mais reduzidos possibilitou melhorias nas condições de trabalho (Costa, 2013).

Num grupo heterogéneo, é visto pela maioria, que as crianças podem beneficiar de um enriquecimento mútuo entre faixas etárias, levando a um maior desenvolvimento das crianças mais novas. Aqui referem que se sente “um valorizar entre uns e outros, e estimulam os colegas, e a entreatajuda” (E5). Por outro lado, esta diferença de idades pode levar a uma dificuldade relacional entre as crianças, já que os interesses são distintos.

Contrapondo a homogeneidade acima referida, o trabalho docente, aqui, é dificultado pelo apoio diferenciado que é necessário aos mais velhos. Não obstante, afirmam ser um trabalho mais duro, mas mais enriquecedor, considerando que “lidar com a diversidade acaba por trazer um enriquecimento mútuo” (E4), onde os professores são postos à prova entre exigências e cuidados diversificados.

## **Fundamentações para a constituição de turmas**

*Que princípios orientadores fundamentam a constituição de grupos?*

Em resposta a esta questão, os entrevistados baseiam as suas práticas na formação normativa, apoiando-se em orientações legais - as normas estabelecidas pela lei, nomeadamente as que apoiam o setor público -, e nas orientações curriculares. São estas que dão sustento às suas escolhas.

Não sendo uma afirmação maioritária, há também registo de fundamentação científica, onde a participação do gabinete de Psicologia é também tida em conta. Claramente há um recurso massivo à formação do pessoal docente, onde o

conhecimento experiencial não é descurado. É o corpo docente quem melhor conhece os grupos e as crianças, levando a uma orientação mais precisa.

Enquanto missão da organização, os colégios têm em conta a valorização da diversidade e o sucesso académico, referindo que é necessário “ter atenção à igualdade de oportunidades” (E4).

São, assim, estes princípios orientadores que vão fundamentar a constituição de turmas nos estabelecimentos privados que participaram neste estudo.

### *Os critérios e fundamentos para a seleção dos grupos*

Após uma análise das entrevistas, conseguimos definir alguns critérios que são comuns a todos os participantes e que nos podem esclarecer, de uma forma mais global, a base da formação de grupos no setor privado.

De uma forma geral, e referindo maiorias, podemos concluir que os colégios têm em atenção os seguintes critérios: i) a integração; ii) o desenvolvimento; iii) o comportamento; iv) a idade; v) o género.

Relativamente à integração, pretende-se evitar o isolamento das crianças provenientes de outros estabelecimentos, facilitando o processo de entrada e adaptação à nova realidade. É sugerido assim que “transitem com uma criança ou amigo de referência, para que não fiquem sozinhos numa ou outra turma” (E2).

A avaliação de dificuldades, bem como a maturidade, é outra situação analisada, evitando a criação de turmas de excelência e outras de insucesso, pretendendo grupos “o mais equilibrado possível, para que não haja grupos de «mais desenvolvidos», deixando outro mais para trás” (E5).

Os entrevistados consideram que o comportamento é um critério igualmente importante. Conhecendo os alunos, pode haver uma previsão de crianças que poderão ganhar com a separação, sendo esta gestão de conflitos favorável à aquisição de conhecimento e empenho nas tarefas.

Referido por todos os diretores participantes na investigação, surge o critério da divisão dos grupos face à idade. Os alunos são estratificados por faixa etária, considerando que se encontram, à partida, ao mesmo nível de aquisição de competências: “no 1º ciclo também não fazemos a mistura dos anos” (E4),

acontecendo apenas em casos particulares de retenção, em que acompanham a professora (E4).

Esta opção dos gestores no agrupamento de crianças/alunos por níveis etários, deve-se também à praticidade na organização das atividades e desenvolvimento grupal. Todavia, Formosinho & Formosinho (In Cardona & Guimarães, 2012) referem que

Não existe uma definição do currículo baseado na idade das crianças: as atividades das crianças dos 3, 4 e 5 anos de idade podem ser as mesmas; os objetivos definidos e o grau de complexidade é que são diferentes [...]. A constituição de grupos etários homogêneos ou heterogêneos depende do método utilizado. (p. 51)

Os autores (2012) referem os grupos homogêneos como “pedagogia dominante” (p.52), mas realçam a preferência por agrupamentos etários mistos no modelo do Movimento da Escola Moderna na perspectiva pedagógica da Associação Criança.

O último critério inicialmente apresentado – o género – é referido na tentativa de formar turmas equilibradas, com o intuito de dividir igualmente meninas e meninos este critério ajudará também na gestão de comportamentos dentro de uma sala de aula.

### **Ação Organizacional na constituição de turmas**

Entramos agora na terceira e última dimensão analisada nesta investigação, que nos permite esclarecer a ação organizacional na constituição das turmas.

Definimos três categorias que considerámos pertinentes, resultantes das entrevistas semiestruturadas aos cinco diretores dos estabelecimentos privados em questão.

Foi nossa intenção, desde o início deste trabalho, incidir a nossa pesquisa sobre o ensino pré-escolar, no intuito de perceber as lógicas de organização aplicadas neste setor. Seguidamente, abordaremos o apoio à transição entre pré-escolar e 1º ciclo.

### *O apoio à transição entre ciclos*

Os entrevistados assentam as suas ações visando facilitar a transição e adaptação das crianças às novas realidades, de forma que não sofram um grande impacto com as mudanças que se avizinham.

Foi referido pela maioria dos participantes que, aquando da formação dos grupos, tentam “sempre no início dos ciclos desfazer as turmas, não só para integrar os novos alunos, como também para dar-lhes a possibilidade de eles se conhecerem” (E5).

A partilha de informação sobre o percurso da criança entre os docentes é analisada por todos como mais-valia neste processo. São quem tem o conhecimento necessário para apoiar as decisões nas mudanças de turmas, tendo em vista o comportamento, o desenvolvimento, o desenvolvimento e aquisição de competências das crianças, referidos na dimensão anterior, ao abordarmos os critérios de distribuição de alunos.

Com o objetivo de facilitar a adaptação às novas realidades, os entrevistados sugerem inúmeras ações postas em prática no decorrer do ano letivo que antecede a transição, são elas: o conhecimento de outras pessoas que integrarão a rotina do ano seguinte, o conhecimento de outros espaços educativos, o reconhecimento das diferenças da transição, a realização de atividades periódicas conjuntas – pré-escolar e 1º ano – e a promoção da construção de rotinas. E2 afirma que no seu colégio “foi sugerido que as crianças não vão apenas a uma sala do nosso colégio, mas que vão conhecer salas de um ou dois colégios diferentes, e perceber que ainda assim há vários tipos de aula de 1º ano”.

De forma a evitar constrangimentos no progresso escolar das crianças/alunos, e visando o favorecimento do seu desenvolvimento, os gestores promovem o conhecimento, por parte dos professores, do trabalho do ciclo anterior, quebrando barreiras entre ciclos. Facilitar a articulação e a transição entre ciclos, é facilitar as aprendizagens. Conforme o resultado do nosso estudo, as lógicas de organização dos grupos de crianças contemplam ruturas – ou mudanças de grupo – com o objetivo de estimular a integração e a criação de novos laços afetivos.

### *Órgãos intervenientes na constituição de turmas*

Relativamente a este tópico, ficou claro que o corpo docente é parte integrante na tomada de decisão, participando de forma ativa na seleção das turmas. Todos os participantes do estudo assumiram que “desde o momento que tenhamos feito uma avaliação, que parte dos coordenadores e também das educadoras, neste caso, e dos outros professores – de Inglês, Educação Física, Filosofia para crianças... - fazem um todo que dá um perfil, uma caracterização da criança bastante completa” (E3). Também o gabinete de Psicologia é consultado no momento da tomada de decisão, avaliando os alunos e podendo dar o seu parecer em caso de dúvidas. Quanto à participação dos pais, os resultados da análise das entrevistas não foi unânime, considerando que em alguns casos os pais participam ativamente, como é o caso do colégio Bonaparte, que diz não ter o direito de limitar os pais nas decisões de transição, ouvindo a sua vontade de ingressarem os seus filhos no 1º ano (após análise de maturidade). Ao colégio cabe “alertar os pais para esta realidade, e fazer este acompanhamento individual de cada uma destas crianças” (E2). Noutros casos os pais não interferem neste assunto: “os pais não participam nesta seleção. É da responsabilidade da escola ver o perfil da criança, e saber com que educador mais se identificará, bem como os pais” (E1).

### *Liderança nas decisões: quem coordena as tomadas de decisão?*

Após uma breve apresentação dos atores envolvidos na tomada de decisão, resta-nos perceber a quem compete a responsabilidade da tomada de decisão, objetivo a que nos propusemos deste o início da investigação. Dos cinco estabelecimentos privados em questão, podemos concluir que, após análise dos resultados, a tomada de decisão é da responsabilidade do corpo docente (referida por três diretores). E4 assume ser uma decisão unipessoal, e E3 afirma ser uma decisão partilhada entre coordenação e direção pedagógica.

Podemos afirmar, assim, que estamos perante uma liderança democrática, onde se considera necessário

converter a administração escolar numa prática crítica que permita a emancipação dos atores educativos que dela fazem parte, ou seja, concebê-la enquanto instrumento de transformação das relações que ocorrem no seu interior convertendo-a numa administração de carácter democrático e para o qual muito concorrem as lideranças. (Carvalho, 2012, p.197)

Sem qualquer pretensão de se criar um guião ou receita organizativa de critérios, podemos assumir que os resultados do nosso estudo oferecem-nos algumas linhas orientadoras e sugestivas no que refere a lógicas de organização de crianças no pré-escolar. Torna-se clara, nesta investigação, a necessidade de uma liderança transformacional, “com impacto nas aprendizagens dos alunos, mas igualmente distribuída com aqueles que mais ou menos diretamente estão ligados ao ensino e à educação” (Carvalho 2012, p.206).

## **Limites do estudo**

As limitações do presente estudo estão relacionadas, principalmente, com o seu caráter exploratório e com o número limitado de participantes. Consequentemente as conclusões deste trabalho não se poderão generalizar a outros diretores, pois dizem respeito apenas aos casos estudados.

A adesão por parte dos estabelecimentos privados à participação neste estudo limitou uma análise mais abrangente nas conclusões. Quanto aos participantes, nem sempre foi conseguido um discurso aberto e fluente, que pudesse oferecer mais informação útil ao estudo.

Outra limitação ao estudo deve-se à inexperiência da investigadora, que deu neste trabalho os primeiros passos no mundo da investigação em administração educacional. Desconhecendo as práticas dos processos de investigação, a investigadora conciliou-as com as rotinas diárias e o seu trabalho docente.

## **Impacto no desenvolvimento profissional e pessoal**

A realização deste trabalho constitui uma mais valia para o desenvolvimento profissional, considerando que a pesquisa bibliográfica decorrente da problemática em causa possibilitou a ampliação de conhecimento teórico sobre diversos temas relacionados com a profissão docente. A consulta de estudos publicados trouxe, igualmente, maior conhecimento sobre a problemática em estudo.

Os relatos na primeira pessoa, nas entrevistas realizadas e a análise de conteúdo das mesmas, permitiram compreender quais as conceções, práticas e dificuldades vividas pelos seis participantes na tomada de decisões, competentes da sua função.

A nível pessoal, este trabalho permitiu desenvolver na investigadora a capacidade de análise e reflexão e o conhecimento de uma metodologia de investigação.

Em síntese, os conhecimentos adquiridos são de inquestionável valor e utilidade para o cumprimento das funções de coordenação atualmente desempenhadas pela investigadora, contribuindo para um melhor conhecimento de si

própria, conduzindo-a a refletir sobre o efeito que as ações propostas num estabelecimento privado têm sobre as crianças e os grupos de alunos, podendo desta forma alterar e melhorar futuramente os modos de ação.

### **Propostas para estudos futuros**

Ao longo da realização do presente estudo foram emergindo linhas de investigação que poderão sugerir estudos futuros:

- Estudo etnográfico longitudinal que permita acompanhar a ação organizacional da constituição de turmas;
- Estudo de casos de insucesso escolar na transição de ciclo, tentando perceber se existe relação com os critérios da formação de turmas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2008). *Considerações Finais e Recomendações*. In Alarcão, I., (Coord.). Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). *Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos*. In Educação em Revista: Belo Horizonte
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). *Articulação entre níveis de ensino*. Funchal: IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J. C. (1996) *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995) *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2012). *A direção da escola, tensões no presente, desafios para o futuro*. Zaragoza: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.
- Barroso, J. (2003). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada". In J. Barroso. (org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Edições Asa.
- Bernardo, E. (2006). *Organização de turmas e desempenho em leitura: como evoluem as desigualdades educacionais?*. Tese de doutoramento em Ciência Humanas Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buendía, I., Colás, O. & Hernandez, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Caetano, A., Ferreira, J. M. C., & Neves, J. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.

Carvalho, M. J. (2012). A liderança na Organização Escolar: O Diretor. *Práxis Educacional*, 8 (13), 193-209.

Chubb J., & Moe T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, No. 3, 1991. Consultado em [https://www.law.berkeley.edu/files/Review\\_of\\_Chubb\\_and\\_Moe\\_Politics\\_Markets\\_Americas\\_Schools.pdf](https://www.law.berkeley.edu/files/Review_of_Chubb_and_Moe_Politics_Markets_Americas_Schools.pdf)

Cohen P. A., Kulik J. A., & Kulik C. C. (1982). American Educational Research Journal Summer. Vol. 19, No. 2, pp. 237-248.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa. Edição de 2014. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: ASA.

Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P., (2013). *Liderança educacional em Portugal: Meta-análise sobre produção científica*. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.13, pp. 83-105.

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Dourado, M. G. C. (2013). Lisboa. *A Resposta das lideranças para a articulação curricular, do pré-escolar ao secundário, num Agrupamento de Escolas* (dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultada em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4007> .

Educação, C. N. (Ed.). (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Estevão, C. (1998). *A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas*. In Revista Portuguesa, 11 (1), 23-35. Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/548/1/CarlosEstevao1.pdf>

Formosinho, J. (1994). Parecer 1/94, *A Educação Pré-Escolar em Portugal*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). *As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores*. In: Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, pp. 91-105. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.) (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Gomes, C. (2005). *A educação e as desigualdades: é possível construir uma escola democrática e efetiva?*. In *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.

Ireson J., & Hallam S. (2001). *Ability Groupin in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), pp. 7-47. Consultado em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417202>>

Marassi, C. (2010). *O impacto da composição de turmas sobre a desigualdade social: (re)produção ou não?*. Tese de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Marshall & Rossman (2010). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

Moreira, J. (2007). *Approaches to Teacher Professional Development: A Critical Appraisal*. *European Journal of Teacher Education*.

Patton, M. (2002). Un Nouveau Paradigme de Recherche en Évaluation. In: Paquette, C., Hein, G. & Patton, M. (Eds.) *Évaluation et Pédagogie Ouverte*. Victoriaville, Québec: NHP.

Pinheiro, A. M. F. (2011). Braga. O Ensino Privado em Portugal – As Razões de Escolha dos Encarregados de Educação/Pais (dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais). Consultada em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8091/1/O%20Ensino%20Privado%20em%20Portugal%20PDF.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

Sampieri, R. H. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc GrawHill.

Regulamento Interno, Ano Letivo 2016/2017, Colégio Almirante

Regulamento Interno, Ano Letivo 2016/2017, Colégio Salvador

Sandin E. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Sganzerla, R. C. (s.d.). A liderança e suas teorias, Consultado a 06 de novembro de 2016, em [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.academiadetalentos.com.br%2Fdownloads%2Fvol2%2FA Lideranca e Suas Principais Teorias.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.academiadetalentos.com.br%2Fdownloads%2Fvol2%2FA%20Lideranca%20e%20Suas%20Principais%20Teorias.doc)

Shulman, L., Wilson, S. & Richert, A. (1987). 150 Different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: Calderheard, J. (Ed.) Exploring teachers thinking. London: Cassel Educational.

Tannenbaum, R., Weschler, I. R., & Massarik, F. (1961). Leadership and organization. New York: McGraw-Hill.

Veloso, L. & Abrantes, P. (org.). (2013). *Sucesso escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Vilarinho, E. (2012). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o terceiro setor. *Configurações*, 10 | 2012, consultado o 12 novembro 2017. URL : <http://configuracoes.revues.org/1422> ; DOI : 10.4000/configuracoes.1422

<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>  
Consultado a 02 de novembro de 2017

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Diário da República, Série I-A.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, Diário da República, Série I.

Despacho n.º 7-B/2015, de 7 de maio de 2015.

Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro de 2010, Diário da República, 2.ª série - n.º 2.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro de 1997, Diário da República, Série I-A.

Lei n.º 213/2013, de 4 de novembro de 2013, Diário da República, Série I.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015, Diário da República, Série I.

Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro, Diário da República, 2.ª série - n.º 228.

Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, Diário da República, 2.ª série - n.º 79.

## **7. ANEXOS**

## Anexo A

Carta de pedido de autorização dirigida ao Diretor do Estabelecimento de Ensino Privado

Exmo/a. Senhor/a Diretor/a do Estabelecimento de Ensino

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de um estudo de caso/ de uma investigação no âmbito de um Projeto de Mestrado em Administração Escolar, para a realização de uma entrevista a V. Ex<sup>a</sup>.

Ana Filipa Rodrigues Marinho, educadora de infância, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, encontrando-se neste momento a desenvolver um trabalho de investigação sobre **a constituição de turmas em valência de pré-escolar: os critérios de seleção em instituições privadas**, vem solicitar a V. Ex<sup>a</sup> que se digne autorizar a entrevista acima referida, para proceder à recolha de dados, no presente mês.

Comprometendo-me desde já a iniciar o estudo apenas depois de autorizado, espero a sua melhor compreensão sobre o assunto e uma resposta com a brevidade que lhe for possível.

Os melhores cumprimentos,

Lisboa, \_\_\_\_ de setembro de 2016

---

(Ana Filipa Marinho)

Guião de entrevista aos Diretores de  
Estabelecimentos de Ensino

<b>TEMA</b>	<b><i>A constituição de turmas em valência de pré-escolar: os critérios de seleção em instituições privadas</i></b>
-------------	---

<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as medidas de seleção dos elementos constituintes dos grupos/turmas;</li> <li>• Identificar perspetivas sobre grupos mistos e homogéneos.</li> </ul>
-------------------------	---

<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS</b>
<b><i>Legitimação da entrevista</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer finalidades e objetivos da entrevista;</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados e solicitar autorização para gravação;</li> <li>- Motivar e solicitar colaboração para a entrevista.</li> </ul>	

<b><i>Cr�terios de sele�o na constitui�o de grupos</i></b>	- Conhecer os cr�terios e fundamentos em que os diretores se baseiam para a sele�o dos grupos.	• Que cr�terios presidem � constitui�o dos grupos e quais os fundamentos em que os diretores baseiam as suas principais op�o�es?
		• Que atores participam na defini�o e implementa�o dos cr�terios (profissionais, pais, psic�logos...)?
		• Em que medida a avalia�o da crian�a influencia a divis�o/coloca�o num grupo/turma?
<b><i>Grupos heterog�neos e/ou homog�neos</i></b>	- Identificar vantagens e desvantagens nas salas heterog�neas e homog�neas.	• Quais as vantagens de grupos mistos ou homog�neos?
		• Quais os aspetos da homogeneidade e diversidade mais valorizados?
<b><i>Avalia�o do processo de sele�o de grupos</i></b>	- Analisar os resultados da sele�o dos grupos.	• Que processos s�o utilizados para a avalia�o das op�o�es feitas, no que respeita � constitui�o de grupos?
		• Como � preparada a transi�o para outros n�veis educativos, neste dom�nio?

**Entrevista Semi-estruturada à  
Direção Pedagógica do Colégio Almirante  
(Entrevistado 1)  
10 de janeiro de 2017**

***Tema: As lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados***

Após a legitimação da entrevista, garantindo confidencialidade dos dados e solicitando autorização para gravação, seguiram as seguintes questões:

**Entrevistador** – Fale-me, por favor, do seu percurso académico e profissional.

**Direção Pedagógica** – Trabalho neste colégio há 31 anos, sou licenciada em História, pela Faculdade de Letras de Lisboa. Antes de trabalhar aqui no colégio, trabalhei um ano numa escola oficial, na Escola Secundária de Cascais, e antes disso ainda estive ligada à autarquia da freguesia de Alcabideche, num programa de alfabetização de adultos. Iniciei aqui o meu percurso como professora de História, diretora de turma, depois há cerca de doze, treze anos fui convidada para assumir a coordenação pedagógica do 3º ciclo e posteriormente, diretora pedagógica do colégio.

**E.** – Partindo do pressuposto de que, geralmente, as crianças/alunos estão organizadas/os por turmas ou grupos, qual é a sua opinião sobre a sua constituição, nos vários ciclos de ensino?

**D.P.** – Nesta escola não fazemos seleção de alunos. À partida o aluno quando entra na escola é porque os pais estão interessados no nosso projeto educativo, e procuramos numa entrevista inicial, que normalmente é feita pela diretora geral (e eu, que também faço numa segunda fase), para verificarmos que tipo de criança é que recebemos; se é uma criança com necessidades educativas especiais, ou qual é o perfil da criança. Porquê? Porque as nossas turmas são feitas de uma forma heterogénea. Do ponto de vista de sexo temos as turmas misturadas, mas grupos homogéneos nos 3, 4 e 5 anos. Muitas vezes acontece as turmas terem mais rapazes ou mais raparigas, dependendo muito da dimensão.

**E. – E a avaliação constitui um critério na seleção dos grupos?**

**D.P. –** As crianças são misturadas, na mudança de ciclo procuramos fazer turmas com alunos não só com determinado perfil académico. Na infantil a divisão é aleatória, existem duas salas com duas educadoras por ano. Cada vez mais chegam filhos de antigos alunos, que acabam por conhecer a escola e pedem para ficar com determinada educadora. Mas normalmente não há problema, porque acabam por ser selecionados um pouco aleatoriamente. No 1º ano já não. Já conhecemos as crianças, e as que são nossas procuramos distribuí-las da forma mais equilibrada possível. Essa equipa de seleção é constituída pelas educadoras, pelo gabinete de psicologia, pelas professoras do 1º ciclo, e eu. Cada vez tenho menos peso na seleção, porque os pais falam com as educadoras, e sabem exatamente quem são as professoras do ano seguinte, não levantando qualquer problema. Deve ter-se em conta o perfil da criança, além das avaliações. Isto quando conhecemos as crianças, porque no 1º ano recebemos muitas crianças de fora. Quando nós temos consciência do tipo de aluno que temos, se é por exemplo um aluno mais irrequieto, ou mais curioso, procuramos na entrevista onde nos descrevem a criança, claro que é sempre muito subjetivo, principalmente nestas faixas etárias mais baixas.

**E. – Neste estabelecimento, este tema constitui uma preocupação para a organização?**

**D.P. –** Fazemos sempre na avaliação, sim. Mas é internamente, encontrar uma forma de como poder fazer melhor, juntamente com as educadoras. É um assunto que é transparente.

**E. – A tomada de decisão da seleção dos grupos é da responsabilidade de que intervenientes?**

**D.P. –** É da responsabilidade da Diretora Pedagógica.

**E. – Que critérios são tidos em consideração na transição e na sequencialidade entre ciclos?**

**D.P. –** O aproveitamento, as características da criança, e ter em consideração as que entram de novo, para serem distribuídas de forma equilibrada.

**E. – Que princípios orientadores são tidos em conta ou fundamentam a constituição dos grupos?**

**D.P. –** É o princípio da nossa pedagogia, que procura valorizar o aluno o mais que podemos, e acreditamos que todas as crianças acabam por ter capacidade de aprender alguma coisa, seja ela do ponto de vista científico, do ponto de vista literário ou artístico, e acreditamos que é através da interação e o convívio que as crianças acabam por aprender. Por isso é que fazemos grupos heterogéneos e não por seleção. Poderíamos fazer por exemplo grupos que são da “ilha” vão para determinado grupo, e quando melhoram determinada aprendizagem passam para outros grupos. Há escolas que o fazem, mas nós não seguimos esse caminho. Isso tem a ver com a nossa prática pedagógica de há muito tempo. Até o próprio tipo de salas que temos; funcionamos por turmas, com um professor responsável dessa turma, não funcionamos com alterações de grupos, ainda que se especializem em determinada aprendizagem, mantém-se os grupos inalterados.

**E. – Qual a influência da participação dos pais no processo de seleção?**

**D.P. –** Os pais não participam nesta seleção. É da responsabilidade da escola ver o perfil da criança, e saber com que educador mais se identificará, bem como os pais. No entanto, num universo de tantas crianças é complicado, mas procuramos fazer isso.

**E. – Que processos e são utilizados para a avaliação das opções feitas, no que respeita à constituição de grupos?**

**D.P. –** É visto caso a caso, já tem acontecido após avaliação, optarmos pela mudança de grupo. É feita uma avaliação contínua, as crianças são acompanhadas pela educadora, mas depende da faixa etária. No ensino pré-escolar em específico, se determinada criança não se está a adaptar, tentamos ver o que o se passa, e mudamos se for por um motivo válido, ou pertinente. Mas não é recorrente, são raros os casos. A maior parte das situações são resolvidas.

**E. – Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

**D.P. –** Acho que o princípio que nós temos é um princípio de reflexão, com base nas experiências, achamos que não há verdades absolutas, não há aquilo que

num determinado ano letivo pode ser uma medida que pode ter sido definida como fabulosa, se calhar no ano seguinte, noutra contexto, já não é o melhor. Já tivemos um ano em que tínhamos uma turma de 3, 4 e 5 anos, e então aí o princípio tem de ser completamente diferente. Mas este ano temos duas turmas de 3 anos, que agora é que estão a ficar completas, e o critério pode mudar. Para o ano não faço ideia se vamos ter uma ou duas turmas, aí o princípio será diferente. Numa escola temos de ter os nossos valores muito bem definidos, e aquilo que temos muito em definido é que as crianças todas têm de ter a mesma oportunidade, o seu ritmo, têm a sua característica, e que todas as nossas crianças têm desde cedo se deparar com essa experiência da diversidade, e não colocar só meninos ou meninas de um lado. As crianças têm de se debater com a diferença. Nós somos uma escola de inclusão, temos de respeitar este princípio.

**Entrevista Semi-estruturada à  
Direção Pedagógica do Colégio Bonaparte  
(Entrevistado 2)  
12 de janeiro de 2017**

***Tema: As lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados***

Após a legitimação da entrevista, garantindo confidencialidade dos dados e solicitando autorização para gravação, seguiram as seguintes questões:

**Entrevistador** – Fale-me, por favor, do seu percurso académico e profissional.

**Direção Pedagógica** – Em termos académicos, tenho licenciatura e mestrado em Ciências da Educação, depois vim trabalhar aqui para o centro; fiz o meu estágio curricular e depois fiquei cá. Fui passando por vários sítios, começando como responsável pelo ATL, depois coordenação pedagógica da creche e pré-escolar. Depois o centro aumentou bastante, a oferta mais que duplicou a creche e o pré-escolar, portanto fiquei à frente da coordenação pedagógica da creche e pré-escolar quando se deu esse crescimento muito grande. Depois em 2009 abrimos o colégio com 1º, 2º e 3º ciclo e constituiu-se uma direção pedagógica colegial da qual eu faço parte, que tem esta responsabilidade de gestão pedagógica, de todas as crianças que estão aqui no total, desde os 4 meses até ao 9º ano, que são perto de 900 crianças. Depois há alturas em que, por motivos internos, ou se está mais próximo da creche ou do pré-escolar. Também dou aulas de Educação Moral, Religiosa e Católica a duas turmas.

**E.** – Partindo do pressuposto que geralmente as crianças estão organizadas por grupos / turmas, qual é a sua opinião sobre a sua constituição nos vários ciclos de ensino?

**D.P.** – Aqui as crianças estão organizadas há muito anos – sendo a minha visão e com a qual me identifico – por faixa etária, não temos grupos heterogéneos nem mistos; temos mais de uma sala de 3 anos, outras de 4, e outras de 5 anos.

Estão organizados por ano de nascimento de uma forma genérica, com regra, e já explico porquê. Portanto, este ano as crianças que estão na sala dos 3 anos, são todas as crianças nascidas no ano de 2013, entre 1 de janeiro e 31 de dezembro de 2013. O que é que acontece? Há uns anos surgiu aquele conceito das crianças que são as condicionais, as que são nascidas a partir de 16 de setembro, que só têm entrada para o primeiro ano numa escola pública se houver vaga, ou seja, estão nos 5 anos, e o estado só garante a vaga se fizer 6 anos até 15 de setembro, e a partir daí são os chamados condicionais. Com isto nós apercebemo-nos que nos 5 anos há muitos pais que nessa altura, nesse ano, colocam em hipótese se a criança deve ou não repetir o pré-escolar. Nós procuramos que não seja o conceito de chumbar, mas sim repetir para amadurecer, porque apesar de tudo o 1º ano é muito mais exigente, e o pré-escolar ainda é o momento com alguma “liberdade”, para ajudar a desenvolver outras características. O que temos tentado fazer é alertar os pais para esta realidade, mais para trás nos outros anos, mesmo desde creche, para os pais estarem pelo menos familiarizados com esta realidade; alguns pais que por decisão deles, ou por aconselhamento, optam por repetir logo desde cedo, quando as crianças sentem menos, e não têm tanto essa consciência. Por exemplo, uma criança na sala de um ou dois anos, em vez de ser o mais novo da sala, passa a ser o mais velho. À partida, a regra é esta – de 1 de janeiro a 31 de dezembro. Existe depois esta particularidade, mas de uma forma geral estão organizados assim por anos. É o que defendo, e que se aplica no colégio.

**E. – Que vantagens encontra na heterogeneidade e/ou homogeneidade dos grupos/turmas?**

**D.P.** – Primeiro, pela facilidade de “arrumação”, mas há vários pais que nos procuram precisamente porque têm os filhos noutra escola com salas mistas e com as quais eles não se identificam. Portanto, dá-me ideia de que de uma forma geral, é mais fácil um pai não se identificar com uma sala heterogénea e ter motivos de queixa, do que com “arrumados” por idades. Para além disso, além de existirem vantagens numa sala mista – que também existe, principalmente para os mais novos em idade de pré-escolar, em que uma criança de 3 anos que esteja com uma de 5 anos, naturalmente será mais estimulada por ter esse convívio com a criança mais velha. Por outro lado uma criança de 5 anos que convive com a de 3 anos e uma educadora que tenha de gerir uma sala com 25 crianças, naturalmente não vai conseguir

desenvolver o mesmo trabalho, que numa sala em que tenha só crianças de 5 ou só de 3 anos. Nas salas mistas a educadora não vai desenvolver as capacidades em toda a sua potencialidade. Como felizmente as nossas salas atingem a lotação, 25 crianças em cada sala, é mais fácil para uma educadora trabalhar com a mesma faixa etária, que hoje em dia já é uma dificuldade tão grande, que já têm tantas especificidades em termos de família, de desenvolvimento, de dificuldades que possam aparecer, que acho que não há necessidade de acrescentar ainda essa outra dificuldade.

**E. – A constituição de grupos constitui tema de debate ou discussão na escola?**

**D.P. –** Sim, por exemplo em relação a esta exceção que eu referi agora, os chamados condicionais, muitas vezes nós achamos que uma criança tem muito mais a ganhar se repetir o ano. Um exemplo, o ano passado tivemos uma reunião com um pai onde dissemos isso – as crianças dos 5 anos estavam a trabalhar o tema da história de Portugal e o Reis, e vinham mascarados, vestidos. Nessa altura foi quando falámos com os pais, e aconselhámos que a criança continuasse na sala dos 5 anos, e o pai não entendeu, pois o filho estava a aprender tanto e a gostar tanto de saber mais, que a criança deveria passar. Nós dissemos-lhe que precisamente por isso, bem ou mal o 1º ciclo é muito mais formal, e a criança estaria a aprender pela informalidade na forma como estava a aprender, e ainda revelava imaturidade. Portanto, tanto sucesso agora, se avançarmos já se calhar iríamos fazer ali uma barreira; optou-se por deixá-lo amadurecer e continuar a crescer neste sentido. Muitas vezes os pais criam esta resistência porque é o grupo de crianças, quando são mais velhinhos podem ficar “traumatizados” por já estarem a repetir, ou perdem os amigos. Então optámos pela hipótese de alterar esta regra, e passar a ser de 16 de setembro até 15 de dezembro a organização das salas. Questionámos este ano se isso faria sentido ou não. Achámos que por outro lado estaríamos nós já a limitar, e que não temos esse direito de limitar os pais que tenham crianças que de outubro ou novembro e pretendam a transição para o 1º ano, porque há casos em que revelam maturidade. Vimos vários argumentos e ouvimos vários lados, e vimos que o que devíamos fazer era um investimento maior nesta fase inicial, alertar os pais para esta realidade, e fazer este acompanhamento individual a cada uma destas crianças. Porque por outro lado apercebemo-nos que muitas crianças, que são condicionais e vêm para o 1º ano,

revelam imaturidade, e teriam mais a ganhar se tivessem permanecido em pré-escolar.

**E. – A tomada de decisão, na formação dos grupos, é da responsabilidade de que intervenientes?**

**D.P.** – Nós temos, em termos de estrutura, dois polos. Este foi inaugurado em 2009, e o outro edifício existe há mais tempo. Temos uma coordenadora de creche e pré-escolar lá, e uma coordenadora aqui. Aqui no colégio também temos uma coordenadora de 1º, de 2º e de 3º ciclo. Por fases, creche e pré-escolar as decisões são tomadas comigo e com essas coordenadoras, e quando é preciso, também com a psicóloga da instituição. O número de creche e pré-escolar vai aumentando gradualmente – no berçário 10 crianças, na sala de um ano 14, depois 18, e as turmas vêm construídas do ano anterior, e vamos encaixando as crianças que vão entrando. Tentamos dividir, mais ou menos e de forma equilibrada, por idade e também rapazes e raparigas, pois temos duas salas de cada faixa etária. As crianças que se mantêm na escola na transição para o 1º ciclo, tentamos com base na informação das educadoras, dividir de acordo com: os que se portam melhor e pior de uma forma equilibrada, os que têm mais facilidade de aprendizagem também de uma forma equilibrada, rapazes e raparigas também. Estas decisões são em conjunto com as psicólogas. No final de cada ciclo – 4º e 6º ano – como temos duas turmas “baralhamos” no final de ciclo.

**E. – Relativamente às práticas, que princípios orientadores são tidos em conta ou fundamentam a constituição de grupos?**

**D.P.** – É com base nas experiências, no que vamos fazendo. Não foi sempre assim, fomos percebendo com o tempo que o facto de estarem muito tempo na mesma turma acaba por causar uma habituação da parte deles, depois há alguns que ficam excluídos e que ficam permanentemente excluídos, e que havia mais a ganhar fazendo essa alteração. E também olhando e percebendo o que outras instituições fazem, procurando ver as boas práticas à nossa volta.

**E. – Em que medida são tidas em consideração a transição e a sequencialidade entre ciclos?**

**D.P.** – Nós apostamos muito na transversalidade ao longo do ano, há várias atividades que acontecem em conjunto, até mesmo com o centro de dia, tanto os mais pequenos como os mais velhos. Isto é o que estamos a desenvolver e a construir, alguma ideias temos. Não procuramos instruir as crianças, que saibam ler e escrever aos 5 anos, mas pretendemos ir trazendo um bocadinho do universo e ir preparando para a realidade, para não ser um choque abrupto, que acontece na transição para o 1º ano. Se chegam ao 1º ano e não souberem estar sentados à mesa na sala de aula, será um choque depois estarem muitas horas sentados. Pretendemos que no pré-escolar comecem a ter maior contacto com os seus livros, um manual que é feito uma vez por semana, para ir esbatendo estas diferenças. Há já uns dois anos que os trazemos os meninos de 5 anos a uma sala de 1º ano, para eles perceberem a diferença, pois estão habituados a um mundo de pré-escolar, onde têm os cantinhos de brincadeiras, a área da leitura, o tapete, o estar sentado no chão. Uma sala de aula é diferente, inclusive este ano foi sugerido que as crianças não vão apenas a uma sala do nosso colégio, mas que vão conhecer salas de um ou dois colégios diferentes, e perceber que ainda assim há vários tipos de salas de aula de 1º ano. Por outro lado, vamos fazendo o caminho inverso, ou seja, no final do 1º ou 2º período, perguntamos às professoras do 1ºano quais foram as principais dificuldades que sentiram, para depois podermos colmatar isso nos anos seguintes, e apostarmos na preparação de um modo a que venham melhor preparados. Por exemplo, foi levantado pelas professoras que não precisam de saber já as letras, pois é o que irão aprender no decorrer do novo ano; precisam sim que sejam mais autónomos, que consigam vestir e despir o casaco sozinhos, apertar os sapatos, entre outras. Por isso temos tentado investir muito mais nesta área no pré-escolar para que seja depois mais fácil nos anos seguintes. Notamos que tem tido sucesso, este acompanhamento. Estas reuniões são com as professoras de 1º ano, a nível interno, e as educadoras, onde passam o seu feedback.

**E.** – Que critérios específicos de seleção são usados na constituição dos grupos e como são tidos em conta nas opções do diretor?

**D.P.** – Além do referido anteriormente, entre géneros, e avaliação de comportamentos e facilidade de aprendizagem, também temos o contrário – a questão das dificuldades de aprendizagem. Temos um gabinete de psicologia que é transversal e que trabalha com todas as crianças e acaba por conhecê-los bem e fazer

esse acompanhamento. Tem também muito a ver com o histórico; houve uma altura (logo no princípio) onde não se teve este cuidado, e acabou por se ter uma turma maioritariamente de rapazes, muito barulhenta e impulsiva. Apercebemo-nos que não fazia sentido, então passámos a ter esse cuidado. Em relação à avaliação, nos 5 anos – isto não é de *rankings* nem muito formativa – mas o que costumamos fazer é um “teste de aferição”, onde o gabinete de psicologia, com base nas áreas de desenvolvimento do pré-escolar, aplica esse teste pela altura de janeiro, para identificar as áreas que precisam de ser mais trabalhadas. Ao longo do ano, em toda a creche e pré-escolar, temos três momentos de reunião com os pais. Uma inicial onde fazemos um ponto de situação, ver as lacunas que têm de ser mais trabalhadas e no que a criança é boa, para estarmos em sintonia; em fevereiro fazemos um balanço intermédio e no final, em junho. Para os 5 anos, há esta entrada do gabinete de psicologia, para aplicar esta aferição, para haver um elemento mais concreto e físico para mostrar também aos pais e à educadora.

**E. – Qual a influência da participação dos pais neste processo da constituição dos grupos?**

**D.P.** – Normalmente perguntamos aos pais, temos esse cuidado. Mas tentamos sempre que transitem com uma criança ou amigo de referência, para que não fiquem sozinhos numa outra turma, ou não corra bem. Num processo de entrevista os pais dão esse *feedback*.

**E. – É feita uma avaliação e acompanhamento contínuo face às escolhas na constituição dos grupos?**

**D.P.** – Não existe um acompanhamento muito contínuo de um ciclo para o outro porque passa muito tempo, o que existe é por exemplo, se chegar a meio de um período e um pai diz não estar a correr bem, por ter perdido a amiga de referência, ou não se sente integrada numa turma, nós fazemos algum ajuste, existindo essa abertura. As turmas vão tendo perfis – há umas mais trabalhadoras e participativas, e outras onde são muito participativos e gostam de outro estilo de atividades – quando estas turmas se formam, apercebemo-nos que o perfil de determinada criança se adequa a outra turma, pode acontecer de a escola sugerir aos pais a troca de turma.

**E. – Gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?**

**D.P.** – Uma questão que também acho interessante sobre a transição, é uma experiência que fazemos há cerca de dois anos, na lógica das áreas do pré-escolar. Fazemos, uma semana no ano, aquilo a que chamamos “A semana do Pré-escolar”, onde cada sala deles se transforma na sala da área. Por exemplo, a educadora dos 4 anos passa a ser a da Matemática, a dos 5 anos é a da Linguagem oral e Abordagem à escrita, e assim sucessivamente. Durante essa semana, eles acabam por ter uma escala, um horário, onde eles rodam com a auxiliar da sala, e contactam com todas as educadoras e vão ter uma experiência concreta de matemática, conhecimento do mundo, histórias, e têm um passaporte que vão carimbando em cada sala que passam. É uma semana muito enriquecedora e que os marca muito, pois contactam com outras educadoras, conhece as salas dos outros meninos, e a própria educadora contacta com outros grupos, adequa o discurso face ao grupo em questão. Existe um grande trabalho de equipa por trás, e de partilha entre o corpo docente.

**Entrevista Semi-estruturada à  
Direção Pedagógica do Colégio Ventura  
(Entrevistado 3)  
08 de fevereiro de 2017**

***Tema: As lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados***

Após a legitimação da entrevista, garantindo confidencialidade dos dados e solicitando autorização para gravação, seguiram as seguintes questões:

**Entrevistador** – Fale-me, por favor, do seu percurso académico e profissional.

**Direção Pedagógica** – Tenho licenciatura em educação de infância, e no percurso profissional tenho 37 anos de experiência no colégio Ventura, onde fiz o estágio pedagógico. Estou atualmente na direção pedagógica.

**E.** – Partindo do pressuposto que geralmente as crianças estão organizadas por grupos / turmas, qual é a sua opinião sobre a sua constituição nos vários ciclos de ensino?

**D.P.** – Nós defendemos os chamados “grupos homogéneos”, e digo “chamados” porque eles só são homogéneos em termos de faixa etária, porque os grupos são completamente heterogéneos; socialmente muito heterogéneos, temos várias etnias no mesmo grupo, com várias culturas e religiões substancialmente diferentes, com experiências de vida muito diferentes, e mesmo dentro da faixa etária temos crianças nascidas em janeiro e crianças nascidas em dezembro, o quer dizer que praticamente um ano os separa. Homogeneidade é um termo um pouco lato para se falar dos grupos. Portanto dizemos homogeneidade em termos de faixa etária. Tentamos equilibrar os grupos quanto ao género, para que haja equilíbrio. Já me apercebi que no próximo ano letivo, por exemplo, vamos ter muito mais rapazes do que raparigas, que está relacionado com a procura e não dá para controlar. A homogeneidade tem a importância de criar alguma estabilidade emocional e afetiva no

grupo, que passa de uns anos para os outros. Há menos instabilidade emocionalmente, os laços afetivos que se criam entre eles são muito mais fortes.

**E. – Que vantagens encontra na heterogeneidade e/ou homogeneidade dos grupos/turmas?**

**D.P.** – A maior vantagem em grupos homogêneos é toda a parte afetiva e emocional. Uma criança de 3 anos está numa fase ainda muito egocêntrica, aos 4 anos despertam para o mundo, e aos 5 anos é uma grande curiosidade e sede de aprender. O facto de estarem os 3, 4 e 5 anos separados é podermos criar as condições para que o grupo possa render ao máximo nessas suas competências. Aceito que nos grupos mistos se diga que os mais velhos puxam pelos mais novos, mas isso também acontece nos grupos homogêneos, pois cruzam-se a dada altura do dia. No entanto acho que se prejudica sobretudo os mais velhos, em função dos mais novos. Por exemplo, uma criança de 4 anos que esteja numa sala heterogênea trabalha competências dos mais velhos, entretanto os mais velhos saem, e ele vai voltar a trabalhar as mesmas competências para se preparar para o ano seguinte. E afetivamente não acho que seja muito vantajoso, eles sentem o facto de perderem os amigos e não acompanharem o restante grupo. Já tive grupos de 3 e 4 anos juntos, e senti que não era o ideal; primeiro porque emocional e afetivamente têm ritmos e tempos diferentes, e necessidades diferentes. E segundo porque ao fim de um ano os 4 anos passaram para uma turma de 5 anos, e naturalmente eram sempre olhados um pouco como os “mais bebés”, pois não trabalharam ao ritmo das outras turmas; os 3 anos ficavam sempre com a falha daqueles amigos com quem tinham criado laços afetivos. Hoje em dia os alunos iniciam com um grupo e seguem-no. Parecendo que não, esta estrutura emocional que o grupo dá, esta segurança, é muito importante na vida deles e na aquisição de competências.

**E. – A constituição de grupos constitui tema de debate ou discussão na escola?**

**D.P.** – Temos um Projeto Educativo extremamente detalhado, com a missão e visão do colégio, ou seja, há um “guião” que já há muitos anos vai sendo atualizado, é aprovado pelas inspeções – no caso de haver -, é enviado para o Ministério da Educação, onde nós defendemos estes pontos de vista. A direção pedagógica fez este normativo muito detalhado, depois os coordenadores de ciclo são o veículo de

transmissão entre os professores, os alunos e os pais. Mas normativo, e irradia da direção com debate, ou seja, semanalmente reunimo-nos com os coordenadores todos, e aí não são apenas os problemas da semana, mas são debates de linhas gerais do pensamento da escola, inclusivamente se é preciso na altura da constituição das turmas, discute-se o tema. Agora nesta fase das pré-inscrições também seria interessante ver como são feitos os grupos, para ver que não há nenhuma pré-seleção baseada em critérios que não sejam realmente da idade; falar com os pais, conhecer e perceber se a criança estará bem inserida no nosso jardim-de-infância, o que no geral não há crianças que não estejam. Existe uma orientação de opção consciente, embora em anos passados já tenha existido grupos entre 3 e 4 anos.

**E. – A tomada de decisão, na formação dos grupos, é da responsabilidade de que intervenientes?**

**D.P.** – Depois das linhas que são dadas pela direção, quem constitui as turmas são os coordenadores, porque são aqueles que contactam com os pais, que fazem as entrevistas, que conhecem o tipo de família, o tipo de crianças, e normalmente tentamos incluir aquela criança específica num grupo que tenha a ver com a educadora que o vai receber e que tenha a ver com o grupo.

**E. – Relativamente às práticas, que princípios orientadores são tidos em conta ou fundamentam a constituição de grupos?**

**D.P.** – Baseamo-nos na nossa experiência e nas linhas orientadoras do projeto. Esta escola já tem quase 120 anos, é evidente que tudo foi evoluindo, mas de qualquer forma, a nível de jardim-de-infância, aquilo em que acreditamos continuamos a defender. Ainda o ano passado houve alterações nas orientações curriculares, dando maior relevo à educação emocional, e repare-se que há 20 anos não se falava em inteligência emocional. Tendo em conta novas orientações, o colégio vai-se adaptando a isso, procurando ser inovador, sempre com os pés bem assentes, tendo como base a nossa experiência, em que a inovação vem enriquecer, e não destruturar. A inovação vem como acréscimo, não vem apagar o que temos para fazer de novo, não se começa um projeto totalmente novo, temos de ter uma estabilidade.

**E. – Em que medida são tidas em consideração a transição e a sequencialidade entre ciclos?**

**D.P.** – Antes de mais, sabemos as competências que temos de trabalhar nos vários anos, para que cheguem por exemplo aos 6 anos, quando entram na aprendizagem formal, terem o máximo de competências e ferramentas para que aquela aprendizagem se faça de uma forma fluida e sem grandes dificuldades. É claro que tudo isto é trabalhado em conjunto, entre coordenadores. Debatermos e conversamos muito, trocamos muitas impressões, e há dificuldades que vão surgindo; por exemplo, no primeiro ciclo vamos tentar perceber se as dificuldades nasceram no jardim-de-infância e vamos tentar superá-las, trabalhando essas dificuldades. Por exemplo, estamos a sentir que as crianças cada vez têm mais dificuldade ao nível da motricidade fina, e chegam ao primeiro ciclo cada vez com mais dificuldade; quer dizer que temos de dar cada vez mais atenção a este aspeto no jardim-de-infância. Este tipo de interação entre coordenadores permite que vamos tentando adaptar as nossas formas de trabalhar e os requisitos que vamos desenvolvendo. Muitas vezes, embora tenhamos ideia de grupo/turma, que dá essa estabilidade, muitas vezes é preciso “mexer”. Desde o momento em que tenhamos feito uma avaliação, que parte dos coordenadores e também da educadora, nestes casos, e dos outros professores – de inglês, educação física, filosofia para crianças... - fazem um todo que dá um perfil, uma caracterização da criança bastante completa. Temos um gabinete psicopedagógico com psicólogas que trabalham principalmente a nível de jardim-de-infância e do primeiro ciclo; muitas vezes até no domínio socio-afetivo verifica-se que determinada criança está melhor num outro grupo, e que será melhor para si, e para o grupo. Sendo necessário, faz-se a transição de grupo. Acontece o mesmo na transição do 4º para o 5º ano. Os pais gostam muito que transitem juntos, o que tem aspetos positivos, mas também alguns que não serão tão positivos. As características de um aluno não são genéricas para a turma toda, as dificuldades não são as mesmas para todos, então por vezes misturam-se as turmas. Do 6º para o 7º é muito fácil, pois é pela escolha da língua estrangeira. No 10º ano é a divisão por curso, ou seja, há uma flexibilidade cada vez maior, e as turmas têm de ser estudadas nas suas interações, adequando o grupo a determinado professor do ciclo, pelo seu perfil. Tendo as características das turmas, com toda a informação que se tem, tentamos que o perfil do grupo se coadune com o do professor.

**E.** – Que critérios específicos de seleção são usados na constituição dos grupos e como são tidos em conta nas opções do diretor?

**D.P.** – Não é em termos de competências, até porque o grupo é heterogêneo em termos de competências. Agora, em termos de comportamento, por exemplo, pode ser importante para o grupo que haja trocas. Um grupo que tenha 5 ou 6 elementos que sejam líderes e que chocam, podem prejudicar o resto do grupo, e prejudicar o próprio. Se virmos que há vantagem para todos, pode ser uma das razões que nos leva a desfazer um grupo. Mas não em termos de competências. Não temos uma turma com muitas competências, uma de alunos médios e uma dos mais fracos. No entanto, nestas idades por exemplo, meninos que ainda têm algumas dificuldades na consciência fonológica, começa-se logo no primeiro ano a trabalhar com eles. Ainda que revelem algumas dificuldades, são trabalhados, ainda não deram o “salto” por falta de maturidade, ou outros fatores. Mas não são separados do grupo por apresentarem dificuldades em acompanhar os restantes. Claro que apesar disso, a avaliação é feita, até a avaliação comportamental. Quando avaliamos a criança, avaliamos no seu todo. Não vai influenciar a decisão do grupo o facto de terem mais ou menos competências.

**E.** – Qual a influência da participação dos pais neste processo da constituição dos grupos?

**D.P.** – De todo, senão era impossível. Mas por exemplo, os pais, num momento de decisão do que é melhor para cada criança, se for melhor a mudança de grupo, os pais são sempre ouvidos, têm sempre a palavra.

**E.** – É feita uma avaliação e acompanhamento contínuo face às escolhas na constituição dos grupos?

**D.P.** – Todas as crianças são acompanhadas na sua individualidade. Quando há uma passagem de grupo por exemplo, para o primeiro ano, a educadora passa os dados para a professora do 1º ano, e são definidos em conselho de turma os projetos a desenvolver ao longo do ano, depois as crianças são acompanhadas na sua individualidade por todos os professores que o acompanham, e pelo gabinete psicopedagógico. Ou seja, há sempre recolha de dados da observação dessas crianças. Sobretudo se há crianças mais problemáticas. Vamos pensar num caso de uma menina com paralisia cerebral, no 2º ano. Entrou com 3 anos, com um caso grave de mobilidade, foi acompanhada e já está no 2º ano. Todo o processo de inclusão desta criança foi extraordinariamente acompanhado, de forma a que se sintam bem e

que os professores estejam disponíveis para o caso dela. Somos uma escola inclusiva, onde as crianças são acompanhadas e observadas de perto. Estão aqui enquanto acharmos que é o espaço indicado para elas.

**E. – Gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?**

**D.P.** – No dia em que percebermos que este não é o caminho, certamente alteraremos. Em julho temos reuniões em que as pessoas põem muita coisa em causa, desde o estabelecimento do plano de atividades, da formação de turmas; quando se parte para outro ano faz-se um crivo de avaliação do que correu bem ou mal, nomeadamente o que sentimos que é melhor para os alunos na constituição das turmas, e no seu progresso. E quando renovamos matrículas não se impedem renovações nos mais pequenos.

**Entrevista Semi-estruturada à  
Direção Pedagógica do Colégio Batista  
(Entrevistado 4)  
14 de fevereiro de 2017**

***Tema: As lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados***

Após a legitimação da entrevista, garantindo confidencialidade dos dados e solicitando autorização para gravação, seguiram as seguintes questões:

**Entrevistador** – Fale-me, por favor, do seu percurso académico e profissional.

**Diretor Pedagógico** – Eu licenciiei-me e profissionalizei-me em Filosofia em 1996, depois estive a lecionar Psicologia e Filosofia no estado, em Leiria e Lisboa, e depois ingressei no colégio, em 1999. Desde então que cá estou. Passei por diretor de turma, coordenador de departamento, coordenador de seriado e depois em 2006 fiquei com as funções da direção pedagógica, até hoje.

**E.** – E que função desempenha atualmente, no colégio?

**D.P.** – Sou também professor, dei aulas também de Filosofia, mas este ano estou apenas a dar aulas de Psicologia e estou com funções na gerência.

**E.** – Partindo do pressuposto que geralmente as crianças estão organizadas por grupos / turmas, qual é a sua opinião sobre a sua constituição nos vários ciclos de ensino?

**D.P.** – Temos grupos heterogéneos - mas por idades - rapazes e raparigas, e procuramos de alguma forma que as turmas sejam - e aliás por lei até tem que ser – estruturadas em função dos alunos com dificuldades, ou necessidades educativas especiais, ou os retidos por exemplo. Tentamos fazer uma distribuição homogénea nas turmas.

**E. – Que vantagens encontra na heterogeneidade e/ou homogeneidade dos grupos/turmas?**

**D.P.** – Do ponto de vista da prática pedagógica, conseguimos centrar técnicas e didáticas relativamente aos alunos daquela idade. Estamos a falar do pré-escolar, mas podemos falar para o 1º ciclo. Por exemplo, no 1º ciclo também não fazemos a mistura dos anos, ou seja, temos alunos só do 1º ano, depois só do 2º ano, há até casos de retenção, em que ficam com a professora. O que interessa de facto é que eles fiquem por idades. Isto em termos dos anos dentro de cada ciclo. Depois em termos dos grupos de turma, aí há uma grande diversidade, onde há a vantagem de alunos bons com alunos menos bons, dificuldade com alunos com competências, até para haver entreajuda e tutoria entre os alunos. Vejo desvantagens na homogeneidade, pois por exemplo, criar uma turma só com dificuldades é insensato, não tem a possibilidade de crescer com a ajuda dos colegas, torna-se um problema dentro de um problema. Outra questão é que a diversidade traz-nos sempre do ponto de vista da aprendizagem, mesmo do nosso trabalho enquanto docentes, traz-nos enormes vantagens e aprendizagens também. Lidar com a diversidade acaba por trazer um enriquecimento mútuo. Obriga-nos a nós a trabalhar com alunos muito bons e que de facto nós podemos exigir deles, e ao mesmo tempo ter atenção àqueles que têm enormes dificuldades; acho que para nós educadores é muito vantajoso, e para os alunos sem dúvida nenhuma. Mesmo a própria realidade do dia-a-dia da escola, estar com alunos que têm mais dificuldade ou mais facilidades ou mais capacidades, para eles é sempre vantajoso. Têm sempre essa troca, essa relação. Do ponto de vista do crescimento é melhor.

**E. – Fala-me em diversidade a nível de aprendizagens e competências, mas quanto à faixa etária no pré-escolar, são salas mistas?**

**D.P.** – Não, a nossa lógica é estratificada em idades, parece-nos que é melhor. Do ponto de vista da relação entre eles, tornar-se-ia mais complicado. Para os alunos mais velhos com os muito mais novos a relação dentro do mesmo espaço (sala de aula) torna-se mais difícil.

**E. – A constituição de grupos constitui tema de debate ou discussão na escola?**

**D.P.** – É tema de elaboração. Os princípios são sempre estes, ou seja, aqueles que estão preconizados na lei, que é contribuir para a maior heterogeneidade e maior diversidade dentro dos grupos de turma, e depois ter atenção à igualdade de oportunidades. Os três princípios são alunos retidos, alunos com necessidades educativas especiais - que estão regulamentados por lei, não podendo ser mais de dois numa turma de no máximo 20 alunos - e alunos com dificuldades cognitivas, dificuldades de aprendizagem. Estes princípios estão enraizados, depois a forma de distribuição varia. Se for no caso do 1º ciclo, são os professores do ciclo que constituem os grupos, que fazem a divisão das turmas, uma turma é dividida em 4 grupos de 5, por exemplo, e desta forma se constituem as turmas. No 7º ano já é a direção pedagógica com os diretores de turma que fazem essa distribuição. O que há é sempre uma necessidade de conhecimento da realidade dos alunos para fazer a constituição dos grupos de turma.

**E.** – A tomada de decisão, na formação dos grupos, é da responsabilidade de que intervenientes?

**D.P.** – A responsabilidade é sempre minha, mas a tarefa de constituir os grupos é dos professores titulares ou diretores de turma, pois são quem conhece melhor os alunos.

**E.** – Relativamente às práticas, que princípios orientadores são tidos em conta ou fundamentam a constituição de grupos?

**D.P.** – É a experiência, o lidar com eles, o conhecimento intrínseco das turmas e dos alunos.

**E.** – Em que medida são tidas em consideração a transição e a sequencialidade entre ciclos?

**D.P.** – A sequencialidade, como foi possível perceber, nós procuramos que não haja migração de alunos dentro do mesmo grupo de turma. O que nos interessa aqui são as faixas etárias. Embora depois, por exemplo no caso das retenções, que já há a partir do 2º ano, o que interessa é manter o aluno dentro do mesmo ano de competências cognitivas. Se reprova no 2º ano, fica no 2º ano. No pré-escolar, a diretora juntamente com as educadoras fazem o mesmo exercício que nós fazemos na transição do 4º para o 5º ano, o conhecimento de grupos, alunos e depois a sua

distribuição. Por norma visitam o 1º ciclo, vêm cá, e aliás, como é tudo no mesmo espaço, no mesmo colégio, normalmente pais e alunos conhecem a realidade. Há uma relação muito próxima, embora haja depois uma transição naturalmente que é engraçada, mas isso tem a ver com a maturidade dos alunos. Na transição para o 1º ano tem sido, nos últimos anos, um bocadinho mais complicada, mas tem a ver com a maturidade.

**E. – Que critérios específicos de seleção são usados na constituição dos grupos e como são tidos em conta nas opções do diretor?**

**D.P. –** Avaliações, necessidades educativas especiais, os novos alunos são integrados e separados pelas turmas, não vamos fazer uma turma só com alunos novos.

**E. – É feita uma avaliação e acompanhamento contínuo face às escolhas na constituição dos grupos?**

**D.P. –** No início do ano fazemos sempre reuniões com educadores e coordenadores, para que se faça a transição e conhecer os problemas dos alunos e da turma. É feito logo no início do ano, antes das aulas começarem. Há uma integração, um conhecimento dos dossiers por parte dos diretores de turma e por parte dos professores titulares, transmitido sempre nos anos de transição de ciclo. Depois há os conselhos de turma normais.

**E. – Gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?**

**D.P. –** Nós adotamos uma lógica mais heterogénea, e que de alguma forma traga mais vantagens para o aluno. Essa é a nossa perspetiva; naturalmente que haverá outras perspetivas, outros enquadramentos. O nosso enquadramento é sobretudo o ensino regular, e portanto entendemos que de facto é na diversidade que o aluno se desenvolve e cresce, embora cada vez haja mais a tendência de haver uma proteção relativamente a isso. Mas não é o nosso caso, acho que a exposição à multiculturalidade e à diversidade de competências da parte dos alunos na sua relação com os outros é aquilo que os faz crescer.

**Entrevista Semi-estruturada à  
Direção Pedagógica do Colégio Salvador  
(Entrevistado 5)  
07 de abril de 2017**

***Tema: As lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados***

Após a legitimação da entrevista, garantindo confidencialidade dos dados e solicitando autorização para gravação, seguiram as seguintes questões:

**Entrevistador** – Fale-me, por favor, do seu percurso académico e profissional.

**Direção Pedagógica** - A minha formação de base foi uma licenciatura em teologia, e posteriormente fiz um mestrado em ciências religiosas, com vertente de educação. Estive oito anos em Leiria, onde lecionei. Posteriormente vim para este colégio e dou apoio na parte da direção. Neste momento estou mais próxima do jardim-de-infância

**E.** – Partindo do pressuposto que geralmente as crianças estão organizadas por grupos / turmas, qual é a sua opinião sobre a sua constituição nos vários ciclos de ensino?

**D.P.** – Nós temos as crianças divididas por salas e afetas a anos, apesar de termos tido, pontualmente, algumas salas mistas, não por idades standardizadas, mas por 4 e 5 anos, que no momento era o que precisávamos, pois temos a necessidade de ter salas com 25 crianças, e houve a necessidade de incluir crianças de 5 anos na dos 4 anos, pois não havia sala dos 5 para acolher essas crianças. Daí a necessidade de formar uma sala mista. Em relação ao nosso projeto educativo, nós temos as crianças repartidas nos outros anos também por idades, mas tentamos sempre no início dos ciclos desfazer as turmas, não só para integrar os novos alunos, como também dar-lhes a possibilidade de eles se conhecerem, e por isso as turmas do 1º ano que são constituídas pelas crianças que vêm da sala dos 5 anos não vão

todas para a mesma sala do 1º ano, as duas salas são “misturadas” – pela idade – porque uns são mais novos que outros - pelo próprio desenvolvimento da criança, meninos e meninas; tentamos fazer turmas mais equilibradas. Mesmo quando entram aos três anos, ao constituírem-se as salas também tentamos que as crianças, para já, quando vêm da mesma creche não fiquem sozinhas. Se são poucas crianças tentamos que se mantenham juntas na mesma sala. Também atendemos a alguns pedidos, quando os pais pedem a mesma educadora de um outro irmão, e se entendemos que isso ajuda ao desenvolvimento da criança. Também jogamos com as dificuldades que às vezes existem, isto aplica-se aos mais velhinhos pois já os conhecemos bem. Pretende-se que os grupos sejam o mais equilibrado possível, para que não haja grupos de “mais desenvolvidos”, deixando outro mais para trás; tentamos formar grupos o mais heterogêneo possível para que também a caminhada seja mais fácil para todos.

**E. – A avaliação da criança tem implicações na constituição dos grupos/turmas?**

**D.P.** – Todos os elementos que temos servem para que haja uma divisão justa e equilibrada. Se detetamos que há crianças com algumas dificuldades e que precisam de um maior acompanhamento, procuramos fazer com que não fiquem todas juntas para lhes dar um maior acompanhamento.

**E. – Que vantagens encontra na heterogeneidade e/ou homogeneidade dos grupos/turmas?**

**D.P.** – A vantagem dos grupos serem homogêneos está relacionado com a facilidade do trabalho, pois estão todos mais ou menos no mesmo estágio de desenvolvimento, com as mesmas apetências, portanto é mais fácil trabalhar com o grupo. Não vejo nenhuma desvantagem. Num grupo misto, a exigência é maior para quem está a trabalhar com eles pois tem de dar atenção aos diferentes estádios de desenvolvimento de cada criança, não pode estar só direcionada para os 3 anos, pois os mais velhos já adquiriram outras ferramentas e precisam desenvolver outras competências, e é necessário olhar por eles para que não haja retrocesso. Por outro lado, isso ajuda ao desenvolvimento dos mais pequenos. É necessário garantir um acompanhamento diferenciado. Mas nós temos tido essa experiência, e tem sido uma experiência boa. Como disse há pouco, pela necessidade recorremos a um grupo de 4

e 5 anos, com os pais conhecedores dessa situação, e foi valorizado esse trabalho diferenciado. Não se sente retrocesso, mas sim um valorizar entre uns e outros e estimulam os colegas, e a entreajuda. Em termos de organização de espaços e recursos, se houver falha de crianças – isto na situação de colégios privados, que nunca se sabe se há ou não crianças para preencher salas – os grupos mistos conseguem funcionar com mais facilidade do que propriamente por salas. Porque se houver salas de idades separadas, com poucas crianças por sala, limita a utilização dos espaços e recursos. Mesmo que houvesse a necessidade de juntar as três idades numa sala, o próprio trabalho que é feito com os mais velhos, ajuda os mais pequenos a crescer; o trabalho feito com os mais pequenos ajuda a que os mais velhos os olhem como cuidadores e protetores, potenciando a entreajuda. Quando olhamos para o projeto educativo, interessa-nos também a formação a todos os níveis. Até porque nós potencializamos isso em termos de organização geral, e por exemplo, há um projeto que está a decorrer agora, entre uma turma do 3º ciclo e um grupo dos 3 anos. Estão a desenvolver um projeto em conjunto, onde as crianças se visitam, cooperam e entreajudam-se.

E. – A constituição de grupos constitui tema de debate ou discussão na escola? E a tomada de decisão, na formação dos grupos, é da responsabilidade de que intervenientes?

**D.P.** – Sim, em termos de organização, como temos em cada setor e ciclo uma orientadora, a elaboração das turmas faz-se sempre em conjunto com as educadoras ou a professora titular, com a diretora pedagógica, com a orientadora do setor ou ciclo, e a psicóloga. Há uma equipa que é responsável pela formação dos grupos. Não se trata de um trabalho só de gabinete, olhando para eles como “números”. Inclusive a diretora pedagógica também tem o gosto de ir de encontro ao que os pais desejam. As educadoras que estão com eles numa sala têm um papel relevante nesse trabalho, porque são as que melhor conhecem as crianças, que melhor percebem como eles correspondem e como são em termos de relacionamento. Se há uma ou duas crianças que são muito conflituosas entre si, convém não as deixar juntas. Ainda que se encontrem no recreio, o melhor será estar um em cada sala. Também lhes permite depois criar outras relações e amizades.

**E. – Relativamente às práticas, que princípios orientadores são tidos em conta ou fundamentam a constituição de grupos?**

**D.P. –** Acima de tudo, a experiência. Ao mesmo tempo, aquilo que vai sendo literatura que é seguida quer a nível dos gabinetes de psicologia, quer em termos pedagógicos, considerando que se deve ter em conta o bem da criança e as melhores possibilidades para o seu desenvolvimento e crescimento. Mas também sabemos que em termos de educação é sempre com avanços e recuos.

**E. – Em que medida são tidas em consideração a transição e a sequencialidade entre ciclos?**

**D.P. –** Há todo um trabalho que é transversal, há umas etapas que são preparadas e a passagem dos 5 anos para o 1º ano – tal como do 4º ano para o 2º ciclo – são passagens muito cuidadas. As crianças fazem visitas aos locais, fazem uma espécie de croqui, pois temos a casa estratificada – pré-escolar no rés-do-chão, e o 1º ciclo no 1º andar – portanto, o facto de subir as escadas exige conhecer outros espaços. Há toda uma consciencialização que vai ser diferente. Por exemplo, o 4º na depois sobe ao 2º andar, e irão conhecer os espaços que não têm ainda no seu dia-a-dia. Isto é trabalhado pelas educadoras (ou professoras), pela psicóloga, vão visitar também os vários gabinetes, conhecer outras pessoas. Há por exemplo uma grande proximidade com a direcção, eles inclusive nas festas vão ao gabinete da direcção convidar as pessoas para a festa. Indo de encontro ao projeto educativo, há também encontros entre as turmas para que todos vão crescendo, tanto interiormente como na relação com os outros de forma progressiva. Nada é estanque, há uma necessidade de continuidade. Os professores reúnem-se para poderem beneficiar de tudo aquilo que é o percurso da criança, sem que haja repetições de matéria por exemplo, nem grandes divergências. Há esta necessidade de se trabalhar em conjunto nos vários ciclos. Existe também um grande contato e diálogo entre as educadoras e professoras titulares, para ir passando a informação sobre as crianças.

**E. – Qual a influência da participação dos pais neste processo da constituição dos grupos?**

**D.P. –** Faz parte do nosso projeto educativo, os pais sabem como é que são constituídas as turmas, no caso do ciclo do ensino básico. As salas do jardim-de-infância, os pais à partida também sabem mais ou menos como as coisas funcionam.

Antigamente não era assim, há sete anos atrás as crianças eram capazes de ir desde os 3 anos até ao 9º ano na mesma turma, e percebia-se que por vezes era um grupo muito pouco flexível e pouco aberto e recetivo aos outros, e como a nossa vida hoje, precisa de se criar da vez mais espaços de encontro, de acolhimento ou diferente ao outro. Hoje em dia, eles não sabem com quem vão estar (ao alterar as turmas), portanto não pode haver aquelas seguranças de estar sempre com os mesmos amigos, trabalhar sempre com o mesmo grupo. Isto não foi muito fácil para os pais. De início a questão de se repartir os grupos pelas turmas existentes, não foi fácil, mesmo levando um ou dois amigos mais próximos, de referência. Também temos em atenção as crianças com mais dificuldades, que sejam distribuídas e não fiquem na mesma sala, para que possam usufruir de um maior acompanhamento. De início os pais tinham maior resistência pois tinham mais necessidade de ficar com o seu grupo de referência, hoje em dia já sabem que no 1º, 5º e 7º ano fazemos essa nova reorganização. É importante que a criança saiba que durante o recreio irá encontrar todos os amigos, e os pais estão cada vez mais conscientes da necessidade da criança aprender a superar as perdas de uma forma tranquila, pois irá encontrar muitas mudanças ao longo da vida, e as mudanças trazem perdas. Traz também muitas aquisições, mas primeiro traz a perda, e saber lidar com estas situações só é benéfico. Criarão outra abertura e evitar o isolamento.

**Unidades de Registo**

DIMENSÃO 1. Conceções de agrupamentos de crianças/alunos

Categoria 1. Homogeneidade grupal

Categoria 2. Heterogeneidade grupal

D1. Concepções de agrupamentos de crianças/alunos			
C1. Homogeneidade grupal			
Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Estratificação por idades	Facilidade na organização por idades	<p>“a nossa lógica é estratificada em idades, parece-nos que é melhor” – <b>E4</b></p> <p>“Estão organizados por ano de nascimento de uma forma genérica, com regra” – <b>E2</b></p> <p>“pela facilidade de “arrumação”, mas há vários pais que nos procuram precisamente porque têm os filhos noutra escola com salas mistas e com as quais eles não se identificam” – <b>E2</b></p>	1E4 2E2
Organização do corpo docente	As/os crianças/alunos estão no mesmo nível de desenvolvimento	<p>“homogêneos está relacionado com a facilidade do trabalho, pois estão todos mais ou menos no mesmo estágio de desenvolvimento, com as mesmas apetências, portanto é mais fácil trabalhar com o grupo” – <b>E5</b></p> <p>“é mais fácil para uma educadora trabalhar com a mesma faixa etária, que hoje em dia já é uma dificuldade tão grande, que já têm tantas especificidades em termos de família, de desenvolvimento, de dificuldades que possam aparecer, que acho que não há necessidade de acrescentar ainda essa outra dificuldade” – <b>E2</b></p>	1E5 1E2
	Melhoria na adequação das metodologias	“conseguimos centrar técnicas e didáticas relativamente aos alunos daquela idade” – <b>E4</b>	1E4
Estabilidade emocional das crianças	Melhoria da estabilidade afetiva das crianças	“homogeneidade tem a importância de criar alguma estabilidade emocional e afetiva no grupo, que passa de uns anos para os outros. Há menos instabilidade emocionalmente, os laços afetivos que se criam entre eles são muito mais fortes” – <b>E3</b>	1E3
Desenvolvimento de competências	Melhoria da aquisição e desenvolvimento de competências	<p>“Uma criança de 3 anos está numa fase ainda muito egocêntrica, aos 4 anos despertam para o mundo, e aos 5 anos é uma grande curiosidade e sede de aprender. O facto de estarem os 3, 4 e 5 anos separados é podermos criar as condições para que o grupo possa render ao máximo nessas suas competências” – <b>E3</b></p> <p>“esta segurança, é muito importante na vida deles e na aquisição de competências” – <b>E3</b></p>	2E3
Crescimento pessoal e social	Dificuldade no crescimento pessoal e social	“desvantagens na homogeneidade, pois por exemplo, criar uma turma só com dificuldades é insensato, não tem a possibilidade de crescer com a ajuda dos colegas, torna-se um problema dentro de um problema” – <b>E4</b>	1E4

D1. Conceções de agrupamentos de crianças/alunos			
C2. Heterogeneidade grupal			
Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Enriquecimento mútuo entre faixas etárias	<p>Maior desenvolvimento das crianças mais novas</p>	<p>“ajuda ao desenvolvimento dos mais pequenos. Mas é necessário garantir um acompanhamento diferenciado” – <b>E5</b></p> <p>“o próprio trabalho que é feito com os mais velhos, ajuda os mais pequenos a crescer; o trabalho feito com os mais pequenos ajuda a que os mais velhos os olhem como cuidadores e protetores, potenciando a entreaajuda. Quando olhamos para o projeto educativo, interessa-nos também a formação a todos os níveis” – <b>E5</b></p> <p>“uma criança de 3 anos que esteja com uma de 5 anos, naturalmente será mais estimulada por ter esse convívio com a criança mais velha” – <b>E2</b></p> <p>“os mais velhos puxam pelos mais novos” – <b>E3</b></p>	<p>2E5 1E2 1E3</p>
	<p>Estímulo à cooperação</p>	<p>“Não se sente retrocesso, mas sim um valorizar entre uns e outros e estimulam os colegas, e a entreaajuda” – <b>E5</b></p>	<p>1E5</p>
<p>Conflitos entre crianças/alunos</p>	<p>Dificuldade relacional entre as/os crianças/alunos</p>	<p>“Do ponto de vista da relação entre eles, tornar-se-ia mais complicado. Para os alunos mais velhos com os muito mais novos a relação dentro do mesmo espaço (sala de aula) torna-se mais difícil” – <b>E4</b></p>	<p>1E4</p>
<p>Trabalho diferenciado pelos docentes</p>	<p>Apoio diferenciado aos mais velhos</p>	<p>“Num grupo misto, a exigência é maior para quem está a trabalhar com eles pois tem de dar atenção aos diferentes estádios de desenvolvimento de cada criança, não pode estar só direcionada para os 3 anos, pois os mais velhos já adquiriram outras ferramentas e precisam desenvolver outras competências, e é necessário olhar por eles para que não haja retrocesso” – <b>E5</b></p> <p>“Prejudica-se sobretudo os mais velhos, em função dos mais novos. Por exemplo, uma criança de 4 anos que esteja numa sala heterogénea trabalha competências dos mais velhos, entretanto os mais velhos saem, e ele vai voltar a trabalhar as mesmas competências para se preparar para o ano seguinte. E afetivamente não acho que seja muito vantajoso, eles sentem o facto de perderem os amigos e não acompanharem o restante grupo” – <b>E3</b></p>	<p>1E5 1E3</p>

	Enriquecimento profissional	“a diversidade traz-nos sempre do ponto de vista da aprendizagem, mesmo do nosso trabalho enquanto docentes, traz-nos enormes vantagens e aprendizagens também. Lidar com a diversidade acaba por trazer um enriquecimento mútuo. Obriga-nos a nós a trabalhar com alunos muito bons e que de facto nós podemos exigir deles, e ao mesmo tempo ter atenção àqueles que têm enormes dificuldades; acho que para nós educadores é muito vantajoso, e para os alunos sem dúvida nenhuma” – <b>E4</b>	1E4
--	-----------------------------	---	-----

**Unidades de Registo**

DIMENSÃO 2. Fundamentação para a constituição de grupos/turmas

Categoria 1. Princípios orientadores

Categoria 2. Critérios de distribuição de crianças/alunos

D2. Fundamentação para a constituição de grupos/turmas

C1. Princípios orientadores

Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Fundamentação normativa	Orientações Legais	<p>“Os princípios são sempre estes, ou seja, aqueles que estão preconizados na lei” – <b>E4</b></p> <p>“Embora depois, por exemplo no caso das retenções, que já há a partir do 2º ano, o que interessa é manter o aluno dentro do mesmo ano de competências cognitivas. Se reprova no 2º ano, fica no 2º ano” – <b>E4</b></p>	2E4
	Orientações Curriculares	<p>“tendo em conta as novas orientações, o colégio vai-se adaptando a isso, procurando ser inovador” – <b>E3</b></p> <p>“Baseamo-nos [...] nas linhas orientadoras do projeto” – <b>E3</b></p>	2E3
Fundamentação científica	Literatura de Psicologia	<p>“aquilo que vai sendo literatura que é seguida quer a nível dos gabinetes de psicologia, quer em termos pedagógicos, considerando que se deve ter em conta o bem da criança e as melhores possibilidades para o seu desenvolvimento e crescimento” – <b>E5</b></p>	1E5
Conhecimento experiencial	Formação do pessoal docente	<p>“Baseamo-nos na nossa experiência” – <b>E3</b></p> <p>“tendo como base a nossa experiência, em que a inovação vem enriquecer, e não destruturar” – <b>E3</b></p> <p>“Acima de tudo, a experiência” – <b>E5</b></p> <p>“também sabemos que em termos de educação é sempre com avanços e recuos” – <b>E5</b></p> <p>“É com base nas experiências, no que vamos fazendo” – <b>E2</b></p>	2E3 2E5 1E2
	Conhecimento dos grupos e das crianças	<p>“por exemplo em relação a esta exceção que eu referi agora, os chamados condicionais, muitas vezes nós achamos que uma criança tem muito mais a ganhar se repetir o ano” – <b>E2</b></p> <p>“no primeiro ciclo vamos tentar perceber se as dificuldades nasceram no jardim-de-infância e vamos tentar superá-las, trabalhando essas dificuldades” – <b>E3</b></p>	1E2 1E3 2E4

		<p>“É a experiência, o lidar com eles, o conhecimento intrínseco das turmas e dos alunos” – <b>E4</b></p> <p>“há sempre uma necessidade de conhecimento da realidade dos alunos para fazer a constituição dos grupos de turma” – <b>E4</b></p>	
Missão da organização	Orientação religiosa	“há também encontros entre as turmas para que todos vão crescendo, tanto interiormente como na relação com os outros de forma progressiva” – <b>E5</b>	1E5
	Valorização da diversidade	<p>“na mudança de ciclo procuramos fazer turmas com alunos não só com determinado perfil académico” – <b>E1</b></p> <p>“É o princípio da nossa pedagogia, que procura valorizar o aluno o mais que podemos, e acreditamos que todas as crianças acabam por ter capacidade de aprender alguma coisa, seja ela do ponto de vista científico, do ponto de vista literário ou artístico, e acreditamos que é através da interação e o convívio que as crianças acabam por aprender” – <b>E1</b></p> <p>“Os princípios são sempre [...] contribuir para a maior heterogeneidade e maior diversidade dentro dos grupos de turma” – <b>E4</b></p>	<p>2E1</p> <p>1E4</p>
	Sucesso académico	“O que nos interessa aqui são as faixas etárias. – <b>E4</b>	1E4
	Igualdade de Oportunidades	“[é necessário] ter atenção à igualdade de oportunidades” – <b>E4</b>	1E4

D2. Fundamentação para a constituição de grupos/turmas

C2. Critérios de distribuição de crianças/alunos

Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Integração	Evitar o isolamento	<p>“tentamos que as crianças, quando vêm da mesma creche não fiquem sozinhas” – <b>E5</b></p> <p>“os novos alunos são integrados e separados pelas turmas, não vamos fazer uma turma só com alunos novos” – <b>E4</b></p> <p>“tentamos sempre que transitem com uma criança ou amigo de referência, para que não fiquem sozinhos numa outra turma, ou não corra bem” – <b>E2</b></p> <p>“ter em consideração as que entram de novo, para serem distribuídas de forma equilibrada” – <b>E1</b></p>	<p>1E5</p> <p>1E4</p> <p>1E2</p> <p>1E1</p>
Desenvolvimento das Crianças	Avaliação de dificuldades	<p>“Também jogamos com as dificuldades que às vezes existem” – <b>E5</b></p> <p>“há sempre recolha de dados da observação das crianças. Sobretudo se há crianças mais problemáticas” – <b>E3</b></p> <p>“[temos em atenção] Avaliações, necessidades educativas especiais (...)” – <b>E4</b></p> <p>“Avalia-se a facilidade de aprendizagem, e também temos o contrário – a questão das dificuldades de aprendizagem” – <b>E2</b></p>	<p>1E5</p> <p>1E3</p> <p>1E4</p> <p>1E2</p>
	Maturidade	<p>“Pretende-se que os grupos sejam o mais equilibrado possível, para que não haja grupos de “mais desenvolvidos”, deixando outro mais para trás” – <b>E5</b></p> <p>“tentamos com base na informação das educadoras, dividir de acordo com (...) os que têm mais facilidade de aprendizagem também de uma forma equilibrada” – <b>E2</b></p> <p>“Deve ter-se em conta o perfil da criança, além das avaliações” – <b>E1</b></p>	<p>1E5</p> <p>1E2</p> <p>1E1</p>

Comportamento das crianças	Gestão de conflitos	<p>“Se há uma ou duas crianças que são muito conflituosas entre si, convém não as deixar juntas” – <b>E5</b></p> <p>“É feita uma avaliação de comportamentos” – <b>E2</b></p> <p>“tentamos com base na informação das educadoras, dividir os que se portam melhor e pior de uma forma equilibrada” – <b>E2</b></p> <p>“em termos de comportamento, por exemplo, pode ser importante para o grupo que haja trocas” – <b>E3</b></p>	<p>1E5</p> <p>2E2</p> <p>1E3</p>
Idade das Crianças	Divisão dos grupos face à idade	<p>“temos as crianças repartidas nos outros anos também por idades” – <b>E5</b></p> <p>“no 1º ciclo também não fazemos a mistura dos anos, ou seja, temos alunos só do 1º ano, depois só do 2º ano, há até casos de retenção, em que ficam com a professora” – <b>E4</b></p> <p>“[dividimos] por faixa etária, não temos grupos heterogéneos nem mistos” – <b>E2</b></p> <p>“grupos homogéneos nos 3, 4 e 5 anos” – <b>E1</b></p>	<p>1E5</p> <p>1E4</p> <p>1E2</p> <p>1E1</p>
Género	Equilíbrio em função do género	<p>“Tentamos equilibrar os grupos quanto ao género, para que haja equilíbrio” – <b>E3</b></p> <p>“Do ponto de vista de sexo temos as turmas misturadas” – <b>E1</b></p> <p>“tentamos com base na informação das educadoras, dividir de uma forma equilibrada, (...) rapazes e raparigas” – <b>E2</b></p>	<p>1E3</p> <p>1E1</p> <p>1E2</p>

**Unidades de Registo**

DIMENSÃO 3. Ação organizacional na constituição de grupos/turmas

Categoria 1. Apoio à transição entre ciclos

Categoria 2. Participação dos atores na tomada de decisão

Categoria 3. Processos de tomada de decisão

D3. Ação organizacional na constituição de grupos/turmas

C1. Apoio à transição entre ciclos

Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Formação dos grupos	Manutenção dos grupos na transição	“os alunos iniciam com um grupo e seguem-no” – <b>E3</b>	1E3
	Alteração dos grupos na transição	<p>“as turmas do 1º ano que são constituídas pelas crianças que vêm da sala dos 5 anos não vão todas para a mesma sala do 1º ano, as duas salas são «misturadas»” – <b>E5</b></p> <p>“tentamos sempre no início dos ciclos desfazer as turmas, não só para integrar os novos alunos, como também dar-lhes a possibilidade de eles se conhecerem” – <b>E5</b></p> <p>“No final de cada ciclo – 4º e 6º ano – como temos duas turmas “baralhamos” no final de ciclo” – <b>E2</b></p> <p>“É visto caso a caso, já tem acontecido após avaliação, optarmos pela mudança de grupo” – <b>E1</b></p>	<p>2E5</p> <p>1E2</p> <p>1E1</p>
Comunicação entre docentes	Partilha de informação sobre o percurso da criança	<p>“Os professores reúnem-se para poderem beneficiar de tudo aquilo que é o percurso da criança, sem que haja repetições de matéria por exemplo, nem grandes divergências. Há esta necessidade de se trabalhar em conjunto nos vários ciclos” – <b>E5</b></p> <p>“grande contato e diálogo entre as educadoras e professoras titulares, para ir passando a informação sobre as crianças” – <b>E5</b></p> <p>“Quando há uma passagem de grupo por exemplo, para o primeiro ano, a educadora passa os dados para a professora do 1º ano, e são definidos em conselho de turma os projetos a desenvolver ao longo do ano” – <b>E3</b></p> <p>“Há uma integração, um conhecimento dos dossiês por parte dos diretores de turma e por parte dos professores titulares, transmitido sempre nos anos de transição de ciclo. Depois há</p>	<p>2E5</p> <p>1E3</p> <p>1E4</p>

		os conselhos de turma normais” – <b>E4</b>	
Adaptação das crianças/alunos a novas realidades	Conhecimento de outras pessoas	“Há por exemplo uma grande proximidade com a direção (...) vão visitar também os vários gabinetes, conhecer outras pessoas” – <b>E5</b>	1E5
	Conhecimento de outros espaços educativos	“As crianças fazem visitas aos locais” – <b>E5</b> “visitam o 1º ciclo, vêm cá, e aliás, como é tudo no mesmo espaço, no mesmo colégio, normalmente pais e alunos conhecem a realidade. Há uma relação muito próxima, embora haja depois uma transição naturalmente que é engraçada, mas isso tem a ver com a maturidade dos alunos” – <b>E4</b> “este ano foi sugerido que as crianças não vão apenas a uma sala do nosso colégio, mas que vão conhecer salas de um “ou dois colégios diferentes, e perceber que ainda assim há vários tipos de salas de aula de 1º ano” – <b>E2</b>	1E5 1E4 1E2
	Reconhecimento das diferenças	“Há toda uma consciencialização que vai ser diferente” – <b>E5</b> “ir trazendo um bocadinho do universo e ir preparando para a realidade, para não ser um choque abrupto, que acontece na transição para o 1º ano” – <b>E2</b>	1E5 1E2
	Realização de atividades periódicas conjuntas	“apostamos muito na transversalidade ao longo do ano, há várias atividades que acontecem em conjunto, até mesmo com o centro de dia, tanto os mais pequenos como os mais velhos” – <b>E2</b>	1E2
	Promoção da construção de rotinas	“Pretendemos que no pré-escolar comecem a ter maior contacto com os seus livros, um manual que é feito uma vez por semana, para ir esbatendo estas diferenças” – <b>E2</b>	1E2

D3. Ação organizacional na constituição de grupos/turmas

C2. Participação dos atores na tomada de decisão

Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Atores envolvidos	Corpo Docente	<p>“No pré-escolar, a diretora juntamente com as educadoras fazem o mesmo exercício que nós fazemos na transição do 4º para o 5º ano, o conhecimento de grupos, alunos e depois a sua distribuição” – <b>E4</b></p> <p>“No início do ano fazemos sempre reuniões com educadores e coordenadores, para que se faça a transição e conhecer os problemas dos alunos e da turma” – <b>E4</b></p> <p>“As educadoras que estão com eles numa sala têm um papel relevante nesse trabalho” – <b>E5</b></p> <p>“a elaboração das turmas faz-se sempre em conjunto com as educadoras ou a professora titular, com a diretora pedagógica, com a orientadora do setor ou ciclo, e a psicóloga” – <b>E5</b></p> <p>“Desde o momento em que tenhamos feito uma avaliação, que parte dos coordenadores e também da educadora, nestes casos, e dos outros professores – de inglês, educação física, filosofia para crianças... - fazem um todo que dá um perfil, uma caracterização da criança bastante completa” – <b>E3</b></p>	<p>3E4</p> <p>2E5</p> <p>1E3</p>
	Gabinete de Psicologia	<p>“costumamos fazer é um “teste de aferição”, onde o gabinete de psicologia, com base nas áreas de desenvolvimento do pré-escolar, aplica esse teste pela altura de janeiro, para identificar as áreas que precisam de ser mais trabalhadas” – <b>E2</b></p> <p>“Estas decisões são em conjunto com as psicólogas” – <b>E2</b></p> <p>“Temos um gabinete de psicologia que é transversal e que trabalha com todas as crianças e acaba por conhecê-los bem e fazer esse acompanhamento” – <b>E2</b></p> <p>“Temos um gabinete psicopedagógico com psicólogas que trabalham principalmente a nível de jardim-de-infância e do primeiro ciclo; muitas vezes até no domínio socio-afetivo verifica-se que determinada criança está melhor num outro grupo, e que será melhor para si, e para o grupo” – <b>E3</b></p>	<p>3E2</p> <p>1E3</p>

Implicações na representação dos atores na tomada de decisão	Os pais participam ativamente	<p>“não temos esse direito de limitar os pais que tenham crianças de outubro ou novembro e pretendam a transição para o 1º ano, porque há casos em que revelam maturidade. Vimos vários argumentos e ouvimos vários lados, e vimos que o que devíamos fazer era um investimento maior nesta fase inicial, alertar os pais para esta realidade, e fazer este acompanhamento individual a cada uma destas crianças” – <b>E2</b></p> <p>“Normalmente perguntamos aos pais, temos esse cuidado” – <b>E2</b></p> <p>“os pais falam com as educadoras, e sabem exatamente quem são as professoras do ano seguinte, não levantando qualquer problema” – <b>E1</b></p> <p>“Cada vez mais chegam filhos de antigos alunos, que acabam por conhecer a escola e pedem para ficar determinada educadora” – <b>E1</b></p>	<p>2E2</p> <p>2E1</p>
	Os pais não participam	<p>“Faz parte do nosso projeto educativo, os pais sabem como é que são constituídas as turmas” – <b>E5</b></p> <p>“Isto não foi muito fácil para os pais. De início a questão de se repartir os grupos pelas turmas existentes, não foi fácil, mesmo levando um ou dois amigos mais próximos, de referência” – <b>E5</b></p> <p>“Os pais não participam nesta seleção. É da responsabilidade da escola ver o perfil da criança, e saber com que educador mais se identificará, bem como os pais” – <b>E1</b></p> <p>“De todo, senão era impossível. Mas por exemplo, os pais, num momento de decisão do que é melhor para cada criança, se for melhor a mudança de grupo, os pais são sempre ouvidos, têm sempre a palavra” – <b>E3</b></p>	<p>2E5</p> <p>1E1</p> <p>1E3</p>

D3. Ação organizacional na constituição de grupos/turmas			
C3. Processos de tomada de decisão			
Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq. UR/ind
Decisão Unipessoal	Responsabilidade da Direção Pedagógica	“A responsabilidade é sempre minha” – <b>E4</b>	1E4
Decisão Partilhada	Responsabilidade da Coordenação Pedagógica	“Depois das linhas que são dadas pela direção, quem constitui as turmas são os coordenadores” – <b>E3</b>	1E3
Decisão Colegial	Responsabilidade coletiva do Corpo Docente	<p>“Há uma equipa que é responsável pela formação dos grupos” – <b>E5</b></p> <p>“Se for no caso do 1º ciclo, são os professores do ciclo que constituem os grupos, que fazem a divisão das turmas, uma turma é dividida em 4 grupos de 5, por exemplo, e desta forma se constituem as turmas” – <b>E4</b></p> <p>“a tarefa de constituir os grupos é dos professores titulares ou diretores de turma, pois são quem conhece melhor os alunos” – <b>E4</b></p> <p>“No 7º ano já é a direção pedagógica com os diretores de turma que fazem essa distribuição” – <b>E4</b></p> <p>“Na creche e pré-escolar as decisões são tomadas comigo e com as coordenadoras” – <b>E2</b></p> <p>“É da responsabilidade da Diretora Pedagógica (...) mas cada vez tenho menos peso na seleção [dos grupos]” – <b>E1</b></p>	<p>1E5</p> <p>3E4</p> <p>1E2</p> <p>1E1</p>