



TRANSIÇÃO DO 1.º PARA O 2.º CICLO: DESAFIOS E DIFICULDADES

Carolina Débora Grüninger de Oliveira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



TRANSIÇÃO DO 1.º PARA O 2.º CICLO: DESAFIOS E DIFICULDADES

Carolina Débora Grüniger de Oliveira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Finalizada esta etapa que culmina o meu percurso académico, chegou o momento de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, tiveram um contributo para o sucesso da minha caminhada.

À minha orientadora, professora doutora Teresa Leite, pela sua disponibilidade, acompanhamento e apoio durante o desenvolvimento desta investigação.

À professora Ana Pereira, orientadora cooperante do 2.º ciclo, pela ajuda na disseminação dos questionários pelos alunos e docentes do Agrupamento e pelo seu exemplo e ensinamentos.

Agradeço aos meus amigos do Mestrado, por terem tornado esta experiência muito mais divertida. Em especial, à minha amiga Ana Beatriz Conceição, que me acompanhou do primeiro ao último dia. Obrigada por me teres dado a conhecer os cantos da ESELx, por me relembrares infinitas vezes onde ficam as salas de aula, por toda a amizade e pelas mil horas que passámos no *Zoom* a planificar aulas.

A todos os meus restantes amigos, que acompanharam e assistiram ao meu percurso, quero agradecer pelo apoio e por terem estado sempre presentes.

Ao meu namorado, Daniel, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo carinho, apoio, incentivo durante todo este percurso e permanente disponibilidade para me ouvir tagarelar.

Ich möchte mich bei meiner Mutter Sabine, meinen Geschwistern Alex und André und meiner Schwägerin Joana ganz besonders bedanken für die uneingeschränkte, liebevolle Unterstützung während meines Studiums, ohne die diese Arbeit so nicht möglich gewesen wäre.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No que respeita à estrutura, este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira tem como propósito descrever e analisar de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB, a PES II decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privada, no 2.º CEB, decorreu numa turma de 5.º e 6.º ano de uma escola pública.

A segunda parte diz respeito à apresentação do estudo que emergiu destas práticas. A investigação intitulada “Transição do 1º para o 2º Ciclo: desafios e dificuldades” teve como objetivo geral conhecer as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano sobre a fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB nas escolas do agrupamento onde se desenvolveu a PES II no 2.º CEB. Este objetivo geral foi depois subdividido em vários objetivos específicos.

Para dar resposta a este objetivo, realizou-se um estudo exploratório, privilegiando-se o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. Os resultados do estudo permitem destacar que os alunos do 4º ano têm expectativas positivas sobre a transição para o 2º ciclo; os alunos do 5º ano têm uma perceção positiva sobre o processo de transição vivenciado; os professores dos dois ciclos mostram preocupação com a transição (embora nem sempre incidindo nos mesmos aspetos); e consideram importante a implementação de estratégias para facilitar essa transição, quer a nível organizacional, quer pedagógico.

Palavras-chave: Transição entre ciclos, Adaptação ao 2.º ciclo, Articulação vertical

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present report was prepared in the context of the course Supervised Teaching Practice II (PES II) of the Master's degree in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education (CBE).

As far as the structure is concerned, this work is divided into two parts. The first part aims at describing and analyzing in a reflective way the period of observation, intervention and pedagogical evaluation, developed in the context of the 1st and 2nd CBE. In the 1st CBE, the PES II took place in a 4th grade class of a private educational institution, in the 2nd CBE, the PES II took place in a class of the 5th and 6th grade of a public school.

The second part presents the study that emerged from these practices. The aim of the research entitled "Transition from 1st to 2nd Cycle: challenges and difficulties" is to investigate the perspectives of teachers and students in the 4th and 5th grade referring the transition phase and adaptation from 1st to 2nd CBE in associated schools where PES II was developed in the 2nd CBE. This overall objective was then subdivided into several specific objectives.

To meet this objective, an exploratory study was carried out, focusing on the questionnaire survey as data collection technique.

The results of the study allow us to highlight that 4th graders have positive expectations concerning the transition to the 2nd CBE; 5th grading students have a positive opinion of the transition process experienced; teachers in both cycles show concern about the transition (although not always focusing on the same aspects) and consider important the implementation of strategies to facilitate the transition, both at organizational and pedagogical levels.

Keywords: Transition between 1st and 2nd CBE, Adaptation to the 2nd CBE, Vertical articulation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	3
Resumo.....	5
Abstract	7
Introdução.....	17
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB.....	20
1. Procedimentos Metodológicos	21
1.1. Metodologia utilizada	22
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	22
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	25
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	26
2.1.1. A instituição.....	26
2.1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante	26
2.1.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	27
2.1.4. A turma.....	28
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	28
2.2.1. Diagnose e problemática.....	28
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	29
2.2.3. Atividades implementadas.....	29
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	30
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	31
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	32
3.1.1. A instituição.....	32
3.1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante	32
3.1.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	33

3.1.4.	A turma.....	33
3.2.	Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	34
3.2.1.	Diagnose e problemática.....	34
3.2.2.	Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	34
3.2.3.	Atividades implementadas.....	34
3.2.4.	Avaliação e regulação das aprendizagens.....	35
4.	Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB	37
4.1.	Processos de ensino e de aprendizagem	38
4.2.	A relação pedagógica e a relação entre agentes educativos	40
4.3.	Implicação dos alunos no processo de aprendizagem.....	41
4.4.	Processo de avaliação e regulação da aprendizagem.....	42
	Parte II – Estudo	43
5.	Apresentação do estudo	44
5.1.	Contextualização e motivação do estudo	45
5.2.	Questão de partida e objetivos do estudo.....	46
6.	Enquadramento teórico	48
6.1.	Conceito de Transição.....	49
6.2.	A transição no sistema escolar: alguns estudos.....	50
6.3.	A transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico	53
6.4.	Papel dos agentes educativos	54
6.5.	A articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico	56
6.6.	Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino	57
7.	Metodologia	59
7.1.	Opções metodológicas	60
7.1.1	Natureza e tipo de estudo.....	60
7.1.2.	Técnicas de recolha de dados	61

7.1.3. Técnicas de análise de dados	62
7.2. Caracterização dos participantes	63
7.3. Princípios éticos do processo de investigação	64
8. Apresentação e discussão dos resultados.....	65
8.1. Alunos do 4.º e 5.ºano	66
8.2. Professores do 1.º e 2.º CEB	74
8.3. Discussão dos resultados	82
9. Conclusões do estudo	83
10. Reflexão final.....	83
Referências.....	83
Anexos.....	83
Anexo A: Entrevista à orientadora cooperante.....	83
Anexo B: Agenda semanal.....	83
Anexo C: Agenda semanal – ensino à distância	83
Anexo D: Potencialidade e fragilidades da turma do 1.ºCEB.....	83
Anexo E: Quadro síntese dos objetivos e estratégias globais de trabalho	83
Anexo F: Avaliação dos objetivos do PI.....	83
Anexo G: Potencialidade e fragilidades da turma do 2.ºCEB.....	83
Anexo H: Quadro síntese dos objetivos e estratégias globais de trabalho.....	83
Anexo I: Avaliação dos objetivos do PI.....	83
Anexo J: Quadro síntese de comparação entre ciclos	83
Anexo K: Questionário aos alunos do 4.ºano.....	83
Anexo L: Questionário aos alunos do 5.ºano	83
Anexo M: Questionário aos docentes do 1.ºCEB.....	83
Anexo N: Questionário aos docentes do 2.ºCEB.....	83
Anexo O: Caracterização dos participantes - alunos.....	83
Anexo P: Caracterização dos participantes - docentes	83
Anexo Q: Autorização ao agrupamento de escolas	83
Anexo R: Protocolo de consentimento informado	83
Anexo S: Análise dos dados – Questionários dos alunos	83

Anexo T: Análise dos dados – Questionários dos docentes.....	83
Anexo U: Análise de conteúdo.....	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modo de adaptação ao 2.º ciclo.	66
Figura 2. Adaptação ao 2.º ciclo por género.	66
Figura 3. Dificuldades na adaptação dos alunos do 5.ºano no início da transição.	67
Figura 4. Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 4.ºano.	67
Figura 5. Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 5.ºano.	68
Figura 6. Modo de funcionamento das aulas do 2.ºciclo percecionado pelos alunos do 4.ºano.....	68
Figura 7. Modo de funcionamento das aulas do 2.ºciclo percecionado pelos alunos do 5.ºano.....	68
Figura 8. Interesse das aulas de 2.ºciclo perspetivado pelos alunos do 4.ºano.	70
Figura 9. Interesse das aulas de 2.ºciclo perspetivado pelos alunos do 5.ºano.	70
Figura 10. Perceções dos alunos do 4.ºano sobre os professores do 2.º ciclo.	71
Figura 11. Perceções dos alunos do 5.ºano sobre os professores do 2.ºciclo.	71
Figura 12. Sentimentos inerentes à mudança de escola (4.ºano).	73
Figura 13. Apoio familiar percecionado pelos alunos durante o 1.ºciclo.	73
Figura 14. Perceção dos docentes do 1.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na transição para o 2.ºCEB.	75
Figura 15. Perceção dos docentes do 2.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na transição para o 2.ºCEB.	75
Figura 16. Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, perceção dos docentes do 1.ºCEB.	75
Figura 17. Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, perceção dos docentes do 2.ºCEB.	75
Figura 18. Fatores principais considerados pela totalidade dos participantes.	78
Figura 19. Grau de frequência com que os docentes de 1.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.	79
Figura 20. Grau de frequência com que os docentes de 2.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.	80

Figura 21. Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no	
Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 1.ºCEB.	81
Figura 22. Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no	
Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 2.ºCEB.	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Identificação das questões-problema emergentes e dos respectivos objetivos de intervenção.	29
Tabela 2. Identificação das questões-problema emergentes e dos respectivos objetivos de intervenção.	34
Tabela 3. Esquematização dos principais problemas apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade, por ordem decrescente.....	77

LISTA DE ABREVIATURA

- AE – Agrupamento de Escolas
- CEB – Ciclo de Educação Básica
- CN – Ciências Naturais
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DT – Diretor de Turma
- EE – Encarregados de Educação
- HGP – História e Geografia de Portugal
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento Escola Moderna
- NEE – Necessidades Educativas Específicas
- OC – Orientadora Cooperante
- PE – Projeto Educativo
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PI – Projeto de Intervenção
- PIT – Plano Individual de Trabalho
- SA – Síndrome de Asperger
- TEA – Tempo de Estudo Autónomo
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II, configurando-se como um período essencial para a aquisição e o desenvolvimento de competências de conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção em contexto de ensino. Em conformidade, este relatório final visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado na PES desenvolvida no 1.º e 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma instituição privada de ensino, localizada na freguesia de Alfragide e, no 2.º CEB, a prática desenvolveu-se numa escola pública, situada na freguesia de Sesimbra, com uma turma heterogénea de 5.º e 6.º ano de escolaridade, repartida por duas salas.

Este relatório integra um estudo empírico desenvolvido no âmbito da PES II, intitulada *Transição do 1º para o 2º Ciclo: desafios e dificuldades* que teve como finalidade conhecer as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano de um Agrupamento de Escolas sobre a transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB. Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Conhecer as vivências dos alunos do 4.º ano sobre o ambiente e contexto educativo da instituição de ensino; (ii) Caracterizar as formas de adaptação ao novo ambiente educativo perspetivadas pelos alunos do 5.º ano; (iii) Conhecer as perceções dos alunos do 4.º e 5.º ano sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB; (iv) Conhecer as perceções dos professores do 4.º e 5.º ano do Ensino Básico sobre reações dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e 2.º CEB; (v) Compreender o envolvimento dos encarregados de educação nesta transição; (vi) Caraterizar as estratégias adotadas pelos professores de 4.º e 5.ºano, facilitadoras do processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB; (vii) Identificar as medidas implementadas no agrupamento de escolas que auxiliem no processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB.

No que respeita à sua estrutura, o relatório contempla duas partes distintas: a primeira, relativa à PES desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB e, a segunda, respeitante ao estudo empírico desenvolvido no âmbito da prática.

A primeira parte do relatório final contempla quatro pontos distintos, nomeadamente: 1) “Procedimentos metodológicos”, no qual são descritas as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizadas durante a PES do 1.º e do 2.º CEB; 2) “Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB” e 3) “Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB”, na qual, apresentamos a

caracterização sumária de cada um dos contextos socioeducativos e identificamos as potencialidades e as fragilidades dos grupo, os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e por fim, são ainda apresentados os processos de avaliação e regulação da aprendizagem para cada um dos ciclos. Por último, 4) “Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB”, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, da relação pedagógica, da implicação dos alunos no processo de aprendizagem e do processo de avaliação e regulação da aprendizagem.

A segunda parte do relatório, na qual se apresenta o estudo empírico desenvolvido sobre as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano de um Agrupamento de Escolas sobre a transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB, divide-se em cinco pontos: “Apresentação do estudo” no qual se apresenta a contextualização e motivação do estudo e a questão de partida, bem como os objetivos do estudo; “Enquadramento teórico”, onde são apresentados os principais pressupostos teóricos sobre o processo de transição; “Metodologia” na qual se apresenta a natureza e tipo de estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes e os princípios éticos do processo de investigação; “Apresentação e Discussão dos resultados” no qual se enunciam e se discutem os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos e “Conclusões do estudo” onde são mencionadas as principais conclusões da investigação desenvolvida.

Por último, “Reflexão final”, na qual se evidencia o contributo da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB e da investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, identificando igualmente os aspetos significativos que posso melhorar no exercício da profissão docente.

No final do trabalho é possível consultar as referências mobilizadas ao longo do documento, assim como os anexos que documentam e evidenciam o trabalho descrito.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção serão apresentadas as opções e os procedimentos metodológicos, utilizados no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º e no 2.º CEB.

1.1. Metodologia utilizada

Ao longo da PES seguiu-se uma metodologia de natureza qualitativa, com uma lógica muito semelhante à da metodologia de investigação-ação. A metodologia qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” dos indivíduos (Sousa & Baptista, 2011, p.56). Este tipo de metodologia possui características indutivas e descritivas, visto que o investigador, envolvido ativamente no contexto que visa ser estudado, “desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p.56).

A investigação-ação é, segundo Watts (1985), citado por Coutinho (2020), “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (p.363). Na perspetiva de Coutinho (2020), a investigação-ação apresenta características muito próprias, uma vez que implica uma ação (ou mudança) e uma investigação (ou reflexão) em simultâneo.

O recurso a procedimentos metodológicos próximos da investigação-ação deveu-se ao facto de ser a mais indicada para analisar, compreender e refletir criticamente acerca da prática docente, com o propósito de a melhorar.

1.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Durante a prática de ensino supervisionada, no 1.º e 2.º CEB, foram utilizadas diversas técnicas de recolha e análise de dados, uma vez que esta é feita em função do objetivo que se pretende atingir, ou seja, depende do tipo de informação que se pretende recolher (Quivy, Campenhoudt & Marquet, 2019).

De acordo com o programa da UC, a PES II organiza-se em três fases: fase de observação/diagnóstico, fase de intervenção pedagógica e a fase de avaliação.

De modo a proceder à caracterização do contexto socioeducativo do meio, da instituição, da ação pedagógica dos docentes cooperantes e da turma, privilegiaram-se

como processos de recolha de dados: a observação indireta e a observação direta e participante.

Na observação indireta, o investigador não intervém diretamente no meio a estudar, por isso, a informação é recolhida através de outros meios. Neste caso, recorreu-se à pesquisa documental, a conversas informais com a OC e à entrevista semiestruturada.

A pesquisa documental revelou-se imprescindível para a recolha de informação na medida em que “seleciona, trata e interpreta a informação bruta existente em suportes estáveis (...) com vista a extrair dela algum sentido” (Ferreira & Carmo, 1998, p. 59), visando complementar a informação obtida por outros métodos. Como instrumentos associados a esta técnica, foram analisados diversos documentos oficiais, tais como o Projeto de Intervenção (PI) do Agrupamento, o Projeto Educativo (PE) da instituição de ensino, o *site* institucional das escolas, o Plano Curricular de Turma (PCT), o Regulamento Interno (RI) e o Relatório de Avaliação Externa realizado ao agrupamento em 2011.

A entrevista semiestruturada consiste, segundo Sousa e Baptista (2011), numa conversa oral e intencional entre duas ou mais pessoas, no qual o entrevistador se orienta por um guião com um conjunto de objetivos definidos pelo investigador, tendo o entrevistado liberdade para discorrer sobre os tópicos propostos.

Já a observação direta e participante implica o envolvimento do investigador dentro do contexto que visa estudar. Para Coutinho (2020), a observação é uma das técnicas mais vantajosas uma vez que, “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136). No que respeita aos instrumentos mobilizados para esta técnica recorreu-se às notas de campo, efetuadas durante ou após as aulas, que consistem numa “(...) descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

De referir que, de forma a proceder à recolha de dados da avaliação das competências dos alunos em todas as componentes do currículo, procedemos a uma avaliação diagnóstico. Para o efeito, construiu-se um conjunto de instrumentos

orientadores dessa recolha e registo de dados (grelhas de observação sistemática), de acordo com diversos indicadores constantes nos documentos orientadores da política educativa do 4.º ano de escolaridade, organizados de acordo com domínios específicos. A observação sistemática é uma forma de observação seletiva e repetível, que incide sobre alguns comportamentos específicos (ou algumas categorias de comportamentos específicos), pré-definidos antes da observação (Estrela, 1994).

No decorrer da segunda fase, a intervenção pedagógica, privilegiou-se a observação e a análise das produções dos alunos, tornando assim possível avaliar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes disciplinas de acordo com as grelhas de avaliação preenchidas em conformidade com os objetivos do PI e com as aprendizagens previstas no programa e metas curriculares para este ano de escolaridade.

Para o tratamento dos dados de natureza qualitativa, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, de acordo com os passos sugeridos por Bardin (2013). Os resultados das grelhas de observação sistemática foram tratados quantitativamente, em valores absolutos.

As diferentes fases de recolha e tratamento de dados, anteriormente apresentadas, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente e adequada ao contexto e aos interesses e necessidades específicas dos alunos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

A PES de 1.º CEB decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola privada, situada no concelho da Amadora, na freguesia de Alfragide. A instituição contempla uma oferta educativa que se estende desde o pré-escolar ao ensino secundário. Esta prática teve a duração de nove semanas, sendo duas de observação e sete de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

Esta instituição tem como missão “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta” (*site* da instituição). De modo a alcançar esta missão com sucesso estabelecem-se objetivos como “ensinar as crianças a adquirirem competências e ferramentas para crescerem bilingues, curiosas, solidárias e autónomas” (Projeto Educativo, s.d).

O Projeto Educativo (PE) da instituição preconiza “uma aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada”, assegurando a sua participação na gestão do currículo escolar e “o desenvolvimento de estratégias centradas no aluno, que promovam a autonomia, responsabilidade e excelência académica”. Os princípios orientadores da ação educativa guiam-se por modelos pedagógicos interativos, que tem como principais características: (i) privilegiar aprendizagens ativas, centrando o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, que constituem o motor de toda a ação educativa; (ii) promover um ensino individualizado, de modo a respeitar a individualidade e o ritmo de cada aluno, diversificando as estratégias de ensino e (ii) recorrer à pedagogia de projeto, no qual se trabalha por projetos, sendo a sala organizada por áreas de interesse e por mesas que permitam o trabalho em grupo.

2.1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante

Em relação à ação pedagógica, a OC defendia um trabalho pedagógico orientado por uma linha socio construtivista e interativa, no qual se visava respeitar as características individuais de cada aluno, tendo em conta os seus interesses, vivências, motivações e necessidades, afirmando esta que “partimos muito das curiosidades dos

alunos, (...) daquilo que eles já sabem, daquilo que querem saber ou pensam que sabem” (cf. Anexo A). Esta linha orientadora seguia os princípios curriculares da instituição, cujas principais características foram explicitadas no ponto anterior.

Quanto à gestão do tempo e organização dos conteúdos esta era feita semanalmente e diariamente, de forma conjunta entre os alunos e a OC, tendo por base a Agenda Semanal (Anexo B), constituída por um conjunto de rotinas diárias, nomeadamente o Conselho de Cooperação, a Apresentação de Produções, os Trabalhos de Projeto, o momento de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), entre outros.

Relativamente à organização do espaço, os alunos encontravam-se sentados por grupos de trabalho, assim sendo, a disposição das mesas, tornava favorável a realização de trabalho em grande grupo, em parcerias ou trabalho individual. De salientar que, a logística da sala tendia a variar, existindo uma rotatividade constante dos alunos, promovendo uma relação entre todos. A organização da sala não era estanque sendo igualmente alterada em função das necessidades dos alunos. A forma como se organizava a sala possibilitava aos alunos uma ação autónoma, dado que os materiais estavam ao alcance e à disponibilidade do grupo e o mobiliário diferenciado e etiquetado consoante as áreas, facilitando a procura e arrumação dos materiais.

2.1.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que, embora se recorresse à avaliação sumativa, era privilegiada a avaliação formativa. Portanto, a avaliação dos alunos ocorria em diversos momentos e recorria a vários instrumentos de avaliação tais como as fichas de verificação (quinzenais), o trabalho desenvolvido e avaliado relativo ao (TEA) (PIT), o trabalho de casa e as fichas de avaliação sumativas. O momento de TEA, realizado quatro vezes por semana, era aproveitado pelos alunos para treinar, sistematizar e estudar conteúdos. À segunda-feira, cada aluno planificava o seu trabalho, recorrendo ao Plano Individual de Trabalho (PIT), de acordo com as suas necessidades e à quinta-feira este instrumento era avaliado e comentado pelo aluno (autoavaliação), por um colega (heteroavaliação) e pela professora.

2.1.4. A turma

A intervenção decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, composta por 22 alunos, 8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De entre os 22 alunos, um aluno foi diagnosticado com Síndrome de Asperger (SA), integrando-se nas medidas universais preconizadas no Decreto-Lei 54/2018. Embora seguisse o mesmo currículo que os restantes alunos da turma, alguns dos recursos materiais e os instrumentos de avaliação eram diversificados e o apoio prestado intensificado, por exemplo em TEA, momento de excelência para a diferenciação pedagógica. Dada a situação pandémica vivenciada, existia um aluno a frequentar as aulas em regime *online*, visto que se encontrava no Brasil. De acordo com o modelo de Ensino à distância, o aluno possuía uma Agenda Semanal própria (Anexo C), tendo integrado as aulas através da Plataforma *Zoom*.

A maior parte dos alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de seis alunos que possuíam nacionalidade: brasileira (três), malaia, indiana e americana. Entre estes alunos, dois aprendiam Português como Língua não materna e como tal, encontravam-se no nível A1 e B1, sendo as atividades de leitura, interpretação de texto e escrita adaptadas a cada um dos níveis. Quanto ao contexto socioeconómico, os alunos da turma pertenciam a um meio socioeconómico médio-alto.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

2.2.1. Diagnose e problemática

Os resultados obtidos a partir da diagnose da turma permitiram identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades nos alunos (cf. Anexo D).

A análise dos dados de diagnose permitiu identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades, dos alunos, elencadas e descritas no PI. A problematização dos dados conduziu à formulação de um conjunto de questões problema e respetivos objetivos gerais a elas associados (cf. Tabela 1).

Tabela 1.

Identificação das questões-problema emergentes e dos respetivos objetivos de intervenção

Questões-problema	Objetivos gerais de ação
Como fomentar o desenvolvimento da competência de compreensão de textos e enunciados?	- Desenvolver competências de compreensão leitora (textos e enunciados).
Como promover a utilização de diferentes representações de números racionais na resolução de problemas?	- Desenvolver o sentido de número racional.
Como promover a competência de tratamento e síntese da informação no trabalho por projeto?	- Desenvolver competências de tratamento e síntese da informação pesquisada.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No Anexo E são apresentadas as estratégias globais de intervenção para a consecução de cada um dos objetivos gerais do PI, que se encontravam em linha de continuidade com os princípios da ação pedagógica da OC.

Ao longo de toda a prática, definiram-se e implementaram-se estratégias de intervenção e de integração curricular, que permitissem não só a consecução dos objetivos gerais de intervenção referidos, como também trabalhar um conjunto de conteúdos do Programa de 1.º CEB selecionados pela OC, dando continuidade à sua prática e aos seus princípios orientadores.

No que respeita às atividades de integração curricular, destacam-se: (i) a leitura dramatizada de excertos da obra *Caras e coroas – reis e rainhas de Portugal para miúdos* de Ricardo Cabral nos quais se integraram conteúdos do Português, Estudo do Meio e da Expressão Dramática; (ii) os jogos de expressão motora integrados com conteúdos da Matemática e da Expressão Físico-Motora; (iii) a atividade de construção do metro quadrado, nos quais se articularam os conteúdos da Matemática e Expressão Plástica e (iv) as atividades de dramatização a partir de cartões com provérbios e expressões, nos quais se integraram a Expressão Dramática e o Português.

2.2.3. Atividades implementadas

Em conformidade com as estratégias apresentadas e procurando melhorar as aprendizagens dos alunos, durante a PES, foram implementadas várias atividades, destacando-se as atividades práticas e exploratórias nas diversas áreas do currículo e as atividades investigativas, no qual se integra o Trabalho de Projeto, na área do Estudo do Meio. Este processo pedagógico centrado na investigação, análise e resolução de

problemas pelos alunos, “estimula atitudes investigativas como observar, reflectir, (...) gerir o tempo e os imprevistos (...), a ter opiniões” (Mateus, 2011, p.6).

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Neste relatório, será apenas apresentada a avaliação do PI, realizada tendo por referência os indicadores de avaliação dos objetivos gerais de intervenção identificados. Para o efeito, privilegiou-se a modalidade de avaliação formativa, realizada com base nos indicadores expressos nas grelhas de observação.

No que respeita à avaliação dos objetivos gerais do PI, é possível considerar que, em geral, houve uma evolução positiva das competências adquiridas pelos alunos em todas as áreas do currículo trabalhadas. Especificando, no que se refere ao primeiro objetivo, desenvolver competências de compreensão leitora (textos e enunciados), os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, pois foi possível verificar uma evolução gradual nos quatro indicadores considerados. Ainda associado a este objetivo, na área curricular de Matemática, o indicador referente à identificação dos dados do problema e dos seus objetivos também sofreu melhorias (cf. Anexo F, Figuras F1, F2 e F3).

No que se refere ao segundo objetivo geral, desenvolver o sentido de número racional, considera-se que este foi, também, alcançado, verificando-se uma melhoria no indicador associado à escolha de estratégias adequadas para resolver o problema (cf. Anexo F, Figura F3). Ainda assim, no que diz respeito ao indicador da utilização de estratégias de cálculo adequadas para resolver a expressão, verificou-se que não houve um crescimento linear por parte dos alunos que domina estas estratégias (cf. Anexo F, Figura F4), o que se poderá justificar pelo facto de terem sido fornecidas estratégias de cálculo com graus de dificuldade superiores. Não obstante, considera-se que os alunos se foram gradualmente apropriando de diferentes estratégias que permitiram uma evolução no indicador alusivo ao relacionamento de diferentes representações do número racional não negativo (numeral decimal, fração e percentagem) e ao reconhecimento de frações equivalentes, contribuindo para o sucesso deste objetivo geral.

No que respeita ao terceiro objetivo, desenvolver competências de tratamento e síntese da informação pesquisada, constatou-se uma melhoria por parte dos alunos, ainda que pouco significativa (cf. Anexo F, Figura F5).

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

A PES de 2.º CEB decorreu numa turma heterogénea de 5.º e 6.º ano de uma escola de 2.º e 3.º CEB que pertencia a um Agrupamento de Escolas do concelho de Sesimbra e abrangia uma oferta formativa desde o jardim de infância até ao 3.º CEB. Esta prática teve a duração de sete semanas, sendo duas de observação e cinco de intervenção.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

O Agrupamento encontra-se envolvido no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, que permitiu a implementação de medidas “de promoção da qualidade do sucesso e da redução da retenção” (Plano de inovação 2019-2024, p.2). O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) preconiza “o esforço de articulação e corresponsabilidade de todos para o desenvolvimento de um modelo educativo mais flexível e aberto a novas metodologias e novos cenários de aprendizagem” (PEA 2020 -2024, p.3), no qual se pretende o melhoramento das aprendizagens dos alunos conduzindo ao sucesso escolar. Sendo um agrupamento caracterizado por realidades heterogéneas, os princípios orientadores da ação educativa guiam-se através de modelos pedagógicos interativos, de acordo com diferentes abordagens: projetos realizados em grupo, *Problem Based Learning*, aula invertida (*Flipped Classroom*), entre outros.

3.1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante

A PES no 2.º ciclo foi desenvolvida em cooperação com uma OC, responsável pela lecionação das áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais (CN) na turma do 2cA.

A ação pedagógica da OC e as intencionalidades educativas que lhe estavam subjacentes, assentavam na criação de condições para “aprender a aprender”, desenvolvendo a autonomia dos alunos com a implementação da metodologia de trabalho de projeto e o trabalho de grupo, privilegiando as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e as diferentes plataformas interativas de aprendizagem.

As aulas, em regime *online*, estavam organizadas em blocos de 40 minutos, com intervalos de 20 minutos entre cada aula.

Relativamente à organização das tarefas e à gestão do tempo, ambas estavam intrinsecamente interligadas visto que, por norma, a planificação e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados eram enquadrados ao nível do projeto que os alunos iriam desenvolver, eleito de acordo com os seus interesses. Muito embora, em regime online, a gestão do tempo e dos conteúdos, não tenha contado com a participação dos alunos, tendo por base apenas os conteúdos selecionados pela OC.

3.1.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que, embora se recorresse à avaliação sumativa, era privilegiada a avaliação formativa, recorrendo-se a vários instrumentos de avaliação, tais como as questões-aula, os trabalhos a pares ou em grupos com auto e heteroavaliação, as apresentações orais, entre outros. Estes instrumentos eram elaborados de acordo com as competências que se pretendiam avaliar.

A avaliação era centrada no aluno na medida em que recebia com maior regularidade um *feedback* da sua avaliação, participando nela.

3.1.4. A turma

A prática de 2.º ciclo foi desenvolvida numa turma heterogénea de 5.º e 6.º ano (2cA), dividida em duas salas (sala 10 e 11), nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais. A sala 10 era composta por 21 alunos, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, sendo que a média de idades corresponde a 10,57. De entre os 21 alunos, dois encontravam-se sinalizados ao abrigo do decreto de Lei 54/2018 (NEE), integrando-se nas medidas universais. Apesar de seguirem o mesmo currículo que os restantes alunos da turma, os seus instrumentos de avaliação eram, por vezes, diferenciados e o apoio prestado complementado em tutorias. A sala 11 era constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, as idades variavam entre os 9 e os 15 anos, sendo que a média de idades 10,85. Em ambas as salas existem alunos repetentes. Na turma existem apenas quatro alunos que beneficiam da Ação Social Escolar, dois pertencem ao escalão A e a restante parte ao escalão B.

3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

3.2.1. Diagnose e problemática

Os resultados obtidos a partir da diagnose da turma permitiram identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades nos alunos (Anexo G).

A análise dos dados de diagnose permitiu identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades, dos alunos, elencadas e descritas no PI. A problematização dos dados conduziu à emergência de três questões problema e respectivos objetivos gerais a elas associados (cf. Tabela 2).

Tabela 2.

Identificação das questões-problema emergentes e dos respectivos objetivos de intervenção.

Questões-problema	Objetivos gerais de ação
Que tipo de atividades se devem propor para melhorar a interpretação textual e de enunciados?	- Desenvolver a interpretação de textos e enunciados
Que tipo de atividades se devem desenvolver para desenvolver o raciocínio matemático?	- Desenvolver o raciocínio matemático
Que estratégias desenvolver para melhorar o sentido de número racional?	-Desenvolver o sentido de número racional

3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No Anexo H são apresentadas as estratégias globais de intervenção para a consecução de cada um dos objetivos gerais do PI, que se encontravam em linha de continuidade com os princípios da ação pedagógica da OC.

As estratégias de integração curricular executadas foram desenvolvidas entre Português e Ciências Naturais e Matemática tendo-se circunscrito ao desenvolvimento de competências de interpretação de textos que constam nos portfólios digitais.

3.2.3. Atividades implementadas

Em relação às atividades implementadas, na disciplina de CN, embora tenha havido sessões nas quais se recorreu maioritariamente a uma metodologia expositiva, intercalando-se esta exposição com alguma interação com os alunos, através do questionamento, privilegiaram-se atividades práticas que envolvessem os alunos no seu processo de aprendizagem, tendo-se proporcionado vários momentos de interação entre

o professor e os alunos e também efetuado trabalhos em pequenos grupos, com recurso às salas simultâneas.

Na área curricular de matemática, privilegiaram-se tarefas de natureza exploratória, seguindo-se um modelo de quatro fases: 1) introdução da tarefa; 2) desenvolvimento da tarefa (em pequenos grupos com recurso às salas simultâneas); 3) discussão da tarefa (em grande grupo), e 4) sistematização das aprendizagens matemáticas (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012). Nas sessões assíncronas, implementaram-se também pequenos jogos de dominó para que os alunos pudessem estabelecer correspondências entre os números racionais na representação decimal e de fração e para associar as representações geométricas de uma fração à fração irredutível, contribuindo assim para consolidar os conteúdos trabalhados em aula.

3.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

À semelhança do que foi referido para o 1.º CEB, optou-se por apresentar sobejamente, os resultados da avaliação dos objetivos do PI, em conformidade com os indicadores de avaliação estabelecidos. Em termos gerais, no que respeita à avaliação dos objetivos gerais do PI, é possível considerar que, houve uma evolução positiva das competências adquiridas pelos alunos nas áreas do currículo trabalhadas. Especificando, no que se refere ao primeiro objetivo *Desenvolver a interpretação de textos e enunciados* os resultados obtidos confirmam a existência de uma evolução, embora pouco significativa, pois foi possível verificar uma melhoria nos três indicadores considerado. Através da análise dos gráficos presentes no Anexo I (Figura I1 e I2), é possível constatar que em ambas as áreas, relativamente às tarefas apresentadas: a) a maioria não foi executada por metade dos alunos da turma (CN); b) mais de metade das tarefas não foi executada pelos alunos da turma (Matemática); c) a maioria dos alunos demonstra ser capaz de sintetizar as ideias chave do texto lido; d) a maioria dos alunos expressa as suas opiniões, mobilizando, com correção, a linguagem escrita; e) o parâmetro “ainda não” apresenta, ainda, um pequeno destaque em todos os indicadores (Matemática) e f) a maioria dos alunos é capaz de responder às questões colocadas, de acordo com o que foi pedido. De salientar que esta avaliação é pouco fiável porque existe um número

significativo de alunos que não cumpriu as tarefas propostas, provavelmente, os alunos que mais iriam beneficiar com a sua realização.

Relativamente aos objetivos *Desenvolver o raciocínio matemático* e *Desenvolver o sentido de número racional*, trabalhados integradamente, por serem exclusivos da área da Matemática, considera-se que foram, também, alcançados, verificando-se, embora de forma pouco significativa, uma evolução em ambas as salas, sendo esta evolução mais evidente na sala 10 do que na sala 11. Consultando o Anexo I (Figura I3), e comparando as duas salas, é possível elencar, relativamente à execução das tarefas, um conjunto de conclusões: a) existe um número considerável de alunos em ambas as salas que não as realizou, embora seja mais significativo na sala 11; b) na sala 11, o indicador referente à identificação os dados do problema e os seus objetivos, não apresentou melhorias pouco significativas em oposição à sala 10; c) em ambas as salas, os indicadores relativos à sugestão de estratégias de resolução com sentido e criatividade e à execução dos procedimentos necessários de acordo com o plano que definiu, ainda apresentam números significativos no parâmetro “ainda não”, sendo que na sala 11 estes eram mais notórios; d) no que diz respeito ao indicador relativo à comunicação do seu raciocínio e as suas estratégias, utilizando linguagem matemática adequada ao contexto, a sala 10 melhorou mais do que a sala 11; e) quanto ao indicador alusivo à utilização de modelos matemáticos para representar corretamente um número racional, a sala 10 obteve melhores resultados do que a sala 11; f) na sua generalidade, quanto ao indicador relativo à comparação e ordenação de frações e numerais decimais, a grande maioria dos alunos se encontrava nos parâmetros “parcialmente” e “ainda não” e g) uma parte considerável dos alunos da sala 11 encontrava-se no parâmetro “ainda não” no indicador respeitante ao reconhecimento de frações equivalentes, enquanto que os alunos da sala 10 apresentavam valores mais elevados nos parâmetros “totalmente” e “parcialmente”.

4. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO
2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Após descritas, de forma sintética, as PES no 1.º e no 2.º CEB, torna-se importante comparar e refletir criticamente e de modo fundamentado sobre estas mesmas práticas.

A presente reflexão irá recair sobre os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e o trabalho colaborativo entre professores, a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

4.1. Processos de ensino e de aprendizagem

No decurso da PES II, em contextos de 1.º e 2.º CEB, constataram-se algumas semelhanças e diferenças no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, procedendo-se assim a uma análise comparativa.

No contexto onde decorreu a prática de 1.º CEB era valorizada uma perspetiva socioconstrutivista, na qual se visava respeitar as características individuais de cada aluno, tendo em conta os seus interesses, vivências, motivações e necessidades. Já no 2.ºCEB observou-se uma prática de ensino sustentada na criação de condições para “aprender a aprender”. Com efeito, ambos os contextos tinham em comum a procura de formas de valorização do papel ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, contribuindo para “educar cidadãos intervenientes socialmente” (Ferreira & Santos, 2007, p. 49).

Os principais aspetos que evidenciam esta semelhança no processo de ensino-aprendizagem refletem-se nas estratégias e metodologias valorizadas em ambos os ciclos de ensino, nomeadamente: (i) as atividades práticas no qual se procura que os alunos estejam ativamente envolvidos na concretização das tarefas propostas, sobre o acompanhamento da OC e estudantes estagiárias (Leite, 2001, citado por Martins et al., 2007); (ii) o estabelecimento de conexões com a realidade, adequando os conteúdos e as aprendizagens ao quotidiano dos alunos, tornando as aprendizagens mais significativas (Roldão, 2001); (iii) o recurso às TIC visto fazerem parte do quotidiano dos alunos, constituindo-se como recursos que potenciam a motivação dos alunos, suscitando maior interesse por parte dos alunos na tarefa desenvolvida. Como tal, recorreu-se a suportes *Powerpoint* e plataformas educativas digitais (*Google Forms*, *Quizizz*, *Kahoot!*, *Padlet*, *Nearpod*, *Plickers* e *Popplet*); (vi) o trabalho autónomo, sendo que, no 1.º CEB, este

trabalho era desenvolvido no TEA e no 2.ºCEB, este trabalho era desenvolvido nas sessões síncronas com recurso a salas simultâneas e em sessões assíncronas, no qual os alunos tinham a tarefa de resolver as propostas de atividades de consolidação dos conteúdos lecionados nas sessões síncronas; e (v) o trabalho cooperativo (no 2.º CEB, valorizou-se o trabalho em grupo e, no 1.º CEB, o trabalho a pares e em grupo) – já que a aprendizagem é feita em interação social e através do estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal, como defendido por Vygotsky (1987, citado em Fino, s.d).

Relativamente à organização do espaço, no contexto de 1.º CEB, os alunos encontravam-se sentados por grupos de trabalho, assim sendo, a disposição das mesas, tornava-se favorável à “discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends,1995, p.94). Relativamente à organização do espaço vertical verificou-se que as paredes da sala eram utilizadas como expositores permanentes, estando os materiais afixados organizados por áreas: Organização; Português; Matemática; Estudo do Meio e Inglês. Todos estes instrumentos possibilitam ao aluno a tomada de consciência da sua pertença num grupo, uma vez que estes facilitam a “(...) organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folques,1999, p.9). Tendo a PES em 2.ºCEB, decorrido em regime *online*, a nível da organização do espaço não é possível efetuar comparações, não obstante, de modo a promover trabalhos em grupo, recorreu-se às salas simultâneas da plataforma *Zoom*.

No 1.º CEB a gestão do tempo e dos conteúdos era feita diária e semanalmente, de forma conjunta entre os alunos e a OC, tendo por base a Agenda Semanal, enquanto no 2.º CEB as sessões síncronas foram planificadas consoante os conteúdos definidos pela OC, ao longo das semanas de intervenção. Posto isto, no contexto de 1.º CEB a planificação possui um carácter flexível, uma vez que se contemplava a participação dos alunos e a avaliação processual, podendo ser ajustada para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Em oposição, no 2.º CEB a gestão do currículo é menos flexível devido à fragmentação do currículo e rigidez do horário escolar. Ainda assim, em ambos os contextos, houve o cuidado das orientadoras cooperantes e das estudantes estagiárias de respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Não obstante, no 2.ºCEB a OC conferiu às estudantes estagiárias uma maior liberdade para introduzir e dinamizar os conteúdos, tendo sido sempre consideradas as sugestões de melhoria da OC, uma vez que conhecia melhor o grupo de alunos.

Evidencia-se ainda a preocupação com o processo de diferenciação do ensino em ambos os ciclos de ensino, elencando-se as estratégias implementadas: (i) a diferenciação dos materiais de apoio e dos produtos de avaliação; (ii) o apoio individualizado aos alunos, no momento de TEA (1.ºCEB) – constituindo-se o PIT o instrumento monitorização primordial de todo o processo – e no apoio tutorial (2.ºCEB) e (iii) o Trabalho de projeto (1.ºCEB). De acordo com Heacox (2006) diferenciar o ensino implica mudar o ritmo ou até mesmo o género de instrução praticada pelo professor, conforme as necessidades, os estilos e os interesses de cada aluno, o que permite respeitar a individualidade de cada um.

Em termos de implementação de estratégias de integração curricular, foi igualmente possível efetuá-la em ambos os ciclos, se bem que no 2.º CEB a integração das diferentes áreas curriculares constitui-se mais desafiante, quer pelo ensino ter seguido uma modalidade *online* quer pela redução da carga horária dos alunos.

4.2. A relação pedagógica e a relação entre agentes educativos

No que concerne à relação professor-aluno, em ambos os ciclos verificou-se uma boa relação pedagógica, alicerçada na confiança e no respeito mútuo. No 2.º CEB, verificou-se uma relação pedagógica bastante próxima uma vez que a OC era uma das professoras que mais contacto diário estabelecia com os alunos, o que lhe permitia com maior facilidade reconhecer as diferenças individuais de cada um dos seus alunos (a nível de preferências de aprendizagem, interesses, necessidades e experiências) e conseqüentemente realizar uma diferenciação do ensino favorecedora da relação com o aluno (Heacox, 2006), aspeto este bastante facilitado no 1.ºCEB pelas rotinas desenvolvidas que conferem destaque aos interesses dos alunos e pelas características da monodocência.

No que diz respeito à relação entre os alunos, no 1.º CEB, em geral, os alunos relacionavam-se entre si e de forma positiva, encontrando-se os novos elementos bem integrados na turma e nas dinâmicas. No 2.º CEB, em regime *online*, não se observaram

desentendimentos entre alunos aquando da realização de trabalho em grupo, porém a OC referiu que a relação e interação entre os alunos, sobretudo por parte dos alunos do 5.º ano de escolaridade, nem sempre era positiva visto que tinham dificuldades em aceitar as opiniões dos colegas.

A relação do professor com outros agentes educativos revelou-se diferente nos dois ciclos de ensino. No 1.º CEB verificava-se uma maior participação das famílias na vida escolar dos alunos comparativamente ao 2.º CEB. No 1.º CEB, em geral, os EE mantinham regularmente o diálogo entre escola-família. De acordo com Zabalza (1998), a participação e cooperação das famílias na tomada de decisões no processo educativo "(...) enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas" (p.57). Já no 2.º CEB, verificou-se que algumas famílias participavam menos nas reuniões, o que pode conduzir à desmotivação e insucesso por parte dos alunos e conseqüente desinteresse face à escola (Morgado, 1997).

Quanto às reuniões com os EE, no 1.º CEB, realizavam-se com o professor titular de turma e no 2.º CEB esta função estava ao cargo dos professores Tutores que eram responsáveis por um grupo de alunos fixo, sorteado no início do ano letivo. Os Tutores desempenham funções muito abrangentes a nível do domínio pedagógico-curricular, administrativo-burocrático e relacional, devendo sempre desenvolver a sua ação de forma articulada com o Diretor de Turma (DT) e respetivo Conselho de Turma.

4.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem

Em ambos os ciclos de ensino verificou-se implicação dos alunos no processo de aprendizagem. Não obstante, esta implicação dos alunos foi mais evidente no 1.º CEB, justificada pela utilização de algumas das rotinas do Movimento Escola Moderna (MEM) que defende uma participação ativa e direta dos alunos (Niza, 1998). Com efeito, a implicação dos alunos foi notória no cumprimento de tarefas atribuídas semanalmente aos alunos, nas rotinas de planificação, organização e avaliação do trabalho e durante o TEA.

Em oposição, nas práticas do 2.º CEB, a planificação dos conteúdos e a gestão do tempo estavam inteiramente a cargo da OC e das estudantes estagiárias, sem participação

dos alunos, sendo importante frisar, no entanto, que as sessões foram todas realizadas em regime *online*, enquanto as do 1º CEB foram presenciais.

4.4. Processo de avaliação e regulação da aprendizagem

No que diz respeito ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, verificou-se que em ambos os ciclos se recorria à avaliação sumativa, sendo dada primazia à avaliação formativa, sendo constante o *feedback*.

Não obstante, no 1.ºCEB o *feedback* era mais regular, graças à rotina semanal de Conselho de Cooperação, que contribuía para a promoção de momentos de reflexão do percurso realizado quer por parte do grupo-turma quer por parte dos alunos individualmente. Neste contexto, também o PIT se tornou um instrumento facilitador do planeamento e orientação do trabalho a desenvolver pelos alunos no momento de TEA e da consciencialização acerca das suas dificuldades e autoavaliação do trabalho desenvolvido (Niza,1998), além de que se constituiu um instrumento organizador da diferenciação do trabalho (Grave-Resendes e Soares, 2002). De referir que, tanto no Conselho como no PIT, se privilegiava a auto e heteroavaliação.

Na prática do 2.ºCEB, os momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, embora realizados com uma certa regularidade, não eram tão frequentes, contudo, os trabalhos desenvolvidos individualmente pelos alunos eram alvo de *feedback* por parte do docente e os trabalhos a pares ou em grupo recebiam também *feedback* (autoavaliação e heteroavaliação).

Em suma, conclui-se que o processo de regulação e de avaliação das aprendizagens praticado em ambos os ciclos é uma avaliação para a melhoria da aprendizagem, avaliando-se as aprendizagens com o intuito de “ajudar o aluno a compreender onde se situa no contínuo de aprendizagem (ao nível da iniciação, de progresso ou de domínio ou competência)” (Heacox, 2006, p. 124). Esta modalidade de avaliação é igualmente vantajosa para o professor, uma vez que lhe permite a obtenção de dados úteis que o conduzem a uma validação do trabalho desenvolvido e a desenvolver com cada aluno, escolhendo que competências devem ser privilegiadas nos trabalhos seguintes e conseqüentemente selecionar as metodologias mais adequadas no processo de ensino aprendizagem.

PARTE II - ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

5.1. Contextualização e motivação do estudo

O estudo realizado versa sobre a problemática da transição entre ciclos, mais concretamente a transição entre o 1.º e 2.º CEB, e o interesse pelo mesmo emergiu durante o contexto da PES II em 2.º CEB, numa turma heterogénea de 5.º e 6.º ano. No decorrer da intervenção foi possível constatar, em conversas informais com a OC, que a maioria dos alunos de 5.º ano tinha dificuldades em se relacionar e aceitar as opiniões dos colegas da turma, tendo-se verificado ainda um decréscimo do rendimento escolar por parte de alguns alunos, em relação ao 4.º ano.

Em sentido oposto, durante o desenvolvimento da prática pedagógica em 1.º ciclo, com alunos do 4.º ano, a preocupação com a transição para o 2.º ciclo não foi notória. Esta constatação podia ser devida ao facto de se tratar de um estabelecimento de ensino privado de dimensão mais reduzida em relação a um Agrupamento de Escolas e a esmagadora maioria dos alunos permanecer no mesmo estabelecimento de ensino, o que pode contribuir para atenuar as questões, receios e inquietações que esta transição pode provocar. Para além disso, a instituição teve o cuidado de realizar uma reunião dos alunos do 4º ano com os alunos do 5º ano, visando a preparação para o novo ciclo de ensino.

Às motivações profissionais mencionadas anteriormente, acrescentam-se as experiências anteriores vivenciadas pela investigadora durante o momento de transição entre ciclos, período em que experienciou não só a passagem para um novo estabelecimento de ensino como também a passagem para o sistema de ensino português. De acordo com Sousa e Baptista (2011) a seleção do tema da investigação “deve resultar de uma forte motivação pessoal” (p.19), acrescentando o facto de ser “vantajoso que o trabalho a desenvolver se enraíze na experiência do investigador” (p.19).

Os estudos associados a esta problemática incidem maioritariamente sobre a transição entre o jardim de infância e a escola primária, sendo escassos aqueles que incidem sobre a problemática da transição entre o 1º e o 2.º CEB. Contudo, atualmente cada vez mais é reconhecida por parte dos gestores escolares, professores e pais a necessidade e importância em promover a continuidade educativa entre os ciclos.

Neste sentido, Formosinho et al (2016) sugerem que se deve colocar no centro das preocupações do 1.º CEB a problemática das transições para os restantes ciclos do ensino básico, por ser um ciclo intermédio, havendo consensualidade entre os agentes educativos

de que as transições devem ser bem pensadas e preparadas de modo a permitirem transições suaves e de sucesso para os alunos. Em conformidade, a realização de estudos sobre o tema revela-se de atual e grande pertinência para as comunidades científica e profissional, uma vez que os mesmos podem trazer contributos para os múltiplos intervenientes da comunidade escolar.

5.2. Questão de partida e objetivos do estudo

Tendo em conta os pressupostos anteriormente explicitados, a questão de partida para o presente estudo foi colocada do seguinte modo:

- Quais as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano de um Agrupamento de Escolas sobre transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB?

Decorrente desta questão de partida, surgiram questões mais específicas que orientam o estudo: (i) Quais são as vivências dos alunos do 4.º ano sobre o ambiente e contexto educativo da instituição de ensino?; (ii) Quais as formas de adaptação ao novo ambiente educativo perspetivadas pelos alunos do 5.º ano?; (iii) Quais são as perceções dos alunos do 4.º e 5.º ano sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB?; (iv) Que perceções têm os professores do 4.º e 5.º ano do Ensino Básico sobre as reações dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e 2.º CEB?; (v) Qual o envolvimento dos encarregados de educação nesta transição?; (vi) Que estratégias são adotadas pelos professores de 4.º e 5.º ano de modo a facilitar o processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB? e (vii) Que medidas são implementadas no Agrupamento de escolas que auxiliam no processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB?.

Neste sentido, definiu-se como objetivo geral do estudo:

- Conhecer as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano de um Agrupamento de Escolas sobre a transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB.

Em conformidade com as questões apresentadas, identificam-se como objetivos específicos de investigação: (i) Conhecer as vivências dos alunos do 4.º ano sobre o ambiente e contexto educativo da instituição de ensino; (ii) Caracterizar as formas de adaptação ao novo ambiente educativo perspetivadas pelos alunos do 5.º ano; (iii) Conhecer as perceções dos alunos do 4.º e 5.º ano sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB; (iv) Conhecer as perceções dos professores do 4.º e 5.º ano do Ensino Básico sobre

reações dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e 2.º CEB; (v) Compreender o envolvimento dos encarregados de educação nesta transição; (vi) Caracterizar as estratégias adotadas pelos professores de 4.º e 5.ºano, facilitadoras do processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB; (vii) Identificar as medidas implementadas no agrupamento de escolas que auxiliem no processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB.

6. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | ' ' |

6.1. Conceito de Transição

Na perspectiva de Cleto e Costa (2000), o termo transição remete para a ideia de mudança e de adaptação, processos que requerem de um indivíduo a capacidade de se ajustar e de se reorganizar, quer em termos pessoais quer relacionais, às novas situações. Neste sentido, a revisão de literatura sobre transições educativas alerta-nos para a complexidade envolvida neste processo.

De um modo holístico, a literatura desenvolvida no âmbito das transições insere os processos de transição nos acontecimentos de vida normativos porque “ocorrem, por norma, para a maioria das pessoas de determinada idade ou geração” (Cleto & Costa, 2000, p.70).

A este respeito, existem várias definições de “transição” em Educação, apresentadas por diferentes autores, que se complementam, sendo pertinente elencá-las.

Abrantes (2005) descreve as transições entre ciclos como “momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos”, estabelecendo-se tendencialmente “enquanto (1) processo social complexo e particular, (2) momento provável de insucesso escolar e exclusão social e (3) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos” (p.25).

Melo e Pereira (2011) assinalam as transições nomeadamente, as transições entre ciclos e níveis de ensino como “momentos críticos para os estudantes” (p.509). Estes autores referem também a existência de estudos relacionados com o processo de transição que, por um lado, evidenciam “efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental” e, por outro, “revelam que as transições escolares podem ser vivenciadas sem problemas ou, até mesmo, potenciar a diminuição de problemas já existentes” (p.510).

Com base em diferentes autores, Formosinho et al. (2016), associam as transições a um tempo de mudanças significativas e descontinuidades que se podem manifestar na forma de adaptação do aluno, “a um ambiente social mais complexo e na passagem de um ambiente educativo de autonomia” (p.146), no qual se configura um aumento de exigências e uma diminuição dos apoios. O autor encara, igualmente, a transição como um desafio, a que os alunos são sujeitos e que têm de enfrentar, “no plano pessoal e relacional, no processo de aprendizagem, no seu papel como aluno, no estilo de mediação

do professor, nas diferentes opções curriculares e pedagógicas” (Formosinho et al., 2016, p.168).

Segundo Saragoça et al. (2011), atualmente, as transições escolares configuram-se como situações-problema de natureza ecológica.

Na perspectiva ecológica de transição, formulada por Bronfenbrenner (1987), o sucesso da transição deixa de depender da perspectiva individual de “prontidão” da criança, sendo substituída pela consciência de que o ônus deve ser colocado sobre todos os participantes que colaboram na educação da criança, implicando assim “crianças e famílias; centros educativos e escolas básicas; administração da educação; serviços sociais de apoio à criança; a comunidade” (Formosinho et al, 2016, p.193). Em conformidade, as transições ecológicas, “elemento central e constante no processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional e pessoal da criança” (Formosinho et al, 2016, p.58), exigem a compreensão da complexa interação entre o indivíduo e os contextos educativos envolventes.

6.2. A transição no sistema escolar: alguns estudos

A experiência e as consequências da transição são complexas, uma vez que esta “pode constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso” (Formosinho et al., 2016, p.36), dependendo do modo como essas transições são vivenciadas pelos diferentes intervenientes.

Existem poucos estudos realizados que incidem sobre a transição entre ciclos do Ensino Básico, no entanto é possível enumerar algumas conclusões que nos evidenciam a importância e a necessidade de um olhar atento sobre o processo de transição (Formosinho et al., 2016).

Em primeiro lugar, parece-nos pertinente referir que os processos de transição entre ciclos de ensino tornam-se particularmente delicados por colidirem com períodos de transição desenvolvimentais (da infância para a juventude, da juventude para a adolescência) acabando por condicionar “significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social” (Abrantes, 2005, p.32), com particular relevo por se configurarem como processos de reconstrução identitária. Vários autores consideram que a mudança de escola no início da adolescência, altura marcada por alterações a nível

físico, emocional e social, pode apresentar-se como um “desafio que encerra oportunidades de desenvolvimento psicológico, ao mesmo tempo que pode contribuir para a desadaptação” (Cleto & Costa, 2000, p.70).

Segundo Abrantes (2008), “na mudança entre ciclos de ensino, ergue-se uma barreira que só uma parte dos alunos consegue transpor” (p.9).

O estudo apresentado por Bento (2007) intitulado de “Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º Ciclo)”, adverte-nos para a descida do rendimento académico e o aumento de perturbações a nível comportamental, social e emocional nos alunos, durante o período de transição escolar. Em conformidade, e sustentando esta ideia, Bento (2007) apoia-se em estudos recentes que confirmam a existência de um “declínio geral no rendimento académico depois da transição para o Ensino Básico” (p.2)

Abrantes (2005), cita um estudo publicado em 1997 por Grácio, cujos resultados apontavam para o impacto das transições nas várias classes sociais e consoante o sexo, concluindo-se que os rapazes ressentem mais a transição entre o 1º e o 2º ciclo independentemente da classe social. Relacionando os dois fatores, classes sociais e sexo, os resultados indicam que a taxa de insucesso e abandono é maior nos jovens que provêm de contextos socioeconómicos mais baixos, e particularmente nos rapazes. Em termos globais, a revisão da literatura alerta-nos para uma “repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais” (Saragoça, et al., 2011, p.4), e sustentam a ideia de que os estudantes mais propícios a apresentar problemas na transição entre ciclos provêm de estatutos socioeconómicos baixos. Bordieu (1985), referido por Saragoça, et al. (2011), embora reconheça a influência do capital económico, defende que o sucesso ou insucesso escolar é mais condicionado pela herança cultural que os alunos transportam. Esta herança fornece ou não ao aluno “capacidades para apre(e)nder os conteúdos de aprendizagem, os códigos culturais e o domínio linguístico capazes de potenciarem a aprendizagem” (p.5).

Leitão e Bilimória (2014) apresentam um estudo que revela um decréscimo dos resultados dos alunos, ao longo da escolaridade, mas, sobretudo nas fases de transição, sugerindo que a interação professor/aluno se vai tornando cada vez menos facilitadora da aprendizagem. No que respeita à perceção dos alunos sobre o apoio académico e

emocional prestado pelos docentes, os resultados relatados mostram uma rutura, quer na transição do 1º para o 2º ciclo, quer do 2º para o 3º ciclo, no entanto, sem observação de uma rutura entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Relativamente à perceção dos professores sobre os processos interativos professor/aluno, verificou-se uma rutura constante do 1º ciclo ao ensino secundário (Leitão & Bilimória, 2014).

Estes resultados levam os autores a apresentar como razão explicativa para estas transformações a ideia de que “ao longo dos diferentes ciclos de ensino, a instituição escolar ter uma dificuldade crescente em ajustar as respostas educativas que proporciona, particularmente o apoio académico e emocional, às necessidades e mudanças desenvolvimentais dos seus alunos” (Leitão & Bilimória, 2014, p.87).

Em Portugal, nos anos de transição de ciclos de ensino, verifica-se uma acentuação da taxa de insucesso e abandono escolar (Abrantes, 2009). Tal constatação é corroborada pelos dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estatística, relativos ao ano 2001/2002, no qual se verifica uma subida particularmente relevante na passagem para o 3º ciclo com um total de 24283 retenções, registando-se a segunda maior subida na transição do 1º para o 2º ciclo, perfazendo um total de 15805 retenções (Abrantes, 2005). Posto isto, parece confirmar-se a tese da transição enquanto possível mecanismo de exclusão, na qual Abrantes (2008) refere que “os períodos de transição entre ciclos de ensino tendem a estabelecer-se como momentos privilegiados de exclusão social (...), de quebra dos vínculos necessários para uma plena integração na sociedade contemporânea, na esfera da cidadania (...) e até das relações pessoais” (p.4).

Não obstante, Bento (2007) e Formosinho et al. (2016), entre outros, sugerem que a transição de ciclo, mesmo associada à mudança de escola, não define o percurso social e educativo do aluno, o relevante é que o ambiente e o contexto educativo satisfaçam as necessidades e os interesses dos alunos no decorrer do seu percurso académico.

Bento (2007) invoca um estudo realizado por Mullins (1997) que revelou que os alunos que participam em múltiplas atividades tiveram uma boa transição entre escolas, não tendo apresentado as dificuldades comuns de adaptação à nova escola, associadas a sentimentos de receio pelos alunos mais velhos e pela dimensão da escola. Este estudo coincide com a ideia defendida por Melo e Pereira (2011) de que o envolvimento dos estudantes na escola pode ser visto como uma possível solução “para a baixa participação

na escola, para o baixo desempenho acadêmico e para o abandono escolar dos estudantes” (p.511), para os problemas comportamentais dos alunos e para os problemas psicológicos associados, dado que confere ao aluno um sentimento de pertença à escola, fator facilitador “no estabelecimento de novas relações com pares e adultos e no processo de envolvimento face ao novo contexto escolar” (p.511), que se constituem fundamentais neste processo.

6.3. A transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico

A organização geral do sistema educativo encontra-se expressa, em Portugal, no art.º 4º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), compreendendo três subsistemas diferenciados e com finalidades próprias: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Mueller e Karle (1996, citado em Abrantes, 2005), assinalam que “os sistemas escolares são tipicamente organizados como uma série de etapas que a população escolar tem que atravessar” (p.43).

A Tabela J1 (Anexo J), permite um olhar comparativo entre ambos os ciclos com o foco no ensino, no currículo, na composição das turmas, tempos letivos e tempos mínimos semanais.

De acordo com Saragoça et al., (2011), mencionando Coelho (2008), os estudos sustentam a ideia de que a transição do 4.º para o 5.º ano, “implica uma mudança para um ambiente mais complexo, capaz de influenciar os resultados escolares” (p.9). Os primeiros quatro anos alicerçam-se em “relações pedagógicas estáveis, próximas, continuadas e integradas (1 professor para 1 turma)”, enquanto “os restantes cinco anos baseiam-se na negação desse princípio, substituído por relações distanciadas, temporárias (...) e fragmentadas” (Abrantes, 2005, p.47). A passagem da monodocência para a pluridocência é, para alguns autores, o contraste mais violento que os alunos vivenciam na transição do 1.º para o 2.º ciclo.

Na sequência de um olhar global sobre o sistema educativo português, existe uma distância dentro da própria escolaridade básica e obrigatória, entendida, segundo Abrantes (2005, como base em Archer, 1980 e Petitat, 1982), como um mecanismo de

influência na adaptação da criança dos seus valores, expectativas, receios e ansiedades, pela necessidade de uma conjugação de atitudes entre a família e a escola (Formosinho et al., 2016, p.147).

O reconhecimento da importância do papel do docente neste processo é evidenciado em diferentes estudos, que os constituem como participantes-chave nas transições bem-sucedidas, quer pelo trabalho desenvolvido com os alunos, quer pelo trabalho desenvolvido com as famílias, quer ainda pelo trabalho desenvolvido na articulação entre os contextos que os alunos frequentam e aqueles para os quais irão transitar. Segundo Formosinho et al. (2016) todos os professores envolvidos no processo de transição, dentro do mesmo ciclo ou entre ciclos, desempenham um papel determinante, sendo vistos como atores de referência no desenvolvimento do processo de transição dos alunos, “pelo seu espaço de atuação, pela capacidade de gestão e pelo poder de decisão que é inerente à sua atuação pedagógica” (p.174). Neste sentido, a investigação adverte-nos para a necessidade de “abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos)” (Formosinho et al., 2016, p.203), sendo estes aspetos centrais na qualidade das transições dos alunos. Esta colaboração é essencial no apoio dos alunos e familiares porque abre horizontes para que seja possível o desenvolvimento de um trabalho conjunto que leve à identificação de problemas, à criação de focos para uma ação rápida e adequada, ao trabalho colaborativo desses focos, à avaliação dos resultados e por fim, à reformulação de estratégias (Formosinho et al., 2016).

Considerando a transição do 1.º para o 2.º ciclo, torna-se, assim urgente, promover a articulação entre ciclos, através do desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado entre os professores, “especialmente importantes para a formação e integração dos jovens em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino” (Abrantes, 2005, p.47).

Referente ao processo de transição, a investigação revela a existência de “uma relação causal recíproca entre a percepção do apoio social dos pares e a adaptação à escola dos alunos que fazem a transição”, confirmando-se que “fontes de apoio, como a família ou os professores, estão associadas a uma maior satisfação, menor ansiedade e menos

dificuldades com as tarefas pós-transicionais” (Barone et al., 1991, citado por Cleto e Costa, 2000, p.73).

Em suma, e sustentado em investigações recentes, Formosinho et al (2016) defendem que, “por muito competentes que sejam as crianças, a qualidade das transições depende do contexto e dos processos de acolhimento” (p.56), tendo as escolas a responsabilidade e um papel privilegiado na criação de ambientes integradores e promotores de uma transição de sucesso, no qual a articulação entre os ciclos, as instituições e os profissionais envolvidos deve ser experienciada.

6.5. A articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Na perspetiva de Serra (2004) podemos definir articulação curricular como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75), ou seja, refere-se a uma sequencialidade entre diferentes ciclos de ensino, constituindo-se uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso dos alunos.

No quadro legislativo português, as primeiras referências alusivas à questão da articulação entre ciclos, remontam à década de 80, mais concretamente à LBSE (1986) que estabelece que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8º, ponto 2, p.5127).

Em 2011, é publicado o Decreto-Lei n.º 18/2011 de 18 de janeiro, que advoga como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo a “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário” (artigo 3, nº23, p.664). Por seu turno, no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, defende-se a “promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (artigo 4º, p.2930).

Em oposição às orientações legais, e tomando como referência o estudo realizado por Abrantes (2008), parece existir uma desarticulação entre ciclos, sendo esta comum aos três ciclos, sublinhando o autor que “das escolas básicas, secundárias e superiores chegam sinais de que um número significativo de alunos se perde à entrada de cada ciclo

de ensino” (p.9). Já em 2004, o relatório do Ministério da Educação e do Trabalho (2004) reforçava que “estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição” (p.53). Também Ferreira (2001, citado por Abrantes, 2008a) frisa a existência de “um ensino básico marcado por uma linha de descontinuidade entre 1º e 2º ciclos e por uma linha de sequencialidade entre 2º e 3º ciclos, que se encontra presente na estrutura dos próprios programas” (p.111), o que dificulta o processo de transição, marcado pelo distanciamento entre universo familiar e escolar.

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assinala que “a atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, (...) deixa transparecer a necessidade de se reorganizar o fluxo dos percursos escolares (...), e favorece a retenção e a construção de espirais de insucesso” (CNE, 2015, p. 7385), recomendando que se reorganizem “os percursos escolares, evitando a excessiva segmentação, que favorece a retenção, dando particular atenção ao 1.º e 2.º ciclo” (p.7386). Um ano mais tarde, o mesmo Conselho alerta para “a transição brusca entre o 1º e o 2º ciclos, sendo que estes dois anos do 2º ciclo, em muitos países, foram incorporados num ensino primário mais longo e aprofundado, facilitando a consolidação dos saberes e das competências básicas adquiridas ao longo do 1º ciclo (CNE, 2016, p.34473).

6.6. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino

Na perspectiva de Bento (2007), o processo de transição entre ciclos, associado à mudança de escolas, pode ser facilitado se precedido de estratégias de articulação e práticas educativas programadas entre ciclos de escolaridade, nas quais conte com a intervenção de todas as partes integrantes do processo, visando contribuir para um maior rendimento académico e minorar as perturbações a nível comportamental, social e emocional.

A este respeito, o mesmo autor e Abrantes (2005) sugerem um conjunto de atividades facilitadoras de transição entre ciclos de ensino: (i) visita por parte dos professores das escolas recetoras às escolas emissoras, com o propósito de iniciarem

contactos; (ii) trocas de correspondência entre alunos das escolas emissoras e recetoras; (iii) trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e psicólogos de ambas as escolas; (iv) atividades que integrem os diferentes agentes educativos (professores, alunos e pais), contribuindo para que as famílias se sintam acolhidas na nova comunidade educativa; (v) visitas guiadas dos alunos do 4.º ano à nova escola, possibilitando a convivência entre alunos de ambos os ciclos, numa perspetiva de socialização e (vi) reuniões entre professores de ambos os ciclos de ensino, com o intuito de promover discussões acerca de aspetos curriculares e práticas de ensino, conduzindo a um conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos.

7. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

7.1. Opções metodológicas

Neste ponto, apresentam-se as opções e procedimentos metodológicos adotadas no decurso da investigação, bem como a caracterização dos participantes e os princípios éticos que nortearam a investigação.

7.1.1 Natureza e tipo de estudo

A presente investigação assume-se como um estudo exploratório porque visa segundo Sousa e Baptista (2011), mencionando Marshall e Rossman (1995), reconhecer uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada para levantar hipótese de entendimento dessa realidade e conseqüentemente fornecer pistas para estudos futuros. A investigação exploratória é definida por Coutinho (2020) como tendo um “caráter provisório na medida que se realiza para obter um primeiro conhecimento da situação que se quer estudar” (p.42).

Para esta investigação exploratória, optou-se pelo inquérito. Segundo Coutinho (2020), este tipo de estudo permite inquirir um grupo de indivíduos, representativo da população em estudo, possibilitando, deste modo, “caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (p. 139). Por sua vez, Carmo e Ferreira (2008, p.139), caracterizam-no como “uma recolha sistemática de dados para responder a um dado problema”.

O inquérito pode ser realizado através de questionário ou de entrevista, diferenciando-se estes dois processos pelo “grau de diretividade das perguntas e pela presença ou ausência do investigador no ato de inquirição” (Carmo e Ferreira, 2008, p.139). Neste estudo, optou-se pelo inquérito por questionário, que implica um maior grau de diretividade nas perguntas e permite o recurso a canais de comunicação não presenciais, sendo o tratamento de dados predominantemente quantitativo.

Para Quivy, Campenhoudt e Marquet (2019) o inquérito por questionário consiste em colocar “a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas” (p.255), sendo utilizado sempre que seja necessário obter informações relativas a expectativas e a diferentes comportamentos "para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências" (Sousa & Baptista, 2011, p.90).

No caso do presente estudo, o inquérito por questionário serviu para inquirir alunos e docentes sobre as suas perspetivas em relação à fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB. O estudo, porém, restringe-se apenas a um contexto educativo (Agrupamento de Escolas), pelo que se poderá considerar representativo somente da realidade desse mesmo contexto.

7.1.2. Técnicas de recolha de dados

Como referimos antes, a técnica de recolha de dados privilegiada foi o questionário. Tendo em conta os anos/ciclos escolares abrangidos por este trabalho, foram elaborados 4 questionários: 2 para os alunos e 2 para os professores.

Os instrumentos de recolha de dados destinados aos alunos (cf. Anexo K e L) encontram-se estruturados em quatro secções distintas: (1) referente à caracterização dos alunos; (2) relativa às perceções sobre a transição de ciclo de ensino (4.ºano) ou relativa à transição de ciclo de ensino (5.ºano); (3) dedicada às vivências na escola do 1.ºCEB (4.ºano) ou à comparação entre o 1.º e o 2.º CEB (5.ºano) e por último (4) respeitante ao apoio familiar (4.ºano e 5.ºano) e apoio por parte dos professores (5.ºano).

Também a estrutura dos questionários destinados aos docentes (cf. Anexo M e N), é composta por quatro secções distintas: (1) referente à caracterização dos docentes; (2) correspondente às conceções acerca da transição entre ciclos; (3) dedicada às estratégias de transição e por último (4) relativa ao agrupamento e às medidas facilitadoras de transição entre ciclos.

De salientar que, embora haja, no caso dos alunos, secções distintas, procurou-se que os questionários abordassem temas idênticos, de modo a facilitar a análise dos dados, no que respeita à identificação de diferenças e semelhanças entre as opiniões dos diferentes alunos dos diferentes ciclos de ensino.

Relativamente à estrutura das questões, os questionários apresentam, maioritariamente, questões do tipo fechado, no qual o inquirido deve escolher a opção, que mais se adequa à sua opinião, de entre as respostas predefinidas pelo investigador (Quivy, Campenhoudt & Marquet, 2019). De entre as questões de resposta fechada, algumas respostas são dadas com recurso à escala de Likert, sendo que os inquiridos especificam o seu nível de concordância em “concordo totalmente, concordo, discordo,

discordo totalmente” ou com recurso a uma escala de frequência em que os inquiridos especificam o grau de frequência de acordo com “nunca, raramente, às vezes e sempre”. De salientar que a utilização de uma escala de quatro hipóteses foi propositada, tendo como objetivo evitar a tendência para o preenchimento da opção que representa o meio da escala, em escalas de número ímpar de hipóteses de resposta.

Os questionários incluem também questões de resposta múltipla com várias modalidades de resposta em número limitado; questões de filtro; questões dicotómicas de resposta sim ou não e algumas questões abertas, através das quais se pretende que os inquiridos explicitem o seu pensamento.

Num momento anterior à sua administração, os questionários foram sujeitos a um pré-teste, com alunos com perfil idêntico ao dos alunos aos quais foi aplicado (um de cada ano de escolaridade), com o propósito de averiguar se a linguagem utilizada na formulação das questões era acessível e compreensível pelos inquiridos, permitindo assim responder aos problemas levantados (Sousa & Baptista, 2011). Em seguida, o questionário foi administrado aos alunos e docentes em estudo, tendo-se tratado de um inquérito *online*, construído com recurso à ferramenta de formulários, *Google forms*.

A recolha dos dados foi realizada entre 10 de maio e 11 de junho de 2021, tratando-se, portanto, de um questionário de formato transversal, uma vez que “os dados são recolhidos num só momento no tempo numa amostra representativa de uma população” (Coutinho, 2020, p.318).

7.1.3. Técnicas de análise de dados

Para a realização da análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreu-se à estatística descritiva, cuja função é “transformar os dados em informação” (Coutinho, 2020, p.151).

Para o efeito os dados foram tratados com recurso ao programa *Excel*, procedendo-se à apresentação dos dados em tabelas de frequências absolutas e relativas e conseqüentemente em gráficos de barras, por graficamente ser mais claro na apresentação de dados.

Para o tratamento de algumas respostas a perguntas abertas (aquelas em que existia maior diversidade de respostas), recorreu-se à análise de conteúdo, categorizando

as respostas dos inquiridos e forma a encontrar o sentido geral do conteúdo das mensagens (Bardin, 2008). Para tal, recorreu-se a um procedimento indutivo ou aberto, pelo que as respostas foram inicialmente recortadas em unidades de registo, considerando unidade de registo a unidade mínima de significado completo (Esteves, 2006). Utilizando o processo de analogia/confronto de significação, as unidades de registo foram depois agrupadas em indicadores e estes em subcategorias e categorias.

7.2. Caracterização dos participantes

O presente estudo desenvolveu-se apenas num contexto, nomeadamente no contexto no qual decorreu a PES II em 2.º CEB, pertencente a um Agrupamento de Escolas (AE) do concelho de Sesimbra.

A escolha dos alunos participantes no estudo teve em consideração os seguintes critérios: (i) a pertença a uma escola do agrupamento; (ii) a frequência, no presente ano letivo, no 4.º ou 5.º ano de escolaridade e (iii) a existência de autorização dos EE.

O questionário foi enviado a uma turma do 5.º ano e a duas turmas do 4.º ano de escolaridade. Responderam ao questionário 15 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos e 18 alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 12 anos (cf. Anexo O).

A escolha dos docentes participantes no estudo teve em consideração os seguintes critérios: (i) a lecionação, no presente ano letivo, numa escola do agrupamento e (ii) a lecionação presente ou passada numa turma de 4.º ou 5.º ano de escolaridade.

O questionário foi enviado à OC, que o partilhou numa plataforma comum a todos os professores pertencentes ao AE, tendo sido obtidas respostas de 11 professores do 1.º CEB e 16 professores do 2.º CEB, todos eles em exercício de funções letivas. A idade dos docentes inquiridos do 1.º CEB varia entre os 41 e os 60 anos, sendo 90,9% do sexo feminino e a idade dos docentes de 2.º CEB varia entre os 31 e os 60 anos, sendo 68,8% do sexo feminino (cf. Anexo P).

7.3. Princípios éticos do processo de investigação

É importante referir que o processo de investigação foi realizado tendo em consideração os princípios preconizados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, instrumento de regulação ético-deontológico, que “pretende funcionar, fundamentalmente, como um referencial de boas práticas” (Baptista, 2014, p. 6). Assim, tivemos em consideração: (i) o consentimento informado, no qual os participantes (alunos e docentes) foram informados previamente sobre a natureza e as finalidades do estudo; em conformidade, foram solicitadas autorizações, quer ao Agrupamento de escolas (cf. Anexo Q), quer aos encarregados de educação dos alunos participantes no estudo (cf. Anexo R); (ii) a privacidade, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados fornecidos pelos participantes e (iii) a divulgação da informação, tendo os participantes o direito de serem informados sobre os resultados finais da investigação e o modo como os resultados vão ser utilizados e divulgados (Baptista, 2014).

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Nesta secção são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano e aos docentes de 1.º e 2.º CEB sobre a transição entre o 1.º e 2.º ciclo.

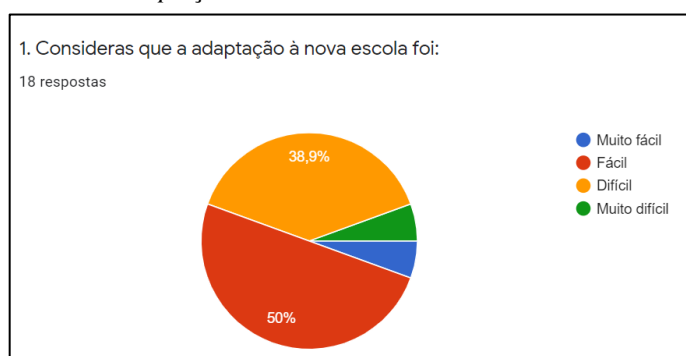
De salientar que os resultados apresentados se dividem em duas partes: (i) alunos do 4.º e 5.º ano e (ii) professores do 1.º e 2.º CEB. Em cada uma das partes, os dados serão apresentados e comparados através de representações gráficas, dando ênfase aos dados mais relevantes. A consulta da totalidade dos dados recolhidos pode ser feita nos Anexos S, T e U.

Após a apresentação dos resultados, importa analisá-los reflexivamente, mobilizando os referenciais teóricos do quadro concetual.

8.1. Alunos do 4.º e 5.º ano

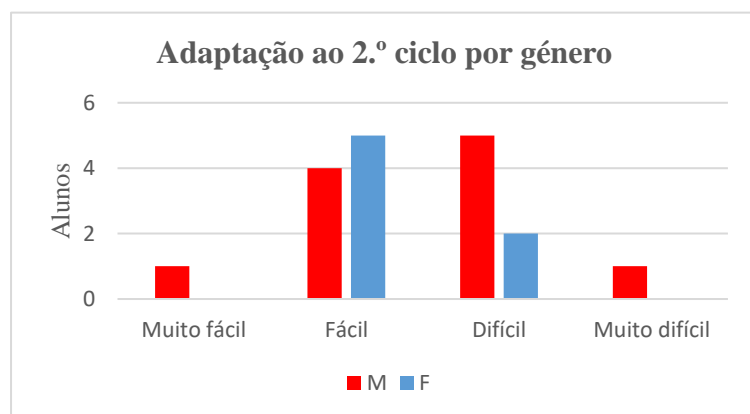
No que respeita ao modo de **adaptação** ao 2.º ciclo, esta questão surgia apenas no questionário aos alunos do 5º ano. De acordo com a Figura 1, verificou-se que metade dos alunos do 5.º ano considera que a adaptação à nova escola foi fácil. Juntando-se os indicadores “muito fácil” e “fácil” perfaz-se um total de 55,6%. Ainda assim, é importante referir que 38,9% dos alunos afirma que a adaptação foi “difícil” e 5,6% “muito difícil”, perfazendo um total de 44,5%.

Figura 4.
Modo de adaptação ao 2.º ciclo.



Agrupando-se os resultados da Figura 1 por género, de acordo com as tabelas de frequências da Figura 2 (cf. Anexo S, Tabelas S1 e S2), verifica-se que dos 11 rapazes do 5º ano que responderam ao questionário, a maioria teve dificuldades na adaptação, uma vez que 45,5% considerou a adaptação “difícil” e 9,1% “muito difícil”, perfazendo 54,6% das

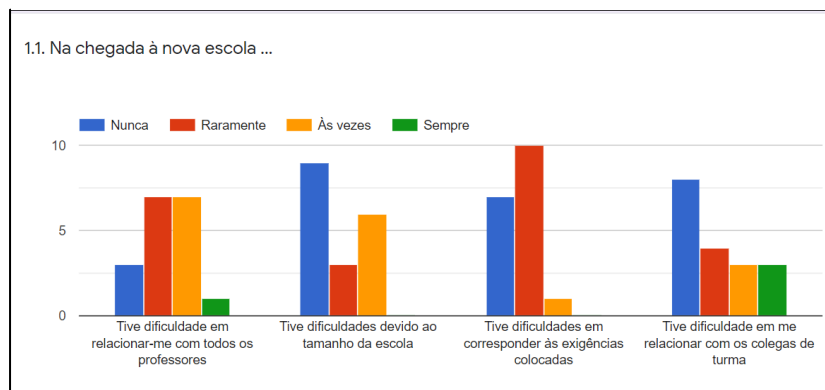
Figura 2.
Adaptação ao 2.º ciclo por género.



respostas. Em oposição, das 7 raparigas inquiridas, 71,4% afirmam que a adaptação foi fácil. Assim, parece poder concluir-se que, neste grupo de alunos, o género masculino teve mais dificuldades no processo de adaptação à nova escola, em comparação com o género feminino.

Considerando-se os dados patentes na Figura 3, e de acordo com a tabela de frequências (cf. Anexo S, Tabela S3), de entre as dificuldades apresentadas pelos alunos do 5.º ano destacam-se: (i) dificuldades de relacionamento com o próximo quer com os professores (39%, às vezes) quer com os colegas de turma, (17%, às vezes, e 17% sempre), somados resulta em 34% e (ii) dificuldades associadas à dimensão da

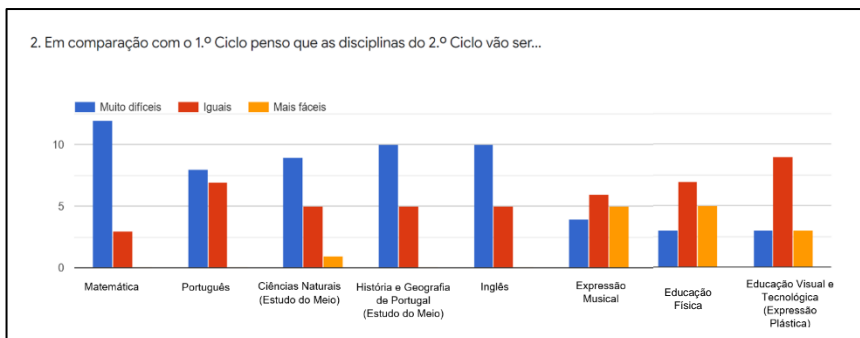
Figura 3. Dificuldades na adaptação dos alunos do 5.º ano no início da transição.



escola, com 33% da resposta “às vezes”. No entanto, de um modo global, a análise do gráfico sugere que não houve muitas dificuldades em termos de adaptação à nova escola, o que está de acordo com as respostas à questão anterior.

O grau de dificuldade das disciplinas do 2.º ciclo, foi perguntado aos alunos de ambos os anos escolares, questionando-se as expectativas dos alunos do 4º ano e as opiniões dos alunos do 5º ano.

Figura 4. Grau de dificuldade das disciplinas percebido pelos alunos do 4.º ano.



Na Figura 4, verifica-se que, no top três das disciplinas que

os alunos do 4.ºano percecionam como mais difíceis no 2.º ciclo, estão a Matemática (80%) a HGP e o Inglês (ambas com 67%). De entre as disciplinas mais fáceis do que o lecionado no 1.º ciclo, estão as Expressões, nomeadamente a Expressão Musical e a Educação Física (Expressão Físico-Motora), ambas com 33% e EVT (Expressão Plástica) com 20% (cf. Anexo S, Tabela S5).

Curiosamente, quando analisamos a perceção dos alunos do 5.ºano sobre o mesmo assunto (Figura 5), os dados permitem apurar que 7 alunos (39%) destacaram as disciplinas de Expressão Musical e EVT (Expressão Plástica) como sendo

mais difíceis, seguindo-se a Matemática, referida por 6 alunos (33%) (cf. Anexo S, Tabela S6). Por outro lado, nas disciplinas destacadas como mais fáceis surgem Inglês e Educação Física (Expressão Físico-Motora), ambas referidas por 7 alunos (39%) e a Expressão Musical em conjunto com HGP (33%). Verifica-se, portanto, que a conceção dos alunos de 4º ano não corresponde totalmente à perspetiva dos alunos de 5.º ano. Por outro lado, é possível perceber que a mesma disciplina é considerada fácil por alguns alunos e difícil por outros (Educação Musical).

Referente ao **modo de funcionamento das aulas do 2.ºciclo**, os resultados (cf. Anexo S, Tabelas S7 e S8) presentes nas tabelas de frequências das Figuras 6 e 7, permitem apurar que, na passagem do 1.º para o 2.º

ciclo, 47% dos alunos de 4.º ano considera que irá realizar sempre trabalhos individuais no 2.º ciclo, 47% às vezes e 7% poucas vezes. Por seu turno, 61% dos alunos de 5.º ano considera fazer muitas vezes

trabalhos individuais e os restantes 39% às vezes. Neste sentido, há alguma concordância

Figura 5.

Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 5.ºano.

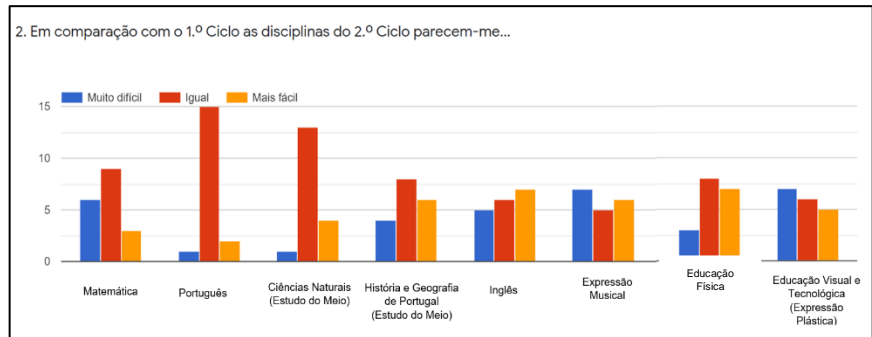


Figura 6.

Modo de funcionamento das aulas do 2.ºciclo percecionado pelos alunos do 4.ºano.

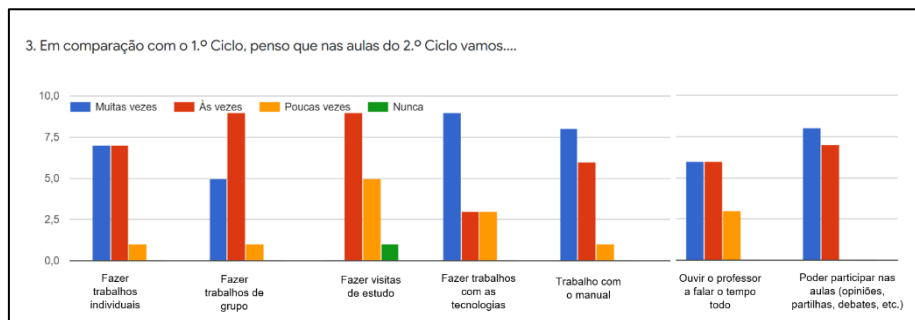
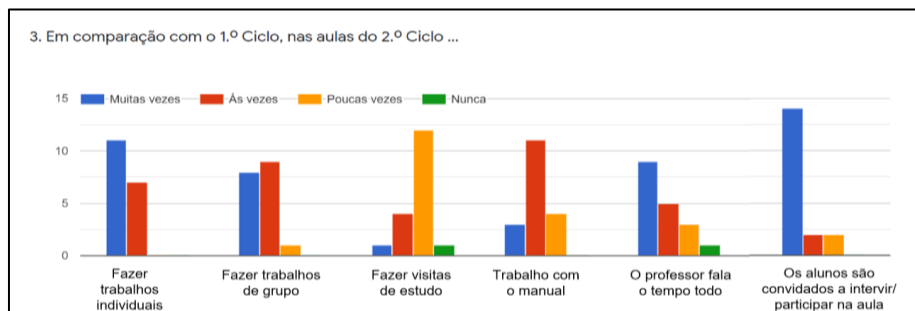


Figura 7.

Modo de funcionamento das aulas do 2.ºciclo percecionado pelos alunos do 5.ºano.



entre as expectativas dos alunos do 4º ano e as percepções dos alunos do 5º ano, considerando ambos os grupos a prevalência dos trabalhos individuais.

No que se refere à variável que pretende perceber a ocorrência de trabalhos de grupo, verificou-se que, do 4º ano, 5 alunos (33%), responderam “muitas vezes” e 9 alunos (60%) responderam “às vezes” e os restantes 7% “poucas vezes”. Já os alunos de 5ºano afirmam que muitas vezes (44%) existem trabalhos de grupo, 50% às vezes e 6% poucas vezes. Também neste ponto é possível verificar alguma concordância entre as expectativas do 4º ano e as percepções do 5º ano.

Relativamente à variável que pretende perceber com que frequência é que os professores recorrem a aulas expositivas, verificou-se, que a maioria dos alunos de 4º ano (12), considera que no 2º ciclo o professor irá muitas vezes (40%) e às vezes (40%) falar o tempo todo, e 20% às vezes. Estas expectativas parecem corroboradas com as evidências dos alunos de 5º ano, uma vez que 50% dos alunos afirma que os professores falam muito, 28% às vezes, 17% poucas vezes e 6% nunca.

Em termos de participação dos alunos nas aulas, os 15 alunos inquiridos do 4º ano incidem as suas respostas em “muitas vezes” (53%) e “às vezes” (47%). Também os alunos de 5º ano percebem que, muitas vezes (78%) são convidados a participar nas aulas.

A conceção dos alunos de 4º ano, em relação aos itens “realização de visitas de estudo” e “trabalho com manual” parecem não corresponder às perspetivas evidenciadas pelos alunos de 5º ano. No primeiro caso, 9 alunos, 60%, consideram que no 2º ciclo irão às vezes fazer visitas de estudo, 33% poucas vezes e 7% nunca. Já a maioria dos alunos de 5ºano (12) referem fazer poucas vezes visitas de estudo, com 67% das respostas. Em relação ao segundo item mencionado, 53% dos alunos de 4ºano considera que irão trabalhar muitas vezes com o manual (53%), 40% às vezes e 7% poucas vezes. Contudo, 11 alunos de 5ºano referem trabalhar às vezes (61%) com o manual e 22%, poucas vezes.

Analisando a Figura 8, na qual estão esquematizadas as expectativas dos alunos do 4ºano sobre **o interesse das aulas de 2º ciclo**, os resultados demonstram que 53,3% dos alunos consideram que as aulas serão mais interessantes do que as aulas de 1º ciclo. Também a maioria dos alunos de 5º ano considera as aulas de 2º ciclo mais interessantes,

como se pode ver na Figura 9. Importa igualmente destacar que 38,9% dos alunos de 5.º ano consideram não haver diferença entre as aulas do 1.º e do 2.º ciclo. Por outro lado, 40% dos alunos de 4.º ano percebem que as aulas no 2.º ciclo serão mais aborrecidas. Assim, conclui-se que a percepção dos alunos de 4.º ano, em relação ao interesse das aulas, corresponde em parte à percepção evidenciada pelos alunos de 5.º ano.

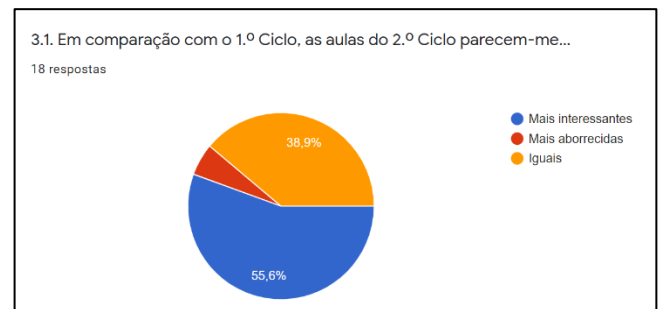
Figura 8.

Interesse das aulas de 2.º ciclo perspectivado pelos alunos do 4.º ano.



Figura 9.

Interesse das aulas de 2.º ciclo perspectivado pelos alunos do 5.º ano.



Quando questionados os alunos sobre o **ruído** existente nas aulas de 2.º ciclo, verifica-se que 53% dos alunos de 4.º ano consideram que esta variável diminui na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Por outro lado, 67% dos alunos de 5.º ano considera existir “muitas vezes” ou “às vezes” mais barulho nas aulas de 2.º Ciclo. No que diz respeito à existência de **diálogo e interajuda**, os dois níveis de ensino consideram haver mais diálogo e mais interajuda no 2.º Ciclo, sendo a percentagem verificada de 80% para os alunos de 4.º ano e de 100% para os alunos de 5.º ano, resultante da soma entre as categorias “muitas vezes” (44%) ou “às vezes” (56%), no que concerne ao diálogo. Quanto à **interajuda**, verifica-se que 67% dos alunos de 4.º ano e 94% para os alunos de 5.º ano consideram que existe sobretudo no 5.º ano (“muitas vezes” e “às vezes”). Em ambos os níveis de escolaridade, também se considera existir **mais chamadas de atenção** no 2.º ciclo, sendo a percentagem verificada de 73% para os alunos de 4.º ano e de 72% para os alunos de 5.º ano, quando somadas as categorias “muitas vezes” e “às vezes”. No que respeita à **existência de conflitos** no 2.º ciclo, 60% 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 consideram que a quantidade de conflitos se mantém na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo, sendo que 50% dos alunos de 5.º ano considera existir “muitas vezes” ou “às vezes” mais conflitos e os restantes 50% “poucas vezes”. A análise dos dados permitiu apurar que, quando questionados sobre as restantes variáveis, nomeadamente existência

de **mais liberdade**, de **mais trabalhos em grupo** e **mais responsabilidades**, os alunos de 4.º e 5.º ano consideram que estes aspetos existem em maior número no 2.º Ciclo. Relativamente à quantidade de **castigos**, os alunos de 4.º e 5.º ano, consideram que este aspeto irá diminuir na transição do 1.º para o 2.º ciclo (cf. Anexo S, Tabelas S9 e S10, Figuras S10 e S11). Em suma, estes dados revelam expectativas dos alunos de 4.º ano bastante próximas das perceções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano.

De acordo com as tabelas de frequências das Figuras 10 e 11 (cf. Anexo S, Tabelas S11 e S12), verifica-se que 87% dos alunos do 4.º ano considera que **os professores** irão ser mais exigentes e mais autoritários no 2.º ciclo. Os dados apresentados pelos alunos do 5.º ano corroboram as conceções dos alunos de 4.º ano, uma vez que 28% dos alunos de 5.º ano afirma que os professores são mais exigentes “muitas vezes”, 61%, “às vezes”, 11% “poucas vezes” e 0% “nunca”. No que se refere ao aumento de autoridade por parte dos professores, 22% dos alunos de 5.º ano considera serem “muitas vezes”, 44%, “às vezes”, 28% “poucas vezes” e 6% “nunca”.

Em termos das expectativas dos alunos a nível do **apoio dos professores** face às dificuldades dos alunos, verifica-se que 73% dos alunos do 4.º ano considera que os professores se irão preocupar em ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades no 2.º ciclo. Esta conceção é reforçada, quando 72% dos alunos do 5.º ano afirmam que os professores se preocupam em ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos “muitas vezes”, 17% “às vezes”, 11% “poucas vezes” e 0% “nunca”.

Figura 10.
Perceções dos alunos do 4.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.

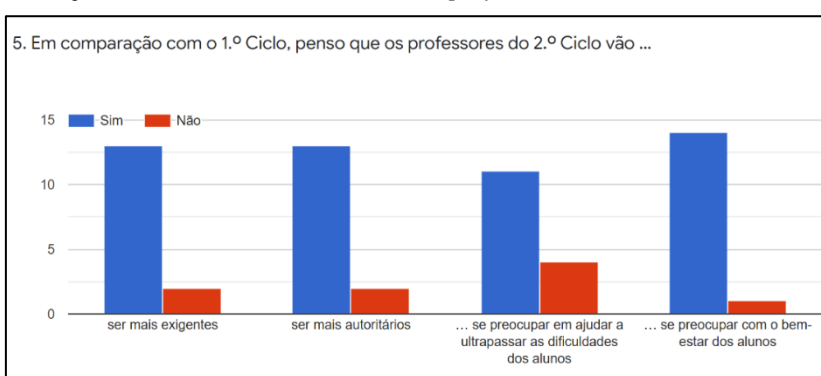
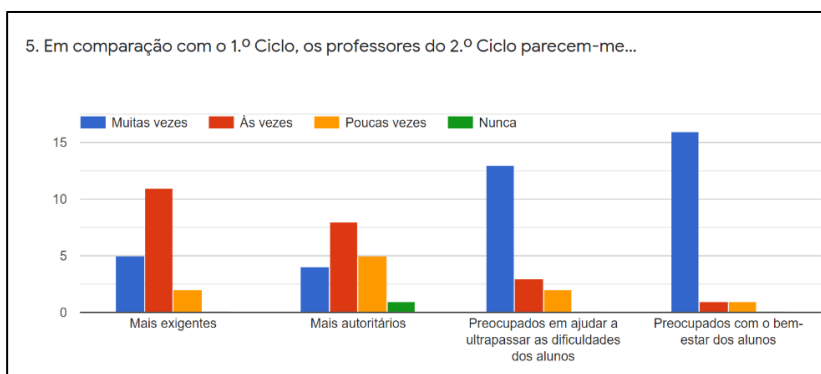


Figura 11.
Perceções dos alunos do 5.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.



Além disso, verifica-se também que 93% dos alunos do 4.ºano considera que os professores se irão preocupar com o bem-estar dos alunos no 2.ºciclo. No mesmo sentido, 89% dos alunos do 5.º ano afirmam que os professores se preocupam muitas vezes com o bem-estar dos alunos.

Respeitante à perceção dos alunos de 4.ºano sobre a sua **preparação para transitar para o 5.ºano** (cf. Anexo S, Figura S15), 86,7% considera-se preparado, ao passo que os restantes 13,3% consideram não estar preparados, apresentando como motivos “ainda me falta memorizar algumas coisas” e “eu ainda tenho de aprender a fazer muitas coisas” (cf. Anexo S, Tabela S13).

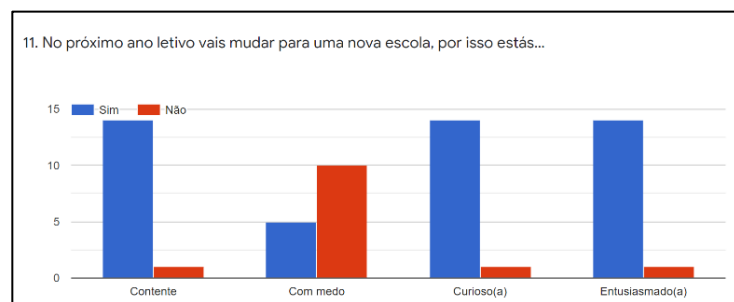
Quando questionados sobre as razões que levam os alunos do 4.ºano a gostar da sua escola atual, os fatores de destaque, com 100% das respostas, recaem sobre gostar dos seus amigos e professores e também aprender coisas interessantes. Em seguida, com uma elevada percentagem de respostas surgem as atividades de enriquecimento curricular (87%) e a amplitude das salas de aula e do recreio (73%, ambas) (cf. Tabela S14).

A totalidade dos inquiridos de 4.ºano, respondeu haver algo que gostam em especial na sua escola (cf. Anexo S, Figura S17), justificando cada aluno a sua razão (cf. Anexo S, Tabela S15). Quanto à questão “Existe alguma coisa que não gostes, em especial, na tua escola?”(cf. Anexo S, Figura S18), 60% dos alunos responde “não” e os restantes 40% justificam o que não lhes agrada (cf. Anexo S, Tabela S16). De entre as várias respostas destacam-se: “os maus alunos que fazem bullying com os outros”, “Os conflitos” e as “As confusões entre os adultos e as outras das crianças”.

Relativamente à mudança de escola no próximo ano letivo, a totalidade dos inquiridos do 4.ºano afirma que irá ter saudades da escola, sobretudo dos amigos (100%), das festas e dos professores (ambos com 93%), das auxiliares e das atividades de enriquecimento curricular (ambos com 87%) e por fim, dos espaços (80%) (cf. Anexo S, Figuras S19 e S20, Tabela S17), concluindo-se que os alunos se sentem bem no ambiente escolar.

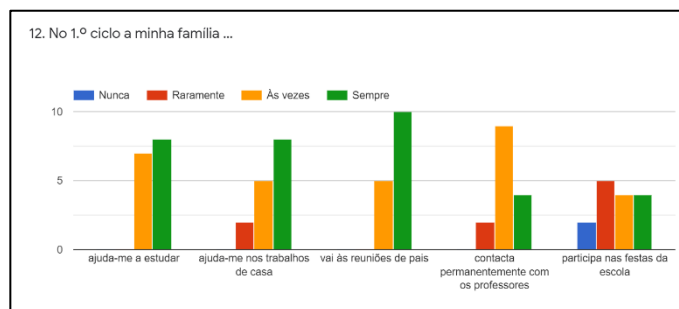
Quando questionados sobre os sentimentos inerentes à mudança de escola, no próximo ano letivo, verifica-se, de acordo com a tabela de frequências da Figura 12, (cf. Anexo S, Tabela S18), que 93% dos alunos de 4.ºano demonstram estar contentes, curiosos e entusiasmados. Poucos alunos expressam ter medo, nomeadamente 33%. Como veremos adiante, este dado parece corroborar as percepções dos professores inquiridos relativamente aos sentimentos dos alunos na transição para o 2.ºCEB.

Figura 12.
Sentimentos inerentes à mudança de escola (4.ºano).



Quando questionado sobre o **apoio facultado pela família** durante o 1.ºciclo, verifica-se, de acordo com a tabela de frequências da Figura 13 (cf. Anexo S, Tabela S19), que 53% dos alunos do 4.º ano afirma que a família os ajuda sempre nos momentos de estudo e 47% refere que é ajudado muitas vezes. Além disso, também 53% dos alunos afirma receber ajuda na realização dos trabalhos de casa sempre, 33% às vezes e 13% raramente. Pode-se ainda constatar que os alunos consideram que os seus EE

Figura 13.
Apoio familiar percebido pelos alunos durante o 1.ºciclo.



são assíduos às reuniões de pais (67% respondeu “sempre” e 33% “às vezes”) e que a maioria contacta permanentemente com os professores (27% sempre, 60% às vezes e 13% raramente). De um modo geral, os resultados sugerem que os alunos se sentem maioritariamente apoiados por parte das famílias e que consideram que há articulação entre as famílias e a escola.

Quanto aos alunos do 5º ano, (cf. Anexo S, Tabela S20, Figura S23), estes consideram que, na fase inicial de transição para o 2.º ciclo, sentiram o apoio dos familiares nos momentos de estudo, e acompanhamento inicial no percurso para a escola e apoio nos trabalhos de casa. Embora a maior parte dos alunos se sinta apoiado em casa, convém salientar que, numa minoria de casos, há referências a nunca terem tido ajuda por parte dos pais nos momentos de estudo (22%), no acompanhamento inicial no percurso para a escola (22%) e no apoio nos trabalhos de casa (11%).

Os dados relativos ao apoio familiar foram ainda analisados tendo em conta o género dos inquiridos. Os resultados que merecem atenção redobrada referem-se aos itens: (i) “inicialmente, me acompanharam no percurso para a escola” (ii) “estavam interessados em ouvir o que tinha para dizer” e (iii) “podia contar com a sua ajuda para resolver qualquer problema da escola”. Em (i), quando somadas as respostas dos rapazes em “nunca” e “raramente”, obtém-se um total de 54%, ou seja, a maioria dos rapazes considerava que os familiares não demonstravam a preocupação em acompanhar o seu educando no percurso para a escola, enquanto no caso das raparigas se contabiliza apenas um total de 28% de respostas nestas categorias. Em (ii) 18% dos rapazes afirmam que os seus familiares não tinham ou raramente tinham interesse em ouvir o que o seu educando tinha para dizer, registando-se 0% nestas categorias nas raparigas. Em (iii) acontece o mesmo, uma vez que, enquanto no caso das raparigas ninguém responde “nunca” ou “raramente”, os rapazes registam um total de 28% das respostas nestes valores, o que significa que 3 dos 11 rapazes não sentia apoiado pelos familiares para pedir ajuda na resolução de problemas da escola (cf. Anexo S, Tabelas S21 e S22). Como vimos anteriormente, a adaptação à nova escola foi mais difícil para os rapazes que para as raparigas, pelo que é possível que exista uma correlação entre a adaptação à nova escola e o apoio familiar percecionado pelos alunos.

Ainda em termos do **apoio docente** na fase de transição para o 2º ciclo, verificou-se que os dados se encontram concentrados entre as categorias “sempre” e “às vezes”. Assim, consultando o Anexo S (cf. Tabela S23 e Figura S26), 89% dos alunos do 5.º ano sentiu que os professores estavam disponíveis para lhes esclarecer dúvidas. Ademais, 50% dos alunos sentiu que os professores adaptavam sempre o trabalho às suas necessidades e 33% às vezes.

8.2. Professores do 1.º e 2.º CEB

No que se refere à percepção dos professores relativamente aos sentimentos e emoções dos alunos perante a transição para o 2.º CEB, parece existir semelhanças nas respostas dos docentes (28) do 1º e 2º ciclo que responderam ao questionário. De acordo com as Figuras 14 e 15, destacam-se como sentimentos presentes nos alunos, antes e após a transição: 1) a curiosidade, identificada pelos vinte e oito docentes inquiridos; 2) a

ansiedade, assinalada por todos os docentes inquiridos do 1.º CEB e 93% dos participantes inquiridos do 2.º CEB; 3) a motivação, referida por 100% dos participantes

Figura 14.

Perceção dos docentes do 1.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na transição para o 2.ºCEB.

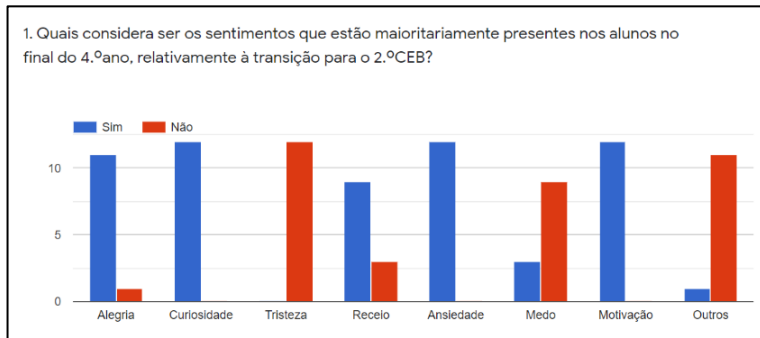
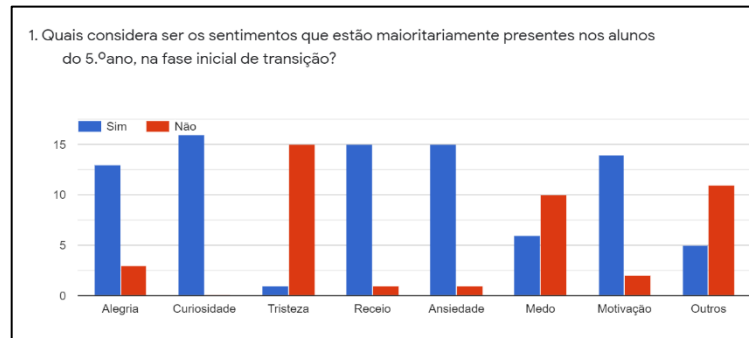


Figura 15.

Perceção dos docentes do 2.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na transição para o 2.ºCEB.



inquiridos do 1.º CEB e 88% dos participantes do 2.º CEB; 4) a alegria, com 92% das respostas nos participantes do 1.º CEB e 81% dos participantes do 2.º CEB e 5) o receio, indicado por 75% dos participantes do 1.º CEB e 93% dos participantes do 2.º CEB (cf. Anexo T, Tabelas T1 e T2).

Assim, como se pode constatar, revelam-se como principais sentimentos atribuídos pelos docentes aos alunos (quer no final do 4.ºano quer na fase inicial de transição): **curiosidade, ansiedade, motivação, alegria e receio**. Curiosamente, em ambos os grupos (alunos e docentes de 4.ºano) uma reduzida percentagem identificou o sentimento de medo como estando presente nesta transição.

A resposta afirmativa para o sentimento de receio foi de 9 docentes de 1.º CEB, 75%, e de 15 docentes de 2.º CEB, 93%. Como se pode constatar nas Figuras 16 e 17, quando questionados acerca do grau de concordância relativamente à origem do

Figura 16.

Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, perceção dos docentes do 1.ºCEB.

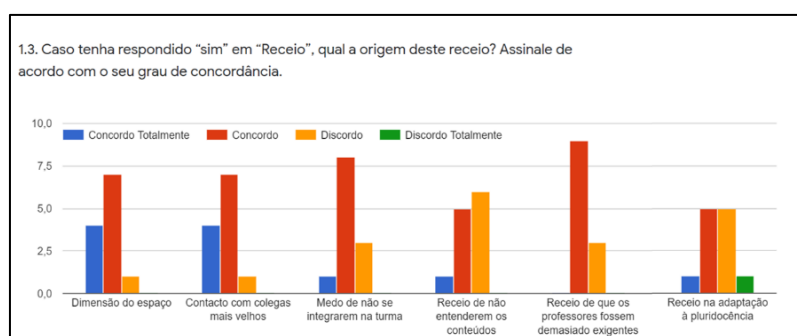
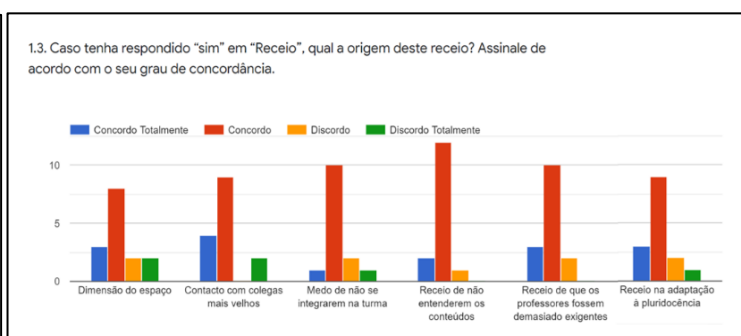


Figura 17.

Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, perceção dos docentes do 2.ºCEB.



sentimento de receio, curiosamente, os docentes concordam com as cinco hipóteses colocadas.

Observando a tabela de frequências (cf. Anexo T, Tabelas T4, Figura T3), verifica-se que, a maioria dos docentes do 1.ºCEB é da opinião de que o sentimento de receio provém de factos relacionados com a dimensão do espaço e do contacto com colegas mais velhos. Ao somar as percentagens de “concordo totalmente” e “concordo” obtemos um total de 91%, em ambos os casos. Em segundo lugar, surge o medo de não se integrarem na turma e o receio de que os professores sejam demasiado exigentes (75% para ambos os itens). Interessantes são também os resultados inerentes aos fatores “receio de não entenderem os conteúdos” e “receio na adaptação à pluridocência”, dado que se verifica um equilíbrio de respostas (50/50) entre as categorias “concordo” e “discordo”, revelando uma divisão entre as respostas. Observando a tabela de frequências (cf. Anexo T, Tabela T5, Figura T4), verifica-se que dos docentes do 2.ºCEB, a maioria considera que os alunos têm receio de não entenderem os conteúdos, com 93% das respostas na categoria “concordo totalmente” e “concordo”, seguindo-se o receio de que os professores sejam demasiado exigentes e o contacto com colegas mais velhos, com 87% das respostas e o fator inerente à dimensão do espaço com 73% das respostas.

Conclui-se que embora possa haver causas em comum relativamente ao “grau de concordância em relação à origem do sentimento de receio” nos alunos de 4.º e 5.ºano, estas tendem a variar entre os docentes do 1º e do 2º ciclo. Os resultados parecem sugerir uma alteração da origem do sentimento de receio em função do ano/ciclo de escolaridade que lecionam.

Quando questionados em relação ao tipo de perguntas colocados pelos alunos sobre o 5.ºano, os docentes do 1.ºCEB, de acordo com o Anexo T (Tabela T7, Figura T5), identificam-se como questões mais frequentes as questões inerentes à organização e funcionamento das aulas, nomeadamente mudar de salas entre aulas, ter novas disciplinas e ter um professor para cada disciplina.

Relativamente à questão referente aos problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade (cf. Anexo T, Tabela T8, Figura T6) efetuou-se uma análise dos dados de frequência relativa agregando-se as categorias

“concordo totalmente” e “concordo”. A Tabela 3 revela-nos os principais problemas apresentados pelos alunos, percecionados pelos inquiridos do 2.ºCEB.

Tabela 3

Esquematização dos principais problemas apresentados pelos alunos no início do 5.ºano de escolaridade, por ordem decrescente.

Problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade	Percentagem
Dificuldade na interpretação de enunciados escritos e orais	100%
Dificuldade em concentrar-se por um longo período	94%
Falta de métodos de estudo	83%
Dificuldades devido ao aumento do n.º de disciplinas	82%
Lacunas de aprendizagem	82%
Falta de pré-requisitos	81%

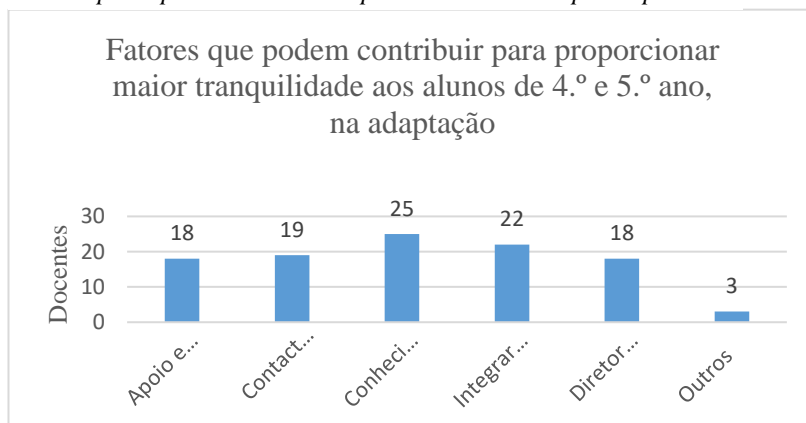
No que se refere à adaptação dos alunos de 5.º ano face à fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos averigua-se, através da observação da Figura T7 (Anexo T), que os inquiridos concentraram a maioria das suas respostas entre as categorias “razoavelmente fácil” e “difícil”. Assim sendo, a tabela de frequências (Anexo T, Tabela T9) permite-nos concluir que os docentes de 2.º CEB consideram que a adaptação dos alunos foi razoavelmente fácil no que concerne aos almoços na cantina e à adaptação à turma (ambos com 81%), à conquista de novos amigos (69%) e à nova escola (63%). Em contrapartida, a adaptação dos alunos ao nível da mudança de salas entre atividades (81%), da organização do material e do aumento do número de disciplinas (69%), da organização do tempo de estudo (63%) e da pluralidade de professores (56%), foi considerada difícil por estes professores.

Ainda no que se refere à adaptação dos alunos na transição entre o 1.º e o 2.º ciclos, verifica-se que os docentes do 1.ºCEB destacam como fatores que podem contribuir para proporcionar uma maior tranquilidade aos alunos de 4.ºano: integração numa turma onde já tenha colegas que conheça (83,3%), contacto frequente entre EE e comunidade escolar (75%), conhecimento prévio do espaço escolar (75%), Diretor de Turma atento (75%) e apoio e presença dos EE (50%). Já os docentes inquiridos do 2.ºCEB destacam como fatores que podem contribuir para proporcionar uma maior tranquilidade aos alunos de 5.ºano: conhecimento prévio do espaço escolar (100%), integração numa turma onde já

tenha colegas que conheça (75%), apoio e presença dos EE (75%), contacto frequente entre EE o e comunidade escolar (62,5%) e Diretor de Turma atento (56,3%) (cf. Anexo T, Figuras T8 e T9).

Na Figura 18, apresentamos os principais fatores considerados pela totalidade dos participantes (cf. Anexo T, Tabela T10).

Figura 18.
Fatores principais considerados pela totalidade dos participantes.



Na tabela referente à análise de conteúdo, presente no Anexo U, estão expressas as estratégias de facilitação da transição entre ciclos referidas pelos vinte e oito professores, as quais foram agrupadas em 2 categorias: estratégias a desenvolver com os alunos e estratégias a desenvolver entre professores.

Focando na categoria **Estratégias a desenvolver com os alunos**, os docentes destacam que devem apoiar os alunos na integração na nova escola. Os professores inquiridos de 2.º CEB mencionam o apoio na orientação dos alunos no novo espaço escolar, referindo, por exemplo, a “*Utilização de estratégias de conhecimento do espaço, ...*”. Além disso, atribuem importância a estar atento aos problemas dos novos alunos, afirmando ser necessário “*...mostrar disponibilidade e empatia com os alunos, de modo a poder ser uma ajuda na resolução dos seus problemas*”. Os docentes inquiridos de 1.º CEB colocam o ónus na preparação dos alunos do 4.º ano, evidenciando-se as seguintes unidades de registo: “*Falar com os alunos sobre o tema e tranquilizá-los*”; “*Desmistificar o 2º ciclo, motivando os alunos*” e “*Tranquilizá-los, ir com eles conhecer a escola, ...*”.

Em ambos os ciclos de ensino, os professores inquiridos referem que se devem criar formas de apoio entre alunos, dinâmicas de grupo entre alunos e com os novos professores e atividades conjuntas entre alunos dos diferentes ciclos. As unidades de registo que se apresentam em seguida: “*...terem um padrinho que esteja sempre disponível para eles recorrerem caso precisem, ...*” e “*Participação dos alunos do 1º*”.

ciclo em dinâmicas escolares dos alunos do 2º ciclo” ilustram a preocupação dos professores em criar estratégias específicas de integração.

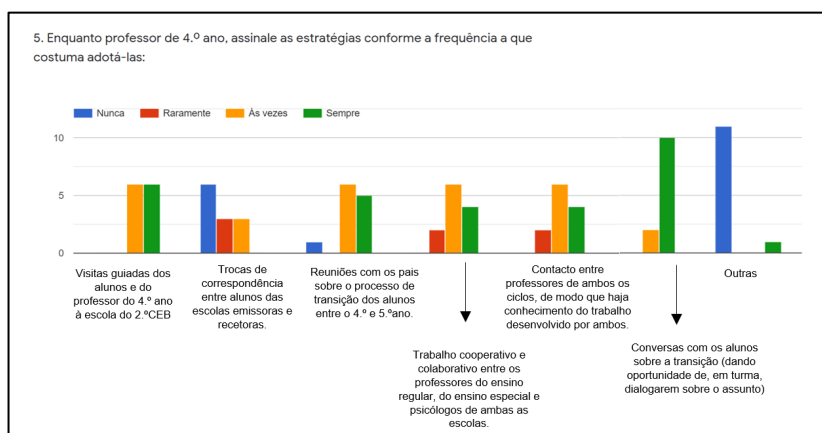
No que diz respeito às estratégias de ensino, os docentes de 2.ºCEB revelam ter a preocupação em as adequar, recorrendo à diferenciação pedagógica, adequando o ensino à turma e apoiando na organização do estudo.

Quanto à última categoria: **Estratégias a desenvolver entre docentes**, os professores inquiridos de ambos os ciclos destacam a articulação entre os professores dos dois ciclos, afirmando, por exemplo, “...e estar em articulação com outros professores” e “Articular entre docentes de ciclo atividades preparatórias”.

Também a colaboração entre o professor titular de turma e o DT foi destacada pelos docentes inquiridos do 1.º CEB, referindo, a título de exemplo, “Se possível conhecer o diretor de turma do ano seguinte” e “Reunião com o diretor de turma”.

Quando questionados sobre o grau de frequência com que os docentes adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos (Figura 19), os docentes de 1.º CEB referem as “conversas com os alunos sobre a transição” como a mais utilizada, recaindo 83% das respostas em “sempre”. Também se destacam as visitas guiadas dos alunos e do professor do 4.º ano à escola do 2.ºCEB, com 50% das respostas em “sempre” e os restantes 50% em “às vezes”. Ainda com algum destaque sobressaem: as reuniões com os pais sobre o processo de transição dos alunos entre o 4.º e o 5.ºano, situando-se 50% das respostas em “às vezes” e 42% em “sempre”; o trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores de ensino regular, do ensino especial e psicólogos de ambas as escolas e o contacto entre professores de ambos os ciclos, recaindo 50% das respostas em “às vezes” e 33% “sempre”, em ambos os casos. De salientar que, as trocas de correspondência entre alunos das escolas emissoras e receptoras é a estratégia menos utilizadas, 50% respondeu “raramente” e 50% “nunca” (cf. Anexo T, Tabela T12).

Figura 19. Grau de frequência com que os docentes de 1.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.

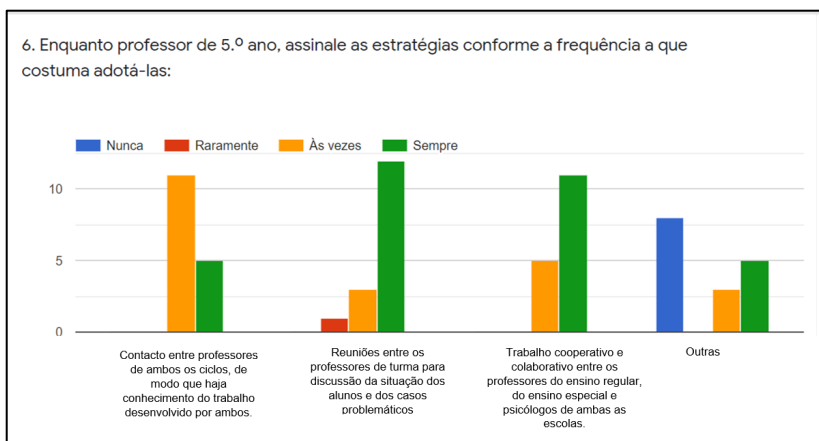


Conclui-se que os docentes de 1.º CEB tendem a recorrer a diferentes estratégias, contudo, salienta-se a maior percentagem de respostas na categoria “às vezes”, o que remete para uma utilização pontual destas estratégias.

Já os docentes de 2.º CEB (Figura 20) referem recorrer às reuniões entre os professores de turma 75% das vezes e 19% “às vezes”. Além disso, o trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos de ambas as escolas, também se destaca, reunindo 69% das respostas em “sempre” e 31% das respostas em “às vezes”. O contacto

Figura 20.

Grau de frequência com que os docentes de 2.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.



entre professores de ambos os ciclos é outra estratégia que reúne 69% das respostas em “às vezes” e 31% “sempre” (cf. Anexo T, Tabela T13). Os professores de 5.ºano no que refere às respostas semi-fechadas presentes no questionário, à questão “Caso tenha selecionado “raramente” “às vezes” ou “sempre” em “Outras”. Quais?”, apresentam como respostas: “Articulação com as famílias criando dinâmicas nas quais elas participam” (cf. Anexo T, Tabela T14) o que nos leva a concluir que existe a preocupação em integrar os encarregados de educação no percurso escolar no seu educando.

Conclui-se que em ambos os ciclos os professores recorrem frequentemente a estratégias de facilitação da transição entre ciclos, partilhando algumas estratégias em comum, ainda que o contacto entre professores de ambos os ciclos não seja tão recorrente quando desejável, concentrando-se a maioria das percentagens na categoria “às vezes”.

A análise dos dados presentes no Anexo T (cf. Figuras T13 e T14) conduz à verificação da incidência de respostas maioritariamente positivas, no que diz respeito à adequação do Agrupamento de Escolas para a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo. Ainda assim, verifica-se que 8,3% dos docentes do 1.ºCEB e 25% dos docentes do 2.ºCEB, não consideram que o seu Agrupamento prepara adequadamente a transição dos alunos, o que reflete uma perceção negativa dos inquiridos relativamente a esta questão.

As Figuras 21 e 22 permitem identificar um conjunto de medidas, já implementadas no Agrupamento em estudo e que se configuram facilitadoras da transição entre ciclos.

Figura 21.
Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 1.ºCEB.

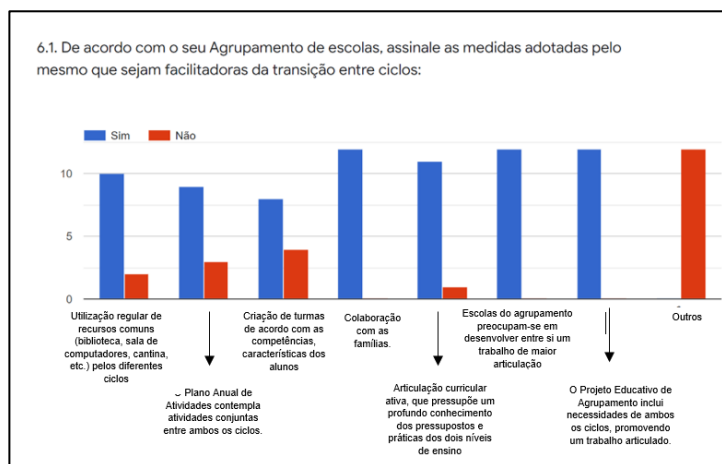
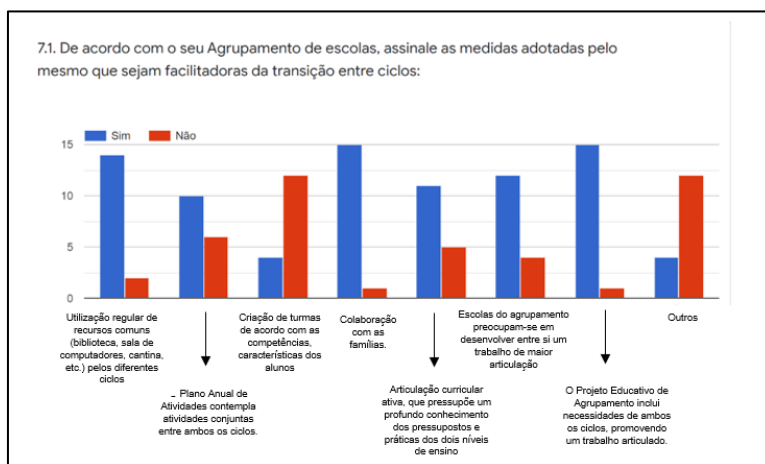


Figura 22.
Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 2.ºCEB.



Neste sentido, apesar das percentagens atribuídas a cada item pelos docentes dos dois ciclos serem diferentes (cf. Anexo T, Tabelas T15 e T16), destaca-se a colaboração com as famílias e a inclusão no PE de Agrupamento de necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado (ambos com 100% - 1.ºCEB; 94% - 2.ºCEB), seguindo-se a preocupação das Escolas do Agrupamento em desenvolver entre si um trabalho de maior articulação (100% - 1.ºCEB; 75% - 2.ºCEB), a articulação curricular ativa (92% - 1.ºCEB; 69% - 2.ºCEB) e a utilização regular de recursos comuns pelos diferentes ciclos (83% - 1.ºCEB; 88% - 2.ºCEB).

Ainda no que diz respeito às medidas, já implementadas, de apoio aos novos alunos e facilitadoras, da transição entre ciclos, parece haver uma contradição nas opiniões entre os inquiridos de ambos os ciclos, nomeadamente no que se refere à criação de turmas de acordo com as competências, características dos alunos. Verifica-se que a maioria dos docentes do 1.º CEB (67%) situa as suas respostas no sim, ou seja, na consecução desta medida, em contrapartida a maioria dos docentes do 2.ºCEB, (75%), situa as suas respostas em “não”.

8.3. Discussão dos resultados

Neste estudo constatou-se que a adaptação à nova escola foi perspectivada pelos alunos de 5.º ano em parte com contentamento, mas também com alguns constrangimentos. De entre os alunos que demonstraram maiores dificuldades no processo de adaptação à nova escola estão os alunos do género masculino. Estes resultados vão ao encontro do estudo publicado em 1997 por Grácio, no qual se conclui que os rapazes ressentem mais a transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do que as raparigas.

Relativamente às dificuldades na adaptação à nova escola, os alunos de 5.º ano destacaram o relacionamento com os professores e colegas de turma e a dimensão da escola. Abrantes (2005) defende também que o estabelecimento de um bom relacionamento com os novos docentes constitui-se como uma das principais dificuldades dos alunos. As dificuldades dos alunos associadas à dimensão da escola encontram-se também espelhadas na investigação desenvolvida por Bento (2007). Ainda que se tenham registado algumas dificuldades por parte dos alunos, de um modo geral, os resultados sugerem que estas não foram muito acentuadas o que vai ao encontro das conclusões de Abrantes (2005), que defende que “as transições entre ciclos de ensino não são necessariamente dramáticas, sendo, para muitos alunos, momentos intensos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e de construção identitária” (p.96).

De entre as principais dificuldades na adaptação dos alunos de 5.º ano durante a fase inicial de transição os docentes inquiridos, do 2.º CEB, destacam: (i) a mudança de salas entre atividades; (ii) a organização do material; (iii) o aumento do número de disciplinas; (iv) a organização do tempo de estudo e (v) a pluralidade de professores, o que vai ao encontro das dificuldades mencionadas por Abrantes (2009) quando este autor refere que “é no 5.º ano que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, (...) com um número alargado de disciplinas e professores (p.38).

Interessante é estabelecer a ponte entre estas dificuldades percecionadas pelos docentes de 5.º ano e o tipo de questões mais comumente colocadas pelos alunos de 4.º ano aos docentes de 1.º CEB, antes da entrada no 2.º ciclo. Verificou-se que, durante a transição, questões relacionadas com a mudança de salas entre aulas, com as novas disciplinas e

com a pluralidade de docentes para as diferentes disciplinas, se traduzem em algumas das principais dificuldades de adaptação dos alunos no início do 5.º ano.

Em termos de problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade, os docentes de 2.º CEB referem indicadores maioritariamente associados à dificuldade na interpretação de enunciados escritos e orais, dificuldade em concentrar-se por um longo período, falta de métodos de estudo, dificuldades devido ao aumento do número de disciplinas, lacunas de aprendizagem e falta de pré-requisitos, constituindo-se estes como fatores inibidores de uma transição harmoniosa.

Relativamente ao grau de dificuldade das disciplinas do 2º ciclo, os alunos do 4.º ano percecionam as disciplinas de Matemática, HGP, Inglês e CN como sendo as mais difíceis, dados que estão de acordo com os resultados obtidos na investigação de Bento (2007). Contudo, comparadas as expectativas dos alunos de 4.º ano com o que foi percecionado pelos alunos de 5.º ano deste estudo, parece existir uma disparidade. Com efeito, os alunos do 5º ano identificam a Expressão Musical, EVT (Expressão Plástica) e Matemática como áreas mais difíceis no 5º ano do que no 4º. Abrantes (2009) adverte para a possibilidade de as dificuldades sentidas na transição variarem entre disciplinas. No entanto, estes resultados, sobretudo no caso das disciplinas de Educação Artística, parecem sugerir a falta de continuidade entre os conteúdos e as experiências desenvolvidas no 1º ciclo e aquilo que é trabalhado, nestas disciplinas, no 2º ciclo. Com efeito vários estudos realizados em Portugal nos últimos anos têm vindo a demonstrar o escasso trabalho que é realizado na área das Expressões durante o 1º Ciclo, área que é remetida muitas vezes para as Atividades de Enriquecimento Curricular (Barracosa, 2017). Como afirmava o CNE já em 2013:

a educação artística proporcionada pela escola caracteriza-se, em larga medida, pela ambiguidade — o reconhecimento da sua importância não se tem traduzido em práticas consentâneas — e pela descontinuidade — no percurso académico pode surgir ou não, dependendo de circunstancialismos vários” (CNE, 2013, p. 4271).

Em termos de disciplinas mais fáceis também existe uma discordância, destacando os alunos de 4.º ano, as disciplinas de Expressão Musical e a Educação Física (Expressão Físico-Motora), ambas com 33%, e EVT (Expressão Plástica) com 20%. Já os alunos de 5.º ano, referem as disciplinas de Inglês e Educação Física (Expressão Físico-Motora),

ambas com 39% e HGP com 33%. Constatando-se que a única conceção que corresponde às perspetivas dos alunos de 5.º ano associa-se à Educação Física (Expressão Físico-Motora).

Em termos gerais, a maioria das conceções dos alunos de 4.º ano face ao processo de transição, no que respeita: (i) ao funcionamento das aulas do 2.º ciclo e (ii) às aulas, correspondem às perceções evidenciadas pelos alunos de 5.º ano, o que nos permite concluir que os alunos do 1.º ciclo estão informados sobre a realidade de 2.º ciclo.

Quanto às aulas do 2.º ciclo, os alunos do 4.º ano parecem ter consciência de que os níveis de liberdade e de responsabilidade irão aumentar na transição do 1.º para o 2.º Ciclo. Esta ideia vai ao encontro das afirmações de Abrantes (2009), que defende que os alunos vão conquistando de forma progressiva e crescente estes valores ao longo das várias transições entre ciclos.

A maioria dos alunos de 5.º ano considera as aulas do ano que frequentam mais interessantes que as de 4.º, ainda assim alguns dos inquiridos consideram não haver diferença entre as aulas do 1.º e do 2.º ciclo. Em conformidade, no estudo desenvolvido por Abrantes (2009) também se constatou que os alunos demonstram ter um maior interesse pelo novo ciclo do que pelo ciclo anterior. Dos alunos de 4.º ano, a maioria tem expectativas positivas relativamente às aulas do 5.º ano, por outro lado 40% dos alunos de 4.º ano consideram que as aulas do 5º ano serão mais aborrecidas.

As respostas apresentadas pelos alunos de 4.º ano, no que se refere às razões que os levam a sentir uma falta de preparação para transitar para o 5.º ano, recordando “ainda me falta memorizar algumas coisas” e “eu ainda tenho de aprender a fazer muitas coisas” levam-nos a refletir sobre a perceção que os alunos têm sobre o estudo e a questionar se a mecanização dos conteúdos se apresenta como ferramenta adequada para capacitar o aluno de competências transversais presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na transição do 1.º para o 2.º ciclo, os alunos inquiridos, de ambos os níveis de escolaridade, caracterizam os professores do 2.º ciclo como sendo mais exigentes e autoritários. Ainda assim, os alunos do 5.º ano concordam que os professores deste nível de ensino se preocupam com o bem-estar dos alunos e em ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades, corroborando as perspetivas apresentadas pelos alunos de 4.º ano. Estes

resultados vão contra aqueles que Leitão e Bilimória (2014) apresentam, uma vez que estes autores constataam “uma tendência de descida, lenta e gradual, na transição entre níveis de ensino (...) na percepção dos alunos sobre o apoio prestado pelos docentes” (pp.86-87). Estes mesmos autores defendem que “a capacidade do professor para apoiar os seus alunos, seja no plano académico seja no plano emocional, é um elemento essencial da qualidade do processo educativo” (p.87).

No que aos sentimentos inerentes à transição diz respeito, verificou-se que os sentimentos reportados pelos alunos de 4.º ano, foram a curiosidade, o entusiasmo e a felicidade. Para os professores de 4.º ano, a percepção que tinham sobre o que os alunos maioritariamente sentiam durante esta fase, a curiosidade, a ansiedade, a motivação e o receio foram os sentimentos assinalados por todos. Posto isto, a curiosidade foi o sentimento comum indicado pelos professores de 1.ºCEB e alunos de 4.º ano. Estes sentimentos são referidos por Formosinho et al., (2016) afirmando que “a mudança e a entrada na escola se associam a uma certa ambiguidade de sentimentos. A curiosidade, a ansiedade, a satisfação e um certo receio misturam-se” (p.166). De salientar que, os docentes inquiridos de 2.ºCEB também percecionaram os mesmos sentimentos presentes nos alunos de 5.º ano, no momento posterior à entrada no 2.ºciclo, havendo algumas razões comuns, destacadas pelos docentes de 1.ºCEB, que justificam a existência deste receio, nomeadamente o receio de que os professores fossem demasiado exigentes, o contacto com colegas mais velhos e o fator inerente à dimensão do espaço.

Os alunos de 4.º ano sentiram-se apoiados pelas famílias, estando grande parte dos EE em contacto permanente com os professores. Quanto aos alunos de 5.º ano, globalmente, também se confirma o apoio inicial dos professores e das famílias no início da transição para o 2.ºciclo, ainda que o apoio dos segundos tenha sido menos percecionado pelo género masculino, subgrupo que referiu mais dificuldades no processo de adaptação à escola. Com efeito, confirma-se que os alunos que têm um bom apoio familiar tendem a enfrentar esta fase de uma forma mais positiva, configurando-se assim fundamental para que a adaptação e integração do aluno à nova escola se torne mais fácil.

A importância que os intervenientes mais próximos têm no processo de transição, é explicada por Portugal (2008) ao afirmar que “as transições ecológicas bem-sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afetivamente

significativas” (p. 43), o que significa que o processo de transição e adaptação do aluno ao novo ciclo assenta não apenas no trabalho desenvolvido pelas escolas e professores, como também no envolvimento dos encarregados de educação (Formosinho et al., 2016).

No que se refere às estratégias que os professores de ambos os ciclos usam e/ou consideram que devem usar para facilitar a transição, evidencia-se o facto de os docentes inquiridos apresentarem conceções próximas dos referenciais teóricos sobre os fatores que contribuem para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 4.º e 5.º ano, na fase de adaptação à transição entre ciclos de ensino, nomeadamente: (i) o conhecimento prévio do espaço escolar; (ii) a integração numa turma onde já tenha colegas que conheça e (iii) o apoio e presença dos Encarregados de Educação (EE). Relativamente a (i), o conhecimento prévio do espaço surge como a resposta óbvia ao receio dos alunos face a um espaço maior e não familiar, onde terão que se movimentar muito mais que na escola do 1º ciclo, uma vez que as turmas não têm sala fixa. Com efeito, “a apropriação do espaço escolar pelo aluno” (Nóvoa, 2005, p.77) é fundamental para a sua inserção na nova situação, uma vez que “as expectativas e o futuro de muitas crianças se joga no interior destas paredes mais ou menos majestosas” (Nóvoa, 2005, p. 63).

Em relação a (ii), Abrantes (2008) afirma que colegas que transitem da mesma escola do 1º para o 2º CEB constituem uma base de apoio à transição, revelando-se os alunos nessas condições mais seguros e confiantes para enfrentar a nova etapa escolar. Esta ideia é suportada também por Niesen e Wise (2004), que constataram no seu estudo que os alunos que transitaram em conjunto têm um melhor desempenho académico comparativamente aos alunos que transitam de escolas diferentes.

Em (iii) é reforçada a importância que o EE tem em todo este processo, sendo importante realçar este reconhecimento por parte dos docentes. Pereira et al. (2003), desenvolveram, em várias escolas portuguesas, um estudo no qual vieram a constatar a existência de uma associação positiva do envolvimento parental na fase de transição. Os mesmos autores advogam a importância do contacto estabelecido entre a escola e o EE e a participação deste no percurso escolar do seu educando. Barone et al. (1991, citado por Cleto e Costa, 2000), confirmam que “fontes de apoio, como a família ou os professores, estão associadas a uma maior satisfação, menor ansiedade e menos dificuldades com as tarefas pós-transicionais” (p.73).

Além disso, destaca-se também o facto de os docentes inquiridos reconhecerem estratégias que podem usar para facilitar a transição entre ciclos de ensino (1.º/2.º Ciclo), destacando-se estratégias a desenvolver com os alunos e entre professores.

De entre as várias estratégias de apoio à transição ciclos de ensino, um dos docentes inquiridos de 1.º CEB refere a atividade dos padrinhos, “...*terem um padrinho que esteja sempre disponível para eles recorrerem caso precisem, ...*”. Esta atividade consiste na tutoria desenvolvida por alunos mais velhos aos alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade, sendo referenciada por Melo & Pereira (2011) como uma boa prática na transição entre ciclos de ensino. Abrantes (2005) refere que “o contacto continuado com (...) agentes com experiência de transição bem sucedida entre ciclos de ensino, (...) pode ser accionada como apoio fundamental” (p.40). Além disso, os docentes fazem também referência a: “*Visita guiada para dar a conhecer a nova escola, fornecer o horário dos diferentes serviços (cantina, papelaria, secretaria, biblioteca...)*”; “*Atividades de articulação com o 2º ciclo*”; “*...e estar em articulação com outros professores*” e “*Articulação com as famílias criando dinâmicas nas quais elas participam*” estas estratégias são facilitadoras de transição entre ciclos de ensino indo ao encontro do que referem os autores Bento (2007) e Abrantes (2005).

Os resultados deste estudo indicam que os docentes de 2.º CEB tendem a recorrer com maior frequência a estas estratégias comparativamente aos docentes de 1.º CEB, no qual se registaram maiores percentagens de resposta na categoria “às vezes”. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de os professores do 2º ciclo acompanharem efetivamente o processo de inserção dos novos alunos, enquanto os docentes do 1º ciclo podem ter apenas estratégias de preparação para uma situação que só ocorrerá algum tempo depois e em que já não serão participantes ativos.

De salientar, igualmente a preocupação demonstrada pelos docentes de ambos os ciclos em incluir os EE. Bento (2007), defende a ideia de que, o processo de transição entre ciclos, pode ser facilitado se precedido de estratégias de articulação e práticas educativas programadas entre ciclos de escolaridade, no qual conte com a intervenção de todas as partes integrantes do processo.

Relativamente ao contacto estabelecido entre professores de ambos os ciclos, de modo que haja conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos, revela-se consensual

entre os docentes haver um contacto pontual (maioria das percentagens concentrando-se na categoria “às vezes”), o que parece sustentar a ideia referida por Abrantes (2009), que diz existir “um enorme desconhecimento dos docentes sobre o trabalho realizado nos restantes ciclos de ensino” (p.44). Seguindo esta ideia, este autor defende que “as práticas de articulação ou mesmo de comunicação entre professores dos vários ciclos são ainda muito rudimentares” (p. 44). Numa tentativa de compreender estes resultados, Cruz (2008) afirma haver por parte do docente “uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões” (p. 103). Esta falta de comunicação entre professores de diferentes ciclos prejudica não apenas a inserção social e emocional do aluno, mas também a desejável articulação curricular vertical que, como referimos anteriormente, é um fator de “sucesso educativo do aluno, sobretudo em momentos de transição de ano de escolaridade ou de nível de ensino” (Morgado & Tomás, 2008, p.4).

Relativamente às medidas implementadas no agrupamento de escolas para auxiliar no processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB, evidencia-se o facto de uma grande percentagem dos docentes inquiridos considerarem que o seu Agrupamento de Escolas prepara adequadamente a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo. Em conformidade, destacamos como medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas em estudo: (i) a colaboração com as famílias; (ii) o PE de Agrupamento incluir necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado; (iii) a preocupação das Escolas do Agrupamento em desenvolver entre si um trabalho de maior articulação; (iii) a articulação curricular ativa e (iv) a utilização regular de recursos comuns pelos diferentes ciclos. A implementação destas medidas permite, segundo os docentes, proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos favorecendo a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino “sublinhando a importância da articulação e da sequencialidade ao longo da educação básica” (Abrantes, 2009, p.45).

No entanto, em relação à implementação de medidas relacionadas com a articulação curricular ativa que pressupõe um profundo conhecimento dos pressupostos e práticas dos dois níveis de ensino parece haver um ligeiro contraste de opiniões, sendo que os docentes 2.ºCEB parecem reconhecer que “dificilmente aceitam a necessidade de cooperação entre ciclos” (Abrantes, 2009, p.45).

Em síntese, os resultados deste estudo mostram que:

- Os alunos do 4º ano têm expectativas positivas sobre a transição para o 2º ciclo;
- Os alunos do 5º ano têm uma percepção positiva sobre o processo de transição vivenciado;
- Os professores dos dois ciclos mostram preocupação com a transição, embora nem sempre incidindo nos mesmos aspetos;
- Os encarregados de educação tendem a apoiar os seus educandos ainda que este apoio tenha sido menos percebido pelo género masculino;
- Os professores dos dois ciclos consideram importante a implementação de estratégias para facilitar a transição, quer ao nível do Agrupamento, quer em sala de aula.

9. CONCLUSÕES DO ESTUDO

| ' ' ' | ' ' ' |

No presente capítulo vão ser apresentadas as conclusões do estudo, que emergem da análise e discussão dos resultados, tendo por base os objetivos do estudo, que importa destacar.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, *conhecer as vivências dos alunos do 4.º ano sobre o ambiente e contexto educativo da instituição de ensino*, conclui-se que estes alunos se sentem bem no ambiente escolar, afirmando que irão no próximo ano ter saudades da escola sobretudo dos amigos, das festas e dos professores.

Em relação ao segundo objetivo, *caracterizar as formas de adaptação ao novo ambiente educativo perspectivadas pelos alunos do 5.º ano*, verificou-se que estes alunos perspectivaram a adaptação em parte com contentamento, mas também com alguns constrangimentos, tendo-se destacado dificuldades ao nível do relacionamento com os professores e colegas da turma e ao nível da dimensão da escola, ainda que pouco acentuadas. De salientar que, de entre os alunos que demonstraram maiores dificuldades no processo de adaptação à nova escola estão os alunos do género masculino.

Relativamente ao terceiro objetivo, *conhecer as perceções dos alunos do 4.º e 5.º ano sobre a transição entre o 1.º e o 2.º CEB*, conclui-se que os alunos do 4º ano têm expectativas positivas sobre a transição para o 2º ciclo, demonstrando-se curiosos para esta etapa que se avizinha e os alunos do 5º ano têm uma perspectiva positiva sobre o processo de transição vivenciado. Acrescenta-se o facto de a maioria das conceções dos alunos de 4.ºano face ao processo de transição corresponderem às perceções evidenciadas pelos alunos de 5.ºano, o que nos permite inferir que os alunos do 1.º ciclo estão informados sobre a realidade de 2.ºciclo. É importante referir que os alunos de 4.ºano demonstram-se bastante conscientes das implicações do processo de transição nomeadamente, no que diz respeito ao aumento de liberdade e de responsabilidade.

Em relação ao objetivo, *conhecer as perceções dos professores do 4.º e 5.º ano do Ensino Básico sobre reações dos alunos na fase inicial de transição entre o 1.º e 2.º CEB*, conclui-se que, no que diz respeito aos sentimentos inerentes à transição, o grupo de docentes apresenta uma perceção semelhante àquela que foi manifestada pelos alunos no período anterior e inicial de transição, destacando-se a curiosidade, a ansiedade, a motivação e o receio. De salientar que há algumas razões comuns, destacadas pelos docentes de 1.º e 2.º CEB, que justificam a existência deste receio, nomeadamente o

receio de que os professores fossem demasiado exigentes, o contacto com colegas mais velhos e o fator inerente à dimensão do espaço.

Estabelecendo a ponte entre as dificuldades percecionadas pelos docentes de 5.º ano e o tipo de questões mais comumente colocadas pelos alunos de 4.º ano aos docentes de 1.º CEB, antes da entrada no 2.º ciclo verifica-se que, durante a transição, questões relacionadas com a mudança de salas entre aulas, com as novas disciplinas e com a pluralidade de docentes para as diferentes disciplinas, se traduzem em algumas das principais dificuldades de adaptação dos alunos no início do 5.º ano, nomeadamente a mudança de salas entre atividades, o aumento do número de disciplinas e a pluralidade de professores.

Em termos de problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade, os docentes de 2.º CEB referem indicadores maioritariamente associados à dificuldade na interpretação de enunciados escritos e orais, dificuldade em concentrar-se por um longo período, falta de métodos de estudo, dificuldades devido ao aumento do número de disciplinas, lacunas de aprendizagem e falta de pré-requisitos, constituindo-se estes como fatores inibidores de uma transição harmoniosa.

Respeitante ao quinto objetivo, compreender o envolvimento dos encarregados de educação nesta transição, desta investigação resulta a perceção de que os alunos de 5.º ano se sentiram globalmente apoiados pelas famílias, ainda que este apoio tenha sido menos percecionado pelo género masculino, subgrupo que referiu mais dificuldades no processo de adaptação à escola, confirmando-se a ideia de que o apoio familiar é fundamental para que a adaptação e integração do aluno à nova escola se torne mais fácil.

Tomando como referência o penúltimo objetivo, *caraterizar as estratégias adotadas pelos professores de 4.º e 5.º ano, facilitadoras do processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB*, é possível concluir que os docentes estão conscientes da importância em adotar estratégias facilitadoras que conduzam ao sucesso da transição. Desta investigação decorre a ideia de que os professores estão atentos à temática da transição entre ciclos de ensino, dado apresentarem conceções próximas dos referenciais teóricos sobre os fatores que contribuem para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 4.º e 5.º ano, na fase de transição entre ciclos de ensino. Além disso, destaca-se também o facto de os docentes inquiridos reconhecerem estratégias a que podem recorrer para facilitar essa transição

entre ciclos de ensino, na qual contam com a intervenção de todas as partes integrantes do processo: alunos, professores e encarregados de educação. Desta investigação decorre também que os docentes de 2.º CEB tendem a operacionalizar com maior frequência estas estratégias comparativamente aos docentes de 1.ºCEB.

Quanto ao último objetivo, *identificar as medidas implementadas no agrupamento de escolas que auxiliem no processo de transição entre o 1.º e 2.º CEB*, conclui-se que o Agrupamento recorre a uma série de medidas que visam facilitar o processo de transição, nomeadamente: (i) a colaboração com as famílias; (ii) o PE de Agrupamento incluir necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado; (iii) a preocupação das Escolas do Agrupamento em desenvolver entre si um trabalho de maior articulação; (iii) a articulação curricular ativa e (iv) a utilização regular de recursos comuns pelos diferentes ciclos. A implementação destas medidas visa proporcionar o percurso sequencial e articulado dos alunos, favorecendo a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino. Ainda assim, ao nível da articulação curricular ativa, parece ainda ser necessário um certo trabalho entre docentes de ambos os ciclos.

Torna-se imperativo referir que, em geral, os resultados deste estudo estão de acordo com aqueles que nos são relatados noutros estudos mais abrangentes e também com aquilo que é defendido pelos autores consultados e referidos ao longo do trabalho. Como exceção, surgem os resultados obtidos na perceção dos alunos sobre o apoio prestado pelos docentes do 5.ºano. Com efeito, ainda que a perceção dos alunos sobre os docentes de 2.º ciclo seja que estes são mais exigentes e autoritários, regista-se uma perceção positiva por parte dos alunos de 5.ºano ao nível do apoio prestados pelos mesmos, referindo haver uma preocupação com o bem-estar dos alunos e em ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades, corroborando as perspetivas apresentadas pelos alunos de 4.ºano.

Sendo este um estudo exploratório restrito a um Agrupamento Escolas devemos ter consciência de que as suas conclusões não podem ser generalizadas, o que não invalida a sua validade no que concerne a um contexto concreto e singular.

Após a apresentação das principais conclusões do estudo, configura-se essencial identificar os seus principais constrangimentos e limitações e de apontar pistas para investigações futuras.

Relativamente aos constrangimentos, destacamos a recolha dos dados com recurso ao inquérito *online*, tendo-se configurado um verdadeiro desafio a obtenção de dados, sobretudo por parte do 1.º ciclo (alunos e professores).

Em termos de limitações com que nos deparámos parece-nos pertinente enunciar alguns aspetos que pensamos terem influenciado a realização da nossa investigação. Embora o estudo tenha permitido cruzar a opinião dos professores com a dos alunos e a de ambos os grupos entre si, temos consciência que o recurso a uma única técnica de recolha de dados (o questionário) é limitativo. Neste sentido, os resultados poderiam ser enriquecidos se o tivéssemos completado com entrevistas a uma amostra de professores e de alunos e/ou se pudéssemos ter observado diretamente os alunos no início do 5º ano. Tal não foi possível num estudo com limites temporais muito restritos, como é o da apresentação do Relatório de Estágio.

Quanto a futuras investigações seria pertinente aplicar este ou outro questionário sobre o mesmo tema em diferentes estabelecimentos de ensino e correlacionando os resultados com outras variáveis, como a classe social, o meio rural/urbano ou o tipo de instituição (público/privado), o que permitiria uma melhor compreensão desta temática.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminada esta etapa na minha formação académica torna-se importante realizar uma reflexão sobre o contributo da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB e da investigação, para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, bem como identificar os aspetos significativos que posso melhorar no exercício da profissão docente.

O ato de refletir sobre a minha ação tornou-se uma prática comum durante o percurso da PES, defendo que um professor deve ser capaz de refletir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento que lhe permite rever e reformular a sua prática, com o propósito de melhorar futuras práticas em virtude de um ensino com maior qualidade, que conduzirá a um melhor sucesso educativo dos alunos e a um crescimento pessoal e profissional do estudante estagiário, pretendendo assim manter esta prática.

Relativamente à experiência nos estágios da PES, considero terem sido etapas fundamentais no desenvolvimento das minhas competências enquanto docente, uma vez que me permitiram contactar com realidades escolares distintas, o que conseqüentemente conduziu ao desenvolvimento de um repertório de modelos, estratégias e competências de ensino, além disso, possibilitou-me conhecer a forma de organização e de funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB, alargando assim a minha visão acerca do universo escolar. Defendo com Alonso e Roldão (2005) que “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências” (p.36), sem descurar da oportunidade de mobilizar para a ação os conhecimentos teóricos adquiridos, ao longo dos anos de licenciatura e mestrado, nas diversas unidades curriculares do curso.

Como desafio imposto pelo cenário pandémico que vivenciamos atualmente, destaco o ensino à distância. Esta nova experiência constituiu-se um desafio quer para o professor como para o aluno. Na perspetiva de docente, as vantagens que retiro do ensino em regime *online* estão maioritariamente associadas ao contacto com variadas ferramentas digitais e à capacidade de adaptar o ensino presencial ao ensino à distância, no qual a capacidade de manter um ritmo de aula se constitui ainda mais vital, visto que os alunos têm mais tendência a dispersar e a desinteressarem-se.

Relativamente aos aspetos a melhorar no exercício da profissão docente destaco a capacidade de gestão do tempo, considero que este aspeto se constitui um desafio permanente para um professor, sobretudo para os mais inexperientes, sendo bastante

exaustivo e difícil de concretizar, contudo acredito que a experiência profissional irá contribuir para colmatar esta dificuldade.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, é possível referir que, enquanto docente formada para lecionar o 1.º e o 2.º CEB, o presente estudo concorreu para uma melhor perceção e conhecimento do que implica a transição entre ciclos para os alunos, os professores e para os contextos educativos. Posto isto, a concretização desta investigação capacitou-me para futuramente preparar os meus alunos para a passagem para o 2.º ciclo e para os receber e ajudar neste processo tão complexo da sua vida escolar. Com efeito, tal apenas será possível quando o docente, agente educativo fulcral neste processo, tiver consciente de que para o sucesso do processo de transição entre ciclos, o professor deve adotar medidas facilitadoras da transição com os alunos, entre professores e incluindo as famílias.

Além disso, a concretização desta investigação permitiu-me desenvolver competências de investigação, nomeadamente saber observar, recolher dados de forma fíável e interpretá-los, aspetos que se configuram importantes para a prática profissional.

Em suma, todo este percurso formativo configurou-se essencial uma vez que contribuiu para perceber que pretendo orientar a minha ação educativa assente num modelo pedagógico socioconstrutivista, privilegiando metodologias de ensino que permitam uma participação ativa e articulada por parte dos alunos. Com efeito, pretendo estabelecer uma boa relação entre docente-aluno, dado que “constitui o cerne do processo pedagógico” (Delors et al., 1996, p.156) sendo por isso vital procurar conhecer melhor cada aluno dado que esse conhecimento constitui a ponte para o sucesso. Conhecendo os pontos fortes, pontos fracos, interesses e as necessidades dos alunos torna-se também mais fácil a implementação de práticas de diferenciação pedagógicas, sendo esta diferenciação fundamental porque “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14). Posto isto, sinto-me desejosa de começar a exercer a profissão para a qual me formei, pretendendo continuar a apostar na formação contínua, procurando desafiar-me constantemente de modo que consiga superar-me e ultrapassar as dificuldades que forem surgindo.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, (1), 25-53.

Abrantes, P. (2008). *Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa.

Abrantes, P. (2008a). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. (Dissertação de doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa). Consultada em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1268/1/PAbrantes%20PhD%20Thesis.pdf>

Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica*. *Sociologia, problemas e práticas*, (60), 33- 52.

Alonso, L., & Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. Painele 2. *Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal.

Baptista, I. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológico (Carta Ética)*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barracosa, M. J. (2017). *Educação Artística no 1º CEB: essencial ou supérflua?* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Algarve. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/839>

Básica, M. d. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.

Canavarro, P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). *Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia*. In Canavarro, P., Santos, L., Boavida, A., Oliveira, H., Menezes, L., & Carreira, S. (Orgs.), *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática*. SPIEM

Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta

Cleto, P. & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 12, 69-88.

Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, publicada no DR nº 59/2015

Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer sobre Organização da escola e promoção do sucesso escolar*, publicado no DR nº 222/2016

Conselho Nacional de Educação [CNE], (2013). *Recomendação sobre Educação Artística*. Disponível em www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

Coutinho, C.P. (2020). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed). Coimbra: Edições Almedina.

Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 23.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Delors, J., Amagi, I., Al-Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F. Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stravnhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. ASA editores. pp.152- 166

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo* Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.). Fazer Investigação. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Eurydice. (2010). *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa – Portugal 2009/10* (pp.19-27). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf)

Ferreira, M. M. & Carmo, H. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M.S. & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento

Fino, C. (s.d.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (nº2), pp. 273-291.

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5ª série (5).

Formosinho, J., Monge, G. & Formosinho, J. O. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

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

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série –N.º 237.

Leitão, F. & Bilimória, H. (2014). A percepção de alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: A transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5 (1), 73-88.

Martins, I. P., Vieira, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Marques, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores* (2ªed.). (D.-G.d. Curricular & Ministério da Educação, Edits.).

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação*, 3(2).

Melo, M. & Pereira, T. (2011). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *INFAD Revista de Psicologia*, 3 (1), 509-519.

Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Eu não desisto — Plano nacional de prevenção do abandono escolar*.

Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J.C. & Tomás, CLBF (2008). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse, em Lisboa.

Niesen, V. & Wise, P. S. (2004). *Transition from elementary to middle school: Strategies for educators. Helping children at home and school II: Handouts for families and educators*. Bethesda, MD: NASP Publications.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Lisboa: Edições ASA

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (pp. 33-67).

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. & Marquet, J. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. (1.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Roldão, M.C. (2001). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C. & Candeias, A. (2011, agosto). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses*. Comunicação apresentadas no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editor

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. (5.^a ed.). Lisboa: PACTOR.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A: ENTREVISTA À ORIENTADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Bloco B

1. Como caracteriza globalmente o 4.ºA?

Ah.. É uma turma, do ponto de vista de comportamento é uma turma tranquila e cumpridora, é claro que há sempre dias que cumprem mais as regras outros dias menos... Mas é uma turma cumpridora. Do ponto de vista de aquisição dos conteúdos é uma turma heterogénea, temos alunos que adquirem os conteúdos com muita facilidade outros alunos que evidenciam mais fragilidades, por isso temos heterogeneidade a nível da aquisição dos conteúdos. Mas é uma turma muito interessada, muito curiosa, e muito motivada. São alunos muito participativos, o que é ótimo! E sinto que as aulas acabam por ser sempre um bocadinho mais ricas porque têm ideias interessantes para os projetos, o que é ótimo também para nós enquanto professores, porque nos levam também a querer descobrir mais.

2. Quais são os principais interesses do grupo?

Gostam muito do trabalho de projeto. Muito! É assim um interesse... Trabalho de projeto! Gostam muito de fazer apresentação de produções. Agora, 4.ºano têm feito menos, mas agora são mais crescidos... tem outros interesses, mas gostam muito de tudo o que seja exposição oral, partilha com a turma. Do ponto de vista de trabalho, sem dúvida, trabalho de projeto, trabalho em parcerias, trabalho em grupo, interessam-se bastante por trabalhar todos juntos, ajudarem-se uns aos outros, isso sem dúvida que é um interesse da turma. Também gostam muito de matemática, ah... não tanto na resolução de problemas, mas atividades práticas que envolvem materiais, gostam muito também.

Bloco C

3. Qual o modelo pedagógico com que se identifica (caso tenha)? Porquê?

Sim, com o que nós preconizamos no Park, sem dúvida. Acabamos por ter aqui um modelo mais interativo, não é? de ensino aprendizagem, sem dúvida que me identifico com o ensino que nós temos aqui no Park: partimos muito das curiosidades dos alunos, partimos muito daquilo que eles já sabem, daquilo que querem saber ou pensam que sabem, daquilo que querem saber até aquilo que nós queremos que eles aprendam. E acabam sempre por aprender mais do que aquilo que nós tínhamos previsto.

1. De que modo é feita a gestão do tempo e dos conteúdos?

Ao longo da semana? **Sim.** E a gestão dos conteúdos ao longo do ano letivo.

Para os alunos saberem aquilo que se espera nós temos as listas de verificação, ou seja, as listas estão na parede, nós apresentamos no início do ano aquilo que é esperado que eles saibam. AH...por exemplo há o trabalho de projeto para o lançamento de temas, fomos à lista. Temos estes temas... temos que desenvolver. Por exemplo, acabou o 1.º período fomos à lista... ah.. nós não conseguimos... eu não consigo que eles estejam sempre a preencher as listas à medida que vão atingindo um descritor... de facto é difícil em termos de tempo. O que é que eu fiz? Acabou o 1.º período, finalizar a lista com os alunos, e disse então este descritor já dêmos? É por isso há um P antes dos descritores, fomos ver os que já tínhamos atingido. Então os alunos vão lá pintam de verde aquilo que já atingiram, pintam de amarelo aquilo que ainda têm dificuldades e o que não conseguem não pintam de cor nenhuma. Só vão pintar ou quando conseguiram ou quando sentem que estão quase a conseguir, por isso eu acho que as listas são ótimas porque ajudam os alunos a perceber aquilo que nós esperamos que eles saibam. E parte um pouco o conhecimento dali. **O que eles já alcançaram e autoavaliarem-se.** Exatamente.

E existe aquela preocupação de no final do ano “eu tenho de ter isto tudo cumprido” ou não?

Não, nós tentamos ter o máximo possível, claro. Tentamos cumprir a nossa planificação, mas por exemplo, este ano não vai dar... não vamos conseguir cumprir tudo porque estivemos em escola virtual e temos sempre estas mudanças. Mas acho que o importante é que os alunos adquiram os conhecimentos com segurança e que os mobilizem com correção, mas não andamos atrás do tempo. Quer dizer... Tamos a dar um conteúdo, os alunos ainda não sabem bem, preferimos estagiar um pouco mais nesse conteúdo e depois avançar, não andamos ali atrás dos conteúdos a correr.

2. Como e com que regularidade é feita a avaliação dos alunos? Que instrumentos são utilizados para realizar a avaliação dos alunos?... para além do PIT.

Ok. Então nós avaliamos diariamente pelo trabalho de sala de aula, pela participação deles, nós no final do período cotamos a participação, a intervenção, no

fundo acabamos sempre por estar a avaliar a atitude dos alunos. Fazemos ficha de avaliação sumativa no final do período e fazemos fichas de verificação de avaliação quinzenais, por exemplo para a semana, daí não termos a ficha de leitura e interpretação, vamos fazer uma ficha de verificação. É uma ficha curta e cotada, os alunos têm acesso à cotação, um bocadinho para os ajudar a balizar o trabalho deles. Essas fichas depois contam para a avaliação final do período.

Quinzenalmente, fazemos uma ficha de verificação, duas ou três páginas no máximo, de português e matemática, que ajuda os alunos a perceber até que ponto estão a adquirir bem os conteúdos, aquilo que precisam de estudar melhor e também nos ajuda a nós a perceber como é que a turma está a aprender. Portanto, temos as fichas de avaliação, as fichas de verificação, o PIT, o PIT do TPC, a realização dos trabalhos em sala, também conta para avaliação. Portanto todos estes instrumentos contam... No fundo, nós ... tudo o que... é o que eu lhes digo, tudo o que estamos a fazer nós estamos a contar para avaliação.

E também fez as fichas de avaliação diagnóstico. Sim, nós fazemos no início do ano a ficha de avaliação diagnóstico. Agora fizemos outra vez porque viemos do ensino virtual, depois fazemos ficha de verificação de conteúdos, este ano estamos mesmo a fazer quinzenal e temos as fichas de avaliação sumativa. Do ponto de vista de avaliação formal, temos estas avaliações. Depois temos o PIT do TEA, que estamos sempre a ver como é que os alunos trabalham em TEA, temos o PIT do TPC também estamos sempre a ver como corre e o próprio trabalho de sala de aula.

4. A que estratégias recorre quando se apercebe que um conteúdo apresenta mais resistência em ser apreendido pela turma em geral?

Quando é a turma em geral, muitas vezes, acabo por passar para o coletivo, voltar atrás eu até lhes digo "Vamos imaginar que nunca aprendemos isto, vamos começar tudo outra vez". Parto para o coletivo com todos e depois vejo quem é que tem dificuldades e no TEA apoio esses alunos. Portanto a frequência relativa, nós já tínhamos estado a ver a frequência relativa e agora vamos fazer parcerias com os alunos na frequência relativa, mas remeto um bocadinho para o trabalho no TEA porque no coletivo, imaginem, há 12 alunos que estão com dificuldades, eles são 22, então vemos e a partir daí há 10 alunos

que já perceberam e depois no TEA vão fazer aquilo que precisam. E eu organizo parcerias com os alunos que estão a precisar desse conteúdo. E, de facto, no TEA as parcerias são muito geridas em função daquilo que precisam, em função das suas necessidades. Por outro lado, há parcerias que são feitas para potencializar, para fortalecer as potencialidades dos alunos, como por exemplo a escrita do MF que escreve muito bem, então, vamos ajudá-lo a escrever ainda melhor, mas essa questão das dificuldades é muito no TEA.

Bloco D

1. De que modo caracteriza a turma em termos de comportamento?

É uma turma que fez alguns progressos. Tínhamos alguns conflitos, de facto, no 2.º ano, tivemos algumas situações de conflito que foram ultrapassadas. É uma turma que se comporta de maneira geral bem. É claro que temos que relembrar as regras, falar com eles, voltar atrás, mas é uma turma que acata. E se nós dissermos "Não", temos de dizer outra vez para correr bem. Eles agarram e fazem outra vez e corre melhor. E acho que acatam muito bem a nível de relação, de relações tem sido um bom grupo, tanto o ano passado, como este ano, nós não temos tido grandes conflitos. Aliás, chegamos ao conselho de turma e o nosso diário de turma não está muito cheio ou quando está cheio não são conflitos graves. Até poderia ser porque existiam conflitos graves, mas foram resolvidos ao longo da semana, mas de facto não têm mesmo ocorrido. Em anos anteriores já aconteceu, mas agora tem sido, têm sido anos tranquilos. Os alunos estabelecem bem boas relações entre eles e no ano passado acolheram muito bem os novos alunos, tal como este ano. Por isso, de modo geral, são boas as relações. Ajuda o facto de o grupo já vir junto desde o jardim de infância. Eles já se conheciam, portanto, alguns alunos desde os 2 anos, mas já vinham da sala dos 4 e dos 5 anos. Portanto, no 1.º ano, o elemento novo fui eu e não a turma. Eu e quem veio de fora, mas o grande grupo já se conhecia e são alunos que já se conhecem há muito tempo. E têm uma boa relação entre eles.

Como é que descreve a relação entre os professores? Ou seja, vocês aqui têm a professora titular, a professora de música, de ICT, ...

Sim. É uma ótima relação, são os professores das intracurriculares e os professores titulares. Trabalhamos sempre em equipa, sempre que necessário e temos uma ótima

relação com as psicólogas e estamos habituadas a ter a porta aberta e entramos quando é preciso e é muito bom trabalhamos muito bem todos juntos. Trabalhamos em equipa as professoras titulares, reunimos em equipa para decidir a semana seguinte, para fazer a divisão de materiais, portanto, trabalhamos sempre juntos, depois há as apresentações de final de ano que nós organizamos com outros professores. Por exemplo, no primeiro período foi com a área de inglês com o contributo também da música e acabamos por nos ajudar uns aos outros. A apresentação foi feita em vídeo porque os pais não puderam vir ao colégio, o vídeo foi em inglês, a música foi feita com a professora de música, mas todos contribuem para a mesma apresentação. Não há apresentação de música, de inglês, não. É tudo para a mesma.

Mas normalmente durante as aulas, na planificação das aulas, a professora de Drama, música... faz sozinha?

Sim, cada professor faz a sua planificação. Às vezes pode acontecer o que aconteceu ontem. Por exemplo a matemática, nós já tínhamos pensado isto no início do segundo período, trabalhar a parte dos ângulos, das retas... ser trabalhado com a professora de artes, portanto, já tínhamos pensado passar estes conteúdos para artes, articular com essa disciplina. Não o pudemos fazer porque fomos para casa, mas agora que tivemos a fazer a planificação do terceiro período, voltámos a falar deste assunto com a artes. E à partida, na aula de artes, irão abordar conteúdos de matemática e como nós aqui temos essa vantagem, a professora de artes pode ajudar-nos nisto, portanto, faz a sua planificação, mas tentamos sempre que possível articular um bocadinho. Por exemplo, o ano passado estávamos a trabalhar Lisboa e o professor de música estava a pensar também no que podia trabalhar nas aulas de música sobre Lisboa, ver um bocadinho o fado... acabamos por ver desses aspetos sempre que possível.

Que tipo de interação é estabelecida entre a comunidade escolar e as famílias?

Eu acho que há uma boa relação com as famílias, as famílias acedem aos nossos pedidos. Eu posso falar mais na minha turma, as famílias acedem mais aos nossos pedidos. Quando à apresentações, os pais vêm assistir aos filhos... Comentam de um modo geral os TPC's, embora eu sinta que neste 4.º ano estão a comentar menos, para já porque é digital e não em papel e eu acho que isso condiciona um bocadinho e por outro lado porque já são alunos do 4.º ano, já são alunos mais autónomos, mas sempre foram

famílias muito participativas e colaborantes. se nós pedimos ajuda para alguma coisa, nos projetos... são famílias presentes.

Estou a falar pela minha turma, ok?

Sim, sim, claro.

Bloco E

Nesta reta final do 1.º CEB, quais são as suas principais preocupações?

Ajudar os alunos que têm dificuldades a superar as suas dificuldades ou a fortalecer os conteúdos que ainda sentem algumas dificuldades, ajudar, de um modo geral, o grupo a ser mais competente nas atividades de leitura e escrita principalmente nas perguntas de inferência e de opinião, gostava que fortalecessem um bocadinho estas perguntas e ajudá-los na resolução de problemas que é onde eu sinto que o grupo ainda pode trabalhar mais e gostava que conseguisse fazer ao longo deste período para irem mais autónomos e com os conteúdos mais bem consolidados para o 5.º ano.

Ok, obrigada pela entrevista.

ANEXO B: AGENDA SEMANAL

| ' ' | | ' ' |

Agenda Semanal 19 – 4.º A – 3 a 7 de maio					
	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
8.30h-9h	Conselho de Cooperação	Matemática Sistematização de conteúdos	PE	Português Leitura e Interpretação	Ficha de verificação Produção escrita
9h-9.30h	Matemática Resolução de Problemas				
9.30h-10h	Inglês		Português Leitura Orientada	Inglês	
10h-10.30h					
10.30h-11h					
11h-11.30h	Matemática Introdução do algoritmo da divisão com dois algarismos no divisor	Trabalho de projeto	Até 11h45 - TEA	Português Introdução das palavras homónimas, homógrafas e homófonas	AP
11.30h-12h		Inglês	Português Acabar leitura orientada	TEA	
12h-12.30h					PE
12.30-13.30h					
13.30h-14h	Matemática Acabar resolução de problemas	TEA	Inglês	Artes	Inglês
14h-14.30h	14h -TEA				
14.30h-15h		Trabalho de projeto		Laboratório	Ditado de palavras
15h-15.30h	Drama	Música	ICT	Cálculo Mental –	15h Conselho de Cooperação
15.30h-16h					

ANEXOS C: AGENDA SEMANAL - ENSINO À
DISTÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Agenda Semanal 29 – 03 a 07 de maio					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
	Resolução de problemas	Leitura Orientada: ler as páginas indicadas no classroom	Sistematização de conteúdos de Matemática	Leitura e interpretação	Manual de Matemática
10h-10.30h	Inglês <u>Zoom</u>	Algoritmo da divisão <u>Zoom</u>		Inglês <u>Zoom</u>	Ficha de verificação <u>Zoom</u>
10.30h-11h	INTERVALO				
11h-11.30h	Introdução do algoritmo da divisão com 2 algarismos no divisor <u>Zoom</u>	Trabalho de projeto <u>Zoom</u>	TEA	Gramática: palavras homófonas, homógrafas e homónimas <u>Zoom</u>	PE - TAREFA CLASSROOM
11.30h-12h		Inglês <u>Zoom</u>	11.45h - Leitura Orientada <u>Zoom</u>	Trabalho de projeto <u>Zoom</u>	
12h-12.30h					
12.30-13.30h	ALMOÇO				
13.30h-14h	Acabar a resolução de problemas	Estratégias de cálculo	Inglês <u>Zoom</u>	Artes - TAREFA CLASSROOM	Inglês <u>Zoom</u>
14h-14.30h	TEA <u>Zoom</u>				
14.30h-15h		TEA		TEA (Depois de terminares o que planificaste, deves avaliar e comentar o PIT)	Acabar a ficha de verificação
15h-15.30h	Drama - TAREFA CLASSROOM	ICT - TAREFA CLASSROOM	Música - TAREFA CLASSROOM		Produção Escrita
15.30h-16h					

ANEXO D: POTENCIALIDADE E
FRAGILIDADES DA TURMA DO 1.ºCEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1.*Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.*

Componentes do currículo	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none">– Ortografia– Participativos na rotina de Trabalho de Texto (elaboram comentários e questões sobre o texto do autor com correção e pertinência)	<ul style="list-style-type: none">- Interpretação de textos e enunciados
Matemática	<ul style="list-style-type: none">– Resilientes no cumprimento das tarefas	<ul style="list-style-type: none">– Estratégias facilitadoras de cálculo– Interpretação e Resolução de problemas– Desenvolvimento do sentido de número racional– Comunicação matemática
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">– Interesse e empenho em explorar novos conteúdos em trabalho por projeto– Seleção da informação pesquisada	<ul style="list-style-type: none">- Tratamento e reescrita da informação pesquisada
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none">– Perícia e Manipulação	Não observado
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none">– Conhecem e identificam as notas musicais	Não observado
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none">– Explorar das possibilidades de diferentes materiais	Não observado
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none">– Dominam as tecnologias e as plataformas eletrônicas– Responsabilidade– Cooperação e Entreaajuda	<ul style="list-style-type: none">– Pouca resistência à frustração (quando confrontado com o erro)

ANEXO E: QUADRO SÍNTESE DOS OBJETIVOS E
ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE TRABALHO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1.*Objetivos e estratégias globais de trabalho.*

Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
1. Desenvolver competências de compreensão leitora (textos e enunciados).	1.1 Continuação do momento semanal de leitura e interpretação de texto 1.2. Implementação de momentos de leitura orientada do livro <i>Caras e coroas – reis e rainhas de Portugal para miúdos</i> de Ricardo Cabral 1.3. Continuação da rotina problemas da semana, na qual os alunos leem o enunciado, explicitando o que lhes é pedido
2. Desenvolver o sentido de número racional.	3.1. Continuação da rotina do problema da semana 3.2. Continuação da rotina de estratégias de cálculo 3.3. Discussão coletiva das estratégias utilizadas nos problemas da semana e nas estratégias de cálculo. 3.4. Implementação de jogos dominó: - trabalhar a correspondência entre os números racionais na representação decimal e de fração - associar as representações geométricas de uma fração à fração irredutível correspondente; 3.5. Utilização de diferentes modelos matemáticos para representar um número racional
3. Desenvolver competências de tratamento e síntese da informação pesquisada.	3.1. Continuação do uso da grelha de rescrita da informação (tratar e sistematizar a informação lida com recurso às suas próprias palavras) 3.2. Utilização do <i>priberam</i> para esclarecimento de palavras desconhecidas 3.3. Utilização de plataformas educativas digitais para a construção de mapas conceituais

ANEXO F: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI

| ' ' | | ' ' |

Figura F1.

Resultados da avaliação formativa obtidos na Leitura e Interpretação referente ao objetivo Desenvolver competências de compreensão leitora.

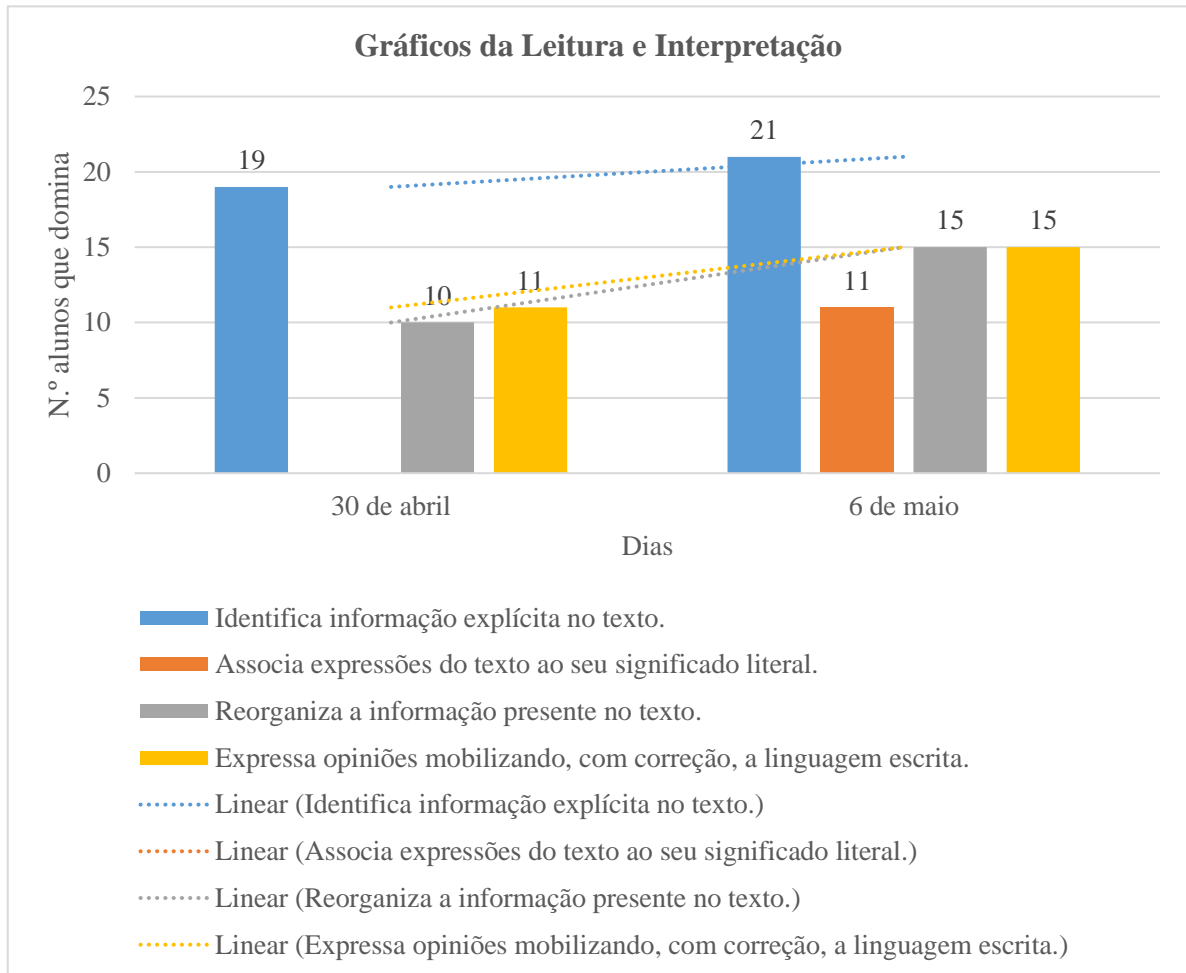


Figura F2.

Resultados da avaliação formativa obtidos na *Leitura Orientada* referente ao objetivo *Desenvolver competências de compreensão leitora*

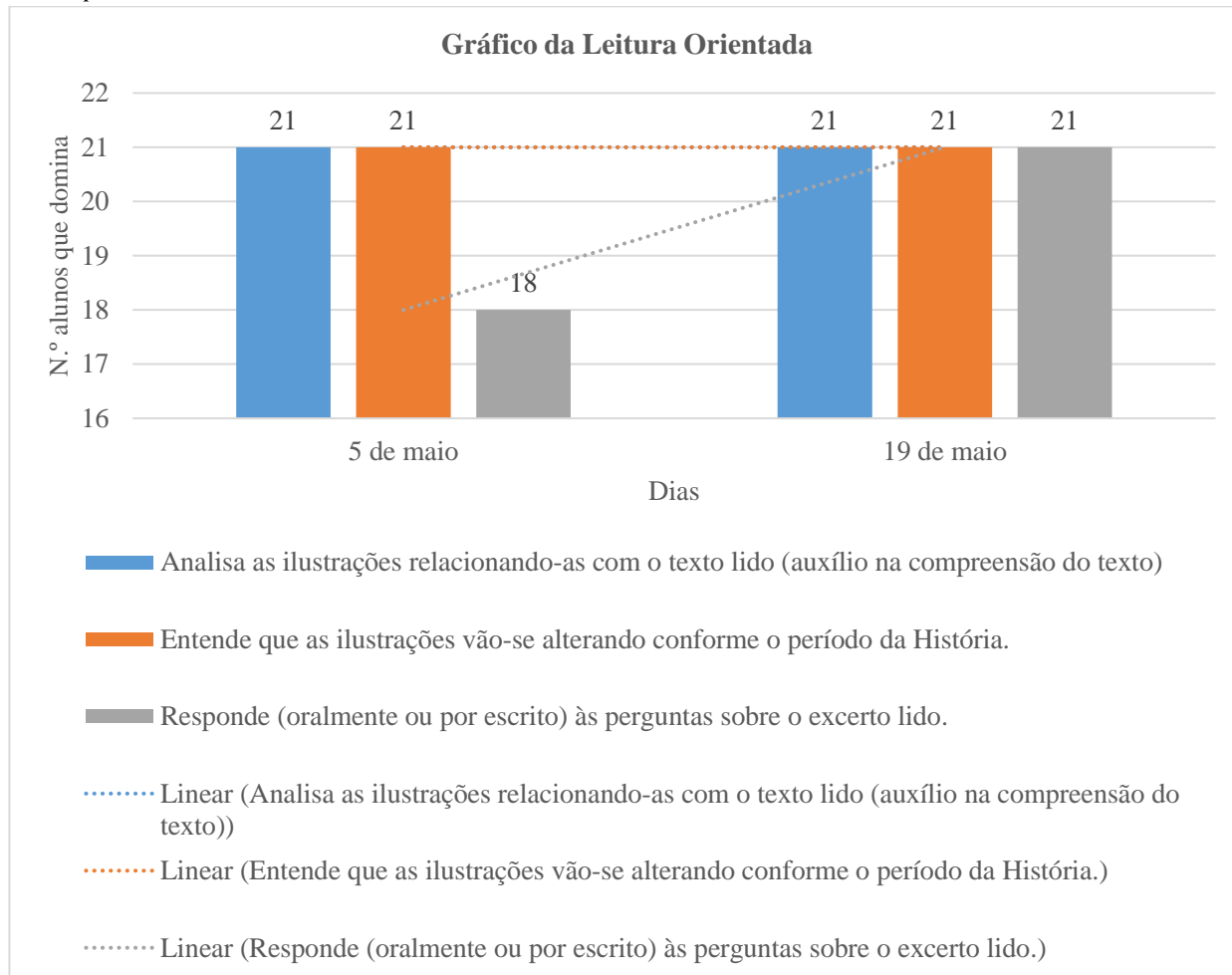


Figura F3.

Resultados da avaliação formativa obtidos nos Problemas da Semana referente ao objetivo Desenvolver o sentido de número racional.

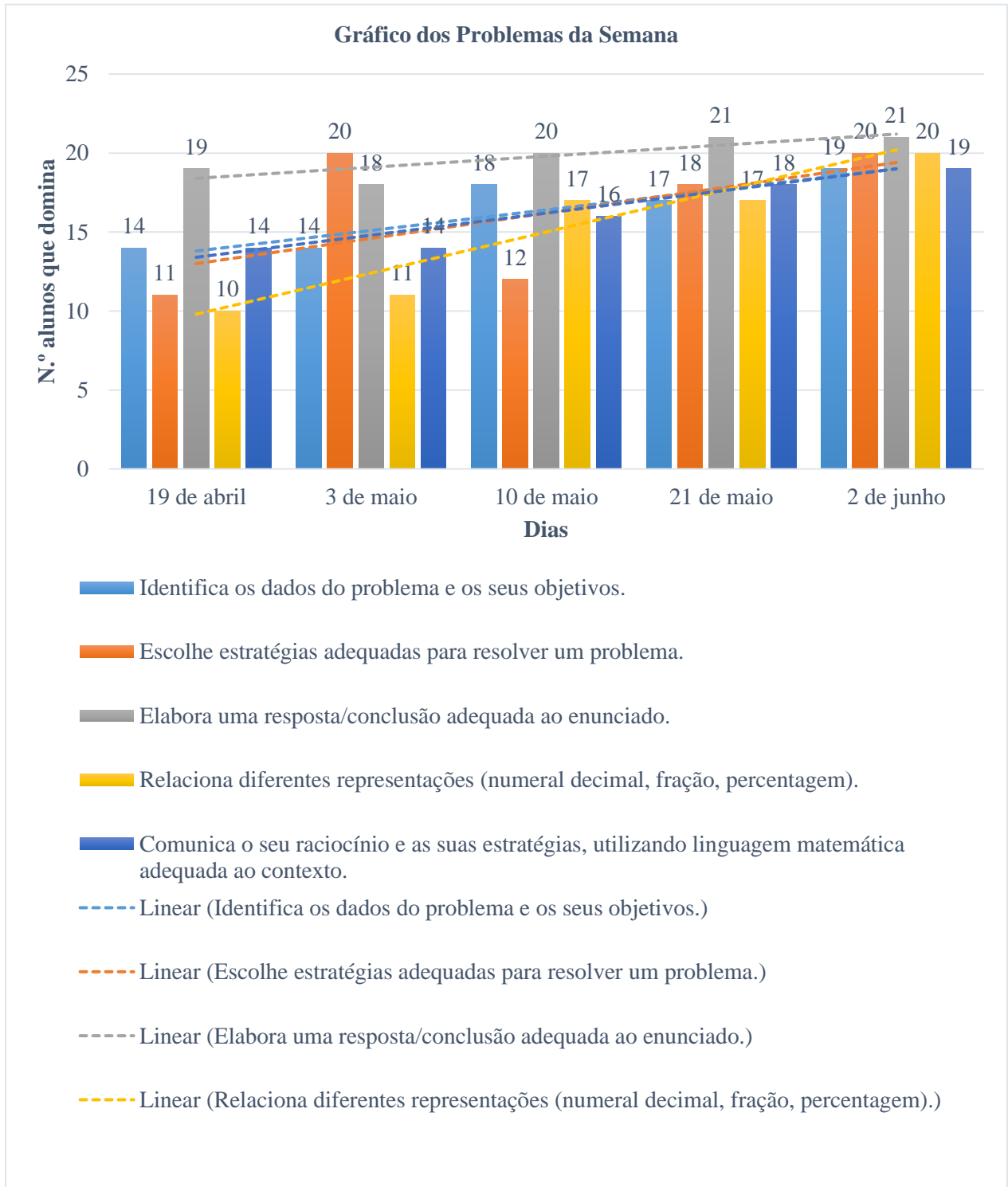


Figura F4.

Resultados da avaliação formativa obtidos nas Estratégias de Cálculo referente ao objetivo Desenvolver o sentido de número racional.

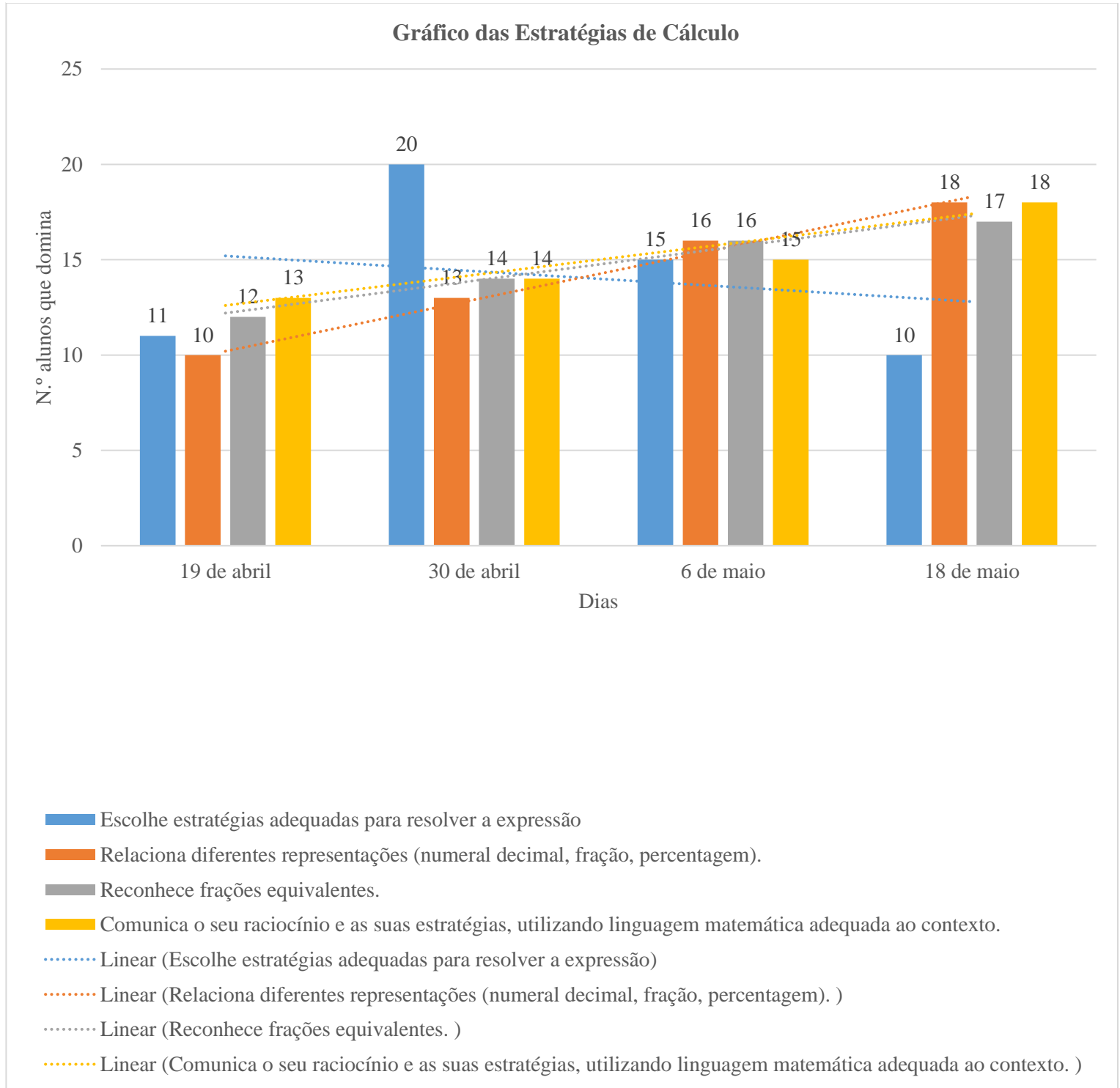
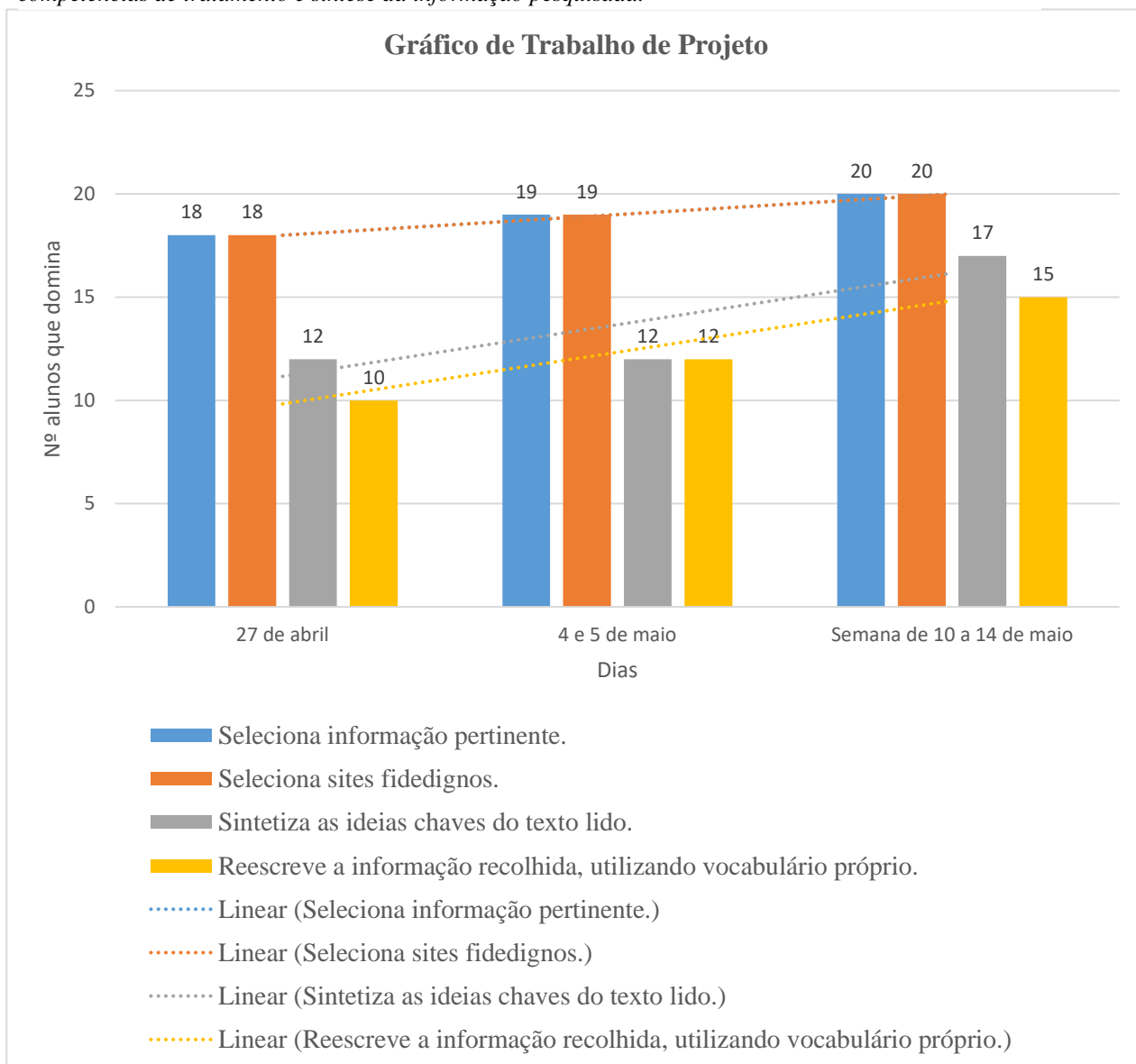


Figura F5.

Resultados da avaliação formativa obtidos no Trabalho de Projeto referente ao objetivo Desenvolver competências de tratamento e síntese da informação pesquisada.



ANEXO G: POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DA
TURMA DO 2.ºCEB

| ' ' | ' ' |

Tabela 1.*Síntese das potencialidades e fragilidades da turma (comuns a ambas as salas).*

	Potencialidades	Fragilidades
Ciências Naturais	- Demonstram interesse e curiosidade em explorar e conhecer novos temas associados a esta área	- Dificuldades na compreensão/interpretação dos enunciados - Dificuldades na seleção e tratamento da informação
Matemática	- Demonstram interesse em explorar e conhecer novos temas associados a esta área	- Dificuldades na compreensão/interpretação dos enunciados - Dificuldades na memorização das tabuadas - Desenvolvimento insuficiente do raciocínio matemático - Desenvolvimento insuficiente do sentido de número
Competências Transversais	- Dominam as tecnologias e as plataformas eletrônicas - Motivam-se facilmente	- Dificuldades na cooperação (5.º ano) - Pouca autonomia (5.º ano) - Dificuldades na leitura e escrita - Responsabilidade (entrega de trabalhos)

ANEXO H: QUADRO SÍNTESE DOS OBJETIVOS E
ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE TRABALHO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1.*Objetivos e estratégias globais de trabalho.*

Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
2. Desenvolver a interpretação de textos e enunciados.	2.1 Implementação de textos sobre conteúdos que estão a ser lecionados em aula ou já lecionados (publicação semanal nos Portefólios digitais – <i>Padlet</i> – em ambas as áreas curriculares); 2.2 Criação de fichas de trabalho com pequenos textos e esquemas sobre conteúdos abordados nas aulas (CN).
3. Desenvolver o raciocínio matemático.	2.1. Criação de um problema semanal; 2.2. Discussão coletiva das estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de tarefas exploratórias.
4. Desenvolver o sentido de número racional.	3.1. Criação de um problema semanal; 3.2. Implementação de jogos dominó: - trabalhar a correspondência entre os números racionais na representação decimal e de fração - associar as representações geométricas de uma fração à fração irredutível correspondente; 3.3. Criação de tarefas que envolvam a reta numérica e outras de natureza exploratória

ANEXO I: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI

| ' ' | | ' ' |

Figura 11.

Resultados da avaliação formativa obtidos no Portefólio de CN referente ao objetivo Desenvolver a interpretação de textos e enunciados.

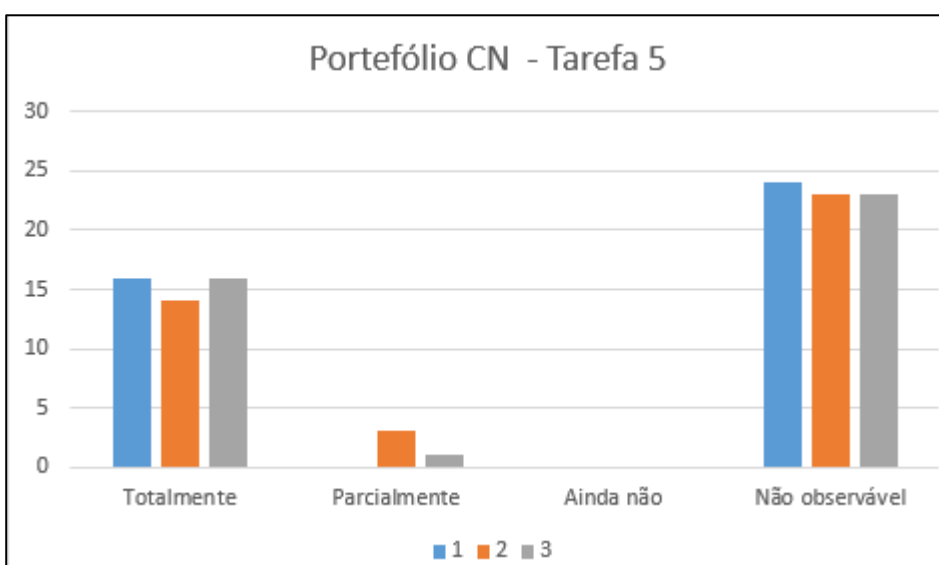
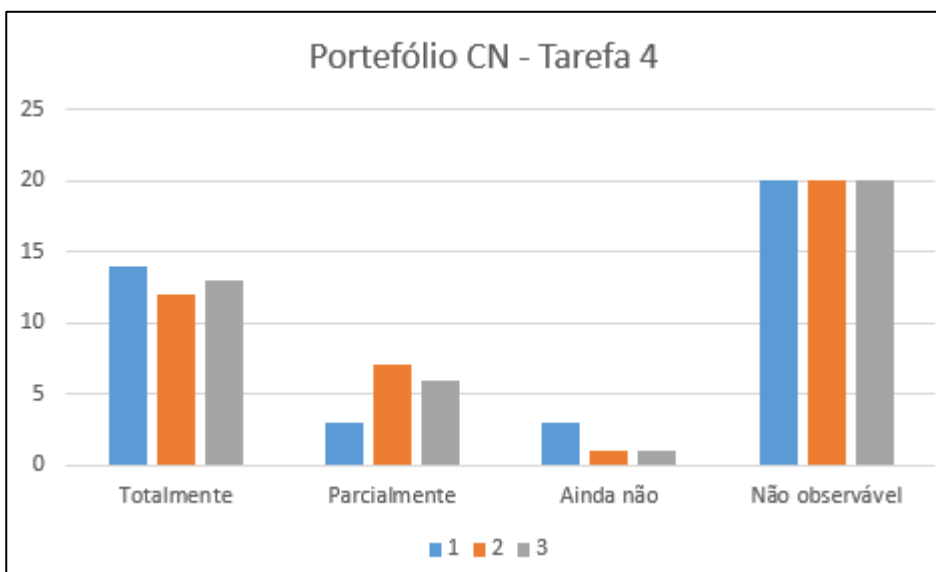
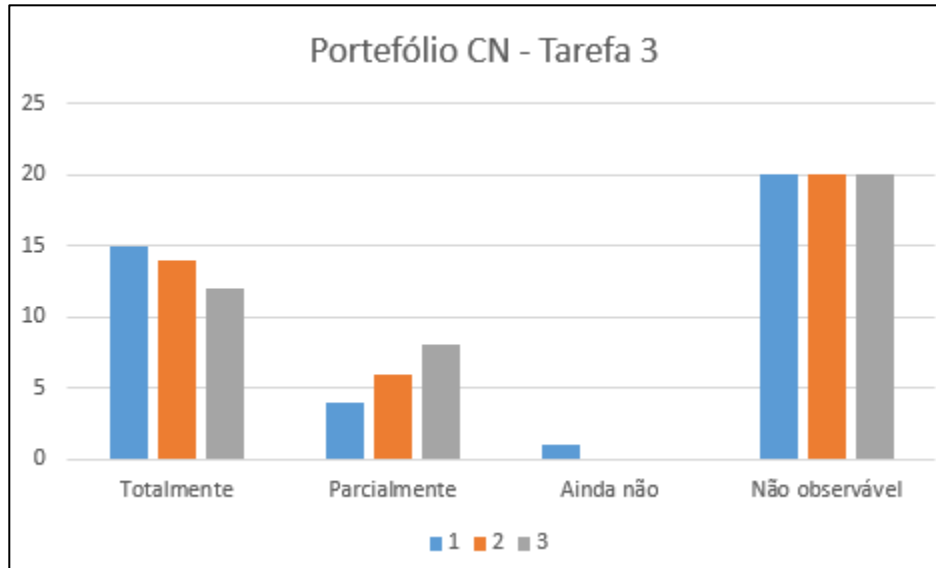
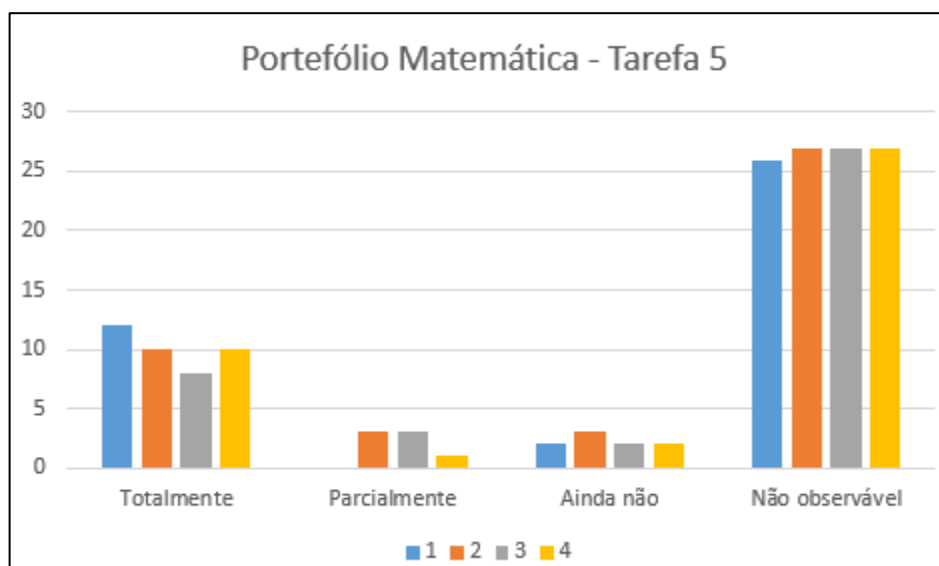
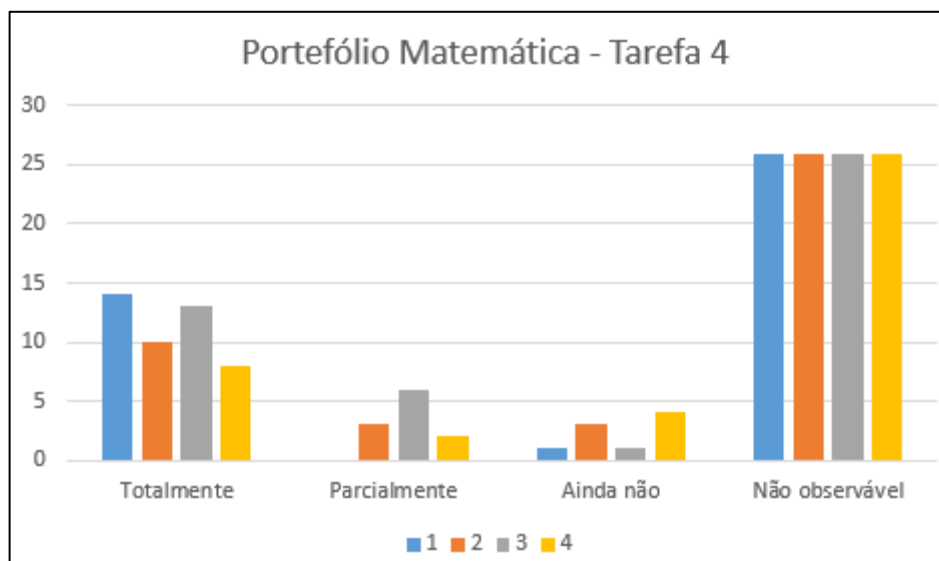
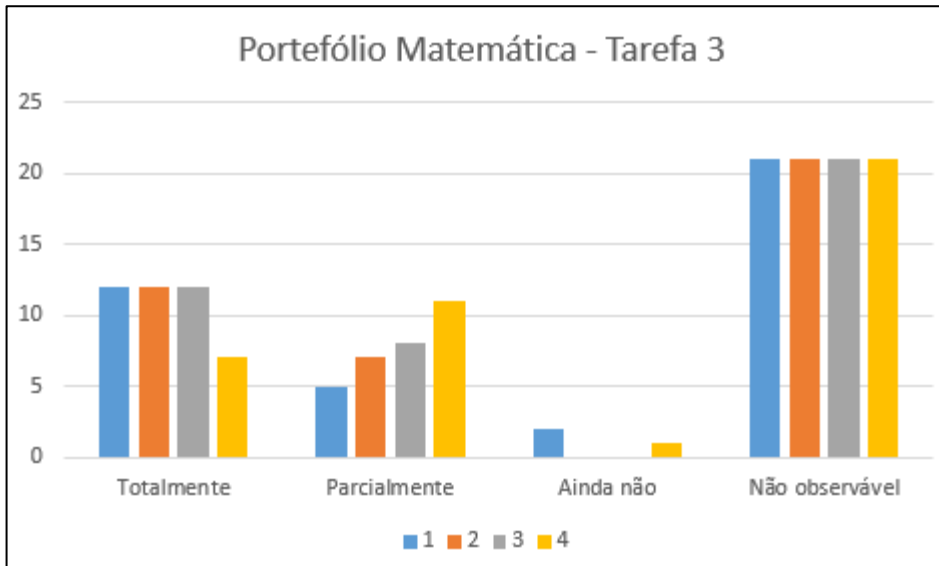


Figura 12.

Resultados da avaliação formativa obtidos no Portefólio de CN referente ao objetivo Desenvolver a interpretação de textos e enunciados.

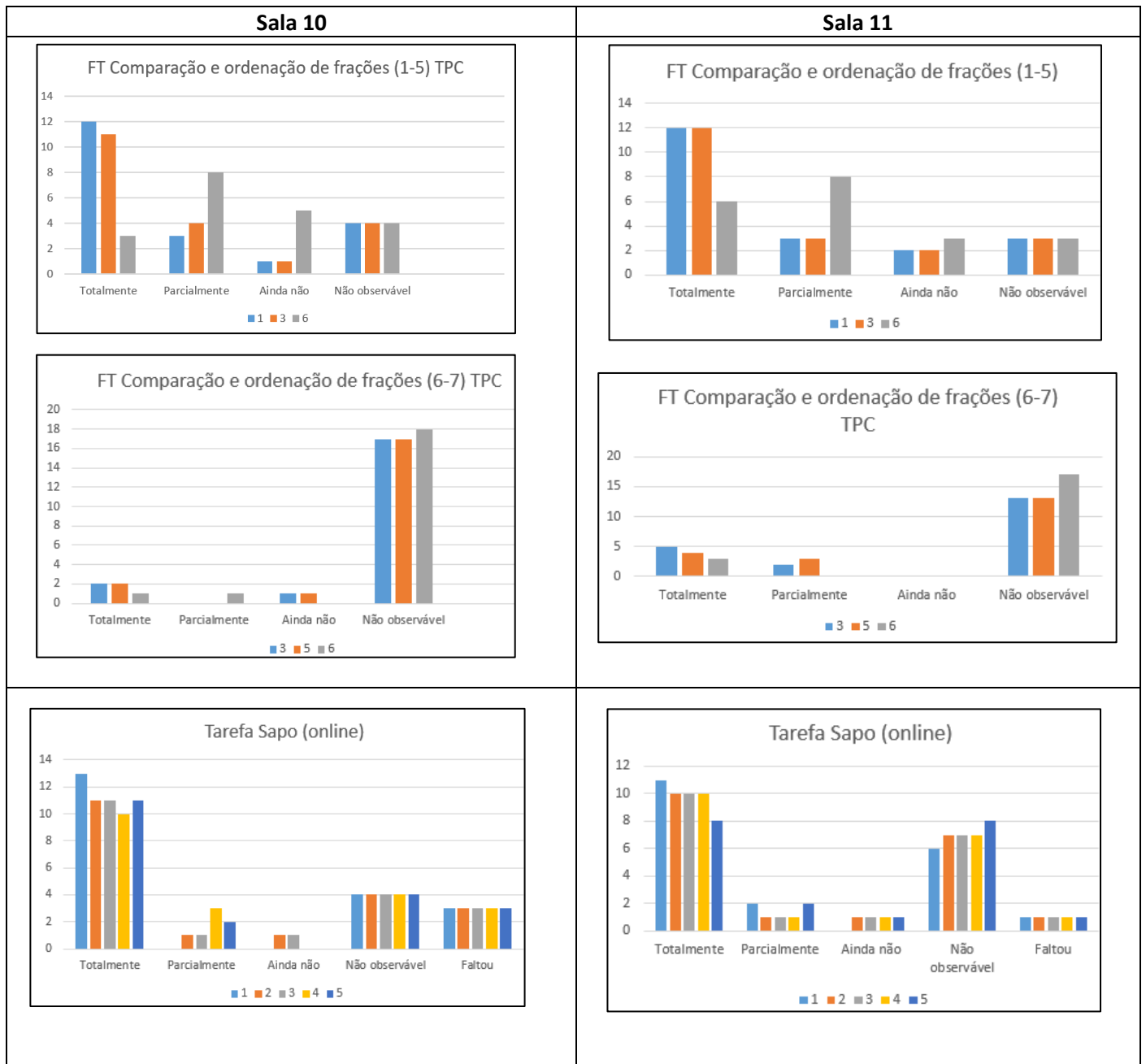


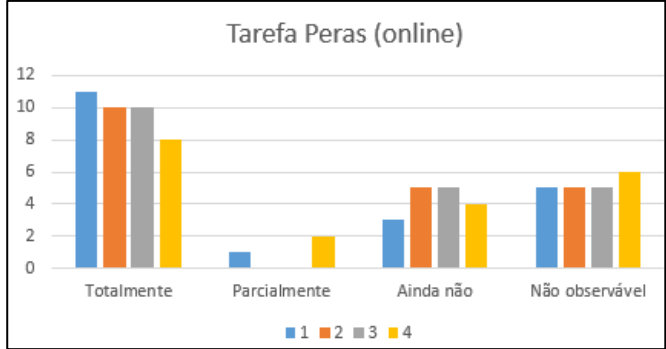
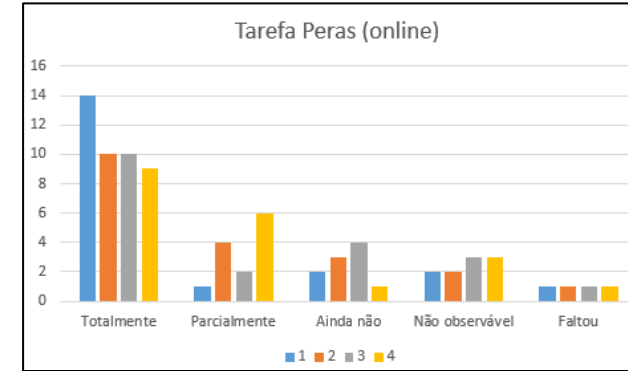
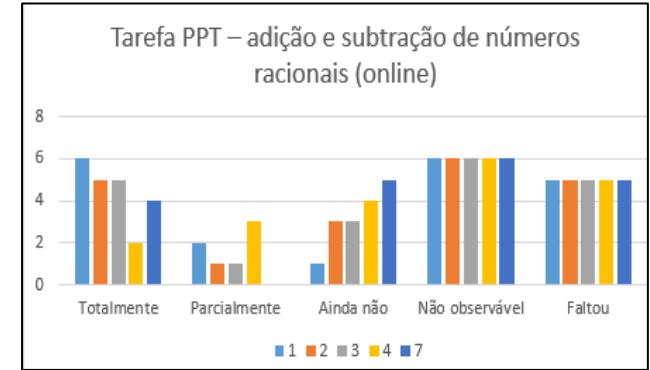
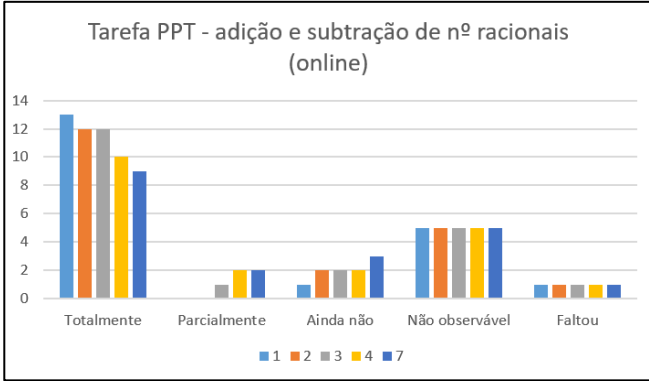
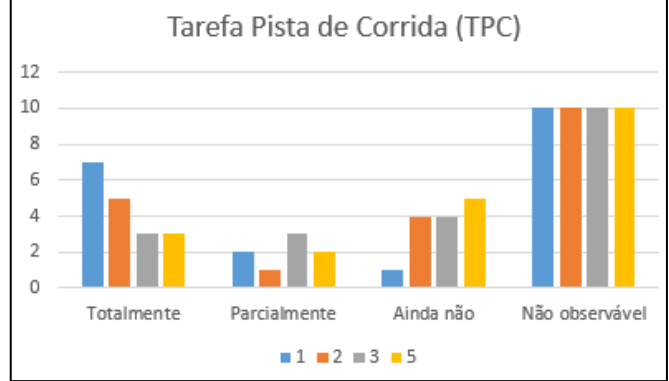
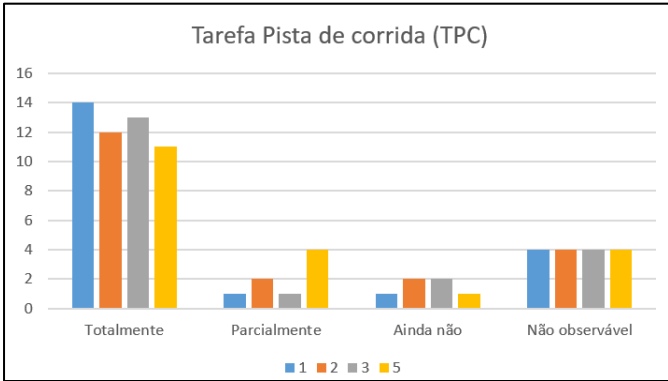
Legenda dos indicadores:

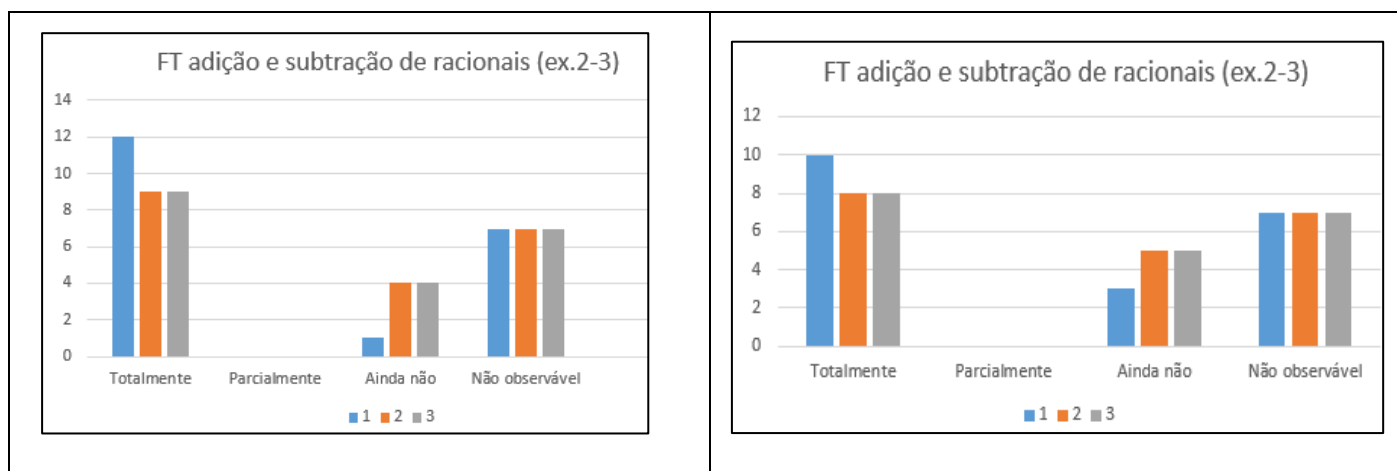
1	Sintetiza as ideias chaves do texto/enunciado lido.
2	Expressa opiniões mobilizando, com correção, a linguagem escrita
3	Responde às questões colocadas, de acordo com o que foi pedido.
4	Identifica os dados do problema e os seus objetivos

Figura I3.

Resultados da avaliação formativa obtidos nas Tarefas referente aos objetivos Desenvolver o raciocínio matemático e Desenvolver o sentido de número racional.







Legenda dos indicadores:

1	Identifica os dados do problema e os seus objetivos.
2	Sugere estratégias de resolução com sentido e criatividade.
3	Executa os procedimentos necessários de acordo com o plano que definiu.
4	Comunica o seu raciocínio e as suas estratégias, utilizando linguagem matemática adequada ao contexto.
5	Utiliza modelos matemáticos para representar corretamente um número racional
6	Compara e ordena frações e numerais decimais
7	Reconhece frações equivalentes

ANEXO J: QUADRO SÍNTESE DE COMPARAÇÃO
ENTRE CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Tabela J1*Comparação entre o 1º e o 2º CEB*

Diferenças	1º CEB	2º CEB
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ○ Regime de monodocência ensino globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado por outros professores em áreas especializadas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Regime de pluridocência organizado por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, sendo desejável que a cada área corresponda um/dois professores
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ○ áreas curriculares disciplinares: Expressão Artística e Físico/Motora, Estudo do Meio, Português, Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> ○ áreas curriculares disciplinares: Português, Língua Estrangeira (Francês, Alemão ou Inglês), História e Geografia de Portugal (HGP), Matemática, CN, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física,
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica ○ Área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa). ○ A educação para a cidadania é transversal a todas as áreas do currículo. ○ As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares. 	
Composição das turmas	Máximo de 25 alunos, normalmente, acompanhados durante os 4 anos que compõem o 1.º ciclo	varia entre 24-28 alunos
Tempo letivo	gerido pelo professor, de acordo com as características do grupo, o horário escolar e os intervalos, acordados em conselho de docentes.	O horário semanal corresponde a 17 tempos letivos em cada um dos anos, organizados em períodos de 90 minutos
Tempos mínimos semanais	25h semanais das quais: oito horas para a Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio e cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares.	30h semanais das quais: doze horas para Português, Inglês e HGP; nove horas para Matemática e CN; seis horas para Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e três horas para Educação Física.

Fonte própria baseada no Decreto-Lei nº 139/2012 e Eurydice (2010).

ANEXO K: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 4.º ANO

|' '' | | ''

Questionário aos alunos do 4.º ano de escolaridade

O meu nome é Carolina Oliveira e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre a transição entre ciclos (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Por isso, a tua colaboração é indispensável para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, responde sempre de forma sincera. As respostas são anónimas, por isso nunca deves escrever o teu nome neste questionário.

Obrigada e bom trabalho!

*Obrigatório

Idade *

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

F

M

Perceções sobre a Transição de ciclo de ensino

1. Penso que no 2.º Ciclo... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Há mais disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os testes são mais difíceis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores são mais exigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vou fazer novos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vou ter mais liberdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Em comparação com o 1.º Ciclo, penso que nas aulas do 2.º Ciclo vamos.... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Fazer trabalhos individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer visitas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer Trabalhos com as tecnologias (computador, tablet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar com o manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir o professor a falar o tempo todo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder participar nas aulas (opiniões, partilhas, debates, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1. Em comparação com o 1.º Ciclo, penso que as aulas do 2.º Ciclo vão ser... *

Marcar apenas uma oval.

Mais interessantes

Mais aborrecidas

Iguais

2. Em comparação com o 1.º Ciclo penso que as disciplinas do 2.º Ciclo vão ser... *

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difíceis	Iguais	Mais fáceis
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências Natureza (Estudo do Meio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História e Geografia de Portugal (Estudo do Meio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão Musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física (Expressão Físico-Motora)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Visual e Tecnológica (Expressão Plástica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Mais Barulho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Interajuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Chamadas de atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Liberdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Castigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais trabalhos em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Em comparação com o 1.º Ciclo, penso que os professores do 2.º Ciclo vão ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
ser mais exigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ser mais autoritários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se preocupar em ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se preocupar com o bem-estar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Sinto-me preparado para ir para o 5.º ano. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. 6.1. Se não, porquê?

Vivências na escola do 1.º CEB

7. Gosto da minha escola atual porque... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Gosto dos meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto dos meus professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sala de aula é grande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O recreio é grande com espaços exteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não há confusões com outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho atividades de enriquecimento curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fica perto de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo coisas interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Existe alguma coisa que gostes, em especial, na tua escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8.1. Se sim, o que é?

9. Existe alguma coisa que não gostas, em especial, na tua escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9.1. Se sim, o que é?

10. Quando te mudares de escola vais sentir saudades? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10.1. Se responderes SIM, vais sentir saudades do quê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das auxiliares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dos espaços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das festas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das atividades de enriquecimento escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. No próximo ano letivo vais mudar para uma nova escola, por isso estás... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Contente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curioso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entusiasmado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio familiar

12. No 1.º ciclo a minha família ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
ajuda-me a estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ajuda-me nos trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vai às reuniões de pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
contacta permanentemente com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
participa nas festas da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO L: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º ANO

| ' ' | | ' ' |

Questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade

O meu nome é Carolina Oliveira e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre a transição entre ciclos (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Por isso, a tua colaboração é indispensável para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, responde sempre de forma sincera. As respostas são anónimas, por isso nunca deves escrever o teu nome neste questionário.

Obrigada e bom trabalho!

***Obrigatório**

Idade *

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- F
 M

Transição de ciclo de ensino

1. Consideras que a adaptação à nova escola foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito fácil
 Fácil
 Difícil
 Muito difícil

1.1. Na chegada à nova escola ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Tive dificuldade em relacionar-me com todos os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldades devido ao tamanho da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldades em corresponder às exigências colocadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldade em me relacionar com os colegas de turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.1.1. Outras dificuldades sentidas.

Comparação entre o 1.º e o 2.º CEB

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

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difícil	Igual	Mais fácil
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências Natureza (Estudo do Meio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História e Geografia de Portugal (Estudo do Meio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão Musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Visual e Tecnológica (Expressão Plástica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Em comparação com o 1.º Ciclo, nas aulas do 2.º Ciclo ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Fazemos trabalhos individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazemos trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazemos visitas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhamos com o manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor fala o tempo todo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos são convidados a intervir/participar na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1. Em comparação com o 1.º Ciclo, as aulas do 2.º Ciclo parecem-me... *

Marcar apenas uma oval.

- Mais interessantes
 Mais aborrecidas
 Iguais

4. Em comparação com o 1.º Ciclo, nas aulas do 2.º Ciclo há ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Mais Barulho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Interajuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Chamadas de atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Liberdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais Castigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais trabalhos em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Em comparação com o 1.º Ciclo, os professores do 2.º Ciclo parecem-me... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Mais exigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais autoritários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupados em ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupados com o bem-estar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tipo de apoio na transição

6.1. Na fase inicial de chegada ao 5.º ano senti em relação à minha família que... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
... me ajudavam a estudar para as diferentes disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... me ajudavam apenas nas disciplinas em que tinha mais dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inicialmente, me acompanharam no percurso para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... me ajudavam nos trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faziam muitas perguntas sobre a minha adaptação à escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estavam interessados em ouvir o que tinha para contar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podia contar com a sua ajuda para resolver qualquer problema da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.2. Na fase inicial de chegada ao 5.º ano, senti em relação aos meus professores que... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Estavam disponíveis para esclarecer dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversavam connosco sobre a adaptação ao novo Ciclo de Escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eram mais compreensíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptavam o trabalho às minhas necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO M: QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO
1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Docentes do 1.º CEB

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa. O meu nome é Carolina Oliveira e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre a transição entre ciclos (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Este questionário destina-se a professores que se encontram a lecionar o 4.º ano de escolaridade ou que já o tenham lecionado, sendo este anónimo e estritamente confidencial, servindo apenas os objetivos gerais do estudo.

*Obrigatório

Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 23-30 anos
 31-40 anos
 41-50 anos
 51-60 anos
 60 ou mais

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- F
 M

Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 15 ou mais anos

Transição entre ciclos

1.3. Caso tenha respondido "sim" em "Receio", qual a origem deste receio? Assinale de acordo com o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Dimensão do espaço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacto com colegas mais velhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medo de não se integrarem na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio de não entenderem os conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio de que os professores fossem demasiado exigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio na adaptação à pluridocência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.4. Caso pretenda acrescentar outras origens deste receio. Quais?

1. Quais considera ser os sentimentos que estão maioritariamente presentes nos alunos no final do 4.ºano, relativamente à transição para o 2.ºCEB? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Alegria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curiosidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tristeza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outros". Quais?

1.2. Caso tenha selecionado "sim" em "Tristeza", indique as razões que sustentam essa opinião.

2. Qual o tipo de perguntas que os alunos colocam sobre o 5.ºano? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Ter um professor para cada disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudar de salas entre aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter novas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter novos colegas e fazer novos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer muitas avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter uma diversidade de trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convívio na cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outras". Quais?

3. Assinale quais considera serem os fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 4.ºano, na adaptação. (Selecione no máximo 3 opções) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apoio e presença dos Encarregados de Educação
 Contacto frequente entre Encarregados de Educação e comunidade escolar
 Conhecimento prévio do espaço escolar
 Integrar numa turma onde já tenha colegas que conheça
 Diretor de Turma atento
 Outros

3.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outros". Quais?

Estratégias de transição

4. Que estratégias pode o professor usar para facilitar a transição entre ciclos de ensino (1.º/2.ºCiclo)? *

5. Enquanto professor de 4.º ano, assinale as estratégias conforme a frequência a que costuma adotá-las: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Visitas guiadas dos alunos e do professor do 4.º ano à escola do 2.ºCEB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de correspondência entre alunos das escolas emissoras e receptoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões com os pais sobre o processo de transição dos alunos entre o 4.º e 5.ºano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos de ambas as escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacto entre professores de ambos os ciclos, de modo que haja conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversas com os alunos sobre a transição (dando oportunidade de, em turma, dialogarem sobre o assunto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 5.1. Caso tenha selecionado "raramente", "às vezes" ou "sempre" em "Outras". Quais?

Agrupamento

6. Tendo em conta o seu Agrupamento de escolas considera que prepara adequadamente a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6.1. De acordo com o seu Agrupamento de escolas, assinale as medidas adotadas pelo mesmo que sejam facilitadoras da transição entre ciclos: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Utilização regular de recursos comuns (biblioteca, sala de computadores, cantina, etc.) pelos diferentes ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Plano Anual de Atividades contempla atividades conjuntas entre ambos os ciclos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de turmas de acordo com as competências, características dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração com as famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação curricular ativa, que pressupõe um profundo conhecimento dos pressupostos e práticas dos dois níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas do agrupamento preocupam-se em desenvolver entre si um trabalho de maior articulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Projeto Educativo de Agrupamento inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outras". Quais?

6.1.2. Caso tenha selecionado "sim" em "O Plano Anual de Atividades contempla atividades conjuntas entre ambos os ciclos", indique algumas dessas atividades.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO N: QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO
2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Docentes do 2.º CEB

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa. O meu nome é Carolina Oliveira e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre a transição entre ciclos (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Este questionário destina-se a professores que se encontram a lecionar o 5.º ano de escolaridade ou que já o tenham lecionado, sendo este anónimo e estritamente confidencial, servindo apenas os objetivos gerais do estudo.

*Obrigatório

Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 23-30 anos
 31-40 anos
 41-50 anos
 51-60 anos
 60 ou mais

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- F
 M

Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 15 ou mais anos

Disciplinas a lecionar *

Transição entre ciclos

1. Quais considera ser os sentimentos que estão maioritariamente presentes nos alunos no final do 5.ºano, na fase inicial de transição? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Alegria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curiosidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tristeza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outros". Quais?

1.2. Caso tenha selecionado "sim" em "Tristeza", indique as razões que sustentam essa opinião.

1.3. Caso tenha respondido "sim" em "Receio", qual a origem deste receio? Assinale de acordo com o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Dimensão do espaço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacto com colegas mais velhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medo de não se integrarem na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio de não entenderem os conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio de que os professores fossem demasiado exigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio na adaptação à pluridocência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.4. Caso pretenda acrescentar outras origens deste receio. Quais?

2. Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade prendem-se com... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Falta de pré-requisitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lacunas de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na interpretação de enunciados escritos e orais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em concentrar-se por um longo período	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades devido ao aumento do nº de disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em adaptar-se à pluridocência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de novas relações na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de métodos de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ansiedade causada pela brusca mudança a que foram sujeitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de apoio familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Caracterize a adaptação dos alunos do 5.º ano na fase inicial de transição entre o 1.º e 2.º CEB, tendo em conta: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Extremamente fácil	Razoavelmente fácil	Difícil	Extremamente difícil
Nova escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pluralidade de professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento do número de disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento da carga horária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dias com horários diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudança de salas entre atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Almoços na cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do tempo para estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conquista de novos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptação à turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Assinale quais considera serem os fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 5.º ano, na adaptação. (Selecione no máximo 3 opções) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apoio e presença dos Encarregados de Educação
- Contacto frequente entre Encarregados de Educação e comunidade escolar
- Conhecimento prévio do espaço escolar
- Integrar numa turma onde já tenha colegas que conheça
- Diretor de Turma atento
- Outros

4.1. Caso tenha selecionado "Outros". Quais?

estratégias de transição

5. Que estratégias pode o professor usar para facilitar a transição entre ciclos de ensino (1.º/2.º Ciclo)? *

6. Enquanto professor de 5.º ano, assinale as estratégias conforme a frequência a que costuma adotá-las: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Contacto entre professores de ambos os ciclos, de modo que haja conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões entre os professores de turma para discussão da situação dos alunos e dos casos problemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos de ambas as escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1. Caso tenha selecionado "raramente", "às vezes" ou "sempre" em "Outras". Quais?

Agrupamento

7. Tendo em conta o seu Agrupamento de escolas considera que prepara adequadamente a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7.1. De acordo com o seu Agrupamento de escolas, assinale as medidas adotadas pelo mesmo que sejam facilitadoras da transição entre ciclos: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Utilização regular de recursos comuns (biblioteca, sala de computadores, cantina, etc.) pelos diferentes ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Plano Anual de Atividades contempla atividades conjuntas entre ambos os ciclos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de turmas de acordo com as competências, características dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração com as famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação curricular ativa, que pressupõe um profundo conhecimento dos pressupostos e práticas dos dois níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas do agrupamento preocupam-se em desenvolver entre si um trabalho de maior articulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Projeto Educativo de Agrupamento inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7.1.1. Caso tenha selecionado "sim" em "Outras". Quais?

7.1.2. Caso tenha selecionado "sim" em "O Plano Anual de Atividades contempla atividades conjuntas entre ambos os ciclos", indique algumas dessas atividades.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 0: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
- ALUNOS

| ' ' | | ' ' |

Tabela O1.

Idades dos participantes do 4.º ano.

Alunos 4.º ano	Frequência absoluta	Frequência relativa %
9 anos	4	26,7
10 anos	11	73,4
Total	15	100,1

Tabela O2.

Idades dos participantes do 5.º ano.

Alunos 5.º ano	Frequência absoluta	Frequência relativa %
9 anos	1	5,6
10 anos	7	38,9
11 anos	9	50
12 anos	1	5,6
Total	18	100,1

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2020-2021

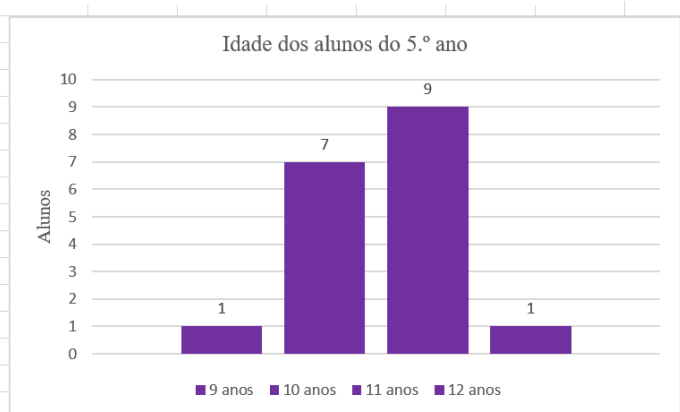
Figura O1.

Idade dos participantes do 4.º ano.



Figura O2.

Idade dos participantes do 5.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2020-2021

Figura O3.

Sexo dos participantes do 4.º ano

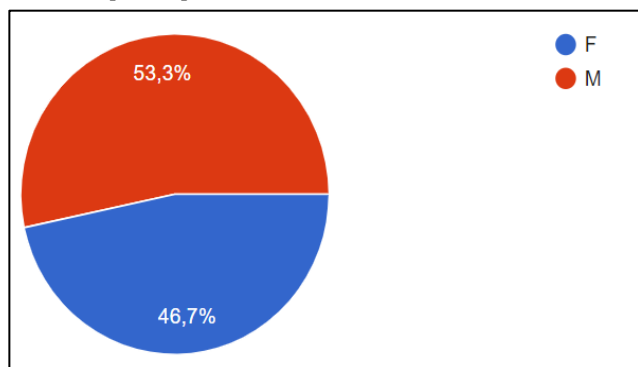
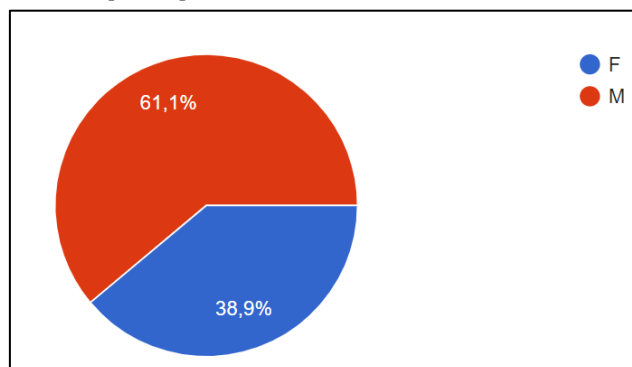


Figura O4.

Sexo dos participantes do 5.º ano



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2020-2021

ANEXO P: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
- DOCENTES

| ' ' | | ' ' |

Figura P1.
Idade dos participantes do 1.º CEB.

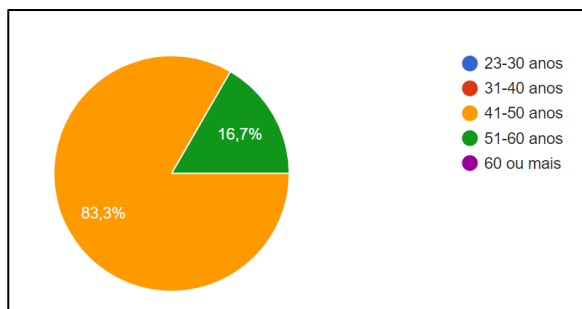
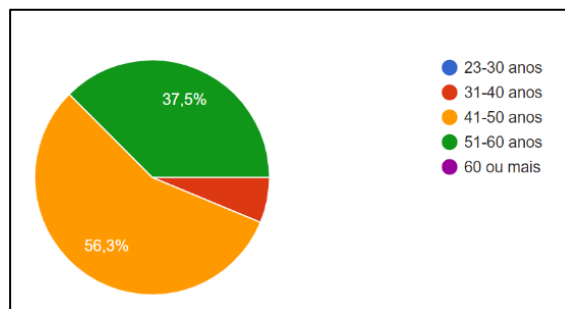


Figura P2.
Idade dos participantes do 2.º CEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Figura P3.
Sexo dos participantes do 1.º CEB.

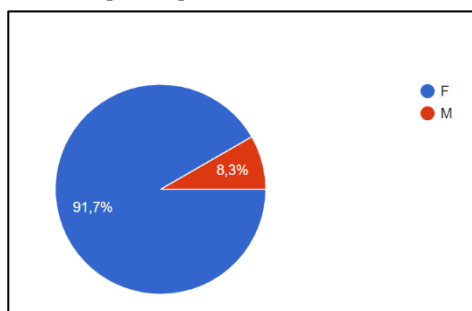
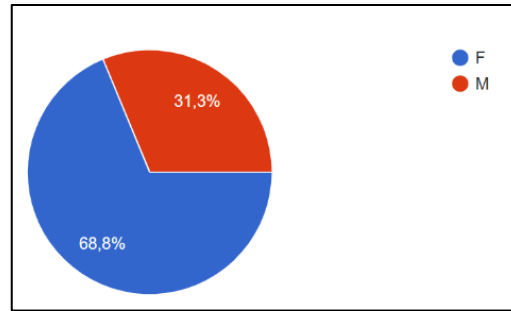


Figura P4.
Idade dos participantes do 2.º CEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Figura P5.
Anos de serviço dos participantes do 1.º CEB.

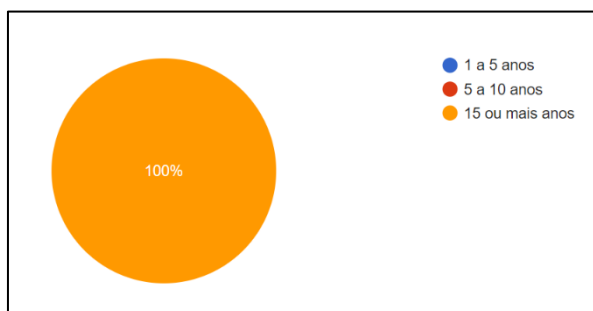
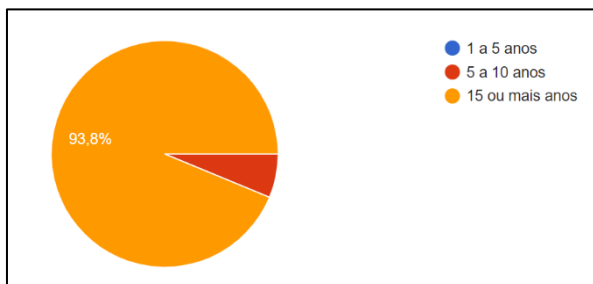


Figura P6.
Anos de serviço dos participantes do 2.º CEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Tabela P1.
Disciplinas lecionadas pelos participantes do 2.º CEB

Disciplinas a lecionar		
Cidadania	Ciências Naturais	Português
EV	Educação Física	História e Geografia de Portugal
TIC	Educação Musical	Inglês

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

ANEXO Q: AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS

| ' ' | | ' ' |

Figura 2.

Email enviado à direção do Agrupamento de escolas.

Bom dia professor [REDACTED]

Espero que se encontre bem.

O meu nome é Carolina Oliveira e tenho estado a estagiar na turma 2cA com a professora [REDACTED]. Encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, intitulado "Transição do 1º para o 2º Ciclo: desafios e dificuldades". O estudo tem como principal objetivo compreender quais as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano sobre a fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB nas escolas deste agrupamento.

Assim sendo, venho por este meio pedir a sua autorização para administrar os questionários online a professores de 4.º e 5.º ano e a um conjunto de turmas de 4.º e 5.º ano do agrupamento.

Caso tenha a sua permissão pretendo disponibilizar os questionários aos alunos após as férias da páscoa, sendo que primeiramente será enviado um protocolo de consentimento informado aos pais para assinarem.

Agradeço a sua atenção!

Com os meus melhores cumprimentos
Carolina Oliveira

ANEXO R: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO
INFORMADO

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Carolina Débora Grüninger de Oliveira, pretendo desenvolver um trabalho de investigação, intitulado “Transição do 1.º para o 2.º Ciclo: desafios e dificuldades”, 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 compreender quais as perspetivas dos professores e alunos do 4.º e 5.º ano sobre a fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º CEB nas escolas do agrupamento.

Este estudo não terá qualquer tipo de risco ou despesa para os participantes, sendo que as informações recolhidas a partir de um questionário online 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 Teresa Leite, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no mês de julho de 2021.

Agradecendo desde já a atenção de V.ª Ex.ª para o que fora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar pelo telefone 9 [REDACTED] ou pelo e-mail [ca\[REDACTED\]](mailto:ca[REDACTED])

(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 Carolina Oliveira, 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: ____/____/____

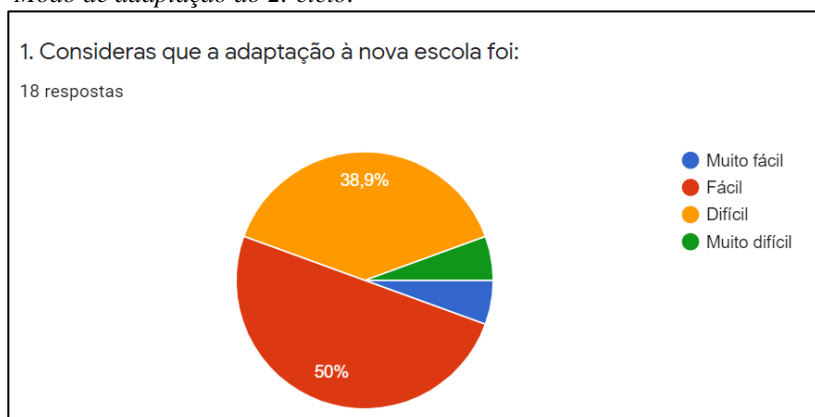
(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO S: ANÁLISE DOS DADOS - QUESTIONÁRIOS
DOS ALUNOS

| ' ' | | ' ' |

Figura S1.

Modo de adaptação ao 2.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

Tabela S1.

Modo de adaptação, dos rapazes, ao 2.º ciclo.

Alunos rapazes	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Muito fácil	1	9,1%
Fácil	4	36,4%
Difícil	5	45,5%
Muito difícil	1	9,1%
Total	11	100,1%

Tabela S2.

Modo de adaptação, das raparigas, ao 2.º ciclo.

Alunos raparigas	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Muito fácil	0	0%
Fácil	5	71,4%
Difícil	2	28,6%
Muito difícil	0	0%
Total	7	100%

Figura S2.

Adaptação ao 2.º ciclo por género.

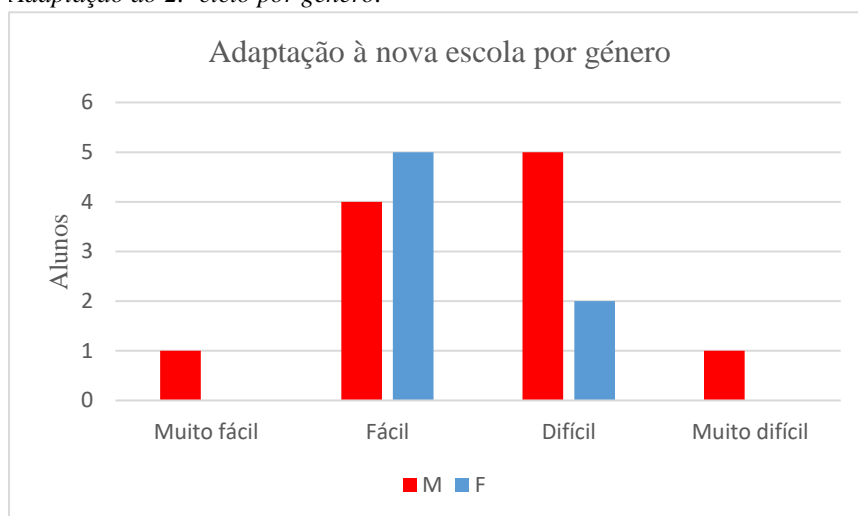


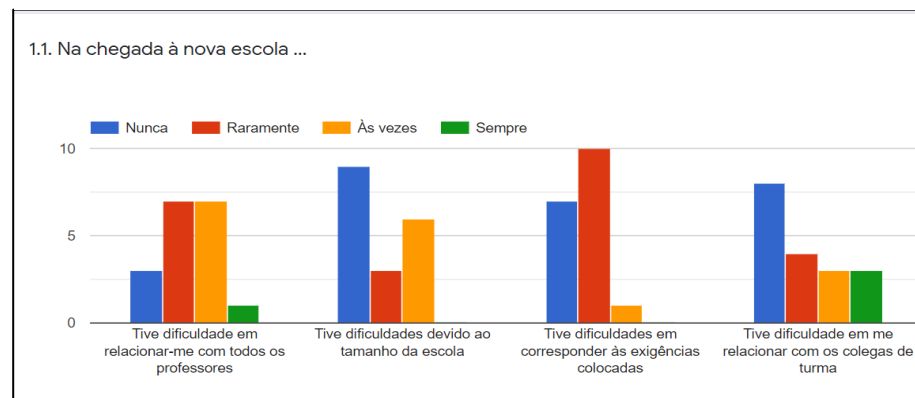
Tabela S3.

Dificuldades na adaptação dos alunos do 5.º ano no início da transição.

Alunos do 5.º ano	Tive dificuldades em relacionar-me com todos os professores		Tive dificuldades devido ao tamanho da escola		Tive dificuldades em corresponder às exigências colocadas		Tive dificuldades em relacionar com os colegas da turma	
	Frequência absoluta (fi)	Frequência relativa (%) (fri)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nunca	3	17%	9	50%	7	39%	8	44%
Raramente	7	39%	3	17%	10	56%	4	22%
Às vezes	7	39%	6	33%	1	6%	3	17%
Sempre	1	6%	0	0%	0	0%	3	17%
Total	18	101%	18	100%	18	101%	18	100%

Figura S3.

Dificuldades na adaptação dos alunos do 5.º ano no início da transição.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

Tabela S4.

Respostas adicionais, dos alunos, relativamente às dificuldades sentidas na chegada à nova escola.

1.1.1. Outras dificuldades sentidas

- “Senti algumas dificuldades a adapetar-me”
- “Uma das dificuldades que também senti foi as matérias que dei no 4ºano e já não me lembrava e a outra dificuldade foi em Ev e ET”
- “Em localizar-me na escola”
- “Não consegui conhecer os colegas muito bem ao início do ano.”
- “As minhas dificuldades foi as horas chegávamos quase sempre atrasado”
- “Nas diciplinas de matemática e de H.G.P”
- “Ser mais social”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

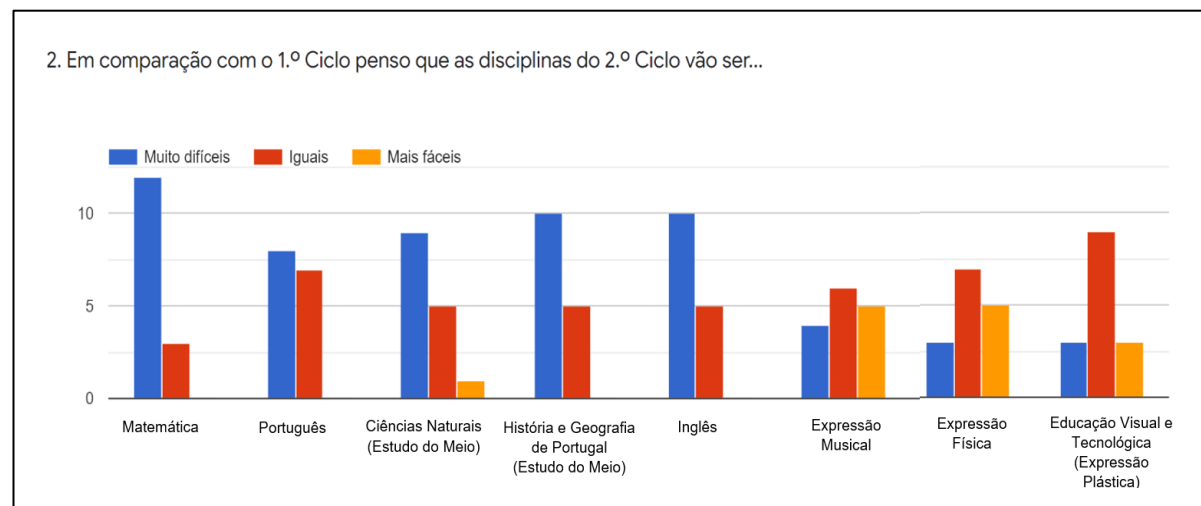
Tabela S5.

Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 4.º ano.

<u>Alunos do 4.º ano</u>	Matemática		Português		CN (Estudo do Meio)		HGP (Estudo do Meio)		Inglês		Expressão Musical		Expressão Físico-Motora		EVT (Expressão Plástica)	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Muito difícil	12	80%	8	53%	9	60%	10	67%	10	67%	4	27%	3	20%	3	20%
Igual	3	20%	7	47%	5	33%	5	33%	5	33%	6	40%	7	47%	9	60%
Mais fácil	0	0%	0	0%	1	7%	0	0%	0	0%	5	33%	5	33%	3	20%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S4.

Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 4.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

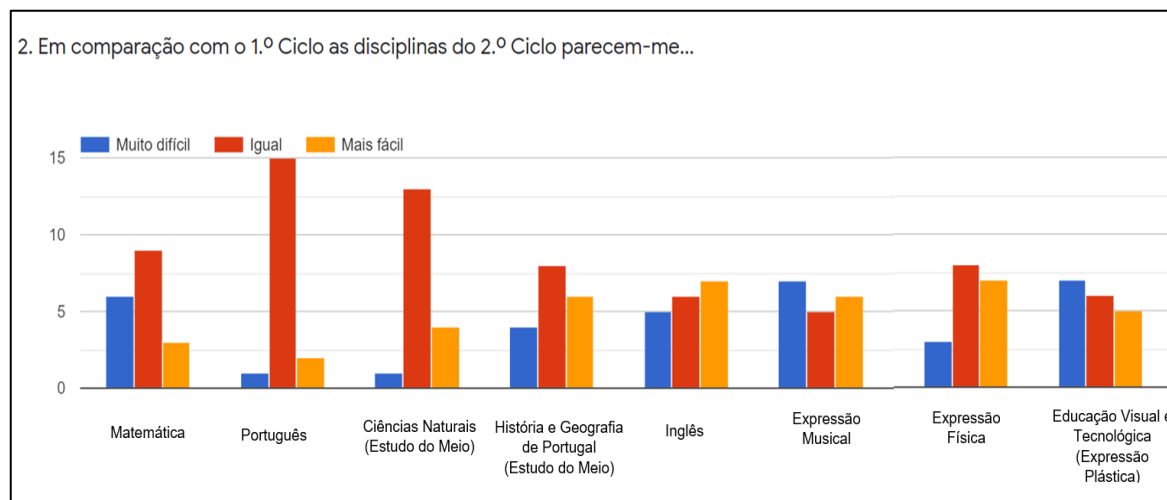
Tabela S6.

Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 5.º ano.

<u>Alunos do 5.º ano</u>	Matemática		Português		CN (Estudo do Meio)		HGP (Estudo do Meio)		Inglês		Expressão Musical		Educação Física (Expressão Físico-Motora)		EVT (Expressão Plástica)	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Muito difícil	6	33%	1	6%	1	6%	4	22%	5	28%	7	39%	3	17%	7	39%
Igual	9	50%	15	83%	13	72%	8	44%	6	33%	5	28%	8	44%	6	33%
Mais fácil	3	17%	2	11%	4	22%	6	33%	7	39%	6	33%	7	39%	5	28%
Total	18	100%	18	100%	18	100%	18	99%	18	100%	18	100%	18	100%	18	100%

Figura S5.

Grau de dificuldade das disciplinas percecionado pelos alunos do 5.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

Tabela S7.

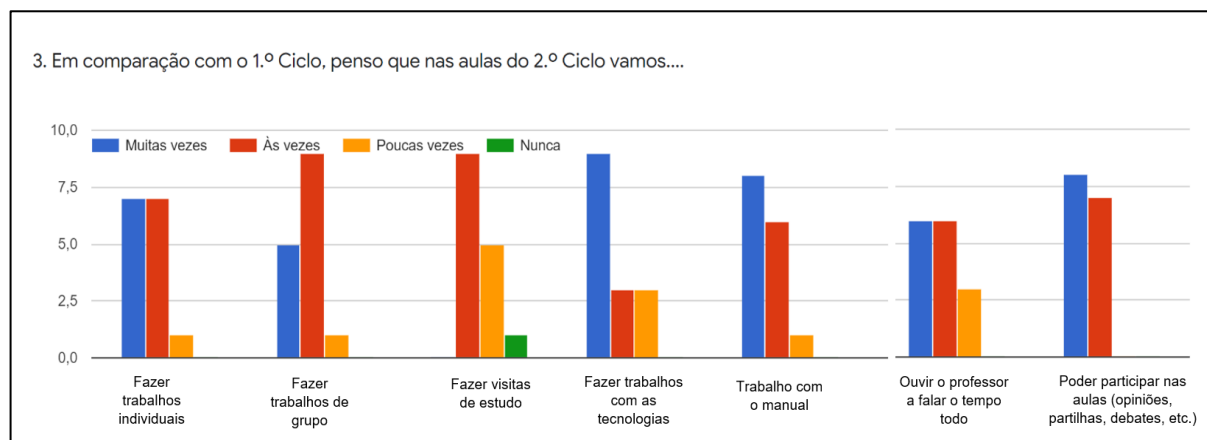
Modo de funcionamento das aulas do 2.º ciclo percecionado pelos alunos do 4.º ano.

<u>Alunos do 4.º ano</u>	Fazer trabalhos individuais		Fazer trabalhos de grupo		Fazer visitas de estudo		Fazer trabalhos com as tecnologias		Trabalho com o manual		Ouvir o professor o tempo todo		Poder participar nas aulas (opiniões, partilhas, debates, etc)	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Muitas vezes	7	47%	5	33%	0	0%	9	60%	8	53%	6	40%	8	53%
Às vezes	7	47%	9	60%	9	60%	3	20%	6	40%	6	40%	7	47%
Poucas vezes	1	7%	1	7%	5	33%	3	20%	1	7%	3	20%	0	0%
Nunca	0	0%	0	0%	1	7%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	15	101%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

C

Figura S6.

Modo de funcionamento das aulas do 2.º ciclo percecionado pelos alunos do 4.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

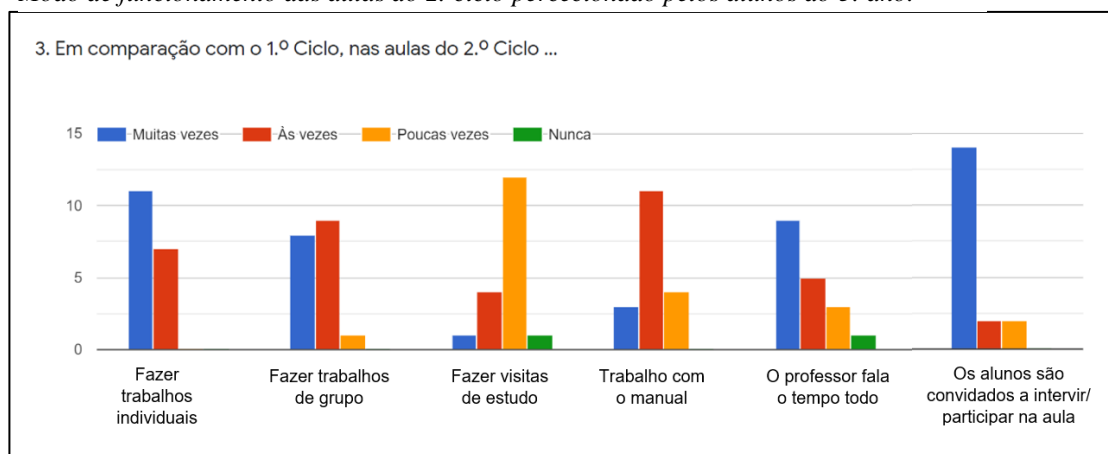
Tabela S8.

Modo de funcionamento das aulas do 2.º ciclo percecionado pelos alunos do 5.º ano.

<u>Alunos do 5.º ano</u>	Fazer trabalhos individuais		Fazer trabalhos de grupo		Fazer visitas de estudo		Fazer trabalhos com as tecnologias		Trabalho com o manual		O professor fala o tempo todo		Os alunos são convidados a intervir/participar na aula	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Muitas vezes	11	61%	8	44%	1	6%			3	17%	9	50%	14	78%
Às vezes	7	39%	9	50%	4	22%			11	61%	5	28%	2	11%
Poucas vezes	0	0%	1	6%	12	67%			4	22%	3	17%	2	11%
Nunca	0	0%	0	0%	1	6%			0	0%	1	6%	0	0%
Total	18	100%	18	100%	18	101%			18	100%	18	101%	18	100%

Figura S7.

Modo de funcionamento das aulas do 2.º ciclo percecionado pelos alunos do 5.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

Figura S8.

Interesse das aulas de 2.ºciclo perspectivado pelos alunos do 4.ºano.

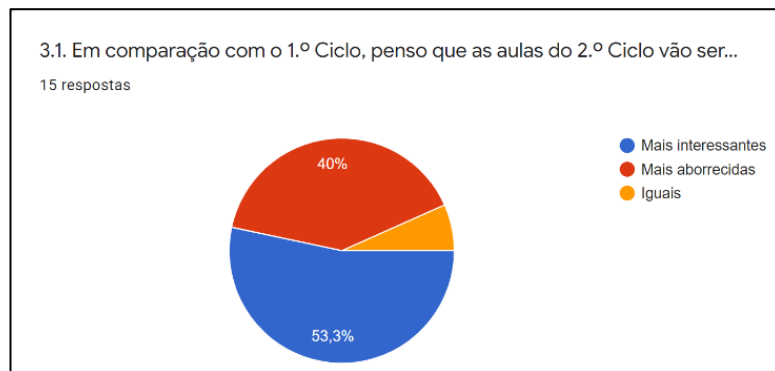
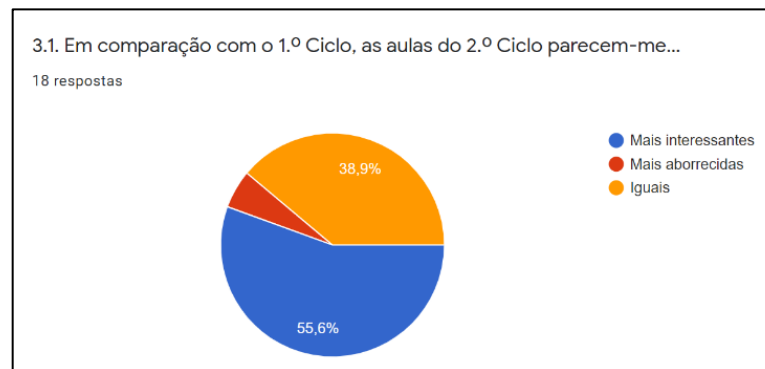


Figura S9.

Interesse das aulas de 2.ºciclo perspectivado pelos alunos do 5.ºano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º e 5.º ano, 2020-2021

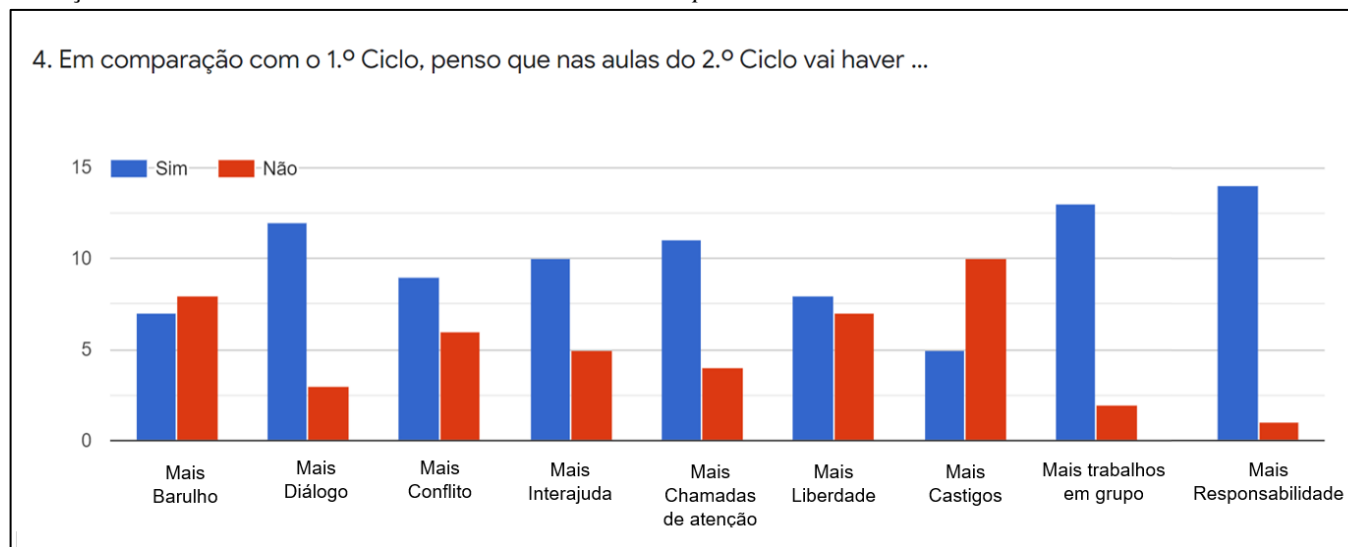
Tabela S9.

Perceções dos alunos de 4.º ano sobre as aulas do 2.º ciclo comparativamente às do 1.º ciclo.

Alunos do 4.º ano	Mais Barulho		Mais Diálogo		Mais Conflito		Mais Interajuda		Mais Chamadas de atenção		Mais Liberdade		Mais Castigos		Mais trabalhos em grupo		Mais responsabilidade	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	7	47%	12	80%	9	60%	10	67%	11	73%	8	53%	5	33%	13	87%	14	93%
Não	8	53%	3	20%	6	40%	5	33%	4	27%	7	47%	10	67%	2	13%	1	7%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S10.

Perceções dos alunos de 4.º ano sobre as aulas do 2.º ciclo comparativamente às do 1.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

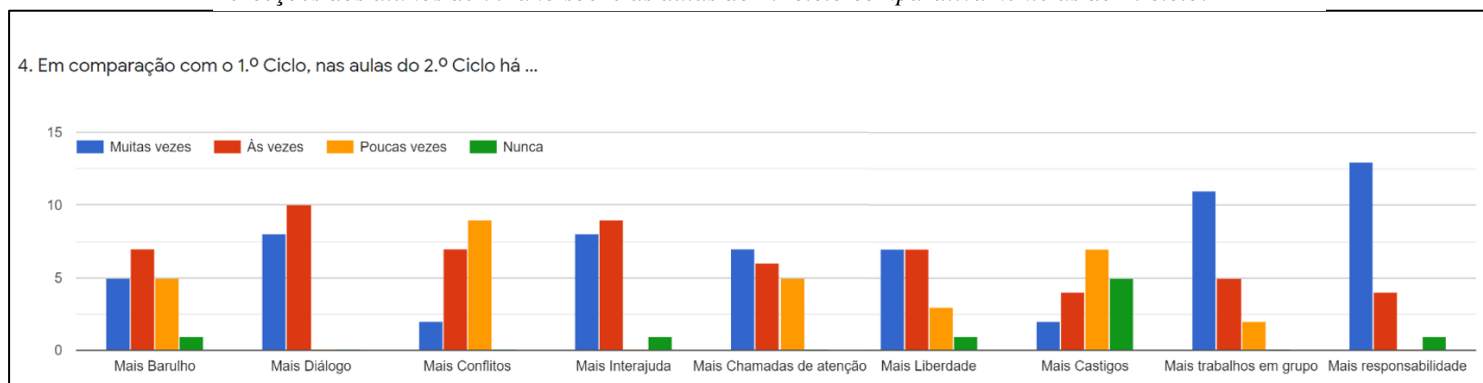
Tabela S10.

Perceções dos alunos de 5.º ano sobre as aulas do 2.º ciclo comparativamente às do 1.º ciclo.

Alunos do 5.º ano	Mais Barulho		Mais Diálogo		Mais Conflitos		Mais Interajuda		Mais Chamadas de atenção		Mais Liberdade		Mais Castigos		Mais trabalhos em grupo		Mais responsabilidade	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Muitas vezes	5	28%	8	44%	2	11%	8	44%	7	39%	7	39%	2	11%	11	61%	13	72%
Às vezes	7	39%	10	56%	7	39%	9	50%	6	33%	7	39%	4	22%	5	28%	4	22%
Poucas vezes	5	28%	0	0%	9	50%	0	0%	5	28%	3	17%	7	39%	2	11%	0	0%
Nunca	1	6%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	1	6%	5	28%	0	0%	1	6%
Total	18	101%	18	100%	18	100%	18	100%	18	100%	18	101%	18	100%	18	100%	18	100%

Figura S11.

Perceções dos alunos de 5.º ano sobre as aulas do 2.º ciclo comparativamente às do 1.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

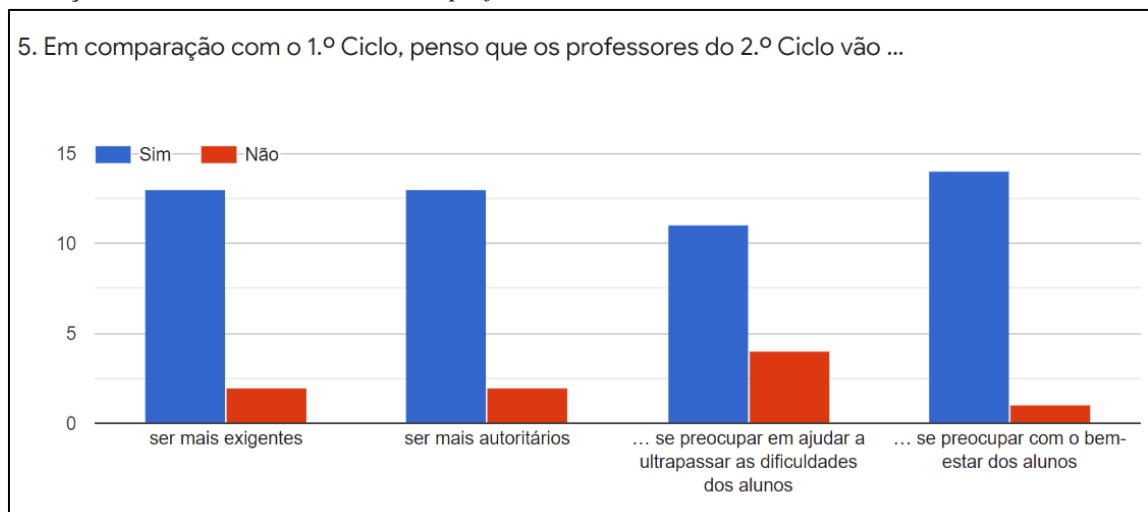
Tabela S11.

Percepções dos alunos do 4.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.

<u>Alunos do 4.º ano</u>	Ser mais exigentes		Ser mais autoritários		...se preocupar em ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos		...se preocupar com o bem-estar dos alunos	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	13	87%	13	87%	11	73%	14	93%
Não	2	13%	2	13%	4	26%	1	7%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S12.

Percepções dos alunos do 4.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

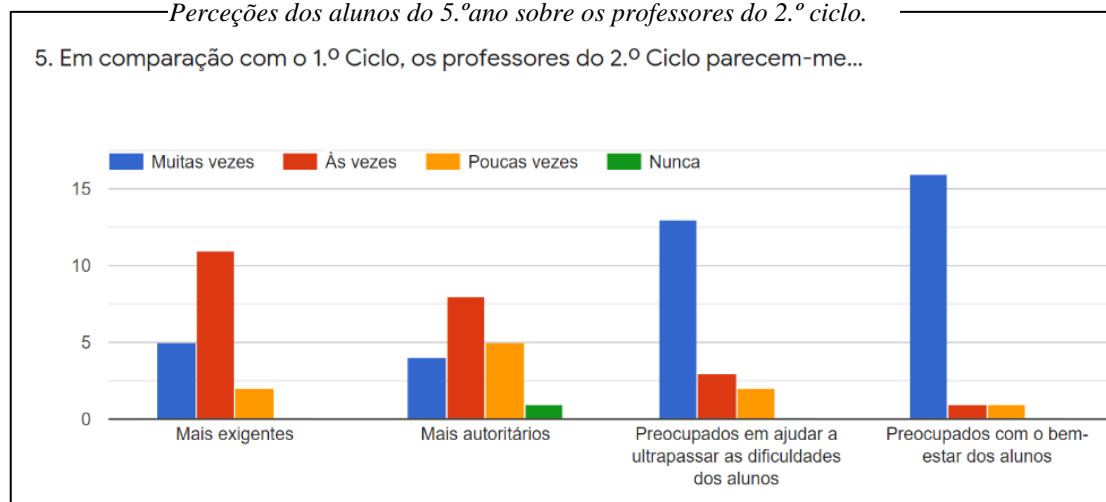
Tabela S12.

Perceções dos alunos do 5.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.

<u>Alunos do 5.º ano</u>	Mais exigentes		Mais autoritários		Preocupados em ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos		Preocupados com o bem-estar dos alunos	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Muitas vezes	5	28%	4	22%	13	72%	16	89%
Às vezes	11	61%	8	44%	3	17%	1	6%
Poucas vezes	2	11%	5	28%	2	11%	1	6%
Nunca	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%
Total	18	100%	18	100%	18	100%	18	101%

Figura S13.

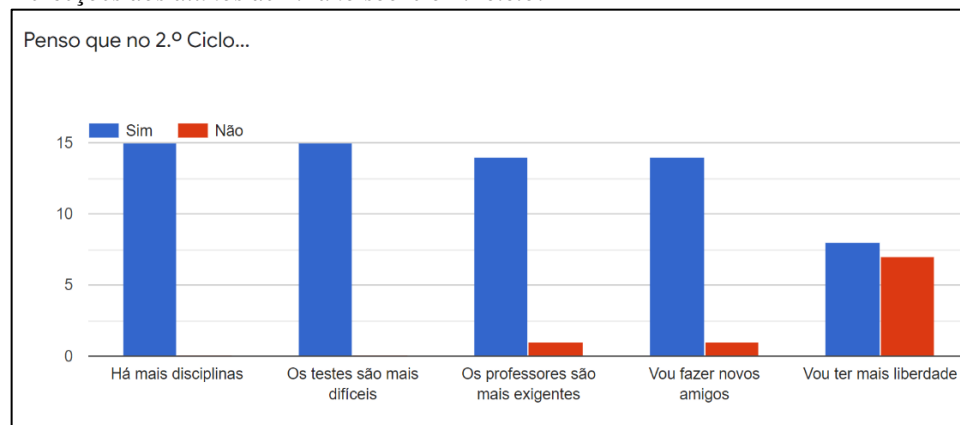
Perceções dos alunos do 5.º ano sobre os professores do 2.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 5.º ano, 2020-2021

Figura S14.

Perceções dos alunos de 4.º ano sobre o 2.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º ano, 2020-2021

Figura S15.

Perceções dos alunos de 4.º ano sobre a sua preparação para transitar para o 5.º ano.



Tabela S13.

Razões dos alunos sobre a falta de preparação para esta transição.

6.1. Se não, porquê?
➤ “Porque eu ainda tenho de aprender a fazer muitas coisas”
➤ “Porquê ainda me falta memorizar algumas coisas”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

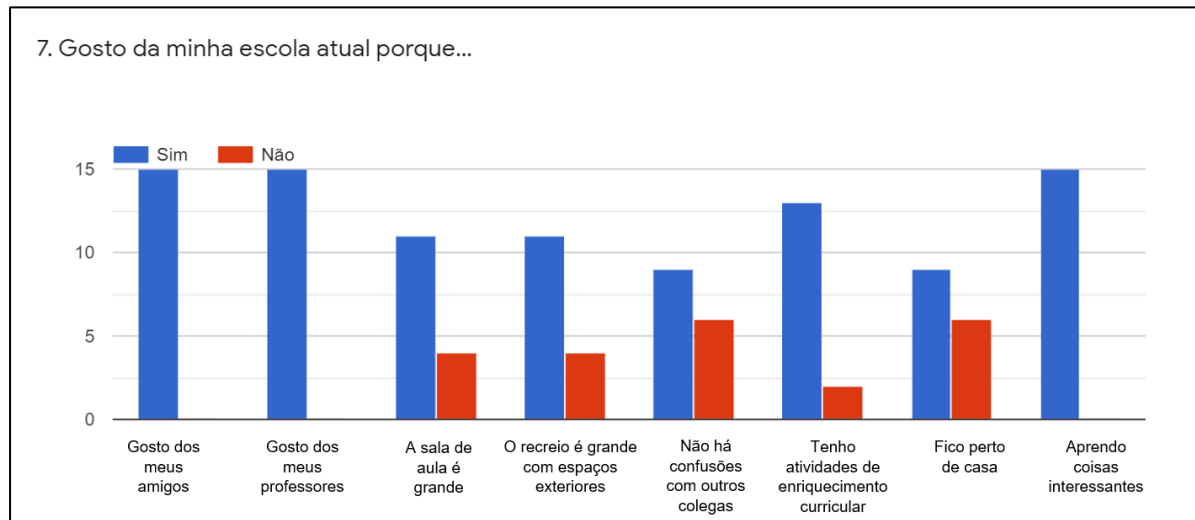
Tabela S14.

Razões que justifiquem, os alunos de 4.ºano, gostarem da escola.

<u>Alunos do 4.ºano</u>	Gosto dos meus amigos		Gosto dos meus professores		A sala de aula é grande		O recreio é grande com espaços exteriores		Não há confusões com outros colegas		Tenho atividades de enriquecimento curricular		Fico perto de casa		Aprendo coisas interessantes	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	15	100%	15	100%	11	73%	11	73%	9	60%	13	87%	9	60%	15	100%
Não	0	0%	0	0%	4	27%	4	27%	6	40%	2	13%	6	40%	0	0%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S16.

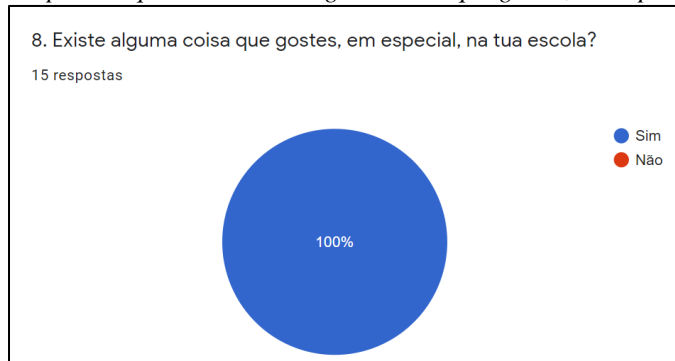
Razões que justifiquem, os alunos de 4.ºano, gostarem da escola.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

Figura S17.

Resposta à questão "Existe alguma coisa que gostes, em especial, na tua escola?"



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

Tabela S15.

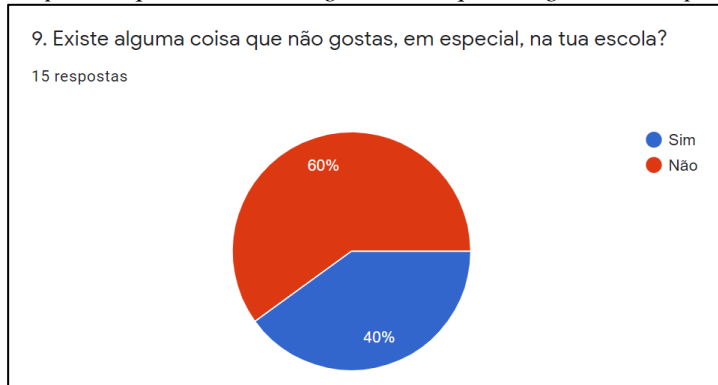
Respostas adicionais dos alunos relativamente ao que gostam, em especial, na sua escola.

8.1. Se sim, o que é?
➤ “Zumba”
➤ “Eu adoro a hora do lanche e da biblioteca”
➤ “Os professores são bons e explicam bem as matérias”
➤ “os amigos”
➤ “o campo de futebol”
➤ “O recreio”
➤ “Campo de jogos”
➤ “Os amigos, o aspeto da escola e as salas de aula”
➤ “O Futebol”
➤ “gosto mais do recreio”
➤ “jogar futebol com os meus amigos”
➤ “O campo de futebol”
➤ “Porque a escola é muito divertida, tanho amigos e professores que adoro do fundo do coração e adoro estudar”
➤ “As atividades.”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

Figura S18.

Resposta à questão "Existe alguma coisa que não gostes, em especial, na tua escola?"



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

Tabela S16.

Respostas adicionais dos alunos relativamente ao que não gostam, em especial, na sua escola.

9.1. Se sim, o que é?	
➤	“Os espaços diferentes por causa do covid”
➤	“Não haver auxiliares num dos lados do recreio. Poucas auxiliares.”
➤	“os maus alunos que fazem bulling com os outros”
➤	“As confusões entre os adultos e as outras das crianças”
➤	“O não poder-mos ir ao bar.”
➤	“Os conflitos.”
➤	“As aulas”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º ano, 2020-2021

Tabela S17.

Resposta à questão "Vais sentir saudades do quê?"

<u>Alunos</u> <u>do</u> <u>4.º ano</u>	Dos professores		Dos amigos		Das auxiliares		Dos espaços		Das festas		Das atividades de enriquecimento curricular	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	14	93%	15	100%	13	87%	12	80%	14	93%	13	87%
Não	1	7%	0	0%	2	13%	3	20%	1	7%	2	13%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S19.

Resposta à questão "Quando te mudares de escola vais sentir saudades?"

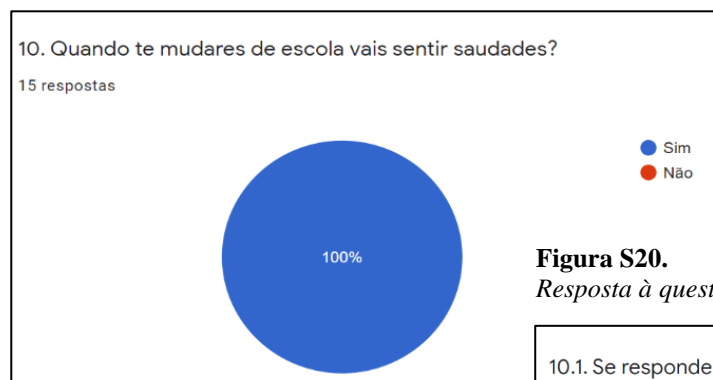
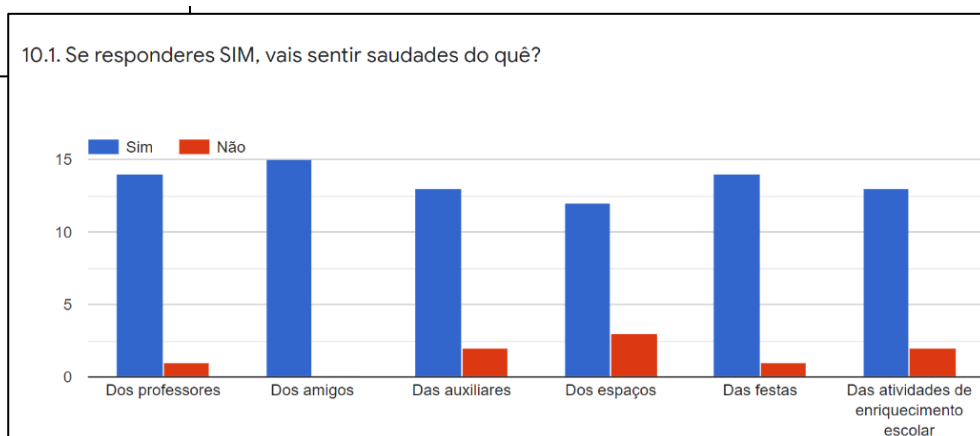


Figura S20.

Resposta à questão "Vais sentir saudades do quê?"



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

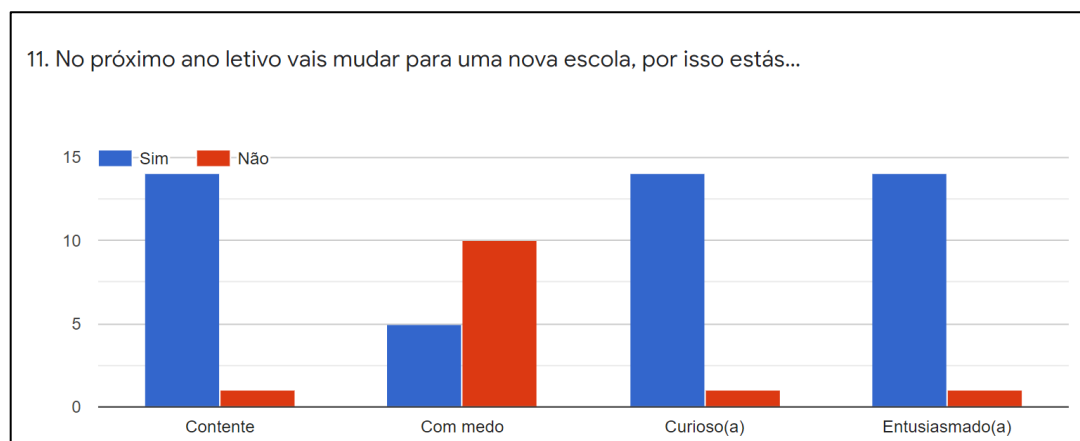
Tabela S18.

Sentimentos inerentes à mudança de escola (4.º ano).

<u>Alunos do 4.º ano</u>	Contente		Com medo		Curioso(a)		Entusiasmado(a)	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	14	93%	5	33%	14	93%	14	93%
Não	1	7%	10	67%	1	7%	1	7%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S21.

Sentimentos inerentes à mudança de escola (4.º ano).



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos do 4.º ano, 2020-2021

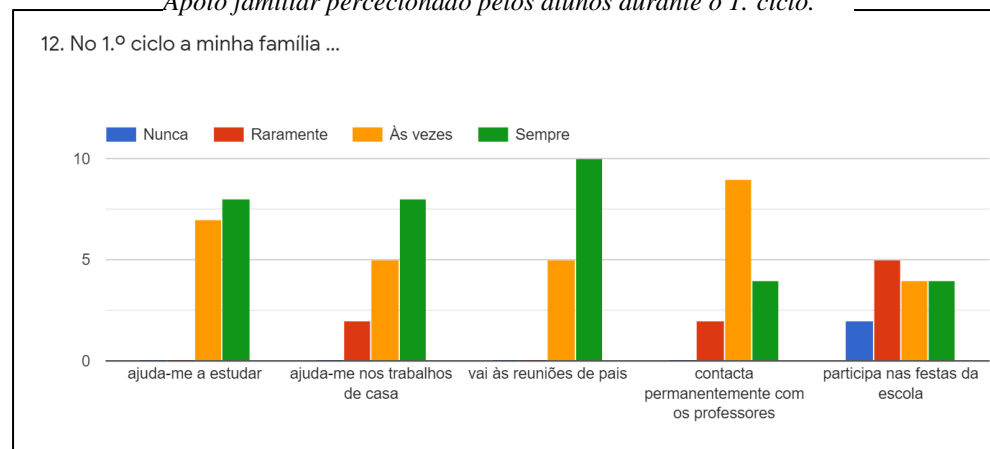
Tabela S19.

Apoio familiar percecionado pelos alunos durante o 1.º ciclo.

<u>Alunos do 4.º ano</u>	ajuda-me a estudar		ajuda-me nos trabalhos de casa		vai às reuniões de pais		contacta permanentemente com os professores		participa nas festas da escola	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	13%
Raramente	0	0%	2	13%	0	0%	2	13%	5	33%
Às vezes	7	47%	5	33%	5	33%	9	60%	4	27%
Sempre	8	53%	8	53%	10	67%	4	27%	4	27%
Total	15	100%	15	99%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura S22.

Apoio familiar percecionado pelos alunos durante o 1.º ciclo.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º ano, 2020-2021

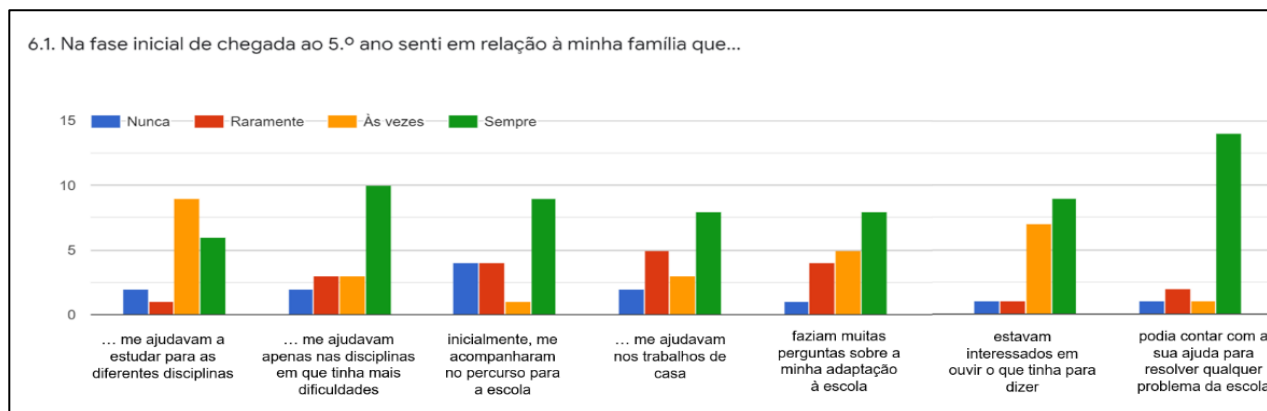
Tabela S20.

Apoio familiar percecionado pelos alunos de 5.º ano, na fase inicial de chegada ao 5.º ano.

<u>Alunos do 5.º ano</u>	...me ajudavam a estudar para as diferentes disciplinas		...me ajudavam apenas nas disciplinas em que tinha mais dificuldades		Inicialmente, me acompanharam no percurso para a escola		...me ajudavam nos trabalhos de casa		faziam muitas perguntas sobre a minha adaptação à escola		estavam interessados em ouvir o que tinha para dizer		podia contar com a sua ajuda para resolver qualquer problema da escola	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Nunca	2	11%	2	11%	4	22%	2	11%	1	6%	1	6%	1	6%
Raramente	1	6%	3	17%	4	22%	5	28%	4	22%	1	6%	2	11%
Às vezes	9	50%	3	17%	1	6%	3	17%	5	28%	7	39%	1	6%
Sempre	6	33%	10	56%	9	50%	8	44%	8	44%	9	50%	14	78%
Total	18	100%	18	101%	18	100%	18	100%	18	100%	18	101%	18	101%

Figura S23.

Apoio familiar percecionado pelos alunos de 5.º ano, na fase inicial de chegada ao 5.º ano.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 5.º ano, 2020-2021

Tabela S21.*Apoio familiar percebido pelos rapazes na fase inicial de chegada ao 5.º ano.*

<u>Rapazes</u> do 5.º ano	...me ajudavam a estudar para as diferentes disciplinas		...me ajudavam apenas nas disciplinas em que tinha mais dificuldades		Inicialmente, me acompanharam no percurso para a escola		...me ajudavam nos trabalhos de casa		faziam muitas perguntas sobre a minha adaptação à escola		estavam interessados em ouvir o que tinha para dizer		podia contar com a sua ajuda para resolver qualquer problema da escola	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Nunca	2	18%	2	18%	3	27%	2	18%	1	9%	1	9%	1	9%
Raramente	0	0%	1	9%	3	27%	2	18%	2	18%	1	9%	2	18%
Às vezes	5	45%	2	18%	0	0%	2	18%	3	27%	5	45%	1	9%
Sempre	4	36%	6	55%	5	45%	5	45%	5	45%	4	36%	7	64%
Total	11	100%	11	100%	11	99%	11	99%	11	99%	11	99%	11	100%

Tabela S22.*Apoio familiar percebido pelas raparigas na fase inicial de chegada ao 5.º ano.*

<u>Raparigas</u> do 5.º ano	...me ajudavam a estudar para as diferentes disciplinas		...me ajudavam apenas nas disciplinas em que tinha mais dificuldades		Inicialmente, me acompanharam no percurso para a escola		...me ajudavam nos trabalhos de casa		faziam muitas perguntas sobre a minha adaptação à escola		estavam interessados em ouvir o que tinha para dizer		podia contar com a sua ajuda para resolver qualquer problema da escola	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Nunca	0	0%	0	0%	1	14%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Raramente	1	14%	2	29%	1	14%	3	43%	2	29%	0	0%	0	0%
Às vezes	4	57%	1	14%	1	14%	1	14%	2	29%	2	29%	0	0%
Sempre	2	29%	4	57%	4	57%	3	43%	3	43%	5	71%	7	100%
Total	7	100%	7	100%	7	99%	7	100%	7	101%	7	100%	7	100%

Figura S24.

Apoio familiar percebido pelos rapazes do 5.º ano.

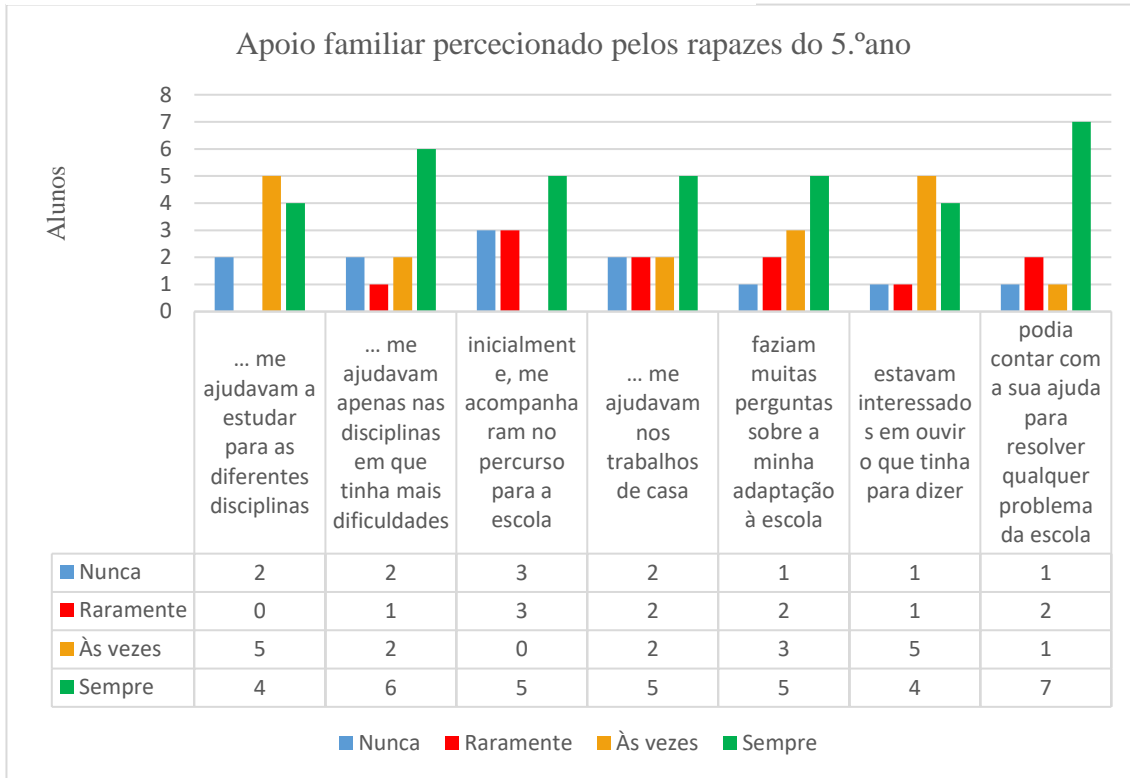


Figura S25.

Apoio parental percebido pelas raparigas do 5.º ano.

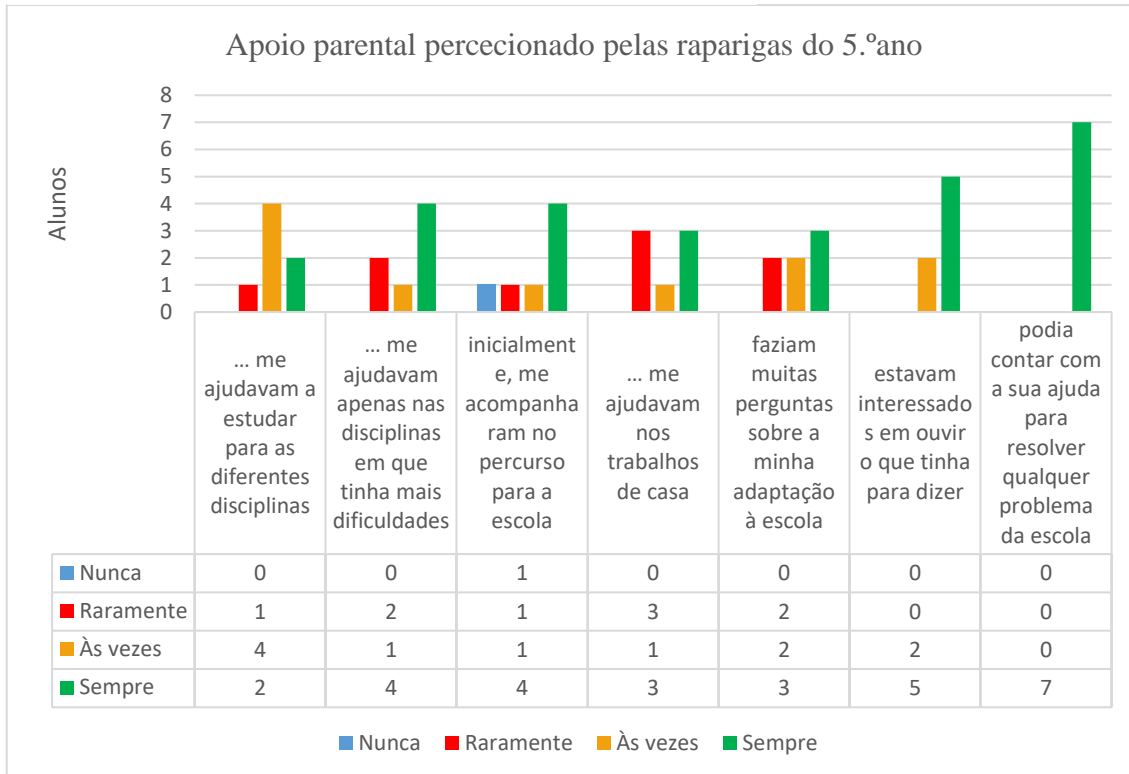
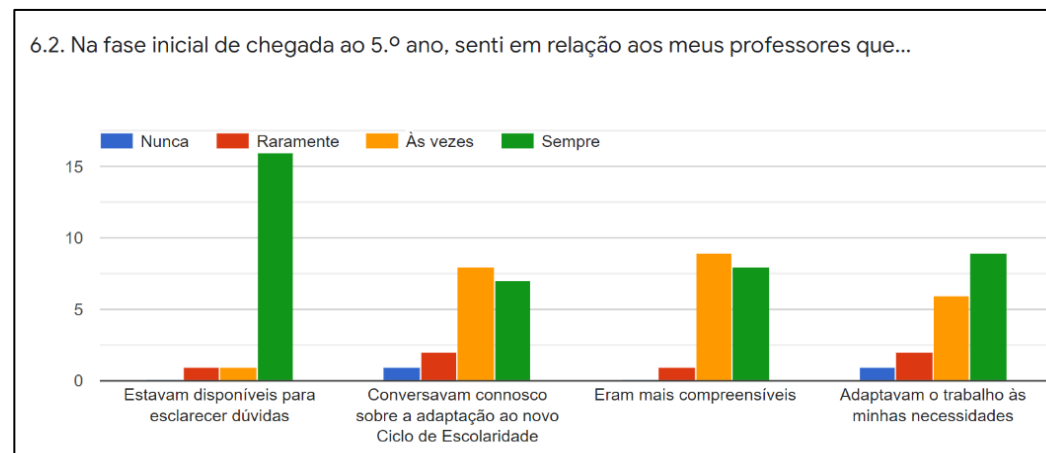


Tabela S23.*Apoio docentes percecionado na fase inicial de chegada ao 5.º ano.*

Alunos do 5.º ano	Estavam disponíveis para esclarecer dúvidas		Conversavam connosco sobre a adaptação ao novo Ciclo de Escolaridade		Eram mais compreensíveis		Adaptavam o trabalho às minhas necessidades	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nunca	0	0%	1	6%	0	0%	1	6%
Raramente	1	6%	2	11%	1	6%	2	11%
Às vezes	1	6%	8	44%	9	50%	6	33%
Sempre	16	89%	7	39%	8	44%	9	50%
Total	18	100%	18	100%	18	100%	18	100%

Figura S26.*Apoio docentes percecionado na fase inicial de chegada ao 5.º ano.**Nota.* Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 5.º ano, 2020-2021

ANEXO T: ANÁLISE DOS DADOS - QUESTIONÁRIOS
DOS DOCENTES

| ' ' | | ' ' |

Tabela T1.

Perceção dos docentes de 1.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos no final do 4.ºano.

Docentes 1.ºCEB	Alegria		Curiosidade		Tristeza		Receio		Ansiedade		Medo		Motivação		Outros	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	11	92%	12	100%	0	0%	9	75%	12	100%	3	25%	12	100%	1	8%
Não	1	8%	0	0%	12	100%	3	25%	0	0%	9	75%	0	0%	11	92%
Total	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Tabela T2.

Perceção dos docentes de 2.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na fase inicial de transição.

Docentes 2.ºCEB	Alegria		Curiosidade		Tristeza		Receio		Ansiedade		Medo		Motivação		Outros	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	13	81%	16	100%	1	6%	15	93%	15	93%	6	38%	14	88%	5	31%
Não	3	19%	0	0%	15	93%	1	6%	1	6%	10	62%	2	12%	11	69%
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%

Figura T1.

Perceção dos docentes de 1.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos no final do 4.ºano.

1. Quais considera ser os sentimentos que estão maioritariamente presentes nos alunos no final do 4.ºano, relativamente à transição para o 2.ºCEB?

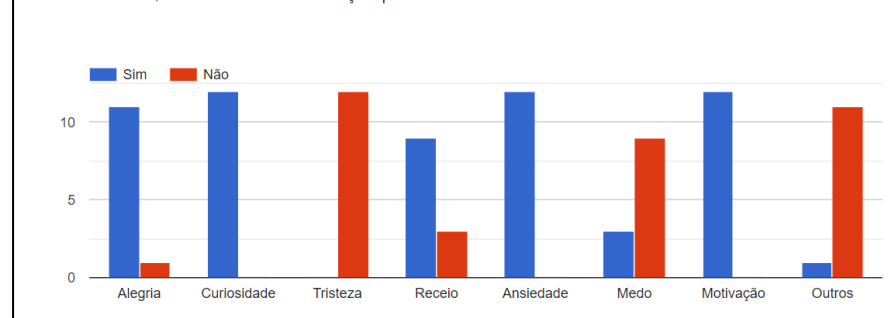
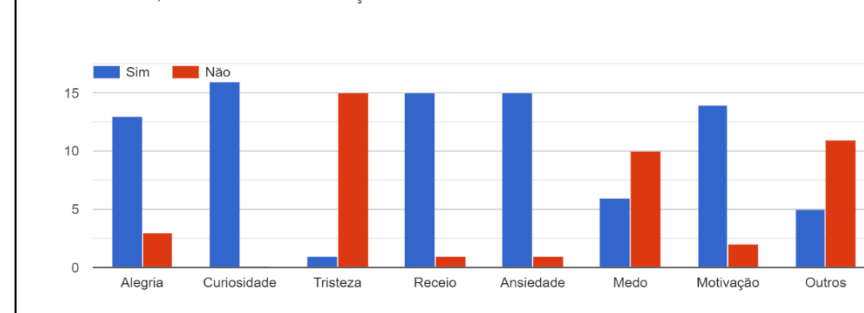


Figura T2.

Perceção dos docentes de 2.ºCEB relativamente aos sentimentos presentes nos alunos na fase inicial de transição.

1. Quais considera ser os sentimentos que estão maioritariamente presentes nos alunos do 5.ºano, na fase inicial de transição?



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e o 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T3.*Opinião inerente ao sentimento de “Tristeza”.*

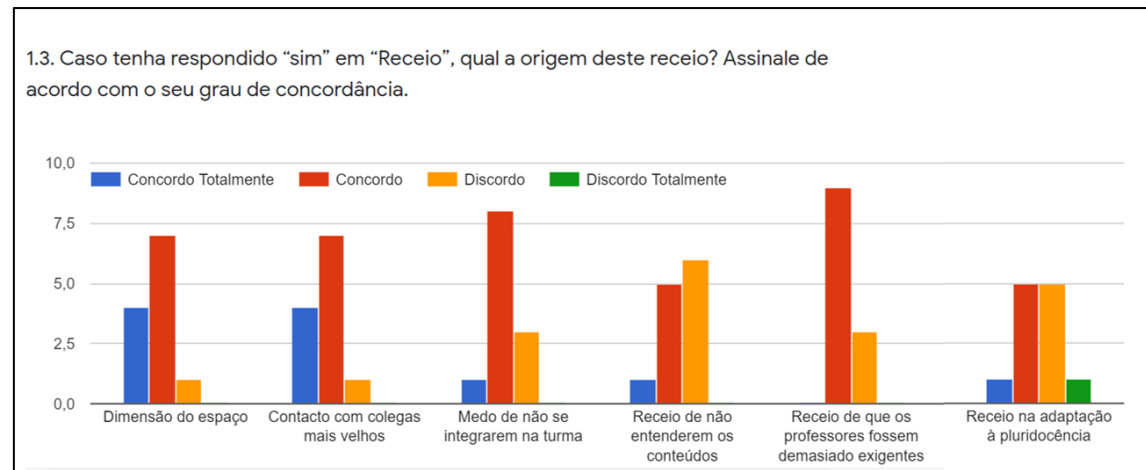
1.2. Caso tenha selecionado “sim” em “Tristeza”, indique as razões que sustentam essa opinião.
➤ “Saudades da proteção e orientação que tinham no 1º ciclo”
➤ “Mudança de escola, contexto escolar”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021**Tabela T4.***Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, perceção dos docentes do 1.º CEB.*

<u>Docentes</u> <u>1.º CEB</u>	Dimensão do espaço		Contacto com colegas mais velhos		Medo de não se integrarem na turma		Receio de não entenderem os conteúdos		Receio de que os professores fossem demasiado exigentes		Receio na adaptação à pluridocência	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo Totalmente	4	33%	4	33%	1	8%	1	8%	0	0%	1	8%
Concordo	7	58%	7	58%	8	67%	5	42%	9	75%	5	42%
Discordo	1	8%	1	8%	3	25%	6	50%	3	25%	5	42%
Discordo Totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	8%
Total	12	99%	12	99%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Figura T3.

Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, percepção dos docentes do 1.ºCEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.ºCEB, 2020-2021

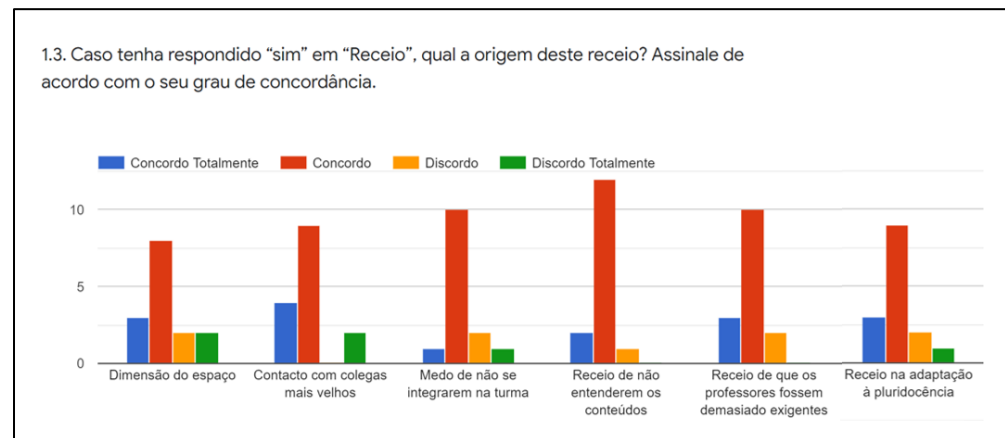
Tabela T5.

Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, percepção dos docentes do 2.ºCEB

<u>Docentes 2ºCEB</u>	Dimensão do espaço		Contacto com colegas mais velhos		Medo de não se integrarem na turma		Receio de não entenderem os conteúdos		Receio de que os professores fossem demasiado exigentes		Receio na adaptação à pluridocência	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo Totalmente	3	20%	4	27%	1	7%	2	13%	3	20%	3	20%
Concordo	8	53%	9	60%	10	71%	12	80%	10	67%	9	60%
Discordo	2	13%	0	0%	2	14%	1	7%	2	13%	2	13%
Discordo Totalmente	2	13%	2	13%	1	7%	0	0%	0	0%	1	7%
Total	15	99%	15	100%	14	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Figura T4.

Grau de concordância relativamente à origem do sentimento de receio, percepção dos docentes do 2.ºCEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T6.

Outros sentimentos percebidos pelos dos docentes do 1 e 2.º CEB, presentes nos alunos relativamente à transição para o 2.ºCEB

1.1. Caso tenha selecionado “sim” em “Outros”. Quais?
➤ Expectativa
➤ Confusão
➤ Desinteresse
➤ Desconfiança, respeito
➤ Insegurança

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T7.

Tipo de perguntas colocadas pelos alunos sobre o 5.º ano.

<u>Docentes do 1.ºCEB</u>	Ter um professor...		Mudar de salas entre aulas		Ter novas disciplinas		Ter novos colegas e fazer...		Fazer muitas avaliações		Ter uma diversidade de trabalhos de casa		Convívio na cantina		Outras	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	9	75%	12	100%	12	100%	7	58%	6	50%	7	58%	3	25%	0	0%
Não	3	25%	0	0%	0	0%	5	42%	6	50%	5	42%	9	75%	12	100%
Total	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Figura T5.

Tipo de perguntas colocadas pelos alunos sobre o 5.º ano.

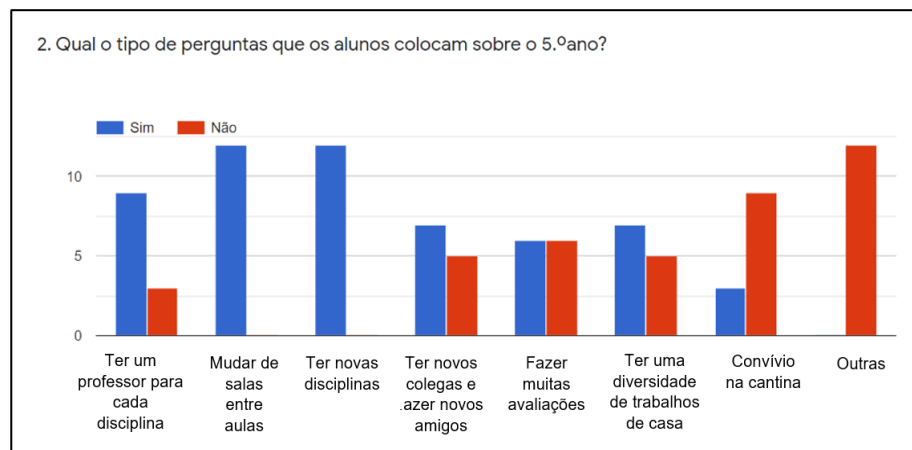


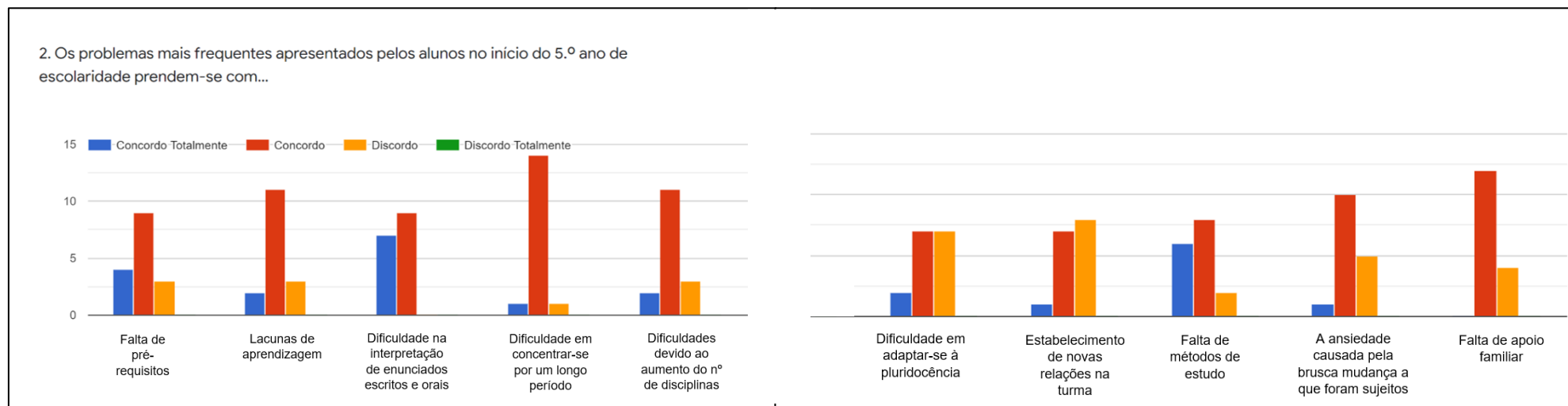
Tabela T8.

Percepção dos professores de 2.º ciclo, relativamente aos problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade.

<u>Docentes</u> <u>2.ºCEB</u>	Falta de pré-requisitos		Lacunas de aprendizagem		Dificuldade na interpretação de enunciados...		Dificuldade em concentrar-se...		Dificuldades devido ao aumento...	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo Totalmente	4	25%	2	13%	7	44%	1	6%	2	13%
Concordo	9	56%	11	69%	9	56%	14	88%	11	69%
Discordo	3	19%	3	19%	0	0%	1	6%	3	19%
Discordo Totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	16	100%	16	101%	16	100%	16	100%	16	101%
<u>Docentes</u> <u>2.ºCEB</u>	Dificuldade em adaptar-se...		Estabelecimento de novas relações na turma		Falta de métodos de estudo		A ansiedade causada pela brusca mudança...		Falta de apoio familiar	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo Totalmente	2	13%	1	6%	6	38%	1	6%	0	0%
Concordo	7	44%	7	44%	8	50%	10	63%	12	75%
Discordo	7	44%	8	50%	2	13%	5	31%	4	25%
Discordo Totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	16	101%	16	100%	16	101%	16	100%	16	100%

Figura T6.

Percepção dos professores de 2.º ciclo, relativamente aos problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5.º ano de escolaridade.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

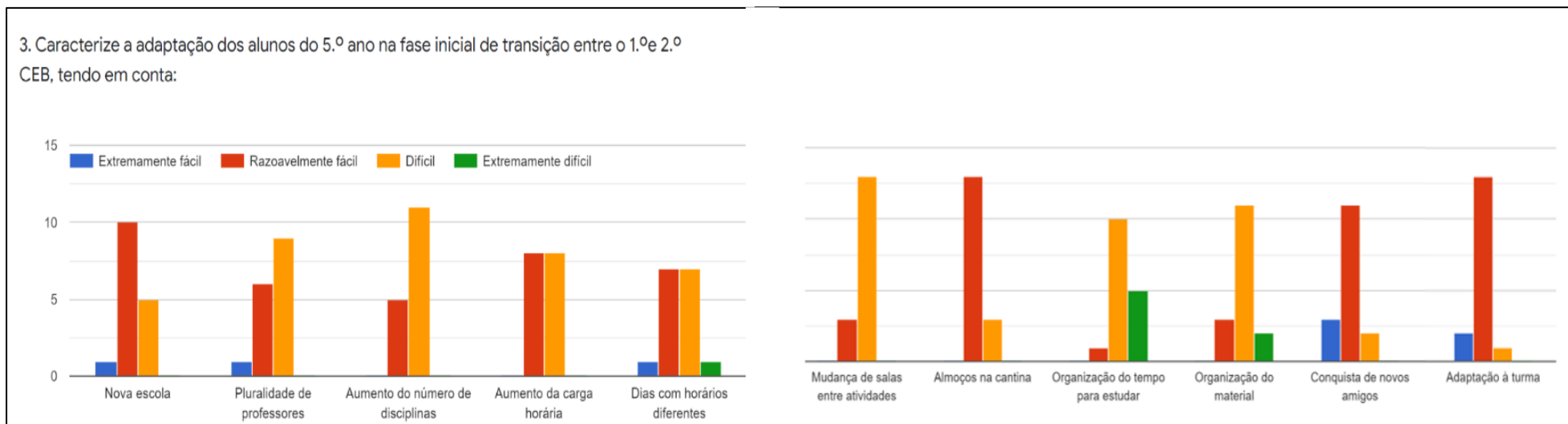
Tabela T9.

Percepção dos docentes do 2.ºCEB a cerca da adaptação dos alunos do 5.ºano na fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos.

<u>Docentes</u> <u>2.ºCEB</u>	Nova escola		Pluralidade de professores		Aumento do nº disciplinas		Aumento da carga horária		Dias com horários diferentes			
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)		
Extremamente fácil	1	6%	1	6%	0	0%	0	0%	1	6%		
Razoavelmente fácil	10	63%	6	38%	5	31%	8	50%	7	44%		
Difícil	5	31%	9	56%	11	69%	8	50%	7	44%		
Extremamente difícil	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%		
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%		
<u>Docentes</u> <u>2.ºCEB</u>	Mudança de salas entre atividades		Almoços na cantina		Organização do tempo de estudo		Organização do material		Conquista de novos amigos		Adaptação à turma	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Extremamente fácil	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	19%	2	13%
Razoavelmente fácil	3	19%	13	81%	1	6%	3	19%	11	69%	13	81%
Difícil	13	81%	3	19%	10	63%	11	69%	2	13%	1	6%
Extremamente difícil	0	0%	0	0%	5	31%	2	13%	0	0%	0	0%
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	101%	16	101%	16	100%

Figura T7.

Percepção dos docentes do 2.º CEB a cerca da adaptação dos alunos do 5.º ano na fase inicial de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

Figura T8.

Perceção dos docentes do 1.ºCEB sobre os fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos do 4.º ano, na adaptação.

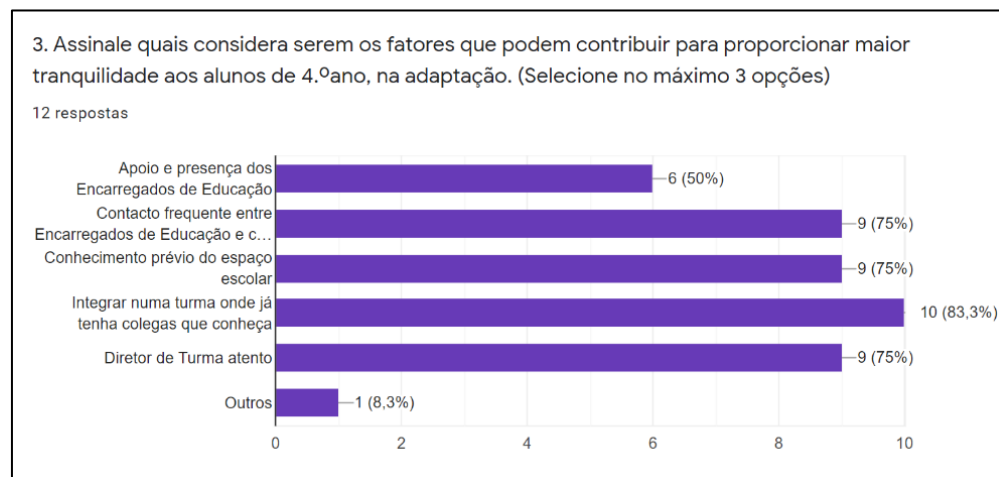
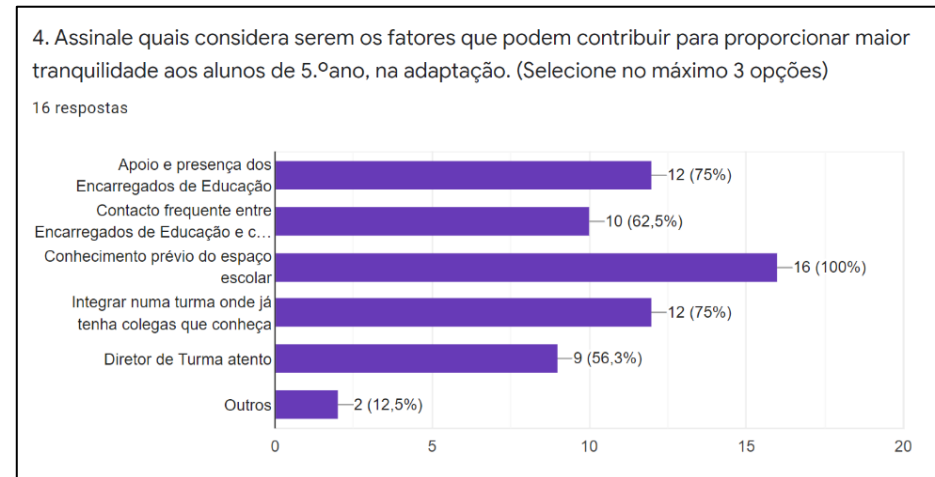


Figura T9.

Perceção dos docentes do 2.ºCEB sobre os fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos do 5.º ano, na adaptação.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

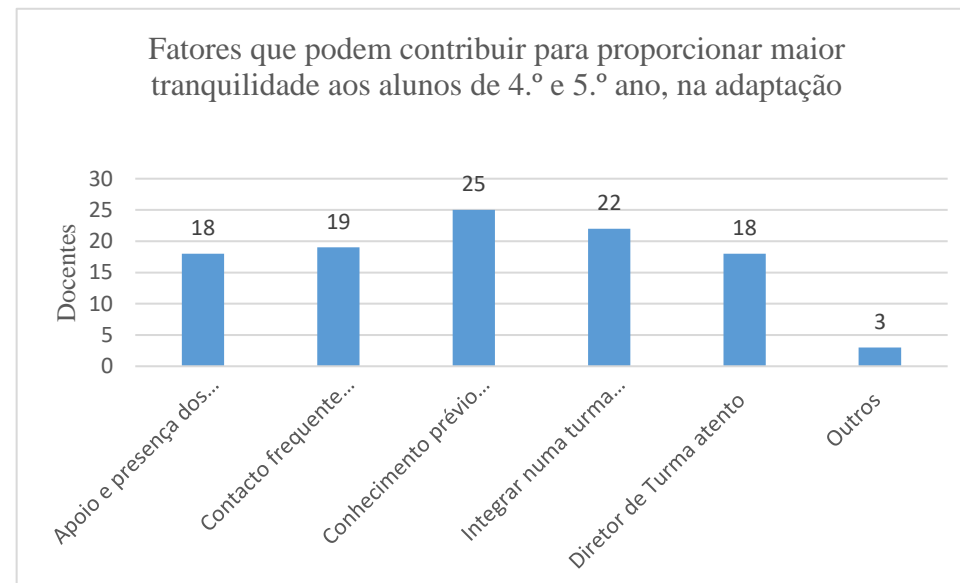
Tabela T10.

Principais fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 4.º e 5.º ano, na adaptação.

Fatores	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Apoio e presença dos Encarregados de Educação	18	64%
Contacto frequente entre Encarregados de Educação e comunidade escolar	19	68%
Conhecimento prévio do espaço	25	89%
Integrar numa turma onde já tenha colegas que conheça	22	79%
Diretor de Turma atento	18	64%
Outros	3	11%
Total	28	100%

Figura T10.

Fatores principais considerados pela totalidade dos participantes.

**Tabela T11.**

Outros fatores que podem contribuir para proporcionar maior tranquilidade aos alunos de 4.º e 5.º ano, na adaptação.

Caso tenha selecionado “Outros”. Quais?
➤ “Aperceberem de uma relação de proximidade entre a Docente do 4.º ano e a D.T. e Tutores de 5.º ano”
➤ “Atenção da parte do professor tutor”
➤ “Alteração de paradigma na relação dos EE com a escola e as competências do professor”

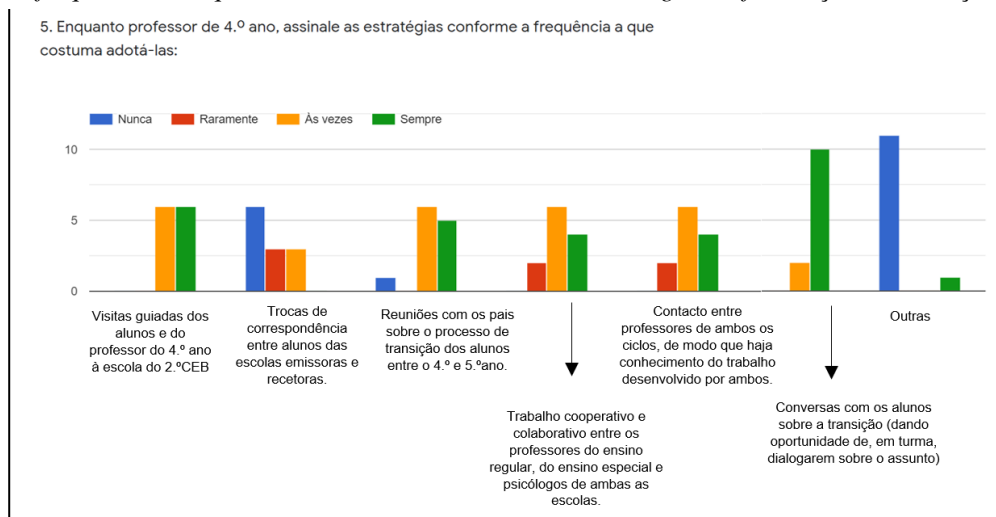
Tabela T12.

Grau de frequência com que os docentes de 1.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.

Docentes 1.ºCEB	Visitas guiadas dos alunos...		Trocas de correspondência ...		Reuniões com os pais...		Trabalho cooperativo ...		Contacto entre professores...		Conversas com os alunos...		Outras	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Nunca	0	0%	6	50%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	11	92%
Raramente	0	0%	3	25%	0	0%	2	17%	2	17%	0	0%	0	0%
Às vezes	6	50%	3	25%	6	50%	6	50%	6	50%	2	17%	0	0%
Sempre	6	50%	0	0%	5	42%	4	33%	4	33%	10	83%	1	8%
Total	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Figura T11.

Grau de frequência com que os docentes de 1.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º CEB, 2020-2021

Tabela T13.

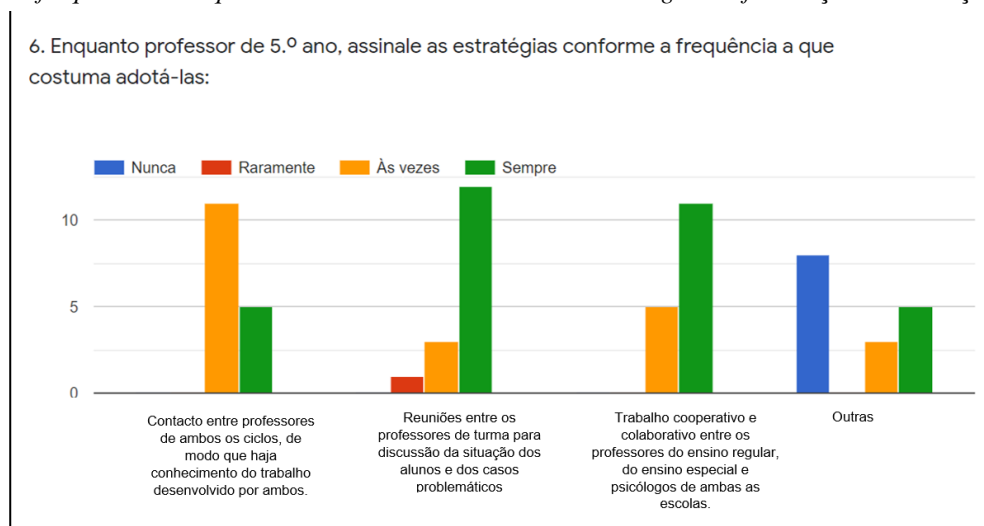
Grau de frequência com que os docentes de 2.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.

Docentes 2.ºCEB	Contacto entre professores ...		Reuniões entre os professores...		Trabalho cooperativo e colaborativo...		Outras	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	8	50%
Raramente	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%
Às vezes	11	69%	3	19%	5	31%	3	19%
Sempre	5	31%	12	75%	11	69%	5	31%
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%

c

Figura T12.

Grau de frequência com que os docentes de 2.ºCEB adotam estratégias de facilitação da transição entre ciclos.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T14.

Outras estratégias frequentemente utilizadas pelos professores de ambos os ciclos.

Caso tenha selecionado “raramente” “às vezes” ou “sempre” em “Outras”. Quais?**4.º ano**

- “Convidar ex-alunos ou irmãos mais velhos dos alunos para virem à escola dar a conhecer a sua experiência e formarem uma rede de apoio (como se fossem mentores ou madrinhas e padrinhos); convidar os Docentes do 5ºano para visitarem e dinamizar atividades na turma do 4ºano.”

5.º ano

- “Articulação com as famílias criando dinâmicas nas quais elas participam
- “Realização de atividades articuladas e uma dinâmica entre ciclos.”
- “Reuniões com Encarregados de educação”
- “Dinâmicas de grupo e diagnóstico de interesses dos alunos.”
- “Contactos com EE”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Figura T13.

Opinião dos docentes de 1.ºCEB acerca da preparação do Agrupamento de Escolas para a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo

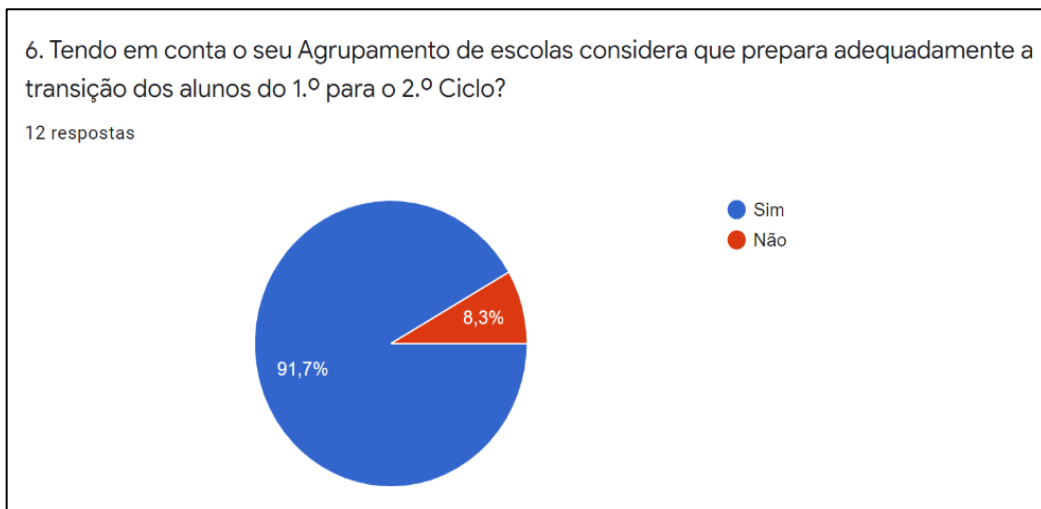
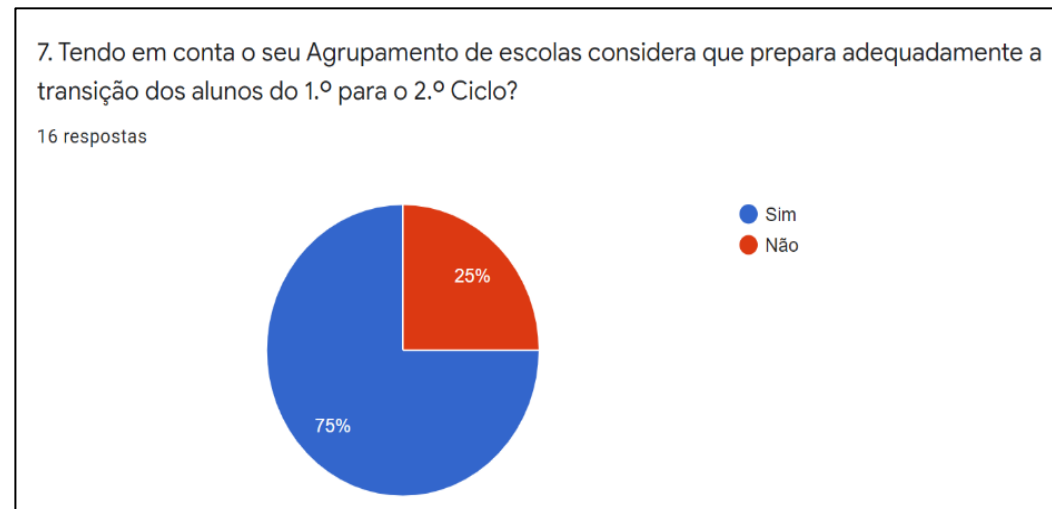


Figura T14.

Opinião dos docentes de 2.ºCEB acerca da preparação do Agrupamento de Escolas para a transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T15.

Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 1.ºCEB.

<u>Docentes</u> <u>1.ºCEB</u>	Utilização regular de recursos...		Plano de Atividades contempla...		Criação de turmas de acordo...		Colaboração com as famílias		Articulação curricular ativa...		Escolas do agrupamento ...		O Projeto Educativo de Agrupamento...		Outras	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	10	83%	9	75%	8	67%	12	100%	11	92%	12	100%	12	100%	0	0%
Não	2	17%	3	25%	4	33%	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	12	100%
Total	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

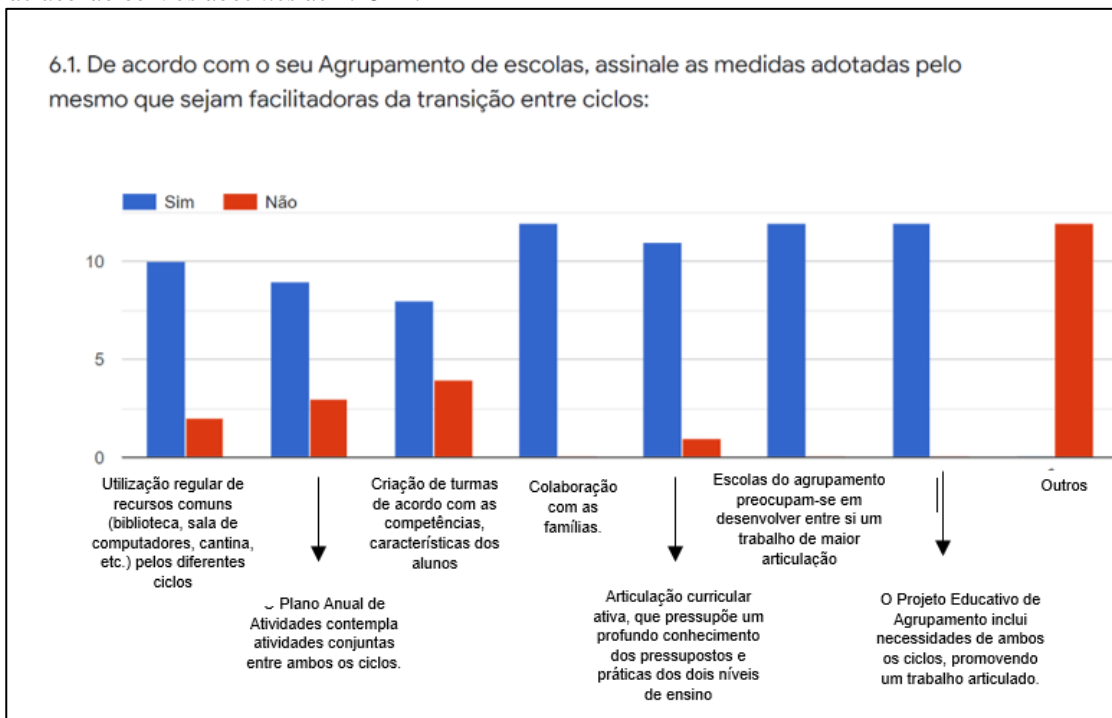
Tabela T16.

Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 2.ºCEB.

<u>Docentes</u> <u>2.ºCEB</u>	Utilização regular de recursos...		Plano de Atividades contempla...		Criação de turmas de acordo...		Colaboração com as famílias		Articulação curricular ativa...		Escolas do agrupamento ...		O Projeto Educativo de Agrupamento...		Outras	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
Sim	14	88%	10	63%	4	25%	15	94%	11	69%	12	75%	15	94%	4	25%
Não	2	13%	6	38%	12	75%	1	6%	5	31%	4	25%	1	6%	12	75%
Total	16	101%	16	101%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%

Figura T15.

Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 1.ºCEB.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º CEB, 2020-2021

Figura T16.

Medidas facilitadoras da transição entre ciclos implementadas no Agrupamento de escolas em estudo, de acordo com os docentes de 2.ºCEB.

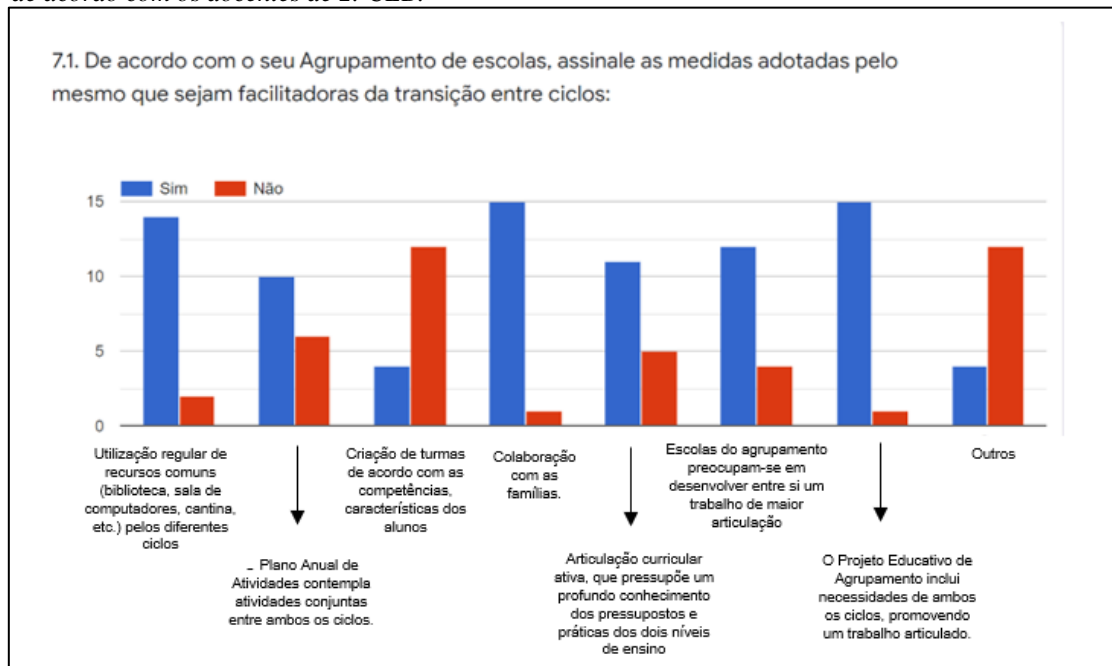


Tabela T17.

Outras medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas, facilitadoras da transição entre ciclos.

Caso tenha selecionado “sim” em “Outras. Quais?”
<ul style="list-style-type: none">➤ “Desenvolvimento de vários projetos conjuntos: Desporto Escolar, Orquestra Geração etc”➤ “Responsabilização dos EE no âmbito do previsto no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar na concretização das competências de aprendizagem, éticas e sociais do aluno.”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 2.º CEB, 2020-2021

Tabela T18.

Atividades conjuntas promovidas entre ambos os ciclos contemplados no Plano Anual de Atividades.

Caso tenha selecionado “sim” em “O Plano Anual de Atividades contempla atividades conjuntas entre ambos os ciclos”, indique algumas dessas atividades.

4.ºano

- “Atividades de biblioteca e apresentação de projetos”
- “Articulação de conteúdos, apresentações de projetos, trabalhos, atividades variadas.”
- “Apresentação de projetos, ações de sensibilização, coadjuvação ao nível das expressões”
- “Atividades e trabalhos de projeto colaborativos; datas comemorativas, etc.”
- “Arraial e atividades diversas”
- Carnaval, projetos dos alunos voluntários e PCI”

5.ºano

- “Articulação entre ciclos”
- “Hora do conto”
- “Atividades relacionadas com Cidadania e Desenvolvimento, realização da Assembleia de Alunos”
- “Desenvolvimento de Atividades dos alunos de 2º e 3º ciclos nas escolas do 1º ciclo”
- “O apadrinhamento entre alunos do 3º ciclo com alunos do 1º ciclo, a quando a sua admissão e arranque do ano letivo, diversas atividades comemorativas em conjunto e muitas mais.”
- “Atividades de leitura e de reportagens concernentes à construção do "Jornal da Escola".”
- “Apresentações musicais ou outras nas turmas do 1ºciclo, realizadas por colegas do 2º e 3º ciclos. Jogos Desportivos Escolares do concelho de Sesimbra”
- “Ao longo do ano existem várias atividades de colaboração entre ciclos, geralmente os alunos mais velhos preparam e dinamizam atividades para os mais novos.”
- “Torneios inter-turmas do desporto escolar.”
- “Visitar a escola básica integrada antes do início do ano”
- “Apresentação de trabalhos, comemorações de efemérides”

Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos docentes do 1.º e 2.º CEB, 2020-2021

ANEXO U: ANÁLISE DE CONTÉUDO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1

Análise de conteúdo da questão: *Que estratégias pode o professor usar para facilitar a transição entre ciclos de ensino (1.º/2.º Ciclo)?*

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Ciclo
Estratégias de facilitação da transição entre ciclos	Estratégias a desenvolver com os alunos	Apoio dos professores à integração na nova escola	Apoio na orientação dos alunos no novo espaço escolar	... e ao novo espaço escolar	2C
				Utilização de estratégias de conhecimento do espaço, ...	2C
				Visita guiada para dar a conhecer a nova escola, fornecer o horário dos diferentes serviços (cantina, papelaria, secretaria, biblioteca...),	2C
				Conhecer o espaço antes	2C
			Atenção aos problemas dos novos alunos	Ouvir os alunos...	2C
				Estar atento às atitudes/comportamento do aluno, intervir logo mediante as suas necessidades de melhor segurança e adaptação	2C
				...mostrar disponibilidade e empatia com os alunos, de modo a poder ser uma ajuda na resolução dos seus problemas	2C
		Preparação dos alunos do 4º ano	Falar com os alunos sobre o tema e tranquilizá-los	1C	
			Desmistificar o 2º ciclo, motivando os alunos	1C	
			Tranquilizá-los, ir com eles conhecer a escola, ...	1C	
		Criação de estratégias específicas de integração	Criação de formas de apoio entre alunos	Tutorias	2C
				Mentorias por parte dos alunos mais velhos	2C
				...terem um padrinho que esteja sempre disponível para eles recorrerem caso precisem, ...	1C

			Criação de dinâmicas de grupo entre alunos e com os novos professores	Na primeira semana desenvolver várias dinâmicas de grupo para que se conheçam bem logo à partida, envolvendo todos os professores do Conselho de Turma para que também se crie uma relação de confiança com os mesmos	2C
				(estratégias para conhecimento de) ... das dinâmicas de aula, dos colegas e professores	2C
			Criação de atividades conjuntas entre alunos dos diferentes ciclos	Participação dos alunos do 1º ciclo em dinâmicas escolares dos alunos do 2º ciclo	2C
				Uma maior articulação em atividades e um melhor dinamismo entre ciclos	2C
				Visita à escola do ano seguinte e realizar atividades de integração.	1C
				Proporcionar uma visita, saída de campo ou mesmo um acantonamento como atividade de integração e “quebra-gelo”	1C
				Atividades de articulação com o 2º ciclo	1C
				Dinamizar e proporcionar atividades de articulação no último semestre para que os alunos possam conhecer os docentes do 5º ano – atividades de visita á escola do 5º ano ou aulas dinamizadas pelos docentes do 5º ano em contexto de sala de aula	1C

				do 4º ano (não é novidade, já se fez em anos anteriores e registámos sucesso...os alunos do 4º ano vêm aprender a carregar o cartão da escola, simular uma ida à papelaria... a prof. de EVT vem à turma do 4º ano dinamizar uma atividade...	
		Adequação das estratégias de ensino	Diferenciação pedagógica	Personalizar, com latitude de ação, a relação do aluno com a escola, desenhando percursos individualizados de aprendizagem por objetivos	2C
			Adequação do ensino à turma	Conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos e interesses da turma, de modo a poder adequar as suas estratégias de ensino	2C
			Apoio na organização do estudo	Ajudar os alunos a organizar o estudo e a orientá-los em relação às várias disciplinas...	2C
	Estratégias a desenvolver entre professores	Articulação interpares	Articulação entre os professores dos 2 ciclos	...e estar em articulação com outros professores	2C
Articulação com os professores do 4º ano dos alunos, a disponibilidade para apoiar os alunos na organização espaço-temporal				2C	
Articular com os professores do 2º ciclo				1C	
Articular entre docentes de ciclo atividades preparatórias				1C	
Colaboração entre o professor			Se possível conhecer o diretor de turma do ano seguinte	1C	

			titular de turma e o diretor de turma	Reunião com o diretor de turma	1C
				conhecer de antemão o diretor de turma	1C