



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: A Passagem do 1.º para o 2.º CEB.
Continuidade ou Recomeço?**

Inês Margarida Morais Pina

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Educação Básica

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: A Passagem do 1.º para o 2.º CEB.
Continuidade ou Recomeço?**

Inês Margarida Morais Pina

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Conceição Figueira

2015

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre a prática de 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola situada no concelho de Odivelas, durante 10 semanas. Este trabalho pretende traduzir, de modo reflexivo todo o percurso experienciado durante a prática de ensino. Neste contexto emerge o tema de investigação, **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?**

A finalidade da investigação é a de estudar as perceções de um grupo de alunos e de professores sobre a problemática da transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Configuram-se assim, como objetivos específicos da pesquisa os seguintes: i) Caracterizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1.º Ciclo do ensino básico no momento de transição para o 2.º Ciclo do CEB?; ii) Caracterizar as perceções dos alunos do 4.º e do 5.º ano do Ensino Básico sobre as dificuldades encontradas na transição entre o 1.º e o 2.º CEB; iii) Caracterizar as perceções dos professores do 4.º e do 5.º ano do Ensino Básico sobre as dificuldades dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º CEB; iv) Caracterizar as recomendações e propostas por todos os participantes no estudo como facilitadoras do processo de transição entre os dois ciclos de ensino. Tendo em conta o objeto de estudo optou-se por uma metodologia de natureza mista e como técnica de recolha de dados a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. Os dados foram tratados com recurso ao programa SPSS.

As conclusões do estudo permitem considerar que ao contrário do que a revisão da literatura nos sugere a maioria dos alunos de 5.º ano, demonstrou que a passagem para o 2.º ciclo foi uma experiência positiva e sem grandes dificuldades e constrangimentos embora com alguns desafios. Sendo esta conceção mantida pelos alunos de 4.º ano, em fase de pré transição. A transição entre ciclos de escolaridade é vista como algo positivo e até expectante.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica, Integração, Transição entre ciclos, Articulação, Sucesso Educativo.

ABSTRACT

This report was created in the context of the course of Supervised Teaching Practice II of the 2nd year of the Masters in Education of the 1st and 2nd cycle of basic education. It is a critical reflection based on the practice of 1st cycle of Basic Education developed on a 4th grade class at a school located in Odivelas, for 10 weeks. This work intends to translate, reflexively, all the experienced outcomes that occurred during the teaching practice. In this context emerges the research topic, **SUPERVISED PRACTICE TEACHING ON THE 1ST AND 2ND CYCLE OF BASIC TEACHING**: The Transition from the 1st to the 2nd CEB. Continuation or a Restart?

The end goal of this investigation is to study the perceptions from a group of students and teachers about their transition between the 1st and 2nd Cycle of Basic Education.

The specific objectives of this research were established to be: i) Characterize the difficulties felt by the students from the 1st cycle of basic education about the transition to the 2nd cycle of CEB; ii) Characterize the perceptions of students from the 4th and 5th grade of basic education on the difficulties encountered between the transition from the 1st and 2nd CEB; iii) Characterize the perceptions of teachers from the 4th and 5th grade of basic education on students' difficulties in the initial phase of the transition between the 1st and the 2nd CEB; iv) Characterize the recommendations and proposals by all participants in the study as facilitators of the transition process between the two cycles of education. Having regard to the objective of this study, it was decided to use a mixed methodology and as data collecting technique the realization of interviews and questionnaires. The data was managed with help of SPSS.

The conclusions of this study allow us to consider that besides of what the literature suggests, the majority of the 5th grade students show that the passage to the 2nd cycle was a positive experience and without major difficulties or constraints, although with some challenges. Being this the conception held by the 4th grade students in pre transition. The transition between cycles is viewed as a positive thing and even expectant.

Keywords: Transition between cycles, Pedagogical intervention, Integration of students, Articulation.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar por agradecer, como não poderia deixar de ser a todas as crianças com quem tive a oportunidade e o gosto de aprender e trabalhar durante todo o meu percurso académico. Para elas, um especial obrigada pela sempre sincera e genuína, forma como me receberam, integraram, e acarinharam, fazendo-me sentir especial e pela primeira vez acreditar de que tinha capacidades para ser “a professora Inês”. Todas foram fundamentais para o sucesso da prática.

Agradeço ainda a todas as equipas educativas com quem tive a oportunidade de me cruzar ao longo deste percurso. Obrigada por todo o apoio e disponibilidade. Em especial, gostaria de agradecer à professora Susana Brito, por ter sido com ela com quem partilhei a maior parte do tempo de intervenção. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos e acima de tudo pela amizade e paciência. Sentir que acreditava e confiava em mim, incentivando-me sempre a não ter medo e a ir em frente, foi essencial para o sucesso da minha intervenção.

Gostaria também de agradecer a todos os professores da Eselx por toda a ajuda e disponibilidade. Em particular, agradeço à Professora Doutora Conceição Figueira, por todo o apoio, confiança e paciência mas acima de tudo por toda a motivação.

Um agradecimento muito especial a toda a minha família, por todo o apoio e incentivo e por me fazerem acreditar que sou capaz de tudo, basta confiar em mim. Um obrigada em particular, à minha mãe Manuela Pina, por todas as palavras de força e por todo o carinho, à minha irmã Ana Pina, por ser o meu porto de abrigo, ao meu irmão Tiago Pina, por todas as ideias originais e palavras de incentivo. Como não poderia deixar de ser, agradeço a uma das pessoas que mais me ajudou e apoiou ao longo de todo o percurso, o meu pai Domingos Pina. A ele um grande obrigada por toda a ajuda e dedicação.

Ao Nuno agradeço por toda a compreensão e motivação mas acima de tudo pela enorme paciência. Obrigada por todo o teu apoio incansável e pelas palavras de força quando tudo parecia não correr da melhor forma. Obrigada por me ouvires e estares sempre lá, mesmo que significasse umas quantas horas de sono a menos.

Agradeço à Melissa Pereira e à Nadine Pinto, por todos os momentos, dificuldades e vitórias que partilhámos ao longo destes cinco anos. De forma especial agradeço à Ana Santos, eterna companheira de estágio. Juntas caminhámos, aprendemos e evoluímos ao longo de 4 estágios. Sem dúvida uma das pessoas mais

essenciais ao longo de todo o percurso uma vez que foi com quem partilhei, não só, todas as angústias, medos e frustrações, inevitáveis durante todo o processo de estágio, como também todas as alegrias, conquistas e sorrisos. A tua motivação foi fundamental.

A todos os meus amigos que me ajudaram, incentivaram e “aturaram” ao longo de todo o processo, em especial à Sara Lopes, ao João Pereira e ao Hugo Silvério. Sem vocês nada disto seria possível, obrigada por estarem presentes em todos os momentos e conquistas importantes ao longo de todo o percurso.

Por fim agradeço a uma pessoa muito especial, a minha Avó Laura, por tudo que significa para mim. És o exemplo de todos os valores e princípios que considero fundamentais. Obrigada por tudo o que me ensinaste. Quando crescer quero ser como tu!

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PERCURSO METODOLÓGICO	3
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II	3
2.1.1. Natureza da Intervenção	3
2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	4
2.2. Apresentação do tema em estudo	6
2.2.1. Motivação para a escolha do tema	6
2.2.2. O tema em estudo: A sua pertinência	7
2.2.3. Objetivos do estudo	8
2.2.4. Opções metodológicas	9
2.2.4.1. Natureza do estudo	9
2.2.4.2. Contextos e amostra.....	10
2.2.4.3. Técnicas de recolha de dados	11
2.2.4.4. Técnicas de tratamento de dados.....	13
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	15
3.1. O Meio Local	15
3.2. O Agrupamento	15
3.3. A Escola	16
3.4. A Sala de Aula.....	17
3.5. A Ação do Professor.....	18
3.5.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica	18
3.5.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem	19
3.5.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico	20
3.5.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem.....	22

3.6.	A turma.....	22
3.6.1.	Avaliação diagnóstica dos alunos.....	23
3.7.	A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar.....	23
4.	PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO.....	25
4.1.	Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.....	25
4.2.	Objetivos Gerais de Intervenção.....	26
4.3.	Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	26
5.	FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	30
5.1.	Princípios Orientadores da Ação Pedagógica.....	30
5.2.	Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as disciplinas.....	32
6.	FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA EM ESTUDO.....	35
6.1.	Transição entre ciclos: Um novo começo.....	35
6.2.	Percursos de integração: Atores Educativos.....	39
6.3.	Aspetos práticos da transição entre ciclos de escolaridade.....	42
7.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO.....	46
7.1.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	46
7.2.	Avaliação dos objetivos do Plano de Trabalho de Turma.....	49
8.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	55
8.1.	Apresentação dos resultados dos questionários aos alunos.....	56
8.1.1.	Transição entre ciclos: Perspetivas e conceções face às experiências de aprendizagem no 2.º CEB.....	56
8.1.2.	Perspetivas e conceções sobre as experiências e sentimentos na transição entre ciclos.....	61
8.1.3.	Perspetivas e expetativas futuras dos alunos sobre o processo de transição entre ciclos.....	64
8.1.4.	Transição entre ciclos: Família e escola.....	65
8.2.	Perspetivas dos professores sobre a problemática da transição entre ciclos de ensino.....	67

8.2.1. A transição entre ciclos de escolaridade.....	67
8.3. Principais conclusões do estudo.....	72
9. CONCLUSÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
Anexos	84
Anexo A. Entrevista realizada à orientadora cooperante.....	85
Anexo B. Questionário de interesse aplicado aos alunos.....	87
Anexo C. Tabela de caracterização geral da escola	89
Anexo D. Gráficos de Avaliação Diagnóstica	91
Anexo E. Exemplo de Grelha de Observação	92
Anexo F. Exemplo de Planificação diária	93
Anexo G. Tabelas relativas aos perfis dos alunos inquiridos.....	99
Anexo H. Questionário Professores	105
Anexo I. Questionário Alunos de 1º ciclo	106
Anexo J. Questionário alunos de 2.º Ciclo	110
Anexo K. Guião de entrevista aos docentes (1.º Ciclo)	115
Anexo L. Guião de entrevista aos docentes (2.º Ciclo)	117
Anexo M. Carta de permissão ao Agrupamento para realização do estudo de investigação.....	120
Anexo N. Protocolo de consentimento informado - Encarregados de Educação.....	121
Anexo O. Declaração Entrevistados	122
Anexo P. Planta da Sala de Aula	123
Anexo Q. Imagens do espaço da sala de aula	124
Anexo R. Agenda Semanal.....	125
Anexo S. Rotinas implementadas	126
Anexo T. Explicação dos momentos semanais da turma	129
Anexo U. PIT	132

Anexo V Critérios de Avaliação do Agrupamento.....	135
Anexo X. Instrumentos de pilotagem e avaliação.....	136
Anexo Z. Caracterização dos pais e encarregados de educação.....	140
Anexo AA. Tabela diagnóstica da Turma.....	142
Anexo AB. Caracterização dos alunos.....	144
Anexo AC. Análise dos questionários de interesses	150
Anexo AD. Quadro síntese das potencialidades e fragilidades	153
Anexo AE. Evidências do trabalho desenvolvido na disciplina de Português	155
Anexo AF. Evidências do trabalho desenvolvido na disciplina de Matemática	161
Anexo AG. Avaliação Leitura	168
Anexo AH. Avaliação formativa Português.....	169
Anexo AI. Avaliação Apresentação de Produções	172
Anexo AJ. Avaliação formativa Matemática	173
Anexo AK. Avaliação Sumativa Português.....	178
Anexo AL. Avaliação Sumativa Matemática.....	179
Anexo AM. Avaliação Trabalho de Projetos	180
Anexo AN. Relação entre os Objetivos Gerais do PTT, os indicadores de avaliação e instrumentos e técnicas	181
Anexo AO. Avaliação dos Objetivos Gerais do PTT.....	182
Anexo AP. Avaliação do Objetivo Geral: Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos	183
Anexo AQ. Avaliação Círculo de Leitura	184
Anexo AR. Avaliação do Objetivo Geral: Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.....	186
Anexo AS. Avaliação do Objetivo Geral: Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos	187
Anexo AT. Planificação diária - Aula Pavimentações.....	188
Anexo AU. Avaliação aula Pavimentações	192

Anexo AV. Avaliação Tempo de Estudo Autônomo	193
Anexo AX. Avaliação do objetivo geral: Respeitar as normas de interação social.....	194
Anexo AZ. Avaliação Conselho de Cooperação.....	195
Anexo BA. Ficha de autoavaliação dos alunos	196
Anexo BB. Avaliação da autoavaliação dos alunos.....	197
Anexo BC. Ficha Balanço Final	199
Anexo BD. Avaliação do Balanço Final.....	200
Anexo BE. Ficha de autoavaliação das estagiárias.....	202
Anexo BF. Tabelas de Frequências – Output SPSS	203
BH. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Coordenadora do 1.º Ciclo.....	236
BI. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Professora Titular de Turma (4.º Ano)	239
BJ. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Diretor de Turma (5.º Ano).....	241
BK. Transcrição - Entrevista Coordenadora de Estabelecimento 1.º Ciclo.....	243
BL. Transcrição - Entrevista Professora Titular de Turma (4.º Ano)	246
BM. Transcrição - Entrevista Diretor de Turma (5.º Ano)	250

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estratégias globais de intervenção para cada disciplina.....	32
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BE - CRE	Centro de recursos - Biblioteca
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Alternativo
EE	Encarregado de Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PCT	Plano Curricular de Turma
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção do Agrupamento
PIT	Plano de Trabalho Individual
PTT	Plano de Trabalho de Turma
RI	Regulamento Interno
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UAAM	Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira Congénita
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no curso de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares e profissionais.

Neste sentido, o relatório final traduz fundamentalmente a PES II do 1.º Ciclo, a qual se desenvolveu, numa turma de 4º ano de escolaridade de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) situada no conselho de Odivelas. A PES II ocorreu num período de tempo compreendido entre 9 de março e 29 de maio de 2015, perfazendo um total de 10 semanas. Para além do relato de todo o percurso experienciado na PES II, apresentar-se-á também um estudo subordinado ao tema: *A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?*

Para a concretização do estudo procedeu-se à recolha de dados em dois contextos distintos, o contexto onde se desenvolveu a PES II e uma escola pública pertencente ao agrupamento de escolas em que se desenvolveu a prática pedagógica, ambas situadas no conselho Odivelas.

No decorrer do presente relatório explicitar-se-á a motivação da estagiária para a escolha do tema de investigação, assim como todos os processos e percursos metodológicos adotados para a realização da referida investigação.

O presente relatório inclui nove principais capítulos. Após a introdução, segue-se, no segundo capítulo, a apresentação e descrição das opções e procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos subjacentes à recolha e tratamento de dados, relativos à prática de ensino supervisionada e ao estudo acerca da transição entre ciclos.

De seguida, no terceiro capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo. Neste sentido, apresentam-se os dados recolhidos durante o período de observação relativos ao contexto físico, social, organizacional e pedagógico da escola e da sala de aula em que a intervenção decorreu. Neste ponto pretende-se caracterizar todo o contexto escolar, centrando-se na gestão educativa, princípios

orientadores e sistemas de avaliação, organização dos espaços e tempos e a avaliação diagnóstica dos alunos realizada pelas estagiárias. Ainda neste âmbito, proceder-se-á a uma breve caracterização do contexto educativo da escola, no qual se desenvolve parte do estudo sobre a transição entre ciclos.

Seguidamente, no quarto capítulo, apresentar-se-á as potencialidades e fragilidades do contexto educativo - decorrentes da avaliação diagnóstica realizada - a problemática emergente e definir-se-á os objetivos gerais de intervenção.

No quinto capítulo, apresenta-se a fundamentação de todo o processo de intervenção. Neste capítulo apresenta-se ainda, os princípios pedagógicos que orientaram a intervenção no decorrer da PES II no 1.º CEB, assim como as principais estratégias globais de intervenção e o seu contributo para a execução dos objetivos gerais identificados. Ainda no que respeita ao quinto capítulo, pretende-se justificar as escolhas feitas e as suas implicações nas decisões a tomar relativamente à gestão integrada do currículo e ao tipo de situações de aprendizagem a realizar. Estas decisões serão fundamentadas com base no Currículo e/ou Metas Nacionais, nos normativos que regulam o 1.ºCEB, assim como no quadro teórico de referência.

No sexto capítulo, apresenta-se a fundamentação do tema de investigação em estudo.

Segue-se o sétimo capítulo, no qual surge a análise dos resultados de avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do PTT, realizado para a prática educativa da PES II. No oitavo capítulo, apresentar-se-á e discutir-se-á os resultados e as principais conclusões decorrentes do tema de investigação.

No último capítulo apresentar-se-á uma síntese reflexiva sobre todo o processo, quer sobre a prática de ensino supervisionada, quer sobre o estudo de investigação.

Por fim, apresentam-se as referências e os anexos.

Importa referir que os nomes dos alunos e da escola não constam no presente documento a fim de proteger a sua identidade e salvaguardar as suas informações

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo comportará a apresentação das opções e procedimentos metodológicos, utilizados no decorrer do processo de desenvolvimento da PES II, bem como do estudo acerca da transição entre ciclos. Neste sentido, o capítulo encontra-se estruturado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro diz respeito ao trabalho e ao percurso realizado no contexto da PES II e o segundo, ao estudo de investigação realizado neste contexto.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

2.1.1. Natureza da Intervenção

Afirmar que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma apresenta-se, embora exaustivamente gasto pelo uso, como indiscutivelmente imperioso (Coutinho, 2013). Neste sentido é de salientar que o paradigma metodológico utilizado no desenvolvimento das atividades no âmbito da PES II, foi de natureza qualitativa interpretativa, com especificidades muito semelhantes às da metodologia de investigação-ação.

Segundo Coutinho (2013) a investigação-ação apresenta características muito próprias. No entanto, na bibliografia consultada surgem inúmeras e variadas propostas de definição para o conceito de investigação-ação. Lomax (1990), referenciado por Larrote (2003) define investigação-ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria. Corroborando a ideia de Lomax, Watts (1985), refere a investigação-ação como um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, usando, para isso, técnicas de investigação. O essencial da investigação-ação é a exploração que o professor faz da sua própria prática, contribuindo para a resolução de problemas, para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática (Coutinho, 2013). Neste sentido é da responsabilidade do professor e neste caso, do candidato a professor analisar, compreender e refletir, bem com avaliar, melhorar e reestruturar as suas práticas, contribuindo sistematicamente para um melhoramento e transformação da sua intervenção educativa.

2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

A PES II organiza-se, de acordo com o programa da unidade curricular, em três principais fases, nomeadamente, a 1ª fase – observação e caracterização do contexto socioeducativo e conceção do PTT; a 2ª fase – intervenção pedagógica e a 3ª fase – a avaliação.

Na primeira fase, procedeu-se à caracterização do contexto socioeducativo – meio, agrupamento, escola e turma – para a qual foi concebido e implementado um PTT. Para a elaboração do PTT, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, que permitiram caracterizar o contexto socioeducativo.

Na recolha de dados foi privilegiada a técnica de observação participante e não participante, conversas formais e informais com a orientadora cooperante e titular de turma, bem como com a coordenadora do estabelecimento. Recorreu-se ainda à entrevista semiestruturada (cf. anexo A) realizada à orientadora cooperante e à pesquisa documental que nos permitiu uma mais completa caracterização do contexto socioeducativo. Perspetivando uma caracterização mais completa do grupo turma, tal como referido, recorreu-se à observação participante e não participante em contexto de sala de aula, a qual se revelou essencial pois, “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa” (Gil, 1987, p.104). A observação constituiu um dos métodos mais privilegiados, revelando-se extremamente vantajosa, pois “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2013, p.136). Neste sentido e como forma de completar a observação, foram aplicados questionários (cf. anexo B) aos alunos da turma com o objetivo de identificar quais os seus interesses e quais as áreas curriculares em que sentiam maiores dificuldades, sendo esta, “. . . uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais” (Gil, 1987, p.124) .

Importa ainda referir que a análise dos documentos oficiais da escola revelou-se crucial em todo o processo de caracterização. A pesquisa documental é uma técnica de recolha de dados que “consiste na exploração de fontes documentais, que são em grande número” (Gil, 1987, p. 73) e que implica “. . .uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho, 2013, p.370) Em conformidade foram consultados diversos documentos oficiais públicos e privados. Desta forma, foram analisados documentos como o Projeto de Intervenção

do Agrupamento (PI), o Plano Curricular de Turma (PCT), elaborado pela orientadora cooperante, o Regulamento Interno (RI) e o Relatório de Avaliação Externa realizada ao agrupamento em 2011, construindo-se uma tabela de caracterização geral da escola (cf. anexo C). Ao longo das semanas de observação, foi ainda possível avaliar e caracterizar o grupo de crianças através do acesso a um dossier com informações pedagógicas relativas à turma, bem como através de apoios individuais, aos alunos, realizados em alguns momentos, chaves da observação participante, os quais contribuíram para determinar algumas das potencialidades e fragilidades dos alunos.

Com base nos procedimentos metodológicos foi possível elaborar a avaliação diagnóstica (cf. anexo D) É de salientar que de forma a proceder à avaliação diagnóstica de cada disciplina foram selecionados diversos indicadores do programa e metas curriculares para este ano de escolaridade e organizados de acordo com domínios específicos, tal como se verifica no anexo D.

No que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, a recolha de dados foi realizada através de observação, conversas informais com a orientadora cooperante e através da análise de produções dos alunos presentes nas sebatas dos alunos.

No decorrer da segunda fase, a intervenção pedagógica, a recolha e tratamento de dados foi realizada de forma sistemática, através de procedimentos como a observação e de instrumentos de registo de avaliação das competências dos alunos, avaliando-se indicadores relacionados com os objetivos do PTT e com as aprendizagens previstas no programa e metas curriculares para o 4.º ano de escolaridade.

Aquando do período de intervenção foi privilegiada uma observação mais estruturada em que “. . . o investigador parte do terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que pretende observar . . .” (Coutinho, 2013, 136) desta forma foi possível a construção de grelhas de registo da observação realizada (cf. anexo E), de acordo com os indicadores definidos em cada planificação diária (cf. anexo F) e destinadas, essencialmente, à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula. A sua análise configurou-se extremamente importante para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos. Durante a prática privilegiou-se ainda, a observação não estruturada, em que “. . . o investigador parte para o terreno apenas como uma folha de papel onde regista tudo o que observa . . .” (Coutinho, 2013, p.137). A observação não estruturada revelou-se fundamental, essencialmente no que respeita à tomada de notas

relativas ao tema de investigação em estudo. Todavia, importa referir que nos estudos em que se utiliza e privilegia técnicas de observação não pode ser ignorado, segundo Coutinho (2013), o efeito Hawthorne, o qual diz respeito a uma alteração dos padrões de comportamento dos investigados por saberem que fazem parte de uma investigação.

No decorrer da intervenção recorreu-se ainda à análise das produções dos alunos, através da recolha de trabalhos realizados e produzidos em sala de aula e em casa. Através desta análise foi possível avaliar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes disciplinas, sendo possível, sempre que necessário, adequar as propostas de trabalho às necessidades dos alunos de acordo com as suas dificuldades, interesses e/ou potencialidades.

A recolha de dados realizada durante o período de intervenção serviu de suporte à avaliação do PTT e das aprendizagens dos alunos, posteriormente apresentada no capítulo 6.

As diferentes fases de recolha e tratamento de dados, anteriormente apresentadas, embora distintas revelaram-se extremamente importantes para o desenvolvimento de um trabalho consciente e adequado ao contexto e aos interesses e necessidades específicas dos alunos.

2.2. Apresentação do tema em estudo

2.2.1. Motivação para a escolha do tema

No desenvolvimento da PES II, surgiu o interesse pessoal pelo estudo da problemática sobre a transição entre ciclos, nomeadamente a transição entre o 1.º e o 2.º CEB. Segundo Baptista e Sousa (2011), o tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver e, por isso, dever ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida, referindo-se a um assunto pertinente, atual e de interesse geral, de acordo com o tempo e o espaço. Com efeito, no decorrer da intervenção desenvolvida no 5.º ano de escolaridade, foi possível observar comportamentos e atitudes de alguns alunos do 5.º ano face à adaptação a uma nova organização, dimensão e realidade escolar. Durante este período, com a duração de cerca de um período letivo, foi possível observar diversas evidências relacionadas com a problemática do estudo. Não só em contexto de sala de aula, como também durante os períodos de recreio ou de desenvolvimento de atividades era visível o comportamento de alguns alunos que se isolavam, ou que eram discriminados

por determinado motivo. Foi ainda possível constatar, em conversas informais, com os orientadores cooperantes, uma diminuição do rendimento escolar por parte de alguns alunos.

Uns meses mais tarde, no decorrer da prática do 1.º CEB, com alunos de 4.º ano que se encontravam num período de pré transição entre ciclos e de expectativa, foi possível perceber/ouvir perguntas, medos e inquietações relacionadas com o tema em estudo. Os alunos questionavam, em diversos momentos, a sua professora, bem como as professoras estagiárias, acerca do período de transição, perguntando: *“Como será para o ano? Vamos ter de estudar mais? Vai ser mais difícil? Os alunos mais velhos vão ser maus?”*. Do mesmo modo, foi possível observar durante uma visita de estudo destes alunos, proporcionada pelo agrupamento de escolas, à escola básica de 2.º Ciclo, onde ingressarão no próximo ano letivo, a sua reação e ouvir afirmações tais como: *“Isto ao início vai ser muito confuso porque a escola é muito grande”, “A escola é muito maior, que confusão”*.

Todas estas perguntas e dúvidas despertaram memórias dos tempos em que a própria investigadora experienciou o momento de transição entre ciclos, momentos, esses bastante marcantes e nem sempre fáceis. De acordo com Baptista e Sousa (2011) “é vantajoso que o trabalho a desenvolver se enraíze na experiência do investigador.” (p.19). Foram estas experiências baseadas nas evidências descritas que conduziram à opção pelo desenvolvimento da temática em estudo no contexto da PES II.

2.2.2. O tema em estudo: A sua pertinência

É do conhecimento geral que cada vez mais os administradores escolares, os professores e os pais reconhecem e se preocupam com as questões relacionadas com o processo de transição entre ciclos de escolaridade. Dadas as constatações observadas, e seguindo as sugestões de Baptista e Sousa (2011), esta contextualização configura-se essencial para delimitar, com progressiva clareza, o objeto de estudo, funcionando como referência para a posterior definição dos rumos da investigação.

Atualmente parece existir uma maior e crescente preocupação, com os vários momentos associados ao processo de transição pelos quais os alunos passam ao longo do seu percurso escolar. A este respeito Alves e Vilhena (2008), referem que os profissionais de educação e os encarregados de educação parecem concordar que as transições devem ser bem pensadas e preparadas de forma a permitirem transições

suaves e de sucesso para os alunos. Neste sentido, sendo a transição entre ciclos uma temática tão atual, e decorrente das experiências, observações, constatações e vivências subordinadas à transição entre o 1.º e 2.º CEB, anteriormente explicitadas, surge como finalidade do estudo: estudar as percepções de um grupo de alunos e de professores sobre a problemática da transição do 1.º para o 2.º CEB. Importa não esquecer que a definição do objeto de estudo, se constitui como um passo fundamental para a consecução de uma boa investigação. (Baptista & Sousa, 2011).

2.2.3. Objetivos do estudo

Em conformidade com as finalidades do estudo identificaram-se as seguintes questões de investigação:

- I. Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1.º CEB no momento de transição para o 2.º CEB?
- II. Quais as percepções dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB?
- III. Quais as percepções dos professores do 4.º e do 5.º ano do Ensino Básico sobre as dificuldades dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º CEB?
- IV. Que as recomendações e propostas endereçam os participantes no estudo como Opções metodológicas?

Decorrente da finalidade do estudo e das questões de investigação, constituem-se como objetivos do estudo:

- I. Caraterizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1.º CEB no momento de transição para o 2.º CEB?
- II. Caraterizar as percepções dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB;
- III. Caraterizar as percepções dos professores do 4.º e do 5.º ano do Ensino Básico sobre as dificuldades dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º CEB;
- IV. Caracterizar as recomendações e propostas de todos os participantes no estudo facilitadoras do processo de transição entre os dois ciclos de ensino.

2.2.4. Opções metodológicas

2.2.4.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo, e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de tipo misto, com recurso a questionário e a entrevistas semiestruturadas. Segundo Coutinho (2013) a integração metodológica é uma tendência que tem vindo a manifestar-se a partir dos anos 80 do século XX, sendo cada vez mais aceite o trabalho de investigação com enfoques mistos, ou seja, transpondo a dicotomia quantitativo e qualitativo, apostando então na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico. Corroborando esta ideia, Reichardt e Cook (1979) (citado por Coutinho 2013)

referem a possibilidade de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, afirmando que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas tradicionais, podendo adotar uma combinação dos atributos de cada um deles, com recurso a métodos de cariz quantitativo e qualitativo (p.356)

Neste sentido importa explicitar que o questionário (destinado a recolher dados dos alunos) apresenta questões de resposta aberta, questões dicotómicas de respostas sim ou não, questões de escolha múltipla, e questões de organização em escala de frequência. Nestas ultimas questões, optou-se sempre que possível, por uma escala de quatro hipóteses, a fim de evitar a tendência de em escalas de número ímpar de hipóteses de resposta, o preenchimento da opção que representa o meio da escala (Cohen, Manion & Morrison, 2007)

No que respeita às entrevistas (realizadas apenas a professores), optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, “as entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário . . .”(Coutinho, 2013, p.141). A entrevista semiestruturada caracteriza-se por uma entrevista mais controlada do que a entrevista em profundidade, pois tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos definidos pelo investigador (Máximo-Esteves, 2008). A sua principal vantagem “ . . . reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião de entrevista” (Flick, 2005, p.95)

2.2.4.2. Contextos e amostra

O estudo desenvolveu-se em dois contextos distintos, embora pertencesse ao agrupamento de escolas de Odivelas. Assim, parte da amostra pertence a uma instituição pública, local onde decorreu a prática de ensino supervisionada no 1.º CEB, e a restante a uma instituição pública onde é ministrado o 2.º e 3.º CEB. Em ambos os contextos, as práticas adotadas relativamente aos processos de transição são iguais e complementares.

A amostra foi definida de acordo, com a disponibilidade dos responsáveis à participação no estudo, neste caso específico a direção do agrupamento de escolas e os encarregados de educação dos alunos. De acordo com Coutinho (2011), esta amostra pode-se definir como estratificada não proporcional, sendo a variável que funciona como critério na formação dos estratos, o ano de escolaridade – 1.º e 2.º CEB.

Importa referir que em cada escola, definiu-se uma subamostra de 3 turmas. Deste modo, no estudo desenvolvido participaram 81 indivíduos, designadamente alunos e professores, do 1.º e 2.º CEB. Especificamente 78 são alunos e 3 são professores. Dos 78 alunos, 39 frequentam o 1.º Ciclo e os restantes 39, o 2.º Ciclo. Dos 3 professores, 2 são docentes, respetivamente do 4.º e 5.º ano de escolaridade das escolas em que se realizou o estudo e 1 corresponde ao coordenador de estabelecimento de 1.º Ciclo.

Os alunos inquiridos têm idades compreendidas, entre os 9 e os 14 anos: os que frequentam o 4.º ano situam-se maioritariamente entre os 9, (56,4%), e os 10, (35,9%) anos, sendo no entanto possível encontrar alunos com 11, (5,1%), e 12, (2,6%). Os alunos que se encontram no 5.º ano, apresentam idades, entre os 10, (33,3%) e os 11, (51,3%). (cf anexo G1)

Na composição por género encontra-se no 4.º ano, e igualmente no 5.º ano, 20 alunos do sexo feminino (51,3%) e 19 do sexo masculino (48,7%), existindo então uma sobre representação da população feminina. Esta surge, no total da amostra, com um peso de 51,3% e a população masculina representa 48,7%. (cf. anexo G2)

O maior grupo de alunos inquiridos é natural de Portugal (93,6%), sendo os restantes alunos oriundos de diversos países, nomeadamente, Brasil (1,3%), Roménia (1,3%) e Angola (1,3%). A análise das nacionalidades e naturalidades evidencia que há um grupo de alunos que, embora tenha nascido no estrangeiro, apresenta nacionalidade portuguesa. (cf. anexo G3)

Os alunos inquiridos residem maioritariamente na freguesia da Pontinha-Famões (75,6%), sendo possível encontrar alunos que residam na freguesia de: Aqualva (1,3%); Amadora (5,1%); Arroios (1,3%); Benfica (1,3%), Brandoa (1,3%); Carnide (1,3%); Casal de Cambra (1,3%); Casal do Rato (1,3%); Loures (2,6%) (cf. anexo G5).

Relativamente às famílias, os alunos inquiridos residem, maioritariamente, num agregado familiar composto por mãe, pai e irmãos (55,1%), seguindo-se as famílias compostas apenas por mãe e pai (25,6%), os alunos que vivem em famílias monoparentais constituem 14,1 % do total da amostra e apenas 2,6% residem com os avós (cf. anexo G6).

Relativamente aos professores entrevistados e para que fosse possível caracterizar o seu perfil, foi distribuído um questionário (cf. anexo H). Através da sua análise, conclui-se que as idades dos entrevistados variam entre os 35 e 42 anos de idade. Dois professores apresentam licenciatura na variante de matemática e ciências naturais e um apresenta o grau de mestre. Os anos de serviço dos entrevistados variam entre 12 a 19 anos. As funções no agrupamento de escolas, desempenhadas pelos entrevistados são diferenciadas.

2.2.4.3. Técnicas de recolha de dados

No que diz respeito à recolha de dados, privilegiou-se uma técnica de recolha quantitativa e qualitativa subordinada ao questionário respondido por alunos e à entrevista semiestruturada respondida por professores.

Nos questionários e de forma a facilitar a sua análise e posterior reflexão foram privilegiadas, maioritariamente, questões de resposta fechada, existindo também algumas questões de resposta aberta. Tal como referido as primeiras respostas, revelaram-se de análise e tratamento mais rápido, contudo as segundas também podem ser analisadas de acordo com a sua frequência, potenciando uma análise comparativa entre os grupos de alunos.

Os questionários aplicados, foram adaptados dos utilizados nos estudos de Abrantes (2008) e Bento (2003), e apresentam-se nos anexos I e J. Foram preparados dois questionários de modo a que um fosse aplicado em contexto de 1.º CEB e outro em contexto de 2.º CEB, contudo as diferenças resumem-se apenas aos tempos verbais e às perguntas de carácter aberto. No que se refere aos questionários a sua construção corresponde “. . . a um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve começar sempre pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos

que o levam a colocar questões ao inquirido” (Coutinho, 2013, p.140). Neste sentido importa explicitar o objetivo do questionário, o qual visa, não só caracterizar a amostra, como também, compreender e relacionar o percurso escolar dos alunos, as condições e oportunidades de que dispõe no meio familiar e escolar, as condições e experiências no processo de transição e as expectativas de futuro face à sua escolaridade. De forma a cumprir os objetivos do questionário, este foi construído de acordo com cinco principais secções distintas: (a) a primeira, tal como referido, pretende a caracterização social do aluno; (b) a segunda visa caracterizar aspetos objetivos da vida escolar do aluno, pretende evidenciar as representações relativas às aulas, às disciplinas e aos professores; (c) a terceira pretende identificar as experiências e sentimentos relativos à transição; (d) a quarta secção, pretende refletir sobre as perspetivas e expectativas futuras acerca da escolaridade; (e) a quinta, pretende identificar as representações do aluno face a aspetos relacionados com a escola e a família.

Importa referir que a primeira secção corresponde à variável independente e as restantes às variáveis dependentes.

A ordem das secções e o tamanho do questionário foram estruturadas de forma a facilitar a introdução e a aplicação dos questionários. É de salientar que os alunos dispunham de 45 minutos para a realização do questionário não tendo sido necessário, na maioria dos casos, de mais tempo. Os questionários aplicados aos alunos de 2.º Ciclo foram respondidos na presença da investigadora e dos respetivos diretores de turma, na aula de educação para a cidadania. Os questionários aplicados aos alunos de 1.º Ciclo foram, igualmente, respondidos na presença da investigadora e das respetivas professoras titulares de turma.

Relativamente à entrevista semiestruturada esta foi realizada a uma coordenadora de estabelecimento de 1.º Ciclo, a um diretor de turma (5.º ano) e a uma professora titular de turma (4.º ano).

De forma a facilitar o processo de análise das entrevistas, codificaram-se os entrevistados, respetivamente por P1, (coordenadora de estabelecimento de 1.º cCiclo), P2, (diretor de uma turma de 5.º ano) e P3 (professora titular de uma turma de 4.º ano).

Importa explicitar, que as questões foram formuladas de forma pensada elaborando-se, previamente, um guião de entrevista semiestruturada (cf. anexo K e L). As perguntas apresentam um carácter aberto sendo a ordem de colocação das questões flexível, “. . . possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta”(Máximo-Esteves, 2008, p.96) às respostas dos entrevistados e ao rumo da

entrevista. As entrevistas têm como principal propósito, compreender as percepções dos professores face à transição dos alunos entre ciclos de escolaridade e a forma de gestão de transição.

No que se refere à sua estrutura e organização, o guião elaborado apresenta seis principais blocos: o bloco (A) corresponde à legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado; o bloco (B) pretende a caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face a início de um novo ciclo; o bloco (C) visa a caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos; o bloco (D) corresponde à percepção da eficácia das medidas existentes no agrupamento de escolas que visem facilitar o processo de transição; o bloco (E) pretende identificar propostas de novas medidas facilitadoras do processo de transição; por fim o bloco (F) corresponde ao encerramento da entrevista. Ambos os guiões apresentam os mesmos blocos temáticos e os mesmos objetivos específicos, variando apenas uma ou outra questão dependendo da função e do papel do entrevistado. O propósito ao manter os mesmos blocos, objetivos e, sempre que possível, questões foi o de tentar perceber se existiam diferenças ou semelhanças de opinião relativamente aos mesmos tópicos.

2.2.4.4. Técnicas de tratamento de dados

No que respeita ao tratamento das entrevistas optou-se por proceder a uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A análise de conteúdo define-se por ser um método “. . . muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p.217). Assim, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases, temas considerados importantes. (Coutinho, 2013). Na análise considerou-se um conjunto de temas, categorias e subcategorias, indicadores e unidades de registo.

No que respeita ao questionário, os dados foram tratados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v21. Maioritariamente recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney U, pois as variáveis revelaram, na sua maioria, uma distribuição enviesada. Contudo, para as variáveis normalmente distribuídas utilizou-se o teste paramétrico, *t*-test

No momento da introdução dos dados no SPSS detetaram-se alguns questionários que não foram corretamente preenchidos, dado que os inquiridos não

respeitaram, em algumas situações, a escala que era apresentada, ou a hipótese de selecionar apenas uma alínea. Nestas situações, a opção foi a de considerar as respostas inválidas.

No que se refere às questões de carácter aberto, foi possível categorizá-las e agrupá-las, tornando-as numa variável quantitativa, pois através da análise dos questionários foi possível verificar que os alunos apresentavam respostas muito semelhantes e próximas.

Importa ainda referir que de forma a realizar o estudo, foram solicitadas as devidas autorizações, quer ao agrupamento de escolas (cf. anexo M), quer aos encarregados de educação dos alunos participantes no estudo (cf. anexo N), bem como aos entrevistados (anexo O). Em todas as autorizações solicitadas foram explicitados os objetivos do estudo, procedimentos e a garantia da confidencialidade dos resultados.

No capítulo 7 apresentam-se os resultados da investigação.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1. O Meio Local

A instituição de ensino em que decorreu a prática educativa situa-se numa escola de um agrupamento do concelho de Odivelas.

O concelho de Odivelas é um dos mais novos concelhos de Portugal, situado no distrito de Lisboa, região da Estremadura. Este concelho é composto por um conjunto de freguesias, distribuídas numa área de 2654 km², e com uma população de 144.549 habitantes, de acordo com os Censos (2011).

É de salientar que a zona proximal da escola é conhecida pela existência de alguns imóveis de valor histórico, arquitetónico e urbanístico, nomeadamente o Edifício “Velho Mirante”, ex-libris da freguesia, fazendo parte do seu Brazão, o Regimento de Engenharia n.º 1 da Pontinha, o Núcleo Museológico do Posto de Comando do Movimento das Forças Armadas, os vitrais de Júlio Pomar na Igreja da Sagrada Família e por fim, o Pinhal da Paiã.

3.2. O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Odivelas é constituído por um jardim-de-infância e sete escolas básicas com 1.º CEB, quatro das quais com jardim-de-infância e por uma escola básica com 2.º CEB e 3.º CEB e por uma escola secundária com 3.º CEB.

De acordo com o Projeto de Intervenção (PI), a população escolar totaliza 2823 crianças, de entre as quais, 287 relativos à educação pré-escolar, 964 do 1.º CEB, 458 do 2.º CEB, 584 do 3.º CEB; 16 do Curso de Educação e Formação, 32 alunos do Programa Integrado de Educação e Formação.

Frequentam o agrupamento 81 alunos referenciados com necessidades educativas especiais (NEE).

No que respeita à Ação Social Escolar, segundo o PI, 52,74% dos alunos beneficiam de auxílios económicos.

Relativamente ao corpo docente, este é constituído por 277 professores e educadoras de infância. O pessoal não docente perfaz 93 trabalhadores: duas psicólogas, onze assistentes técnicos e oitenta assistentes operacionais.

É de salientar que em todos os estabelecimentos de ensino estão constituídas Associação de Pais, funcionando os seus órgãos sociais em estreita articulação com as respetivas coordenações de estabelecimento.

3.3. A Escola

A escola integra nove turmas de 1.ºCEB e, ainda, duas salas de jardim-de-infância. No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, a escola dispõe de oito assistentes operacionais, dez professores e duas educadoras de infância. Para além destes, a ação pedagógica desenvolvida na escola é também apoiada por um professor de Educação Especial e um professor de Apoio Educativo. Presta, ainda, apoio à escola uma psicóloga de Serviço de Psicologia e Orientação. Nesta escola, as Atividades de Enriquecimento Curricular são o Inglês, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical e a Expressão Dramática.

Na escola existem vários espaços que permitem diferenciar o local onde se desenvolvem as atividades letivas. Neste sentido, de entre os espaços existentes destacam-se: o Centro de Recursos – Biblioteca (BE-CRE); o pavilhão polivalente, que funciona, simultaneamente, como espaço de ginásio e de refeitório; o telheiro (exterior - coberto) E o Campo de Jogos (exterior). É ainda de salientar a existência de espaços comuns, como a sala destinada aos professores e outra sala reservada às assistentes operacionais.

No que diz respeito ao material escolar, a escola possuiu material didático de apoio às diferentes disciplinas, nomeadamente na área da Matemática e do Ensino Experimental das Ciências. É de salientar que as salas de aula da escola estão equipadas com Quadros Interativos e ligação à internet.

Importa ainda referir a existência, na escola, de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAAM), na qual estão integrados alunos com necessidades educativas de carácter permanente. A equipa da UAAM é constituída por dois professores de ensino especial, dois terapeutas da fala, um terapeuta ocupacional e um fisioterapeuta.

3.4. A Sala de Aula

No que se refere à organização do mobiliário no espaço de sala de aula (cf. anexo P), as mesas de trabalho encontram-se por grupos. Neste sentido, os alunos encontram-se dispostos por cinco grupos de trabalho.

Na sala de aula existem três áreas de trabalho com objetivos distintos, designadamente, a área de leitura, a área respeitante aos ficheiros do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e, por fim, a área de organização e pilotagem do trabalho desenvolvido.

Relativamente à área da leitura é possível encontrar diversos livros de literatura infantil, de variados géneros literários. Estes livros constituem um importante recurso no que diz respeito à realização dos trabalhos de projeto, nomeadamente na pesquisa e na compilação de imagens.

Na área respeitante aos ficheiros do TEA (cf. anexo Q) é possível encontrar, de forma organizada, diversos ficheiros correspondentes às disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio. A área referida revela-se extremamente importante para que os alunos tenham material e conteúdo para trabalhar no decorrer do TEA.

No que diz respeito à área de organização e pilotagem de trabalho, esta encontra-se junto da secretária da orientadora cooperante. Nesta área, é possível encontrar documentos de organização, estruturação e regulação do trabalho, nomeadamente o registo de tarefas (cf. anexo Q, fig.3), o calendário (cf. anexo Q, fig.4), o registo do tempo (cf. anexo Q, fig.5) e o registo das presenças (cf. anexo Q, fig.6). É de salientar que apesar da maioria dos instrumentos de pilotagem e organização do trabalho se encontrarem junto da secretária da orientadora cooperante, é possível observar documentos desta natureza por toda a sala, tais como o mapa para as inscrições da apresentação de produções (Ler, Contar e Mostrar), o registo dos projetos existentes na sala de aula, bem como quais as etapas em que se encontram (cf. anexo Q, fig.7), o diário de turma (cf. anexo Q, fig.8).

Na sala encontra-se ainda um computador, o qual está ligado a um quadro interativo, fundamental no decorrer das aulas.

3.5. A Ação do Professor

3.5.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

A ação da orientadora cooperante considera a influência da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, identificando-se com o modelo pedagógico próximo da matriz de organização do trabalho desenvolvido pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

Desta forma, os alunos são encarados como agentes ativos da sua própria aprendizagem, primando-se pela criação de condições para a construção de aprendizagens significativas. É neste sentido que Ferreiro e Teberosky (1986), preferem falar de “apropriação de conhecimento e não de aprendizagem [...]: um processo activo de reconstrução por parte do sujeito, que não se pode apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu o seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstruiu internamente.” (p.275)

Assim é essencial criar, na sala de aula, condições para que os alunos construam aprendizagens significativas que permitam o envolvimento emocional e cognitivo do indivíduo na construção de produtos culturais. Destaca-se ainda a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem (Vigotsky, 1982). Neste sentido, é preciso, antes de mais, organizar um currículo por competências em detrimento da exclusividade da memorização, de conhecimentos dificilmente mobilizáveis em situações não escolares. Nesta perspectiva, Perrenoud (2002) afirma que:

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e desenvolver (p.23).

Tendo em conta as especificadas e necessidades da turma, a orientadora cooperante valoriza a heterogeneidade existente. Deste modo, o princípio da inclusão

está sempre presente, fomentando-se um sistema de trabalho baseado na diferenciação pedagógica, promotor do acesso de todos ao currículo.

Salienta-se ainda a importância do clima de sala de aula, caracterizado pela cooperação e de solidariedade entre pares, em que são criadas as condições para a organização cooperada do trabalho de aprendizagem. Segundo Slavin (1990), “quando uma classe está estruturada de uma forma que permita aos alunos trabalhar cooperativamente em tarefas de aprendizagem, eles beneficiam acadêmica e socialmente” (p. 239). Nesta circunstância, a aprendizagem é entendida como um processo de apropriação pessoal mediado e estimulado pelas múltiplas interações sociais do ambiente educativo.

A orientadora cooperante assume, neste contexto, o papel de assegurar criticamente uma atitude de permanente reflexão sobre a ação. É a mediadora ativa das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, mantendo-se atenta aos processos, de forma a compreender as suas concepções e a organizar o trabalho a partir delas. Promove, desta forma, uma constante reflexão sobre os processos para desenvolver nos alunos.

O modelo do Movimento da Escola Moderna, com o qual a orientadora cooperante se identifica, e que se institui como matriz de organização, inscreve-se neste quadro conceptual e procura operacionalizar os princípios enunciados.

3.5.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

Relativamente à gestão do tempo, esta é adequada às necessidades, interesses e especificidades do grupo. Semanalmente, a orientadora cooperante elabora a agenda semanal (cf. anexo R) em conjunto com as restantes professoras do 4.º ano. É de salientar que a agenda semanal é partilhada com os alunos no início de cada semana e afixada na sala, para que todos a possam consultar. Na agenda semanal, encontram-se descritos e organizados os diversos momentos de trabalho em sala de aula. Como complemento à agenda semanal, a orientadora cooperante realiza diariamente o plano do dia, o qual é apresentado e discutido com os alunos.

Importa ainda referir que o modo como os tempos letivos estão organizados na agenda semanal confere aos alunos autonomia para a realização de tarefas e para a gestão das rotinas (cf. anexo S), realizando-as de forma independente e autónoma sem que seja necessário uma constante orientação por parte da professora titular de turma.

O plano do dia corresponde assim a uma listagem das atividades a realizar durante o dia, de acordo com a agenda semanal e com as necessidades emergentes do trabalho em curso.

No que diz respeito à agenda semanal e em articulação com as rotinas de trabalho, apresenta-se em anexo (cf. anexo T) uma breve explicitação relativa aos diferentes momentos realizados ao longo da semana.

Por fim, a planificação do trabalho apresenta rotinas que se constituem como tempos estruturantes da vida da turma, nomeadamente os tempos de Planificação Diária, de Estudo Autónomo, de Reunião de Cooperação, de Trabalho de Projetos, do Ler Contar e Mostrar e de Avaliação do Dia. A este tipo de rotinas associam-se outras de natureza variável e dependente das diferentes solicitações e interesses suscitados pelos alunos, como sejam os tempos de Trabalho de Texto, da Matemática Coletiva, e da BE-CRE (Os Livros e a Leitura).

3.5.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

A pedagogia privilegiada pela orientadora cooperante orienta-se de acordo com os princípios pedagógicos do MEM. Assim, nas disciplinas de Português e Matemática, os alunos apresentam uma participação bastante ativa nas aprendizagens. No que se refere ao Estudo do Meio, a pedagogia utilizada é a de “Trabalho de Projetos”. Na organização do trabalho pedagógico, a orientadora cooperante privilegia momentos de trabalho cooperativo, organizando e estruturando as aprendizagens de forma a possibilitar que os alunos partilhem ideias e reflitam sobre as mesmas, pois “quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p.564). Neste sentido, o papel principal da orientadora cooperante é de ajudar a aprender, compreendendo as diferentes representações dos alunos e negociando significados. É de salientar que os materiais utilizados pela orientadora cooperante são construídos por si e pelas restantes professoras do 4.º ano com quem trabalha cooperativamente.

A diferenciação implica avaliar o contexto do grupo, definir prioridades de intervenção, desenhar o que se vai mudar na organização da turma e definir estratégias para alcançar os objetivos definidos. Segundo Roldão (2000), o objetivo será sempre

conseguir a aprendizagem plena de todos os alunos sejam quais forem as diferenças de partida que eles trazem.

Importa ainda destacar alguns dos aspetos da estruturação de aprendizagem que se constituem elementos favoráveis à construção social das mesmas, em que se encontra expressa a intenção da permanente construção de um espaço de trabalho, predominando princípios de ações e estratégias de diferenciação pedagógica. Também a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento das aprendizagens e o acompanhamento rotativo aos alunos que necessitam de um apoio individualizado permite alcançar os objetivos estabelecidos para cada aluno.

Para além destes, o Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. anexo U) é o instrumento que, na sala de aula, projeta a diferenciação pedagógica, uma vez que permite aos alunos trabalhar nas suas dificuldades. Partindo das necessidades sentidas e das sugestões apresentadas pela orientadora cooperante, é definido pelo aluno que se propõe a trabalhar determinados conteúdos. Salienta-se que o PIT é avaliado em dois momentos: o primeiro ocorre no final de cada dia e é inteiramente da responsabilidade do seu autor; o segundo momento é realizado em Conselho de Cooperação, em que cada aluno é orientado pelo grupo a refletir sobre o seu percurso de aprendizagem, evidenciando os progressos que realizou e as dificuldades encontradas. Assim, poderão ser ajudados pelo grupo e a orientadora cooperante a ultrapassar os obstáculos encontrados.

Desta forma, o PIT possibilita, quer ao aluno, quer á orientadora cooperante, perceber o percurso e progresso de aprendizagens. Este instrumento planifica os momentos de trabalho individuais e a pares permitindo que os alunos possam ir tomando consciência do seu percurso escolar, das suas dificuldades e do seu ritmo de aprendizagem, podendo autoavaliar-se, aperfeiçoar o seu trabalho e conseqüentemente tomar consciência das suas aprendizagens.

O PIT é o instrumento regulador, por excelência, da diferenciação do trabalho de aprendizagem. No entanto, destacam-se também como momentos privilegiados para o apoio individualizado o TEA e o Tempo de Projetos. Contudo, é sobretudo no TEA que cabe a integração de uma intervenção mais estruturada para os alunos. Este momento, ao permitir o trabalho autónomo, liberta o professor para que trabalhe de forma mais individualizada com diferentes alunos, de acordo com as necessidades diagnosticadas.

Desta forma, durante o TEA foi possível verificar a existência de um apoio regular, prestado pela orientadora cooperante, centrado no grupo de alunos que

apresenta maiores fragilidades, enquanto os restantes grupos realizavam trabalho autonomamente. Assim, “esta rotina constitui-se num dispositivo muito importante para se conseguir na escola uma educação inclusiva” (Serralha, 2007, p.174), uma vez que permite aos alunos progredir nas aprendizagens e, de forma autónoma, atingir o sucesso. Destaca-se essencialmente pela diferenciação do trabalho que as dificuldades de cada aluno implica, sendo “um tempo de promoção continuada da justiça escolar” (Serralha, 2007, p.174).

3.5.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem

A avaliação é instituída como sistema de regulação contínua das aprendizagens ao longo do ano letivo, estando presente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação, na construção dos critérios de avaliação. Neste contexto educativo, avalia-se tudo o que se planifica, de forma cooperada.

Segundo o PCT, no agrupamento foram debatidos e definidos os diferentes critérios de avaliação (cf. anexo V) que, ao nível do 1.º Ciclo, seriam tidos em conta, de modo a que fossem apresentados aos encarregados de educação, tal como previsto no Despacho n.º13 599/2006.

A avaliação é estruturada de acordo com quatro principais formas de avaliação, sendo elas, nomeadamente, a avaliação diagnóstica, que permite a identificação, as potencialidades, fragilidades e interesses da turma; a avaliação formativa, realizada através da participação ativa da professora e dos alunos, tendo como recurso os instrumentos de pilotagem e avaliação (cf. anexo X); a avaliação sumativa, que corresponde às avaliações sumativas por período em cada disciplina e que é complementada pela avaliação formativa e por fim, a avaliação descritiva, realizada no final de cada período, em que são reunidos todos os materiais referidos nos pontos anteriores, realizando-se uma reflexão descritiva conjunta que será entregue aos pais e anexada ao processo do aluno.

3.6. A turma

A turma iniciou o seu percurso no 1.º CEB no ano de 2011/2012, sendo assim uma turma de 4.ºano. É de salientar que a turma integra dois alunos que se encontram matriculados no 3º ano de escolaridade. A turma é constituída por dezanove alunos: sete raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 9 anos de idade.

Todos os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno que é de nacionalidade holandesa, e que beneficia de Currículo Específico Individual (CEI). Este aluno não fala, tendo-lhe sido diagnosticado aos 15 meses de idade uma diplegia cerebral causada por Leuco malácia peri ventricular devido a hipoxia perinatal. Importa referir que a turma integra no total 3 alunos com NEE.

No que diz respeito às habilitações dos pais (cf. anexo Z), a maioria das mães frequentou o ensino secundário enquanto, no caso dos pais, a maioria frequentou apenas o 3.º CEB.

Em relação aos tempos livres, a televisão, o desenhar/pintar e o passear ao ar livre são as principais atividades em que os alunos ocupam os seus tempos livres.

3.6.1. Avaliação diagnóstica dos alunos

A avaliação diagnóstica é um processo avaliativo que inicia o processo de ensino aprendizagem, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno. Esta deve ser articulada com a avaliação formativa para possibilitar a superação de dificuldades detetadas em cada aluno. A sua principal função consiste em verificar se o aluno possui certas aprendizagens anteriores que sirvam de base aos conteúdos que se irão seguir, para que através dos conhecimentos dos alunos seja possível partir para novas aprendizagens, tornando assim estas mais efetivas e significativas.

Desta forma, foram analisados os resultados das fichas de avaliação do período letivo anterior, análise que possibilitou tratar de forma consciente a informação recolhida, expressa em gráficos (cf. anexo D) e a construção de uma tabela diagnóstica da turma (cf. anexo AA). Durante o período de observação foi ainda possível elaborar uma descrição de cada aluno, com base nas suas atitudes e desempenho dentro da sala de aula (cf. anexo AB)

3.7. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar

No que à relação entre o contexto escolar e o contexto familiar diz respeito, a análise dos dados permite compreender que os encarregados de educação (EE) se revelam, em grande maioria, atentos e preocupados com o percurso escolar dos seus educandos.

Para além das reuniões no início do ano letivo e no final de cada período, realizam-se reuniões individuais com os EE de cada criança sempre que os pais ou a orientadora cooperante o entendam.

É ainda de salientar a realização de reuniões de EE, organizadas com as crianças, com o objetivo de comunicação de projetos ou para apresentação dos métodos de trabalho privilegiados em sala de aula. Sempre que solicitados para a participação em atividades da sala de aula, os EE revelam-se muito prestáveis e participativos.

Os pais e famílias têm ainda um papel importante no desenvolvimento da autonomia dos alunos no que respeita à planificação e realização dos trabalhos de casa, pois deverão em conjunto com os alunos encontrar o calendário semanal mais adequado à realização dos mesmos, de acordo com a sua gestão familiar.

4. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

4.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma

Para que fosse possível identificar as potencialidades e fragilidades da turma, foi realizada uma análise reflexiva baseada nos dados disponibilizados, através de diferentes métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, tal como referido no capítulo respeitante ao percurso metodológico. De forma a conseguir obter dados concretos relativos às preferências das crianças, relativamente às diferentes áreas curriculares, foi aplicado um questionário de interesses, cujas respostas foram alvo de análise (cf. anexo AC). A partir da sua análise constatou-se que é na Matemática que os alunos demonstram maior interesse.

No que diz respeito ao Português, os alunos demonstram bastante interesse por momentos de leitura de novas histórias, nomeadamente no momento de apresentação de produções e de educação literária. Destaca-se ainda como potencialidades o domínio dos conteúdos gramaticais e o número de produções escritas realizadas. No entanto, esta é também uma área em que os alunos detêm algumas fragilidades relacionadas com a produção de textos escritos, bem como com a interpretação textual.

No que respeita às competências sociais identificou-se como principal potencialidade a presença de trabalho cooperativo entre os colegas, bem como o respeito, geralmente, pelas regras de interação social na sala de aula. Contudo pretendeu-se que a dimensão referente às competências sociais continuasse a ser desenvolvida e promovida, dada a sua importância.

A turma demonstra, no geral, um interesse particular pelo Estudo do Meio. Neste sentido, esta é uma área em que a maioria dos alunos se sente confortável, participando ativamente para o bom funcionamento da aula. Os alunos atingem, assim, os objetivos propostos, obtendo bons resultados. Ainda no que diz respeito ao Estudo do Meio, considera-se pertinente promover e desenvolver no aluno a capacidade de seleção de informação.

De forma a sintetizar a informação referida anteriormente, elaborou-se um quadro síntese (cf. anexo AD) que destaca as principais potencialidades e fragilidades de cada disciplina, em que se evidencia, também, as competências sociais.

4.2. Objetivos Gerais de Intervenção

No sentido de problematizar o contexto de intervenção, atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas, formularam-se as questões que justificam a escolha dos objetivos gerais do PTT:

- Como fomentar o respeito pelas normas de interação social através do trabalho cooperativo?

- Como melhorar o nível de escrita dos alunos fomentando a criação de um plano de escrita e estimulando uma maior e melhor compreensão da estrutura de textos diversos?

- Como desenvolver estratégias de cálculo mental através da aprendizagem dos números racionais não negativos?

Em conformidade com as potencialidades e fragilidades dos alunos, bem como com as questões enunciadas identificaram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção.

- Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos.
- Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.
- Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos.
- Respeitar as normas de interação social.

4.3. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Como referido, uma das fragilidades identificadas na maioria dos alunos passa pela interpretação e construção de textos. O Português possui um carácter transversal e constitui um “saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p.21). Assim, torna-se essencial a melhoria das competências de leitura e de escrita nos alunos, pois é no 1.ºCEB que os alunos desenvolvem “o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita (Reis et al., 2009, p.23).

Valadares (2003) atribui à disciplina de Português um papel central no currículo, uma vez que as restantes disciplinas dela dependem, sobretudo no que respeita ao nível da língua falada e escrita. Com a implementação do PTT pretende-se dar continuidade aos hábitos de leitura, pois é função da escola “fazer de cada aluno um leitor fluente e

crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.28).

Relativamente ao domínio da expressão escrita, esta não é, tal como a leitura, “uma atividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.29). Importa ainda referir que, segundo Tavares (2007), é essencial que, desde o início da aprendizagem da escrita, o aluno perceba que esta corresponde a uma atividade complexa que resulta não de uma acumulação de palavras, mas sim, de um respeito por regras que garantam a coesão textual. Desta forma, pretende-se com as atividades propostas promover situações de aprendizagem que desenvolvam a produção escrita pelos alunos tendo em conta todos os aspetos acima mencionados.

No que diz respeito ao ensino da compreensão da leitura deve-se, segundo Sim-Sim (2007), contemplar intervenções pedagógicas que englobem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura. Para Sim-Sim (2007) o ensino da compreensão da leitura começa desde muito cedo e deve continuar em simultâneo com a aprendizagem da decifração, prolongando-se por toda a escolaridade. Corresponde a um processo em constante construção, sendo que cabe à escola garantir uma progressão contínua no nível de desempenho de leitura atingido. Desta forma, para atingir alguns dos descritores de desempenho de leitura propostos no Programa de Português do Ensino Básico (2009), ir-se-á procurar realizar um conjunto de atividades de ensino de compreensão da leitura, que permitam a promoção de competências específicas a mobilizar consoante as características do texto a ler.

Desta forma, e uma vez que uma das fragilidades identificadas se relaciona com a interpretação textual e com produção escrita, destacou-se como um dos objetivos principais do PTT desenvolver competências de leitura e escrita de textos diversos.

O nível de desenvolvimento de competências no âmbito do Português encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento de competências no âmbito da Matemática, pois “o bom domínio de textos na Língua Portuguesa é essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da Matemática” (Rodrigues, 2010, p.151). Ainda no que se refere a esta temática, algumas conclusões retiradas do estudo realizado por Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira e Meneses (2001) apontam para a importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática, uma vez que ambas as disciplinas representam instrumentos fundamentais de comunicação e de pensamento, sendo

assim possível afirmar que a “a Língua Portuguesa é a base de todo o ensino e aprendizagem, na medida em que, para serem compreendidos e interpretados os enunciados matemáticos é fundamental o domínio da Língua Portuguesa.” (Rodrigues, 2010, p.152).

No que respeita ao objetivo referente à disciplina de Matemática, de acordo com o Programa de Matemática (2007), desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemáticos são, para além de objetivos de aprendizagem centrais, importantes orientações metodológicas para estruturar as atividades em aula. Assim, no 1.ºCEB, o ensino desta disciplina deve permitir que todos os alunos adquiram uma compreensão global dos números e das operações para que seja assim possível desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e operações, pois “a compreensão dos números e do sistema de numeração constitui o alicerce sobre o qual a maioria das capacidades matemáticas é construída” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.47). Como já foi referido, a maioria dos alunos apresenta algumas fragilidades no que diz respeito à divisão e multiplicação de números. Para que seja possível atuar sobre estas fragilidades, “deve dar-se menos atenção à prática repetitiva dos algoritmos e mais atenção à compreensão das operações e das relações entre elas. As propriedades das operações devem ser consideradas em situações concretas, em especial a propósito do seu uso para facilitar o cálculo” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.49). Importa ainda referir que “ajudar os alunos a desenvolverem estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.49). Assim sendo, para que seja possível atingir os objetivos gerais propostos desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito e raciocinar e comunicar em contextos matemáticos, a criança deve experienciar situações que implicam a comunicação de ideias, pois “ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, constitui um aspeto essencial da competência matemática que todos devem desenvolver” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.35). O professor deve, frequentemente, propor a realização de atividades que levem os alunos a raciocinar, com o intuito de os ajudar a valorizar o raciocínio matemático.

Por fim, pretendeu-se desenvolver a responsabilidade individual dos alunos, propondo atividades que permitissem trabalhar as normas de convivência social.

Perspetivou-se a continuidade da promoção da cooperação entre os alunos e a partilha de conhecimentos e valores, favorecendo a sua maturidade sócio-afetiva. Assim sendo, e de uma forma geral, definiu-se como um dos objetivos gerais do PTT, assumir responsabilidades e respeitar as normas de interação social.

De acordo com a Lei de Bases do sistema Educativo, o professor deve “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (artigo 7, alínea i). Deste modo, é fundamental promover nos alunos o desenvolvimento destas competências, de modo a conferir continuidade ao trabalho até então desenvolvido pela orientadora cooperante

5. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

5.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

O plano de ação integrou e sistematizou as opções curriculares da orientadora cooperante, bem como sumarizou a sequência de aprendizagens e a organização dos conteúdos programáticos que foram desenvolvidos durante o período de intervenção. As sequências foram previstas numa lógica de valorização das potencialidades e fragilidades dos alunos, sendo flexíveis e ajustáveis a eventuais mudanças e novas situações, pois importa não esquecer que “. . . cada geração deve redefinir a natureza, direção e objetivos da educação, para assegurar à geração seguinte o máximo possível de liberdade e racionalidade.” (Bruner, 1973, p.31)

De forma a possibilitar uma prática pedagógica consciente, foi necessária a definição de princípios orientadores que, neste caso, foram baseados nas orientações apresentadas nos Programas de 1.ºCEB das várias disciplinas, bem como nas Metas Curriculares. Também a metodologia do trabalho do MEM será considerado no planeamento das aulas, não comprometendo assim o modelo pedagógico seguido pela orientadora cooperante, descrito no PCT.

Uma vez que o modelo pedagógico referido assenta numa gestão democrática das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e que pretende o desenvolvimento pessoal e social moral das crianças, tornou-se fundamental permitir a participação dos alunos na gestão da vida da sala e da escola. Ainda, segundo Formosinho (2007)

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes (p.14).

Assim, ao longo da prática optou-se pelos princípios pedagógicos subjacentes ao modelo anteriormente referido, uma vez que se pretendeu, assegurar momentos de trabalho cooperativo entre os alunos, que se caracteriza “por uma interação quer entre alunos quer entre estes e os professores, onde o conhecimento é uma construção de processos de interação social.” (Junqueira, 2012, p.30). Considerou-se esta uma metodologia adequada, visto que “a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz

sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com a estratégia de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos (...)" (Bessa & Fontaine, 2002, p.85). É assim pressuposto que esta estratégia permite aos alunos o desenvolvimento de uma atitude participativa, uma vez que algumas das atividades foram realizadas em grupo, de forma a promover a cooperação e a integração entre os alunos. As atividades em grupo levam "ao confronto das produções, dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas (...). Estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes." (Castro & Ricardo, 1993, p.14).

Assim, é pertinente desenvolver uma ação pedagógica assente no modelo socio construtivista, proposto por Vigotsky, que assume o ensino como um processo conjunto, em que o aluno, com a ajuda do professor, revela-se progressivamente autónomo na resolução das tarefas propostas. Assim, "o professor atua como guia e mediador entre a criança e a cultura (...) e os alunos aprendem e desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção contribui para o contributo activo e global do aluno" (Cool et al, 2001, p.23). Segundo Bruner (1976), este modelo também permite que as crianças inventem e partam à descoberta, formando assim cidadãos autónomos e críticos

Ao longo da prática pedagógica privilegiou-se estratégias de diferenciação pedagógica, visto que "a diferenciação é a melhor resposta educativa para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam diferenças de aprendizagem" (Heacox, 2006, p.135). O ensino diferenciado é "uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem. É também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula" (Heacox, 2006, p.6). Mais se acrescenta que a cooperação é essencial para o sucesso da diferenciação pedagógica. Assim, é fundamental que o professor utilize estratégias eficazes de agrupamento dos alunos, promovendo a aprendizagem recíproca quando confrontados com tarefas que impliquem o confronto de ideias e a partilha de opiniões. São implicadas no desenvolvimento desta competência atitudes de solidariedade, reciprocidade, tolerância, entre outras, extremamente importantes na atual conjuntura social. Assim sendo, no decorrer do PTT, recorreu-se a estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente, na valorização da heterogeneidade de trabalho e da turma. Pretendeu-se ainda promover o trabalho, não só cooperativo, como também colaborativo, através

da implementação de momentos de trabalho em pequenos grupos e a pares. Relativamente aos alunos com NEE, foi privilegiado um apoio diferenciado, nomeadamente, no tempo de trabalho autónomo, concedendo, sempre que necessário mais tempo para a realização das atividades, pois, “quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte dos alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais, quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem (...)” (Heacox, 2006, p.13).

Segundo Heacox (2006), a diferenciação deve ser invisível aos alunos, sendo que para isso é necessário uma variação das estratégias de ensino. O professor deve usar o método da formação de grupos flexíveis para satisfazer necessidades de aprendizagem, mas em algumas circunstâncias, tem de ser cuidadoso no agrupamento dos alunos consoante os seus interesses e preferências de aprendizagem. É de salientar que o TEA e o PIT continuaram a integrar a prática pedagógica e a dinâmica de sala de aula, pois constituem-se essenciais à prática pedagógica.

5.2. Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as disciplinas

No decorrer da prática pedagógica, as diferentes disciplinas foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, pois “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, inspirando a acabar com fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade (...)” (Pacheco, 1996, p.84). Desta forma, todas as áreas contribuíram para o cumprimento dos objetivos. Pretendeu-se então desenvolver atividades que contribuam para diferentes áreas de ensino. No entanto, a interdisciplinaridade “não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (Pacheco, 2000, p.31).

Tabela 1

Estratégias globais de intervenção para cada disciplina

Objetivos Gerais do PTT	Objetivos Específicos	Estratégias Globais de Intervenção	Contributo de cada disciplina
Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler com progressiva autonomia - Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão - Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão - Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação - Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais - Planificar textos, de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos - Redigir textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos escritos, desenvolvendo a intenção de informar, descrever, explicar e justificar opiniões - Desenvolvimento de estratégias de planificação, textualização e revisão de texto - Apresentação de Produções - Leitura de livros do Plano Nacional de Leitura - Desenvolvimento de estratégias de interpretação textual - Implementação de momentos de trabalho a pares e em pequeno grupo, com acompanhamento individualizado - “Trabalho de texto” e “Momento de escrita livre” - Ensino explícito da planificação de diferentes géneros textuais - Integração das situações de escrita em contextos significativos - Continuação da rotina “Tempo de Estudo Autónomo” - Continuação da rotina “Educação Literária” - Laboratórios Gramaticais - Círculo de Leitura - Construção de um livro de finalistas 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação, expressão e justificação de ideias - Produção escrita, promovendo a planificação e revisão textual - Leitura de diferentes histórias e textos <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momentos de interpretação de problemas matemáticos - Momentos de expressão e justificação de pensamentos matemáticos <p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de textos informativos - Seleção, tratamento e organização de informação relacionada com um tema científico - Produção de textos informativos relacionadas com um tema científico - Momentos de partilha, apresentação e discussão de informação obtida através de diferentes métodos
Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades - Usar estratégias de cálculo mental com números racionais não negativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Estratégias para a resolução de problemas, promovendo o raciocínio matemático - Privilegiar o raciocínio matemático recorrendo ao cálculo mental - Cálculo Mental com números racionais não negativos (frações, percentagens e decimais) 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de problemas matemáticos - Partilha e discussão de opiniões matemáticas <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momentos de cálculo mental - Recurso a estratégias de relação entre o algoritmo e a estrutura retangular da área, em situações problemáticas relacionadas com a multiplicação.

			Estudo do Meio - Utilização de estratégias matemáticas para a investigação de conteúdos científicos
Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos	- Discutir resultados, processos e ideias matemáticas - Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema - Conceber e pôe em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos - Compreender e realizar algoritmos para as diferentes operações	- Privilegiar o raciocínio matemático recorrendo ao cálculo mental - Mobilizar as diferentes operações para a resolução de problemas - Continuação da rotina “Tempo de Estudo Autónomo” - Promover situações de discussão de resultados e processos matemáticos - Atividades com recurso a material didático	Português - Interpretação de problemas matemáticos
			Matemática - Resolução de operações recorrendo ao algoritmo - Resolução de problemas relacionados com unidades de medida
			Estudo do Meio - Utilização de estratégias matemáticas para a investigação de conteúdos científicos
Respeitar as normas de interação social	- Cooperar com os colegas - Ser responsável - Identificar as suas principais dificuldades - Respeitar as normas de interação - Trabalhar em grupo - Participar de forma ativa	- Continuação da rotina “Tempo de Estudo Autónomo” - Conselho de Cooperação - Responsabilização do aluno pelo seu sucesso escolar - Realização de atividades adequadas às necessidades e interesses dos alunos - Confronto e partilha de opiniões - Continuação da rotina “Apresentação de Produções” - Promoção e valorização de atitudes positivas de relação com o outro e entreeajuda - Estímulo da participação democrática - Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação	Português - Implementação de ficheiros na sala de aula, a fim de trabalhar as maiores dificuldades dos alunos - Realização de atividades respeitando as regras de sala de aula, bem como, as regras de comunicação
			Matemática - Implementação de ficheiros na sala de aula, a fim de trabalhar as maiores dificuldades dos alunos - Realização de atividades respeitando as regras de sala de aula, bem como, as regras de comunicação
			Estudo do Meio - Realização de atividades respeitando as regras de sala de aula e de comunicação

De forma a completar a tabela anterior e a ilustrar as estratégias globais de intervenção e o Contributo de cada disciplina para o cumprimento dos objetivos apresentam-se em anexo exemplos de evidências do trabalho desenvolvido na disciplina de Português (cf. anexo AE) e de Matemática (cf. anexo AF)

6. Fundamentação do tema em estudo

Neste subcapítulo pretende-se realizar um enquadramento teórico sobre o tema em estudo.

Atualmente parece existir, por parte dos encarregados de educação e da comunidade científica, uma maior e crescente preocupação com os vários momentos associados ao processo de transição, pelos quais os alunos passam ao longo do seu percurso escolar. Neste sentido, a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico constitui-se como uma temática que suscita a reflexão e discussão no panorama geral da educação. A literatura existente apresenta e fundamenta diversos conceitos e perceções inerentes a esta problemática. De acordo com Abrantes (2005) transição entre ciclos dos alunos entre os diferentes ciclos de ensino é um processo de análise complexo que pode ter efeitos sobre o rendimento escolar e a exclusão social dos alunos. Não obstante, investigações sugerem que a transição de ciclo, mesmo associada à mudança de escola, não define o percurso social e educativo do aluno. Importa sim que o ambiente e o contexto educativo assegurem as necessidades e os interesses dos alunos no decorrer do seu percurso académico.

6.1. Transição entre ciclos: Um novo começo

A transição encontra-se associada a uma ideia, na perspetiva de Salgado e Neto (2012) de mudança e de adaptação, perante a qual os indivíduos têm de, necessariamente, acionar diversos mecanismos de resposta e ação que lhes possibilitem o ajustamento e adequação a cada nova situação. No caso particular da transição entre ciclos de ensino, estes mecanismos tendem a acentuar-se, uma vez que os alunos mais novos podem revelar uma menor capacidade em se ajustar e em gerir as mudanças de forma positiva.

Assim, segundo Bento (2003) a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo, quando não é devidamente pensada e acompanhada, pode desencadear problemas na aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento psicológico, especialmente quando associada à mudança de escola. Estas situações podem potenciar problemas emocionais e comportamentais, refletidos na diminuição do rendimento escolar, baixa autoestima, desinteresse e desmotivação pela aprendizagem.

Na perspectiva de Abrantes (2005), a transição para um novo ambiente escolar é um momento crucial na vida social de pais, alunos e professores, constituindo também uma preocupação para o sistema educativo português.

Ao integrar uma nova instituição o aluno é um ator social que desenvolve os seus esquemas de ação associados ao novo contexto, o que significa que o aluno “é o produto da experiência. . . de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (Lahire, citado por Abrantes, 2008, p.105). Este facto decorre das transformações características do processo conhecido como adaptação, isto é, “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal citado por Serra, 2004, p.74).

Neste sentido, o processo de socialização está intimamente associado à transição entre ciclos e à mudança de escola, revelando-se fundamental e indispensável para que a integração dos alunos seja bem-sucedida. Segundo Abrantes (2008), o processo de socialização é inerente aos momentos de transição e estes possibilitam uma vasta análise e observação, sugerindo que a transição seja analisada como um processo dinâmico e interativo, em que o “socializador” transmite e o “socializado” acumula. Por vezes, as vivências experienciadas pelos jovens em instituições com princípios de socialização muito distintos conduzem à incorporação de “esquemas de ação” que, são mobilizadas de acordo com a situação com que se deparam e que os leva a interagir. Esta acomodação poderá desencadear o processo de rutura, por sua vez provocado pela transição de um ciclo para o seguinte. Este acontecimento leva a que as características que conferem a identidade ao aluno se desestruturam, provocando o desequilíbrio na estrutura identitária e social do mesmo, o que possibilita o desenvolvimento de novas relações e identidades, ocorrendo o processo de acomodação. Estas transições entre ciclos são, por vezes, determinantes na regulação do domínio da vida social, quando coincidem com a transição da infância para a adolescência e da adolescência para a fase adulta (Abrantes, 2008).

Ao longo das várias transições entre ciclos, os alunos vão conquistando uma progressiva e crescente liberdade e independência. Não obstante, vão também adquirindo valores, práticas e estilos de vida característicos do espaço social que ocupam.

Os fatores anteriormente referidos, associados às características inerentes à nova escola contribuem acentuadamente para o insucesso escolar e para a

desintegração do aluno no novo meio escolar. A grande dimensão da maioria das escolas, a falta de articulação entre as disciplinas, a pluridocência e a crescente competitividade instigada pela comunidade escolar e utilizada como fator de motivação geram inquietação nos alunos, nomeadamente nos que transitaram do 1.º para o 2.º Ciclo.

De acordo com Salgado e Neto (2012), as exigentes mudanças impostas aos alunos permitem verificar as diferentes reações dos mesmos, em que a maior capacidade de adaptação de alguns à mudança poderá estar associada aos contextos social e familiar, bem como ao maior ou menor desenvolvimento da autoestima, autoconfiança, autonomia e maturidade. Assumindo este ponto de vista, verifica-se que a transição do aluno está à partida condicionada por fatores extrínsecos que lhe são inerentes e característicos da sua personalidade.

Para Schumacher (1998) não só a escola, mas também os familiares mais próximos do aluno são cruciais e indispensáveis para uma transição de sucesso, sendo determinantes no maior ou menor stress durante o período de transição. Assim é fundamental o envolvimento das famílias e dos membros da comunidade educativa/escolar, na procura de respostas adequadas às necessidades dos que permitam atenuar o referido stress. Neste sentido, considera-se fundamental perceber quais os agentes envolvidos em todo o processo educativo e de que forma contribuem e asseguram as transições.

Considerando as possíveis implicações de desestruturação identitária, associadas à realidade sociocultural de origem de alguns alunos é fundamental a implementação de estratégias que assegurem as necessidades dos estudantes no meio escolar e na sua vida social. Segundo Abrantes (2005), verifica-se sempre uma subida das taxas de insucesso no 1º ano de cada ciclo, destacando-se a passagem do 6.º para o 7.º ano de escolaridade ainda que uma primeira abordagem insinue uma maior taxa de insucesso do 1.º para o 2.º Ciclo, associada ao fim do regime de monodocência. Salienta-se que:

O insucesso e abandono escolar no início dos ciclos tem vindo a aumentar ao longo dos últimos 20 anos, apesar de diversas equipas governamentais terem, desde os anos 80, procurado uma ideia de unidade de ciclo e não retenção do seu interior, impondo o final do ciclo como momento por excelência de avaliação sumativa e de seleção (Abrantes, 2005, p.36).

Segundo Abrantes (2005)

há indícios que as transições bruscas potenciam esses fenómenos. Uma primeira análise de dados mais recentes do ME e do INE permite observar que os maiores níveis de insucesso e abandono se concentram no primeiro ano de cada ciclo, o que parece confirmar a tese da transição enquanto mecanismo de exclusão (p.35).

Também segundo Gomes e Carvalho (2007), é nos anos de transição de ciclos de ensino que se verifica uma maior taxa de insucesso em que predominam problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais e comportamentais.

Por outro lado, Griebel e Neisel (citado por Vasconcelos, 2005) associam as descontinuidades na aprendizagem às transições entre ciclos, que se manifestam como um forte constrangimento à adaptação dos alunos ao seu novo contexto. Em oposição, a continuidade entre ciclos é uma característica desejável, uma vez que, adequada ao contexto escolar, é “um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008, p.74). De forma a complementar, Zabalza (citado por Cruz, 2008) define continuidade como estando subjacente à união, coerência e complementaridade. É de salientar que se considera “continuidade não como uniformidade, mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, garantir o progresso” (Vasconcelos, 2005, p.7). Associada à continuidade educativa deve coexistir uma transversalidade e diversificação de metodologias adequadas às características dos alunos.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como os Programas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, é possível inferir que existe, em termos legais, uma preocupação em assegurar a continuidade educativa curricular relativamente às disciplinas e aos conteúdos abordados em anos anteriores.

Concretizando, e citando a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), “ a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8, ponto 2). Esta ideia é ainda corroborada pelo Decreto-Lei n.º 18/2011, o qual informa que “a organização e a gestão do currículo subordinam-se . . . à coerência e sequencialidade entre os três ciclos de ensino e destes

com o ensino secundário” “(artigo 3, nº23, 2 de fevereiro), ideia esta já anteriormente enunciada no Decreto de lei n.º 6/2001, artigo 3, nº15, 18 de janeiro.

No entanto, apesar das orientações legais, a literatura e a experiência profissional sugerem que a progressão de ciclos de ensino perspectiva uma descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem.

6.2. Percursos de integração: Atores Educativos

As escolas, importantes organizações educativas, são, evidentemente, espaços diretamente envolvidos em todo o processo de transição, articulação e integração dos alunos. O seu papel, envolvendo todos os agentes educativos, é privilegiado e essencial para a criação de ambientes integradores e promotores de uma transição de sucesso. A literatura sugere que é da responsabilidade das escolas e estabelecimentos educativos, promover o desenvolvimento de práticas de cidadania, entre não só indivíduos, bem como instituições, contribuindo desse modo para promover a concretização da dinâmica interna entre grupos e desses com o meio social envolvente.

Nesta perspetiva, as preocupações com a integração de todos os alunos são reais e têm sido alvo de reflexão no panorama educativo atual. Cada vez mais as escolas tendem a valorizar e compreender as repercussões decorrentes de uma integração deficiente do aluno, procurando criar oportunidades e estratégias que conduzam a uma integração plena dos alunos.

Neste sentido, a integração no 2.º Ciclo dos alunos provenientes do 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá ser encarada como um processo decorrente da interação entre fatores estruturais inerentes ao espaço escola e dos comportamentos dos novos alunos, nomeadamente no que se refere às suas características culturais, capacidade de iniciativa, expectativas, conceções e perceções face ao novo ciclo.

Como mencionado, para além da mudança de ciclos e da necessidade de integração nas dinâmicas sociais do novo contexto, também a mudança de escola pode funcionar como um fator de risco que potencia o insucesso escolar (Bento, 2003).

Ainda que existam documentos curriculares que visam orientar a prática educativa, não definindo em absoluto as metodologias ou estratégias de ação, o docente tem liberdade para organizar e estruturar as aulas, podendo adaptar o currículo às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, assegurando a continuidade e sequencialidade com outros ciclos. Desta forma, poderá existir uma progressão eficaz

e satisfatória, através de uma abordagem curricular numa perspetiva de investigação e experimentação. Sintetizando, o professor deverá considerar:

o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização de experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais, o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a criação de um clima favorável a socialização e ao desenvolvimento moral. (Organização Curricular e Programas Ensino Básico, 2004, p.24).

Outra questão que decorre da problemática da articulação relaciona-se, como referido anteriormente, com a mudança de espaço e de turma. Se o aluno, ao transitar de ciclo permanece na mesma turma, incorre, segundo Abrantes (2008), numa “transição protegida”, que não tem influência na articulação académica, mas sim na social. Por outro lado, caso o aluno não integre a mesma turma do ciclo anterior ocorre “. . . outro mecanismo de segmentação . . .” (Abrantes, 2008, p.71), que pode ser facilitado com criação de projetos de integração e atividades programadas para o efeito, potenciando a transição académica e social do aluno. É de salientar um estudo realizado por Abrantes (2008), numa turma de 5.º ano de escolaridade, metade dos alunos havia participado num projeto de integração, em oposição à outra metade. No primeiro grupo “foi verificada uma integração mais rápida num ambiente da EB2,3, algo que os próprios alunos, nas entrevistas, relacionaram com o projeto” (p.53).

Neste sentido, é fundamental que as escolas desenvolvam entre si um trabalho de articulação de forma a facilitar a adaptação e integração dos alunos aos novos contextos educativos.

Segundo Bento (2003), para um bom trabalho de articulação, é essencial a proximidade de professores e psicólogos de ambas as escolas, de forma a criar estratégias facilitadoras da transição dos alunos entre ciclos, em que estes se podem encontrar a fim de partilhar informações sobre os alunos e discutir aspetos curriculares e práticas de ensino. Acrescenta-se ainda a importância de visitas dos alunos do 4.º ano de escolaridade a estabelecimentos de ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando a convivência entre alunos de ambos os ciclos, numa perspetiva de socialização e de convívio entre os pares.

Uma vez que também os pais fazem parte deste processo, é pertinente convidá-los, acompanhados dos seus filhos, a fim de conhecerem os novos professores dos

seus educandos, num clima de confiança e de partilha de histórias/experiências. Como complemento, poderá ser elaborado um documento informativo a ser distribuído por cada família, incluindo a história da escola, números de telefone, calendário escolar, nomes dos novos professores do 5º ano de escolaridade, procedimentos em relação às senhas de almoço, passes de autocarro e outras práticas.

Por sua vez, também os diretores de turma (diferentes dos professores titulares de turma) deverão desenvolver iniciativas junto dos encarregados de educação para que as famílias se sintam acolhidas na nova comunidade educativa e assim, manifestar perante os seus filhos a confiança que têm na nova escola e, desta forma, diminuir a ansiedade dos seus educandos. É de referir a prática generalizada das escolas no que diz respeito a reuniões entre os diretores de turma do 5.º ano e professores de 1.º Ciclo, de modo a partilhar informação acerca dos alunos em transição.

Na perspetiva de Bento (2003), todas estas estratégias são facilitadoras da integração dos alunos e necessitam da intervenção de todas as partes integrantes do processo. Para que estas apresentem resultados positivos e sejam eficazes, os docentes devem valorizar toda a informação que têm ao seu dispor, participar nas reuniões entre professores de diferentes ciclos e com os familiares. Considera-se ainda fundamental que os docentes estejam cientes da cultura familiar dos seus alunos, devendo conhecer os seus hábitos de estudo, características, especificidades e interesses, para que advenham deste conhecimento possíveis estratégias e planos de ação eficientes e facilitadores do processo de integração.

É de salientar o estudo de Weldy (citado por Schumacher, 1998) em que se averiguaram as preocupações dos alunos ao mudarem de escola, associadas aos desconhecimentos do novo espaço. Assim, frequentemente os alunos sentem-se desorientados relativamente aos espaços que procuram: cacifos, cantina, casas de banho e as próprias salas de aula. Ainda que, até agora, não tenham sido referidos os assistentes operacionais das escolas, estes desempenham também um papel fundamental no processo de integração dos alunos, assegurando muitas vezes o bem-estar do aluno, orientando e motivando a sua autonomia. Muitas vezes, minimizam também os conflitos e indisciplina dos alunos, que são um fator que potencia a não transição dos alunos no novo ciclo, dado o clima de insegurança e preocupação que prejudicam o processo de socialização.

No que respeita à dimensão comportamental dos alunos, também os professores se deparam, por vezes, com o problema da disciplina durante a transição entre ciclos.

Na perspectiva de Abrantes (2008), os professores incorrem por vezes no erro de rotularem os novos alunos, nomeadamente quando são alunos repetentes, o que potencia o insucesso e o desinteresse pela escola, desfavorecendo, mais uma vez, a sua adaptação e a sua transição e processo de socialização.

6.3. Aspetos práticos da transição entre ciclos de escolaridade

Procura-se agora sintetizar as principais ideias decorrentes da fundamentação teórica e da revisão da bibliográfica.

Na perspectiva do aluno são pelo menos cinco as transições que se identificam: de regime curricular, pedagógico e disciplinar; de estabelecimento; de grupos de amigos; de estatuto social e de posição ocupada no grupo social (Abrantes, 2009). Desta forma, este é um acontecimento associado, por vezes, à mudança de escola, de grupo de pares, de professores, por vezes de localidade e ainda de regras e exigências escolares. Todos estes elementos são fatores de risco que determinam o sucesso ou insucesso da transição e o percurso vivenciado pelo aluno (Monteiro, 2012).

O sucesso da transição e também da integração é ainda determinado por fatores gerais do contexto, da escola, da família, da etnia, da cultura, da linguagem e fatores das características gerais da criança, da sua personalidade, em que se centram a maioria dos estudos neste âmbito.

As transições do aluno associadas à mudança de escola devem, segundo Bento (2003) ser planeadas com recurso a diversas atividades, com o principal objetivo de facilitar a adaptação dos alunos do 4º ano à Escola Básica e assim contribuir para um maior rendimento académico e minorar as perturbações a nível comportamental, social e emocional. Desta forma, importa promover atividades de articulação curricular, isto é, “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição . . . dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores . . .” (Serra, 2004, p.50)

Por outro lado, a continuidade e articulação devem percorrer o mesmo caminho, dando prioridade à escuta dos pais e das suas perspetivas, bem como às perspetivas das crianças. Devem ainda ser criadas condições para que os profissionais possam discutir as suas perspetivas, devendo ser consideradas as perspetivas da administração e dos decisores políticos (Vasconcelos, 2005). No entanto, ainda que a articulação

curricular esteja presente, ao nível das práticas, nem sempre essa vontade se traduz em práticas efetivas ou na implementação das mesmas.

Salienta-se ainda o peso institucional e os aspetos burocráticos, que são constrangimentos que contrariam o movimento da articulação e que não permitem uma transição suave entre ciclos, levando então a um percurso de transição desajustado do aluno.

Consequentemente, verifica-se o aumento do insucesso escolar e dos problemas emocionais e de comportamento nos períodos de transição entre ciclos em que, segundo o Ministério da Educação (2003) (citado por Gomes & Carvalho, 2007, p.4), um estudo sobre “o insucesso e abandono escolar” revelou que as taxas de abandono escolar eram reduzidas durante o primeiro ciclo, e tem sofrido um aumento significativo nos ciclos de ensino seguintes à transição entre ciclos (5.º, 7.º e 10.º). Mais se acrescenta de acordo com dados do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, (citado por Gomes & Carvalho, 2007) que as taxas de insucesso melhoram à medida que se avança no primeiro ciclo, piorando no início do 2.º Ciclo do Ensino Básico, verificando-se ainda que a taxa de retenções/desistência duplica de 7,8% no 4.ºano para 14% no 5.º ano.

Assim é possível constatar que a transição entre ciclos caracteriza-se por um grande desafio para os alunos, constituindo-se numa experiência significativa na vida de uma criança ou de um jovem e no seu desenvolvimento existindo, no entanto, evidências de um aumento dos níveis de stress e perturbação emocional associado a estas transições (Correia & Pinto, 2008). O aluno está sujeito a inúmeros fatores externos. Estes podem contribuir positivamente ou negativamente para o seu desempenho académico e para o seu desenvolvimento social e cultural.

Neste processo, procuram-se estratégias de integração do aluno e mecanismos que permitam colmatar os problemas inerentes a esta situação. De acordo com Bento (2003) o esforço que os docentes e que a comunidade educativa revela, e manifestam na procura de soluções e estratégias de adaptação dos alunos ainda são frágeis, pois não controlam todos os fatores inerentes. Desta forma, torna-se fundamental o envolvimento das famílias e dos membros da comunidade educativa/escolar, em que uma eficaz resposta adequada às necessidades dos alunos é determinante na atenuação do referido stress. Neste sentido, segundo Salgado e Neto (2012) considera-se essencial perceber quais os agentes envolvidos em todo o processo educativo e de que forma contribuem e asseguram as transições.

Os professores são agentes bastante significantes no processo de transição dos alunos, nomeadamente no que respeita as questões curriculares, uma vez que estes detêm a responsabilidade de planear as aulas e de seleccionar quais as estratégias adequadas às características da turma. Atualmente, os professores podem também representar um elemento de conforto para as crianças, promovendo o bem-estar da turma e fomentando uma boa relação entre os alunos, baseada no respeito, interajuda e cooperação. Assim, o professor deve assumir um papel de mediador entre os seus alunos. Por outro lado, podem ser o elemento em que as crianças projetam as suas frustrações, não desenvolvendo competências no campo social. Pelo exposto, os professores assumem um papel determinante no percurso de integração vivenciado pelos alunos no momento da transição entre ciclos.

Também a escola e a comunidade educativa podem desempenhar um papel crucial e facilitador dos percursos vividos pelos alunos. Segundo Bento (2003) se a transição de ciclo de um aluno é também acompanhada pela mudança de escola, o novo espaço que o aluno encontra e as dinâmicas que caracterizam o novo contexto têm uma grande influência na sua adaptação e, assim, na formação da sua identidade. Este espaço aliado aos novos grupos sociais que o aluno poderá integrar potenciam o seu sucesso ou insucesso escolar (Abrantes, 2008). Neste sentido, tal como tem sido referido, é essencial um envolvimento dos professores, assistentes operacionais e da comunidade educativa envolvente no percurso de transição, que se estende durante a estadia do aluno na escola, e que pode ser preparada antes da entrada do aluno na nova escola.

Salienta-se ainda a necessidade de assegurar os interesses das crianças pelos órgãos de gestão, fomentando práticas e estratégias que promovam a transição e a integração dos alunos, como visitas de estudo a escola de ciclos superiores do próprio agrupamento.

Importa uma vez mais mencionar a importância do envolvimento das famílias em todo este processo, que quando adequada, tende a facilitar o percurso de integração vivido pelo aluno. Assim, perante um acompanhamento direccionado ao aluno, as fases do processo de integração poderão ser mais facilmente vencidas pela criança, sem que se verifiquem situações de insegurança e stress, que potenciam o baixo rendimento escolar e uma integração desajustada. A adaptação à nova realidade será feita de forma tanto melhor quanto mais envolvimento existir por parte da família do aluno. É de salientar que os pais devem encarar todo este processo de forma natural sem provocar

no aluno ansiedade e receios, pois muitas vezes os pais demasiado preocupados acabam por transmitir um sentimento de insegurança aos seus filhos, o que pode vir a ter um impacto negativo no percurso de transição que o aluno vai vivenciar.

Para que a articulação seja possível é necessário alterarem-se concepções e dinâmicas de professores e da cultura escolar. Refletindo sobre todos os processos e possibilidades associados a transição entre ciclos, são vários os possíveis percursos percorridos pelas crianças. Não só o professor, mas também as estratégias adotadas pela escola e pela comunidade educativa, o apoio e colaboração dos pais e as próprias características das crianças envolvidas são fatores de forte influência no desempenho escolar e integração social do aluno.

Segundo Bento (2003), se a simultânea transição de escola e ciclo for programada recorrendo a diversas atividades a fim de facilitar a adaptação dos alunos do 4ºano à Escola Básica contribui para um percurso de sucesso, isto é, um maior rendimento académico e uma atenuação das perturbações a nível comportamental, social e emocional.

São respostas genéricas que visam um esclarecimento relativamente às questões envolvidas na transição entre ciclos que, com maior reflexão e com a possibilidade de realização de estudos de caso contribuiriam de forma eficaz para o aprofundamento desta problemática.

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

7.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação é um aspeto essencial que apoia e orienta o processo educativo, uma vez que permite “acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1993, p.75). Moraz e Ramalho (2004), definem a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p.43). A avaliação permite verificar as aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos contribuindo para a melhoria do sistema educativo.

A avaliação diagnóstica é um processo avaliativo que inicia o processo ensino aprendizagem, averiguando os conhecimentos prévios do aluno. Esta pode ser feita, não só início do ano, como em qualquer outro momento, sendo que deve ser sempre articulada com a avaliação formativa para possibilitar a superação de dificuldades detetadas em cada aluno. A sua principal função consiste em verificar se o aluno possui determinados conhecimentos que servirão de base às novas aprendizagens, tornando-as assim mais efetivas e significativas. Assim é possível determinar se “o aluno possui os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.94). Assim, foram diagnosticados os conhecimentos a partir da análise das fichas de avaliação realizadas no período letivo anterior, a partir da qual foram construídas grelhas de avaliação diagnóstica (cf. anexo D) e uma breve caracterização dos alunos (cf. anexo AA e AB).

Para que seja possível rever e melhorar os processos de trabalho, a avaliação deve ser contínua e formativa pois, segundo Pais e Monteiro (1996), “deve ser orientada fundamentalmente para a regulação contínua e, tanto quanto possível, individualizada da aprendizagem dos alunos” (p.48), o que significa que as estratégias selecionadas para o processo de aprendizagem devem-se adaptar às diferentes características dos alunos, permitindo assim o ensino diferenciado. A concretização da avaliação formativa foi possibilitada com a construção de grelhas de registo de avaliação diárias, nas diversas disciplinas, de acordo com os objetivos específicos definidos para cada atividade.

A avaliação formativa, que “pretende averiguar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou aptidões fundamentais” (Ribeiro, 1993, p.28). Assim, foi possível verificar-se se os objetivos gerais delineados para o PTT foram atingidos.

Relativamente à disciplina de Português, foram desenvolvidas atividades que permitiram rever os alguns dos conteúdos abordados ao longo do 1.º CEB. Predominaram atividades no âmbito da Leitura, Compreensão do Oral e, principalmente, do Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

Durante os momentos de avaliação da leitura, os alunos revelaram algumas incorreções, desrespeitando os sinais de pontuação ou pronunciando erradamente algumas palavras. No entanto, revelaram fluência e entoação na leitura (cf. anexo AG). Apesar das melhorias verificadas, os alunos permaneceram com algumas dificuldades na compreensão dos textos.

No que respeita ao CEL, os alunos revelaram no final do processo de intervenção e comparado com a avaliação diagnóstica, de uma forma geral, conhecimentos sobre os conteúdos abordados, pelo que a avaliação foi bastante positiva (cf. anexo AH). Com efeito, foram realizadas atividades maioritariamente ao nível da conjugação de verbos, derivação de palavras, graus dos adjetivos, determinantes e pronomes.

De forma geral, estes são conteúdos que a turma domina razoavelmente, com destaque para a derivação de palavras como o conteúdo em que os alunos apresentam menos dificuldade. Por outro lado, os alunos revelam bastante dificuldade no estudo dos graus dos adjetivos, não conseguindo, na maioria das vezes, identificar o grau do adjetivo em causa.

Ao nível da Escrita, foram produzidos, ao longo do período de intervenção, vários textos de forma autónoma pelos alunos. O seu desempenho foi bastante positivo, o que se pode verificar pela análise da grelha de registo da avaliação formativa (cf. anexo AH). Os alunos cuidaram regularmente dos seus textos, revendo e procedendo ao seu melhoramento.

Importa ainda mencionar o bom desempenho dos alunos nos vários momentos da Apresentação de Produções (cf. Anexo AI), em que se denotou a participação e empenho nas produções realizadas, destacando-se as críticas construtivas dos colegas intervenientes.

O trabalho realizado, ao longo do período de intervenção, na disciplina de Matemática dedicou-se aos temas Números e Operações e Geometria e Medida e

ainda, de uma forma transversal, ao nível das capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemáticos.

Como já havia sido averiguado, constatou-se que os alunos não apresentavam dificuldades significativas nos referidos temas, sendo que as suas principais fragilidades revelavam-se ao nível da resolução de problemas e de cálculo mental. Posteriormente, verificou-se grande dificuldade dos alunos na compreensão da multiplicação de frações, pelo que foram elaboradas fichas de trabalhos e estruturadas atividades no sentido de promover aprendizagens significativas neste âmbito.

Analisando a grelha de registo de avaliação formativa (cf. Anexo AJ), constata-se que os alunos apresentam uma maior facilidade no tema de Geometria e Medida, nomeadamente ao nível da determinação da área e perímetro de figuras e do volume nos sólidos. Também no estudo das Pavimentações não foram reveladas dificuldades de maior.

No que se refere ao raciocínio matemático foi possível constatar uma melhoria significativa, uma vez que foi solicitado aos alunos que explicassem e justificassem as suas respostas em cada uma das suas intervenções.

A avaliação sumativa das diferentes disciplinas foi realizada através da aplicação de fichas de avaliação sumativas. Relativamente à disciplina de Português, os alunos revelaram, maioritariamente, um bom desempenho. Analisando-se dos dados apresentados em anexos (AK), verifica-se que 13% dos alunos apresentam uma classificação de Muito Bom, 40% de Bom; 40% de Suficiente e apenas 7 % apresentam uma classificação de insuficiente.

No que se refere à disciplina de Matemática, os resultados são de forma global bastante satisfatórios, embora menos positivos do que os resultados apresentados na disciplina de Português. Assim, de acordo com o gráfico apresentado em anexo (AL), verifica-se que 12% dos alunos apresentam uma classificação de Muito Bom, 44% de Bom; 25% de Suficiente e por fim, 19 % apresenta uma classificação de Insuficiente.

Importa referir que relativamente ao Estudo do Meio, e como mencionado, este não esteve tão presente quanto o desejado ao longo das semanas de intervenção por decisão da orientadora cooperante e devido ao tempo dedicado à preparação, para as provas finais de 4º ano. Neste sentido, não existe nenhum gráfico que expresse a informação de avaliação relativa à disciplina em causa, apenas foi realizado um gráfico que expressa a informação de avaliação dos objetivos relativos aos momentos de trabalho de projetos (cf. anexo AM). No final das PES II, os alunos ainda não tinham

realizado a ficha de avaliação de Estudo do meio, pelo que também não é possível apresentar os resultados finais. Contudo, ao longo da intervenção, foi possível perceber, através da análise dos gráficos respeitantes ao trabalho de projetos que o Estudo do Meio revela resultados bastante positivos (cf. anexo AM).

Analisando e refletindo sobre os todos os dados e resultados apresentados, conclui-se que, de forma geral, os alunos progrediram nas suas aprendizagens. Importa, no entanto, perceber que algumas das fragilidades se mantêm, dado que o desenvolvimento de novas competências requer um trabalho coeso, contínuo e sistemático ao longo do tempo.

Importa referir que não se apresentam evidências nem resultados de avaliação no que respeita às áreas referentes às expressões - motora, plástica, dramática e musical -, pois uma vez que a prática pedagógica se desenvolveu numa turma de 4º ano estas foram desenvolvidas e trabalhadas ao longo do primeiro período, para que assim a fase final fosse apenas dedicada à preparação das provas finais de Matemática e Português. Estando no entanto, apenas durante este período, as competências relativas às áreas das expressões asseguradas pelas atividades de enriquecimento curricular, proporcionadas pela escola

7.2. Avaliação dos objetivos do Plano de Trabalho de Turma

Apresenta-se, agora, os resultados de avaliação dos objetivos do PTT, os quais foram identificados tendo em consideração o contexto socioeducativo vivenciado.

De forma a facilitar a avaliação de cada um dos objetivos gerais foi estruturado um quadro que descrevesse a relação entre os Objetivos Gerais do Projeto e os respetivos indicadores de avaliação e instrumentos e técnicas (cf. anexo AN). Para avaliar os objetivos gerais formulados, foram definidos indicadores de avaliação, para uma avaliação fidedigna e completa. Estes sofreram alguns ajustes relativamente aos propostos inicialmente no PTT.

Assim, procedeu-se à estruturação de atividades de modo a desenvolver nos alunos as competências inerentes aos objetivos definidos à avaliação dos indicadores decorrentes dos mesmos (cf. anexo AO). É essencial que haja diversidade nos métodos de avaliação, pois “só diferenciando estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade” (Ferreira, 2007, p.69). Assim, como referido

anteriormente, a avaliação foi realizada através da observação direta participante e não participante, da análise das produções dos alunos, das fichas de avaliação, das grelhas de avaliação das diferentes disciplinas, dos registos de avaliação da participação e da análise de fichas realizadas pelos alunos.

Foi possível constatar que, no geral, os alunos participaram com empenho na resolução das tarefas, o que se refletiu nas suas aprendizagens, atingindo, desta forma, os objetivos gerais de forma bastante positiva (cf. anexo AO).

No que respeita o objetivo geral desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos, considera-se que foi atingido (cf. anexo AP), pois, de um modo geral, os alunos desempenharam com sucesso as atividades propostas. De acordo com os objetivos específicos, verifica-se que 53% dos alunos apresentam uma classificação de muito bom no que diz respeito à leitura com autonomia, 42% dos alunos escolhe autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais, 47% dos alunos apresentam uma classificação de bom no que diz respeito a utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação, 53% dos alunos leem suficientemente de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão, 47% dos alunos redige de forma suficiente textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados e por fim 41% dos alunos revê de forma sistemática os textos com vista ao seu aperfeiçoamento. O Círculo de Leitura (cf. anexo AQ) contribuiu significativamente para estes resultados, uma vez que através da realização do mesmo, 53% dos alunos progrediram também na leitura (cf. anexo AH).

Concorreu ainda para este objetivo, o momento de trabalho de projetos, embora devido à necessidade de preparação para as provas finais não tenha ocorrido tantas vezes como planeado e desejado, permitia aos alunos a escrita de textos diversos e em diferentes suportes. A sua avaliação (cf. anexo AM) demonstrou-se bastante positiva, facto que pode ser explicado pelo grande empenhamento e motivação dos alunos durante este momento de trabalho.

Para o cumprimento do referido objetivo, foi nossa prioridade proporcionar momentos de leitura diversos, não só nos momentos do Círculo de Leitura, bem como na leitura de livros referenciados para a infância como a “Contradição Humana” de Afonso Cruz e “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto. Procurou-se ainda privilegiar momentos de escrita criativa, como a redação de cartas, convites, diálogos, relatos,

finais de histórias, entre outros. Assim, sempre que apropriado solicitamos aos alunos momentos de escrita diversa.

Relativamente aos objetivos delineados na disciplina de Matemática, ambos apresentam resultados muito positivos. No que se refere à avaliação do objetivo geral, desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito (cf. anexo AR) é possível verificar que 63% dos alunos utiliza estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades, igualmente 63 % dos alunos utiliza estratégias de cálculo mental com números racionais não negativos e por fim 53% dos alunos explica o seu raciocínio sendo que os restantes 47% evoluíram bastante ao longo das semanas de intervenção. Salienta-se ainda os momentos de partilha de estratégias de cálculo mental concorreram para o alcance deste objetivo, uma vez que os alunos partilharam autonomamente as suas estratégias, explicitando o seu raciocínio. Assim, é possível também afirmar que os alunos desenvolveram destrezas de cálculo mental e escrito, em que alguns alunos aumentaram o seu repertório de estratégias e desenvolveram o seu sentido de número. De uma forma geral, os alunos foram progressivamente, mais capazes de dar sentido às operações propostas, desenvolvendo, simultaneamente, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. Deste modo, os alunos desenvolveram competências de interpretação e compreensão dos números racionais não negativos.

Relativamente ao objetivo geral, raciocinar e comunicar em contextos matemáticos (cf. anexo AS), 48% dos alunos discute de forma suficiente resultados, processos e ideias matemáticas, 47% identifica suficientemente o objetivo e a informação relevante para a resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos, 47% dos alunos é capaz de conceber e por em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos, 55% compreende e realiza de forma bastante positiva algoritmos para as diferentes operações, por fim apenas 30% dos alunos comunica de forma eficaz as suas ideias.

Importa referir que uma das maiores fragilidades identificadas na turma relaciona-se com a competência raciocinar e comunicar em contextos matemáticos, em que se notou uma evolução bastante significativa.

Ao longo das atividades que foram sendo desenvolvidas, promoveu-se sempre a partilha e discussão de ideias e resultados em grande grupo. Na realização da atividade de início ao estudo das pavimentações (cf. anexo AT), por exemplo, os alunos apresentaram as suas conclusões à turma, tendo esta sido das atividades que mais

promoveu a comunicação no âmbito da Matemática, e cuja avaliação foi bastante positiva (cf. anexo AU).

Importa ainda referir que para analisar o cumprimento de todos os objetivos gerais, constituiu-se essencial a análise dos objetivos definidos para o TEA, uma vez que este momento concorre, devido à sua natureza, diretamente para o cumprimento de todos os objetivos estabelecidos. (cf. anexo AV) O momento de TEA foi sempre bastante apreciado por todos os alunos, uma vez que estes possuem a consciência de que este é o momento essencial para trabalhar as suas dificuldades e fragilidades, podendo recorrer para isso à ajuda da professora e dos colegas. A avaliação deste momento é bastante positiva, uma vez que de forma geral os seus objetivos foram cumpridos, tal como observado no anexo AV, destacando-se o facto de 65% dos alunos consolidar conhecimentos de diferentes disciplinas.

Em relação às competências sociais, pretendia-se que os alunos respeitassem as normas de interação social, tanto nos momentos em coletivo como nos momentos individuais. No que respeita a este objetivo, respeitar as normas de interação social,, foram verificadas algumas mudanças significativas. Assim, e tendo em conta o curto período de intervenção, a avaliação verifica-se positiva. (cf. anexo AX). Através da análise dos gráficos verifica-se que 74% dos alunos coopera sempre com os seus colegas, 53% é responsável, de forma idêntica 53% dos alunos identifica de forma geral as suas dificuldades, 58% respeita as normas de interação social, 100% dos alunos trabalha, quando solicitado, em grupo e 53% dos alunos participa de forma ativa nas atividades.

É de salientar que a análise dos objetivos referentes ao conselho de cooperação (cf. anexo AZ) se revelou essencial para avaliar o objetivo estabelecido, referente às competências sociais, designadamente, 45% dos alunos participa, suficientemente, de forma democrática na organização do trabalho, 63% dos alunos partilha e discute sugestões em grande grupo e 56% dos alunos desenvolveu o sentido de responsabilidade e de consciencialização acerca das necessidades e potencialidades da turma. De igual forma alguns dos objetivos delineados para o momento de TEA (anexo AV) contribuíram de forma sistemática para o cumprimento do objetivo geral relacionado com as competências sociais, nomeadamente 75% cumpriu as regras relativas ao TEA, 84% respeitou o trabalho dos colegas, 68% trabalhou de forma autónoma, cooperada e responsável e ainda 60% dos alunos cumpriu as suas responsabilidades concretizando aquilo a que se propunha no seu PIT.

Com a presença de mais professoras em sala de aula, a maioria dos alunos tendeu a falar mais baixo nos seus grupos, apresentando melhorias na forma como intervinha, respeitando a vez do outro e colocando, na maioria das vezes, o dedo no ar para falar. Ao longo da intervenção, os alunos revelaram-se mais atentos e concentrados na maioria das atividades. Em momentos expositivos, os alunos prestaram atenção e colocaram questões pertinentes, revelando interesse e empenho.

A cooperação continuou a ser fomentada através do trabalho de projetos e do desenvolvimento de atividades, na sua maioria, em grupo. Apesar dos momentos de agitação pontual, a turma respeitou as normas do bom funcionamento da sala de aula e revelou-se atenta e aplicada.

Salienta-se ainda a aplicação de um questionário final de autoavaliação (cf. anexo BA) e a sua posterior análise (cf. anexo BB), o qual constitui um elemento fundamental para compreender qual o entendimento dos alunos acerca da presença das professoras estagiárias e do trabalho desenvolvido pelas mesmas, em colaboração com a orientadora cooperante. A sua análise demonstra que 48% dos alunos considera a sua participação de trabalho em grupo muito boa, 95% dos alunos considera colaborar sempre com o seu grupo, 69% afirma apresentar muito boa capacidade em utilizar as TIC, 100% demonstra interesse pelas tarefas, 95% dos alunos considera que o seu empenho no trabalho foi muito bom e por fim 84% dos alunos afirma que o seu comportamento nas aulas é muito bom.

Este foi um exercício fundamental, uma vez que “o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a autoavaliação, desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (Fernandes, 2013, p.5).

Uma vez que a opinião dos alunos concorre para a determinação do sucesso do Plano, estes foram respondidos de forma autónoma. A análise efetuada permitiu averiguar que os alunos gostaram das atividades realizadas e consideraram benéfica a presença das professoras estagiárias, referindo, frequentemente, a ajuda facultada pelas mesmas.

No final da intervenção promoveu-se uma conversa em grande grupo sobre o que mais gostaram o que poderia ter corrido melhor. Esta conversa constituiu um complemento à avaliação, uma vez que oferece um “feedback” do trabalho desenvolvido

com os alunos, não no que diz respeito ao nível das aprendizagens, mas sim em relação ao que, para as crianças, foram as atividades mais desafiantes e estimulantes.

Os alunos preencheram um questionário sobre o período de intervenção (cf. anexo BC), que nos permitiu averiguar qual a sua perceção sobre a intervenção pedagógica e sobre as atividades realizadas (cf. anexo BD). Ficámos bastante agradadas com os resultados obtidos, uma vez que as perguntas foram satisfatoriamente respondidas e a avaliação das professoras estagiária foi gratificante.

É de salientar que de forma a refletir sobre toda a prática pedagógica foi preenchida uma ficha de autoavaliação pelas estagiárias (cf. anexo BE).

Assim, de uma forma geral, as estratégias e metodologias adotadas permitiram o cumprimento dos objetivos gerais, em que os alunos beneficiaram de atividades bem estruturadas e de um apoio mais frequente. Constitui-se como principal preocupação a procura de momentos de carácter mais didático, promovendo-se debates, partilha de opiniões e discussão de resultados num clima de respeito e cooperação. Considera-se, portanto, que a intervenção respondeu às necessidades dos alunos na medida em que possibilitou o desenvolvimento progressivo das suas competências, apresentando assim um balanço geral bastante positivo.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Constitui-se agora como propósito apresentar a análise dos resultados dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas aos professores. Importa referir que a análise de resultados dos questionários se centra nas seguintes dimensões: perspectivas e conceções dos alunos face às experiências de aprendizagens no 2.º CEB; perspectivas e conceções sobre as experiências e sentimentos dos alunos, decorrentes do processo de transição entre ciclos de escolaridade; perspectivas e expectativas futuras dos alunos sobre o processo de transição entre ciclos; percepções e conceções dos alunos relativamente à família e à escola, subjacentes ao processo de transição entre ciclos de escolaridade; e perspectivas dos professores sobre a problemática da transição entre ciclos. Apresenta-se em anexo as tabelas de frequência que resultantes da análise de dados. (cf. anexo BF)

No sentido de estudar a existência de relações estatisticamente significativas, entre o ano de escolaridade e as variáveis dependentes do estudo, foi aplicado o teste não paramétrico Mann-Whitney U, para variáveis significativamente enviesadas e o teste paramétrico *t*-test para grupos independentes nas variáveis normalmente distribuídas. Importa referir que a primeira secção (a) do questionário corresponde à variável independente e as restantes às variáveis dependentes.

De forma a verificar a distribuição das variáveis procedeu-se à divisão do Skewness por Standard Error of Skewness. Assim, se o resultado for ≤ 1.96 (positivo ou negativo) a distribuição não é significativamente enviesada e os valores estão normalmente distribuídos.

Relativamente ao teste paramétrico (*t*-test), se a significância das diferenças de médias (Sig. 2 tailed) apresentar um valor < 0.05 , conclui-se que as médias dos dois grupos são significativamente diferentes. Se o valor for > 0.05 , então não há diferença significativa entre as médias dos dois grupos. De igual forma, no teste não paramétrico (Mann-Whitney U) se a significância (Asymp Sig. 2 tailed) apresentar um valor < 0.05 as médias dos dois grupos são significativamente diferentes. Se o valor for > 0.05 , os dois grupos não são significativamente diferentes.

A análise dos dados das entrevistas, centra-se, tal como enunciado no capítulo referente à metodologia, nos seguintes temas: caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face a início de um novo ciclo; caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos; percepção da

eficácia das medidas existentes no agrupamento de escolas que visem facilitar o processo de transição; identificação das propostas de novas medidas facilitadoras do processo de transição.

8.1. Apresentação dos resultados dos questionários aos alunos

8.1.1. Transição entre ciclos: Perspetivas e conceções face às experiências de aprendizagem no 2.º CEB

No que respeita à opinião dos alunos sobre a dificuldade do 2.º Ciclo, verificou-se que 87,2% dos alunos de 4.º ano considera o 2.º Ciclo mais difícil que o 1.º Ciclo. O que se encontra em conformidade com perceção dos alunos de 5.º ano (66,7%). Tal facto pode ser justificado devido à perceção que os alunos apresentam face às dificuldades dos conteúdos lecionados neste ciclo de escolaridade. Estes resultados são igualmente confirmados através do teste paramétrico *t*-test ($t_{(76)} = -1,981, p=0,05$), através do qual se pode concluir que os alunos de 4.º ano têm a opinião de que o 2º Ciclo é significativamente mais difícil do que os alunos de 5.º ano.

Quando questionados acerca do interesse das aulas de 2.º Ciclo, verifica-se que para 51,3% dos alunos de 4.º ano as aulas são consideradas mais interessantes do que as aulas de 1.º Ciclo, de igual forma 71,8% dos alunos de 5.º consideram as aulas de 2.º Ciclo mais interessantes. Desta forma, conclui-se que a conceção dos alunos de 4.º ano, relativamente ao interesse das aulas, no 2.º Ciclo, corresponde à perceção evidenciada pelos alunos de 5.º ano. Não obstante, os alunos de 5.º ano têm a opinião de que as aulas de 2.º Ciclo são significativamente mais interessantes do que os alunos de 4.º ano, pois recorrendo ao teste de Mann-Witney U, a análise das diferenças de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z= -2,033, p=0,042$). Assim, é possível considerar que a opinião relativamente ao interesse das aulas de 2.º Ciclo depende do ano de escolaridade frequentado.

No que se refere à variável interesse e dificuldade da disciplina de Matemática no 2.º Ciclo, verifica-se que 59,0% dos alunos de 4.º ano, a considera mais difícil do que a lecionada no 1.º Ciclo, no entanto, 46,2 % considera-a mais interessante. Corroborando a conceção evidenciada pelos alunos de 4.º ano, 69,2% dos alunos de 5.º ano considera a Matemática mais difícil no 2.º Ciclo e 60,3% dos alunos de 5.º ano

considera os conteúdos abordados mais interessantes. Assim, é possível constatar que as conceções dos alunos de 4.º ano correspondem às perceções dos alunos de 5.º ano. É de salientar que em ambos os ciclos, apesar de os alunos considerarem a matemática mais difícil, julgam-na mais interessante. Através da realização do teste de Man-Witney U, é possível afirmar que a análise das diferenças de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade que os grupos não são significativamente diferentes ($z = -1,297$, $p = 0,195$) e ($z = -0,800$, $p = 0,424$). Assim, é possível considerar que a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano, relativamente à dificuldade e ao interesse da Matemática não depende do ano de escolaridade.

No que respeita à dificuldade da disciplina de Português no 2.º Ciclo, verifica-se que, 11 alunos, (46,2%), de 4.º ano tem a conceção de que o Português, no 2.º Ciclo é mais difícil do que o lecionado no 1.º Ciclo, por outro lado, 18 alunos de 5.º ano (47,4%) considera que a dificuldade da disciplina é semelhante à vivenciada no 1.º Ciclo e 10 alunos (26,3%), considera que a dificuldade aumenta. Recorrendo à realização do teste t -test, conclui-se que os grupos são significativamente diferentes ($t_{(75)} = -2,884$, $p = 0,005$). Assim, é possível considerar que a opinião, relativamente à dificuldade do Português, no 2.º Ciclo, depende do ano de escolaridade. Em suma, os alunos de 4.º ano consideram que o Português é significativamente mais difícil no 2.º Ciclo quando comparados com os alunos de 5.º ano. Verifica-se assim que a conceção dos alunos de 4.º ano não corresponde à perspectiva dos alunos de 5.º ano.

Do mesmo modo, quando questionados sobre o interesse da disciplina de Português, no 2.º Ciclo conclui-se que quer os alunos de 4.º ano, quer os de 5.º ano consideram a disciplina mais interessante do que a lecionada no 1.º Ciclo. Verifica-se, assim que mais uma vez as conceções dos alunos de 4.º ano correspondem às perceções dos alunos de 5.º ano. Todavia, utilizando o teste paramétrico, t -test verifica-se que os grupos não são significativamente diferentes ($t_{(76)} = -0,257$, $p = 0,798$). Assim, é possível afirmar que a opinião, relativamente ao interesse do Português no 2.º Ciclo, não depende do ano de escolaridade.

Ambos os níveis de escolaridade, quando questionados sobre a preocupação dos professores de 1.º Ciclo para com os alunos, consideram, maioritariamente, que estes se preocupam muitas vezes com os alunos, sendo as percentagens de 66,7% para os alunos de 4.º ano e de 89,7% para os alunos de 5.º ano. A este respeito verificou-se, através da realização do teste de Mann-Whitney U, que os grupos não são significativamente diferentes ($Z = -2,674$, $p = 0,007$), ou seja, a opinião dos alunos de 4.º

e 5.º ano, relativamente à preocupação dos professores de 1.º Ciclo para com os alunos não depende do ano de escolaridade. Por outro lado, quando questionados sobre a preocupação dos professores de 2.º Ciclo para com os alunos, verifica-se que 41% dos alunos de 4.º ano e 70,3% dos alunos de 5.º ano, consideram que os professores de 2.º Ciclo se preocupam com os seus alunos. Nesta situação verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($Z = -4,348$, $p = 0,000$). Conclui-se assim, que os alunos de 4.º ano consideram que os professores de 2.º ciclo se preocupam significativamente menos vezes com os seus alunos do que os alunos de 5.º ano.

Verifica-se uma percentagem mais alta, no que diz respeito à preocupação dos professores no 1.º Ciclo, tal pode ser justificado devido ao ambiente, geralmente, mais familiar e protegido, vivenciado no 1.º Ciclo e permitido pelo regime de monodocência.

No que se refere à variável ajuda dos professores de 1.º Ciclo, ambos os níveis de ensino são da opinião que os professores se preocupam muitas vezes os seus alunos, verificando-se uma percentagem de 53,8% para os alunos de 4.º ano e 87,2% para os alunos de 5.º ano. Através da realização do teste de Mann-Whitney U, a análise de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -3,328$, $p = 0,001$). Assim sendo, os alunos de 5.º ano consideram que os professores do 1.º Ciclo, se preocupam, significativamente mais vezes com os alunos, quando comparados com os alunos de 4.º ano. Resultados diferentes se obtêm relativamente à opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano, no que se refere à ajuda dos professores de 2.º Ciclo para com os alunos. Verifica-se que 25,6% dos alunos de 4.º ano consideram que os professores de 2.º Ciclo se preocupam com os alunos, enquanto 73,7% dos alunos de 5.º ano afirmam que os professores demonstram preocupação pelos seus alunos. A este respeito não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($Z = -2,704$, $p = 0,007$). Conclui-se assim que a conceção dos alunos de 4.º ano, relativa à ajuda dos professores no 2.º Ciclo não corresponde à percepção evidenciada pelos alunos de 5.º ano.

Neste sentido, verifica-se que os alunos de 4.º ano julgam que os professores de 1.º Ciclo se preocupam mais, quando comparados com os de 2.º Ciclo. Será que podemos justificar esta evidência pelo facto de os alunos passarem do regime de monodocência (1.º Ciclo) para pluridocência (2.º Ciclo)? Pelo facto de os alunos julgarem que por haver mais alunos, no 2.º Ciclo, os professores não podem dar tanta atenção a cada aluno?

Contudo, apesar de no 1.º Ciclo, geralmente, a relação professor-aluno ser mais próxima e significativa, as conceções e posteriores perceções dos alunos face à preocupação e ajuda dos professores para com os alunos, no 2.º Ciclo, constituem algo positivo. Indicador de que apesar da conjuntura atual subjacente à profissão de docentes, os professores ainda continuam a fazer dos seus alunos a sua principal prioridade.

Quando questionados acerca da exigência dos professores para com os alunos, 41% dos alunos de 4.º ano considera os professores de 1.º Ciclo muito exigentes, enquanto 40,5% dos alunos de 5.º ano considera que os professores de 1.º Ciclo apenas são exigentes às vezes. Para o 2.º Ciclo o panorama é um pouco diferente, 56,4 % dos alunos de 4.º ano são da opinião que os professores são muito exigentes para com os seus alunos, o que não corresponde às perceções dos alunos de 5.º ano, dos quais 45,9% considera que os professores são exigentes às vezes. Desta forma, verifica-se que os alunos de 4.º ano consideram que os professores de 2.º Ciclo são mais exigentes dos que os de 1.º Ciclo, o que não corresponde à perceção dos alunos de 5.º ano. Estará esta conceção, relacionada com a dificuldade dos conteúdos de 2.º Ciclo face aos de 1.º Ciclo? Aplicando o teste paramétrico *t*-test, a análise das diferenças de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade indica que os grupos não são significativamente diferentes ($t_{(74)} = -0,612$, $p = 0,543$) e ($t_{(74)} = -0,548$, $p = 0,585$), ou seja a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano, relativamente à exigência dos professores para com os alunos não depende do ano de escolaridade frequentado.

Analisando a variável que corresponde à autoridade dos professores, no 1.º Ciclo, verificou-se que 35,9% dos alunos de 4.º ano considera os professores muito autoritários, enquanto os alunos de 5.º ano, 40,5%, consideram poucas vezes os professores autoritários. Por outro lado, em relação aos professores do 2.º Ciclo, os alunos de 4.º ano, na sua maioria, 48,7%, são da opinião de que os professores são apenas às vezes autoritários, de igual forma os alunos de 5.º ano, 64,1%, afirmam que os professores são autoritários às vezes. Assim, a conceção dos alunos de 4.º ano confirma-se através da análise dos dados referentes às perceções dos alunos de 5.º. Para esta situação, através da aplicação do teste *t*-teste, não se verificam estatísticas significativas, ($t_{(76)} = 0,337$, $p = 0,737$) e ($t_{(74)} = -0,638$, $p = 0,525$), isto é, a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano, no que se refere à autoridade dos professores não depende do ano de escolaridade.

Pretende-se agora analisar as práticas de sala de aula e dos professores. Relativamente à prática em que o professor fala o tempo todo durante as suas aulas, a maioria dos alunos do estudo, ou seja parte do total de alunos do 4.º e 5.º ano, 56,4%, é da opinião de que no 1.º Ciclo, apenas às vezes os professores falam o tempo todo, 21,8% considera que o professor fala muitas vezes nas suas aulas, 12,8% poucas vezes e 9% nunca. Por outro lado, a maioria dos alunos de 4.º e 5.º ano, 42,3% considerara que o professor, no 2.º Ciclo, muitas vezes fala o tempo todo, 34,6% às vezes, 16,7% poucas vezes e 6,4% nunca. Poderá o facto de os alunos, quer de 4.º ano, quer de 5.º ano, julgarem que no 2.º Ciclo os professores falam mais do que os de 1.º Ciclo, ser justificado pela diminuição de participação conferida aos alunos no 5.º ano de escolaridade? Será que no 1.º Ciclo os professores ouvem mais os alunos, dando-lhes maior capacidade de participação? Através da realização do teste de Mann-Whitney U, não existem resultados estatisticamente significativos ($Z = -0,723$, $p = 0,470$) e ($Z = -0,539$, $p = 0,590$). Assim, a opinião de o professor falar o tempo todo não depende do ano de escolaridade.

Quando questionados acerca da realização de exercícios do manual, no 1.º Ciclo os alunos de 4.º ano, 46,2%, afirmam realizarem às vezes exercícios do manual, enquanto os alunos do 5.º ano, 71,8%, afirmaram realizar exercícios do manual muitas vezes. Relativamente ao 2.º Ciclo, ambos os níveis de escolaridade são da opinião de realizar exercícios do manual muitas vezes, sendo as percentagens de 46,2% para o 4.º ano e de 71,8% para o 5.º ano. Assim a conceção apresentada pelos alunos de 4.º ano relativamente à prática referida, encontra-se em conformidade com a perspetiva evidenciada pelos alunos de 5.º ano.

No que diz respeito à prática de exercícios do manual verifica-se através da análise de médias entre o 4.º e o 5.º ano de escolaridade que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -3,494$, $p = 0,00$) e ($Z = -2,996$, $p = 0,003$). Desta forma a opinião da prática de realização de exercícios do manual varia em função do ano de escolaridade frequentado. Em suma, os alunos de 5.º ano consideram realizar, significativamente mais vezes exercícios do manual, no 2.º Ciclo, quando comparados com a opinião dos alunos de 4.º ano.

Quanto à opinião de realização de trabalhos individuais no 2.º Ciclo, os alunos de 5.º ano consideram realizar significativamente mais vezes, trabalhos individuais do que os alunos de 4.º ano. É possível afirmar que a opinião de realização de trabalhos individuais no 2.º Ciclo varia em função do ano de escolaridade. Pois, através da

realização do teste de Mann-Whitney U, a análise de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -1,972$, $p = 0,049$).

Relativamente às restantes variáveis, relacionadas com as práticas dos professores, não foi possível verificar nenhuma significância estatística. Todavia, ao analisar a tabela de frequências é possível verificar que no total da amostra, 48,7% dos alunos de 4.º ano, considera realizar muitas vezes trabalhos individuais, no 1.º Ciclo, e 12,8% trabalhos de grupo, sendo que 38,5% afirma realizar apenas às vezes. Os alunos de 5.º ano, 56,4%, afirmam realizar muitas vezes trabalhos individuais, no 1.º Ciclo, e 36,8% às vezes trabalhos de grupo. No entanto para 2.º Ciclo os alunos de 4.º ano, 46,2%, pensam realizar muitas vezes trabalhos individuais e 15,4%, trabalhos de grupo. Já os alunos de 5.º ano, 61,5%, no 2.º Ciclo, afirmam realizar muitas vezes trabalhos individuais e 36,8% afirmam realizar trabalhos em grupo. Desta forma é possível afirmar que os alunos de 4.º ano julgam que a quantidade de trabalhos de grupo no 2.º Ciclo irá diminuir e os trabalhos individuais aumentar. No entanto segundo a análise de dados os trabalhos de grupo no 2.º Ciclo são mais frequentes do que aqueles que os alunos do 4.º ano julgam. Poderão estes resultados serem justificados pelo facto de no 2.º Ciclo existir, a conceção de que é realizado menos trabalho cooperativo?

8.1.2. Perspetivas e conceções sobre as experiências e sentimentos na transição entre ciclos

Quando questionados sobre a quantidade de ruído existente nas aulas de 2.º Ciclo, verifica-se que 51,3% dos alunos de 4.º ano considera que a quantidade de ruído se mantém na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Por outro lado 55,3% dos alunos de 5.º ano considera existir mais ruído no 2.º Ciclo. No que respeita ao número de castigos existentes no 2.º Ciclo, 59% dos alunos de 4.º ano considera que existe um aumento na transição do 1.º para o 2.º Ciclo, por outro lado, os alunos de 5.º ano, 42,1% referem que no 2.º Ciclo existem menos castigos. Para esta situação, aplicando o teste paramétrico t -test, a análise das diferenças de médias indica que os grupos são significativamente diferentes ($t_{(75)} = 3,164$, $p = 0,002$) e ($t_{(75)} = -2,971$, $p = 0,004$).

Em síntese, relativamente à existência de ruído, no 2.º Ciclo, os alunos de 5.º ano apresentam uma opinião significativamente superior quando comparados com os alunos de 4.º ano. Por outro lado, no que respeita ao número de castigos, no 2.º Ciclo,

os alunos de 4.º ano apresentam uma opinião significativamente superior quando comparada com as percepções dos alunos de 5.º ano.

No que diz respeito à opinião dos alunos sobre a existência de diálogo entre os professores e os alunos, verifica-se que 46,2% dos alunos de 4.º ano considera existir, nas aulas de 2.º Ciclo, um diálogo idêntico ao de 1.º Ciclo, por outro lado 45,9% dos alunos de 5.º ano considera existir mais ou igual diálogo nas aulas de 2.º Ciclo. Relativamente à existência de conflitos, ambos os níveis de escolaridade, ou seja, 51,9% da amostra total de alunos, consideram existir em maior número no 2.º Ciclo. As conceções dos alunos de 4.º ano confirmam-se, com as percepções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano. Poderá esta evidência estar relacionada com o facto de o contexto de 1.º Ciclo ser bastante mais controlado?

Quanto à opinião dos alunos acerca da liberdade existente no 2.º Ciclo, no total da amostra, 28 alunos do 4.º e 5.º ano, 36,4% refere que esta se mantém com a transição entre ciclos. No que respeita à existência de regras, os dois níveis de ensino consideram existir um aumento na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo, sendo a percentagem verificada de 61,5% para os alunos de 4.º ano e de 64,1% para os alunos de 5.º ano. É de salientar que as percentagens verificadas são bastante próximas o que revela uma conceção dos alunos de 4.º ano bastante próxima das percepções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano.

Contudo, a análise de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade, no que respeita à existência de diálogo ($t_{(74)} = 1,584$, $p=0,118$), conflitos ($Z = -0,308$, $p=0,758$), liberdade ($Z=-0,130$, $p=0,897$), advertências ($t_{(75)} = 0,064$, $p= 0,949$) e regras ($Z=-0,136$, $p=0,892$), indica que os grupos não são significativamente diferentes.

Quando questionados acerca das suas relações pessoais, e rede de amizades, no 2.º Ciclo, verifica-se que 100% dos alunos de 4.º ano considera que irão conhecer mais pessoas, corroborando esta percepção 84,2% dos alunos de 5.º ano afirmam ter conhecido mais pessoas no 2.º Ciclo. Assim conclui-se que a conceção dos alunos de 4.º ano, relativamente ao alargamento das suas redes sociais, está de acordo com as percepções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano. Neste sentido, e dados os resultados obtidos verifica-se que relativamente a esta variável os alunos de 4.º ano não demonstram receio ou angústia, muito pelo contrário, revelam-se bastante otimistas. Nesta situação e de acordo com o teste de Mann-Whitney U foi possível verificar que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -2,567$, $p= 0,10$). Pode-se então afirmar que de acordo com o teste estatístico aplicado, a opinião dos alunos de 4.º ano

relativamente ao facto de conhecerem mais pessoas no 2.º ciclo é significativamente superior à opinião dos alunos de 5.º ano.

No que se refere à opinião de os alunos estarem mais sós no 2.º ciclo, a maioria dos alunos de 4.º ano, 82,1% respondeu que não, de igual modo respondeu, 86,8%, dos alunos de 5.º ano. Demonstrando assim, apesar de 17,9% dos alunos de 4.º consideram que estarão mais sós no 2.º Ciclo, que o facto de estarem mais sós não constitui uma preocupação dos alunos no momento de transição. Valores semelhantes se apresentam para a variável relativa a ter menos amigos no 2.º Ciclo. Assim sendo é possível concluir que os alunos de 4.º ano de forma geral, consideram que terão mais amigos e conhecerão mais pessoas ao transitarem para o 2.º Ciclo. A conceção dos alunos de 4.º ano está, assim, de acordo com as percepções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano. Assim, no que diz respeito às suas relações sociais, especificamente no que se refere à relação com os seus colegas, os alunos de 4.º ano não demonstram preocupação, pelo contrário, os números apresentam uma grande expectativa e positivismo face a construção e desenvolvimento de novas amizades.

Quando questionados sobre as dificuldades existentes no processo de transição do 1.º para o 2.º Ciclo, os alunos de 4.º ano consideram como maior dificuldade, entender a organização da escola, 46,2%, seguindo-se a dificuldade em entender os alunos da escola, 35,9%, e em saber o que estudar, 33,3%, por último encontra-se a dificuldade em entender os professores, 28,2% e os colegas de turma, 26,3%. O facto de a dimensão da escola se encontrar em primeiro lugar, poderá dever-se à grande diferença de estruturas e organização entre as escolas de 1.º e 2.º Ciclo. Por outro lado a evidencia da dificuldade em lidar com os colegas de turma se encontrar em último, pode ser justificada pelo facto de os alunos de 4.º ano julgarem que, no 2.º Ciclo, ficarão na mesma turma que os seus colegas de 1.º Ciclo.

Por outro lado os alunos de 5.º ano, afirmam como maior dificuldade no processo de transição a dificuldade em entender os alunos da escola, 35,9%, seguindo-se a dificuldade em saber o que estudar, 33,3%, posteriormente apresenta-se a dificuldade em entender os colegas de turma e os professores, 31,6%, por último encontra-se a dificuldade em saber quando estudar, 30,8% e a organização da escola, 25,6%. Esta última dificuldade vem contradizer a conceção dos alunos de 4.º ano, tal pode ser justificado pelo facto de aquando do preenchimento do questionário os alunos de 5.º ano já se encontrarem familiarizados com a forma de organização e funcionamento da escola. Recorrendo à realização de testes paramétricos e não paramétricos apenas a

variável relativa à dificuldade de organização da escola apresenta valores estatísticos significativos, ($t_{(76)} = -3,749$, $p = 0,000$). Neste sentido, estatisticamente os alunos de 4.º ano consideram a dificuldade em entender a organização da escola significativamente superior quando comparados com os alunos de 5.º ano.

Quando questionados sobre quais os aspetos em que irão sentir maior diferença, na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo, verifica-se que os alunos de 4.º ano, 31,6% consideram o número de disciplinas como principal diferença, seguindo-se o número de professores, 21,1%; o estudo, 13,2%; o volume dos trabalhos de casa e apoio dos professores, 10,5%, os colegas de turma, 7,9%, a dimensão da escola, 5,3% e por fim o horário, 2,6%. Relativamente aos alunos de 5.º ano, estes consideram; os seguintes aspetos como maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo: Número de professores 27%; estudo, 24,3%; horário 18,9%; número de disciplinas 10,8%; volume dos trabalhos de casa e dimensão da escola, 8,1% e por fim apoio dos professores e os colegas de turma, 2,7%.

Relativamente a esta questão, é possível concluir, através da realização de testes paramétricos e não paramétricos, que não existem estatísticas significativas. Contudo verifica-se uma contradição entre os alunos de 4.º ano, pois identificam a organização da escola como uma das suas maiores dificuldades no processo de transição, no entanto consideram a dimensão da escola como um dos últimos aspetos que lhes irá causar maior diferença aquando da transição.

8.1.3. Perspetivas e expetativas futuras dos alunos sobre o processo de transição entre ciclos

No que se refere à variável relativa à escola como meio de preparação para o futuro, verifica-se que 72% da amostra total de alunos considera que na escola se preparam para o futuro e 86,8% afirma que, na escola, aprende coisas interessantes. Contudo é a variável relativa ao facto de na escola os alunos não estarem a fazer nada que merece especial atenção, sendo que 77,6% da amostra total de alunos responderam não, no entanto 13,5% dos alunos de 5.º ano afirma não estar a fazer nada na escola. Facto que me parece preocupante e merecedor de alguma reflexão por parte dos agentes educativos. Estará esta evidência relacionada com a motivação dos alunos? Com o apoio e incentivo dos professores?

Aplicando o teste paramétrico Mann-Whitney U, a análise das diferenças de médias, indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -2,090$, $p = 0,037$).

No entanto a análise de todas as outras variáveis não revelou a existência de significâncias estatisticamente positivas. Neste sentido, a percepção de que na escola os alunos se preparam para o futuro depende do ano de escolaridade. Em suma, relativamente ao facto de a escola preparar os alunos para o futuro, os alunos de 4.º ano apresentam uma opinião significativamente superior quando comparados com os alunos de 5.º ano.

8.1.4. Transição entre ciclos: Família e escola

Quando questionados sobre a opinião da ajuda da família na organização e gestão do trabalho de 2.º Ciclo, verifica-se, de acordo com a tabela de frequências que 76,9% dos alunos de 4.º ano considera que a família os irá ajudar muitas vezes nos momentos de estudo. Demonstrando assim, que a conceção dos alunos, de 4.º ano, é de que a família é um apoio constante no que respeita à organização e gestão do trabalho. Contudo, 48,6% dos alunos de 5.º ano afirma que a família os ajuda muitas vezes, 29,7%, às vezes, 18,9% poucas vezes e 2,7% nunca. No que se refere à ajuda, por parte da família, nos trabalhos de casa as constatações são semelhantes, 74,4% dos alunos de 4.º ano considera que os EE os ajudarão muitas vezes e 25,10% às vezes. Por outro lado, 45,9% dos alunos de 5.º ano afirmam que os EE os ajudam muitas vezes, 29,7% às vezes, 18,7% poucas vezes e 2,6% nunca. Para esta situação, aplicando o teste paramétrico Mann-Whitney U, a análise das diferenças de médias indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -2,921$, $p = 0,003$) e ($Z = -2,987$, $P = 0,003$). Neste sentido, a opinião da ajuda das famílias nos momentos de estudo e de realização dos trabalhos de casa, depende do ano de escolaridade. Estatisticamente verifica-se que para ambas as variáveis os alunos de 4.º ano apresentam uma opinião significativamente superior, quando comparada com a opinião dos alunos de 5.º ano. Assim, verifica-se que as famílias no 2.º Ciclo não apoiam os seus educandos da forma esperada pelos alunos de 4.º ano. Tal facto pode ser justificado por os encarregados de educação quererem responsabilizar os seus educando pela organização e gestão do seu trabalho e momentos de estudo, tornando-os mais autónomos e cada vez menos dependentes dos mesmos.

No que se refere à variável que pretende perceber a frequência dos EE nas reuniões de pais, verificou-se, que a maioria dos alunos de 4.º ano, (94,9%), considera que no 2.º Ciclo o seu EE irá muitas vezes às reuniões de pais e 5,1% às vezes. No entanto, 70,3% dos alunos de 5.º ano afirma que os EE vão muitas vezes às reuniões

de pais, 16,2% às vezes e 6,6% poucas vezes. Assim verifica-se que de forma geral a conceção dos alunos de 4.º ano, sobre a frequência dos seus EE nas reuniões de pais, se encontra em conformidade com a perspetiva evidenciada pelos alunos de 5.º ano. Sendo, no entanto, os valores superiores para os alunos de 4º ano.

Aplicando o teste paramétrico Mann-Whitney U, a análise das diferenças de médias entre o 4.º e 5.º ano de escolaridade, indica que os grupos são significativamente diferentes ($Z = -2,896$, $p = 0,004$). Desta forma, a presença dos EE nas reuniões de pais, depende do ano de escolaridade. Sendo que os alunos de 4.º ano consideram que os EE, vão às reuniões de pais, no 2.º Ciclo, significativamente mais vezes quando comparados com a opinião dos alunos de 5º ano.

No seguimento do questionário, os alunos de 4.º e 5.º ano, quando questionados sobre o facto de se dirigirem a alguém quando têm problemas na escola, verifica-se que 91,9% da amostra total respondeu sim à questão colocada. Assim, na sua maioria e de forma geral, os alunos representantes da amostra, recorrem a alguém quando surge um problema na escola. A análise estatística indica que os grupos não são significativamente diferentes. Assim, o facto de os alunos, quer de 4.º ano, quer de 5.º ano, dirigirem-se a alguém quando têm problemas na escola não varia em função do ano de escolaridade.

Quando questionados a quem os alunos pensam recorrer, quando surgirem problemas na escola, os alunos de 4.º ano escolheram maioritariamente os pais (92,3%), seguindo-se os professores (66,7%), os colegas de turma (48,7%), as assistentes operacionais (38,5%), os colegas fora da escola (23,1%), o psicólogo (15,4%) e o explicador (12,8%). Relativamente aos alunos de 5ºano, estes afirmam recorrer maioritariamente aos pais (79,4%), seguindo-se os colegas de turma (47,1%), os professores (38,2%), os colegas fora da escola (19,7%), o explicador (11,8%), o psicólogo (8,8%) e as assistentes operacionais (8,8%).

Importa referir que para ambos os níveis de ensino os pais se configuram como o apoio preferido pelos alunos. Demonstrando então que é importante que estes estejam atentos aos seus educados já que estes depositam em si uma grande confiança. Contudo, gostaria de destacar a descida verificada relativamente à escolha das assistentes operacionais, o que demonstra uma perda de confiança nas mesmas na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Sendo estas, agentes educativos bastante importantes no processo de transição, podendo ser facilitadoras do mesmo penso que este aspeto merece especial reflexão e atenção.

Também a confiança nos professores diminui na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Esta evidência poderá ser justificada pelo facto de no 1.º Ciclo se verificar o regime de monodocência e no 2.º Ciclo de pluridocência? Assim no 1.º Ciclo é dada mais oportunidade aos alunos de desenvolverem com o professor titular de turma uma relação de maior proximidade e confiança?

No que refere às respostas abertas presentes no questionário, à questão “ se fosses diretor da escola, o que farias para ajudar nos novos alunos?” os alunos de 4.º ano apresentam como respostas: *“promover uma visita guiada à escola e explicar o seu funcionamento”, “proibir a existência de bullying”, “ouvir mais os alunos”, não ter vergonha de falar quando existir algum problema”*. Quando confrontados com a mesma pergunta os alunos de 5.º ano apresentam respostas como: *“visita guiada à escola por parte dos alunos mais velhos”, “explicar o funcionamento da escola”*

Quando questionados sobre o que diriam ou fariam se fossem encarregados de educação de um aluno em fase de transição os alunos de 4.º ano, responderam: *“Encorajar”, “Conversar mais e ter mais atenção”, “Acalmar e dizer que tudo vai correr bem”, “Não ter medo porque tudo vai correr bem”, “Ter cuidado com o bullying”, “Ter mais atenção nas aulas e estudar mais”*. Quando confrontados com a mesma pergunta os alunos de 5.º ano apresentam respostas como: *“Fazer novos amigos”, “não ter receio dos colegas mais velhos”, “ não ter medo” “ Apoiar e acalmar”*

Os alunos de 5.º ano quando questionados sobre o que fez o seu diretor de turma para facilitar o processo de transição afirmam, maioritariamente, que este apresentou e explicou o funcionamento da escola e que os apoiou bastante, outros alunos referem que este não fez nada.

De um modo geral as propostas endereçadas pelos alunos de 4.º ano correspondem às perspetivas dos alunos de 5.º ano. Demonstram ainda que a transição entre ciclos, não é vista pelos alunos de 4.º ano como algo negativo e preocupante, embora estejam conscientes dos desafios implícitos a todo o processo.

8.2. Perspetivas dos professores sobre a problemática da transição entre ciclos de ensino

8.2.1. A transição entre ciclos de escolaridade

Apresenta-se agora a análise dos resultados das entrevistas realizadas aos professores, participantes no estudo. Os temas da análise (cf. anexo BG, BH, BI),

identificados através da transcrição das entrevistas (cf. anexo BJ, BK, BL), correspondem em geral aos blocos temáticos do guião da entrevista (cf. anexo K e L).

No que se refere às atitudes dos alunos perante o início de um novo ciclo, os entrevistados revelaram como principais sentimentos experienciados pelos alunos: ansiedade, receio, felicidade, tranquilidade e entusiasmo.

As unidades de registo que se apresentam em seguida, ilustram a opinião dos professores face aos sentimentos que em sua opinião são experienciados pelos alunos.

“Os alunos de 5.º ano, normalmente chegam entusiasmados, o facto de ser uma escola grande acaba por ter um impacto positivo (...)” (P2).

“Penso que eles (alunos de 4.º ano) estão sempre muito ansiosos, porque como conhecem os colegas antigos que veiem visitar a escola e os professores, estão sempre a questioná-los de como foi a mudança e como é a nova escola. Há sempre muita expectativa.” (P1)

“Em relação aos colegas, eles (alunos de 4.º ano) estão sempre na expectativa de ficar na mesma turma portanto, estão felizes e sem receios” (P3)

Quanto às dificuldades sentidas pelos alunos no processo de transição, parece existir alguma semelhança nas respostas dos participantes. Assim, as maiores dificuldades sentidas pelos alunos são na opinião dos professores, a dificuldade de organização espaço-temporal, isto é, a dimensão e as características do espaço que caracteriza a escola de 2.º Ciclo, em que se destaca, como exemplo, a mudança de salas para assistir às aulas nas diferentes disciplinas; o tempo disponível para fazer essa mudança é considerado exíguo.

As unidades de registo que se apresentam em seguida, ilustram a opinião dos professores face às dificuldades experienciadas pelos alunos no processo de transição entre ciclos.

“O que lhes fez e faz maior confusão é a quantidade de blocos existentes na escola” (P3)

“(…) a forma como vão efetuar a mudança entre blocos com apenas dez minutos de intervalo, constitui uma dificuldade. Uma vez que estão habituados a estar sempre na mesma sala e a ter o material na mesma

sala, penso que essa mudança vai ser uma das maiores dificuldades deles.” (P3)

A influência do contexto familiar, ou seja, um acompanhamento por parte dos EE em todo o processo de transição; dificuldade no que respeita à organização e gestão do trabalho, referindo-se o entrevistado, sobretudo à organização dos momentos de estudo, *“As dificuldades vão ser, a quantidade e organização dos trabalhos de casa que vão ter e a quantidade de estudo” (P3)*

Foram ainda identificadas como dificuldades, a autonomia dos alunos, quer no que diz respeito à compra de senhas para o almoço, quer na decisão em realizar um exercício no caderno ou no livro; a dificuldade em cumprir o horário escolar, bem como em preencher de forma adequada e autónoma documentos organizadores; a distância da casa à escola; a reduzida idade *“Nota-se ainda, alguma diferença quando os alunos são ainda mais novos (os condicionais), a falta de maturidade prejudica a adaptação.” (P1)*, e a passagem do regime de monodocência para o regime de pluridocência. Contudo, a última dificuldade referida não se apresenta consensual para todos os entrevistados, enquanto o entrevistado P1 e P3 consideram o fim da monodocência como uma dificuldade para os alunos, *“ A passagem da monodocência para a pluridocência também constitui um aspeto que provoca dificuldade no processo de transição dos alunos.” (P1)*, o entrevistado P2 considera-a como uma potencialidade, na medida em que, *“. . . lidar com pessoas diferentes é bom para os alunos.” (P2)*.

No que diz respeito aos sentimentos/attitudes experienciados pelos pais face ao processo de transição entre ciclos, a maioria dos entrevistados refere que estes se encontram muito mais preocupados e ansiosos que os próprios educandos. No entanto, todos os entrevistados consideram que o papel dos pais é bastante importante durante todo o processo de transição. São ilustrativas destas opiniões as unidades de registo que se seguem.

“ (...)considero que muitas vezes, os alunos, mas mais os pais estão muito preocupados em conhecer a escola. Mas às vezes as preocupações dos pais são exageradas porque eles vão ter tempo para conhecer a escola.” (P2)

“(...)talvez os pais façam mais drama que os próprios meninos.” (P1)

É de salientar que os aspetos positivos relacionados com a transição entre ciclos, são na opinião dos professores, essencialmente, a possibilidade que é dada aos alunos de crescer e de conhecer novas realidades e pessoas.

A análise dos dados permite identificar um conjunto de medidas, já implementadas no agrupamento em estudo e que se configuram de sucesso no apoio à inserção escolar dos novos alunos. Neste sentido destaca-se, a promoção pelo agrupamento de escolas de uma visita no final do 4.º ano à escola de 2.º Ciclo. A visita é guiada por uma turma de 5.º ano e por um professor de 2.º Ciclo. Ao longo da visita é apresentada a escola de 2.º Ciclo, bem como o seu funcionamento. Durante a visita, os alunos têm a possibilidade de visitar salas de aula, espaços comuns, como o refeitório, o recreio, a biblioteca, a ludoteca e o auditório, entre outros. É ainda explicado aos alunos o funcionamento do sistema de senhas de almoço e algumas especificidades do cartão escolar. Todos os entrevistados referiam como medida facilitadora da transição a visita à escola de 2.º Ciclo, destacando a sua eficácia e os benefícios desta medida para os alunos.

“O facto de alunos visitarem a escola, e terem a oportunidade de a conhecer, acaba por ser bom. Regra geral, visitarem a escola é uma coisa boa mas pode também acontecer verem algum episódio menos bom e isso pode afetá-los” (P2)

Ainda no que diz respeito, às medidas, já implementadas, de apoio aos novos alunos e facilitadoras, da transição entre ciclos, foram identificadas pelos participantes, a realização de um relatório pormenorizado acerca das especificidades dos alunos de 4.º ano. Na perspetiva dos participantes no estudo do relatório deverá ser realizado pelos professores titulares de turma do 4.º ano e apresentado no ato de formação de turmas de 5.º ano. Deverá ser feito com a intenção de ser dado a conhecer ao diretor de turma a situação particular de cada aluno. Destaca-se ainda a existência, no início do ano letivo, de uma reunião entre a professora titular e os professores de 2.º Ciclo. Acerca desta medida a professora de primeiro ciclo refere, *“Penso que isto existiu sempre e é uma ótima medida.”(P3)*

A análise os dados permite ainda destacar a importância dos cuidados a ter no primeiro dia de aulas, dada a importância de que se reveste este dia na vida escolar e pessoal dos alunos 5.º ano. É sugerido que nesse dia estejam apenas nos estabelecimentos de ensino os alunos de 5.º ano e respetivo corpo docente e assistentes operacionais.

“O primeiro dia de escola dos alunos de 5º ano. É um dia só para apresentações de 5º ano. Nesse dia na escola só estão os alunos de 5ºano, havendo, por isso, uma maior disponibilidade das assistentes operacionais e professores em ajudar os novos alunos”(P1)

De igual modo a coordenadora refere a preocupação do agrupamento na constituição de turmas, destacando que existe o cuidado em manter numa mesma turma as crianças que venham juntas do 1.º Ciclo.

Para além das medidas já implementadas, identificam-se ainda um conjunto de propostas que na opinião deste grupo de professores, se configuram igualmente facilitadoras da integração dos novos alunos e que em muito podem minorar os problemas sentidos por estes nesta fase de transição. A saber: na opinião da professora de 4.º ano, a possibilidade de os professores de 2.º Ciclo assistirem a algumas aulas de 1.º Ciclo de forma a conhecerem os alunos em contexto de sala de aula; na opinião dos professores do 2.º CEB (5.º ano), a possibilidade de se criarem espaços físicos iguais, ou seja que a escola de 1.º Ciclo seja o mais idêntica possível em termos de dimensão e espaços à de 2.º Ciclo; a possibilidade da existência de maior articulação entre os professores de 1.º Ciclo e os professores de 2.º Ciclo.

No que se refere à perceção da responsabilidade das medidas existentes de transição entre ciclos, os entrevistados referem em primeira instância que esta deve ser promovida, maioritariamente, pela direcção do agrupamento de escolas. *“Penso que deve ser promovida, maioritariamente pela direcção” (P2)* Contudo, a coordenadora de estabelecimento, é da opinião que os departamentos e coordenadores existentes no agrupamento devem refletir sobre esta temática. *“(…)existem grupos paralelos nomeadamente reuniões de departamento que pode daí sair alguma ideia para depois a direcção executar.” “Existe também o grupo de coordenadores de ano em que esta temática pode ser discutida.” (P1)*

Por fim, quando questionados acerca dos constrangimentos que poderão dificultar o processo de transição, os participantes referem a falta de recursos humanos, nomeadamente a falta de professores de apoio e professores de educação especial.

De forma geral, através da análise das entrevistas, é possível constatar que a preocupação pela temática da transição entre ciclos é cada vez mais um assunto que merece ser discutido, estando os professores e responsáveis pela coordenação do agrupamento atentos e despertados para a problemática.

8.3. Principais conclusões do estudo

O presente estudo teve como objetivo estudar as percepções de um grupo de alunos e de professores sobre a problemática da transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao contrário do que a revisão da literatura nos sugere a maioria dos alunos de 5.º ano, neste estudo, demonstrou que a passagem para o 2.º Ciclo foi uma experiência positiva, sem grandes dificuldades e constrangimentos embora com alguns desafios. Sendo esta percepção mantida pelos alunos de 4.º ano, em fase de pré transição. Neste sentido, corroborando os estudos de Abrantes (2009) e Bento (2003) a maioria dos alunos de 5.º ano revelou uma boa adaptação ao 2.º Ciclo.

De forma geral a maioria das representações e conceções dos alunos de 4.º ano face ao processo de transição, confirma-se através da análise dos questionários dos alunos de 5.º ano, demonstrando não só que a transição é vista como algo positivo e até expectante. De forma geral os alunos de 1.º Ciclo se encontram conscientes e informados sobre a realidade de 2.º Ciclo.

Neste contexto de acordo com a realização do teste paramétrico (*t*-test) e não paramétrico (Mann-Withney U), destaca-se como síntese de resultados estatisticamente significativos, as seguintes variáveis: (i) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano em relação à dificuldade e interesse do 2.º Ciclo; (ii) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano sobre a dificuldade da disciplina de Português no 2.º Ciclo; (iii) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano relativamente à preocupação dos professores de 2.º Ciclo; (iv) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano, no que se refere à prática de exercícios de manuais escolares no 2.º Ciclo; (v) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano sobre a existência de castigos e ruído no 2.º Ciclo; (vi) a dificuldade dos alunos de 4.º e 5.º ano em entender a organização da escola no processo de transição; (vii) a percepção dos alunos de 4.º e 5.º ano face às expectativas escolares futuras; (viii) a opinião dos alunos de 4.º e 5.º ano relativamente à ajuda das famílias na organização e gestão do trabalho, assim como a ida às reuniões de pais. Desta forma a opinião dos alunos relativamente às variáveis anteriormente mencionadas, subordinadas ao processo de transição entre ciclos, depende diretamente do ano de escolaridade frequentado.

Desta investigação decorre, a percepção de que o Agrupamento de escolas, prepara e reflete de forma intencional e sistemática estratégias que visem facilitar o processo de transição. As medidas e práticas adotadas constituem-se adequadas e

bem-sucedidas, pois através da análise de dados, os alunos não parecem vivenciar e perceber o processo de transição com demasiada preocupação, sentindo-se na sua maioria, ansiosos e adaptados. Desta investigação resulta ainda a conceção de que os professores estão cada vez mais atentos e despertos para a temática e assuntos inerentes ao processo de transição, sendo as suas perceções próximas das opiniões e conceções identificadas pelos alunos de 4.º e 5.º ano. Verifica-se ainda uma preocupação e reflexão por parte dos professores relativamente às medidas vistas como facilitadoras do processo de transição.

Em suma, é fundamental que as escolas e os professores desenvolvam entre si um trabalho de articulação de forma a facilitar a adaptação e integração dos alunos aos novos contextos educativos. Este trabalho previne o aparecimento ou o agravamento das dificuldades dos alunos, bem como, possíveis, problemas emocionais e comportamentais.

Por fim, a presente investigação contribuiu para a ampliação de conhecimentos e esclarecimentos face ao processo de transição. Permite ainda compreender a forma como os alunos percebem e veem o processo de transição.

Pretende-se que esta investigação possa contribuir de forma significativa para a elaboração de estratégias que visem facilitar o processo de transição dos alunos e possa ser introdutora de novas pesquisas relacionadas com a temática

Importa ainda referir que se identifica como limitações do presente estudo o facto de a amostra representar, diferentes grupos de alunos e diferentes escolas. Talvez fosse mais pertinente, para futuras investigações, acompanhar o mesmo grupo de alunos, acompanhando o seu percurso de transição entre ciclos e aplicando-lhes os questionários em momentos diferentes do ano letivo.

O facto de o questionário não ter sido aplicado logo no início do ano letivo, poderá representar uma limitação ao estudo, pois aquando do preenchimento do questionário os alunos de 5.º ano já poderiam ter ultrapassado as inseguranças e dificuldades subjacentes a todo o processo.

Constitui-se ainda interessante, para futuras investigações, analisar e comparar as perceções e conceções dos encarregados de educação face ao processo de transição entre ciclos.

9. CONCLUSÕES FINAIS

Em conformidade com o sugerido por Pinto (2011), todas as etapas se revelam essenciais na estruturação de uma resistente, responsável e consciente preparação, com o objetivo de uma futura e plena integração no mundo do ensino. Deste modo, penso ser extremamente importante e nesta etapa académica, refletir um pouco acerca do papel do professor e da escola em todo o processo de ensino.

Importa não esquecer que o professor constitui um modelo para as suas crianças, a sua prática é formadora de novos cidadãos, desta forma é necessário que os docentes tenham em conta e consideração qual ou quais as estratégias e metodologias que pretende aplicar, e estejam conscientes desta grande responsabilidade. Assim, os professores não devem trabalhar a educação de uma forma fragmentada. “As competências transversais enquadram um entendimento do currículo que não se coaduna com uma simples soma de disciplinas desarticuladas entre si, antes valoriza o conjunto de experiências vividas por cada um, consubstanciadas na aprendizagem de um saber integrado” (Viana, 2007, p.21). Deve-se contemplar uma metodologia que envolva propostas, conteúdos e práticas adaptadas à realidade dos alunos, não esquecendo as suas necessidades e potencialidades. Mais se acrescenta, que os professores devem incitar a curiosidade e criatividade dos seus alunos, para que estes se envolvam no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. Assim, constitui-se essencial que os professores sejam dinâmicos, empenhados e inovadores, mas sobretudo reflexivos sobre a sua prática.

É de salientar que a prática de ensino supervisionada que nos é proporcionada pela Escola Superior de Educação de Lisboa, através do Mestrado em 1º e 2º CEB constitui, sem dúvida, um importante contacto que temos com uma turma. Gostaria de salientar que, na minha opinião, o período de intervenção proporcionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico envolve uma grande responsabilidade e um contacto significativo com a realidade característica da profissão de docência. Neste sentido, é nesta importante etapa do nosso percurso académico que sentimos e nos deparamos com a verdadeira responsabilidade de planificar, desenvolver, lecionar, avaliar e refletir de uma forma consciente sobre a sua ação, respondendo, sempre que necessário, aos diversos desafios e exigências que inevitavelmente surgem no decorrer da intervenção.

Durante o período de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de relacionar a vertente teórica com a vertente prática, assim como, de vivenciar o verdadeiro

funcionamento e responsabilidade de uma sala de aula de 1.º Ciclo e tudo o que lhe é inerente, podendo assegurar, de forma individual, uma turma. Neste sentido, destaco a importância de todos os conteúdos lecionados nas unidades curriculares frequentadas ao longo da licenciatura e do mestrado, pois, sem elas não me seria permitido desenvolver um trabalho adequado e pertinente. Assim sendo, em todo este processo, a fim de minimizar possíveis erros e para uma maior confiança durante o tempo de intervenção, foi fundamental sentir o apoio e orientação de profissionais experientes. Desta forma, considero importante destacar o apoio e ajuda proporcionado por todos os orientadores institucionais, ao longo do percurso académico, que sempre se disponibilizaram e auxiliaram quer nas planificações dos planos de trabalho de turma, quer nas suas, posteriores, implementações. A orientadora cooperante também se revelou extremamente importante, ajudando-nos bastante, não só, durante toda a prática educativa, sugerindo determinadas alterações pertinentes, como também esclarecendo todas as dúvidas, subjacentes a todo o processo de intervenção, nomeadamente dúvidas relacionadas com os conteúdos característicos de cada disciplina. É ainda de referir que a possibilidade de as aulas serem observadas é, na minha opinião, extremamente importante. Neste sentido, os professores têm a oportunidade de assistirem ao nosso desempenho durante a prática pedagógica, podendo desta forma realizar críticas e sugestões mais direcionadas e adequadas a cada estudante. Assim, todas as ajudas e críticas revelaram-se uma mais-valia para que futuramente possa realizar um trabalho mais completo e dirigido.

Através da prática de ensino supervisionada, foi possível compreender melhor o carácter flexível subjacente a situações educativas, visto que, existiram diversas atividades e propostas de trabalho que tiveram, necessariamente, de ser alteradas e/ou modificadas. Deste modo, é necessária uma constante observação e avaliação, para que sejam realizadas mudanças pertinentes e justificadas, pois importa não esquecer que, “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professor e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.337)

Importa ainda salientar a importância e a preocupação na escolha de todos os materiais utilizados durante o período de intervenção. Ao longo das sequências realizadas procurámos, sempre que possível, contemplar uma diversidade de materiais

e de recursos uma vez que consideramos a sua utilização bastante vantajosa, de forma a promover, aos alunos, uma aprendizagem mais significativa.

No que diz respeito aos pontos fortes da prática pedagógica, gostaria de destacar todas as aprendizagens que realizei ao longo do período de intervenção, como também, a relação estabelecida com a turma e as atividades realizadas, mas sobretudo a motivação dos alunos. Relativamente aos pontos fracos destaco, essencialmente, a nossa falta de experiência. Desta forma e no que se refere á nossa intervenção houve, por vezes, determinadas aulas que não correram exatamente como prevíamos, em parte devido a decisões menos corretas, por nós tomadas. No entanto, todas estas situações que não resultaram ou não tiveram o impacto por nós pretendido, serviram para que futuramente nos seja possível, planear e organizar as atividades de uma forma mais adequada e pertinente para os alunos.

Importa referir que, pela primeira vez em todo o meu percurso académico contactei com um modelo pedagógico próximo da matriz de organização do trabalho desenvolvido pelo MEM, o que me permitiu desenvolver o raciocínio prático, a tomada de decisões e a capacidade de resolver problemas de formas bastante mais eficazes. Pude contactar com diferentes práticas de trabalho, bastante pertinentes e potencializadoras de aprendizagens significativas, as quais pretendo transpor para a minha prática enquanto futura docente. Neste sentido, o contexto vivenciado contribuiu muito no que respeita ao conhecimento de novas dinâmicas de gestão e organização da turma e de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Importa ainda referir que o facto de o trabalho semanal ser planificado em conjunto com todas as orientadoras cooperantes, foi extremamente importante e enriquecedor, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. O trabalho cooperativo foi essencial na medida em que tornou possível realizar, em conjunto, reflexões acerca das necessidades das turmas, podendo adaptar de forma consistente as propostas de trabalho. Assim sendo, as propostas de trabalho tornaram-se muito mais pertinentes e significativas uma vez que eram alvo de opinião, reflexão e supervisão de várias professoras, sendo-nos dada assim a oportunidade de aumentar o nosso leque de atividades e materiais a utilizar em contexto de sala de aula.

Em síntese, aprendi imenso durante o período de intervenção, no entanto, inevitavelmente existiram bastantes dúvidas e receios ao longo de todo este processo, no entanto foi através da experiência e da prática que fui resolvendo todos estes constrangimentos, bem como perspetivando soluções. Ao longo de todo o meu percurso

académico, foi possível compreender que de facto e enquanto futura profissional da educação torna-se extremamente importante a aquisição de uma boa base teórica sobre educação. Todos os conhecimentos acerca de metodologias e práticas são fundamentais, pois, só assim é possível desenvolver um correto e fundamentado trabalho. Em suma, o período de intervenção pedagógica foi sem dúvida bastante enriquecedor, não só por todas as aprendizagens proporcionadas, como também pela experiência de contacto com o mundo profissional. Assim, com esta intervenção tive a oportunidade de crescer enquanto futura profissional da educação e de perspetivar todas as responsabilidades inerentes à profissão.

No que diz respeito à realização da investigação, é de salientar que pude desenvolver um conjunto de novas competências e aprendizagens, especificamente no que se refere às dificuldades, conceções, perspetivas e perceções, quer dos alunos quer dos professores, face a todo o processo de transição entre ciclos. Considero que o tema do estudo desenvolvido, corresponde a uma temática cada vez mais atual e de preocupação dos agentes e responsáveis educativos, podendo ser introdutor de novas pesquisas. Neste sentido espero que o presente estudo possa perspetivar um conjunto de propostas e respostas que se configurem facilitadoras da integração dos novos alunos e que em muito podem minorar os problemas sentidos por estes nesta fase de transição entre ciclos.

Por fim, com o final deste relatório encontra-se subjacente o fim do meu percurso académico, no entanto ficam as saudades e a recordação daquele que se constitui um percurso fundamental e que contribuiu bastante e de forma sistemática para me tornar naquilo que sempre sonhei e lutei, a professora Inês.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO: ENTRE PROBLEMA SOCIAL E OBJECTO SOCIOLÓGICO. *Interações*, 25-53.
- Abrantes, P. (2008). Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico. *VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (pp. 1-12). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: Departamento de Sociologia.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e Encontrar-se à Entrada da Escola: Transições e desigualdades na Educação Básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35-52.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Educação Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Básica, D. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, A. V. (2003). *Efeitos das transições de ciclos e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo)*. Madeira: Departamento de Ciências da Educação: Universidade da Madeira.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA.
- Bruner, J. S. (1973). *Toward a Theory of Instruction*. (N. L. Ribeiro, Trad.) Harvard: Harvard College.
- C, B. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, teses, dissertações e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Castro, L., & Ricardo, M. M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Ciência, I. G. (2012). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Agrupamento de Escolas da Pontinha Odivelas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coll, C., Mauri, E., Miras, T., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia* 27(1), 7-22.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Decreto – Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º166 - I série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto – Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º166 - I série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto - Lei n.º1/2005 de 5 de janeiro de 2005. *Diário da República n.º38 - 1ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto - Lei n.º24/2012 de 6 de dezembro de 2012. *Diário da República n.º236 - 2.ª série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República N.º 15 – I Série-A*. Ministério da Educação.
- Decreto – Lei nº 18/2011 de 2 de fevereiro de 2011. *Diário da República N.º 23 – I Série*. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 13 599/2006 de 28 de junho de 2006. *Diário da República n.º123 - II série*. Ministério da Educação Lisboa

- Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de setembro de 2006. *Diário da República n.º185 - 2.ª série*. Ministério da Educação Lisboa
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 563-572.
- Fernandes, M. (2013). *Métodos de avaliação pedagógica*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, F., & Carvalho, R. (2007). *Começar bem...do 4º para o 5º ano!: a experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada ao IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação - Educação para o Sucesso: Políticas e Ator*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hortas, M. J. (2013). *EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I. P.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação, Diversidade e Território - O caso da Área Metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.
- Junqueira, R. (2012). *Estratégias de Desenvolvimento da Capacidade de Resolução de Problemas*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Larrote, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I., & Meneses, I. (2001). *Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa*. Actas ProfMat 2001. Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Monteiro, J. P. (2012). *A prontidão escolar de crianças em transição para o 1º ciclo: Crenças de Pais e Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Moraz, A., Ramalho, H., Gonçalves, M., & Fonseca, M. J. (2004). *Avaliação: Rotas e Via*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Nunes, J. M. (2014-2015). *Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas de Odivelas N.º1*. Odivelas.
- Odivelas, A. d. (2014-2018). *Regulamento Interno*. Odivelas: Ministério da Educação e Ciência.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. Em P. Perrenoud, *s competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. H. (2011). *Intervenção Educativa no PRÉ-ESCOLAR E NO 1.ºCiclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Plano Curricular de Turma. (2011).
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, T. (2010). "A Importância da Língua Portuguesa na Aprendizagem da Matemática" de Costa, Anabela Mâncio. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 151-154.
- Roldão, M. do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Universidade de Aveiro.
- Salgado, M., & Neto, A. J. (2012). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Serra, C. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). Conclusão. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. Pp 279 – 285.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory research and practice*. NJ: Prentice-Hall.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português - Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2012). *Transições Pré-Escolar - 1º Ciclo: Questões e Desafios*. Porto: Eselx.

- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico - Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Minho: Universidade do Minho.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas: Problemas de psicologia geral*. Fuenlabrada. Madrid: Gráficas Rogar.
- Watts, H. (1985). When teachers are researschers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, pp. 118-127.

Anexos

Anexo A. Entrevista realizada à orientadora cooperante

Protocolo de entrevista para o professor cooperante

Objetivos:

- Entender a relação do professor com a instituição;
- Compreender a dinâmica do funcionamento das turmas e da implementação das atividades;
- Conhecer um pouco do percurso académico e profissional realizado pelo professor.

Entender a relação da professora com a instituição

- Qual a sua opinião acerca dos espaços que a escola disponibiliza?
Os espaços são bons, no entanto existem muitas turmas o que torna complicado gerir os espaços. A biblioteca costuma estar ocupada pelas atividades de enriquecimento curricular, quando chove é complicado ter educação física porque o ginásio interior está ocupado como refeitório. O espaço é bom para as turmas que a escola deveria ter, mas a escola tem mais. Relativamente ao espaço das salas, é bom, com lavatório e quadro interativo.
- Considera que os materiais que a escola disponibiliza são suficientes para a realização de atividades?
Sim. Os materiais didáticos foram comprados de matemática e das ciências experimentais há pouco tempo. É das escolas mais bem equipadas a nível de material didático. Penso que falha apenas ao nível da educação física.
- Em que projetos a escola está envolvida?
Projeto Saúde para todos

Conhecer um pouco do percurso académico e profissional realizado pelo professor:

- Qual é a sua área de formação?
Comecei por Bacharelato no 1º ciclo e depois tirei licenciatura em matemática e ciências do 2.º ciclo.
- Há quanto tempo leciona?
18 Anos.
- Há quanto tempo trabalha com esta turma?
Desde o primeiro ano de escolaridade.
- Está envolvida em algum outro projeto educativo (independente da instituição onde leciona)?
Mestrado e representante da matemática no 1.º ciclo.

Compreender a dinâmica do funcionamento das turmas e da implementação das atividades

- Tem um modelo educativo ou pedagógico de referência? Qual?
MEM
- Como classifica o nível geral desta turma?
Equilibrado. Não é possível distinguir.
- Como caracteriza a relação escola-família? (participam nas reuniões, atividades propostas pela escola)
Há uma boa relação. Contudo, depende das famílias, há famílias muito interessadas outras nem tanto. Existem pais que gostam bastante desta realidade, método.
Em termos de participação depende do tema, mas já participaram em vários projetos. Em relação à turma os pais são participativos e interessados, nunca se desenvolveu nenhuma atividade em que os pais não tivessem participado, existe sempre muita afluência, o mesmo já não acontece em termos de reuniões de pais.

Figura 1- Entrevista semiestruturada Orientadora cooperante

Anexo B. Questionário de interesse aplicado aos alunos

Questionário de Interesses dos alunos

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Brincar em casa | <input type="checkbox"/> Brincar na rua |
| <input type="checkbox"/> Conversar | <input type="checkbox"/> Passear | <input type="checkbox"/> Ouvir música |
| <input type="checkbox"/> Dançar | <input type="checkbox"/> Jogar computador | <input type="checkbox"/> Pintar |
| <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> Ir à catequese | <input type="checkbox"/> Praticar desporto |
| <input type="checkbox"/> Ajudar em casa | <input type="checkbox"/> Ir às compras | <input type="checkbox"/> Ver televisão |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | | |

2. Costumas ler?

- Sim
- Às vezes
- Não

3. O que mais gostas de ler?

- Jornais
- Revistas
- Livros

Outros: _____

4. Gostas da tua escola?

- Sim Não

5. O que mais gostas na tua escola?

6. Gostas da tua turma?

- Sim Não

Porquê?

7. Como consideras o teu comportamento na sala de aula?

Mau

Médio

Bom

Muito bom

8. Como consideras o comportamento da turma na sala de aula?

Mau

Bom

Médio

Muito bom

10. Qual é a tua disciplina preferida?

_____.

11. Qual é a disciplina que menos gostas?

_____.

12. Quando crescer quero ser (profissão) _____.

Obrigada!



Figura 1- Questionário de interesses aplicado aos alunos

Anexo C. Tabela de caracterização geral da escola

Tabela 1

Caracterização geral da escola

Nível de Ensino: 4ºano (4ºA) Nº de crianças: 20	
Período de Funcionamento	Período Letivo : 9h00 – 16h Aulas: 9h00 – 10h30; 11h00 – 12h30; 14h – 16h Intervalos: 10h130– 11h00; 12h30 – 14h
Áreas de Intervenção existentes	ATL UAMM Gabinete de Psicologia – acompanhamento psicológico das crianças sinalizadas.
Processos de participação (professores/família/comunidade)	Reuniões de pais; Reuniões de departamento de 1ºciclo; Reuniões do conselho de docentes (coordenadora pedagógica); Atendimentos individuais aos encarregados de educação (1h de atendimento semanal, dia a agendar)
Habilitações/formação dos docentes e não docentes	Professor cooperante: Formado em 1º e 2ºciclos do ensino básico (2ºciclo do ensino básico na área de Matemática e Ciências Naturais)
Características socioculturais dos E.E.	Os Encarregados de Educação tem um nível sociocultural médio. Apenas 2 pais licenciados, sendo que a maioria concluiu o 3ºciclo ou o ensino secundário.
Nível de Satisfação	Turma de nível satisfatório, com alguns problemas comportamentais, em que alguns alunos são muitos conversadores
Espaço de Refeições	Espaço dividido com o ginásio.

<p style="text-align: center;"><u>Recreio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização • Fragilidade do espaço • Equipamentos • Características • Interação entre os alunos • Formas de vigilância • Atividades realizadas • ... 	<p>Espaço amplo bem equipado com um parque de diversão e tabelas de basquete, bem como um espaço verde que, por motivos de higiene, não pode ser utilizado pelos alunos Existem ainda 2 pátios cobertos.</p> <p>Vigiado por 2 auxiliares.</p> <p>Os alunos jogam futebol, brincam ao faz de conta, correm pelo espaço, saltam à corda, entre outras brincadeiras.</p> <p>Possui um parque com escorrega.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sala de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos • Características • Organização do mobiliário e sua influência nas ações 	<p>Sala bem equipada.</p> <p>A sala está equipada com 4 armários, dois quadro (1 interativo), um computador.</p> <p>Os materiais encontram-se ao alcance das crianças.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Casas de Banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proximidade da sala de aula 	<p>Existem 5 casas de banho na escola, mais duas para os professores.</p> <p>Uma das casas de banho encontra-se relativamente próxima da sala, no exterior.</p>
<p>Atividades/tarefas/ocupações dos docentes fora dos tempos letivos</p>	<p>O professor não está envolvido em nenhum projeto fora da escola.</p>
<p>Atividades realizadas em contexto letivo</p>	<p>Matemática: resolução de problemas e exercícios.</p> <p>Português: Apresentação de Produções, leitura de textos, Trabalho de Texto</p> <p>Estudo do Meio: Trabalho de Projeto.</p>
<p>Comunicação e Participação em Aula (relação professor/aluno)</p>	<p>Turma participativa.</p> <p>Quando é solicitada a resolução de um exercício um considerável número de alunos voluntaria-se.</p>

Anexo D. Gráficos de Avaliação Diagnóstica

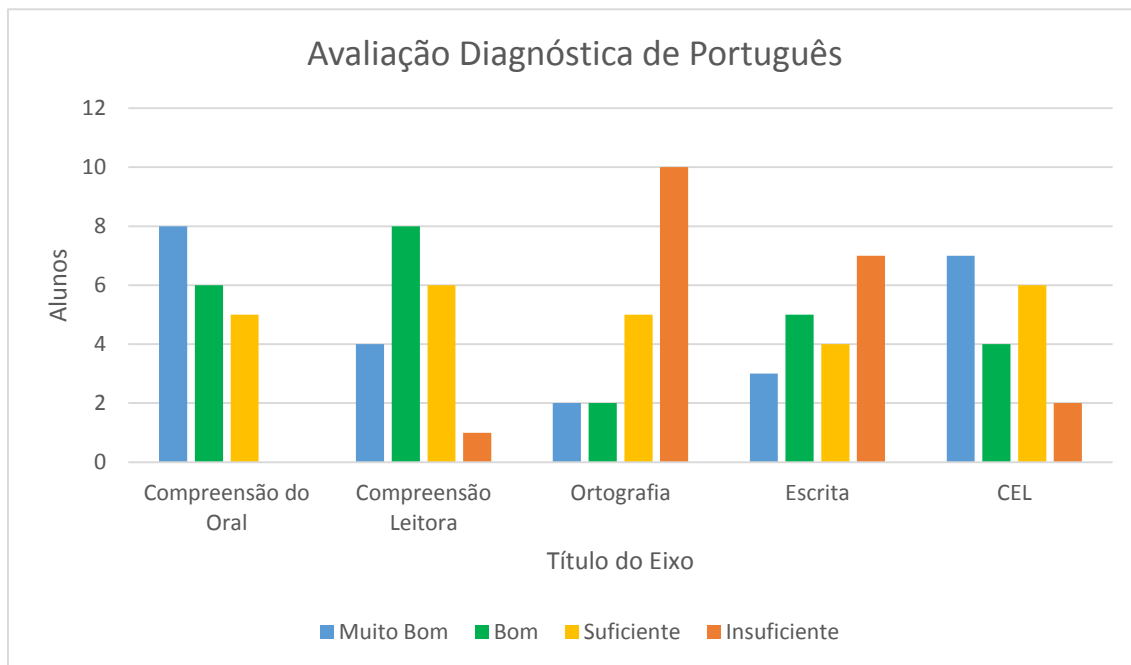


Figura 1- Avaliação diagnóstica de Português

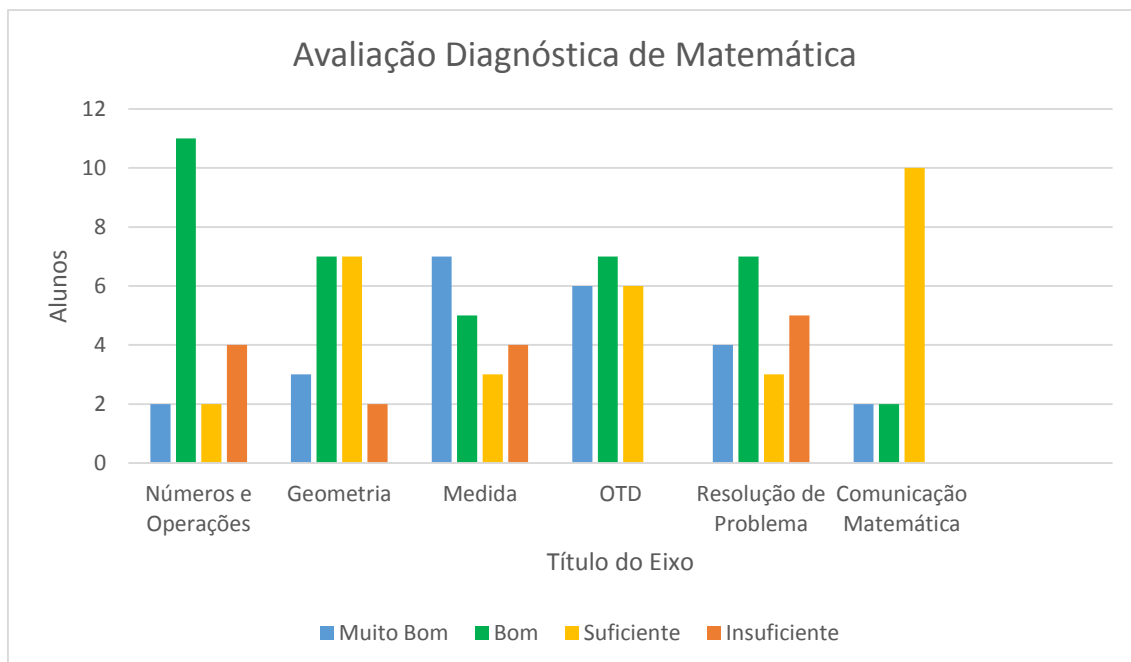



Figura 2- Avaliação diagnóstica Matemática


Anexo E. Exemplo de Grelha de Observação


Tabela 1
Grelha de Observação – Estudo Pavimentações


Alunos		Indicadores de Avaliação																		
		A1	C1	D1	F1	G1	I1	I2	J1	L1	M1	M2	M3	M4	M5	P1	R1	R2	T1	W1
Pavimentações – 28 de abril	Reconhece pavimentações no plano por triângulos, retângulos e hexágonos	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre
	Identifica as pavimentações que utilizam apenas polígonos regulares e reconhece que o plano pode ser pavimentado de outros modos	Sempre	Não Observado	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Sempre
	Constrói pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Quase sempre
	Constrói pavimentações hexagonais a partir de pavimentações triangulares	Sempre	Não Observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Não Observado	Sempre	Sempre
	Constrói pavimentações triangulares a partir de pavimentações triangulares	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Não Observado	Quase sempre	Quase sempre


Legenda:

Sempre 

Quase sempre 

Às vezes 

Nunca 

Não Observado 

Anexo F. Exemplo de Planificação diária

Plano Diário							
Horário	Área Curricular	Objetivos Específicos	Descrição da atividade	T	Materiais	Avaliação	
						Descritores de desempenho	Instrumentos de Avaliação
9h00 9h30	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria; - Emitir opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente; - Realizar auto e heteroavaliação das regras de comunicação; - Levantar questões, confrontar opiniões, problematizar ideias. 	<p><u>Apresentação de Produções:</u> Contempla 9 inscrições, registadas pelo secretário na grelha de "Ler, Contar e Mostrar", podendo cada aluno apresentar apenas uma produção. Neste momento, são apresentados problemas, textos e desenhos, produzidos por iniciativa própria; Procede-se então a um momento coletivo de troca de ideias e impressões relativamente ao que foi apresentado.</p>	60'		<ul style="list-style-type: none"> - Exprime-se por iniciativa própria; - Emite opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente; - Realiza auto e heteroavaliação das regras de comunicação; - Levanta questões, confrontar opiniões, problematizar ideias; 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>
9h30 10h30	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar frações nos casos que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 e do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10; - Reconhecer que $n \times \frac{a}{h} = \frac{n \times a}{h}$ e que, em particular, $b \times \frac{a}{h} = a$ (sendo $n, a \in b$ números naturais). - Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente; 	<p><u>Resolução da ficha de trabalho sobre a multiplicação de frações:</u> De forma a iniciar a resolução da ficha de trabalho, realizar-se-á uma recordação dos conteúdos e regras anteriormente abordados sobre frações. Assim, o primeiro exercício da ficha será realizado em grande grupo e discutido no quadro. Seguidamente, os alunos realizam, a pares, o segundo exercício. Após a sua resolução procede-se à discussão em grande grupo, sendo que para a discussão será utilizado um PowerPoint que explicita e atribua significado à resposta que se pretende que os alunos deem. Posteriormente, e dado que o terceiro exercício corresponde a um conteúdo novo, para os alunos, este será realizado e discutido em grande grupo. Assim, será realizada uma exploração acerca da multiplicação de frações por frações, recorrendo a</p>	60'	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Cartolinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Simplifica frações nos casos que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 e do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10; - Reconhece que $n \times \frac{a}{b} = \frac{n \times a}{b}$ e que, em particular, $b \times \frac{a}{b} = a$ (sendo $n, a \in b$ números naturais). - Reconhece que multiplicando o numerador e o 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhecer que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores. 	<p>material didático (cartolinas). Com a exploração inicial pretende-se que os alunos atribuam significado à expressão $\frac{1}{2}$ de $\frac{3}{4}$. Para isso será distribuído pelos alunos, um papel que representa um chocolate (a nossa unidade). Seguidamente, recorrendo ao "chocolate distribuído", os alunos devem acompanhar a exploração realizada no quadro com recurso a uma cartolina e ir acompanhado todos os passos realizados. Desta forma os alunos devem ir dividindo a sua unidade de acordo com as ideias sugeridas em grande grupo. Após a exploração e compressão do significado, subjacente à multiplicação entre frações os alunos, a pares, procedem à resolução dos restantes exercícios da ficha de trabalho, os quais pretendem trabalhar o conteúdo anteriormente introduzido. A professora estagiária deve circular pela turma a fim de esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir, bem como com o objetivo de selecionar resoluções e estratégias que sejam pertinentes para o momento de correção e discussão da ficha. Posteriormente, os restantes exercícios serão corrigidos em conjunto, discutindo-se as ideias principais em estudo, sistematizando-se as principais ideias e averiguando-se quais as dificuldades dos alunos. Para a correção da ficha a professora seleciona os alunos que considera terem as estratégias mais pertinentes.</p>		<p>denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simplifica frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhece que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores. 	
--	---	---	--	--	--

11h00 11h30	<u>Matemática</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente; - Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertencem simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhecer que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores. 	<p><u>Cálculo Mental (adição e subtração de frações):</u> Os alunos procedem à resolução de um conjunto de operações destacando quais as estratégias utilizadas.</p> <p><u>Correção do Cálculo Mental</u> Após o tempo limite, destinado à realização do cálculo mental, procede-se à sua correção. É de salientar que a correção é realizada no quadro para o grande grupo. No entanto para a correção do cálculo mental os alunos trocam entre si as suas fichas. Assim, cada aluno corrige o cálculo de um colega, consoante as indicações que se encontrarem no quadro.</p>	30'	Tira de cálculo Mental Quadro interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente; - Simplifica frações nos casos em que o numerador e o denominador pertencem simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhece que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores. 	Grelha de observação Produções dos alunos
11h30 12h30	<u>Estudo do Meio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências sociais tais como a autonomia, cooperação, comunicação e respeito pela opinião do outro; - Utilizar processos simples de reconhecimento do meio envolvente, assumindo uma atitude de pesquisa e experimentação; 	<p><u>Trabalho de Projetos:</u> Neste momento, os alunos realizam uma pesquisa orientada, em grupo, sobre um tema do Programa de Estudo do Meio do 1.ºCiclo à sua escolha. Procedem à seleção e tratamento da informação recolhida, tendo como base um instrumento estruturado de registo e o apoio da professora. Após organizada a informação, decorre a comunicação à turma. É construído, em coletivo um pequeno texto informativo, que será colado na sebenta e/ou é realizada uma ficha para os Ficheiros.</p>	60'	Computadores Guião de pesquisa Livros	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve competências sociais tais como a autonomia, cooperação, comunicação e respeito pela opinião do outro; - Utiliza processos simples de reconhecimento do meio envolvente, assumindo uma atitude de pesquisa e experimentação; 	Grelha de observação Produções dos alunos

	<p><u>Transversal a todas as áreas</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes formas de recolha e tratamento de dados; - Usar de forma adequada diferentes suportes de apresentação; - Sistematizar e comunicar de forma clara e objetiva. <ul style="list-style-type: none"> - Concretizar o que projetou no P.I.T; - Consolidar conhecimentos das diferentes áreas curriculares; - Cumprir as regras relativas ao T.E.A; - Trabalhar de forma autónoma, cooperada e responsável; - Respeitar o trabalho dos colegas. 	<p>É também neste momento que se realizam as atividades experimentais, normalmente em grupo, com um guião e uma folha de registos.</p> <p>É ainda realizado um momento coletivo de sistematização dos conteúdos trabalhados.</p> <p><u>Tempo de Estudo Autónomo (TEA)</u></p> <p>À segunda-feira os alunos projetam, através do preenchimento do P.I.T., o que vão trabalhar durante este momento ao longo da semana;</p> <p>Trabalham o treino de capacidades e competências curriculares, respeitantes às suas necessidades e ao que marcaram no P.I.T.;</p> <p>Este trabalho é desenvolvido autonomamente, podendo ser realizado individualmente, a pares ou em grupo;</p> <p>Sempre que necessário os alunos podem solicitar ajuda dos seus pares ou do professor;</p> <p>Neste momento a professora estagiária ajuda os alunos que mais necessitam, circulando pela sala de forma a orientar o trabalho dos alunos e esclarecendo eventuais dúvidas.</p>	<p>P.I.T</p> <p>Ficheiros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza diferentes formas de recolha e tratamento de dados; - Usa de forma adequada diferentes suportes de apresentação; - Sistematiza e comunica de forma clara e objetiva. <ul style="list-style-type: none"> - Concretiza o que projetou no P.I.T; - Consolida conhecimentos das diferentes áreas curriculares; - Cumpre as regras relativas ao T.E.A; - Trabalha de forma autónoma, cooperada e responsável; - Respeita o trabalho dos colegas. 	
--	--	--	---	----------------------------------	---	--

<p>14h00 15h45</p>	<p><u>Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fixar uma unidade cúbica de comprimento e identificar o volume de um cubo de aresta um com «uma unidade cúbica»; - Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas; - Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades cúbicas, do volume de um paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira é dada pelo produto das medidas das três dimensões; - Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta; - Reconhecer que o volume de um cubo com um decímetro de aresta (decímetro cúbico) é igual à milésima parte do metro cúbico e relacionar as diferentes unidades de medida de volume do sistema métrico; 	<p><u>Resolução de uma ficha de trabalho sobre o Volume:</u></p> <p>Em trabalho de pares, os alunos resolvem uma ficha de trabalho sobre os volumes</p> <p>Posteriormente, a ficha é corrigida em conjunto, discutindo-se as ideias principais em estudo, sistematizando-se as principais ideias e averiguando-se quais as dificuldades dos alunos.</p> <p>Este Momento é assegurado pela orientadora cooperante.</p>	<p>1h 45'</p>	<p>Quadro interativo Ficha de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fixa uma unidade cúbica de comprimento e identificar o volume de um cubo de aresta um com «uma unidade cúbica»; - Mede o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas; - Reconhece, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades cúbicas, do volume de um paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira é dada pelo produto das medidas das três dimensões; - Reconhece o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta; - Reconhece que o volume de um cubo com um decímetro de aresta (decímetro cúbico) é igual à milésima parte do metro cúbico e relacionar as diferentes 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>
------------------------	--------------------------	--	---	-------------------	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume. 				<p>unidades de medida de volume do sistema métrico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume. 	
15h45 16h00	<u>Transversal a todas as áreas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Regular as aprendizagens do grupo; - Consciencializar para os bons momentos de trabalho; - Destacar ideias e conceitos chave. 	<p>Avaliação/ Tarefas</p> <p>É realizada a avaliação do cumprimento do Plano do Dia, através de um processo interativo de troca de opiniões, tendo como base um código de cores.</p> <p>São explicitadas as aprendizagens mais significativas</p> <p>Por fim, regista-se de forma específica o que aconteceu durante o dia.</p>	15'		<ul style="list-style-type: none"> - Regula as aprendizagens do grupo; - Consciencializa para os bons momentos de trabalho; - Destaca ideias e conceitos chave. 	Grelha de observação

Figura 1 - Planificação diária 27 de abril

Anexo G. Tabelas relativas aos perfis dos alunos inquiridos

Tabela 1

Idade dos alunos inquiridos

Ano de escolaridade * Idade Crosstabulation

			Idade						Total
			9	10	11	12	13	14	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	22	14	2	1	0	0	39
		% within Ano de escolaridade	56,4%	35,9%	5,1%	2,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	0	13	20	4	1	1	39
		% within Ano de escolaridade	0,0%	33,3%	51,3%	10,3%	2,6%	2,6%	100,0%
Total	Count	22	27	22	5	1	1	78	
	% within Ano de escolaridade	28,2%	34,6%	28,2%	6,4%	1,3%	1,3%	100,0%	

Tabela 2

Composição por género dos Alunos inquiridos

Ano de escolaridade * Sexo Crosstabulation

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	20	19	39
		% within Ano de escolaridade	51,3%	48,7%	100,0%
	5º ano	Count	20	19	39
		% within Ano de escolaridade	51,3%	48,7%	100,0%
Total		Count	40	38	78
		% within Ano de escolaridade	51,3%	48,7%	100,0%

Tabela 3

*Nacionalidade alunos inquiridos***Ano de escolaridade * Nacionalidade Crosstabulation**

		Nacionalidade						Total
			Brasileira	Brasileiro	Portuguesa	Portuguesa e Angolana	Romeno	
Ano de escolaridade	Count	0	0	1	38	0	0	39
	4º ano % within Ano de escolaridade	0,0%	0,0%	2,6%	97,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	Count	1	1	0	35	1	1	39
	5º ano % within Ano de escolaridade	2,6%	2,6%	0,0%	89,7%	2,6%	2,6%	100,0%
Total	Count	1	1	1	73	1	1	78
	% within Ano de escolaridade	1,3%	1,3%	1,3%	93,6%	1,3%	1,3%	100,0%

Tabela 4

Naturalidade Alunos Inquiridos

Ano de escolaridade * Naturalidade Crosstabulation

		Naturalidade													Total	
			Almada	Arrentela	Bucareste	Itamaraju	Lisboa	Loures	Mirandela	Odivelas	Santa Maria dos olivais	São Jorge	São Salvador da Aramenha	Sintra		Venteira
4º ano	Count	3	1	1	0	1	25	1	1	1	1	0	1	1	2	39
	% within Ano de escolaridade	7,7%	2,6%	2,6%	0,0%	2,6%	64,1%	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	0,0%	2,6%	2,6%	5,1%	100,0%
5º ano	Count	3	0	0	1	0	32	0	0	0	0	1	0	2	0	39
	% within Ano de escolaridade	7,7%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	82,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	5,1%	0,0%	100,0%
Total	Count	6	1	1	1	1	57	1	1	1	1	1	3	2	78	
	% within Ano de escolaridade	7,7%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	73,1%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	3,8%	2,6%	100,0%	

Tabela 5

*Freguesia de residência dos alunos inquiridos***Ano de escolaridade * Freguesia Crosstabulation**

		Freguesia												Total	
			Aigualva	Amadora	Arroios	Benfica	Brandoa	Carnide	Casal de cambra	Casal do Rato	Famões	Loures	Odivelas	Pontinha	
4º ano de escolaridade	Count	0	1	2	0	0	0	0	0	1	10	1	0	24	39
	% within Ano de escolaridade	0,0%	2,6%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	25,6%	2,6%	0,0%	61,5%	100,0%
5º ano de escolaridade	Count	2	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	4	24	39
	% within Ano de escolaridade	5,1%	0,0%	5,1%	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	0,0%	2,6%	2,6%	10,3%	61,5%	100,0%
Total	Count	2	1	4	1	1	1	1	1	1	11	2	4	48	78
	% within Ano de escolaridade	2,6%	1,3%	5,1%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	14,1%	2,6%	5,1%	61,5%	100,0%

Tabela 6

*Agregado familiar dos alunos inquiridos***Ano de escolaridade * Com quem reside Crosstabulation**

		Com quem reside						Total	
			Pai	Pai, mãe	Mãe	Avós	Pai, mãe, irmãos		
Ano de escolaridade	4º ano	Count	0	0	12	4	0	23	39
		% within Ano de escolaridade	0,0%	0,0%	30,8%	10,3%	0,0%	59,0%	100,0%
	5º ano	Count	2	1	8	6	2	20	39
		% within Ano de escolaridade	5,1%	2,6%	20,5%	15,4%	5,1%	51,3%	100,0%
Total		Count	2	1	20	10	2	43	78
		% within Ano de escolaridade	2,6%	1,3%	25,6%	12,8%	2,6%	55,1%	100,0%

Anexo H. Questionário Professores

Questionário ao entrevistado

Idade: _____

Sexo: _____

Habilitações académicas: _____

Quantos anos de serviço tem? _____

Qual o nível de escolaridade em que exerce funções? _____

Quais as suas funções no Agrupamento de escolas? _____

Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? _____

Figura 1- Questionário aplicado aos professores entrevistados

Anexo I. Questionário Alunos de 1º ciclo

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
(Mestrado 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)



Estudo sobre, Transição entre Ciclos (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)

Questionário aos Alunos –4.º Ano de Escolaridade, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A tua colaboração é indispensável para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas respostas sejam verdadeiras e sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nº _____

Turma: _____

Data: _____

I – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Freguesia onde resides: _____

Com quem resides: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

II – COMPARAÇÃO DO 1.º CICLO COM O 2.º CICLO: DADOS OBJETIVOS

1- Em comparação com o 1.º Ciclo...

a) Pensas que o 2.º Ciclo vai ser... b) Pensas que as aulas vão ser... c) Pensas que as tuas notas vão...

Mais fácil	<input type="checkbox"/>	Mais interessantes	<input type="checkbox"/>	Subir	<input type="checkbox"/>
Mais difícil	<input type="checkbox"/>	Mais aborrecidas	<input type="checkbox"/>	Descer	<input type="checkbox"/>
Igual	<input type="checkbox"/>	Iguais	<input type="checkbox"/>	Manter-se	<input type="checkbox"/>

2- Em comparação com o 1.º Ciclo pensas que as disciplinas do 2.º Ciclo ...

	Dificuldade			Interesse		
	Mais difíceis	Mais fáceis	Iguais	Maior	Menor	Igual
a) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Estudo do Meio/Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Estudo do Meio/ História e Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Expressão Plástica/ Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Em comparação com o 1.º Ciclo no 2.º Ciclo, penso que os professores...

	1.º Ciclo				2.º Ciclo			
	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Se preocupam com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ajudam os alunos com dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) São demasiado exigentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) São demasiado autoritários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- Em comparação com o 1.º Ciclo no 2.º Ciclo, de forma geral, penso que...

	1.º Ciclo				2.º Ciclo			
	Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca
a) O professor fala o tempo todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fazemos exercícios do manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fazemos trabalhos individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fazemos trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Trabalhamos com computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Fazemos visitas de estudo (Museus, teatros, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III- TRANSIÇÃO PARA O 2.º CICLO: EXPERIÊNCIAS E SENTIMENTOS

5- Em comparação com o 1.º Ciclo, penso que nas aulas do 2.º Ciclo vai haver...

	Mais	Igual	Menos
a) Ruído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Diálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Liberdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Advertências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Castigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6- No 2.º Ciclo penso que...

	Sim	Não
a) Estarei mais só	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Terei menos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Terei os mesmos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Conhecerei mais pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Terei mais amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Terei amigos mais velhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI – CASA, FAMÍLIA E ESCOLA

10- Acho que a minha família no 2.º Ciclo vai...

	Muitas Vezes	2.º Ciclo Às vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Ajudar-me a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Ajudar-me e com os TPC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ajudar-me nas matérias que poderei ter maior dificuldade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Irá às reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11- Pensas falar com alguém quando tiveres problemas na escola?

Sim

Não

12- Se respondeste sim à questão anterior, indica com quem:

Pais

Colegas de turma

Colegas fora da escola

Professores

Psicólogo

Explicador

Assistente Operacional

Outros _____

13- Se fosses diretor da Escola, o que farias para ajudar os novos alunos?

14- Se fosses mãe/pai/ encarregado de educação de um aluno a entrar no 2.º Ciclo, o que farias, dizias para o ajudar?

Muito Obrigada!



Anexo J. Questionário alunos de 2.º Ciclo

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
(Mestrado 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)



Estudo sobre, Transição entre Ciclos (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)

Questionário aos Alunos –5.º Ano de Escolaridade, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A tua colaboração é indispensável para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas respostas sejam verdadeiras e sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nº _____

Turma: _____

Data: _____

I – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Freguesia onde resides: _____

Com quem resides: _____

Nacionalidade: _____ **Naturalidade:** _____

II – COMPARAÇÃO DO 1.º CICLO COM O 2.º CICLO: DADOS OBJETIVOS

1- Em comparação com o 1.º Ciclo...

a) O 2.º Ciclo parece-me...

Mais fácil

Mais difícil

Igual

b) As aulas parecem-me...

Mais interessantes

Mais aborrecidas

Iguais

c) As minhas notas...

Subiram

Desceram

Mantiveram-se

2- Em comparação com o 1.º Ciclo as disciplinas do 2.º Ciclo parecem-me...

	Dificuldade			Interesse		
	Mais difícil	Mais fácil	Igual	Maior	Menor	Igual
a) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Estudo do Meio/Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Estudo do Meio/História e Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Expressão Plástica/Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Em comparação com o 1.º Ciclo no 2.º Ciclo, sinto que os professores...

	1.º Ciclo				2.º Ciclo			
	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Se preocupam com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ajudam os alunos com dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) São demasiado exigentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) São demasiado autoritários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- Em comparação com o 1.º Ciclo no 2.º Ciclo, de forma geral, nas aulas

	1.º Ciclo				2.º Ciclo			
	Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca	Muitas Vezes	As vezes	Poucas vezes	Nunca
a) O professor fala o tempo todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fazemos exercícios do manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fazemos trabalhos individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fazemos trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Trabalhamos com computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Fazemos visitas de estudo (Museus, teatros, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III- TRANSIÇÃO PARA O 2.º CICLO: EXPERIÊNCIAS E SENTIMENTOS

5- Em comparação com o 1.º Ciclo,

Nas aulas do 2.º Ciclo há...

	Mais	Igual	Menos
a) Ruído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Diálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Liberdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Advertências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Castigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6- No 2.º Ciclo...

	Sim	Não
a) Estou mais só	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tenho menos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Tenho os mesmos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Conheço mais pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Tenho mais amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Tenho amigos mais velhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- No 2.º Ciclo, tenho dificuldades em...

	Muitas vezes	As vezes	Nunca
a) Entender os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Entender a organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Entender os colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Entender os alunos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Em saber o que estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Em saber quando estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8- Coloca por ordem (de 1 a 8) os aspetos em que sentiste mais diferença na passagem para o 2.º Ciclo (em que 1 corresponde à maior diferença e 8 à menor diferença)

a) Número de Professores	<input type="text"/>
b) Número de disciplinas	<input type="text"/>
c) Horário	<input type="text"/>
d) Colegas de turma	<input type="text"/>
e) Dimensão da Escola	<input type="text"/>
f) Volume dos trabalhos de casa	<input type="text"/>
g) Apoio dos professores	<input type="text"/>
h) Estudo	<input type="text"/>

IV – PERSPETIVAS E EXPETATIVAS FUTURAS

9- Na escola...

	Sim	Talvez	Não
a) Preparo-me para o futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Aprendo coisas interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Estou com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Não estou a fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V – CASA, FAMÍLIA E ESCOLA

10- Acho que a minha família no 1.º e no 2.º Ciclo...

		2.º Ciclo		
	Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Ajuda-me a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ajuda-me com os TPC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ajuda-me nas matérias que tenho maior dificuldade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Vai às reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11- Falas com alguém quando tens problemas na escola?

Sim

Não

12-Se respondeste sim à questão anterior, indica com quem:

Pais

Colegas de turma

Colegas fora da escola

Professores

Psicólogo

Explicador

Assistente Operacional

Outros _____

13-O que fez o teu diretor de turma para ajudar os alunos, à entrada na nova escola de 2.º Ciclo?

14-Se fosses diretor da Escola, o que farias para ajudar os novos alunos?

15-Se fosses mãe/pai/ encarregado de educação de um aluno a entrar no 2.º Ciclo, o que farias, dizias para o ajudar à entrada da nova escola?

Muito Obrigada!



Anexo K. Guião de entrevista aos docentes (1.º Ciclo)

GUIÃO DE ENTREVISTA

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Observações
A- Legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2. Explicitação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3. Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4. Garantia de confidencialidade dos dados. 5. Pedido de autorização para a gravação da entrevista. 	
B- Caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face ao início de um novo ciclo.	Caracterizar os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo (5º Ano).	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as perspetivas que os alunos do 4º ano apresentam face à entrada num novo ciclo (perspetivas relativamente à escola, aos professores, aos colegas, aos conteúdos, principais receios) 2- Quais são na sua opinião as principais dificuldades que os alunos apresentaram no início do 5º ano? 3- Considera a transição entre ciclos importante para os alunos? 4- Que aspetos poderão estar relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos? (Ex: distância da escola a casa; idade; maior responsabilidade; acompanhamento dos pais; a passagem 	<p>Apresentar exemplos de respostas sempre que necessário</p> <p>Não induzir o entrevistado em nenhuma resposta</p>

		da monodocência para a pluridocência; já pertencerem ao agrupamento de escolas; já conheciam a escola, articulação curricular entre outras.)	
C- Caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos.	Caracterizar as medidas de apoio aos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual é no seu entendimento os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos? 2- Considera que na sua escola existe articulação entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico? 3- Quais as estratégias adotadas pela escola que têm como objetivo facilitarem a maior integração dos alunos? 	
D- Perceção da eficácia das medidas, existentes.	Refletir sobre a eficácia das medidas existentes de transição entre ciclos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Na sua opinião, na escola a articulação e transição devem ser promovidas por quem? 2- Considera as medidas e estratégias de transição adotadas eficazes? Porquê? 3- Na sua opinião existem constrangimentos que dificultam a transição entre ciclos? Quais e Porquê? 	
E- Propostas de novas medidas facilitadoras.	Propor novas medidas, facilitadoras dos processos de transição entre ciclos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Propõe a melhoria de estratégias já existentes para facilitar a integração dos novos alunos? Se sim, quais? 2- Identifica novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início de um novo ciclo? Se sim, quais e porquê? 	
F- Encerramento da entrevista.	- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”	

Figura 1- Guião de entrevista 1ºciclo

Anexo L. Guião de entrevista aos docentes (2.º Ciclo)

GUIÃO DE ENTREVISTA

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Observações
<p>A- Legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado.</p>	<p>- Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados.</p>	<p>1- Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2- Explicação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3- Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4- Garantia de confidencialidade dos dados. 5- Pedido de autorização para a gravação da entrevista.</p>	
<p>B- Caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face ao início de um novo ciclo.</p>	<p>Caracterizar os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo (5º Ano)</p>	<p>1- Quais são na sua opinião as principais dificuldades que os alunos apresentam no início do 5º ano? 2- Considera a transição e articulação entre ciclos importante para os alunos? 3- Que aspetos poderão estar relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos? (Ex: distância da escola a casa; idade; maior responsabilidade; acompanhamento dos pais; a passagem da monodocência para a pluridocência; já pertencerem ao agrupamento de escolas; já</p>	

		conheciam a escola, articulação curricular entre outras.)	
C- Caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos.	Caracterizar as medidas de apoio aos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual é no seu entendimento os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos? 2- Considera que na sua escola existe articulação entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico? 3- Quais as estratégias adotadas pela escola que têm como objetivo facilitarem a maior integração dos alunos? 	
D- Perceção da eficácia das medidas, existentes.	Refletir sobre a eficácia das medidas.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Na sua opinião, na escola a transição deve ser promovida por quem? 2- Considera as medidas e estratégias de transição adotadas eficazes? Porquê? 3- Na sua opinião existem constrangimentos que dificultam a transição entre ciclos? Quais e Porquê? 	

<p>E- Propostas de novas medidas facilitadoras.</p>	<p>Propor novas medidas, facilitadoras dos processos de transição entre ciclos.</p>	<p>1- Propõe a melhoria de estratégias já existentes para facilitar a integração dos novos alunos? Se sim, quais? 2- Identifica novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início de um novo ciclo? Se sim, quais e porquê?</p>	
<p>F- Encerramento da entrevista.</p>	<p>- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.</p>	<p>“ A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”</p>	

Figura 1- Guião de entrevista 2ºciclo

Anexo M. Carta de permissão ao Agrupamento para realização do estudo de investigação

Inês Margarida Morais Pina

Aluna do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Lisboa, _____ de 2014

Exmo. Senhor Diretor d [REDACTED]

Professor J [REDACTED] S

Venho por este meio solicitar a V. Ex.^a a permissão para a aplicação de um questionário a alunos do 5º ano de escolaridade. Os dados recolhidos destinam-se a um estudar a compreensão dos vários intervenientes educativos acerca da importância dos cuidados a ter com os alunos na Transição entre Ciclos (1º e 2º Ciclo do Ensino Básico), bem como aceder às perceções dos alunos face ao assunto mencionado. Este estudo desenvolve-se no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Os procedimentos de aplicação dos questionários garantem o anonimato dos participantes e escola, bem como a confidencialidade dos dados.

Desde já, agradeço a atenção dispensada encontrando-me ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Atenciosamente,

Inês Margarida Morais Pina

Contactos: inesmmpina@gmail.com

Anexo N. Protocolo de consentimento informado - Encarregados de Educação

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Inês Margarida Morais Pina, pretendo desenvolver um trabalho de investigação, intitulado “Transição entre Ciclos (1.º e 2.º Ciclo)”, no contexto de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O estudo tem como principal objetivo analisar e refletir sobre a compreensão dos vários intervenientes educativos acerca da importância dos cuidados a ter com os alunos na Transição entre Ciclos (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico), bem como quais as perceções dos alunos face à temática.

Este estudo não terá qualquer tipo de risco ou despesa para os participantes, sendo que as informações recolhidas a partir de um questionário serão totalmente confidenciais e a identidade dos participantes não será revelada. A colaboração dos participantes é voluntária e poderá ser cessada a qualquer altura, logo que este assim o deseje.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Figueira, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no mês de julho de 2015.

Agradecendo desde já a atenção de V.ª Ex.ª para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar pelo telefone 911585485 ou pelo e-mail inesmmpina@gmail.com

(Assinatura do autor da investigação)

✂..... (Recortar e devolver através do seu/sua filho/a ou educando, s.f.f.)

No âmbito do Projeto de Intervenção desenvolvido por Inês Pina, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da escola Superior de Educação de Lisboa, eu, encarregada/o de educação de _____ aluno/a do _____ ano e da grupo/turma _____.

Autorizo

Não autorizo

o/a meu/minha filho/a ou educando/a a responder ao questionário (**colocar X no respetivo**)

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo O. Declaração Entrevistados

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O trabalho de investigação, intitulado como “Transição entre Ciclos (1º e 2º Ciclos)”, desenvolvido no contexto de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa tem como principal objetivo analisar e refletir a compreensão dos vários intervenientes educativos acerca da importância da transição entre Ciclos (1º e 2º Ciclos).

Para o efeito, enquanto participantes nesta investigação, será necessária a colaboração de vários intervenientes educativos do Agrupamento de Escolas de Odivelas, nomeadamente, de um elemento da direção do agrupamento, de um elemento do corpo não docente, de um (a) assistente operacional, e de um elemento do corpo docente, um diretor de turma.

Este estudo não terá qualquer tipo de risco ou despesa aos participantes, sendo que as informações recolhidas a partir de uma entrevista presencial (gravada em formato áudio para registo fidedigno posterior da informação facultada) serão totalmente confidenciais e que a identidade dos entrevistados não será revelada. A colaboração dos participantes é voluntária e poderá ser cessada a qualquer altura, logo que este assim o deseje.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Figueira, serão apresentados no instituto Superior de Educação de Lisboa no mês de julho de 2015.

(Assinatura do autor da investigação)

Declaro que li e compreendi a informação acima descrita e que aceito participar nesta investigação de livre vontade, autorizando a utilização dos dados recolhidos durante a entrevista (presencial e gravada em formato áudio), desde que a minha identidade e a dos alunos se mantenha no anonimato.

Lisboa, _____

(Assinatura do entrevistado)

Anexo P. Planta da Sala de Aula

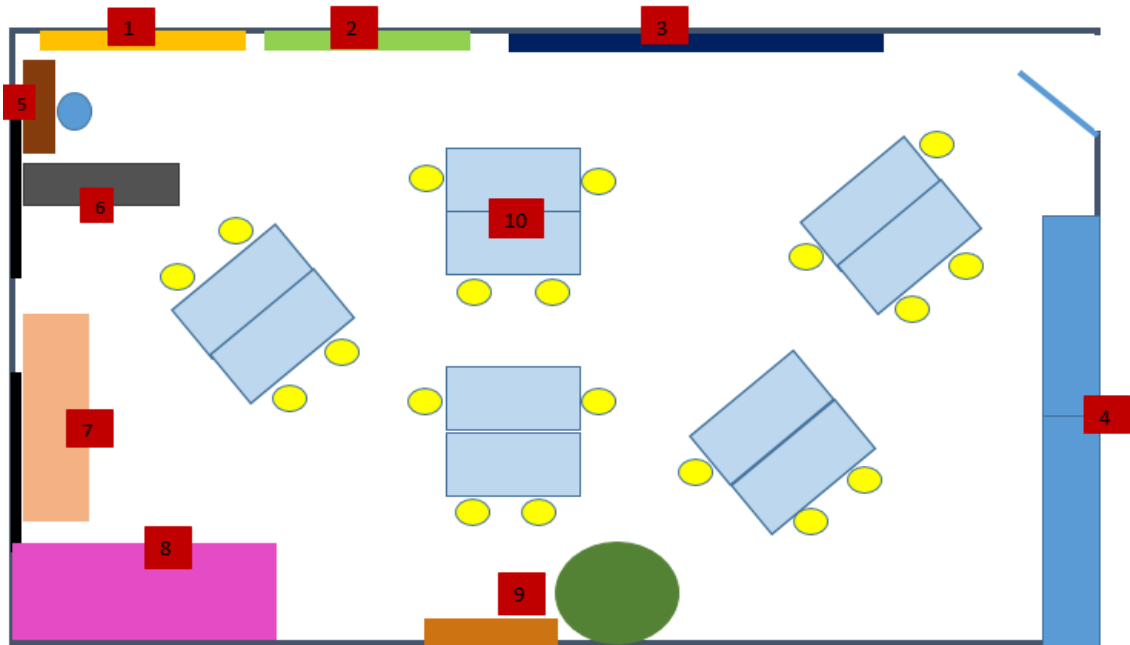


Figura 1- Planta da Sala

Legenda	
1	Área de Pilotagem
2	Quadro interativo
3	Quadro de giz
4	Lavatório/ Bancadas
5	Mesa Professor
6	Computador
7	Ficheiros
8	Biblioteca
9	Trabalho de projeto
10	Mesa alunos

Anexo Q. Imagens do espaço da sala de aula



Figura 1 - espaço da sala de aula



Figura 2 - Área dos ficheiros



Figura 3 - Registo de tarefas



Figura 4 - Calendário



Figura 5 - Registo do tempo



Figura 6 - Registo das presenças



Figura 7 - Projetos



Figura 8 - Diário de turma

Anexo R. Agenda Semanal

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00	Tarefas	Tarefas	Tarefas	Tarefas	Tarefas
9:15	Conselho Cooperação	Ler, Contar e Mostrar	Ler, Contar e Mostrar	Ler, Contar e Mostrar	Ler, Contar e Mostrar
9:45	Matemática	Matemática	Português	Português / Expressões	Português
10:15					
10:30	INTERVALO				
11:00	TEA – PIT / Estudo do Meio (Projectos)	TEA – PIT	Cálculo Mental	Matemática	Cálculo Mental
			TEA – PIT		TPC da semana
12:00	ALMOÇO				
13:15	Cálculo Mental	BE-CRE	Estudo do Meio	TEA – PIT /	TEA – PIT
13:45	Português	Português / Expressões			
14:30			Matemática	Estudo do Meio (Projectos)	Conselho de cooperação
15:00	Tarefas/Avaliação	Tarefas/Avaliação	Tarefas/Avaliação	Tarefas/Avaliação	Tarefas/Avaliação
15:15	Saída / AEC				
15:45	AE: Realização do TPC		AE: Matemática		

Figura 1 - Agenda Semanal

Anexo S. Rotinas implementadas

Tabela 1

Rotinas Implementadas

Área Curricular	Rotinas	Operacionalização	Objetivos	
Língua Portuguesa / Formação Cívica / Matemática	Plano Semanal / Plano Diário	<p>Plano semanal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do Plano Semanal da semana anterior; - Definição/ discussão das atividades a realizar ao longo de cada semana, tendo em conta as rotinas de trabalho estabelecidas e a avaliação realizada; - Exposição do instrumento resultante na sala, para que sirva como orientador do trabalho a desenvolver em cada dia, possibilitando a sua consulta sempre que necessário; <p>Plano Diário</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição/ discussão das atividades a realizar ao longo do dia, tendo em conta as rotinas de trabalho estabelecidas e o plano semanal construído; - Escrito no quadro e copiado para o caderno por todos os alunos; - Exposição do plano resultante na sala, para que sirva como orientador do trabalho a desenvolver durante o dia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma democrática na organização/ gestão do trabalho; - Partilhar e discutir sugestões em grande grupo; - Desenvolver o sentido de responsabilidade e de consciencialização acerca das necessidades e potencialidades da turma; 	
Língua Portuguesa / Matemática	Expressões / Formação Cívica	Ler, Contar e Mostrar	<p>Contempla 9 inscrições, registadas pelo secretário na grelha de "Ler, Contar e Mostrar", podendo cada aluno apresentar apenas uma produção;</p> <ul style="list-style-type: none"> - São apresentados problemas, textos e desenhos, produzidos por iniciativa própria; - Procede-se um momento coletivo de troca de ideias e impressões relativamente ao que foi apresentado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria; - Emitir opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente; - Realizar auto e hetero-avaliação das regras de comunicação; - Levantar questões, confrontar opiniões, problematizar ideias; - Fomentar a cooperação e aprendizagem em interação; - Promover um espaço comunicativo.
Língua Portuguesa	Expressão Plástica	Os Livros e a Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de leituras de histórias por parte da professora; - A leitura é interativa, promovendo sempre momentos onde o aluno antecipa através do título, da capa, de conteúdos do livro, bem como compara as suas ideias iniciais com o que aconteceu realmente na história; - Por vezes alguns alunos realizam oralmente o reconto da história; - Reconto da história; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar o gosto pelos livros e leitura; - Estimular a compreensão de texto - Promover o desenvolvimento de conteúdos respeitantes à Língua Portuguesa e a outras áreas curriculares.

Area Curricular		Rotinas	Operacionalização	Objetivos
		Tempo de Estudo Autônomo (TEA)	<ul style="list-style-type: none"> - À segunda-feira os alunos projetam, através do preenchimento do P.I.T. o que vão trabalhar durante este momento ao longo da semana; - Trabalham o treino de capacidades e competências curriculares, respeitantes às suas necessidades e ao que marcaram no P.I.T.; - Este trabalho é desenvolvido autonomamente, podendo ser realizado individualmente, a pares ou em grupo; - Sempre que necessário os alunos podem solicitar ajuda dos seus pares ou do professor; - Neste momento a professora ajuda os alunos que mais necessitam; 	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizar o que projetou no P.I.T.; - Consolidar conhecimentos das diferentes áreas curriculares - Cumprir as regras relativas ao T.E.A; - Trabalhar de forma autónoma, cooperada e responsável; - Respeitar o trabalho dos colegas;
		Trabalho de texto/ Língua Portuguesa coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Parte dos textos dos alunos com o objetivo de desencadear um conjunto de atividades estruturantes significativas. No sentido de levar o aluno a desenvolver a consciência fonológica e conhecimento da Língua, tomando consciência do seu funcionamento; - O texto é escrito no quadro /QIM e a cada criança tem o desafio de encontrar palavras, sílabas, sons, letras e identificar, sendo convidado a sinalizar. Descoberto o texto, é feita a leitura por parte do autor. - Segue-se a partilha de comentários realizados individualmente; - De acordo com os comentários e interrogações partilhados, procede-se à reestruturação/reescrita do texto; - O texto é passado a computador. Depois é distribuído a cada um dos alunos, para o colocarem no seu livro de leitura e ilustrarem. - Realizam-se, a partir do novo texto, atividades enriquecedoras e com significado, que envolvem o funcionamento da Língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos por iniciativa própria; - Praticar o trabalho de revisão de textos; - Aperfeiçoar a escrita a partir da auto e hetero-avaliação, em interação com o grupo; - Trabalhar o funcionamento da língua; - Promover e divulgar os escritos, com o objetivo de dar sentido às produções; - Produzir textos com diferentes intenções comunicativas.
		Matemática Coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades diversificada / resolução de problemas de acordo com o Programa; - Esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pela turma; - Desenvolvimento de novos conteúdos respetivos a esta área curricular; - Concretização de problemas; - Realização de fichas sistematização / treino; - Momentos coletivos de cálculo mental; partilha de estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver e aperfeiçoamento de conteúdos e competências relacionadas com a área; - Resolver problemas com diferentes sentidos, tentando encontrar a forma mais eficaz ou várias formas de o resolver; - Desenvolver e estimular o cálculo mental;

Area Curricular				Rotinas	Operacionalização	Objetivos
Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Expressões	Area de Projeto	Estudo do Meio coletivo / Trabalho de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Parte dos conteúdos de Estudo do Meio previstos no Programa de 1º Ciclo; - Posteriormente, realizam uma pesquisa orientada, bem como a seleção e tratamento da informação recolhida, tendo como base um instrumento estruturado de registo e o apoio da professora; - Após organizada a informação, decorre a comunicação à turma - É construído em coletivo um pequeno texto informativo, que será colado na sebenta e/ou é realizada uma ficha para os Ficheiros. - É também neste momento que se realizam as atividades experimentais, normalmente em grupo, com um guião e uma folha de registos; - São realizados semanalmente momentos coletivos de sistematização dos conteúdos trabalhados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar os conteúdos de aprendizagem, das atividades e dos tempos; - Desenvolver competências sociais tais como a autonomia, cooperação, comunicação e respeito pela opinião do outro; - Possibilitar a utilização de processos simples de reconhecimento do meio envolvente, assumindo uma atitude de pesquisa e experimentação; - Utilizar diferentes formas de recolha e tratamento de dados; - Usar de forma adequada diferentes suportes de apresentação; - Sistematizar e comunicar de forma clara e objetiva;
Língua Portuguesa	Formação Cívica			Conselho de Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-Avaliação do Plano Individual de trabalho; - Leitura e discussão do Diário de turma; - Debate sobre os conflitos que ocorreram na turma ao longo da semana; - Explicitação das partes envolvidas, procedendo-se a expressão da opinião de todos os elementos da turma que pretendam clarificar ou ajudar na resolução do problema; - Encontrar soluções para os problemas discutidos, procedendo-se o seu registo, na Ata, pelo secretário; - Leitura das notícias e novidades e partilha das sugestões com o grupo; - Por fim, o secretário lê todas as decisões tomadas (orientações futuras), tomadas com unanimidade, ficando a Ata afixada na sala, para ser consultada sempre que necessário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência e responsabilidade da vida social do grupo; - Comunicar interactivamente utilizando argumentação pertinente e um discurso claro e explícito; - Orientar a resolução dos conflitos da turma, bem como novas decisões tomadas sobre a turma; - Permitir que o aluno se aproprie de regras democráticas e de cidadania que o permitam agir sobre a sociedade em que se encontra, permitindo o seu desenvolvimento moral e social;

Anexo T. Explicação dos momentos semanais da turma

No que diz respeito à agenda semanal e em articulação com as rotinas de trabalho, segue-se uma breve explicitação relativa aos diferentes momentos realizados ao longo da semana:

1. Apresentação de produções: realiza-se diariamente, durante cerca de meia hora. A inscrição para este tempo deve ocorrer no momento de cumprimento das tarefas, sendo de carácter voluntário e respeitando o número máximo de cinco participações diárias no Ler, duas no Contar e duas no Mostrar. Assim os alunos inscrevem-se voluntariamente para apresentar oralmente as suas produções aos colegas. Na apresentação de produções, os alunos podem ler, contar ou mostrar algo que queiram partilhar. No final de cada apresentação os colegas podem colocar questões e dar a sua opinião, desenvolvendo assim a não só a capacidade de argumentação e reflexão crítica, como também o respeito pelos outros e pelas regras de interação social. É de referir que as críticas dos alunos deverão sempre ser construtivas.

2. Trabalho de texto: é o momento em que se desenvolvem atividades relacionadas com a exploração de texto. Os textos surgem habitualmente de propostas da orientadora cooperante, podendo ser trabalhados em coletivo. A gestão do momento é da responsabilidade da orientadora cooperante, mas todos os alunos participam. O texto é apresentado em formato ampliado e, em conjunto, os alunos e a orientadora cooperante iniciam a sua exploração.

3. Leitura orientada: realiza-se uma vez por semana e consiste na leitura em voz alta, quer pela orientadora cooperante, quer pelos alunos, de uma parte ou capítulo de um livro.

4. Momento de escrita: realiza-se semanalmente e é um momento de escrita formal, no qual os alunos escrevem de forma livre ou respeitando uma proposta da orientadora cooperante.

5. Matemática coletiva: traduz-se pela coletivização de atividades matemáticas iniciadas individualmente ou a pares.

6. Cálculo mental: realiza-se uma vez por semana e consiste em propostas matemáticas realizadas pela orientadora cooperante que os alunos devem resolver mentalmente, mobilizando e discutindo diferentes estratégias.

7. Trabalho de projeto: realiza-se semanalmente. Os projetos realizam-se a pares ou em pequeno grupo de alunos. Os alunos pensam num tema e elencam um conjunto de perguntas para as quais quiseram saber a resposta. O grupo vai investigar e elabora um registo, que depois comunica à turma. O trabalho em projetos requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação à turma. O trabalho em projetos é apoiado, rotativamente, pela orientadora cooperante desde o momento do plano até à organização da comunicação à turma.

8. Conselho de Cooperação: realiza-se uma vez por semana, à sexta-feira. Quem preside é o presidente e o secretário. O Conselho começa com a leitura das conclusões do Conselho anterior. De seguida, procede-se à leitura do diário de turma, o tempo por excelência de resolução de conflitos. Neste Conselho semanal debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, pois “a discussão e reflexão conjunta dos problemas vividos na comunidade são o procedimento fundamental de desenvolvimento sociomoral.” (Serralho, 2007, p.283). Este debate intende a resolução das mesmas através da recolha de opinião dos que querem ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais. Para finalizar, avaliam-se as tarefas, que são novamente distribuídas para a semana seguinte. Posteriormente, realiza-se a avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT), em que cada aluno diz se conseguiu cumprir o seu plano, se não conseguiu deverá dizer os motivos. Desta forma, em Conselho, a turma planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens.

9. Tempo de Estudo Autónomo: realiza-se quatro dias por semana, com a duração de uma hora por dia. Nestes momentos, os alunos realizam as atividades que definiram, previamente no início da semana, no seu Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. anexo J).

Por fim, a planificação do trabalho apresenta rotinas que se constituem como tempos estruturantes da vida da turma, nomeadamente os tempos de Planificação Diária, de Estudo Autónomo, de Reunião de Cooperação, de Trabalho de Projetos, do Ler Contar e Mostrar e de Avaliação do Dia. A este tipo de rotinas associam-se outras de natureza variável e dependente das diferentes solicitações e interesses suscitados pelos alunos, como sejam os tempos de Trabalho de Texto, da Matemática Coletiva, e da BE-CRE (Os Livros e a Leitura).

Importa ainda referir que os alunos possuem quatro cadernos distintos:

→ Caderno diário: onde registam o plano do dia e são colocados os trabalhos produzidos pelos alunos no decurso do dia; é neste caderno que se encontra a mica com o PIT da semana.

→ Livro de Leitura: um caderno que pretende ser um livro em construção, em que os alunos vão colando os seus textos e as listas de palavras trabalhadas; com a devida ilustração.

→ Caderno de escrita livre: um caderno em que os alunos escrevem textos livres e/ou colocam todas as suas produções. Este caderno funciona como um diário para o aluno. Pretende-se que seja um espaço onde o aluno regista tudo o que lhe apetecer.

→ Caderno de casa: caderno em que os alunos realizam os trabalhos de casa.

Anexo U. PIT

Plano Individual de Trabalho (PIT) N° _____			
Nome: _____		Semana de 2015/___/___ a 2015/___/___	
A minha tarefa é: _____		Avaliação da tarefa:	
		S	NS
Esta semana tenho que trabalhar mais:			
Português			
Matemática			
Estudo do Meio			

Pinto de:	o que fiz sozinho	o que fiz a pares	o que fiz com ajuda
------------------	-------------------	-------------------	---------------------

O que penso fazer esta semana:		Nº	O que fiz				Totais	
Português	Escrita de textos	cartas						
		Narrativas (histórias)						
		Relatos						
		Poesias						
		Notícias						
		Textos descritivos: (pessoa; paisagem)						
		Texto expositivo ou informativo						
		Textos instrucionais						
		Textos conversacionais (diálogo)						
	Revisão do texto							
	Reescrita do texto							
	Fichas de Trabalho							
	Manual							
	Caderno de Fichas							
Ficha de avaliação								
Ficheiros								
Biblioteca	Ler							
	Fazer a ficha de Leitura							
Matemática	Tabuadas							
	Manual							
	Caderno de Fichas							
	Ficha de avaliação							
	Fichas de trabalho							
	Ficheiros							

Apoio a outro colega

Quem?

O quê?

Apresentação de Produções

Data	O quê?

□

Estudo do Meio	Manual								
	Caderno de Fichas								
	Ficheiro de Estudo do Meio								
Outras atividades	Corrigir trabalhos								
	Terminar trabalhos								
	Estudar Manual/ Sebenta								
	Fazer o tpc que não fiz em casa								
Total de atividades previstas									

Assiduidade	
Dia	Avaliação
2ªfeira	☺☺☺
3ªfeira	☺☺☺
4ªfeira	☺☺☺
5ªfeira	☺☺☺
6ªfeira	☺☺☺

Trabalho de projeto		
Tema:		
Grupo:		
Data	O que fizemos?	Avaliação

Trabalho com a professora		
data	O quê?	Avaliação

Avaliação global da semana:		
Esta semana em TEA / PIT...		
Trabalhei muito ☺ Trabalhei mais ou menos ☹ Trabalhei pouco ☹		
	Participação	Regras da sala de aula
Escrevi o Plano do Dia.		Tenho que ter mais atenção à (às) regra (s):
Participei nas atividades em coletivo.		
Terminei os trabalhos das aulas.		
Fiz tudo o que marquei no PIT.		
Fiz atividades no TEA onde tenho mais dificuldades.		
Deixei o meu espaço arrumado antes de sair.		
Fiz os Trabalhos de Casa.		
Estive concentrado(a) a fazer o meu trabalho.		
Respeitei as regras da sala.		

O que penso do meu trabalho esta semana (aspetos positivos e a melhorar):	
Avaliação do meu colega:	
Avaliação da professora:	
Comentários dos pais/ encarregados de educação:	

Figura 1 – Plano individual de trabalho

Anexo V Critérios de Avaliação do Agrupamento

Tabela 1

Critérios de Avaliação do Agrupamento

DOMÍNIOS		DESCRITORES DE AVALIAÇÃO / CRITÉRIOS		Ponderação (%)			
				o	o	o	o
COGNITIVO	Aprendizagem dos conteúdos específicos	Conhecer; Compreender; Adquirir; e Mobilizar os conteúdos trabalhados.		50%	50%	50%	50%
	Progressão nas aprendizagens	Autonomia	8%	30%	30%	30%	30%
		Empenho	6%				
		Organização	6%				
		Participação	6%				
Iniciativa	4%						
PESSOAL E SOCIAL	Assiduidade	2%	20%	20%	20%	20%	
	Pontualidade	3%					
	Comportamento	5%					
	Responsabilidade	5%					
	Atitudes	5%					

Anexo X. Instrumentos de pilotagem e avaliação

Tabela 1

Instrumentos de Pilotagem e Avaliação

Instrumentos	Objetivos	Descrição	Avaliação
Mapa de tarefas	Permitir a cada criança ir tomando consciência que o seu desempenho em determinada tarefa condiciona a dinâmica do grupo levando-os assim a uma progressiva responsabilização.	Consiste numa tabela de dupla entrada, onde semanalmente são marcadas e avaliadas as tarefas pelas quais os alunos são responsáveis.	Avaliadas semanalmente perante o desempenho que cada um demonstrou na sua tarefa. A avaliação é feita pelos alunos e pela professora.
Mapa das presenças	Servir de registo da assiduidade dos alunos.	A marcação é feita por um aluno responsável por esta tarefa.	Avaliado mensalmente sendo assinaladas o número de presenças e de faltas do mês
Calendário móvel e registo do tempo	Levar os alunos a ir tomando consciência da organização do tempo.	São atualizados diariamente pelos alunos responsáveis. O calendário é constituído por várias áreas identificadas onde estão tiras de cartão com os nomes dos dias da semana, os dias do mês, os meses do ano, o ano, a estação do ano, e as fases da Lua .	Feito o balanço mensalmente do registo do tempo com recurso à estatística.
Plano semanal	Fornecer aos alunos e ao professor uma visão geral das rotinas e das atividades a realizar durante a semana. Ao elaborar este plano de trabalho os alunos podem ir tomando consciência do tempo que dispõem.	É uma listagem das atividades a realizar ao longo de uma determinada semana, de acordo, com as necessidades, com o P.C.T. e as rotinas instituídas	Avaliado no final do período a que se destina, ou seja, no final da semana e de cada dia. A avaliação é feita pelos alunos e pela professora.
Plano diário	Diariamente, a partir do plano semanal; o aluno responsável escreve o plano do dia, a partir do semanal. Os alunos registam no seu caderno diário e, no fim de cada dia, avaliam-no em coletivo.	É uma listagem das atividades a realizar durante o dia, de acordo com a agenda semanal e com as necessidades emergentes do trabalho em curso.	É avaliado no fim de cada dia coletivo. O presidente lê alto e cada aluno deve fazer a respetiva

Tabela 1

Instrumentos de Pilotagem e Avaliação

Instrumentos	Objetivos	Descrição	Avaliação
			avaliação no seu Caderno Diário.
Diário de turma	Promover a regulação de conflitos através da análise das situações que os produziram, da reflexão crítica sobre as normas instituídas para a sala de aula. Mediar conflitos evitando a passagem ao ato.	Funciona como suporte à negociação e à regulação da vida da turma, com base nas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos e da professora.	Em Conselho de Cooperação pela leitura e discussão do seu conteúdo.
Actas	Utilizar um outro tipo de escrita como memória das decisões tomadas. Levar as crianças a implicar-se e a respeitar a vida social e a ordem de trabalho da turma, de um modo cada vez mais consciente.	Como registo de compromissos e decisões e sugestões emergentes da reunião. Encontram-se expostas na sala de aula. São escritas e lidas voluntariamente pelos alunos na Apresentação de Produções e no Conselho.	No início de cada Conselho é lida e discutida sendo possível proceder a algumas alterações.
Listas de verificação (plano Anual)	Levar os alunos a tomarem consciência de aprendizagens já realizadas ou de dificuldades a serem ultrapassadas.	Pelo registo de cada aluno através da auto-avaliação feita para cada área disciplinar.	Periodicamente através de pontos de situação.
Regras da sala de aula e do tempo de estudo autónomo	Levar os alunos a interiorizarem algumas regras fundamentais de ordem e bem-estar, facilitadoras do trabalho.	São criadas a partir da resolução de conflitos no Conselho e são referidas sempre quando identificadas.	Pelo Diário de Turma e pelo balanço final do dia. A avaliação é feita pelos alunos e pela professora.
Plano Individual de Trabalho (PIT)	Permitir à criança ir tomando consciência do seu percurso escolar, das suas dificuldades e do seu ritmo de trabalho, importante para a planificação de cada uma. Permitir a diferenciação do trabalho da aprendizagem. Promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade das crianças o seu tempo/trabalho.	É elaborado por cada criança após a avaliação do PIT anterior e da construção de um novo Plano semanal, partindo das necessidades sentidas, das sugestões apresentadas pela professora e pelos colegas.	O PIT é avaliado diariamente pela criança no registo das atividades cumpridas e todas as segundas aquando da avaliação coletiva. A professora e os encarregados de educação fazem igualmente uma avaliação.

Tabela 1

Instrumentos de Pilotagem e Avaliação

Instrumentos	Objetivos	Descrição	Avaliação
Outros Instrumentos: (registo de inscrição para a apresentação de livros; registo da apresentação de produções; grelha de inscrição para trabalhar com a professora; grelha colectiva das actividades de TEA; grelha de Projectos; grelha de produções escritas; grelha de textos a trabalhar; registo do Ler e Mostrar; registo de ficheiros; registo de inscrições no Computador; registo de inscrições na biblioteca),	Regular o trabalho de cada aluno e de todos.	Dependendo da intenção da grelha esta é preenchida antes ou após as actividades a que se destina.	No final de cada mês através da avaliação coletiva dos registos. A avaliação é feita pelos alunos e pela professora.
Registo de utilização do computador e Impressora	Permitir a todos a manipulação de instrumentos informáticos para a escrita de textos.	Por inscrição, semanalmente, alguns alunos durante o Tempo de Estudo Autónomo podem usar o computador para passar histórias ou escrever textos.	
Internet (no Centro de Recursos)	Permitir a todos a pesquisa em WWW e consulta semanal do e-mail;	Segundo o horário do Centro de Recursos da escola e sempre que necessário os alunos podem recorrer à Internet disponível neste espaço, para efetuar pesquisas oportunas para os projetos em desenvolvimento.	
Registo da utilização da Biblioteca de Turma	Provocar o prazer pela leitura (histórias, banda desenhada, poesia, livros temáticos, jornais e revistas) para ler, consultar ou requisitar; e servir de suporte a trabalhos e projetos.	Os livros encontram-se na biblioteca da sala que pode ser frequentada durante o Tempo de Estudo Autónomo ou para pesquisas durante o tempo de Projetos.	

Tabela 1

Instrumentos de Pilotagem e Avaliação

Instrumentos	Objetivos	Descrição	Avaliação
Ficheiros	Desenvolver o treino dos conteúdos programáticos.	Perante o que assinalaram no Plano Individual de Trabalho as crianças utilizam os vários ficheiros consoante as necessidades, dúvidas ou dificuldades que vão sentindo em momentos coletivos.	

Anexo Z. Caracterização dos pais e encarregados de educação

Tabela 1

Informações Pais e encarregados de educação

Nome	Idade	Nacionalidade	NEE	Situação escolar anterior	EE	Informações mãe			Informações pai			Agregado Familiar	Irmãos	Residência	ASE
						Habilitação Académica	Profissão	Situação	Habilitação Académica	Profissão	Situação				
A1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	Lic.	Técnica superior da administração pública	Trabalha por conta de outrem	9º ano	Sócio-Gerente	Trabalha por conta própria como empregador			Pontinha	
C1	9	Portuguesa	x	EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	12ºano	Doméstica	Doméstica	7º ano	Pedreiro	Desempregado			Pontinha	
D1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	Lic.	Técnica de análises clínicas	Trabalha por conta de outrem	12º ano	Agente da PSP	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
F1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	12º ano	Técnica Administrativa	Trabalha por conta de outrem	9º ano	Mecânico	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
G1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	12º ano	Assistente de consulta	Trabalha por conta de outrem	12º ano	Motorista	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
I1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	4º ano	Abastecedora de carros	Trabalha por conta de outrem	6º ano	Pedreiro	Reformado			Pontinha	
I2	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	9º ano	Assistente operacional	Trabalha por conta de outrem	9º ano	Caixeiro	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
J1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	Lic.	Enfermeira	Trabalha por conta de outrem	9º ano	Técnico de artes gráficas	Trabalha por conta própria como isolado			Pontinha	

L1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	3º ciclo	Empregada de Balcão	Trabalha por conta de outrem	3º ciclo	Empregado de Balcão	Trabalha por conta de outrem			Amadora	
M1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Avô	Lic.	Enfermeira	Trabalha por conta de outrem	Lic.	Enfermeiro	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
M2	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	6º ano	Operadora fabril	Trabalha por conta de outrem	7º ano	Técnico de telecomunicações	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
M3	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	Lic.	Consultora informática	Trabalha por conta de outrem	12º ano	Motorista	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
M4	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	2ºciclo	Administrativa			Assistente de estação de serviço ao condutor				Amadora	
M5	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	7º ano	Doméstica	Doméstica	9º ano	Canalizador	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
P1	10	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Pai	6º ano	Doméstica	Doméstica	6º ano	Motorista	Desempregado			Pontinha	
R1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	12º ano	Operadora de central telefónica	Trabalha por conta de outrem	12º ano	Agente de seguros	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
R2	10	Portuguesa	x	EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	9º ano	Rececionista	Trabalha por conta de outrem	10º ano	Pintor	Desempregado			Caneças	
T1	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	Lic.	Professora universitária	Trabalha por conta de outrem	Lic.	Eng. Civil	Trabalha por conta de outrem			Pontinha	
W1	9	Holandesa	x	EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Pai	Lic.	Estudante	Estudante	Lic.	Estudante	Estudante			Amadora	
W2	9	Portuguesa		EB1 Quinta da Condessa (3ºano)	Mãe	9º ano	Empregada de Balcão	Trabalha por conta de outrem	12º ano	desconhecida	desconhecida			Pontinha	

Anexo AA. Tabela diagnóstica da Turma

Tabela 1

Tabela diagnóstica da turma

Avaliação diagnóstica dos alunos	
Competências Sociais	<p>No que respeita ao cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula verifica-se que a turma respeita a vez do outro falar, participando ativamente no bom funcionamento da aula. Não é frequente colocarem o dedo no ar para falar, pois esta dinâmica não caracteriza o funcionamento da aula. No entanto, tal não é sempre exigido.</p> <p>Verifica-se que a maioria dos alunos ouve sempre a orientadora cooperante sem interromper. Por fim, analisando o gráfico</p> <p>Quanto ao trabalho cooperativo verifica-se que os alunos procuram sempre respeitar a opinião dos colegas, trabalhando de forma cooperativa.</p> <p>Quanto à responsabilidade e autonomia dos alunos verifica-se que os alunos têm sempre conhecimento da sua tarefa, realizando-a com autonomia.</p> <p>Os alunos não são, por vezes, rigorosos da realização das tarefas propostas. Este é um aspeto que necessita de ser desenvolvido.</p> <p>Por fim, verifica-se que a quase totalidade dos alunos revela-se sempre interessando pelas tarefas propostas.</p>
Português	<p>A Compreensão do Oral e o Domínio do Conhecimento Explícito da Língua são as áreas em que os alunos apresentam menos dificuldades.</p> <p>A grande maioria da turma deve apostar em melhorar a escrita de textos e de frases através da sua revisão e reescrita.</p> <p>A correção ortográfica necessita de maior atenção, uma vez que alguns alunos ainda apresentam erros ortográficos.</p> <p>Também a ortografia e a leitura de alguns alunos necessita de treino sistemático. Verificou-se que a grande maioria dos alunos é capaz de ler um texto em voz alta e de forma fluente. Relativamente à articulação na leitura e à compreensão do sentido global de um texto, verifica-se que alguns alunos não efetuam a leitura de forma articulada, revelando algumas dificuldades na dicção.</p> <p>A compreensão leitora é uma área forte da turma, em que apenas um aluno apresenta um desempenho insuficiente. Verifica-se que praticamente a totalidade dos alunos compreende sempre o essencial das mensagens orais ouvidas e utiliza vocabulário adequado às situações.</p>
Matemática	<p>No que respeita ao domínio de números e operações, os alunos apresentam um nível de aprendizagem bastante razoável, apresentando no entanto dificuldades ao nível do algoritmo da divisão e multiplicação.</p>

	<p>No que respeita ao cálculo mental verifica-se que muitos alunos recorrem sempre a estratégias de cálculo mental adequadas.</p> <p>No que respeita à Geometria, Medida e Organização e Tratamento de Dados, os alunos revelam poucas dificuldades, com algumas exceções.</p> <p>Na resolução de problemas, surgem situações de fraca interpretação de enunciados, ou situações de falta de atenção.</p> <p>A Comunicação Matemática é uma área que necessita de muito trabalho, pois os alunos demonstram muitas dificuldades em explicar os seus raciocínios e em expor as suas dúvidas.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Os alunos revelam capacidade de pesquisa e revelam sempre interesse no seu Projeto.</p> <p>Os recursos de sala de aula são bem aproveitados e os resultados finais são bastante satisfatórios. Alguns alunos revelam dificuldades no tratamento dos dados recolhidos e na apresentação dos projetos.</p> <p>Não se possibilitou a visualização de apresentações de Projetos, pelo que apenas foi possível constatar, a partir das avaliações do período letivo anterior, que os alunos revelam um bom trabalho de aprendizagem, mobilizando com alguma facilidade os conhecimentos trabalhados.</p>
<p>Expressões Artísticas e Físico-Motoras</p>	<p>Não foram observadas sessões no âmbito desta área disciplinar. No entanto, através da análise das avaliações do período letivo anterior, os alunos revelaram um bom trabalho de aprendizagem: expressando-se com criatividade e sentido estético</p>

Anexo AB. Caracterização dos alunos

Tabela 1

Caracterização dos alunos

Caracterização dos alunos do 4.ºC	
A1	<p>O aluno atinge com facilidade os objetivos definidos em todas as áreas curriculares. Apresenta uma boa capacidade de trabalho na sala de aula, contudo, ainda poderá melhorá-la aplicando-se mais durante o TEA e participando mais na Apresentação de Produções.</p> <p>No Português pode continuar a melhorar a sua produção escrita se fizer uma boa revisão dos textos, das frases que escreve e se conseguir melhorar e respeitar totalmente as propostas de escrita que lhe são solicitadas. Deve continuar a fazer um bom uso do caderno de escrita livre.</p> <p>Na Matemática recorre a estratégias eficazes que encontra na resolução de problemas e nos cálculos e memorização das tabuadas.</p> <p>Participa na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p>
C1	<p>O aluno não acompanha o programa para o 3ºano, estando a trabalhar os conteúdos enunciados no seu Plano Educativo Individual. Relativamente a estes conteúdos, o aproveitamento global é satisfatório, continua a evoluir ao longo do período, melhorando o seu empenho na vida da turma, cumprindo com responsabilidade e autonomia as suas tarefas e o seu trabalho individual.</p> <p>Foi cooperante com os colegas e demonstrou interesse e gosto pela escola.</p> <p>O aluno deverá continuar a trabalhar mais a leitura, lendo diariamente e deverá esforçar-se por aumentar a escrita de textos.</p>
D1	<p>O aluno atingiu com facilidade os objetivos definidos em todas as áreas curriculares. É um aluno muito participativo, bastante trabalhador e muito preocupado com a sua vida escolar.</p> <p>Ao nível da disciplina de Português melhorou bastante a sua caligrafia, contudo tem de esforçar-se mais para melhorar a sua ortografia. Deve continuar a aumentar a sua produção escrita e apostar na revisão dos textos e frases que escreve, fazendo-a com atenção e sentido crítico.</p> <p>Na Matemática deve compreender que esta disciplina não é só números e por isso deve esforçar-se da mesma forma, ou ainda mais, por aprender a matéria trabalhada em geometria.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um ótimo trabalho.</p> <p>Participa na vida da turma com entusiasmo, mostra-se cooperante e preocupado na relação com os outros.</p>

F1	<p>O aluno não atingiu os objetivos definidos para este primeiro período nas disciplinas de Português e Matemática. É um aluno pouco participativo e só o faz quando solicitado, mostrando-se muito inseguro.</p> <p>Deve trabalhar mais durante o tempo de estudo autónomo e estar mais atento durante as aulas e na elaboração dos seus trabalhos.</p> <p>No Português deve aumentar a produção escrita e apostar na revisão dos textos e frases que escreve, deve também estudar toda a matéria de gramática e melhorar a ortografia.</p> <p>Na Matemática deve estudar as tabuadas, resolução de algoritmos e concentrar se mais durante a resolução de problemas, trabalhar as frações, treinar as conversões e melhorar a comunicação matemática.</p> <p>O Flávio é um aluno cooperante e revelou uma boa capacidade de entreatuda.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um trabalho bastante satisfatório.</p>
G1	<p>O aluno atingiu com facilidade os objetivos definidos, para este período, em todas as áreas curriculares, contudo, deve esforçar-se mais, pois se se empenhar poderá obter ainda melhores resultados.</p> <p>No Português pode melhorar a produção escrita fazendo uma boa revisão dos textos e frases que escreve, melhorar a ortografia e a caligrafia.</p> <p>Na Matemática deve melhorar a comunicação matemática, concentrar se mais durante a resolução de problemas e ser mais fluente na tabuada e nos cálculos. No Estudo do Meio mostrou-se muito interessado na matéria de História de Portugal apresentando ótimos resultados.</p> <p>O aluno participa com gosto na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares desenvolveu um bom trabalho.</p>
I1	<p>A aluna atingiu de forma satisfatória os objetivos definidos, apresentando mais dificuldades na área da Matemática.</p> <p>Durante as aulas deve estar mais atenta, trabalhar e a estudar muito.</p> <p>No Português necessita de apostar na escrita de textos de modo a poder melhorar, deve fazer sempre a sua revisão e reescrita, recorrendo à sebenta onde pode consultar a estrutura de cada tipo de texto, deve também dar especial atenção à ortografia, pois continua a escrever com muitos erros e a trocar o uso das letras maiúsculas e minúsculas e rever a gramática estudada.</p> <p>Na Matemática deve estudar e decorar as tabuadas, treinar os cálculos, melhorar a comunicação matemática, concentrar se mais durante a resolução de problemas, treinar as conversões e estudar a geometria.</p> <p>A aluna mostrou-se uma aluna cooperante e revelou uma boa capacidade de entreatuda.</p>

	<p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares desenvolveu um trabalho bastante satisfatório.</p>
I2	<p>A aluna atingiu os objetivos definidos, para este primeiro período, em todas as áreas curriculares, contudo, necessita de estudar e trabalhar muito mais, pois se o fizer conseguirá melhores resultados.</p> <p>No Português deve melhorar a leitura, a escrita de textos e de frases fazendo a sua revisão e reescrita, estudar bem a matéria de gramática trabalhada e estar mais atenta à sua ortografia.</p> <p>Na Matemática deverá estudar e decorar as tabuadas, trabalhar as frações, ler com atenção os problemas, melhorar a comunicação matemática e treinar os cálculos.</p> <p>Deve mostrar-se mais participativa nas atividades coletivas da turma.</p>
J1	<p>A aluna atingiu com facilidade os objetivos definidos, sendo trabalhadora e interessada, mas pouco participativa nos momentos coletivos da turma. Deverá fazer um esforço para ultrapassar as suas inseguranças para que possa ser mais ativa e entusiasta na vida da turma.</p> <p>No Português deve apostar na melhoria da escrita de textos e de frases fazendo a sua revisão e reescrita.</p> <p>Na Matemática deve decorar as tabuadas, melhorar a comunicação matemática e treinar a resolução de operações.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um bom trabalho.</p>
L1	<p>O aluno atingiu de forma pouco satisfatória os objetivos definidos, principalmente na área da Matemática.</p> <p>Demonstra um comportamento irregular face ao trabalho e ao dia a dia da turma, uns dias mostrava-se entusiasmado outros dias revelou falta de interesse, pouca persistência e preocupação em ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>Deve trabalhar, estudar muito e fazer sempre os trabalhos tanto em casa como na escola, pois só assim, com empenho e dedicação poderá vir a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem que tem revelado.</p> <p>No Português deve treinar bastante a leitura, escrever muito, textos variados fazendo sempre a sua revisão e reescrita e verificar a sua estrutura na semana e estudar a gramática trabalhada.</p> <p>Na Matemática deve estudar e decorar as tabuadas, melhorar a comunicação matemática e concentrar-se mais durante a resolução de problemas, treinar os cálculos e estudar as frações.</p>
M1	<p>A aluna atingiu com grande facilidade os objetivos definidos, em todas as áreas curriculares.</p> <p>É uma aluna interessada e preocupada com a sua aprendizagem, porém, poderia ainda melhorar a sua participação nos momentos coletivos.</p>

	<p>Ao nível do Português pode aumentar a produção escrita e continuar a melhorá-la através de uma revisão de texto mais atenta.</p> <p>Na Matemática pode ainda ser mais fluente nas tabuadas e na resolução de operações.</p> <p>A aluna participa na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um ótimo trabalho.</p>
M2	<p>A aluna atingiu com alguma facilidade os objetivos definidos em todas as áreas curriculares, contudo, continua a mostrar-se muito lenta na elaboração e conclusão dos trabalhos propostos.</p> <p>No Português deve escrever bastante, fazendo uma boa revisão dos textos e das frases que escreve e reescrevendo o que não está correto.</p> <p>Na Matemática deve decorar as tabuadas, melhorar a comunicação matemática e treinar a resolução de operações e de problemas.</p> <p>A aluna participa na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um muito bom trabalho.</p>
M3	<p>O aluno atingiu com facilidade os objetivos definidos em todas as áreas disciplinares, mostrando-se participativo e interessado durante os momentos coletivos, contudo, revela dificuldade na cooperação com os colegas, durante o trabalho realizado a pares ou em grupo. Necessita de aprender a respeitar o cumprimento das regras, principalmente as da escola, pois continua a envolver-se em situações de conflito nos recreios, tanto com os colegas da sala de aula como com os colegas das outras turmas.</p> <p>No Português deve apostar na escrita de textos fazendo sempre uma revisão atenta do que escreve e reescrevendo o que não está bem, consultando a estrutura e as regras de cada tipo de texto na sebenta.</p> <p>Na Matemática deve melhorar a comunicação matemática e treinar a resolução de problemas.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares desenvolveu um bom trabalho.</p>
M4	<p>O aluno atinge com facilidade os objetivos definidos em todas as áreas curriculares.</p> <p>É um aluno esforçado e interessado, no entanto, ainda não se empenhou verdadeiramente em melhorar a apresentação e o cuidado na realização dos seus trabalhos.</p> <p>No Português pode continuar a melhorar, ainda mais, a sua produção escrita se fizer uma boa revisão dos textos, das frases que escreve e se conseguir melhorar e respeitar totalmente as propostas de escrita que lhe são solicitadas. Deve continuar a fazer um bom uso do caderno de escrita livre.</p> <p>Na Matemática deve decorar as tabuadas, melhorar a comunicação matemática e concentrar-se mais durante a resolução de problemas e de operações.</p> <p>O aluno participa com gosto na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p>

	Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares desenvolveu um bom trabalho.
M5	<p>A aluna atingiu de forma bastante satisfatória os objetivos definidos em todas as áreas curriculares.</p> <p>Revela-se responsável, empenhada e trabalhadora.</p> <p>No Português deve treinar a leitura, escrever muitos textos e variados fazendo sempre a sua revisão e reescrita e voltar a rever a matéria trabalhada na gramática.</p> <p>Na Matemática revela um bom trabalho de aprendizagem das tabuadas e de resolução de operações, deve concentrar se mais durante a resolução de problemas.</p> <p>É uma aluna cooperante e revelou uma boa capacidade de entreaajuda.</p>
P1	<p>O aluno atingiu os objetivos definidos, em todas as áreas curriculares. Mostra-se responsável e empenhado na sua vida escolar.</p> <p>No Português deve estudar e trabalhar muito, principalmente a ortografia e a caligrafia, a produção escrita, apostando mais na revisão dos textos e das frases que escreve, recorrendo à sebenta para relembrar a estrutura e regras de escrita e estudar a matéria de gramática aprendida.</p> <p>Na Matemática deve estudar e decorar as tabuadas, trabalhar as frações, ler com atenção os problemas, melhorar a comunicação matemática e treinar os cálculos.</p> <p>É um aluno cooperante e revelou uma boa capacidade de entreaajuda.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares desenvolveu um bom trabalho.</p>
R1	<p>O aluno atingiu os objetivos definidos em todas as áreas, contudo, poderia ter resultados melhores se se aplicasse e trabalhasse mais nas aulas. Tem estado pouco participativo e muitas vezes parece ausente. Revela uma grande imaturidade e falta de responsabilidade relativamente à sua vida escolar.</p> <p>No Português deve treinar a leitura e ortografia, apostar na escrita de textos e de frases fazendo a sua revisão e reescrita, e rever a matéria trabalhada na gramática.</p> <p>Na Matemática deve treinar e decorar as tabuadas, concentrar se mais durante a resolução de problemas e treinar as conversões, os cálculos simples e os algoritmos.</p> <p>Deve participar mais na vida da turma, nos momentos coletivos e trabalhar muito nos momentos individuais.</p>
R2	<p>O aluno não acompanha o programa para o 3ºano, estando a trabalhar os conteúdos enunciados no seu Plano Educativo Individual. Relativamente a estes conteúdos, obteve um aproveitamento global satisfatório, revelando muitas dificuldades.</p> <p>O aluno, mostra-se interessado, trabalhador e preocupado com a sua vida escolar.</p> <p>Participa com gosto nas atividades em coletivo e cumpriu o seu plano individual de trabalho.</p> <p>O aluno deverá continuar a trabalhar muito a leitura, lendo diariamente e deve esforçar se por aumentar a sua produção escrita.</p> <p>Na Matemática deve trabalhar contagens, cálculos mentais e problemas simples.</p>

T1	<p>A aluna atingiu com facilidade os objetivos definidos em todas as áreas, porém, deve esforçar-se mais, pois se o fizer, se se empenhar, se estiver mais concentrada e atenta durante as aulas e nos diferentes momentos de trabalho, poderá ter melhores resultados.</p> <p>No Português deve apostar em melhorar a escrita de textos e de frases fazendo, com muita atenção, a sua revisão e reescrita.</p> <p>Na Matemática deve decorar as tabuadas, exercitar os cálculos, ler os problemas com atenção e melhorar a comunicação matemática.</p> <p>A aluna participa com gosto na vida da turma e mostra-se cooperante na relação com os outros.</p> <p>Nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares tem desenvolvido um bom trabalho.</p>
W1	<p>atividades em parceria com os seus colegas, o que contribuiu para uma melhor aceitação e inclusão.</p> <p>Ao nível da comunicação o aluno registou uma evolução significativa na medida em que passou a comunicar com maior facilidade, já que os seus pares se apropriaram do seu sistema alternativo de comunicação.</p> <p>A nível comportamental o aluno evidencia, por vezes, comportamentos desadequados na interação que estabelece com os seus pares e o adulto, pelo que se deverá continuar a desenvolver o trabalho na área da socialização, nomeadamente no cumprimento de regras.</p> <p>O seu tempo de atenção/concentração continua a ser muito reduzido, necessitando ainda da intervenção do adulto e da sua constante estimulação, reforço positivo para concluir as atividades com sucesso.</p> <p>Das Atividades de Enriquecimento Curricular, o aluno apenas frequenta a Atividade Física e Desportiva.</p>
W2	<p>O aluno não atingiu os objetivos definidos revelando uma grande falta de empenho e estudo em todas as áreas e só poderá ultrapassar as dificuldades que apresenta neste momento se, tanto na escola como em casa, aproveitar o tempo para estudar e trabalhar.</p> <p>No Português deve treinar muito a leitura, ler muito, escrever textos e fazer com muita atenção a sua revisão, estudar toda a matéria de gramática trabalhada até agora.</p> <p>Na Matemática deve decorar as tabuadas, treinar a resolução de operações e concentrar se mais durante a resolução de problemas.</p> <p>Deverá tornar se mais organizado, ser cuidadoso com a apresentação dos trabalhos realizados, mostrar se mais interessado, concentrado, estudioso e trabalhador.</p>

Anexo AC. Análise dos questionários de interesses

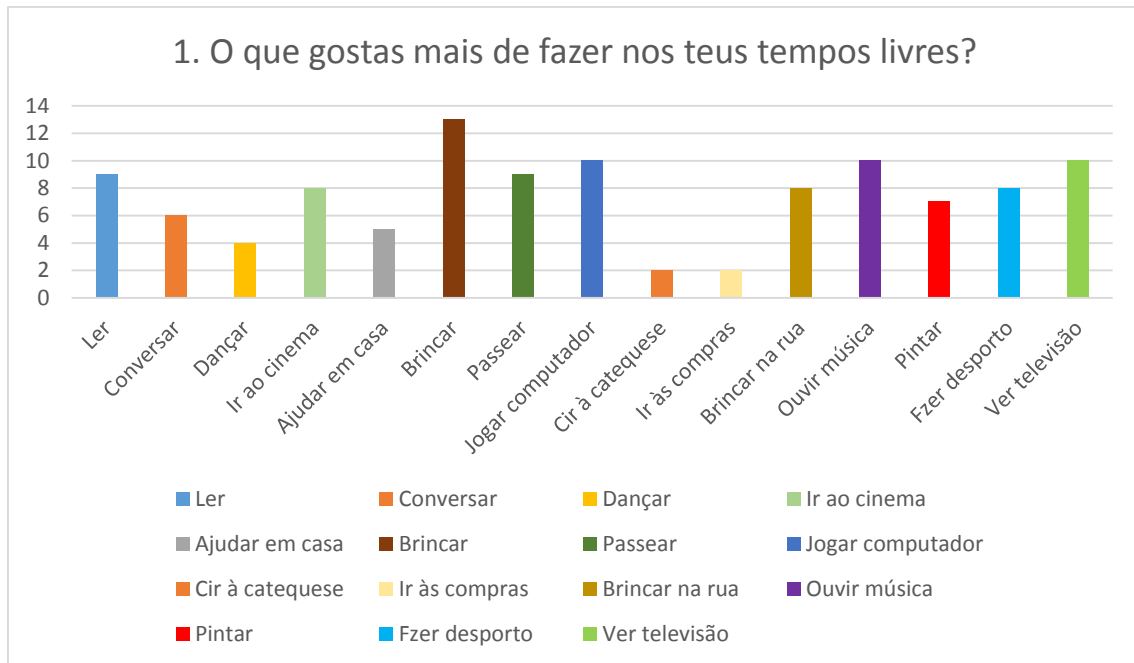


Figura 1- Tempos livres

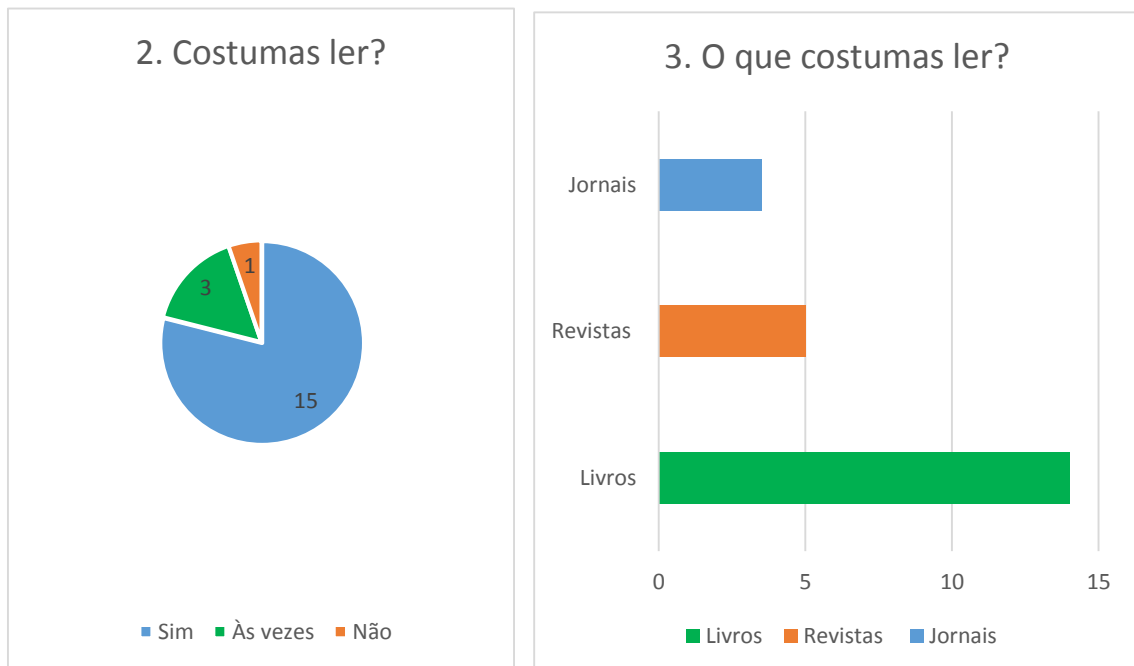


Figura 2 - Leitura

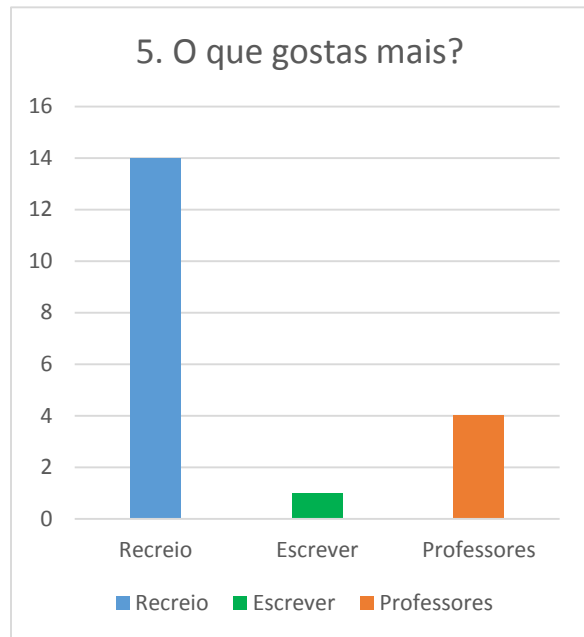
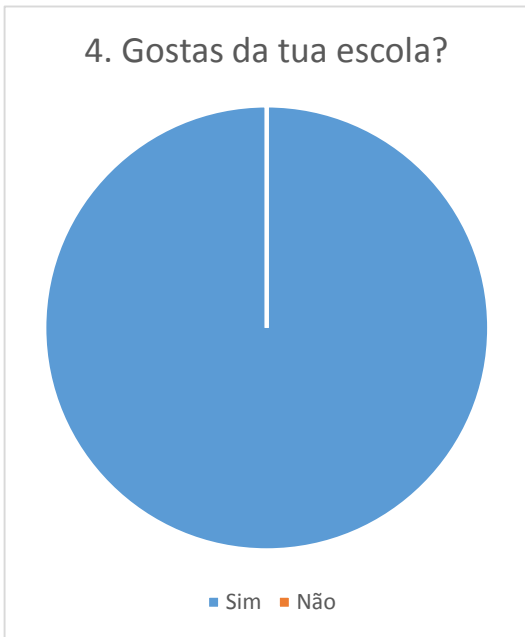


Figura 3 - Aspetos relacionados com a escola

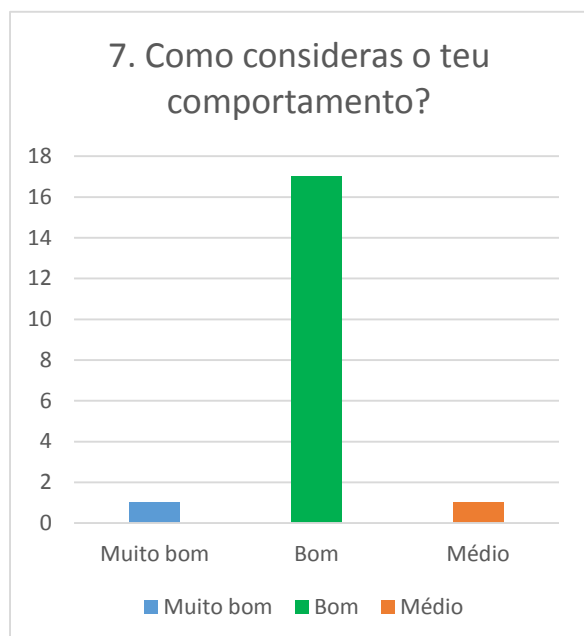
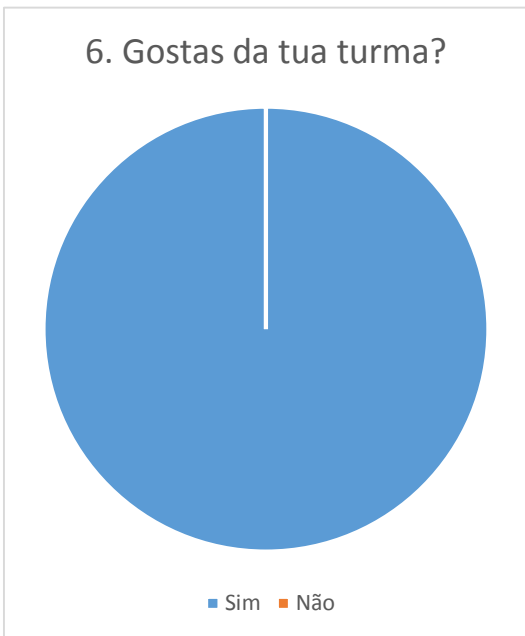


Figura 4 - Aspetos relacionados com a turma

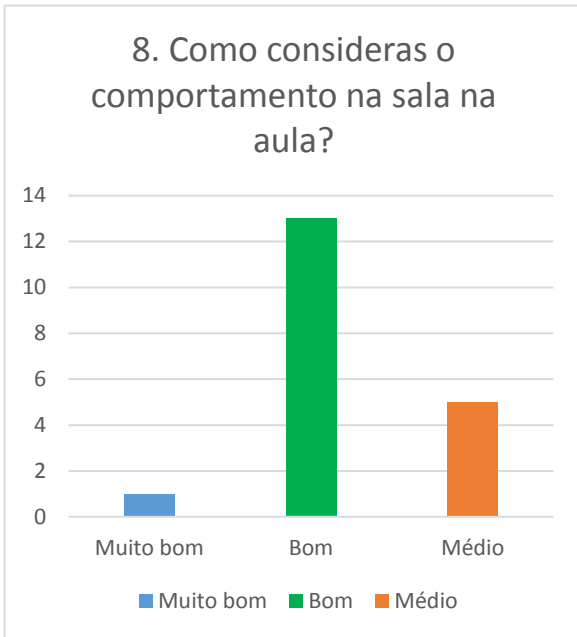


Figura 5 - Comportamento na sala de aula

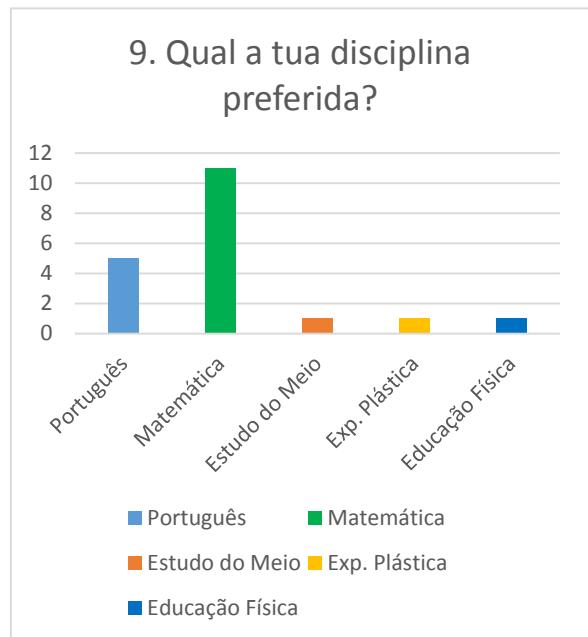


Figura 6 - Disciplinas preferidas

Anexo AD. Quadro síntese das potencialidades e fragilidades

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades dos alunos

3.º e 4.º ano de escolaridade	
Potencialidades	Fragilidades
Português	
<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interessam-se pela leitura de histórias <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificam os textos que escrevem <p>Conhecimento Explícito da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominam os sufixos e prefixos de palavras <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam de vocabulário adequado às situações 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem com pouca fluência <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não revêm os textos que escrevem <p>Conhecimento Explícito da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na compreensão e utilização das regras de ortografia. - Revelam dificuldades na flexão dos adjetivos em grau - Apresentam dificuldades na identificação dos constituintes da frase <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam uma postura inadequada na apresentação de trabalhos
Matemática	
<p>Número e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvem situações problemáticas - Calculam adições e subtrações através do algoritmo - Leem números por classes e ordens - Dominam as conversões - Revelam interesse pela área 	<p>Número e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldades no algoritmo da divisão com numerais decimais - Revelam dificuldades em aplicar o algoritmo da multiplicação e da divisão - Revelam dificuldades na resolução de situações problemáticas, nomeadamente com frações - Revelam dificuldades na utilização de estratégias de cálculo mental - Revelam dificuldades no domínio das tabuadas - Não dominam satisfatoriamente os números racionais
Estudo do Meio	

<ul style="list-style-type: none"> - Interessam-se pela área - Demonstram facilidade nos processos de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionam, por vezes, informação pouco pertinente - Tem dificuldades na sistematização de conteúdos - Revelam pouca motivação para o desenvolvimento do projeto
<p>Competências Sociais</p>	
<p>Autonomia e responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam as tarefas de forma responsável <p>Trabalho cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalham cooperativamente com os seus pares - Revelam interesse pelas tarefas propostas 	<p>Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não respeitam, por vezes, a sua vez para falar - Interrompem por vezes os colegas - Intervém sem solicitação e sem colocar o dedo no ar <p>Sentido de responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessitam de desenvolver sentido de responsabilidade

Anexo AE. Evidências do trabalho desenvolvido na disciplina de Português

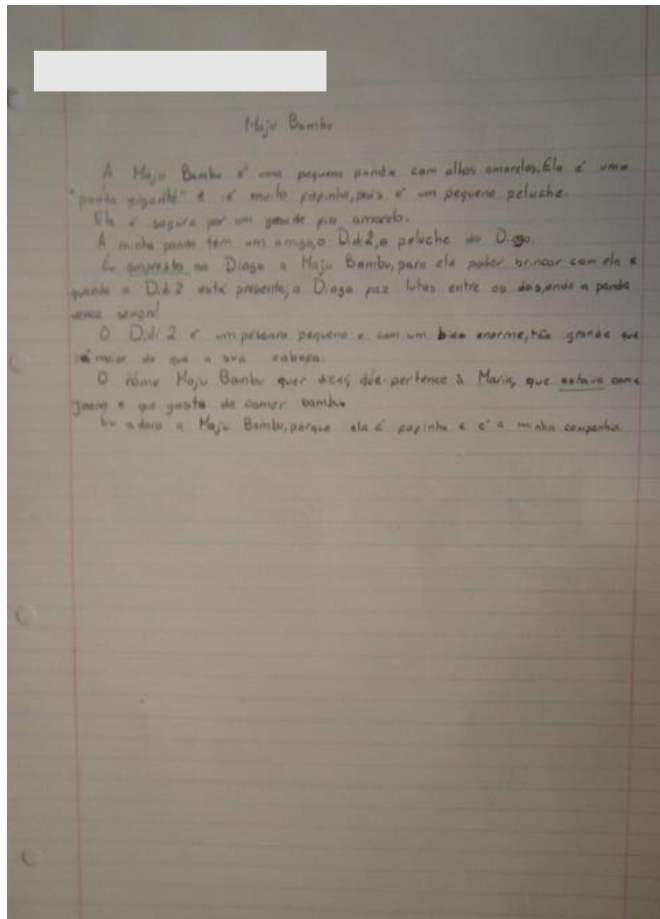


Figura 1 - Trabalho de texto

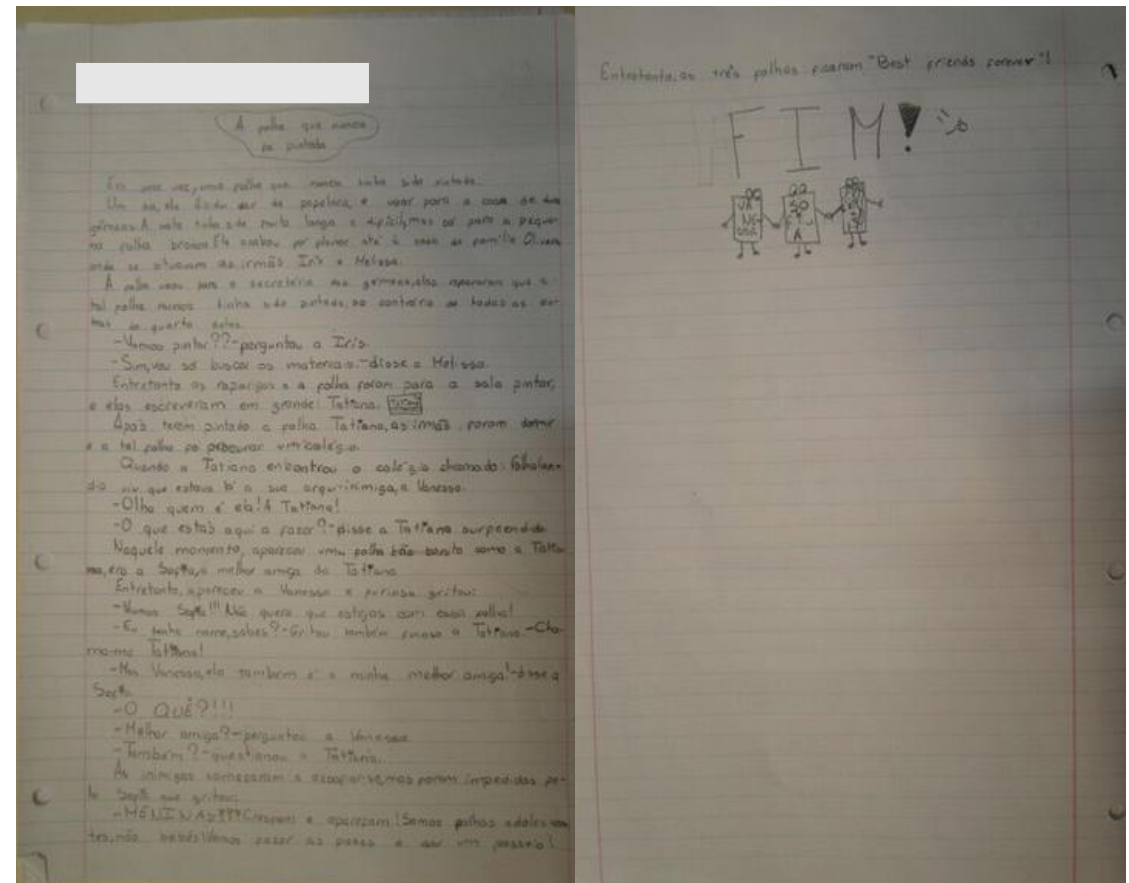


Figura 2 - Trabalho de texto

Educação Literária - Círculo de Leitura

Senhor(a) dos excertos

Nome: _____ Data: 11/11/2015

Livro: "Miguel e Maria" Páginas a ler: de 92 a 100

Página e parágrafo: 92, parágrafo 1

Razão da escolha: Ato como estava escrito, muito bom, eu gosto de Miguel e Maria que a Maria tem um problema e a Maria quer a Maria para ela.

Página e parágrafo: 93, 2

Razão da escolha: Ato que a Maria estava com a Maria estava se mudar para ela para ajudar a Maria.

Página e parágrafo: 94, 1

Razão da escolha: Ato importante porque a Maria estava se mudar para ela para ajudar a Maria.

Algumas razões para escolher um excerto:

Importante	Bem escrito	Diversão	Descritivo
Surpreendente	Emocionante	Informativo	Misterioso

Figura 3 - Círculo de Leitura (Senhor(a) dos excertos)

Educação Literária - Círculo de Leitura

Mágico(a) das Palavras

Nome: _____ Data: 11/11/2015

Livro: "Miguel e Maria" Páginas a ler: de 100 a 104

1. Palavra: suplementar Página: 100 Parágrafo: 1

Frase do livro: "O Miguel tinha a cara verde como se tivesse em um espaço suplementar, o que não era nada comum nele."

Definição: que serve de suplemento, que preenche uma parte necessária, completa.

Frase Citada: Eu pe um copo suplementar para tomar água de minha filha.

2. Palavra: esperto Página: 100 Parágrafo: 3

Frase do livro: "A esperto sabe bastante tempo."

Definição: capaz de perceber e agir com rapidez.

Frase Citada: Quando gostamos, nunca fica em espera.

3. Palavra: _____ Página: _____ Parágrafo: _____

Frase do livro: _____

Definição: _____

Frase Citada: _____

4. Palavra: _____ Página: _____ Parágrafo: _____

Frase do livro: _____

Definição: _____

Frase Citada: _____

Figura 4 - Círculo de Leitura (Mágico(a) das palavras)

Educação Literária - Círculo de Leitura

Senhor(a) do essencial

Nome: _____ Data: 10/11/2015

Livro: "Miguel e Maria" Páginas a ler: de 118 a 122

Acontecimentos fundamentais:

1. Miguel ficou chateado por causa da Maria.
2. Bebe que tinha ou não uma manchinha.
3. A Maria disse para a Margarida ir tomar banho.
4. A Margarida disse ao Miguel e a Maria que a água não era fria.

Título: Chateado pela manchinha

Síntese: O Miguel ficou chateado por causa da Bebe que tinha ou não uma manchinha. Depois a Maria disse para a Margarida ir tomar banho na sua banheira, de repente a Margarida disse ao Miguel e a Maria que a água não era fria.

Figura 5 - Círculo de Leitura (Senhor(a) do essencial)

Educação Literária - Círculo de Leitura

Senhor(a) das ligações

Nome: _____ Data: 25/5/2015

Livro: Miguel nunca desiste Páginas a ler: de 155 a 160

Encontra, por exemplo, ligações entre o livro e outras pessoas, outros lugares, outros acontecimentos, outros autores, outros livros

1. Tal como o livro Miguel nunca desiste?
2. ~~Eu li~~ ^{já} um livro com em espanhol.
3. Tal como o Miguel eu já senti ataralhado.
4. _____
5. _____
6. _____

Figura 6 - Círculo de Leitura (Senhor(a) das ligações)

Educação Literária - Círculo de Leitura

Animador(a) de discussão

Nome: _____ Data: 23/5/2015

Livro: Miguel nunca desiste Páginas a ler: de 130 a 133 ✓

Lista de Perguntas

1. Já comeram um biscoito?
2. Já tiveram ^{quartinhos} namoradinhos?
3. Gostam muito de bolas de vôlei?
4. Já tiveram um amigo chamado João?
5. Já tiveram um amigo chamado Rita?

Lista de Respostas

1. Miguel sim Mariana não Mariana sim Rui não
2. Miguel não Mariana não Mariana não Rui não
3. Miguel sim Mariana sim Mariana sim Rui sim
4. Miguel sim Mariana sim Mariana sim Rui sim
5. Miguel sim Mariana sim Mariana sim Rui não

Funções para a próxima sessão:

1. Líder Senhor das ligações
2. Miguel Animador de discussão
3. Mariana Miguel das perguntas
4. Mariana Senhor da sessão

Figura 3 - Círculo de Leitura (Animador(a) de discussão)

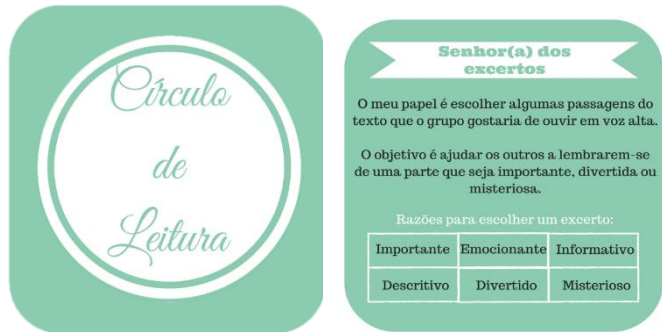


Figura 8 - Carta Senhor(a) dos excertos

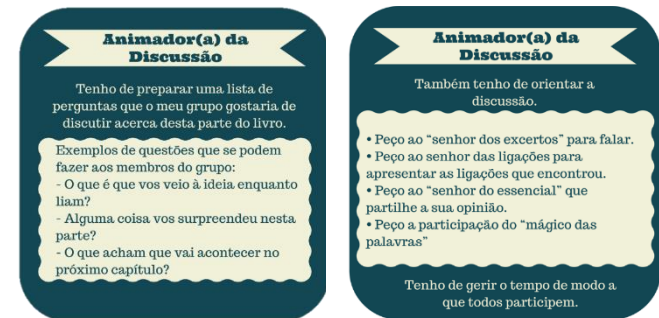


Figura 9- Carta Animador(a) da Discussão



Figura 10 - Carta Senhor(a) das ligações



Figura 11 - Carta Senhor(a) do Essencial



Figura 12 - Carta Mágico(a) das Palavras

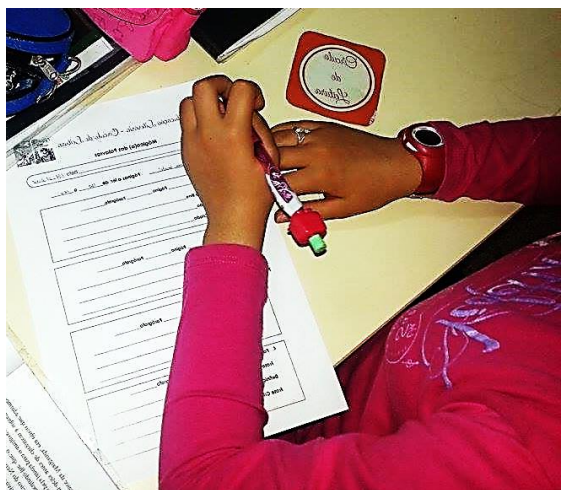


Figura 13 - Círculo de leitura

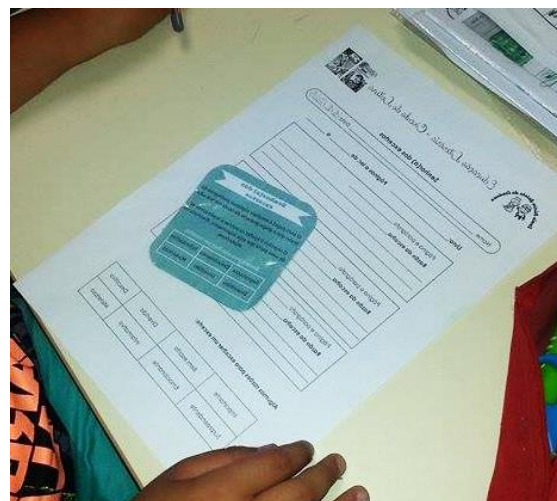


Figura 14 - Círculo de Leitura

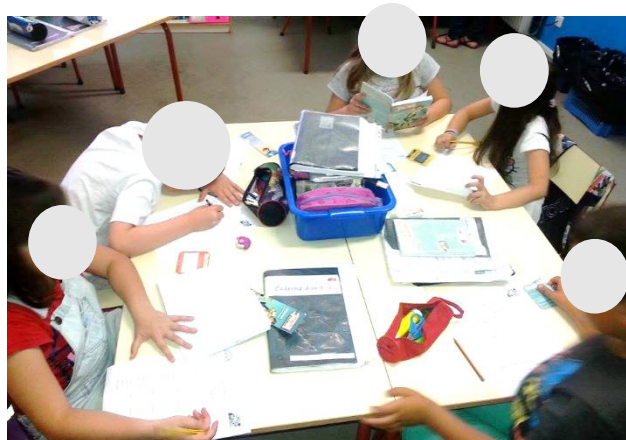


Figura 15 - Círculo de leitura

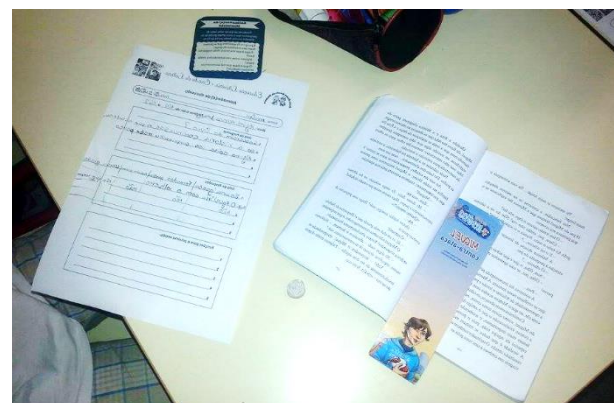


Figura 16 - Círculo de leitura

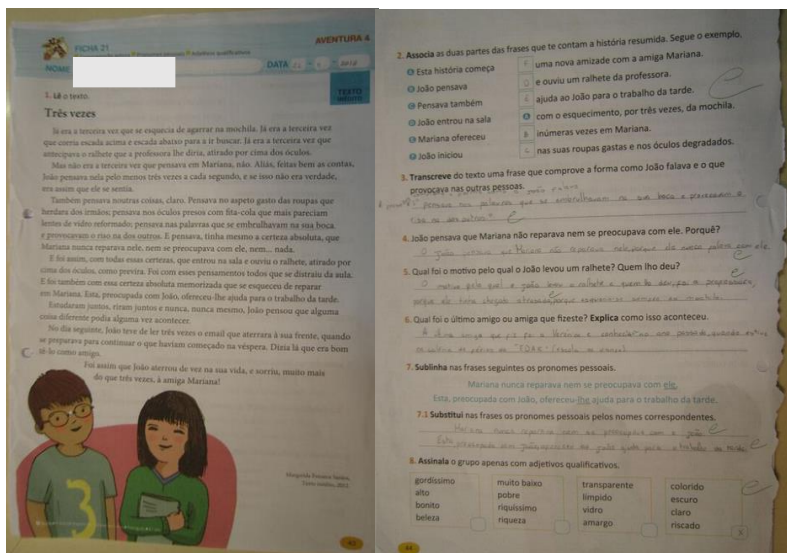


Figura 17 - Ficha de trabalho

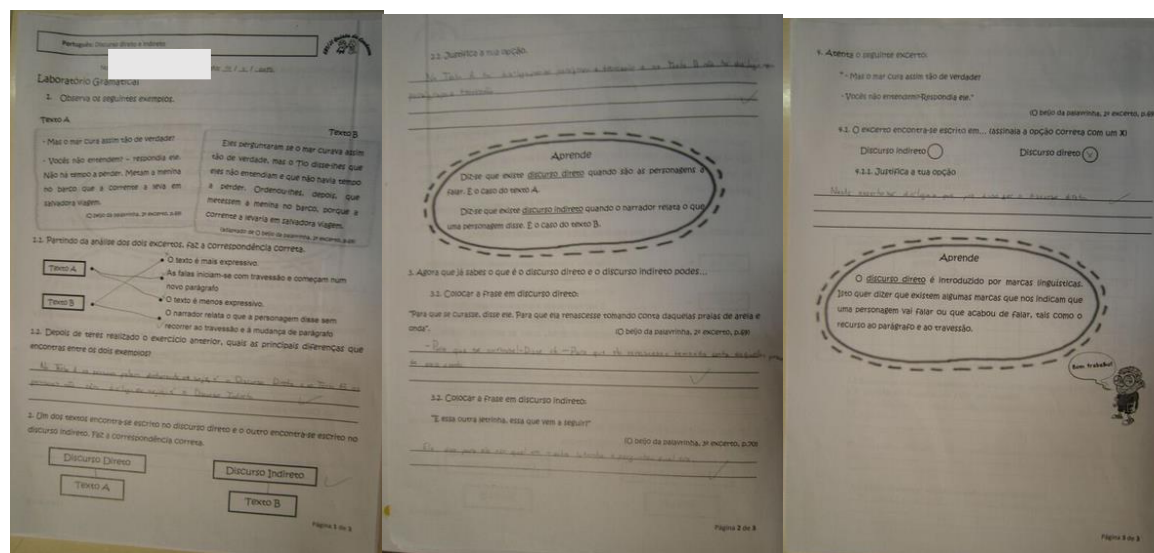


Figura 18 - Laboratório Gramatical (discurso direto e indireto)

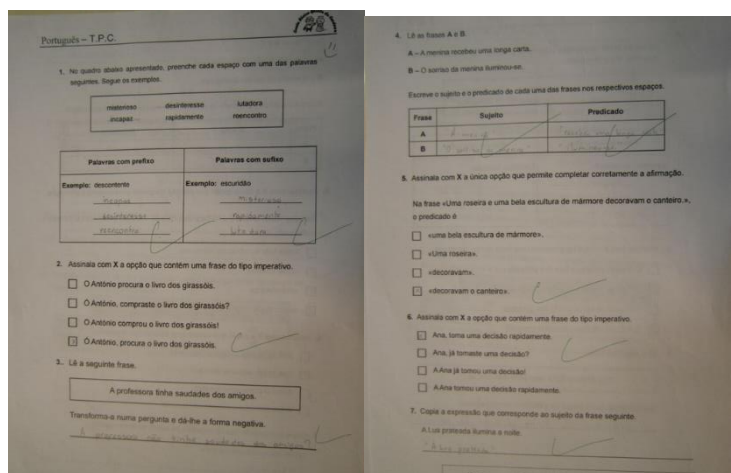


Figura 19 - Trabalho de casa (preparação para a prova final)

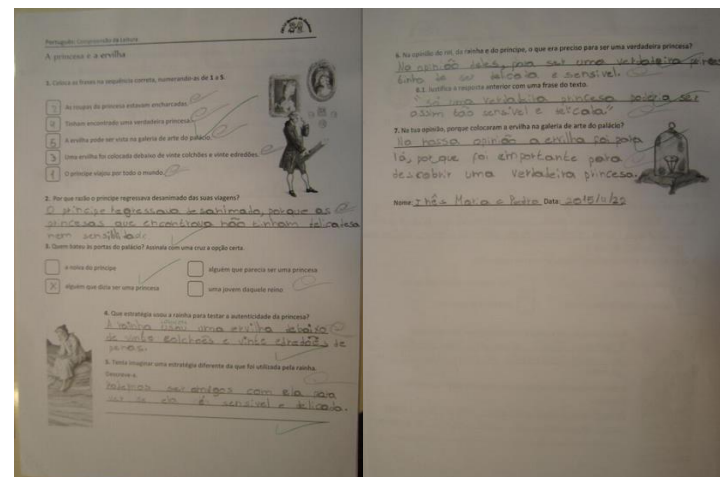



Figura 20 - Ficha Compreensão da Leitura


Anexo AF. Evidências do trabalho desenvolvido na disciplina de Matemática


Matemática – Geometria e Medida


Nome: _____ Turma: 12 Data: 20/10/2018

1. Calcula o volume das seguintes formas geométricas usando como unidade de medida um cubinho.


a)  $V = 8 \times 5 \times 4$
 $V = 40 \times 4$
 $V = 160 \text{ cm}^3$


b)  $V = 10 \times 3 \times 2$
 $V = 30 \times 2$
 $V = 60 \text{ cm}^3$


c)  $V = 4 \times 4 \times 3$
 $V = 16 \times 3$
 $V = 48 \text{ cm}^3$


d)  $V = 2 \times 2 \times 2$
 $V = 4 \times 2$
 $V = 8 \text{ cm}^3$

2. Observa as seguintes formas geométricas:


e)  $V = 3 \times 3 \times 3 = 27 \text{ cm}^3$


f)  $V = 3 \times 3 \times 2 = 18 \text{ cm}^3$


g)  $V = 3 \times 2 \times 2 = 12 \text{ cm}^3$

h)  $V = 2 \times 2 \times 2 = 8 \text{ cm}^3$

3. Calcula o volume das seguintes formas geométricas aplicando a fórmula do volume.

a)  $V = 8 \times 5 \times 4$
 $V = 40 \times 4$
 $V = 160 \text{ cm}^3$

b)  $V = 10 \times 3 \times 6$
 $V = 30 \times 6$
 $V = 180 \text{ cm}^3$

c)  $V = 4 \times 4 \times 3 = 16 \times 3$
 $V = 48 \times 3 = 144 \text{ cm}^3$

4. Descobre qual o volume da caixa de chá. Apresenta a resposta em dm^3 .

$V = 6 \times 4 \times 3 = 72 \text{ cm}^3$
 $72 \text{ cm}^3 = 0,072 \text{ dm}^3$
 R: O volume da caixa de chá é $0,072 \text{ dm}^3$

5. Agora que já conheces as unidades de volume do sistema métrico, tenta responder às perguntas. Podes usar a grelha se precisares de fazer conversões.

km^3	hm^3	dam^3	m^3	dm^3	cm^3	mm^3

4.1. Quantos dm^3 tem um m^3 ? 1000 dm^3

4.2. E quantos dm^3 tem meio m^3 ?

4.3. 500 dm^3 que parte é do m^3 ?

4.4. 5000 cm^3 quantos dm^3 são?

4.5. 2 dm^3 quantos cm^3 são?

Figura 1 - Ficha de trabalho sobre o Volume

Matemática – medidas de capacidade II

Pensa e descobre... e mostra como pensaste!

1. Quantas garrafas de 1,5 l de água se conseguem encher com a água de dois garraões de 5 litros de água?

$S = 5 \times 10L = 50L$
 $50L : 1,5L = 33,33$
 R: Com a água de 2 garraões de 5l consegue-se encher 33 garraões de 1,5l de água.

2. E quantas garrafas de 25 cl se conseguem encher com a água de um garraão de 5 litros?

$5L = 5000 \text{ cl}$
 $5000 \text{ cl} : 25 \text{ cl} = 200$
 R: Com a água de 1 garraão de 5l consegue-se encher 200 garraões de 25cl de água.

3. Quantos litros de água se obtém se se comprarem 6 garrafas de água, de 1,5l cada uma?

$6 \times 1,5L = 9L$
 R: Obtém-se 9l de água de 6 garraões de 1,5l.


Nome: _____ Data: 20/10/2018


Figura 2 - Ficha de trabalho sobre as medidas de capacidade


Matemática: Geometria: Pavimentações


Fazer uma **pavimentação** é revestir uma superfície (plana) com figuras geométricas sem que haja sobreposições ou espaços vazios.


1. As imagens seguintes representam vários exemplos de pavimentações:


A  Quadrados


B 


C 

D  Hexágonos

E  Retângulos

F 

G  Triângulos

H 






1.1. Coloque uma cruz nas pavimentações compostas por polígonos iguais e indique o nome das mesmas.

1.1.1. Escreva as letras das pavimentações feitas com polígonos regulares.

Nome: _____ Data: ___/___/___

Figura 3 - Ficha de trabalho sobre Pavimentações

2. Para pavimentar uma superfície plana com o mesmo polígono regular posso usar: (coloca uma cruz nas opções corretas)

3. Experimenta pavimentar um hexágono regular usando triângulos equiláteros.



3.1. De quantos triângulos equiláteros precisaste? 6

4. Experimenta pavimentar um trapézio usando triângulos equiláteros.

4.1. De quantos triângulos equiláteros precisaste? 3

5. Com os blocos padrão disponíveis explora diferentes pavimentações. Podes utilizar um ou dois polígonos diferentes. **Sê criativo!**

5.1. Regista as pavimentações que exploraste nas grelhas triangulares (considera um triângulo equilátero como unidade).

Nome: _____ Data: ___/___/___

Matemática: Que parte está pintada?

1. Pintura

Pinta o quadrado (de 10x10) com 4 cores e tes grelos. Os quadradinhos pequenos do gridão tem uma cor cada.



2. Contagem e registo

Considera como unidade o quadrado (de 10x10) e preenche a tabela.

Cor	Número	Fração	Decimal	Porcentagem
Amarelo	25	$\frac{25}{100}$	0,25	25%
Verde	25	$\frac{25}{100}$	0,25	25%
Rosa	25	$\frac{25}{100}$	0,25	25%
Azul	25	$\frac{25}{100}$	0,25	25%

Nome: _____ Data: ___/___/___

Figura 4- Ficha de trabalho sobre Percentagens

Matemática – T.P.C.

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Os alunos da turma da Marta registaram, durante quinze dias no seguinte gráfico de caule-e-folhas, o número de alunos que foram, em cada dia, à biblioteca.

Número de alunos que foram à biblioteca

1	7 8 9 9 9
2	0 1 4 6 6 6 6 6
3	1 2

1.1. Qual foi o menor número de alunos que visitou a biblioteca num dia?
 0

1.2. Qual foi a moda do número de alunos que foram à biblioteca?
 6

2. A tabela mostra o número de rapazes e raparigas que estão no campo de férias de acordo com a sua idade.

	Idade		
	dos 6 aos 10 anos	dos 11 aos 13 anos	dos 14 aos 16 anos
Raparigas	39	66	36
Rapazes	47	84	25

2.1. Quantos rapazes, dos 11 aos 13 anos, estão no campo de férias?
 84

4.4. Qual é o número total de raparigas e rapazes, dos 6 aos 16 anos, que estão no campo de férias?
 3944736

Apresenta as contas que fizeste.

Resposta: _____

2.3. Qual é o gráfico que representa o número de raparigas que está no campo de férias?

Raparigas no campo de férias

Gráfico A

Gráfico B

Gráfico C

Gráfico D

3. Num torneio de salto à corda, cada concorrente inscreve-se numa das seguintes classes: iniciados, médios e avançados. O gráfico mostra o número de concorrentes, rapazes e raparigas, de acordo com a classe em que se inscreveram.

Distribuição dos participantes por classe

3.1. Em qual das classes estão inscritos mais rapazes?
 Médios

3.2. O Carlos fez as afirmações seguintes. Coloca um X nas afirmações que consegues verificar a partir dos dados do gráfico.

A Cátia está inscrita na classe dos médios.

Estão inscritos 100 alunos na minha escola.

Ao todo, há mais raparigas do que rapazes inscritos no torneio.

Nos avançados só estão inscritas pessoas que têm 25 anos.

4. Na escola do Nuno, depois das aulas, os alunos frequentam uma das atividades: Música, Inglês, Informática e Ginástica. A figura mostra como todos os alunos são distribuídos pelas 4 atividades, à 4ª feira.

Cada representa 20 alunos.

Música:

Inglês:

Informática:

Ginástica:

Figura 5 - Trabalho de Casa sobre Organização e Tratamento de Dados

Matemática – Números e Operações. O milhar de milhão e o bilhão

Nome: _____ Data: ____/____/____

No festa informativa, que deste semana a população mundial chegou aos 11 mil milhões em 2015, um grupo de 100 alunos foram selecionados para falar sobre a população mundial. O grupo foi dividido em 4 grupos de 25 alunos cada.

População mundial em 2015: Cerca de 7200 milhões

População mundial em 2025: Cerca de 8100 milhões

População mundial em 2100: Cerca de 11 mil milhões

População portuguesa em 2015: Cerca de 10 378 629

1. Escreve cada um desses números no quadro que se segue:

Classe dos bilhões	Classe dos milhares de milhão	Classe dos milhões	Classe das milhares	Classe das unidades
C D U C	D U C	D U C	D U C	D U C
a				
b				
c				
d				

1.1. Escreve os números referentes à "população portuguesa em 2015" e à "população mundial em 2100" por classes.

1.1.2. Que diferença encontras entre os dois números?
 11 000 000 000 - 10 378 629 = 10 999 621 371

Da festa informativa, que deste semana a população mundial chegou aos 11 mil milhões em 2015, um grupo de 100 alunos foram selecionados para falar sobre a população mundial. O grupo foi dividido em 4 grupos de 25 alunos cada.

7 270 844 824

11 bilhões = 11 000 000 000

1 bilhão = 1 000 000 000

1 milhão = 1 000 000

100 mil = 100 000

10 mil = 10 000

1 mil = 1 000

100 = 100

10 = 10

1 = 1

Da festa informativa, que deste semana a população mundial chegou aos 11 mil milhões em 2015, um grupo de 100 alunos foram selecionados para falar sobre a população mundial. O grupo foi dividido em 4 grupos de 25 alunos cada.

11 bilhões = 11 000 000 000

1 bilhão = 1 000 000 000

1 milhão = 1 000 000

100 mil = 100 000

10 mil = 10 000

1 mil = 1 000

100 = 100

10 = 10

1 = 1

1.1.2. Que diferença encontras entre os dois números?
 11 000 000 000 - 10 378 629 = 10 999 621 371

Figura 6 - Ficha de trabalho sobre o bilhão e o milhar de milhão

Matemática - T.P.C.

1. Observa os quadriláteros representados no geoplano. Liga com um traço cada quadrilátero à etiqueta que lhe corresponde.

2. Na figura ao lado, está representada parte da planificação de um dado cúbico. Completa a planificação, desenhando, no quadriculado, a face com uma pinta.

3. A seguir estão imagens de alguns objetos do Museu da Fantasia. Qual dos objetos faz lembrar uma esfera?

4. O João quer formar cada uma das faces de um sólido. Recorta, em papel de lã, cinco figuras geométricas com as formas seguintes, uma para cada uma das faces do teu sólido.

Qual das seguintes corresponde ao tipo de sólido que o João quer formar?

5. Observa o seguinte círculo.

Quantos centímetros mede o seu diâmetro? 10 cm

E o seu raio? 5 cm

Nome: _____ Data: _____

Figura 7 - Trabalho de casa sobre Geometria e Medida

Matemática Números e Operações 4.º ano

Nome: _____

1. Considera as seguintes frações:

$$\frac{1}{2}, \frac{2}{4}, \frac{10}{4}, \frac{1}{4}, \frac{7}{2}$$

a. Escreve uma fração e rotula o seu numerador, o seu denominador e o seu denominador, o numerador.

b. Indica os que são:

Próprios: _____ Impróprios: _____

Ordinários: _____ Equivalentes: _____

2. Simplifica as seguintes frações:

$$\frac{4}{12} = \frac{\quad}{\quad}, \quad \frac{2}{8} = \frac{\quad}{\quad}, \quad \frac{60}{100} = \frac{\quad}{\quad}, \quad \frac{1}{12} = \frac{\quad}{\quad}$$

3. Determina o quociente e resto das seguintes divisões:

48 : 9 quociente: _____ resto: _____

24 : 8 quociente: _____ resto: _____

18 : 3 quociente: _____ resto: _____

22 : 5 quociente: _____ resto: _____

4. Substitui os divisores inteiros e rotula os divisores exatos.

5. Escrive na caixa as frações ou números decimais indicados na reta numérica.

6. Preenche a tabela de recordo com a seguinte:

87°	Octogésimo nono
23°	Vigésimo terceiro
76°	Nonagésimo sexto
7°	Septuagésimo
55°	Quinquagésimo
25°	Décimo quinto
100°	Centésimo

7. O cometa Halley deve o seu nome ao cientista Edmond Halley, que descobriu que este astro passava próximo do nosso planeta em intervalos de tempo regulares. Edmond viu-o em MDCLXXX e prevê que ele voltará em MDCCCLVIII. A próxima visita do cometa Halley ocorrerá em 2061.

a. Em que século Edmond Halley viu o cometa? 17.º

b. De quantos em quantos anos passa o cometa Halley próximo da Terra? 76 anos

c. Indica em numeração romana o ano em que poderemos voltar a observar a passagem do cometa Halley: MLXXVI

8. Anota o número:

	374812	
das milhares	de centenas	de dezenas
374	812	12

Figura 4 - Ficha de trabalho sobre Números e operações

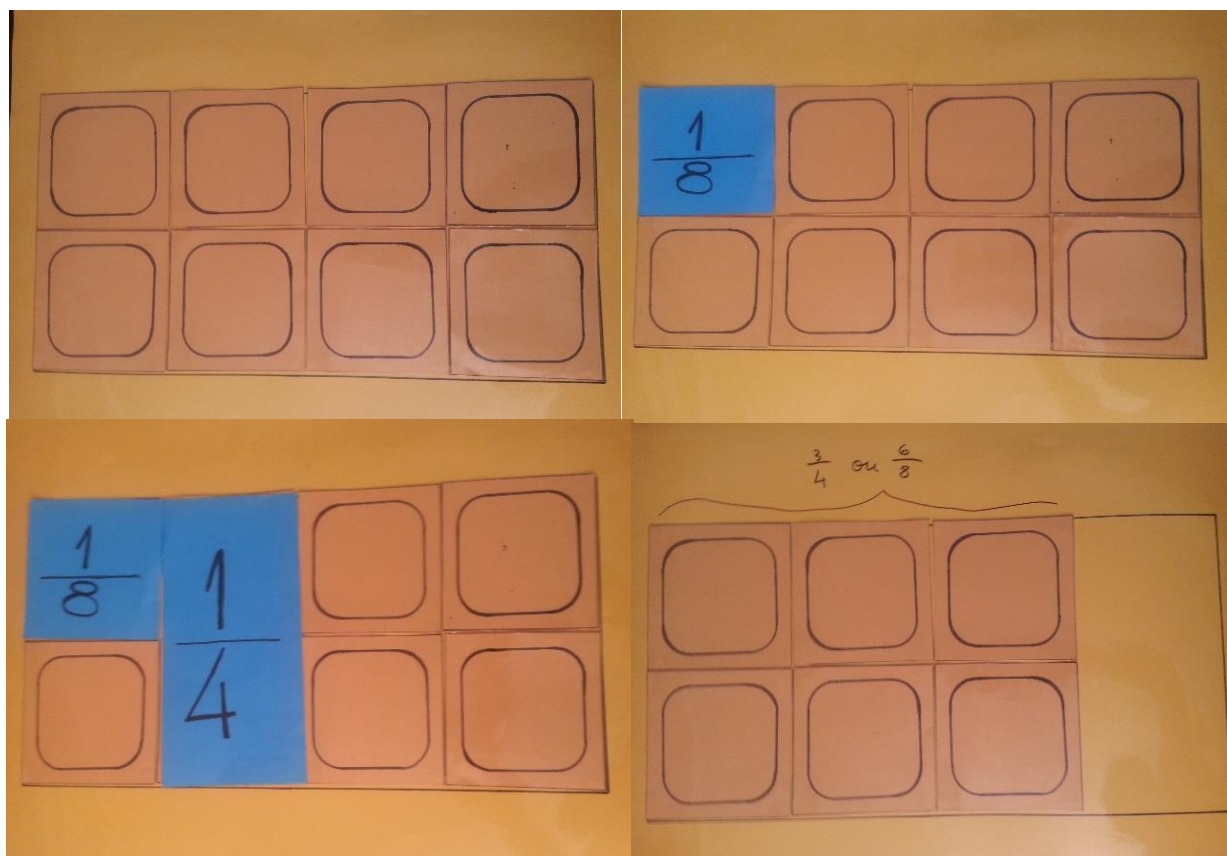


Figura 5 - Material utilizado para o estudo das Frações

FICHA 24 Frações decimais AVENTURA 5

Nome: _____ DATA: 1.04.17

1. Observa as figuras e, para cada uma, regista a fração que representa a parte colorida.

A $\frac{12}{100}$ e B $\frac{30}{100}$ e C $\frac{18}{100}$ e

1.1 Ordena, por ordem decrescente, as frações que escreveste.

$\frac{12}{100}$ $\frac{30}{100}$ $\frac{18}{100}$ e

2. Observa as figuras e regista a medida de cada linha, em centímetros.

4,5 cm e 3,2 cm e

2.1 Relaciona as medidas encontradas com o metro e escreve-as na forma de fração decimal.

4,5 cm = $\frac{45}{100}$ m e 3,2 cm = $\frac{32}{100}$ m e

3. Identifica e rodeia as frações decimais. Representa-as na forma de número decimal.

$\frac{7}{10}$ 0,7 e $\frac{4}{20}$ e $\frac{100}{125}$ e $\frac{24}{1000}$ $\frac{1}{2}$ e

4. Completa a tabela.

Fração	$\frac{1}{10}$ e	$\frac{3}{10}$ e	$\frac{25}{10}$ e	$\frac{3}{1000}$ e
Leitura	1 décimo	3 décimos	25 décimos	3 milésimos

5. Observa o painel que está a ser construído na escola.

5.1 Que parte do painel já foi pintado? $\frac{18}{100}$ e

5.2 Que parte ainda falta pintar? $\frac{82}{100}$ e

6. Representa as frações na forma de número decimal e faz a sua leitura por extenso.

$\frac{6}{10}$	= 0,6	Ses avos	e
$\frac{80}{100}$	= 0,80	Setenta centésimos	e
$\frac{125}{1000}$	= 0,125	Cento e vinte e cinco milésimos	e

7. Faz a correspondência.

$\frac{1}{4}$ $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$
 0,5 e 0,125 e 0,75 e 0,4 e

8. Na figura a seguir, pinta:

- $\frac{2}{10}$ de azul; e
- 0,25 de amarelo; e
- $\frac{1}{4}$ de verde. e

8.1 Regista a fração que representa a parte que ficou por pintar. $\frac{5}{100}$ e

Figura 10 - Ficha de trabalho (Caderno de atividades)

Matemática - 1000 Data: 2015/01/17

1. Quanto a distância, a Carolina e os colegas decidiram saltar à corda. Os valores seguintes correspondem ao número de saltos a Carolina e os colegas conseguiram dar num dia:

8 10 21 30 24 25 30 35 45 46 18
 12 15 17 13 14 12 9 15 8 19 8

1.1 Ordena os num. diagrama de colunas e linhas.

0 5889
 1 0023455552
 2 134
 3 003
 4 56

1.2 Quantos saltos deram os alunos ao todo?
 $0+8+8+5=30$ $10+12+12+13+14+15+15+15+17=109$
 $2+12+2+8=24$ $30+30+33=93$ $45+46=91$
 $158+93,91+68+20=440$
 Ao todo os alunos saltaram 440 saltos.

1.3 Indica os extremos.
 Os extremos são 0,5 e 0,4 e

1.4 Calcula a amplitude.
 $0,5 - 0,4 = 0,1$
 A amplitude é 0,1.

1.5 Qual foi a média dos saltos?
 A média dos saltos foi 19.

2. Um empregado da construção civil, funcionário de uma fábrica de tijolos, registou as encomendas que efetuou no primeiro trimestre do ano na seguinte tabela:

Janho	800	
Fevereiro	900	21
Março	750	100
Abril	1100	250
Maior	1000	350
Junho	950	

representa 100 tijolos.

2.1 Qual foi o mês em que encomendou menos tijolos?
 O mês em que encomendou menos tijolos foi o mês de março.

2.1.1 Quantos tijolos encomendou nesse mês?
 Nesse mês encomendaram 750 tijolos.

2.2 Qual é a diferença de tijolos encomendados entre o mês com maior quantidade de encomendas e o mês com menor número de encomendas?
 A diferença de tijolos mais encomendados e menos é de 350.

2.3 O empregado pagou 120 euros por cada centena de tijolos. Quanto pagou pelos tijolos encomendados no mês de março?
 Pagou pelos tijolos encomendados no mês de março 900€.

Figura 11 - Ficha de trabalho sobre Organização e Tratamento de Dados

Cálculo Mental 1	
Nome: _____	
Data: 2015/4/10 Pontuação 4/4	
Cálculo / Resultado	Estratégia
$2.15 + 3.15 = 5,30$	$0,15 + 0,15 = 0,30$ $5 + 0,30 = 5,30$ $2 + 3 = 5$
$5.250 + 5.250 = 10,500$	$0,250 + 0,250 = 500$ $5 \times 5 = 10$ $0,500 + 10 = 10,500$
$0.25 + 0.75 = 1$	$0,25 + 0,75 = 1$
$6.5 + 4.5 = 11$	$0,5 + 0,5 = 1$ $6 \times 4 = 10$ $10 + 0,10 = 11$

Figura 12 - Cálculo mental

Cálculo Mental 1	
Nome: _____	
Data: 2015/4/10 Pontuação 4/4	
Cálculo / Resultado	Estratégia
$2.15 + 3.15 = 5,30$	$2 + 3 = 5$ $15 + 15 = 30$ $5,30$
$5.250 + 5.250 = 10,500$	$5 + 5 = 10$ $250 + 250 = 500$ $10,500$
$0.25 + 0.75 = 1,00$	$0 + 0 = 0$ $25 + 75 = 100$ $1,00$
$6.5 + 4.5 = 10,10$	$6 + 4 = 10$ $0,5 + 0,5 = 1$ $10,10$

Figura 13 - Cálculo mental

Cálculo Mental 1	
Nome: _____	
Data: 2015/4/10 Pontuação 4	
Cálculo / Resultado	Estratégia
$2.15 + 3.15 = 5,30$	$0,30 \times 500 = 150$ $200 + 300 = 500$ $0,15 + 0,15 = 0,30$
$5.250 + 5.250 = 10,500$	$5.250 \times 2 = 10.500$
$0.25 + 0.75 = 1,00$	$25 + 25 + 25 + 25 = 100$
$6.5 + 4.5 = 11,0$	$6 + 4 = 10$ $0,5 + 0,5 = 1$ $10 + 100 = 110$

Figura 14 - Cálculo mental

Cálculo Mental 1	
Nome: _____	
Data: 2015/4/10 Pontuação 4/4	
Cálculo / Resultado	Estratégia
$2.15 + 3.15 = 5,30$	$15 + 15 = 30$ $5 + 0,30 = 5,30$
$5.250 + 5.250 = 10,500$	$50 + 50 = 100$ $500 + 500 = 1000$ $5 + 5 = 10$ $5000 + 500 = 5500$
$0.25 + 0.75 = 1,00$	$2 + 25 + 75 = 100$
$6.5 + 4.5 = 11,0$	$65 + 45 = 110$

Figura 15 - Cálculo mental

Anexo AG. Avaliação Leitura

Tabela 1
Grelha de registo da avaliação da leitura

Parâmetros de Avaliação	A1	C1	D1	F1	G1	I1	I2	J1	L1	M1	M2	M3	M4	M5	P1	R1	R2	T1	W1		
Velocidade	Blue	Green	Blue	Brown	Green	Green	Green	Blue	Brown	Blue	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Green	Brown	Blue	Yellow		
Entoação	Blue	Green	Blue	Yellow	Green	Blue	Blue	Blue	Brown	Blue	Blue	Blue	Yellow	Green	Green	Yellow	Brown	Blue	Yellow		
Articulação	Blue	Green	Blue	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Yellow	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Brown	Blue	Yellow		
Correção	Blue	Green	Blue	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Brown		
Escala de avaliação:	Brown		Insuficiente					Yellow			Suficiente		Green		Bom		Blue			Muito Bom	

Anexo AH. Avaliação formativa Português

Tabela 1

Grelha de registo de Avaliação formativa de Português

		Português																
Competências	Indicadores de Avaliação	A1	D1	F1	G1	I1	I2	J1	L1	M1	M2	M3	M4	M5	P1	R1	T1	W1
Escrita	- Utiliza técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir a informação	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
	- Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
	- Cuida da apresentação final dos textos	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
	- Planifica textos, de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
	- Redige textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
	- Escreve textos por sua iniciativa	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Leitura	- Lê com progressiva autonomia	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	

	- Lê, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão																	
	- Recorre a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão																	
	- Utiliza técnicas para recolher, organizar e reter a informação																	
	- Mobiliza conhecimentos prévios																	
	- Antecipa o assunto de um texto																	
	- Define o objetivo da leitura																	
CEL	- Identifica numa frase simples nomes, verbos e adjetivos																	
	- Reescreve frases no singular para o plural e vice-versa																	
	- Identifica pronomes demonstrativos, pessoais e possessivos																	
	- Identifica determinantes demonstrativos, pessoais e possessivos																	
	- Flexiona verbos (tempo e modo)																	
	- Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.																	
	- Identifica o tipo de frase																	

	- Identifica marcas de registo formal e informal																	
	- Identifica marcas do discurso direto no modo oral e escrito																	
	- Distingue discurso direto e discurso indireto																	
Legenda da tabela:		Muito Bom		Bom			Suficiente			Insuficiente								

Anexo AI. Avaliação Apresentação de Produções

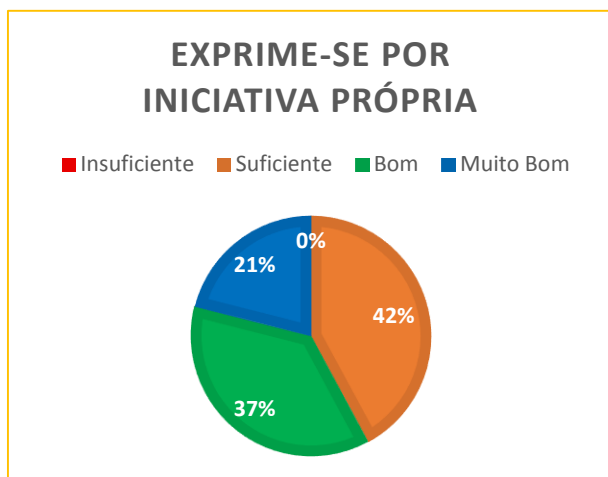


Figura 1- Expressar-se por iniciativa própria

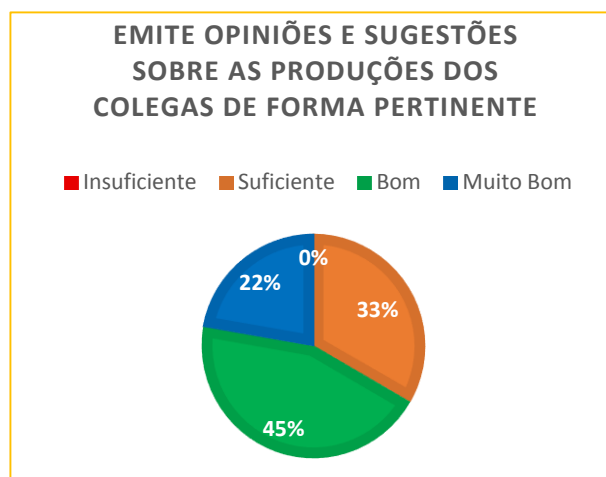


Figura 2 - Emitir opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente

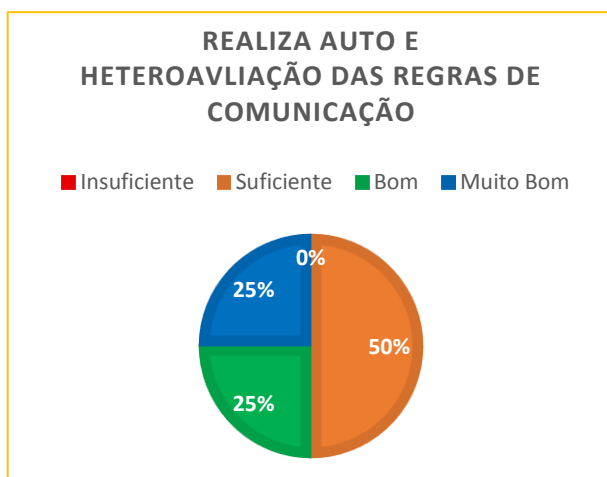


Figura 3- Realizar auto e heteroavaliação das regras de comunicação

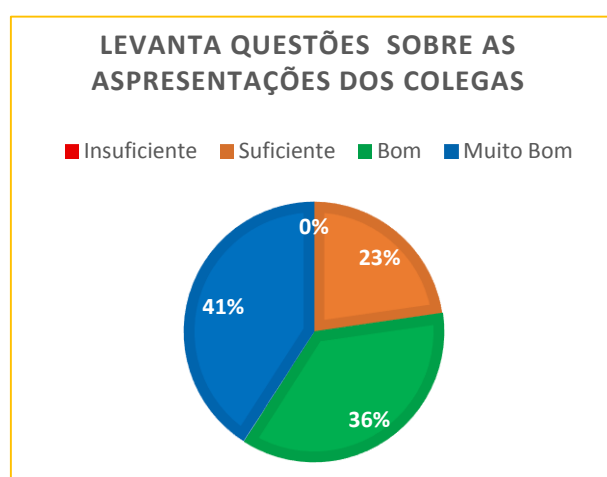


Figura 4- Levantar questões sobre as apresentações dos colegas

Anexo AJ. Avaliação formativa Matemática

Tabela 1

Grelha de registo de Avaliação formativa de Matemática

		Matemática																
Competências	Indicadores de Avaliação	A1	D1	F1	G1	I1	I2	J1	L1	M1	M2	M3	M4	M5	P1	R1	T1	W1
Operações com Números Naturais	Sabe que o termo «bilião» e termos idênticos noutras línguas têm significados distintos em diferentes países, designando um milhão de milhões em Portugal e noutros países europeus e um milhar de milhões no Brasil (bilhão) e nos EUA (billion), por exemplo.																	
	Constrói as tabuadas																	
	Efetua divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos, nos casos em que o dividendo é menor que 10 vezes o divisor, começando por construir uma tabuada do divisor constituída pelos produtos com os números de 1 a 9 e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo.																	
	Efetua divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo, nos casos em que o número de dezenas do dividendo é superior ou igual ao divisor, utilizando o algoritmo																	
	Efetua divisões inteiras utilizando o algoritmo.																	
	Resolve problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações.																	
Números racionais não negativos	Reconhece que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente.																	
	Simplifica frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 ou do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10																	

	. Divide números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.																	
	Usa estratégias de cálculo mental no cálculo com números racionais não negativos																	
	Resolve problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações																	
	Resolve problemas envolvendo aproximações de números racionais.																	
Localização e orientação no espaço	Associa o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utiliza o termo «vértice do ângulo» para identifica a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.																	
	Identifica «ângulos com a mesma amplitude» utilizando deslocamentos de objetos rígidos com três pontos fixados																	
	Reconhece como ângulos os pares de direções associados respetivamente à meia volta e ao quarto de volta.																	
Figuras geométricas	Associa um ângulo raso a um semiplano e a um par de semirretas opostas que o delimitam e designa por vértice deste ângulo a origem comum das semirretas																	
	Utilizar corretamente o termo «lado de um ângulo».																	
	Identifica dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro.																	
	Identifica um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto																	
	Identifica um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto.																	
	Reconhece que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto e sabe que nesta situação os restantes três ângulos formados são igualmente retos.																	

	Designa por «retas paralelas» retas em determinado plano que não se intersejam e como «retas concorrentes» duas retas que se intersejam exatamente num ponto.																		
	Sabe que retas com dois pontos em comum são coincidentes.																		
	Efetua representações de retas paralelas e concorrentes, e identifica retas não paralelas que não se intersejam.																		
	Identifica os retângulos como os quadriláteros cujos ângulos são retos.																		
	Designa por «polígono regular» um polígono de lados e ângulos iguais																		
	Sabe que dois polígonos são geometricamente iguais quando tiverem os lados e os ângulos correspondentes geometricamente iguais.																		
	Identifica os paralelepípedos retângulos como os poliedros de seis faces retangulares e designa por «dimensões» os comprimentos de três arestas concorrentes num vértice																		
	Decompõe o cubo e o paralelepípedo retângulo em dois prismas triangulares retos																		
	Reconhece pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identifica as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhece que o plano pode ser pavimentado de outros modos																		
	Constrói pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa) e pavimentações triangulares a partir de pavimentações retangulares.																		
Medida	Reconhece que a área de um quadrado com um decímetro de lado (decímetro quadrado) é igual à centésima parte do metro quadrado e relaciona as diferentes unidades de área do sistema métrico																		
	Reconhece as correspondências entre as unidades de medida de área do sistema métrico e as unidades de medida agrárias.																		

	Mede áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetua conversões.																	
	Calcula numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo cuja medida dos lados possa ser expressa, numa subunidade, por números naturais.																	
	Fixa uma unidade de comprimento e identifica o volume de um cubo de aresta de lado um como «uma unidade cúbica»																	
	Fixa uma unidade de comprimento e identifica o volume de um cubo de aresta de lado um como «uma unidade cúbica»																	
	Reconhece, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades cúbicas, do volume de um paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira é dada pelo produto das medidas das três dimensões.																	
	Reconhece a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume																	
	Resolve problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.																	
Organização e tratamento de dados	Lê e analisa dados representados em gráficos de barras																	
	Constrói gráficos de barras consoante a informação dada																	
	Lê e analisa dados apresentados em tabelas de frequência absoluta																	
	Constrói tabelas de frequência absoluta consoante a informação dada																	
Raciocínio Matemático	Explica ideias e processos e justifica resultados matemáticos																	
	Comunica as suas ideias																	

Anexo AK. Avaliação Sumativa Português

	Parte A - Grupo I - Ed Literária (30)										Parte B - Leitura (20)					Parte II - Gramática (20)								Parte III - Escrita (30)					Total	Av. Qualitati																			
Questões:	1	2.1	2.2	2.3	2.4	3	4	5	6	7.1	7.2	7.3	8	9	10	1	2.1	2.2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			13	14	15	16	17	18	19	20											
Cotação	6	2,5	2,5	2,5	2,5	4	2	4	4	2,5	2,5	2,5	4,5	4	4	2	4,5	2,0	2,0	1,5	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100	Muito Bom											
																6X0,75					6X0,25			4X0,5																									
	6,00	2,50	2,50	2,50	2,50	4,00	2,00	4,00	4,00	2,50	2,50	2,50	4,50	4,00	4,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	1,00	2,00	5,00	4,00	5,00	3,00	4,00	5,00	84,5	Muito Bom																	
	6,00	2,50	0,00	2,50	2,50	4,00	2,00	4,00	4,00	2,50	2,50	0,00	4,00	4,00	3,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	2,00	1,00	1,00	2,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	84,5	Bom																
	6,00	2,50	0,00	2,50	0,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,50	2,50	2,25	2,00	0,00	1,00	4,13	2,00	0,00	0,50	0,00	0,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	56,375	Suficiente															
	6,00	2,50	2,50	2,50	2,50	4,00	2,00	3,00	3,00	0,00	0,00	2,50	2,25	4,00	4,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	2,00	0,00	1,00	1,00	5,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	77,75	Bom																
	6,00	0,00	0,00	2,50	0,00	4,00	2,00	3,00	3,00	0,00	0,00	2,50	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	0,00	2,00	1,50	0,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	4,00	57,5	Suficiente																	
	6,00	0,00	2,50	2,50	0,00	3,00	2,00	3,50	3,00	0,00	0,00	0,00	2,00	4,00	0,00	1,00	4,50	2,00	2,00	0,75	2,00	0,00	2,00	1,00	4,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	60,75	Suficiente																
	6,00	2,50	0,00	2,50	2,50	4,00	0,00	4,00	3,00	0,00	2,50	2,50	2,00	4,00	0,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,50	0,00	2,00	1,00	2,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	70	Bom																
	6,00	2,50	0,00	2,50	2,50	4,00	2,00	4,00	3,50	0,00	2,50	2,50	4,50	4,00	4,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	2,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	90,5	Muito Bom																	
	6,00	2,50	2,50	2,50	2,50	4,00	2,00	4,00	0,00	0,00	2,50	2,50	0,50	0,00	4,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	2,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	81,5	Bom																	
	6,00	2,50	0,00	2,50	2,50	3,50	2,00	4,00	3,50	2,50	0,00	0,00	4,00	2,00	3,00	1,00	4,50	2,00	2,00	1,50	0,00	2,00	1,00	2,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	75	Bom																	
	6,00	2,50	0,00	2,50	2,40	4,00	0,00	4,00	0,00	2,50	2,50	0,00	2,00	4,00	0,00	1,00	2,00	0,00	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	71,9	Bom																	
	6,00	0,00	0,00	2,50	0,00	4,00	2,00	2,00	1,00	2,50	2,50	0,00	2,00	0,00	0,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,50	2,00	1,00	1,00	1,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	58	Suficiente																	
	6,00	2,50	0,00	2,50	0,00	3,50	2,00	1,00	0,00	2,50	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	2,00	0,00	0,00	1,50	0,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	51,5	Suficiente																	
	6,00	0,00	2,50	0,00	0,00	4,00	4,00	3,00	1,00	2,50	0,00	2,50	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,50	2,00	0,00	1,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	57	Suficiente																	
	0,00	2,50	0,00	2,50	0,00	4,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	2,50	0,00	0,00	0,00	0,00	4,50	0,00	2,00	1,50	0,00	0,00	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	39,5	Insuficiente																	
																																		0	Muito Insuficie														
																																			0	Muito Insuficie													

Figura 1- Avaliação Sumativa Português

Anexo AL. Avaliação Sumativa Matemática

	Caderno 1														Caderno 2														Total	Av. Qualitativa														
Questões:	1	2	3	4	5	6	7.1	8.1	9.1	9.2	10	11.1	12	12.1	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	6	7.1	7.2	7.3	8	9	9.1	10.1	11.1	11.2	11.3	12.1	13				
Cotação	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	1,50	1,50	1,50	1,50	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00	3,00	100	Muito Bom	
	2	3	2	3	0	3	2	3	1,5	2	4	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1,5	1,5	1,5	1,5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	4	3	90,5	Muito Bom	
	2	3	2	3	2	3	2	0	0	0	4	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1,5	0	1,5	0	3	0	2	3	2	3	2	3	2	2	2	4	1,5	78,5	Bom	
	2	3	2	0	0	0	0,5	0	1,5	2,5	0	0	0	2	2	2	0	2	2	0	0	2	0	1	1,5	0	1,5	1,5	0	2	2	1,5	0	3	0	0	1	2	2	0	1,5	42	Insuficiente	
	2	3	0	0	2	3	0	0	0	2	0	2	3	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	3	0	0	1,5	1,5	3	2	2	3	0	3	2	0	2	2	0	1	3	62	Suficiente	
	0,5	3	2	0	0	1	0	1	0	0	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	1,5	0	1,5	1,5	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	4	1,5	42,5	Insuficiente		
	2	3	2	0	2	3	1	0	0	1	0	0	3	2	2	0	1,5	2	1,5	2	2	2	2	1	0	0	1,5	1,5	2,5	1	2	0	2	3	2	0	2	2	2	4	1,5	60	Suficiente	
	2	3	2	3	0	3	0,5	1	3	0	0	0	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	4	1,5	1,5	1,5	1,5	3	0	2	3	0,5	3	2	1,5	3	0	2	3,5	3	71	Bom	
	2	3	2	3	0	3	2	4	3	3	0	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	4	3	88	Bom	
	2	3	2	3	0	3	0	2	0	2	0	0	3	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	1,5	1,5	1,5	0	1,5	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	4	3	72	Bom
	2	3	2	2	2	3	2	1	3	0	4	0	3	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	2	3	2	3	0	3	0	2	2	0	3	74,5	Bom	
	2	3	2	0	2	3	0,5	0	1,5	2	0	4	3	2	2	2	0	2	2	0,5	2	2	2	4	1,5	0	0	1,5	1,5	2	2	0	2	3	2	2	3	2	2	4	3	73	Bom	
	2	3	20	0	0	1,5	1,5	1	3	3	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	2	0	3	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	2	0	2	0	2	0	1	2	2	0	1,5	70,5	Bom	
	2	3	2	0	2	1,5	0,5	0	3	0	0	0	3	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	3	1,5	1,5	1,5	0	3	2	2	0	0	3	2	0	2	2	2	0	3	55,5	Suficiente	
	2	3	2	0	2	1,5	1	1	0	0	4	0	0	2	2	2	0,5	2	2	0	2	2	2	0	1,5	0	1,5	1,5	0	2	2	0	1	3	2	0	3	2	2	0	3	55,5	Suficiente	
	1	3	0	0	2	1	0,5	0	1,5	0	0	0	0	1	2	0	2	2	0	0	1,5	0	0	0	1,5	0	1,5	0	0	2	3	0	3	2	0	1	0	2	2	1,5	37	Insuficiente		
																																									0	Muito Insuficiente		
																																									0	Muito Insuficiente		

Figura 1- Avaliação Sumativa Matemática

Anexo AM. Avaliação Trabalho de Projetos

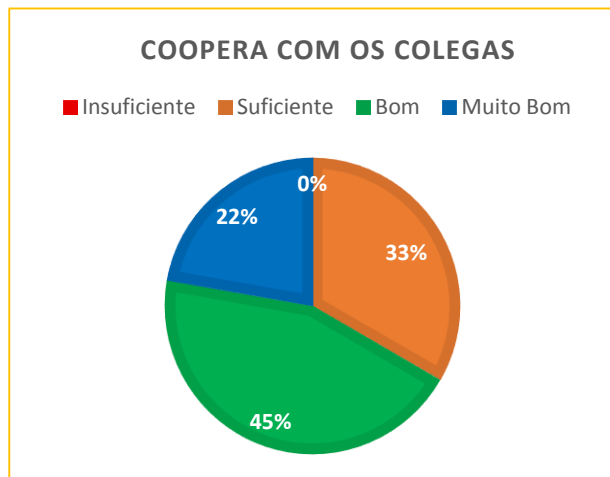


Figura 1- Cooperar com os colegas

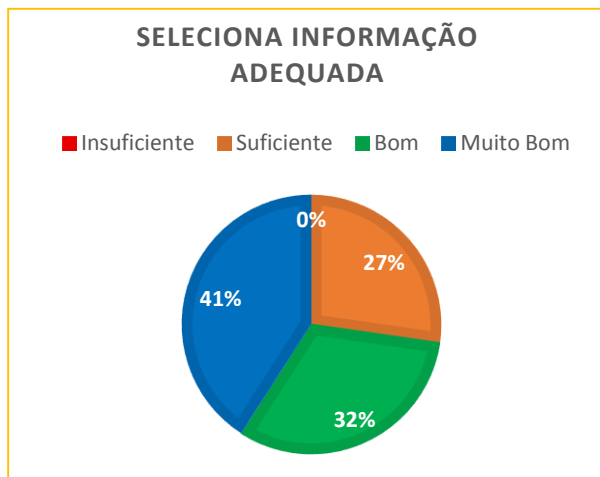


Figura 2- Selecionar informação adequada

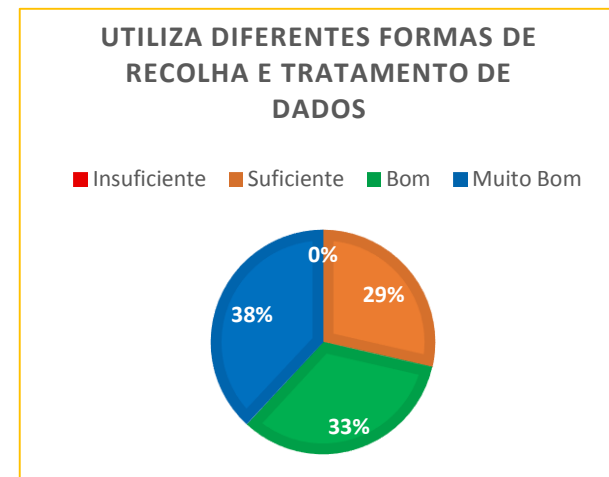


Figura 3- Utilizar diferentes formas de recolha e tratamento de dados

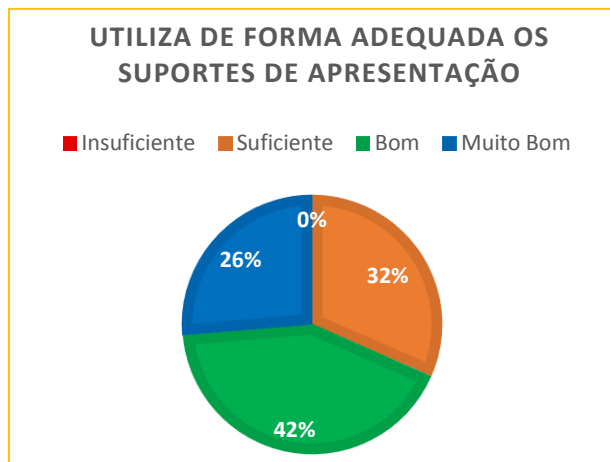


Figura 4- Utilizar de forma adequada os suportes de apresentação

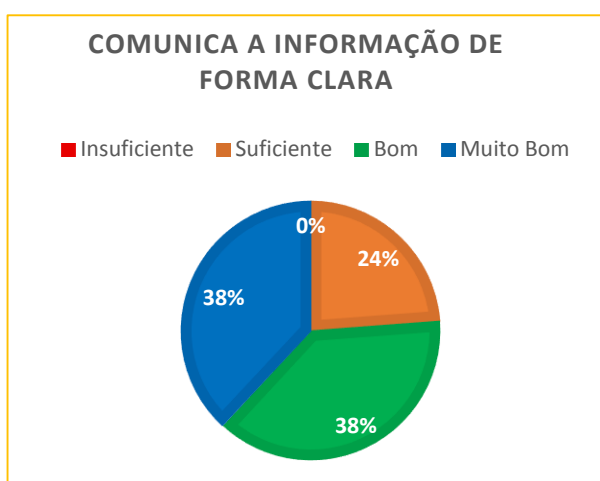


Figura 5- Comunicar a informação de forma clara

Anexo AN. Relação entre os Objetivos Gerais do PTT, os indicadores de avaliação e instrumentos e técnicas

Tabela 1

Relação entre os Objetivos Gerais do PTT, os indicadores de avaliação e instrumentos e técnicas.

Objetivos gerais do PTT	Indicadores Gerais	Instrumentos e técnicas
Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Lê com progressiva autonomia - Lê, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão - Lê em voz alta para diferentes públicos - Recorre a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão - Utiliza técnicas para recolher, organizar e reter a informação - Escolhe autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais - Planifica textos, de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos - Redige textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados - Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de registo de observação - Observação direta - Atas da “Assembleia de turma” - Avaliação do PIT - Análise das produções dos alunos
Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Discute resultados, processos e ideias matemáticos - Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema - Comunica as suas ideias - Explica o seu raciocínio - Concebe e põe em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos 	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de avaliação semanal, por parte dos alunos - Grelhas de avaliação das diferentes áreas curriculares, através de observação
Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades - Usa estratégias de cálculo mental no cálculo com números racionais não negativos - Compreende e realizar algoritmos para as diferentes operações 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de avaliação da participação
Respeitar as normas de interação social	<ul style="list-style-type: none"> - Coopera com os colegas - É responsável - Respeita as normas de interação social - Respeita o outro - Trabalha em grupo - Participa de forma ativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de fichas realizadas pelos alunos

Anexo AO. Avaliação dos Objetivos Gerais do PTT

Tabela 1

Avaliação dos Objetivos Gerais do PTT

Objetivos gerais do Projeto de Intervenção	Indicadores Gerais	Parâmetros
<u>Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos.</u>	Lê com progressiva autonomia	
	Lê, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão	
	Lê em voz alta para diferentes públicos	
	Recorre a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão	
	Utiliza técnicas para recolher, organizar e reter a informação	
	Escolhe autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais	
	Planifica textos, de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos	
	Redige textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados	
	Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento	
<u>Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito</u> <u>Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos</u>	Discute resultados, processos e ideias matemáticas	
	Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema	
	Concebe e põe em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos	
	Utiliza estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades	
	Usa estratégias de cálculo mental no cálculo com números racionais não negativos	
	Compreende e realiza algoritmos para as diferentes operações	
	Comunica as suas ideias	
	Explica o seu raciocínio	
<u>Respeitar as normas de interação social</u>	Coopera com os colegas	
	É responsável	
	Respeita o outro	
	Respeita as normas de interação	
	Trabalha em grupo	
	Participa de forma ativa	

Legenda:

Sempre ■ Quase sempre ■ Às vezes ■ Nunca ■ Não Observado ■

Anexo AP. Avaliação do Objetivo Geral: Desenvolver competências de leitura e de escrita de textos diversos

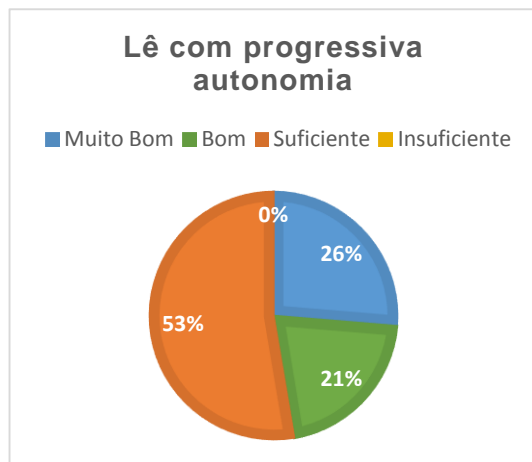


Figura 1- Ler com progressiva autonomia

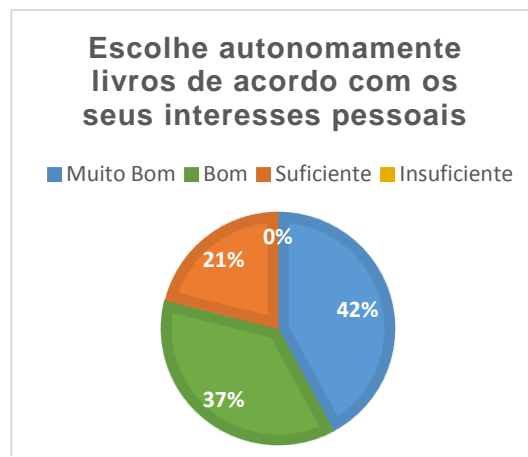


Figura 2- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais

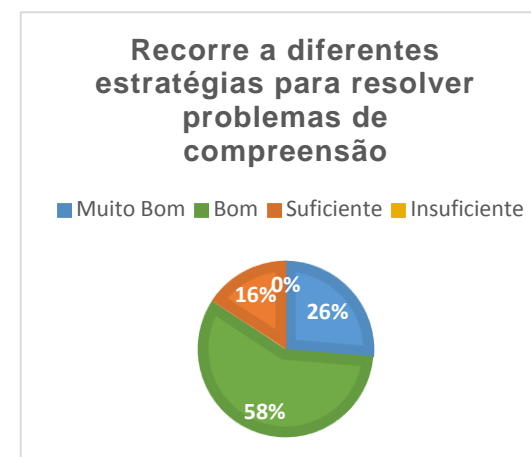


Figura 3- Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão

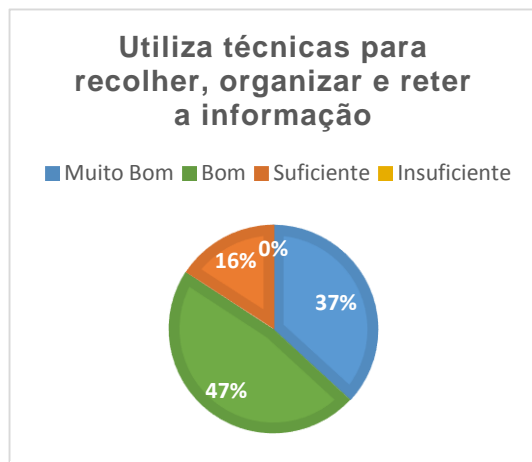


Figura 4- Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação

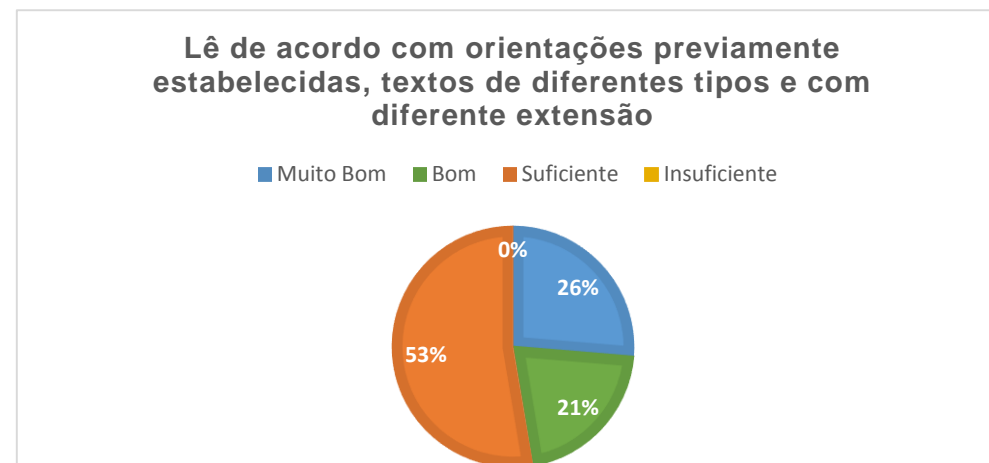


Figura 5- Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão

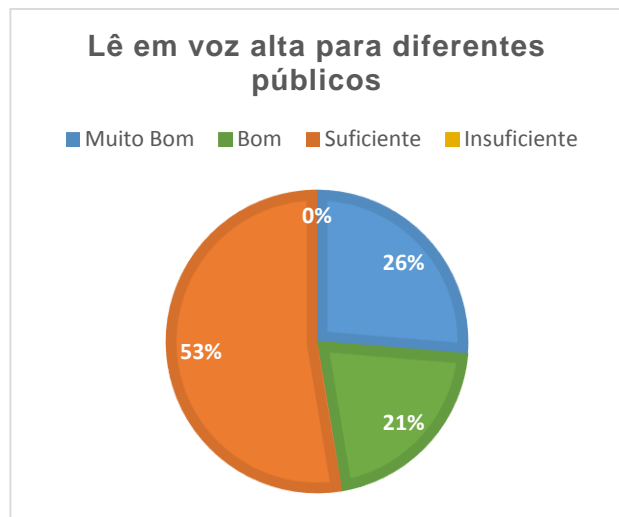


Figura 6 - Ler em voz alta para diferentes públicos

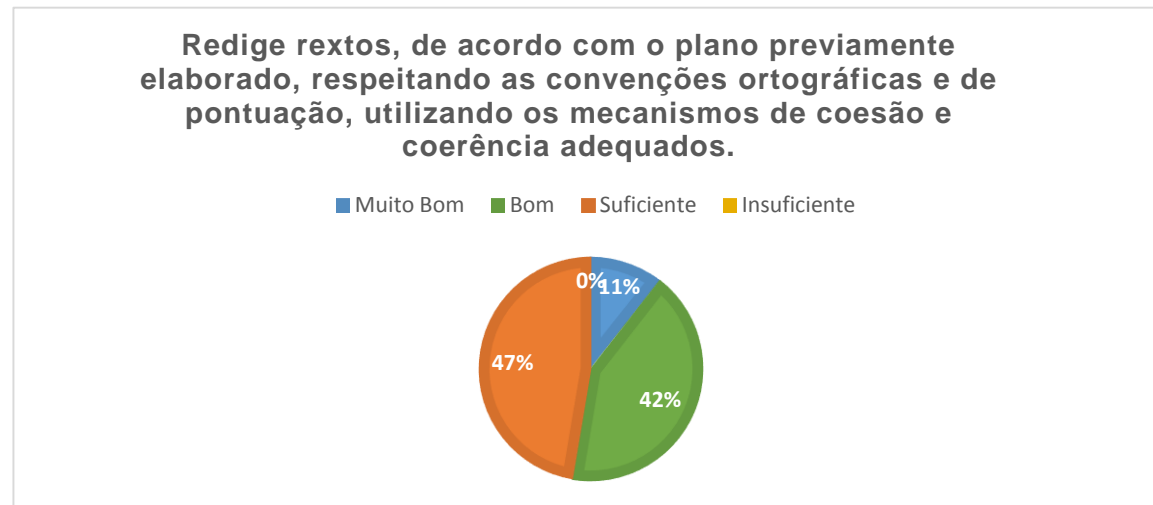


Figura 7- Redigir textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados

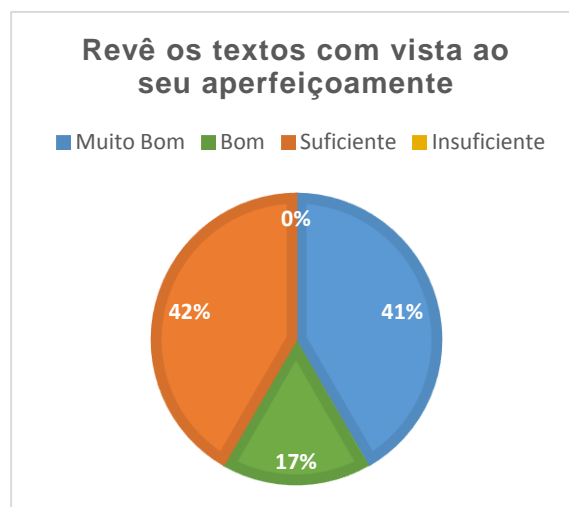


Figura 8 - Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento

Anexo AQ. Avaliação Círculo de Leitura

DESENVOLVE A FLUÊNCIA DA LEITURA

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

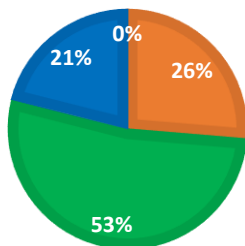


Figura 1- Desenvolver a fluência da leitura

DESENVOLVE A CAPACIDADE DE REFLEXÃO SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

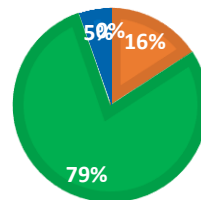


Figura 2- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre textos literários

DEFINE UMA ORIENTAÇÃO DE LEITURA

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

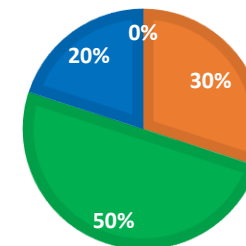


Figura 3- Definir uma orientação de leitura

PREENCHE OS GUIÕES ADEQUADAMENTE

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

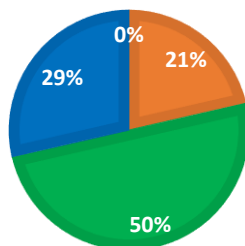


Figura 4- Preencher os guiões adequadamente

RESPEITA A SUA VEZ DE FALAR

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

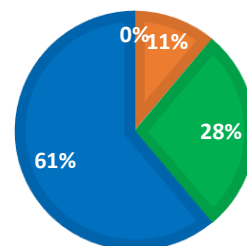


Figura 5- Respeitar a sua vez de falar

RESPEITA A VEZ DO OUTRO

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

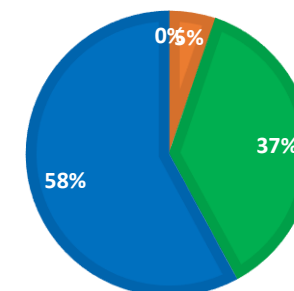


Figura 6- Respeitar a vez do outro

Anexo AR. Avaliação do Objetivo Geral: Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito

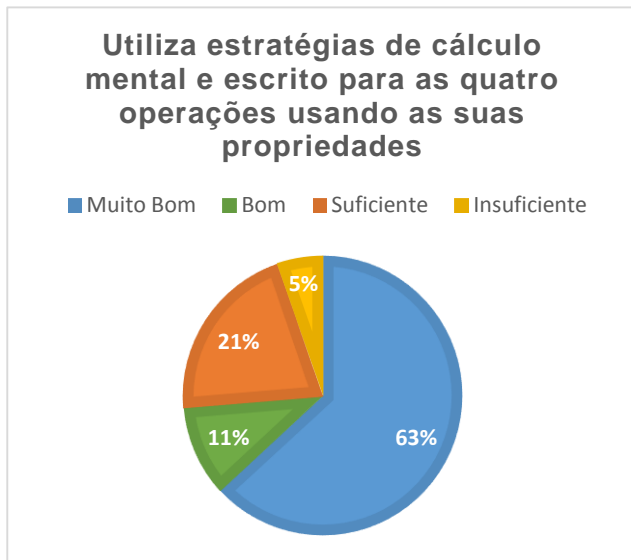


Figura 1 - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades

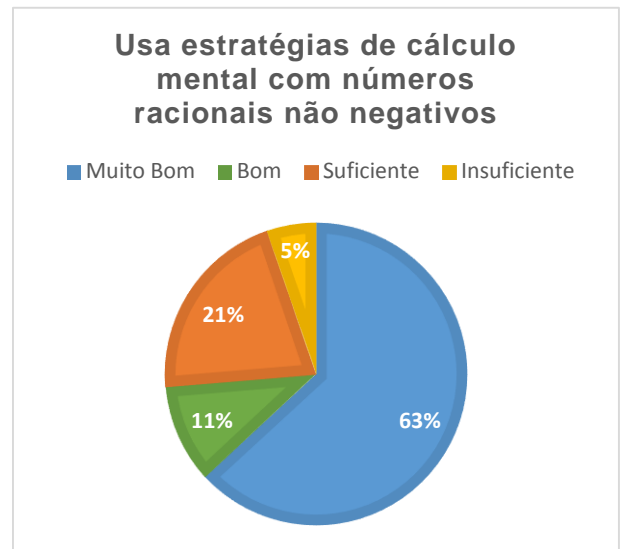


Figura 2 - Utilizar estratégias de cálculo mental com números racionais não negativos

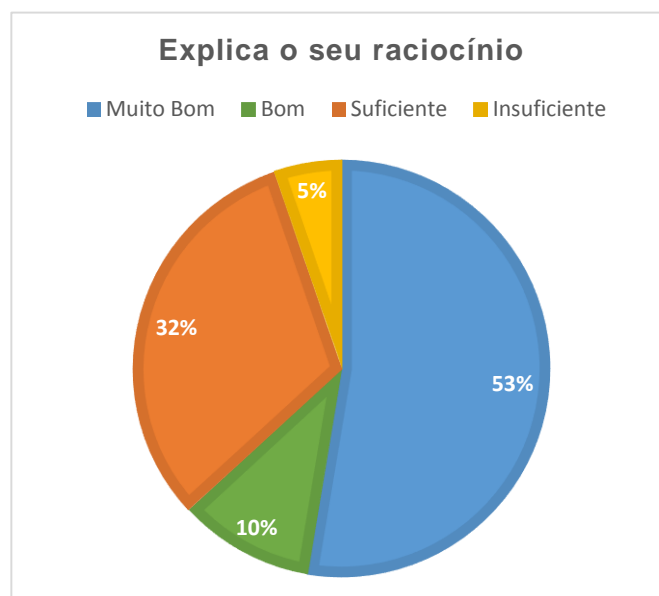


Figura 36 - Explicar o raciocínio

Anexo AS. Avaliação do Objetivo Geral: Raciocinar e comunicar em contextos matemáticos

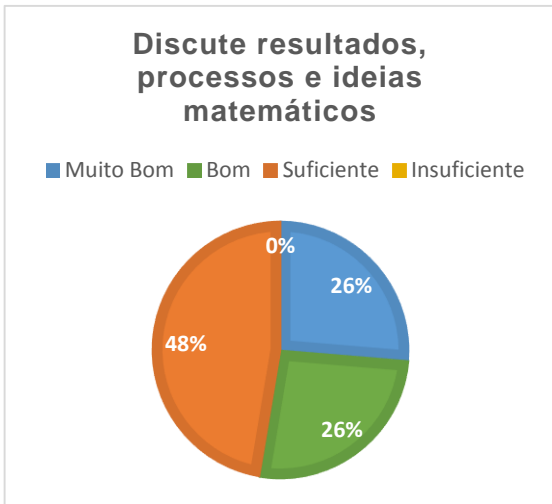


Figura 1- Discutir resultados, processos e ideias matemáticas

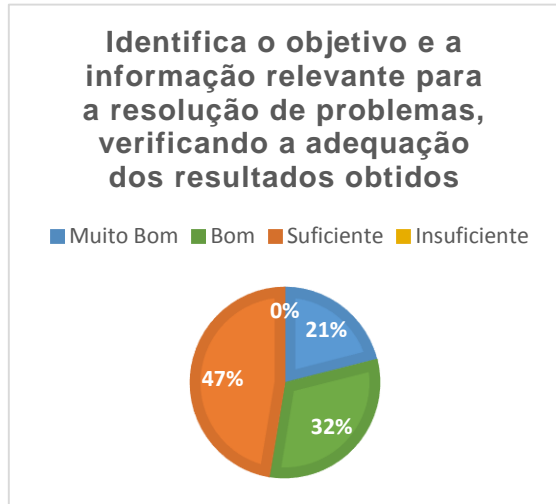


Figura 2- Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de problemas verificando a adequação dos resultados obtidos

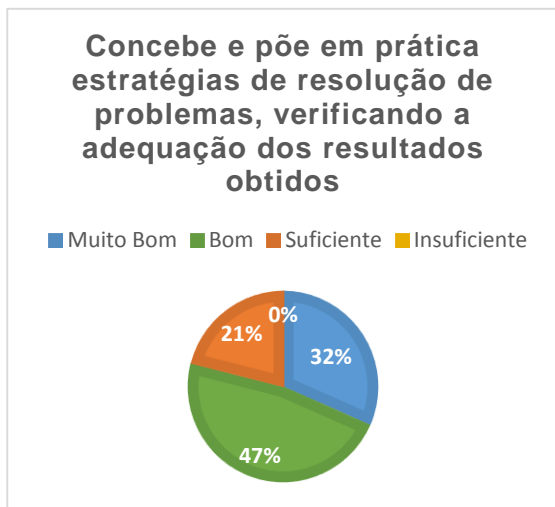


Figura 3- Conceber e por em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos

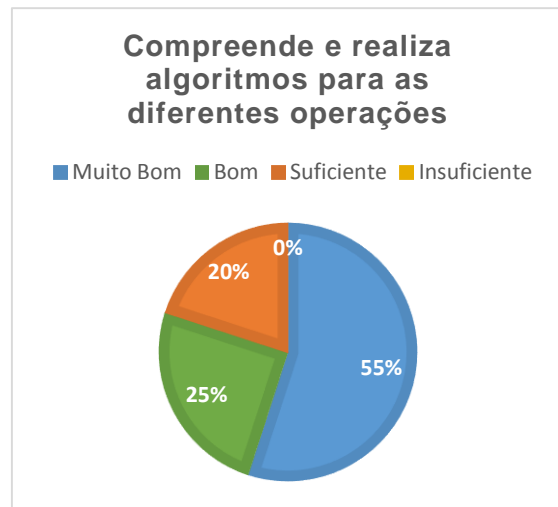


Figura 4 - Compreender e realizar algoritmos para as diferentes operações

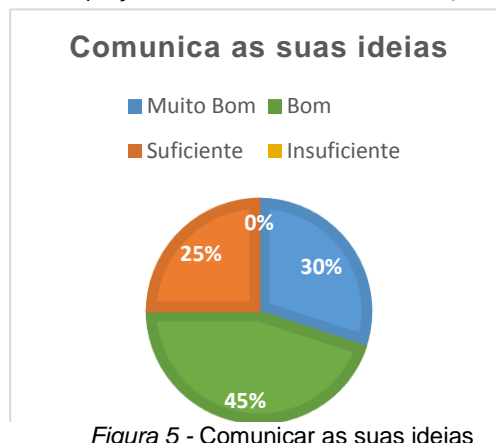


Figura 5 - Comunicar as suas ideias

Anexo AT. Planificação diária - Aula Pavimentações

Plano Diário							
Horário	Área Curricular	Objetivos Específicos	Descrição da atividade	T	Materiais	Avaliação	
						Descritores de desempenho	Instrumentos de Avaliação
9h00 9h30	<u>Português</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria; - Emitir opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente; - Realizar auto e heteroavaliação das regras de comunicação; - Levantar questões, confrontar opiniões, problematizar ideias; 	<p><u>Apresentação de Produções:</u> Contempla 9 inscrições, registadas pelo secretário na grelha de "Ler, Contar e Mostrar", podendo cada aluno apresentar apenas uma produção. Neste momento, são apresentados problemas, textos e desenhos, produzidos por iniciativa própria; Procede-se então a um momento coletivo de troca de ideias e impressões relativamente ao que foi apresentado.</p>	30'		<ul style="list-style-type: none"> - Exprime-se por iniciativa própria; - Emite opiniões e sugestões sobre as produções dos colegas de forma pertinente; - Realiza auto e heteroavaliação das regras de comunicação; - Levanta questões, confrontar opiniões, problematizar ideias; 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>
9h30 10h30	<u>Matemática</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identificar as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos. - Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa) e pavimentações triangulares a partir de pavimentações retangulares. 	<p><u>Ficha de trabalho sobre Pavimentações</u> Procede-se à realização de uma ficha de trabalho cujos conteúdos são referentes ao subdomínio das Figuras Geométricas, nomeadamente, as pavimentações com polígonos regulares e irregulares. A ficha é realizada em grupos e a professora estagiária deve circular pela turma a fim de esclarecer eventuais dúvidas. Após a resolução da ficha, a professora estagiária orienta uma discussão em grande grupo, procedendo-se à correção da ficha, de modo a sistematizar os conteúdos trabalhados.</p>	60'	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Quadro interativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identificar as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos. - Constrói pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa) e pavimentações triangulares a partir de 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>

						pavimentações retangulares.	
11h00 12h00	<u>Matemática</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas; - Associar frações de referência à sua representação decimal e em percentagem e vice-versa. 	<p><u>Ficha de sistematização sobre Frações, Decimais e Percentagens</u></p> <p>Procede-se à realização de uma ficha de trabalho cujos conteúdos são referentes ao subdomínio das Percentagens, nomeadamente, a conversão de qualquer fração própria em percentagem.</p> <p>A ficha é realizada em grupos e a professora estagiária deve circular pela turma a fim de esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>Após a resolução da ficha, a professora estagiária orienta uma discussão em grande grupo, procedendo-se à correção da ficha, de modo a sistematizar os conteúdos trabalhados.</p>	60'	Ficha de trabalho Quadro interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas; - Associar frações de referência à sua representação decimal e em percentagem e vice-versa. 	Grelha de observação Produções dos alunos
12h00 12h15	<u>Matemática</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhecer que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores; - Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100 ou 1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas 	<p><u>Cálculo Mental (Adição de frações e numerais decimais)</u></p> <p>Os alunos procedem à resolução de um conjunto de operações destacando quais as estratégias utilizadas.</p> <p><u>Correção do Cálculo Mental</u></p> <p>Após o tempo limite, destinado à realização do cálculo mental, procede-se à sua correção. É de salientar que a correção é realizada no quadro para o grande grupo. No entanto para a correção do cálculo mental os alunos trocam entre si as suas fichas. Assim, cada aluno corrige o cálculo de um colega, consoante as indicações que se encontrarem no quadro.</p>	30'	Tira de Cálculo Mental Quadro interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Simplifica frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada de um número natural menor que 10; - Reconhece que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando ou subtraindo os numeradores. - Reconhece que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 	Grelha de observação Produções dos alunos

		decimais respetivamente para a direita ou esquerda.				100 ou 1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda.	
14h00 15h00	<u>Transversal a todas as áreas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizar o que projetou no P.I.T; - Consolidar conhecimentos das diferentes áreas curriculares; - Cumprir as regras relativas ao T.E.A; - Trabalhar de forma autónoma, cooperada e responsável; - Respeitar o trabalho dos colegas. 	<p><u>Tempo de Estudo Autónomo (TEA)</u></p> <p>À segunda-feira os alunos projetam, através do preenchimento do P.I.T., o que vão trabalhar durante este momento ao longo da semana;</p> <p>Trabalham o treino de capacidades e competências curriculares, respeitantes às suas necessidades e ao que marcaram no P.I.T.</p> <p>Este trabalho é desenvolvido autonomamente, podendo ser realizado individualmente, a pares ou em grupo;</p> <p>Sempre que necessário os alunos podem solicitar ajuda dos seus pares ou do professor;</p> <p>Neste momento a professora estagiária ajuda os alunos que mais necessitam.</p>	60'	Ficheiros	<ul style="list-style-type: none"> - Concretiza o que projetou no P.I.T; - Consolida conhecimentos das diferentes áreas curriculares; - Cumpre as regras relativas ao T.E.A; - Trabalha de forma autónoma, cooperada e responsável; - Respeita o trabalho dos colegas. 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>

15h00 15h45	<u>Português</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos por iniciativa própria; - Praticar o trabalho de revisão de textos; - Aperfeiçoar a escrita a partir da auto e heteroavaliação, em interação com o grupo; - Trabalhar o funcionamento da língua; - Produzir textos com diferentes intenções comunicativas. 	<p><u>Trabalho de Texto:</u> Este trabalho parte das produções textuais dos alunos, com o objetivo de desencadear um conjunto de atividades estruturantes significativas. Pretende-se desenvolver no aluno a consciência fonológica e conhecimento da Língua, tomando consciência do seu funcionamento;</p> <p>A professora estagiária seleciona um texto de um aluno que é projetado no quadro interativo, em que a restante turma é convidada a comentar a produção.</p> <p>De acordo com os comentários e interrogações partilhados, procede-se à reestruturação/reescrita do texto. O texto é passado a computador, sendo depois distribuído a cada um dos alunos, para o colocarem no seu livro de leitura e ilustrarem.</p>	45'	<p>Quadro interativo</p> <p>Produção do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produz textos por iniciativa própria; - Pratica o trabalho de revisão de textos; - Aperfeiçoa a escrita a partir da auto e heteroavaliação, em interação com o grupo; - Trabalha o funcionamento da língua; - Produz textos com diferentes intenções comunicativas. 	<p>Grelha de observação</p> <p>Produto final</p>
15h45 16h00	<u>Transversal a todas as áreas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Regular as aprendizagens do grupo; - Consciencializar para os bons momentos de trabalho; - Destacar ideias e conceitos chave. 	<p><u>Avaliação/ Tarefas</u> É realizada a avaliação do cumprimento do Plano do Dia, através de um processo interativo de troca de opiniões, tendo como base um código de cores. São explicitadas as aprendizagens mais significativas</p> <p>Por fim, regista-se de forma específica o que aconteceu durante o dia.</p>	15'		<ul style="list-style-type: none"> - Regula as aprendizagens do grupo; - Consciencializa para os bons momentos de trabalho; - Destaca ideias e conceitos chave. 	<p>Grelha de observação</p>

Figura 1 - Planificação diária - Aula Pavimentações

Anexo AU. Avaliação aula Pavimentações

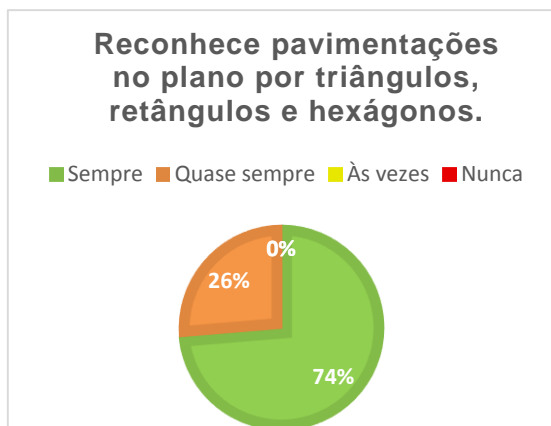


Figura 1 - Reconhecer pavimentações no plano por triângulos, retângulos e hexágonos

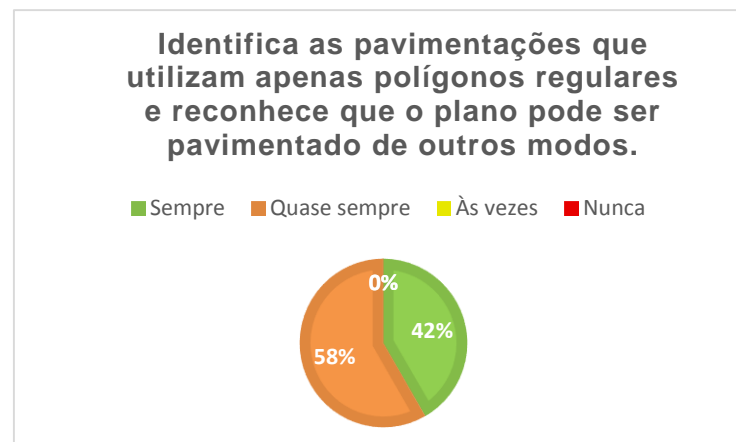


Figura 2- Identificar as pavimentações que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos

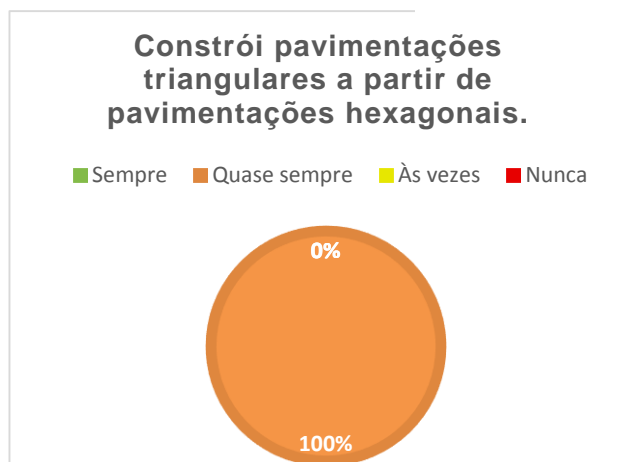


Figura 3- Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais

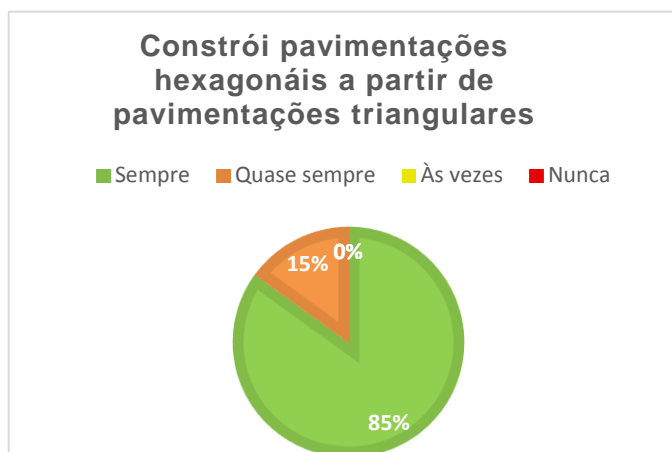


Figura 4 - Construir pavimentações hexagonais a partir de pavimentações triangulares

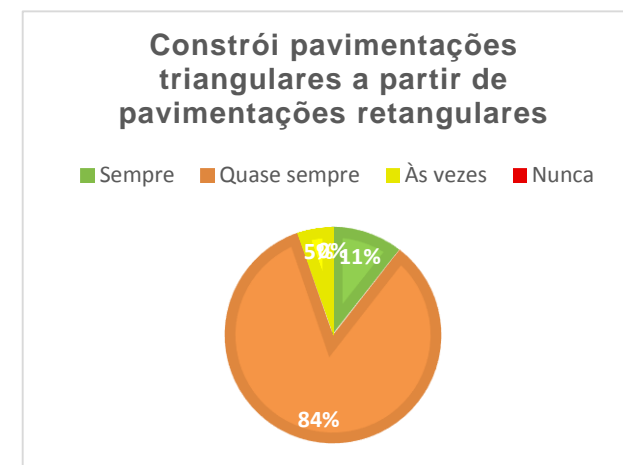


Figura 5 - Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações retangulares

Anexo AV. Avaliação Tempo de Estudo Autónomo

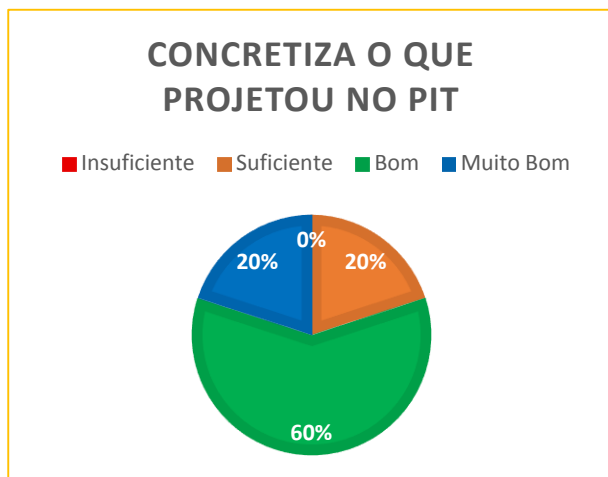


Figura 1 - Concretiza o que projetou no PIT

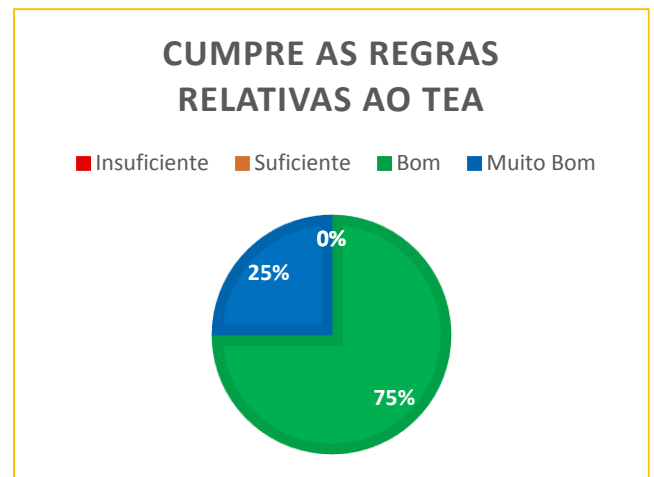


Figura 2 - Cumpre as regras relativas ao TEA

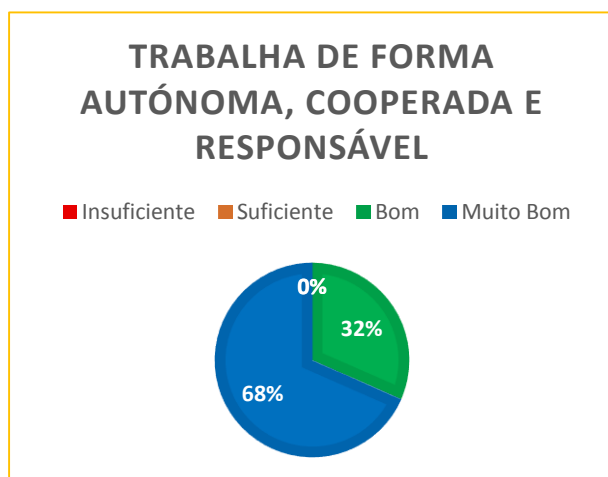


Figura 3 - Trabalha de forma autónoma, cooperada e responsável

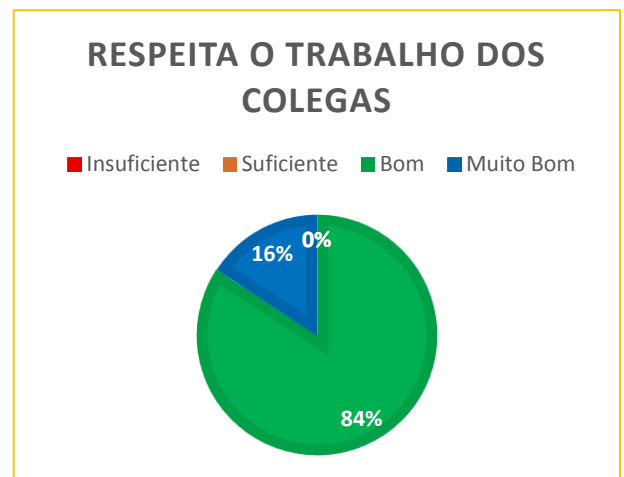


Figura 4 - Respeita o trabalho dos colegas

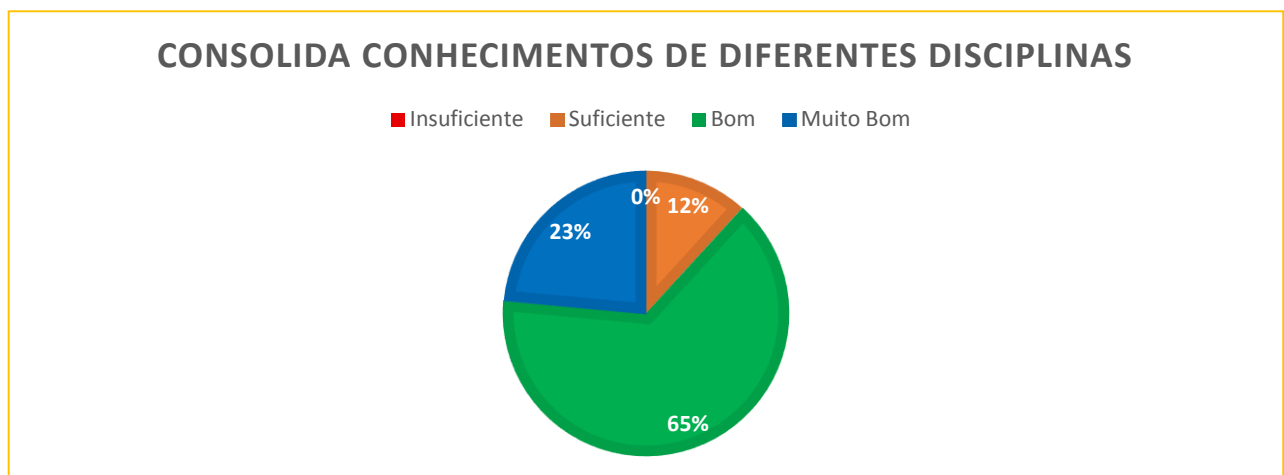


Figura 5 - Consolida conhecimentos de diferentes áreas disciplinares

Anexo AX. Avaliação do objetivo geral: Respeitar as normas de interação social

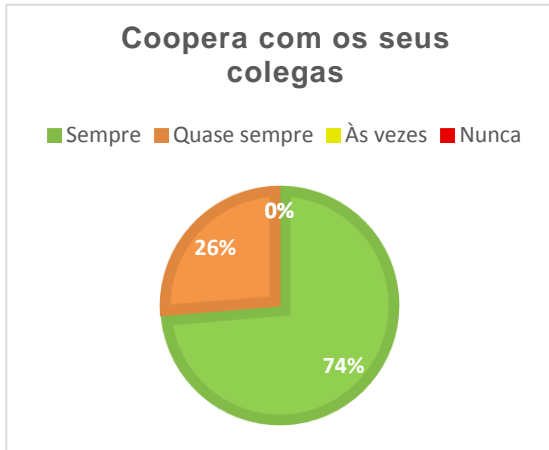


Figura 1 - Cooperação com os colegas

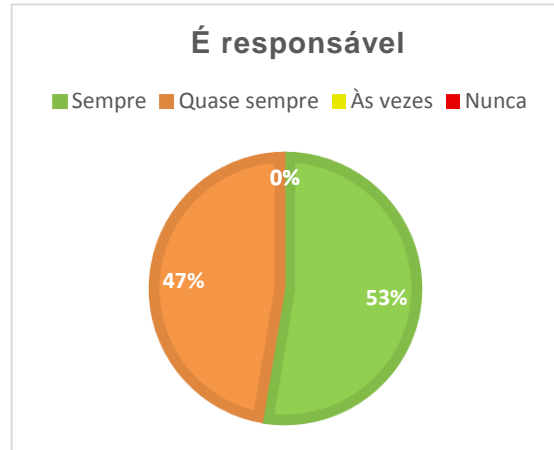


Figura 2- Ser responsável

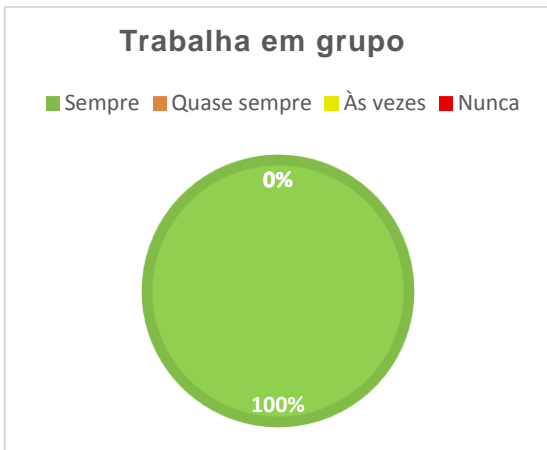


Figura 3 - Trabalhar em grupo

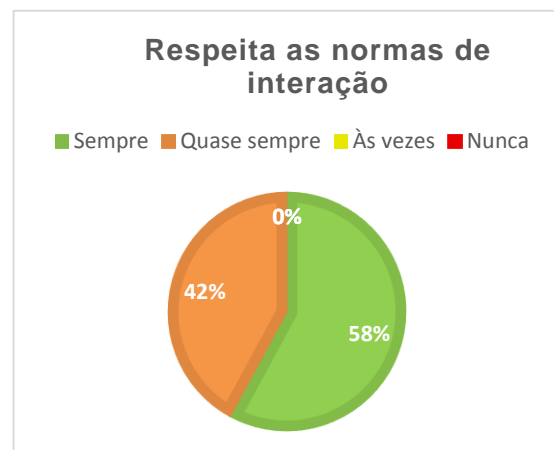


Figura 4- Respeitar as normas de interação

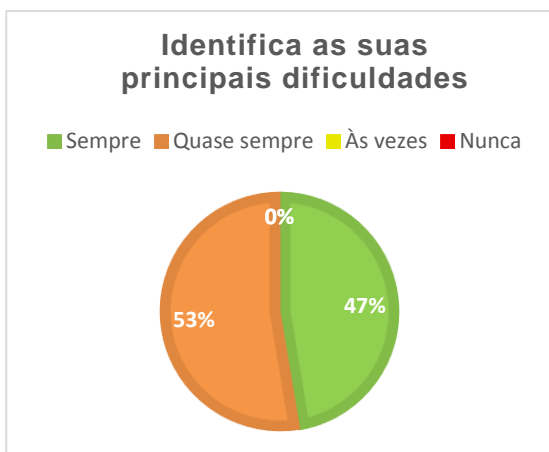


Figura 5- Identificar as principais dificuldades

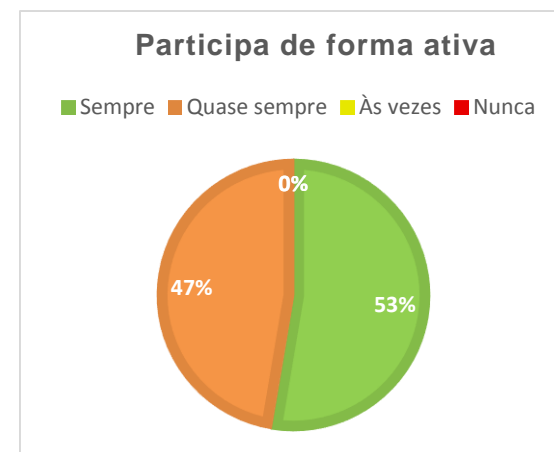


Figura 6 - Participar de forma ativa

Anexo AZ. Avaliação Conselho de Cooperação

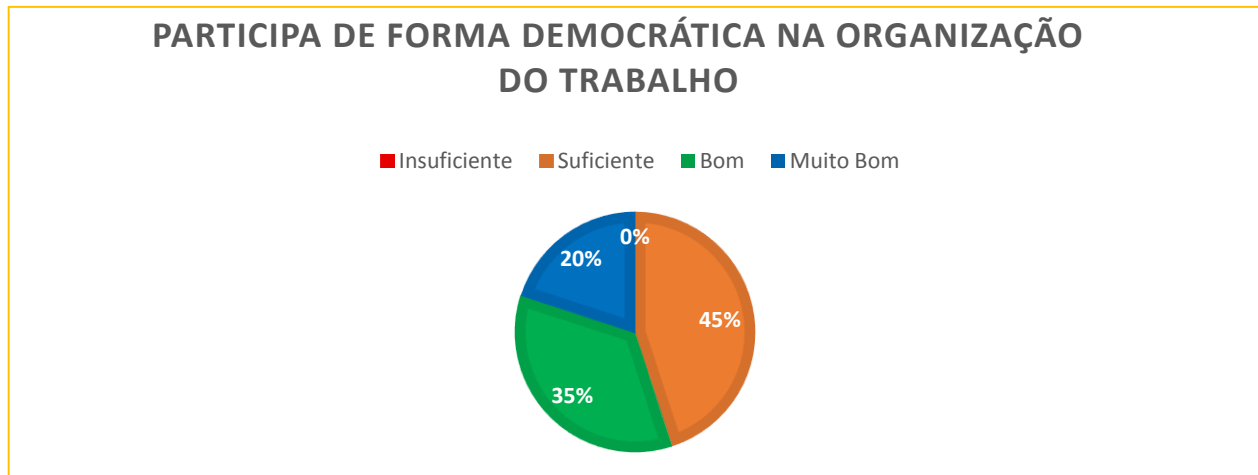


Figura 1 - Participação democrática na organização do trabalho

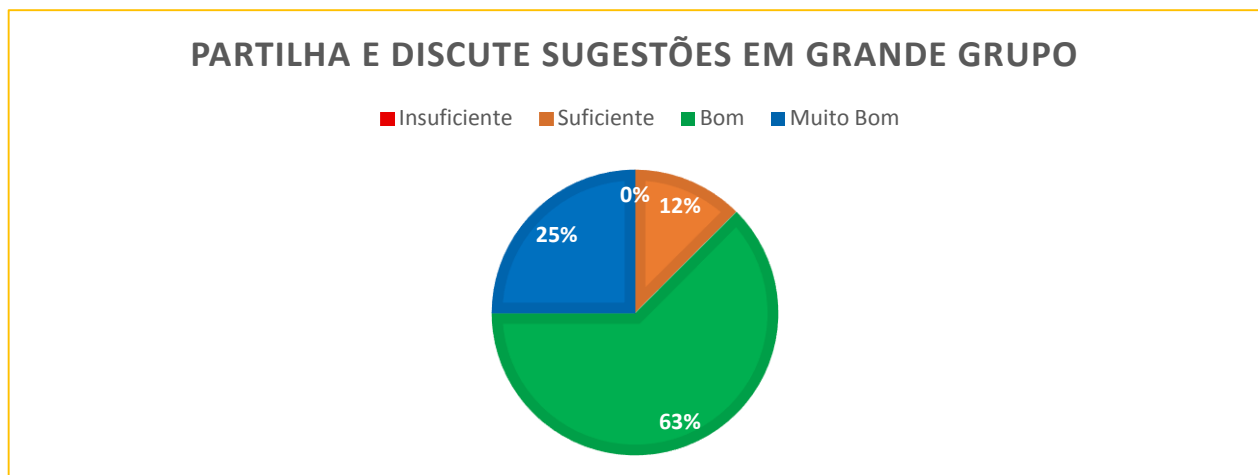


Figura 27 - Partilha e discussão de sugestões em grande grupo

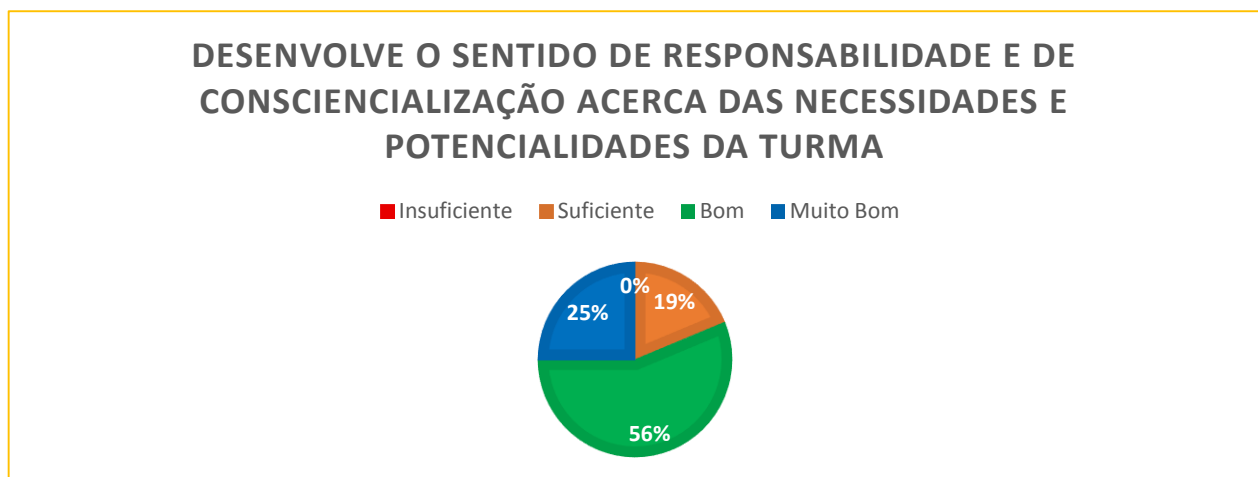


Figura 3- Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e consciencialização acerca das necessidades e potencialidades da turma

Anexo BA. Ficha de autoavaliação dos alunos

Ficha de Autoavaliação				
Nome:	_____			
Data:	_____			
1. Como foi a tua participação no trabalho de grupo?	Muito boa	Boa	Razoável	Má
	_____	_____	_____	_____
2. Colaboraste com o teu grupo?	Sim	Não	Porquê? _____	
	_____	_____		
3. Realizaste a pesquisa e seleção de informação?	Sim	Não	Porquê? _____	
	_____	_____		
4. Como defines a tua capacidade de utilizar as TIC?	Muito boa	Boa	Razoável	Má
	_____	_____	_____	_____
5. Interessaste-te nas tarefas de grupo?	Sim	Não	Porquê? _____	
	_____	_____		
6. Cumpriste todas as tarefas definidas?	Sim	Não	Porquê? _____	
	_____	_____		
7. Aceitaste as opiniões e sugestões dos teus colegas de grupo?	Sim	Não	Porquê? _____	
	_____	_____		
8. Como foi o teu comportamento nas aulas?	Muito bom	Bom	Razoável	Mau
	_____	_____	_____	_____
Em termos gerais, o teu empenho no trabalho de grupo foi:	Muito bom	Bom	Razoável	Mau
	_____	_____	_____	_____

Figura 1 - Ficha de autoavaliação a ser preenchida pelos alunos

Anexo BB. Avaliação da autoavaliação dos alunos

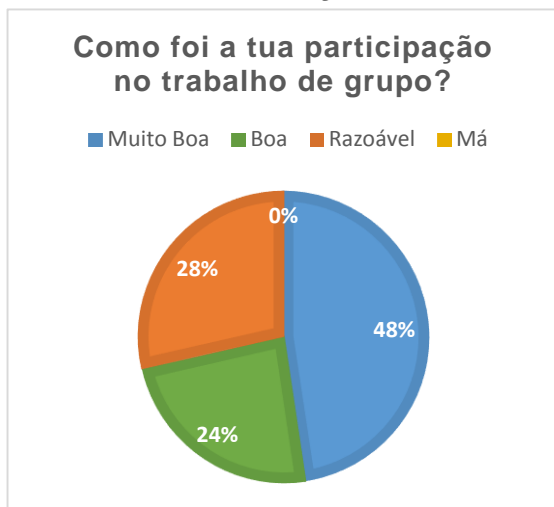


Figura 1 - Participação no trabalho de grupo

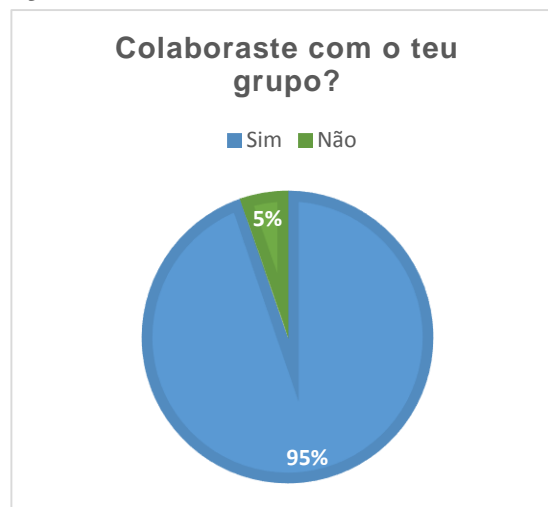


Figura 2 - Colaboração com o grupo

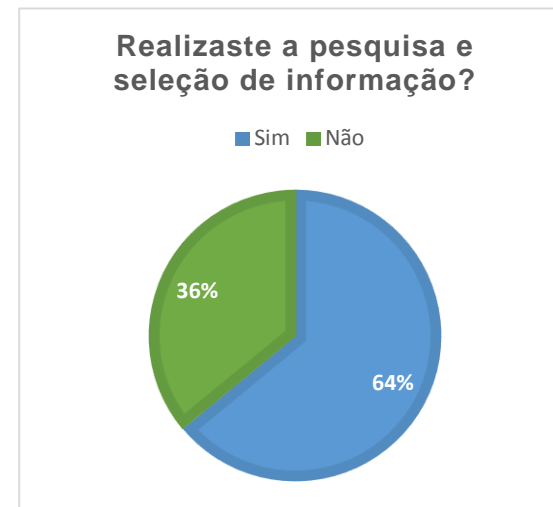


Figura 3 - Pesquisa e seleção de informação

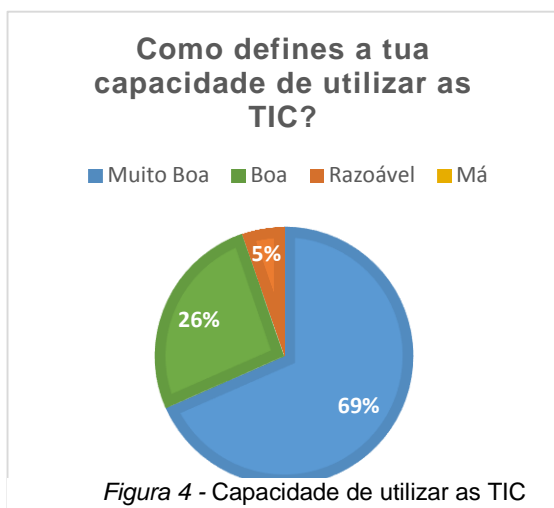


Figura 4 - Capacidade de utilizar as TIC



Figura 5 - Interesse nas tarefas de grupo

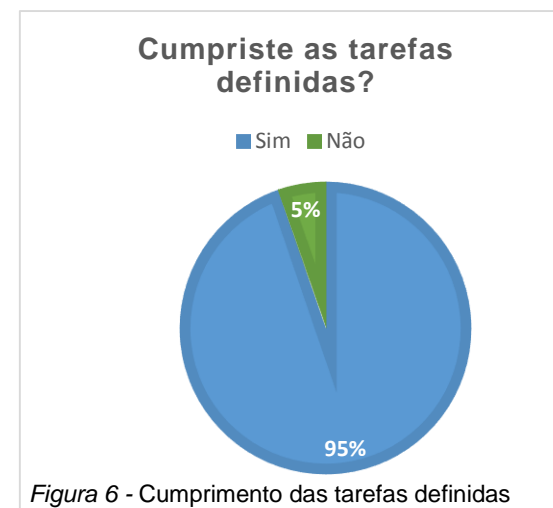


Figura 6 - Cumprimento das tarefas definidas

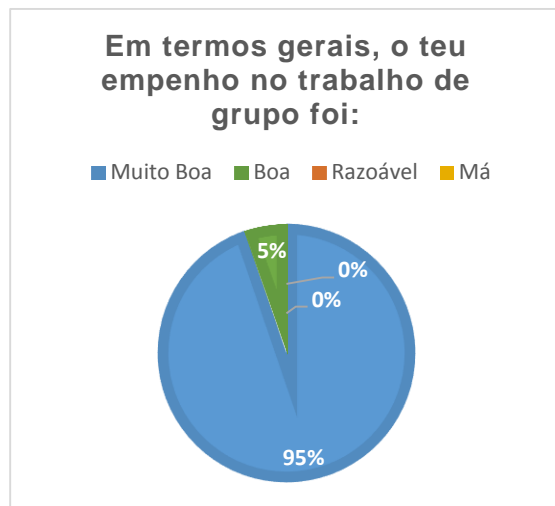


Figura 7 - Empenho no trabalho de grupo



Figura 8 - Comportamento nas aulas

Anexo BC. Ficha Balanço Final

1. Estou satisfeito/a com o trabalho realizado ao longo das semanas? Porquê?

2. O que mais gostei de fazer durante este período? Porquê?

3. O que menos gostei de fazer durante este período? Porquê?

4. Ao longo destas semanas, gostei mais de trabalhar em:

Grupo Pares Sozinho/a

Porquê? _____

5. Tive mais dificuldade quando

Tive menos dificuldade quando

(documento adaptado de Leite (2003), p. 76)

Figura 1 - Questionário aplicado no final da intervenção

Anexo BD. Avaliação do Balanço Final



Figura 1 - Satisfação com o trabalho realizado ao longo das semanas

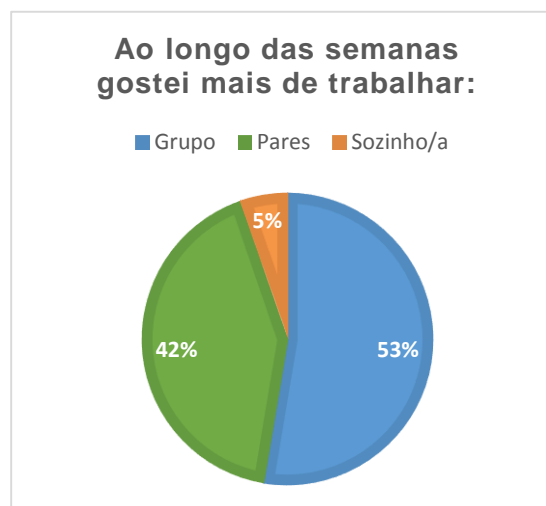


Figura 2 - O que mais gostaram ao longo das semanas

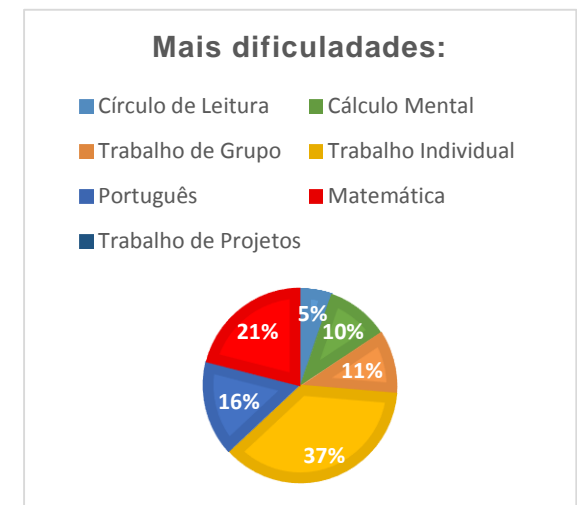


Figura 3 – Mais Dificuldades

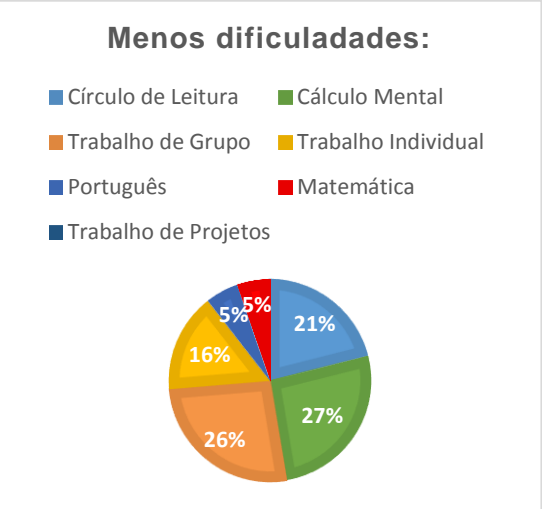


Figura 4- Menos dificuldades

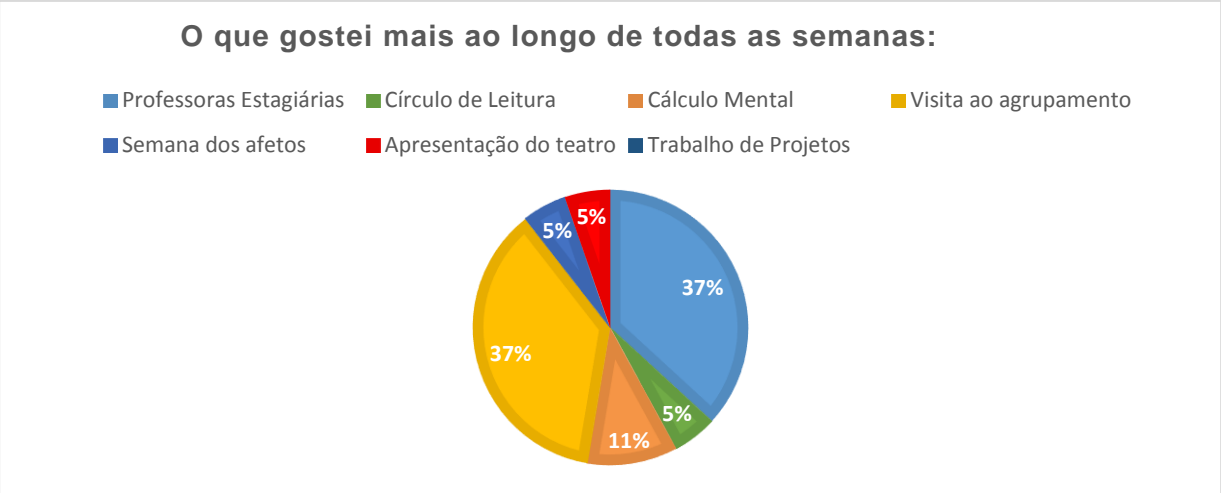


Figura 5 - O que mais gostaram ao longo das semanas

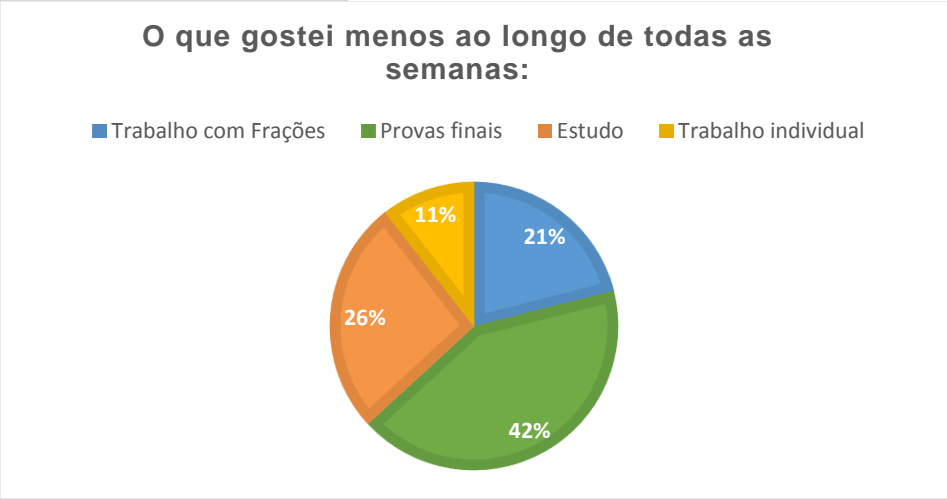


Figura 6 - O que menos gostaram a longo das semanas

Anexo BE. Ficha de autoavaliação das estagiárias

Auto- avaliação do projeto a ser realizada pelas estagiárias

Grupo: Ana Santos e Inês Pina

Participação dos alunos(as):

Quantos alunos(as) participaram:

De forma geral, todos os alunos participaram nas atividades propostas, à exceção de 2 ou 3 alunos que, em certos momentos, não tinham uma participação muito ativa.

Quantos alunos(as) rejeitaram/evitaram participar:

Nenhum.

Reações dos alunos(as):

O que gostaram mais?

Na grande maioria, os alunos gostaram bastante da realização do círculo de leitura e da realização das tiras de cálculo mental. Elogiaram bastante as atividades em grupo

O que fiz para manter interessados e motivar os alunos?

Fizemos sempre questão de questionar os alunos sobre as atividades. Criámos atividades dinâmicas e práticas que foram muito de encontro aos interesses e necessidades dos alunos.

Principais dificuldades sentidas?

As principais dificuldades relacionam-se com a dificuldade de gestão do tempo e, em algumas situações, da turma. No entanto, penso que melhorámos bastante ao longo de toda a intervenção, sendo que para isso foram fundamentais os conselhos e sugestões da orientadora cooperante.

Quais eram as minhas metas e expectativas em relação ao projeto?

Tínhamos algum receio que as atividades não corressem como planeado. No entanto, apesar dos contratemplos, o balanço da intervenção foi muito positivo. Conseguimos estabelecer laços com os alunos, conseguimos transmitir-lhes conhecimentos e proporcionamos bons momentos à turma- desta forma atingimos as nossas metas.

- Foram ultrapassadas

- Foram concretizadas

-Não foram concretizadas

Anexo BF. Tabelas de Frequências – Output SPSS

Tabela 1

Dificuldade 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Em comparação com o 1º ciclo o 2º ciclo parece Crosstabulation

			Em comparação com o 1º ciclo o 2º ciclo parece			Total
			Mais fácil	Mais difícil	Igual	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	2	34	3	39
		% within Ano de escolaridade	5,1%	87,2%	7,7%	100,0%
	5º ano	Count	2	26	11	39
		% within Ano de escolaridade	5,1%	66,7%	28,2%	100,0%
Total		Count	4	60	14	78
		% within Ano de escolaridade	5,1%	76,9%	17,9%	100,0%

Tabela 2

Interesse aulas de 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Em comparação com o 1º ciclo no 2ºciclo as aulas parecem Crosstabulation

			Em comparação com o 1º ciclo no 2ºciclo as aulas parecem			Total
			Mais interessantes	Mais aborrecidas	Iguais	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	20	5	14	39
		% within Ano de escolaridade	51,3%	12,8%	35,9%	100,0%
	5º ano	Count	28	5	6	39
		% within Ano de escolaridade	71,8%	12,8%	15,4%	100,0%
Total		Count	48	10	20	78
		% within Ano de escolaridade	61,5%	12,8%	25,6%	100,0%

Tabela 3

*Dificuldade e interesse Matemática – 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * Em comparação com o 1ºciclo a dificuldade na Matemática . Crosstabulation**

			Em comparação com o 1ºciclo a dificuldade na Matemática .			Total
			Mais difícil	Mais fácil	Igual	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	23	11	5	39
		% within Ano de escolaridade	59,0%	28,2%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	27	7	5	39
		% within Ano de escolaridade	69,2%	17,9%	12,8%	100,0%
Total		Count	50	18	10	78
		% within Ano de escolaridade	64,1%	23,1%	12,8%	100,0%

Ano de escolaridade * Em comparação com o 1ºciclo o interesse na Matemática Crosstabulation

			Em comparação com o 1ºciclo o interesse na Matemática			Total
			Maior	Menor	Igual	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	18	10	11	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	25,6%	28,2%	100,0%
	5º ano	Count	23	8	7	38
		% within Ano de escolaridade	60,5%	21,1%	18,4%	100,0%
Total		Count	41	18	18	77
		% within Ano de escolaridade	53,2%	23,4%	23,4%	100,0%

Tabela 4

Difuldade e interesse Português – 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Em comparação com o 1ºciclo a dificuldade no Portugues Crosstabulation

			Em comparação com o 1ºciclo a dificuldade no Portugues parece...			Total
			Mais difícil	Mais Fácil	Igual	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	18	15	6	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	38,5%	15,4%	100,0%
	5º ano	Count	10	10	18	38
		% within Ano de escolaridade	26,3%	26,3%	47,4%	100,0%
Total		Count	28	25	24	77
		% within Ano de escolaridade	36,4%	32,5%	31,2%	100,0%

Ano de escolaridade * Em comparação com o 1ºciclo o portugues interesse Crosstabulation

			Em comparação com o 1ºciclo o portugues interesse			Total
			Maior	Menor	Igual	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	16	12	11	39
		% within Ano de escolaridade	41,0%	30,8%	28,2%	100,0%
	5º ano	Count	18	6	15	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	15,4%	38,5%	100,0%
Total		Count	34	18	26	78
		% within Ano de escolaridade	43,6%	23,1%	33,3%	100,0%

Tabela 5

Preocupação dos professores para com os alunos– 1.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 1ºciclo os professores preocupam-se com os alunos Crosstabulation

			No 1ºciclo os professores preocupam-se com os alunos				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	26	3	2	8	39
		% within Ano de escolaridade	66,7%	7,7%	5,1%	20,5%	100,0%
	5º ano	Count	35	3	1	0	39
		% within Ano de escolaridade	89,7%	7,7%	2,6%	0,0%	100,0%
Total		Count	61	6	3	8	78
		% within Ano de escolaridade	78,2%	7,7%	3,8%	10,3%	100,0%

Tabela 6

Ajuda dos professores para com os alunos– 1.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 1º ciclo os professores ajudam os alunos Crosstabulation

			No 1º ciclo os professores ajudam os alunos			Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	21	9	9	39
		% within Ano de escolaridade	53,8%	23,1%	23,1%	100,0%
	5º ano	Count	34	4	1	39
		% within Ano de escolaridade	87,2%	10,3%	2,6%	100,0%
Total		Count	55	13	10	78
		% within Ano de escolaridade	70,5%	16,7%	12,8%	100,0%

Tabela 7

Exigência dos professores para com os alunos– 1.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 1ºciclo os professores são demasiado exigentes Crosstabulation

			No 1ºciclo os professores são demasiado exigentes				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	16	11	7	5	39
		% within Ano de escolaridade	41,0%	28,2%	17,9%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	9	15	11	2	37
		% within Ano de escolaridade	24,3%	40,5%	29,7%	5,4%	100,0%
Total		Count	25	26	18	7	76
		% within Ano de escolaridade	32,9%	34,2%	23,7%	9,2%	100,0%

Tabela 8

Autoridade dos professores para com os alunos– 1.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 1º ciclo os professores são demasiado autoritários Crosstabulation

			No 1º ciclo os professores são demasiado autoritários				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	9	10	12	8	39
		% within Ano de escolaridade	23,1%	25,6%	30,8%	20,5%	100,0%
	5º ano	Count	8	11	16	4	39
		% within Ano de escolaridade	20,5%	28,2%	41,0%	10,3%	100,0%
Total		Count	17	21	28	12	78
		% within Ano de escolaridade	21,8%	26,9%	35,9%	15,4%	100,0%

Tabela 9

Preocupação dos professores para com os alunos– 2.º- Ciclo

Ano de escolaridade * No 2º ciclo os professores ajudam os alunos Crosstabulation

			No 2º ciclo os professores ajudam os alunos				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	10	17	7	5	39
		% within Ano de escolaridade	25,6%	43,6%	17,9%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	28	8	2	0	38
		% within Ano de escolaridade	73,7%	21,1%	5,3%	0,0%	100,0%
Total		Count	38	25	9	5	77
		% within Ano de escolaridade	49,4%	32,5%	11,7%	6,5%	100,0%

Tabela 10

Ajuda dos professores para com os alunos– 2.º- Ciclo

Ano de escolaridade * No 2º ciclo os professores preocupam-se com os alunos Crosstabulation

			No 2º ciclo os professores preocupam-se com os alunos				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	16	13	5	5	39
		% within Ano de escolaridade	41,0%	33,3%	12,8%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	26	8	2	1	37
		% within Ano de escolaridade	70,3%	21,6%	5,4%	2,7%	100,0%
Total		Count	42	21	7	6	76
		% within Ano de escolaridade	55,3%	27,6%	9,2%	7,9%	100,0%

Tabela 11

Exigência dos professores para com os alunos– 2.º- Ciclo

Ano de escolaridade * No 2ºciclo os professores são demasiado exigentes Crosstabulation

			No 2ºciclo os professores são demasiado exigentes				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	22	8	3	6	39
		% within Ano de escolaridade	56,4%	20,5%	7,7%	15,4%	100,0%
	5º ano	Count	12	17	6	2	37
		% within Ano de escolaridade	32,4%	45,9%	16,2%	5,4%	100,0%
Total		Count	34	25	9	8	76
		% within Ano de escolaridade	44,7%	32,9%	11,8%	10,5%	100,0%

Tabela 12

Autoridade dos professores para com os alunos– 2.º. Ciclo

Ano de escolaridade * No 2º ciclo os professores são demasiado autoritários Crosstabulation

			No 2º ciclo os professores são demasiado autoritários				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	14	10	11	4	39
		% within Ano de escolaridade	35,9%	25,6%	28,2%	10,3%	100,0%
	5º ano	Count	9	11	15	2	37
		% within Ano de escolaridade	24,3%	29,7%	40,5%	5,4%	100,0%
Total		Count	23	21	26	6	76
		% within Ano de escolaridade	30,3%	27,6%	34,2%	7,9%	100,0%

Tabela 13

O professor nas aulas fala o tempo todo- 1.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 1ºciclo o prof fala o tempo todo Crosstabulation

			No 1ºciclo o prof fala o tempo todo				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	9	19	6	5	39
		% within Ano de escolaridade	23,1%	48,7%	15,4%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	8	25	4	2	39
		% within Ano de escolaridade	20,5%	64,1%	10,3%	5,1%	100,0%
Total		Count	17	44	10	7	78
		% within Ano de escolaridade	21,8%	56,4%	12,8%	9,0%	100,0%

Tabela 14

Exercícios do manual - 1º. Ciclo

Ano de escolaridade * No 1º ciclo exercicios do manual Crosstabulation

			No 1º ciclo exercicios do manual				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	12	18	5	4	39
		% within Ano de escolaridade	30,8%	46,2%	12,8%	10,3%	100,0%
	5º ano	Count	28	8	1	2	39
		% within Ano de escolaridade	71,8%	20,5%	2,6%	5,1%	100,0%
Total		Count	40	26	6	6	78
		% within Ano de escolaridade	51,3%	33,3%	7,7%	7,7%	100,0%

Tabela 15

*Trabalhos individuais - 1º. Ciclo***Ano de escolaridade * No 1º ciclo trabalhos individuais Crosstabulation**

			No 1º ciclo trabalhos individuais					Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	11,00	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	19	11	3	5	1	39
		% within Ano de escolaridade	48,7%	28,2%	7,7%	12,8%	2,6%	100,0%
	5º ano	Count	22	13	4	0	0	39
		% within Ano de escolaridade	56,4%	33,3%	10,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	41	24	7	5	1	78
		% within Ano de escolaridade	52,6%	30,8%	9,0%	6,4%	1,3%	100,0%

Tabela 16

*Trabalhos de grupo- 1º. Ciclo***Ano de escolaridade * No 1º ciclo trabalhos de grupo Crosstabulation**

			No 1º ciclo trabalhos de grupo				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	5	15	12	7	39
		% within Ano de escolaridade	12,8%	38,5%	30,8%	17,9%	100,0%
	5º ano	Count	10	14	11	3	38
		% within Ano de escolaridade	26,3%	36,8%	28,9%	7,9%	100,0%
Total		Count	15	29	23	10	77
		% within Ano de escolaridade	19,5%	37,7%	29,9%	13,0%	100,0%

Tabela 17

O professor nas aulas fala o tempo todo– 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 2ºciclo o prof fala o tempo todo Crosstabulation

			No 2ºciclo o prof fala o tempo todo				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	19	10	7	3	39
		% within Ano de escolaridade	48,7%	25,6%	17,9%	7,7%	100,0%
	5º ano	Count	14	17	6	2	39
		% within Ano de escolaridade	35,9%	43,6%	15,4%	5,1%	100,0%
Total		Count	33	27	13	5	78
		% within Ano de escolaridade	42,3%	34,6%	16,7%	6,4%	100,0%

Tabela 18

Exercícios dos manual– 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * No 2º ciclo exercicios do manual Crosstabulation

			No 2º ciclo exercicios do manual				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	18	11	4	6	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	28,2%	10,3%	15,4%	100,0%
	5º ano	Count	31	4	3	1	39
		% within Ano de escolaridade	79,5%	10,3%	7,7%	2,6%	100,0%
Total		Count	49	15	7	7	78
		% within Ano de escolaridade	62,8%	19,2%	9,0%	9,0%	100,0%

Tabela 19

*Trabalhos individuais– 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2º ciclo trabalhos individuais Crosstabulation**

			No 2º ciclo trabalhos individuais				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	18	11	3	7	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	28,2%	7,7%	17,9%	100,0%
	5º ano	Count	24	13	2	0	39
		% within Ano de escolaridade	61,5%	33,3%	5,1%	0,0%	100,0%
Total		Count	42	24	5	7	78
		% within Ano de escolaridade	53,8%	30,8%	6,4%	9,0%	100,0%

Tabela 20

*Trabalhos de grupo– 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2º ciclo trabalhos de grupo Crosstabulation**

			No 2º ciclo trabalhos de grupo				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas Vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	6	16	13	4	39
		% within Ano de escolaridade	15,4%	41,0%	33,3%	10,3%	100,0%
	5º ano	Count	14	7	12	5	38
		% within Ano de escolaridade	36,8%	18,4%	31,6%	13,2%	100,0%
Total		Count	20	23	25	9	77
		% within Ano de escolaridade	26,0%	29,9%	32,5%	11,7%	100,0%

Tabela 21

Ruído- 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Nas aulas de 2º ciclo ruído Crosstabulation

			Nas aulas de 2º ciclo ruído			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	7	20	12	39
		% within Ano de escolaridade	17,9%	51,3%	30,8%	100,0%
	5º ano	Count	21	11	6	38
		% within Ano de escolaridade	55,3%	28,9%	15,8%	100,0%
Total		Count	28	31	18	77
		% within Ano de escolaridade	36,4%	40,3%	23,4%	100,0%

Tabela 22

Diálogo- 2.º Ciclo

on

			Nas aulas de 2º ciclo diálogo			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	13	18	8	39
		% within Ano de escolaridade	33,3%	46,2%	20,5%	100,0%
	5º ano	Count	17	17	3	37
		% within Ano de escolaridade	45,9%	45,9%	8,1%	100,0%
Total		Count	30	35	11	76
		% within Ano de escolaridade	39,5%	46,1%	14,5%	100,0%

Tabela 23

*Conflitos– 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * Nas aulas de 2º ciclo conflitos Crosstabulation**

			Nas aulas de 2º ciclo conflitos			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	19	16	4	39
		% within Ano de escolaridade	48,7%	41,0%	10,3%	100,0%
	5º ano	Count	21	6	11	38
		% within Ano de escolaridade	55,3%	15,8%	28,9%	100,0%
Total		Count	40	22	15	77
		% within Ano de escolaridade	51,9%	28,6%	19,5%	100,0%

Tabela 24

*Liberdade– 2.º Ciclo***ulation**

			Nas aulas de 2º ciclo liberdade			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	10	18	11	39
		% within Ano de escolaridade	25,6%	46,2%	28,2%	100,0%
	5º ano	Count	14	10	14	38
		% within Ano de escolaridade	36,8%	26,3%	36,8%	100,0%
Total		Count	24	28	25	77
		% within Ano de escolaridade	31,2%	36,4%	32,5%	100,0%

Tabela 25

*Advertências– 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * Nas aulas de 2º ciclo advertências Crosstabulation**

			Nas aulas de 2º ciclo advertências			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	17	19	3	39
		% within Ano de escolaridade	43,6%	48,7%	7,7%	100,0%
	5º ano	Count	18	16	4	38
		% within Ano de escolaridade	47,4%	42,1%	10,5%	100,0%
Total		Count	35	35	7	77
		% within Ano de escolaridade	45,5%	45,5%	9,1%	100,0%

Tabela 26

*Castigos– 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * Nas aulas de 2º ciclo castigos Crosstabulation**

			Nas aulas de 2º ciclo castigos			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	23	12	4	39
		% within Ano de escolaridade	59,0%	30,8%	10,3%	100,0%
	5º ano	Count	14	8	16	38
		% within Ano de escolaridade	36,8%	21,1%	42,1%	100,0%
Total		Count	37	20	20	77
		% within Ano de escolaridade	48,1%	26,0%	26,0%	100,0%

Tabela 27

Regras- 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Nas aulas de 2º ciclo regras Crosstabulation

			Nas aulas de 2º ciclo regras			Total
			Mais	Igual	Menos	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	24	14	1	39
		% within Ano de escolaridade	61,5%	35,9%	2,6%	100,0%
	5º ano	Count	25	12	2	39
		% within Ano de escolaridade	64,1%	30,8%	5,1%	100,0%
Total		Count	49	26	3	78
		% within Ano de escolaridade	62,8%	33,3%	3,8%	100,0%

Tabela 28

*Estar mais só no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo mais só Crosstabulation**

			No 2ºciclo mais só		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	7	32	39
		% within Ano de escolaridade	17,9%	82,1%	100,0%
	5º ano	Count	5	33	38
		% within Ano de escolaridade	13,2%	86,8%	100,0%
Total		Count	12	65	77
		% within Ano de escolaridade	15,6%	84,4%	100,0%

Tabela 29

*Ter menos amigos no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo menos amigos Crosstabulation**

			No 2ºciclo menos amigos		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	7	32	39
		% within Ano de escolaridade	17,9%	82,1%	100,0%
	5º ano	Count	5	33	38
		% within Ano de escolaridade	13,2%	86,8%	100,0%
Total		Count	12	65	77
		% within Ano de escolaridade	15,6%	84,4%	100,0%

Tabela 30

*Ter os mesmos amigos no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo os mesmos amigos Crosstabulation**

			No 2ºciclo os mesmos amigos		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	24	15	39
		% within Ano de escolaridade	61,5%	38,5%	100,0%
	5º ano	Count	21	16	37
		% within Ano de escolaridade	56,8%	43,2%	100,0%
Total		Count	45	31	76
		% within Ano de escolaridade	59,2%	40,8%	100,0%

Tabela 31

*Conhecer mais pessoas no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo mais pessoas Crosstabulation**

			No 2ºciclo mais pessoas		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	39	0	39
		% within Ano de escolaridade	100,0%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	32	6	38
		% within Ano de escolaridade	84,2%	15,8%	100,0%
Total		Count	71	6	77
		% within Ano de escolaridade	92,2%	7,8%	100,0%

Tabela 32

*Mais pessoas no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo mais amigos Crosstabulation**

			No 2ºciclo mais amigos		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	29	10	39
		% within Ano de escolaridade	74,4%	25,6%	100,0%
	5º ano	Count	32	5	37
		% within Ano de escolaridade	86,5%	13,5%	100,0%
Total		Count	61	15	76
		% within Ano de escolaridade	80,3%	19,7%	100,0%

Tabela 33

*Amigos mais velhos no 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo amigos mais velhos Crosstabulation**

			No 2ºciclo amigos mais velhos		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	31	8	39
		% within Ano de escolaridade	79,5%	20,5%	100,0%
	5º ano	Count	32	5	37
		% within Ano de escolaridade	86,5%	13,5%	100,0%
Total		Count	63	13	76
		% within Ano de escolaridade	82,9%	17,1%	100,0%

Tabela 34

*Dificuldade em entender os professores - 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo dificuldade em entender os professores Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em entender os professores			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	11	25	3	39
		% within Ano de escolaridade	28,2%	64,1%	7,7%	100,0%
	5º ano	Count	12	18	8	38
		% within Ano de escolaridade	31,6%	47,4%	21,1%	100,0%
Total		Count	23	43	11	77
		% within Ano de escolaridade	29,9%	55,8%	14,3%	100,0%

Tabela 35

*Dificuldade em entender a organização da escola- 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo dificuldade em entender a organização da escola Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em entender a organização da escola			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	18	20	1	39
		% within Ano de escolaridade	46,2%	51,3%	2,6%	100,0%
	5º ano	Count	10	13	16	39
		% within Ano de escolaridade	25,6%	33,3%	41,0%	100,0%
Total		Count	28	33	17	78
		% within Ano de escolaridade	35,9%	42,3%	21,8%	100,0%

Tabela 36

*Dificuldade em entender os colegas de turma- 2.º Ciclo***Ano de escolaridade ^ No 2ºciclo dificuldade em entender os colegas de turma Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em entender os colegas de turma			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	10	19	9	38
		% within Ano de escolaridade	26,3%	50,0%	23,7%	100,0%
	5º ano	Count	12	10	16	38
		% within Ano de escolaridade	31,6%	26,3%	42,1%	100,0%
Total		Count	22	29	25	76
		% within Ano de escolaridade	28,9%	38,2%	32,9%	100,0%

Tabela 37

*Dificuldade em entender os alunos da escola- 2.º Ciclo***Ano de escolaridade ^ No 2ºciclo dificuldade em entender os alunos da escola Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em entender os alunos da escola			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	14	20	5	39
		% within Ano de escolaridade	35,9%	51,3%	12,8%	100,0%
	5º ano	Count	11	20	8	39
		% within Ano de escolaridade	28,2%	51,3%	20,5%	100,0%
Total		Count	25	40	13	78
		% within Ano de escolaridade	32,1%	51,3%	16,7%	100,0%

Tabela 38

*Dificuldade em entender em saber o que estudar- 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo dificuldade em saber o que estudar Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em saber o que estudar			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	13	16	10	39
		% within Ano de escolaridade	33,3%	41,0%	25,6%	100,0%
	5º ano	Count	11	15	13	39
		% within Ano de escolaridade	28,2%	38,5%	33,3%	100,0%
Total		Count	24	31	23	78
		% within Ano de escolaridade	30,8%	39,7%	29,5%	100,0%

Tabela 39

*Dificuldade em entender em saber quando estudar- 2.º Ciclo***Ano de escolaridade * No 2ºciclo dificuldade em saber quando estudar Crosstabulation**

			No 2ºciclo dificuldade em saber o que estudar			Total
			Muitas vezes	Às vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	12	16	11	39
		% within Ano de escolaridade	30,8%	41,0%	28,2%	100,0%
	5º ano	Count	12	13	14	39
		% within Ano de escolaridade	30,8%	33,3%	35,9%	100,0%
Total		Count	24	29	25	78
		% within Ano de escolaridade	30,8%	37,2%	32,1%	100,0%

Tabela 40

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Número de professores

Ano de escolaridade * Número de profs Crosstabulation

			Número de profs							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	8	11	2	2	9	0	1	5	38
		% within Ano de escolaridade	21,1%	28,9%	5,3%	5,3%	23,7%	0,0%	2,6%	13,2%	100,0%
	5º ano	Count	10	7	1	4	3	3	2	7	37
		% within Ano de escolaridade	27,0%	18,9%	2,7%	10,8%	8,1%	8,1%	5,4%	18,9%	100,0%
Total	Count	18	18	3	6	12	3	3	12	75	
	% within Ano de escolaridade	24,0%	24,0%	4,0%	8,0%	16,0%	4,0%	4,0%	16,0%	100,0%	

Tabela 41

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Número de disciplinas

Ano de escolaridade * Número de disciplinas Crosstabulation

			Número de disciplinas							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	12	7	2	6	1	0	8	2	38
		% within Ano de escolaridade	31,6%	18,4%	5,3%	15,8%	2,6%	0,0%	21,1%	5,3%	100,0%
	5º ano	Count	4	10	12	2	2	1	4	2	37
		% within Ano de escolaridade	10,8%	27,0%	32,4%	5,4%	5,4%	2,7%	10,8%	5,4%	100,0%
Total	Count	16	17	14	8	3	1	12	4	75	
	% within Ano de escolaridade	21,3%	22,7%	18,7%	10,7%	4,0%	1,3%	16,0%	5,3%	100,0%	

Tabela 42

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Horário

Ano de escolaridade * Horário Crosstabulation

			Horário							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	1	3	13	8	2	7	2	2	38
		% within Ano de escolaridade	2,6%	7,9%	34,2%	21,1%	5,3%	18,4%	5,3%	5,3%	100,0%
	5º ano	Count	7	7	4	4	2	6	4	3	37
		% within Ano de escolaridade	18,9%	18,9%	10,8%	10,8%	5,4%	16,2%	10,8%	8,1%	100,0%
Total		Count	8	10	17	12	4	13	6	5	75
		% within Ano de escolaridade	10,7%	13,3%	22,7%	16,0%	5,3%	17,3%	8,0%	6,7%	100,0%

Tabela 43

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Colegas de turma

Ano de escolaridade * Colegas de turma Crosstabulation

			Colegas de turma							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	3	3	3	6	4	9	3	7	38
		% within Ano de escolaridade	7,9%	7,9%	7,9%	15,8%	10,5%	23,7%	7,9%	18,4%	100,0%
	5º ano	Count	1	3	9	3	3	3	1	14	37
		% within Ano de escolaridade	2,7%	8,1%	24,3%	8,1%	8,1%	8,1%	2,7%	37,8%	100,0%
Total		Count	4	6	12	9	7	12	4	21	75
		% within Ano de escolaridade	5,3%	8,0%	16,0%	12,0%	9,3%	16,0%	5,3%	28,0%	100,0%

Tabela 44

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Dimensão da escola

Ano de escolaridade * Dimensao da escola Crosstabulation

			Dimensão da escola								Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00		9,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	2	5	6	4	7	6	3	5	0	38
		% within Ano de escolaridade	5,3%	13,2%	15,8%	10,5%	18,4%	15,8%	7,9%	13,2%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	3	0	6	11	8	4	2	2	1	37
		% within Ano de escolaridade	8,1%	0,0%	16,2%	29,7%	21,6%	10,8%	5,4%	5,4%	2,7%	100,0%
Total		Count	5	5	12	15	15	10	5	7	1	75
		% within Ano de escolaridade	6,7%	6,7%	16,0%	20,0%	20,0%	13,3%	6,7%	9,3%	1,3%	100,0%

Tabela 45

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Volume dos trabalhos de casa

Ano de escolaridade * Volume dos TPC Crosstabulation

			Volume dos TPC							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	4	2	8	6	8	4	5	1	38
		% within Ano de escolaridade	10,5%	5,3%	21,1%	15,8%	21,1%	10,5%	13,2%	2,6%	100,0%
	5º ano	Count	3	2	3	7	7	9	5	1	37
		% within Ano de escolaridade	8,1%	5,4%	8,1%	18,9%	18,9%	24,3%	13,5%	2,7%	100,0%
Total		Count	7	4	11	13	15	13	10	2	75
		% within Ano de escolaridade	9,3%	5,3%	14,7%	17,3%	20,0%	17,3%	13,3%	2,7%	100,0%

Tabela 46

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Apoio dos professores

Ano de escolaridade * Apoio dos prof Crosstabulation

			Apoio dos prof							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	4	3	0	4	3	7	10	7	38
		% within Ano de escolaridade	10,5%	7,9%	0,0%	10,5%	7,9%	18,4%	26,3%	18,4%	100,0%
	5º ano	Count	1	4	1	4	4	9	9	5	37
		% within Ano de escolaridade	2,7%	10,8%	2,7%	10,8%	10,8%	24,3%	24,3%	13,5%	100,0%
Total	Count		5	7	1	8	7	16	19	12	75
	% within Ano de escolaridade		6,7%	9,3%	1,3%	10,7%	9,3%	21,3%	25,3%	16,0%	100,0%

Tabela 47

Aspetos de maior diferença na passagem para o 2.º Ciclo – Estudo

Ano de escolaridade * Estudo Crosstabulation

			Estudo							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
Ano de escolaridade	4º ano	Count	5	3	4	1	5	5	6	9	38
		% within Ano de escolaridade	13,2%	7,9%	10,5%	2,6%	13,2%	13,2%	15,8%	23,7%	100,0%
	5º ano	Count	9	3	1	2	7	1	9	5	37
		% within Ano de escolaridade	24,3%	8,1%	2,7%	5,4%	18,9%	2,7%	24,3%	13,5%	100,0%
Total	Count		14	6	5	3	12	6	15	14	75
	% within Ano de escolaridade		18,7%	8,0%	6,7%	4,0%	16,0%	8,0%	20,0%	18,7%	100,0%

Tabela 48

Na escola preparo-me para o futuro

Ano de escolaridade * Na escola Preparo-me para o futuro Crosstabulation

			Na escola Preparo-me para o futuro				Total
			Sim	Talvez	Não	22,00	
Ano de escolaridade	4° ano	Count	32	7	0	0	39
		% within Ano de escolaridade	82,1%	17,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	5° ano	Count	22	12	1	1	36
		% within Ano de escolaridade	61,1%	33,3%	2,8%	2,8%	100,0%
Total		Count	54	19	1	1	75
		% within Ano de escolaridade	72,0%	25,3%	1,3%	1,3%	100,0%

Tabela 49

Na escola aprendo coisas interessantes

stabulation

			Na escola Aprendo coisas interessantes			Total
			Sim	Talvez	Não	
Ano de escolaridade	4° ano	Count	36	3	0	39
		% within Ano de escolaridade	92,3%	7,7%	0,0%	100,0%
	5° ano	Count	30	6	1	37
		% within Ano de escolaridade	81,1%	16,2%	2,7%	100,0%
Total		Count	66	9	1	76
		% within Ano de escolaridade	86,8%	11,8%	1,3%	100,0%

Tabela 50

*Na escola estou com os meus amigos***Ano de escolaridade * Na escola Estou com os meus amigos Crosstabulation**

			Na escola Estou com os meus amigos		Total
			Sim	Talvez	
Ano de escolaridade	4° ano	Count	32	7	39
		% within Ano de escolaridade	82,1%	17,9%	100,0%
	5° ano	Count	32	4	36
		% within Ano de escolaridade	88,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	64	11	75
		% within Ano de escolaridade	85,3%	14,7%	100,0%

Tabela 51

Na escola não estou a fazer nada

1

			Na escola Não estou a fazer nada			Total
			Sim	Talvez	Não	
Ano de escolaridade	4° ano	Count	0	8	31	39
		% within Ano de escolaridade	0,0%	20,5%	79,5%	100,0%
	5° ano	Count	5	4	28	37
		% within Ano de escolaridade	13,5%	10,8%	75,7%	100,0%
Total		Count	5	12	59	76
		% within Ano de escolaridade	6,6%	15,8%	77,6%	100,0%

Tabela 52

Ajuda da família no estudo – 2.º Ciclo

Ano de escolaridade ^ A família no 2ºciclo ajuda a estudar Crosstabulation

			A família no 2ºciclo ajuda a estudar				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	30	9	0	0	39
		% within Ano de escolaridade	76,9%	23,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	18	11	7	1	37
		% within Ano de escolaridade	48,6%	29,7%	18,9%	2,7%	100,0%
Total		Count	48	20	7	1	76
		% within Ano de escolaridade	63,2%	26,3%	9,2%	1,3%	100,0%

Tabela 53

Ajuda da família nos trabalhos de casa – 2.º Ciclo

Ano de escolaridade ^ A família no 2ºciclo ajuda nos tpc Crosstabulation

			A família no 2ºciclo ajuda nos tpc				Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	29	10	0	0	39
		% within Ano de escolaridade	74,4%	25,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	17	11	7	2	37
		% within Ano de escolaridade	45,9%	29,7%	18,9%	5,4%	100,0%
Total		Count	46	21	7	2	76
		% within Ano de escolaridade	60,5%	27,6%	9,2%	2,6%	100,0%

Tabela 54

Ajuda da família nas matérias com dificuldade– 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * A família no 2ºciclo ajuda nas matérias com dificuldade Crosstabulation

			A família no 2ºciclo ajuda nas matérias com dificuldade			Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	31	8	0	39
		% within Ano de escolaridade	79,5%	20,5%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	21	8	7	36
		% within Ano de escolaridade	58,3%	22,2%	19,4%	100,0%
Total		Count	52	16	7	75
		% within Ano de escolaridade	69,3%	21,3%	9,3%	100,0%

Tabela 55

Reuniões de Pais– 2.º Ciclo

sstabulation

			A família no 2ºciclo vai às reuniões de pais			Total
			Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	37	2	0	39
		% within Ano de escolaridade	94,9%	5,1%	0,0%	100,0%
	5º ano	Count	26	6	5	37
		% within Ano de escolaridade	70,3%	16,2%	13,5%	100,0%
Total		Count	63	8	5	76
		% within Ano de escolaridade	82,9%	10,5%	6,6%	100,0%

Tabela 56

Falar com alguém quando surgem problemas na escola– 2.º Ciclo

Ano de escolaridade * Falar com alguém quando tem problemas na escola Crosstabulation

			Falar com alguém quando tem problemas na escola		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	38	1	39
		% within Ano de escolaridade	97,4%	2,6%	100,0%
	5º ano	Count	30	5	35
		% within Ano de escolaridade	85,7%	14,3%	100,0%
Total		Count	68	6	74
		% within Ano de escolaridade	91,9%	8,1%	100,0%

Tabela 57

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo - Pais

			Falar pais		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	36	3	39
		% within Ano de escolaridade	92,3%	7,7%	100,0%
	5º ano	Count	27	7	34
		% within Ano de escolaridade	79,4%	20,6%	100,0%
Total		Count	63	10	73
		% within Ano de escolaridade	86,3%	13,7%	100,0%

Tabela 58

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Colegas fora da escola

Ano de escolaridade * Falar colegas fora da escola Crosstabulation

			Falar colegas fora da escola		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	9	30	39
		% within Ano de escolaridade	23,1%	76,9%	100,0%
	5º ano	Count	5	29	34
		% within Ano de escolaridade	14,7%	85,3%	100,0%
Total	Count		14	59	73
	% within Ano de escolaridade		19,2%	80,8%	100,0%

Tabela 59

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Colegas fora da escola

			Falar colegas de turma		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	19	20	39
		% within Ano de escolaridade	48,7%	51,3%	100,0%
	5º ano	Count	16	18	34
		% within Ano de escolaridade	47,1%	52,9%	100,0%
Total	Count		35	38	73
	% within Ano de escolaridade		47,9%	52,1%	100,0%

Tabela 60

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Professores

Ano de escolaridade * Falar Professores Crosstabulation

			Falar Professores		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	26	13	39
		% within Ano de escolaridade	66,7%	33,3%	100,0%
	5º ano	Count	13	21	34
		% within Ano de escolaridade	38,2%	61,8%	100,0%
Total		Count	39	34	73
		% within Ano de escolaridade	53,4%	46,6%	100,0%

Tabela 61

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Psicólogo

			Psicólogo		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	6	33	39
		% within Ano de escolaridade	15,4%	84,6%	100,0%
	5º ano	Count	3	31	34
		% within Ano de escolaridade	8,8%	91,2%	100,0%
Total		Count	9	64	73
		% within Ano de escolaridade	12,3%	87,7%	100,0%

Tabela 62

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Explicador

Ano de escolaridade * Explicador Crosstabulation

			Explicador		Total
			Sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	5	34	39
		% within Ano de escolaridade	12,8%	87,2%	100,0%
	5º ano	Count	4	30	34
		% within Ano de escolaridade	11,8%	88,2%	100,0%
Total		Count	9	64	73
		% within Ano de escolaridade	12,3%	87,7%	100,0%

Tabela 63

Falar com alguém quando surgem problemas na escola 2.º Ciclo – Assistente Operacional

Ano de escolaridade * Assistente operacional Crosstabulation

			Assistente operacional		Total
			sim	Não	
Ano de escolaridade	4º ano	Count	15	24	39
		% within Ano de escolaridade	38,5%	61,5%	100,0%
	5º ano	Count	3	31	34
		% within Ano de escolaridade	8,8%	91,2%	100,0%
Total		Count	18	55	73
		% within Ano de escolaridade	24,7%	75,3%	100,0%

BH. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Coordenadora do 1.º Ciclo

Tabela 1

Análise de Conteúdo – Coordenadora 1.º Ciclo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	UR/SC
A passagem do 1.º para o 2.º CEB	Sentimentos experimentados pelos alunos	Ansiedade	Penso que eles estão sempre muitos ansiosos, porque como conhecem os colegas antigos que veem visitar a escola e os professores, estão sempre a questioná-los de como foi, como é a nova escola. Quanto à ansiedade relativa aos conteúdos eles nem têm bem consciência, sabem que vai ser diferente porque os próprios professores o referem.	1
		Expectativa	Há sempre muita expectativa.	1
	Sentimentos/attitudes experimentados pelos pais	Preocupação exagerada	No entanto, talvez os pais façam mais drama que os próprios meninos.	1
	Dificuldades sentidas pelos alunos	Organização espaço-temporal	Mudança drástica. Aqui é um ambiente mais controlado, mais pequeno, mais familiar, ajudamos em tudo, quando dói a barriga damos o chá, perdemos algo a auxiliar ajuda. Aqui percebemos as alterações nos alunos e lá nem se apercebem, ou apercebem-se tarde de mais.	1
			Outras dificuldades correspondem à mudança de professores, à mudança de salas.	
		Idade dos alunos	Nota-se ainda, alguma diferença quando os alunos são ainda mais novos (os condicionais), a falta de maturidade prejudica a adaptação.	1
	Influência do contexto familiar		Existem ainda outras características que prejudicam a adaptação, como por exemplo o facto de serem filhos únicos. Mas normalmente passado um mês já estão adaptados	2
			(...) muitas vezes os pais não têm a possibilidade de fazer esse acompanhamento. No entanto, hoje em dia muitos alunos são acompanhados pelos at.	

		Passagem do regime de monodocência para pluridocência	A passagem da monodocência para a pluridocência também constitui um aspeto que provoca dificuldade no processo de transição.	1
		Responsabilidade	O aumento repentino de responsabilidade por parte dos alunos também poderá ser uma dificuldade.	1
	Aspetos positivos da transição entre o 1.º e 2.º CEB	Crescimento pessoal	O crescer, o conhecer de novas realidades.	1
	Constrangimentos	Recursos Humanos	Falta de recursos humanos, nomeadamente a falta de professores de apoio e de educação especial.	1
Medidas de apoio aos novos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos	Promoção de medidas de transição entre ciclos	Direção do agrupamento	A direção deve ter a iniciativa	1
		Departamentos	(...) existem grupos paralelos nomeadamente reuniões de departamento que pode daí sair alguma ideia para depois a direção executar	1
		Coordenadores	Existe também o grupo de coordenadores de ano em que esta temática pode ser discutida.	1
	Cuidados com o processo de transição entre ciclos (Agrupamento/ Escola)	Preparação da visita do 4.º ano	Cuidados na preparação do dia em que os alunos vão visitar a escola de 2.º ciclo..	1
		Preparação do primeiro dia de aulas dos alunos de 5.º ano	Cuidados na preparação do primeiro dia de escola.	1
		Por parte dos professores	Deverá existir uma especial atenção no contacto entre o professor titular de turma de 1º ciclo e o D.T, havendo um intercâmbio das dificuldades, potencialidades dos alunos, limitações sociais e curriculares.	1

	Estratégias de apoio à transição entre ciclos (Agrupamento/escola)	Medidas de apoio à transição, já existentes	O primeiro dia de escola dos alunos de 5º ano. É um dia só para apresentações de 5º ano. Nesse dia na escola só estão os alunos de 5ºano, havendo, por isso, uma maior disponibilidade das assistentes operacionais e professores em ajudar os novos alunos.	1
			No final do 4º ano, os alunos vão visitar a escola de 2º ciclo. A visita tem como objetivo apresentar os espaços e explicar funcionamento da escola. A visita é realizada por alunos mais velhos, de 5º ano juntamente com um professor. Esse dia é muito importante, já existiram casos de alunos que ficaram completamente assustados outros maravilhados. No final do 4º ano, os alunos vão visitar a escola de 2º ciclo. A visita tem como objetivo apresentar os espaços e explicar funcionamento da escola. A visita é realizada por alunos mais velhos, de 5º ano juntamente com um professor. Esse dia é muito importante, já existiram casos de alunos que ficaram completamente assustados outros maravilhados.	1
			O dossier elaborado pelos professores titulares de turma a ser entregue aos diretores de turma.	1
			um relatório muito pormenorizado, apresentado no ato de formação de turmas, feito com a intenção de ser lido pelo diretor de turma	1
		Propostas de novas medidas	Penso que devia haver mais articulação entre professores, principalmente no 1º período	1

BI. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Professora Titular de Turma (4.º Ano)

Tabela 1

Análise de Conteúdo – Professora Titular de Turma (4.º Ano)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	UR/SC
A passagem do 1.º para o 2.º CEB	Sentimentos experimentados pelos alunos	Receio	Eles têm a consciência de que vão ter mais professores, têm algum receio da relação entre eles e os professores	1
		Felicidade	Em relação aos colegas, eles estão sempre na expectativa de ficar na mesma turma portanto, estão felizes e sem receios	1
		Tranquilidade	Em relação á escola, como já foram conhecer a escola e gostaram muito, estão mais tranquilos. O feedback que me deram acerca da visita, é o de que gostaram muito da escola	1
	Dificuldades sentidas pelos alunos	Organização espaço-temporal	a forma como vão efetuar a mudança entre blocos com apenas dez minutos de intervalo. Uma vez que estão habituados a estar sempre na mesma sala e a ter o material na mesma sala, penso que essa mudança vai ser uma das maiores dificuldades deles.	1
			O que lhes fez e faz maior confusão é a quantidade de blocos	
		Organização e gestão do trabalho	Penso que terão alguma dificuldade na organização em casa,	3
			a organização e gestão a nível de trabalho As dificuldades vão ser a quantidade e organização dos trabalhos de casa que vão ter, a quantidade de estudos	
		Autonomia	Outras das dificuldades relaciona-se com o preenchimento de documentos. Dificuldades essencialmente de autonomia	2
			Apresentam dificuldades na compra de senhas para o refeitório	
		Distância casa/escola	Há aqueles mais óbvios: a escola ser distante das escolas de 1º ciclo	1
Responsabilidade	A maior responsabilidade (...)vão ser dificuldades com toda a certeza	1		
Passagem do regime de	(...)a passagem da monodocência para a pluridocência vão ser dificuldades com toda a certeza.	1		

		monodocência para pluridocência	No entanto, maior dificuldade é o facto de eles terem tido até ao quarto ano a professora titular, a professora titular é o porto de abrigo dos alunos. Qualquer problema, que tenham, é falado com a professora titular. Eu penso que vão projetar essa imagem na diretora de turma, embora não seja a mesma coisa. Espero que eles tenham um bom diretor de turma, que os saiba compreender e que perceba a idade que eles têm. Penso que os professores do segundo ciclo não têm muito essa noção, que eles são	
	Constrangimentos	Informações	O facto de não sabermos quem são os professores ou diretores de turma atempadamente	1
Medidas de apoio aos novos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos	Promoção de medidas de transição entre ciclos	Professores	Pela professora titular e pelos professores de 2º ciclo. O maior problema é que essa articulação era importante acontecer antes de os alunos iniciarem o quinto ano, mas no período que acontece o início do 2.ºciclo não se sabe quem são todos os professores nem os diretores de turma, e isso é complicado. Era necessário que houvesse este tipo de comunicação antes dos alunos iniciarem um novo ciclo	1
	Cuidados com o processo de transição entre ciclos (Agrupamento/ Escola)	Preparação da visita do 4.ºano	O nosso agrupamento já tem alguns cuidados. O facto de os levar no quarto ano a visitar a escola, e terem professores do quinto ano a recebê-los e a explicar-lhes a dinâmica da escola, já é um fator muito importante	1
	Estratégias de apoio à transição entre ciclos (Agrupamento/escola)	Medidas de apoio à transição, já existentes	Promover, no final do 4º ano, uma visita à escola de 2º ciclo. Em que os alunos são recebidos por uma turma de 5º ano que lhes apresenta e explica o funcionamento da escola.	2
			no princípio do próximo ano, já o ano passado aconteceu, vai haver uma reunião entre a professora titular e os professores de turma. Nesta reunião a professora titular do primeiro ciclo irá falar dos casos individuais e especiais. Penso que isto existiu sempre e é uma ótima medida.	
	Propostas de novas medidas	Penso que outra coisa que seria muito importante, seria terem um acompanhamento maior dos auxiliares. Penso que seria importante que os professores de 2.ºciclo, que fossem os professores deles, isto é uma utopia, viessem assistir às aulas de 1º ciclo. Porque era importante que os professores conhecessem os alunos, que os vissem em contexto de aula. Era importante, para os professores conhecerem os alunos nas salas de aulas.	2	

BJ. Grelha de Análise de conteúdo – Entrevista Diretor de Turma (5.º Ano)

Tabela 1

Análise de Conteúdo – Diretor de Turma (5.º Ano)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	UR/SC
A passagem do 1.º para o 2.º CEB	Sentimentos experimentados pelos alunos	Entusiasmo	Eles normalmente chegam entusiasmados, o facto de ser uma escola grande acaba por ter um impacto positivo, é quase como quando a pessoa vai do secundário para a faculdade.	1
		Medo	(...) há alunos que têm mais medo inicialmente	1
	Sentimentos/atitude experimentados pelos pais	Preocupação exagerada	Relativamente à passagem da monodocência para a pluridocência não considero que seja uma limitação. O facto de poderem lidar com pessoas diferentes é bom para eles	1
	Papel dos pais	Conferir segurança	O papel dos pais é bastante importante, ajuda a criar uma boa segurança.	1
	Dificuldades sentidas pelos alunos	Organização espaço-temporal	Apresentam dificuldades também no facto de terem de se deslocar entre salas, e não entendem ainda quando é o período de intervalo	1
		Organização e gestão do trabalho	Por exemplo nas aulas, às vezes não conseguem perceber se têm de fazer os exercícios no caderno ou no livro, precisam da orientação do professor, tal como acontecia no 1º ciclo.	1
		Autonomia	Outras das dificuldades relaciona-se com o preenchimento de documentos. Dificuldades essencialmente de autonomia	2
			Apresentam dificuldades na compra de senhas para o refeitório	
		Distância casa escola	Há aqueles mais óbvios: a escola ser distante das escolas de 1º ciclo	1
	Responsabilidade	A maior responsabilidade e a idade	1	
		Pluridocência	Relativamente à passagem da monodocência para a pluridocência não considero que seja uma limitação. O facto de poderem lidar com pessoas diferentes é bom para eles	1

	Aspetos positivos da transição entre o 1.º e 2.º CEB	Alargamento da rede de amigos	É uma oportunidade de conhecer pessoas novas arranjam amigos, começam a integrar-se	1
Medidas de apoio aos novos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos	Cuidados com o processo de transição entre ciclos (Agrupamento/ Escola)	Preparação da visita do 4.ºano	Essencialmente na preparação do dia de visita à escola por parte dos alunos de 4º ano	1
	Estratégias de apoio à transição entre ciclos (Agrupamento/escola)	Medidas de apoio à transição, já existentes	Penso que a nossa escola já faz uma coisa bastante importante. Os alunos de 4º ano no 3º período visitam a escola, são recebidos por uma turma e um professor de 5º ano que lhes apresenta e explica o funcionamento da escola. O facto de alunos visitarem a escola, e terem a oportunidade de a conhecer, acaba por ser bom. Regra geral, visitarem a escola é uma coisa boa mas pode também acontecer verem algum episódio menos bom e isso pode afetá-los.	1
		Propostas de novas medidas	Aqui a única possibilidade seria espaços físicos iguais, ou seja a escola de 1º ciclo ser semelhante à de 2º ciclo. Mas é praticamente impossível. Por isso visitar a escola já é bastante importante.	1

BK. Transcrição - Entrevista Coordenadora de Estabelecimento 1.º Ciclo

Tabela 1

Transcrição entrevista Coordenadora de Estabelecimento 1.º Ciclo

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Transcrição
A- Legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2- Explicitação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3- Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4- Garantia de confidencialidade dos dados. 5- Pedido de autorização para a gravação da entrevista. 	
B- Caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face ao início de um novo ciclo.	<p>Caracterizar os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo (5º Ano).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as perspetivas que os alunos do 4º ano apresentam face à entrada num novo ciclo (perspetivas relativamente à escola, aos professores, aos colegas, aos conteúdos, principais receios) 2- Quais são na sua opinião as principais dificuldades que os alunos apresentaram no início do 5º ano? 3- Considera a transição entre ciclos importante para os alunos? 4- Que aspetos poderão estar relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos? (Ex: distância da escola a casa; idade; maior responsabilidade; acompanhamento dos pais; a passagem da monodocência para a pluridocência; já pertencerem ao agrupamento 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Penso que eles estão sempre muitos ansiosos, porque como conhecem os colegas antigos que veem visitar a escola e os professores, estão sempre a questioná-los de como foi, como é a nova escola. Há sempre muita expectativa. No entanto, talvez os pais façam mais drama que os próprios meninos. Quanto à ansiedade relativa aos conteúdos eles nem têm bem consciência, sabem que vais ser diferente porque os próprios professores referem. 2- Mudança drástica. Aqui é um ambiente mais controlado, mais pequeno, mais familiar, ajudamos em tudo, quando dói a barriga damos o chá, perdemos algo a auxiliar ajuda. Aqui percebemos as alterações nos alunos e lá nem se apercebem, ou apercebem-se tarde de mais. Outras dificuldades correspondem à mudança de professores, à mudança de salas. Nota-se ainda, alguma diferença quando os alunos são ainda mais novos (os condicionais), a falta de maturidade prejudica a adaptação, são mais pequeninos mais novos. Existem ainda outras características que prejudicam a

		de escolas; já conheciam a escola, articulação curricular entre outras.)	<p>adaptação, como os filhos únicos. Mas normalmente passado um mês já estão adaptados.</p> <p>3- Sim. O crescer, o conhecer de novas realidades.</p> <p>4- A pluridocência, a idade, maior responsabilidade. Acompanhamento dos pais, No entanto, hoje em dia muitos alunos são acompanhados pelos atl, porque muitas vezes os pais não têm a possibilidade de fazer esse acompanhamento.</p>
<p>C- Caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos.</p>	<p>Caracterizar as medidas de apoio aos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos.</p>	<p>1- Qual é no seu entendimento os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos?</p> <p>2- Considera que na sua escola existe articulação entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>3- Quais as estratégias adotadas pela escola que têm como objetivo facilitarem a maior integração dos alunos?</p>	<p>1- Cuidados na preparação do dia em que os alunos vão visitar a escola de 2º ciclo. Na preparação do primeiro dia de escola. É um dia só para apresentações de 5º ano. Nesse dia a escola só tem 5 ano, havendo, por isso, uma maior disponibilidade das assistentes operacionais e professores em ajudar os novos alunos.</p> <p>Especial atenção no contacto entre o professor titular de turma de 1º ciclo e o D.T, havendo um intercâmbio das dificuldades, potencialidades dos alunos, limitações sociais e curriculares. Na realidade há um relatório muito pormenorizado, apresentado no ato de formação de turmas, feito com a intenção de ser lido pelo diretor de turma.</p> <p>2- Sim. No final do 4º ano vão visitar a escola de 2º ciclo. Esse dia é muito importante, já existiram casos de alunos que ficaram completamente assustados outros maravilhados. Os alunos de 4º ano, são acompanhados por alunos de 5º ano. Contudo, se for uma turma acolhedora a visita corre muito bem e é positivo mas nem sempre essa turma tem essa disponibilidade e às vezes, os alunos de 4º ano acabam por ver alunos a lutar, ou episódios mais infelizes e ficam muito assustados. Mas é muito positivo verem os espaços a numeração das salas, onde têm de se dirigir, os restantes espaços da escola, a forma de compra das senhas de almoço e os pormenores do cartão. O primeiro dia de aulas, destinado apenas aos quintos anos. O dossier elaborado pelos professores titulares de turma a ser entregue aos diretores de turma.</p>

<p>D- Percepção da eficácia das medidas, existentes.</p>	<p>Refletir sobre a eficácia das medidas existentes de transição entre ciclos.</p>	<p>1- Na sua opinião, na escola a articulação e transição devem ser promovidas por quem? 2- Considera as medidas e estratégias de transição adotadas eficazes? Porquê? 3- Na sua opinião existem constrangimentos que dificultam a transição entre ciclos? Quais e Porquê?</p>	<p>1- A direção deve ter a iniciativa, mas existem grupos paralelos nomeadamente reuniões de departamento que pode daí sair alguma ideia para depois a direção executar. Existe também o grupo de coordenadores de ano em que esta temática pode ser discutida. 2- Penso que sim, tem vindo a serem melhoradas. Principalmente a preparação do dia em que o 4º ano visita a escola de 2º ciclo 3- Falta de recursos humanos, nomeadamente a falta de professores de apoio e de educação especial.</p>
<p>E- Propostas de novas medidas facilitadoras.</p>	<p>Propor novas medidas, facilitadoras dos processos de transição entre ciclos.</p>	<p>1- Propõe a melhoria de estratégias já existentes para facilitar a integração dos novos alunos? Se sim, quais? 2- Identifica novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início de um novo ciclo? Se sim, quais e porquê?</p>	<p>1- Penso que devia haver mais articulação entre professores, principalmente no 1º período</p>
<p>F- Encerramento da entrevista.</p>	<p>- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.</p>	<p>“ A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”</p>	

BL. Transcrição - Entrevista Professora Titular de Turma (4.º Ano)

Tabela 1

Transcrição entrevista Professora Titular de Turma (4.º Ano)

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Transcrição
<p>A- Legitimação da entrevista e de garantia de motivação do entrevistado.</p>	<p>- Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2- Explicitação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3- Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4- Garantia de confidencialidade dos dados. 5- Pedido de autorização para a gravação da entrevista.</p>	
<p>B- Caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face ao início de um novo ciclo.</p>	<p>Caracterizar os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo (5º Ano).</p>	<p>1- Quais as perspetivas que os alunos do 4º ano apresentam face à entrada num novo ciclo (perspetivas relativamente à escola, aos professores, aos colegas, aos conteúdos, principais receios) 2- Quais são na sua opinião as principais dificuldades que os alunos apresentaram no início do 5º ano? 3- Considera a transição entre ciclos importante para os alunos? 4- Que aspetos poderão estar relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos? (Ex: distância da escola a casa; idade; maior responsabilidade; acompanhamento dos pais; a passagem da monodocência para a pluridocência; já pertencerem ao</p>	<p>1- Eles têm a consciência de que vão ter mais professores, têm algum receio da relação entre eles e os professores. Em relação aos colegas, eles estão sempre na expectativa de ficar na mesma turma portanto, estão felizes na mesma e sem receios. Em relação á escola, como já foram conhecer a escola e gostaram muito, estão mais tranquilos. O feedback que me deram acerca da visita, é o de que gostaram muito da escola. O que lhes fez e faz maior confusão é a quantidade de blocos, e a forma como vão efetuar a mudança entre blocos com apenas dez minutos de intervalo. Uma vez que estão habituados a estar sempre na mesma sala e a ter o material na mesma sala, penso que essa mudança vai ser uma das maiores dificuldades deles.</p> <p>2- Para além de se organizarem, vai ser a ambientação ao quinto ano. Penso que em termos de colegas talvez não tenham dificuldades, porque provavelmente ficarão todos juntos. As dificuldades vão ser a quantidade e organização de trabalhos de casa que vão ter, a</p>

		<p>agrupamento de escolas; já conheciam a escola, articulação curricular entre outras.)</p>	<p>quantidade de estudos. Penso que terão alguma dificuldade na organização em casa, a organização e gestão a nível de trabalho. Depois de tudo isto adaptam-se.</p> <p>3- (..)</p> <p>4- A maior responsabilidade, o maior ou menor acompanhamento por parte dos pais, a passagem da monodocência para a pluridocência vão ser dificuldades com toda a certeza. No entanto, maior dificuldade é o facto de eles terem tido até ao quarto ano a professora titular, a professora titular é o porto de abrigo dos alunos. Qualquer problema, que tenham, é falado com a professora titular. Eu penso que vão projetar essa imagem na diretora de turma, embora não seja a mesma coisa. Espero que eles tenham um bom diretor de turma, que os saiba compreender e que perceba a idade que eles têm. Penso que os professores do segundo ciclo não têm muito essa noção, que eles são muito pequeninos. Muito irresponsáveis.</p>
<p>C- Caracterização das medidas de apoio aos alunos, facilitadoras, da transição entre ciclos.</p>	<p>Caracterizar as medidas de apoio aos alunos, facilitadoras da transição entre ciclos.</p>	<p>1- Qual é no seu entendimento os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos?</p> <p>2- Considera que na sua escola existe articulação entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>3- Quais as estratégias adotadas pela escola que têm como objetivo facilitarem a maior integração dos alunos?</p>	<p>1- O nosso agrupamento já tem alguns cuidados. O facto de os levar no quarto ano a visitar a escola, e terem professores do quinto ano a recebê-los e a explicar-lhes a dinâmica da escola, já é um fator muito importante. Penso que outra coisa que seria muito importante, seria terem um acompanhamento maior dos auxiliares.</p> <p>2- Sim, eu penso que no princípio do próximo ano, já o ano passado aconteceu, vai haver uma reunião entre a professora titular e os professores de turma. Nesta reunião a professora titular do primeiro ciclo irá falar dos casos individuais e especiais. Penso que isto existiu sempre e é uma ótima medida.</p> <p>3- Promover, no final do 4º ano, uma visita à escola de 2º ciclo. Em que os alunos são recebidos por uma turma de 5º ano que lhes apresenta e explica o funcionamento da escola. E a existência de uma reunião entre a professora titular de turma e os professores de 2.º ciclo</p>

D- Percepção da eficácia das medidas, existentes.	Refletir sobre a eficácia das medidas existentes de transição entre ciclos.	<p>1- Na sua opinião, na escola a articulação e transição devem ser promovidas por quem?</p> <p>2- Considera as medidas e estratégias de transição adotadas eficazes? Porquê?</p> <p>3- Na sua opinião existem constrangimentos que dificultam a transição entre ciclos? Quais e Porquê?</p>	<p>1- Pela professora titular e pelos professores de 2º ciclo. O maior problema é que essa articulação era importante acontecer antes de os alunos iniciarem o quinto ano, mas no período que acontece o início do 2.º ciclo não se sabe quem são todos os professores nem os diretores de turma, e isso é complicado. Era necessário que houvesse este tipo de comunicação antes dos alunos iniciarem um novo ciclo. Penso que seria importante que os professores de 2.º ciclo, que fossem os professores deles, isto é uma utopia, viessem assistir às aulas de 1º ciclo. Porque era importante que os professores conhecessem os alunos, vê-los em contexto de aula. Era importante os professores conhecerem os alunos nas salas de aulas. Penso que isto, seria fundamental que os professores tivessem conhecimento da vida de cada um dos alunos. Os professores às vezes não tem a mínima noção do aluno que têm ali à frente, porque não conhecem a parte familiar, não conhecem o outro lado, fora da escola que acho que é muito importante. Influencia muito.</p> <p>2- Sim.</p>

E- Propostas de novas medidas facilitadoras.	Propor novas medidas, facilitadoras dos processos de transição entre ciclos.	1- Propõe a melhoria de estratégias já existentes para facilitar a integração dos novos alunos? Se sim, quais? 2- Identifica novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início de um novo ciclo? Se sim, quais e porquê?	1- O facto de não sabermos quem são os professores ou diretores de turma atempadamente
F- Encerramento da entrevista.	- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”	

BM. Transcrição - Entrevista Diretor de Turma (5.º Ano)

Tabela 1

Transcrição entrevista Diretor de Turma (5.º Ano)

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Transcrição
<p>A- Legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado</p>	<p>- Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2- Explicitação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3- Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4- Garantia de confidencialidade dos dados. 5- Pedido de autorização para a gravação da entrevista.</p>	
<p>B- Caracterização das principais dificuldades sentidas pelos alunos face ao início de um novo ciclo</p>	<p>Caracterizar os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo (5º Ano)</p>	<p>1- Quais são na sua opinião as principais dificuldades que os alunos apresentam no início do 5º ano? 2- Considera a transição entre ciclos importante para os alunos? 3- Que aspetos poderão estar relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos? (Ex: distância da escola a casa; idade; maior responsabilidade; acompanhamento dos pais; a passagem da monodocência para a pluridocência; já pertencerem ao agrupamento de escolas; já conheciam a escola, articulação curricular entre outras.)</p>	<p>1- Eles normalmente chegam entusiasmados, o facto de ser uma escola grande acaba por ter um impacto positivo, é quase como quando a pessoa vai do secundário para a faculdade. Depois por ser, talvez a oportunidade de conhecer pessoas novas, eu acho que é essencialmente isso, é um sitio novo, eles já estão há 4 anos ou mais numa escola de primeiro ciclo. Mesmo aqueles que têm mais medo inicialmente depois acabam por em períodos normais arranjar amigos, começam a integrar-se. 2- Dificuldade sobretudo ao nível de desorganização mental. No sentido de terem de cumprir um horário e interpretá-lo. Apresentam dificuldades também no facto de terem de se deslocar entre salas, e não entendem ainda quando é o período de intervalo. Apresentam dificuldades na compra de senhas para o refeitório. Outras das dificuldades relaciona-se com o preenchimento de documentos. Dificuldades essencialmente de autonomia. Por exemplo nas aulas, às vezes não conseguem perceber se têm de fazer os exercícios no caderno ou no livro, precisam da orientação do professor, tal como acontecia no 1º ciclo.</p>

			<p>3- A maior responsabilidade, a idade de alguns deles, o facto de já conhecerem a escola. Se bem que eu considero que muitas vezes, eles mas mais os pais estão muito preocupados em conhecer a escola. Mas às vezes as preocupações são exageradas porque eles vão ter tempo para conhecer e depois adaptarem-se. Processos naturais para conhecer as coisas. Relativamente à passagem da monodocência para a pluridocência não considero que seja uma limitação. O facto de poderem lidar com pessoas diferentes é bom para eles</p>
<p>C- Caracterização das medidas existentes, facilitadoras, da transição entre ciclos</p>	<p>Caracterizar as medidas de apoio à articulação entre ciclos</p>	<p>1- Qual é no seu entendimento os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos? 2- Considera que na sua escola existe transição entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico? 3- Quais as estratégias adotadas pela escola que têm como objetivo facilitarem a maior integração dos alunos?</p>	<p>1- Essencialmente na preparação do dia de visita à escola por parte dos alunos de 4º ano. Penso que a nossa escola já faz uma coisa bastante importante. Os alunos de 4º ano no 3º período visitam a escola, são recebidos por uma turma e um professor de 5º ano que lhes apresenta e explica o funcionamento da escola. O facto de alunos visitarem a escola, e terem a oportunidade de a conhecer, acaba por ser bom. Regra geral, visitarem a escola é uma coisa boa mas pode também acontecer verem algum episódio menos bom e isso pode afetá-los. 2- Sim 3- Sim, tal como a estratégia da visita à escola</p>
<p>D- Perceção da eficácia das medidas, existentes, de articulação entre ciclos</p>	<p>Refletir sobre a eficácia das medidas existentes de articulação entre ciclos</p>	<p>1- Na sua opinião, na escola a transição deve ser promovida por quem? 2- Considera as medidas e estratégias de transição adotadas eficazes? Porquê? 3- Na sua opinião existem constrangimentos que dificultam a transição entre ciclos? Quais e Porquê?</p>	<p>1- Penso que deve ser promovida, maioritariamente pela direção. 2- Parecem-me bem. 3- Sim, existem alguns constrangimentos. Há aqueles mais óbvios: a escola ser distante das escolas de 1º ciclo. O papel dos pais é bastante importante, ajuda a criar uma boa segurança.</p>

E- Propostas de novas medidas facilitadoras da articulação entre ciclos	Propor novas medidas, facilitadoras dos processos de transição entre ciclos.	1- Propõe a melhoria de estratégias já existentes para facilitar a integração dos novos alunos? Se sim, quais? 2- Identifica novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início de um novo ciclo? Se sim, quais e porquê?	1- Aqui a única possibilidade seria espaços físicos iguais, ou seja a escola de 1º ciclo ser semelhante à de 2º ciclo. Mas é praticamente impossível. Por isso visitar a escola já é bastante importante.
F- Encerramento da entrevista	- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”	