



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A PERSPETIVA DOS ALUNOS ACERCA DA TRANSIÇÃO ENTRE O 1.º E 2.º CICLO

Maria Rodrigues de Sá

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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A PERSPETIVA DOS ALUNOS ACERCA DA TRANSIÇÃO ENTRE O 1.º E 2.º CICLO

Maria Rodrigues de Sá

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 e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Teresa Leite

2019

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do segundo ano de mestrado foram realizados dois momentos de iniciação à prática profissional: em duas turmas de 5.º ano, numa escola do concelho da Amadora, e numa turma de 4.º ano, numa escola do concelho de Odivelas. Este relatório pretende refletir crítica e fundamentadamente todo o percurso experienciado durante a prática de ensino.

A transição entre ciclos de ensino é um processo comum e presente na vida de todos os estudantes, do início ao fim da sua escolarização. Estes momentos na vida do aluno são bastante complexos e difíceis e representam um conjunto de mudanças, a nível do ambiente escolar, das relações e a nível pessoal.

O presente estudo tem como finalidade conhecer a perspetiva de alunos do 1.º e do 2.º ciclo acerca da transição entre os dois ciclos de ensino, isto é, a passagem do 4.º para o 5.º ano do Ensino Básico. Desse modo, foram entrevistados dez alunos de cada ano e, ainda, um professor de cada ciclo de ensino, de modo a poder confrontar a perceção destes com a perspetiva dos alunos.

As novas relações são encaradas como as maiores dificuldades dos alunos na adaptação à nova escola, principalmente as relações estabelecidas com um maior número de professores comparativamente com a modocência. O professor do 1.º ciclo é uma figura importante na vida dos alunos e, por isso, as escolas devem procurar implementar medidas de articulação entre ciclos facilitando assim o processo de transição para alunos e para as suas famílias.

Palavras-chave: Transição entre ciclos; Expetativas dos alunos; Sistema de ensino; Articulação.

ABSTRACT

This report was developed within the framework of the Supervised Teaching Practice II, of the 2nd year of the master's degree in teaching the 1st and 2nd cycle of basic education.

During the second year of the master's degree, two moments of initiation to the professional practice were carried out: in two classes of 5th year, of a school in the county of Amadora, and in a class of 4th year, of a school in the county of Odivelas. This report aims to critically and reasonably reflect the entire course of experience during teaching practice.

The transition between teaching cycles is a common and present process in the lives of all students, from the beginning to the end of their schooling. These moments in the life of the student are quite complex and difficult and represent a set of changes, at the level of the school environment, of the relations and at personal level.

The present study aims to know the perspective of 1st and 2nd cycle students about the transition between the two education cycles, that is, the transition from the 4th to the 5th year of Basic Education. Thus, ten students from each year were interviewed, as well as one teacher from each teaching cycle, so as to be able to confront their perceptions with the children's perspective.

The new relationships are seen as the greatest difficulties of students in adapting to the new school, especially the relationships established with a larger number of teachers compared to modocence. The 1st cycle teacher is an important figure in the life of the students and, therefore, schools should seek to implement measures of articulation between cycles, thus facilitating the transition process for students and their families.

Keywords: Transition between cycles; Students expectations; Articulation; Teaching systems.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer às crianças com quem tive o gosto de trabalhar, em contexto de estágio, nas explicações e outros trabalhos, e que tanto me ensinaram e me ajudaram a descobrir o que eu queria ser para o resto da minha vida. A elas agradeço do fundo do meu coração, por todas as perguntas que me fizeram, por todas as histórias que me contaram, todos os abraços e carinhos que me deram e, principalmente, por todas as coisas incríveis que me ensinaram, com todas elas descobri que tinha capacidades para ser a “professora Maria”.

Agradeço ainda a todos os docentes com quem tive a oportunidade de me cruzar ao longo do meu percurso académico e que tanto me inspiraram a procurar ser uma melhor profissional. Em especial, quero agradecer à professora Helena Moreira por todo o apoio e disponibilidade que sempre teve para me ajudar em tudo o que eu precisava. Obrigada por todos os conselhos, por toda a motivação, por toda a confiança, pelos ensinamentos, por toda a amizade, e principalmente por me ter feito voltar a acreditar que eu tinha capacidades para ter esta profissão.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Teresa Leite, por toda a ajuda, por todo o apoio e paciência e por toda a dedicação em desenvolver comigo esta nossa investigação.

Ao meu João, agradeço todo o amor e compreensão. Obrigada por teres sempre acreditado em mim quando eu não era capaz de acreditar. Obrigada por teres sido a minha força nos momentos menos bons, por toda a paciência que tens e toda a motivação que me dás. Obrigada por ouvires os meus desabafos e por me dares colo sempre que preciso. Obrigada por tudo, meu amor.

Um agradecimento a toda a minha família, por todo o apoio e força que me deram ao longo de toda a minha vida, em especial ao longo destes cinco anos tão desafiantes. À minha mãe, por todas as confidências, por todo o amor que sempre me deu, por todo o apoio e por toda a companhia que sempre me fez, até quando ficava no sofá a dormir enquanto eu estava no computador a escrever a presente tese. Ao meu pai, por toda a boa disposição que sempre tem e que transmite a quem o rodeia. Aos dois agradeço por me darem a vida e por, mais importante, me pagarem o curso que me dará a oportunidade de ter a minha profissão de sonho. Ao meu irmão, agradeço

por ter nascido, tal como eu tanto pedi, e por ter sido sempre a minha criança preferida e, sem dúvida, a que eu mais gostei de ensinar.

Agradeço ao meu grupo de amigas incríveis que esta vida universitária me deu, por terem tornado esta experiência muito mais divertida e muito mais prazerosa. Em especial, à minha querida amiga Patrícia Gomes, por toda a amizade, por todo o apoio e pelas mil horas que passou em chamada comigo a ouvir todos os meus problemas e tristezas. Obrigada pelos três anos fantásticos que passámos juntas e por me fazeres acreditar que as amizades da faculdade são para toda a vida.

À minha afilhada Andreia Paixão, por toda a paciência e amizade que sempre me deu. Obrigada por seres a minha confidente e por me deixares partilhar tudo contigo.

Por fim, à minha avó, Graciete Silva, que, infelizmente, já não está cá para me ver a realizar este sonho, mas que, muitas vezes, assistiu às aulas que eu dava na mesa da sala aos meus alunos imaginários, muito antes de eu saber o que queria ser quando fosse grande. Obrigada por tomares sempre conta de mim. Eu acredito que estás sempre comigo e estás tão feliz como eu por ter sido capaz de concluir esta etapa da minha vida. Quero deixar uma marca nos meus netos tal como a que tu deixaste em mim.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
1. ^a Parte	3
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	3
2.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da ação pedagógica do contexto e do grupo turma	3
2.1.1. Caracterização do contexto	3
2.1.2. Caracterização da turma	3
2.1.3. Organização e gestão do processo de ensino aprendizagem.....	6
2.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção	7
2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	7
2.2.2. Estratégias globais e de Integração Curricular	8
2.2.3. Atividades implementadas.....	9
2.2.4. Processos de avaliação e regulação	10
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	11
3.1. Caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto, do grupo turma	11
3.1.1. Caracterização do contexto	11
3.1.2. Caracterização da turma	12
3.1.3. Organização e gestão do processo de ensino aprendizagem.....	13
3.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção	14
3.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	14
3.2.2. Estratégias globais e de Integração Curricular	15
3.2.3. Atividades Implementadas.....	16
3.2.4. Processos de avaliação e regulação	17

4.	Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	17
2ª Parte		22
1.	Apresentação do estudo.....	22
1.1.	Objetivos do estudo	23
2.	Fundamentação teórica.....	24
2.1.	Transições no sistema escolar	24
2.2.	Articulação entre agentes educativos.....	28
3.	Metodologia.....	30
3.1.	Opções Metodológicas.....	30
3.1.1	Identificação do problema	30
3.1.2.	Objetivos e natureza do Estudo	30
3.1.3.	Caracterização da amostra	32
3.1.4.	Técnicas de recolha de dados	33
3.1.5.	Técnicas de tratamento de dados	35
3.1.6.	Princípios éticos do processo de investigação	36
4.	Apresentação e discussão dos resultados.....	36
4.1.	Alunos do 1.º ciclo.....	37
4.2.	Alunos do 2.º ciclo.....	42
4.3.	Professores.....	45
4.4.	Discussão dos resultados do estudo.....	47
5.	Conclusões.....	52
6.	Reflexão final.....	54
	Referências	56
	Anexos	58
	Anexo A – Entrevista à Docente Cooperante.....	59
	Anexo B - Exemplo de Agenda Semanal.....	70
	Anexo C – Planificação das sessões: tamanho de um quilómetro	71

Anexo D – Banda Desenhada	73
Anexo E – Ficha de Trabalho de Texto.....	75
Anexo F – Laboratório Gramatical	77
Anexo G – Exercício de Cálculo Mental.....	78
Anexo H – Exercício de Pensamento Algébrico.....	79
Anexo I – Plano Individual de Trabalho	80
Anexo J – Exemplo de Ficha de Verificação de Português.....	84
Anexo K – Exemplo de Ficha de Verificação de Matemática	87
Anexo L – Diário de Turma	90
Anexo M – Ficha de compreensão do oral.....	91
Anexo N – Planificação da atividade com o Geoplano.....	94
Anexo O – Ficha de Avaliação de Matemática.....	97
Anexo P – Ficha de Avaliação de Ciências Naturais.....	102
Anexo Q – Guião de entrevista a alunos do 1.º ciclo	108
Anexo R – Guião de entrevista a alunos do 2.º ciclo.....	111
Anexo S – Guião da entrevista a professores.....	114
Anexo T – Pedido de Autorização a encarregados de educação	117
Anexo U – Análise de conteúdo com Unidades de Registo - 1.º ciclo.....	118
Anexo V – Análise de conteúdo com Unidades de Registo – 2.º ciclo	130
Anexo W – Análise de conteúdo com Unidades de Registo – Professores)	138

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese das Potencialidades e fragilidades do grupo de alunos.....	4
Tabela 2. Expetativas dos alunos do 1.º ciclo relativas ao processo de transição para o 2.º ciclo	36
Tabela 3. Perspetivas dos alunos do 2.º ciclo relativas ao processo de transição para o 2.º ciclo	42
Tabela 4. Perspetivas dos professores de 1.º e 2.º ciclo, relativas ao processo dos alunos de transição para o 2.º ciclo.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ASE	Ação Social Escolar
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
AP	Apresentação de Produções
MEM	Movimento da Escola Moderna
PI	Plano de Intervenção
BD	Banda Desenhada
PIT	Plano Individual de Trabalho
NEE	Necessidades Educativas Especiais
EB	Ensino Básico
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
CNE	Conselho Nacional de Educação

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrante do Plano de Estudos do mestrado em Ensino do 1.º e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), frequentado na Escola Superior de Educação de Lisboa. O principal objetivo do presente relatório é refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas em 1.º e 2.º ciclo e ainda o processo e resultados de um estudo realizado ao longo da intervenção nos dois contextos educativos.

No que concerne à estrutura, este relatório vai estar dividido em duas partes: a primeira parte relativa à descrição das práticas pedagógicas realizadas em 1.º e 2.º ciclo, sendo a segunda parte é dedicada ao estudo desenvolvido em ambos os contextos.

A primeira parte deste relatório apresenta uma breve descrição da prática desenvolvida em 1.º e em 2.º ciclo. Em ambas as descrições, é apresentada a caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto e do grupo turma. Além disso, é apresentada a problematização sumária dos dados do contexto e é realizada a identificação da problemática de intervenção. Para concluir, é apresentada uma análise crítica de ambas as práticas em que se pretende realizar a comparação entre elas, abordando pontos como: os processos de ensino e de aprendizagem; as formas de relação pedagógica; a implicação dos alunos e os processos de regulação e de avaliação.

A segunda parte do relatório encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro é destinado à apresentação do estudo, em que é definido o objeto de estudo, as motivações do estudo, os objetivos e as questões de investigação. O segundo capítulo é relativo ao enquadramento teórico sobre a temática em estudo, que inclui a explicação dos conceitos fundamentais associados à problemática. Ao longo do terceiro capítulo é descrito o problema que levou à realização da investigação, as opções metodológicas realizadas, a caracterização dos participantes e os princípios éticos do processo de investigação. Segue-se a apresentação dos resultados do estudo e a sua discussão. Por fim, no capítulo seguinte são apresentadas as conclusões do estudo.

Em seguida e para concluir o relatório, é realizada uma reflexão final em que se pretende caracterizar o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e a identificação de

aspectos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão enquanto docente.

1.^a PARTE

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

2.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da ação pedagógica do contexto e do grupo turma

2.1.1. Caracterização do contexto

A escola na qual for realizada a prática pedagógica é uma instituição de ensino público, localizada no concelho de Odivelas, na freguesia de Pontinha-Famões, que pertence a um agrupamento de escolas com um total de sete instituições com uma oferta educativa do 1.º ao 4.º ano (1.º CEB), uma Escola Básica do 5.º ao 7.º ano e uma instituição de Ensino Secundário, além disso tem ainda uma instituição de Educação Pré-Escolar.

A instituição de ensino apresenta uma oferta educativa ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo no total oito salas de aula, uma sala de apoio educativo, um gabinete de apoio, uma sala de arrumos, um ginásio, um refeitório, uma cozinha e três instalações sanitárias. Quanto ao espaço de recreio existe um pequeno parque lúdico e um campo de basquetebol.

A escola situa-se numa zona residencial, assim na envolvência da escola existem diversas infraestruturas residenciais, bem como comerciais, como cafés, mercearias, restaurantes, papelarias, de serviços, como bancos e a Junta de Freguesia, e espaços de lazer.

2.1.2. Caracterização da turma

A turma com a qual foi desenvolvida a prática pedagógica no 1.º CEB é constituída por 21 alunos, 11 alunos do sexo masculino e 10 alunos do sexo feminino. Da totalidade dos alunos da turma, 19 alunos estão matriculados no 4.º ano, sendo que um deles tem uma deficiência cognitiva profunda estando, por isso, a desenvolver

aprendizagens associadas ao 1.º ano de escolaridade. Os restantes alunos estão matriculados no 3.º ano. Para além disto, dentro do grupo estão integrados dois alunos com dislexia, um aluno com Síndrome de Asperger e uma aluna com Hiperatividade. O grupo tem idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Segundo Cole e Cole (2004), os alunos desta faixa etária estão na segunda infância visto que “conseguem realizar as tarefas independentemente, resistir à tentação de abandoná-las e formular objetivos” (p. 488) e “são capazes de pensar através das ações e de suas consequências” (p. 612).

O grupo é proveniente de um meio socioeconómico médio-baixo e apenas quatro pais têm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. Esse facto reflete-se na situação de cinco alunos usufruírem do Ação Social Escolar (ASE) B e quatro do ASE A.

2.1.2.1. Fragilidades e potencialidades do grupo de alunos

Para melhor caracterizar o grupo foi feito o levantamento das suas potencialidades e fragilidades, partindo da observação das sessões letivas, das conversas e da entrevista com a Docente Cooperante (ver Anexo A – Entrevista à docente cooperante), da análise das produções dos alunos e de grelhas de registo de aprendizagens. Para melhor descrever o grupo foram tidas em conta todas as áreas curriculares do currículo nacional do 4.º ano. Na seguinte tabela estão identificadas as potencialidades e as fragilidades da turma.

Tabela 1

Síntese das Potencialidades e Fragilidades do grupo de alunos

Potencialidades	Área Curricular	Fragilidades
- Capacidade de iniciativa; - Respeito pelo outro;	Competências sociais	- Agitação; - Conversadores.
Escrita - Boa caligrafia; - Gosto pela escrita; - Organização de texto; - Bom domínio dos vários tipos de texto.	Português	Escrita Ortografia (sons associados à letra x, troca entre os grafemas “ão” e “am”)

Números e Operações - Cálculo mental;	Matemática	Números e Operações - Cálculos usando algoritmos.

A observação e análise da tabela anterior permite constatar que o grupo apresenta um grande conjunto de potencialidades nas várias áreas do saber. Quanto às competências sociais, o grupo destaca-se no respeito pelo outro e pelas suas diferenças, bem como, pela sua capacidade de iniciativa. O grupo é conversador e em vários momentos, bastante agitado.

No que diz respeito ao Português, destacamos a capacidade que os alunos têm de produzir textos dos mais diversos tipos. Apesar disso, o grupo tem dificuldade em escrever com correção ortográfica, uma vez que esta competência foi desprestigiada pela docente cooperante, com o objetivo de permitir aos alunos que se expressassem livremente pela escrita sem terem medo de errar.

Relativamente à Matemática, a turma tinha imensa facilidade no cálculo mental, capacidade privilegiada pela professora titular de turma, mas por esse motivo, apresentavam obstáculos à aplicação e resolução de algoritmos.

Em relação ao Estudo Meio, os alunos apresentam imenso interesse pelos conteúdos estudados, nomeadamente os que se inserem na área da História.

Quanto à Música, o grupo tem facilidade na divisão da canção em partes melódicas e na construção de instrumentos musicais, mas têm dificuldades na composição.

No que diz respeito às Artes Visuais, os alunos conseguem sem dificuldade cortar, colar, pintar e cozer.

O Teatro, não é trabalhado com orientação da docente cooperante, mas a turma tem imenso gosto pela área e, frequentemente, desenvolve pequenas dramatizações para apresentar no momento de Apresentação de Produções (AP). Nesses momentos, os alunos tinham imensa facilidade na ocupação do espaço, na expressividade e em improvisar.

Por fim, relativamente às expressões físico-motoras, a turma tem facilidade na realização de jogos coletivos, mostrando sempre uma atitude cooperativa para com os colegas nesses momentos.

2.1.3. Organização e gestão do processo de ensino aprendizagem

A docente cooperante orientava a sua prática pedagógica de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna, que defende que os docentes devem promover “a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (cf. Movimento da Escola Moderna – Modelo Pedagógico), assim os alunos serão responsáveis “por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (cf. Movimento da Escola Moderna – Modelo Pedagógico).

Desse modo, o planeamento das atividades era realizado pela docente em conjunto com um grupo de outros docentes do mesmo agrupamento, que trabalham com o mesmo modelo pedagógico, e mais tarde com as docentes estagiárias, e posteriormente discutido, em Conselho de Cooperação, e implementado com os alunos.

As mesas de trabalho estavam organizadas em grupos, num total de cinco grupos. Os grupos eram organizados com base nas parcerias definidas para a semana em causa e, sempre que possível, com o mesmo número de rapazes e raparigas. As paredes são preenchidas por cartazes das várias áreas curriculares, que são desenvolvidos pela docente cooperante após a aprendizagem de novos conteúdos. Além dos cartazes, nas paredes constam ainda os documentos organizativos da turma, a folha de presenças, a folha do tempo, a agenda semanal, o registo de leituras, o registo de tabuadas conquistadas e o diário de turma. Na sala é possível encontrar ainda um quadro branco e um quadro interativo. Para dar apoio ao quadro interativo, a turma tem ao seu dispor um computador fixo e além disso, dez computadores portáteis.

A organização do tempo era realizada a partir da construção de uma agenda semanal (ver. Anexo B – Exemplo de agenda semanal), em Conselho de Cooperação pelos alunos, pela docente cooperante e pelas docentes estagiárias. Na agenda semanal estão presentes os tempos dedicados à Matemática, ao Português, ao Trabalho de Projeto, ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA), ao Conselho de Turma, às Atividades Extracurriculares (Artes, Inglês, Corfebol e Atividades Físicas Desportivas) e às Tarefas e Apresentação de Produções.

As rotinas de sala de aula seguem a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, as rotinas são: Apresentação de Produções; TEA; Conselho de Cooperação; Tarefas e Realização de Projetos com os Seniores da Junta de Freguesia.

2.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

Após a caracterização da turma e a análise das potencialidades e das fragilidades, foram formuladas as questões prioritárias para a intervenção que originaram a problemática e os objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI). Assim, foi identificada como competência prioritária a ser desenvolvida, em conjunto com a Orientadora Cooperante, a competência ortográfica, uma vez que representava a principal fragilidade do grupo, por ter sido intencionalmente marginalizada aquando do desenvolvimento da competência textual. Tendo por base esta prioridade, a problemática que se pretendeu trabalhar foi: *“Como desenvolver a competência ortográfica nos alunos?”*.

Nesse âmbito, surgiram as seguintes questões: **(i)** “Como sensibilizar o aluno para a escrita com correção ortográfica?”; **(ii)** “Como manter a motivação na escrita, ressaltando a importância da identificação e correção do erro ortográfico?”; **(iii)** “Que recursos educativos podem ser utilizados para desenvolver a ortografia?”; **(iv)** “Que atividades podem ser implementadas para desenvolver a competência ortográfica?” e **(v)** “A que estratégias se pode recorrer para diminuir os erros ortográficos nas produções escritas dos alunos?”.

Tendo como ponto de partida a problemática enunciada foi formulado o objetivo geral do PI: *“Desenvolver competências ortográficas”*. Para facilitar e orientar-nos no cumprimento desse objetivo geral, foram formulados dois objetivos específicos da intervenção: **(i)** Identificar erros ortográficos na escrita de textos e **(ii)** Aplicar regras ortográficas na correção dos erros, seguindo a divisão em categorias proposta por Baptista, Viana e Barbeiro (2011): **(a)** dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; **(b)** incorreções por transcrição da oralidade; **(c)** incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; **(d)** incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; **(e)** incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras e **(f)** dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas.

2.2.2. Estratégias globais e de Integração Curricular

A Intervenção pedagógica foi orientada pelos princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, tal como a docente orientadora defende na sua prática de ensino. Nesse sentido, as estratégias globais mobilizadas ao longo da intervenção foram: a diferenciação pedagógica; a metodologia de trabalho de projeto; o trabalho em grupo, baseado na aprendizagem cooperativa e a integração curricular.

À semelhança de todos os grupos de alunos, o grupo era muito heterogéneo, assim procurámos sempre fazer tarefas diferenciadas de modo a atender as dificuldades e potencialidades de cada aluno.

A pedagogia MEM defende a aprendizagem através da realização de projetos cooperativos, assim os conteúdos do Estudo do Meio, presentes nas Aprendizagens Essenciais, foram trabalhados a partir da realização desses mesmos projetos a pares.

As atividades implementadas foram propostas para serem realizadas em pequenos grupos e a pares, tendo em conta a realização de grupos heterogéneos para que todos consigam atingir o sucesso na tarefa. Com isso, pretendíamos que os alunos, a trabalhar em conjunto com outros colegas, adquirissem conhecimentos.

Por fim, ao longo do processo de intervenção, a integração curricular esteve presente no desenvolvimento de aprendizagens das várias áreas do saber trabalhadas. Assim, aquando a realização dos projetos cooperativos, os alunos realizam pesquisas, onde é requisitada a sua capacidade de leitura e interpretação das informações, bem como a sua capacidade de síntese. A apresentação desses mesmos projetos permite desenvolver a capacidade de produção e expressão oral dos discentes. Um outro exemplo de atividade em que se pretende a integração curricular, foi desenvolvida para trabalhar a Matemática e a Educação Física (ver Anexo C – Planificação da sessão: Tamanho de um quilómetro). Com esta atividade pretendia-se que os alunos adquirissem a noção de decâmetro, hectómetro e quilómetro, através da realização de um percurso, previamente definido.

Ainda com o objetivo de promover a integração curricular foi construída uma Banda Desenhada (BD) com a turma (ver Anexo D - Banda Desenhada). Para iniciar o projeto os alunos foram desafiados a construir com diversos materiais personagens, heróis ou vilões, e cenários onde iria decorrer a ação. Após a construção, as produções foram apresentadas ao grupo que posteriormente começou a desenvolver a história em

conjunto. Em seguida, os alunos foram distribuídos em grupos que ficaram responsáveis por construir uma página da BD.

2.2.3. Atividades implementadas

Ao longo do período de intervenção, em 1.º ciclo, as atividades implementadas seguiram o que costumava ser proposto pela docente cooperante. As atividades eram divididas em três momentos: (i) introdução da tarefa pela docente; (ii) realização da atividade pelos alunos e (iii) discussão das conclusões da tarefa pelos alunos e pela docente. Geralmente, as atividades propostas tinham um carácter exploratório, pois tal como defende Canavarro (2011), este tipo de atividades permite ao aluno experienciar o surgimento dos conhecimentos e, simultaneamente, desenvolver capacidades associadas à aquisição dos mesmos.

No que diz respeito ao Português, era realizado o Trabalho de Texto (ver Anexo E – Ficha de Trabalho de Texto), com recurso a textos escritos pelos alunos de diferentes tipos. Através do trabalho de texto, eram abordadas as questões ortográficas e gramaticais que culminavam na resolução de pequenas fichas, desenvolvidas pelas docentes estagiárias, em conjunto com a orientadora cooperante, e de Laboratórios Gramaticais (ver Anexo F – Laboratório Gramatical).

Quanto à Matemática, o dia era dividido em vários momentos. De manhã, eram implementados exercícios de cálculo mental (ver Anexo I – Exercício de Cálculo Mental) ou exercícios que pretendiam trabalhar o pensamento algébrico (ver Anexo G – Exercício de Pensamento Algébrico). Os exercícios eram resolvidos e posteriormente discutidos pelo grande grupo. Os restantes conteúdos lecionados, como o cálculo da área e do perímetro e as medidas de comprimento, foram trabalhados, essencialmente, com atividades do tipo exploratório, como a construção de um decâmetro (ver Anexo H – Planificação da atividade: Construção do decâmetro) e a aquisição do comprimento de um quilómetro (ver Anexo C), colocando o aluno como principal responsável pela aquisição de conhecimentos. Em oposição, o trabalho dos algoritmos foi desenvolvido através da realização individual e, posterior realização em grupo dos mesmos.

No que se refere ao Estudo do Meio, a turma construía o conhecimento a partir da realização de Trabalhos de Projeto Cooperativos. Nestes momentos, o papel do docente era apoiar os alunos na realização dos projetos e o dos alunos era construir o seu próprio conhecimento e transmiti-lo aos colegas.

No âmbito das Artes Visuais, foi desenvolvido com a turma um projeto de Banda Desenhada, como descrito no ponto anterior (ver secção 2.2.2. Estratégias globais e de Integração Curricular).

A área das Expressões Físico-Motoras era planificada e lecionada por um grupo de alunos, após a revisão e aprovação das docentes. Nesses momentos, as últimas estavam integradas na turma e participavam na aula, no papel de alunas.

O planeamento das atividades propostas, bem como a construção dos materiais de apoio às mesmas, eram desenvolvidos pelas docentes estagiárias, em conjunto com a orientadora cooperante. As tarefas propostas eram, geralmente, resolvidas em pequenos grupos ou a pares. Apenas as fichas de trabalho que constituíam um instrumento de avaliação formal eram realizadas individualmente.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação

De acordo com Mendes (2006), “a avaliação na escola é tida como um processo de comunicação interpessoal intrínseco ao processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adotadas e possibilita a criação de contextos significativos de aprendizagem com qualidade” (p.7). Esta noção da avaliação como instrumento que auxilia na tomada de decisões dá-lhe um estatuto de processo que deve ocorrer constantemente e de grande relevância na educação do aluno, seja em momentos individuais ou em momentos de avaliação em grupo.

Assim, a avaliação dos alunos foi realizada em vários momentos da semana, sendo alguns desses exemplos: o Plano Individual de Trabalho (PIT) (ver Anexo I – Plano Individual de Trabalho), a agenda semanal (ver Anexo B) (no final do dia e no final da semana), as grelhas de registo (leitura, tabuadas, cálculo mental, ortografia, entre outras), a participação e as fichas de verificação dos descritores de Português (ver Anexo J – Exemplo de Ficha de Verificação de Português) e Matemática (ver Anexo K – Exemplo de Ficha de Verificação de Matemática) e dos projetos de Estudo do Meio, mantendo os momentos e instrumentos já existentes e instituídos, de modo a não alterar os processos que já estavam enraizados.

Para além da importância da avaliação, é essencial que a mesma esteja acompanhada de momentos de reflexão individual sobre o trabalho que foi desenvolvido e que foi avaliado. Assim, o PIT era semanalmente avaliado pelas docentes (estagiárias e cooperante) e pelo próprio aluno.

Além da avaliação dos conteúdos trabalhados, também foi priorizada a avaliação de comportamentos. Assim, através da leitura do Diário de Turma (ver Anexo L – Diário de Turma), no final da semana, no Conselho de Cooperação, os alunos avaliavam-se e avaliavam os colegas, procurando resolver, sempre que necessário, conflitos e arranjar soluções para os problemas do grupo e de cada um dos seus elementos.

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

3.1. Caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto, do grupo turma

3.1.1. Caracterização do contexto

A prática pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa Escola Básica sede do Agrupamento com as valências de 2.º e 3.º Ciclos do Concelho da Amadora, a qual tem ainda duas turmas de 4.º ano do 1.º ciclo, do Ensino Básico. Assim, a escola pertence a um agrupamento com um total de cinco instituições de ensino, duas escolas que abrangem o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, uma instituição apenas com a valência de 1.º ciclo, um Jardim de Infância e a escola em que foi realizada a prática educativa, que é a sede do agrupamento. O agrupamento está inserido no programa TEIP desde 1996.

A instituição de ensino insere-se numa zona residencial. Por esse motivo, está envolvida por um conjunto de infraestruturas residenciais, apoiadas por vários cafés e lojas de comércio local. Está dividida em seis blocos, um deles dedicado a atividades de carácter desportivo, três em que são realizadas sessões de carácter teórico e onde se inserem os laboratórios das Ciências Naturais, das Artes Visuais e da Matemática. Um dos outros dois blocos é dedica aos serviços da escola, assim neste bloco localizam-se a secretaria, a papelaria, a biblioteca, a sala dos computadores, a sala dos professores e o Conselho Diretivo da escola. Por fim, no outro bloco é o refeitório, o bar

da escola e a sala de convívio dos alunos. Na escola não existem casas de banho para os dois géneros em todos os blocos.

No espaço exterior existe um campo de jogos e um anfiteatro.

3.1.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica foi desenvolvida em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, com um total de 36 alunos.

A turma 1 era composta por 19 alunos, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. O grupo tem doze alunos com nacionalidade portuguesa, três alunos cabo-verdianos, dois alunos com nacionalidade são-tomense e dois alunos guineenses. O grupo era constituído por dois alunos com NEE, sendo que um deles apenas estava presente nas aulas de Ciências Naturais, acompanhado por uma docente da Educação Especial, e o outro assiste a todas as aulas, de todas as disciplinas do currículo, tendo adaptações curriculares ao nível da avaliação. Do total dos 19 alunos da turma, cinco estavam a repetir o 5.º ano, três deles pela segunda vez.

A turma 2 era constituída por 17 alunos, 8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, também com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os alunos desta turma têm nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno com nacionalidade inglesa. Sete alunos da turma estavam a repetir o 5.º ano do EB, sendo que 2 alunos estão a repetir pela segunda vez.

Os agregados familiares dos alunos eram, predominantemente, de classe socioeconómica média-baixa, sendo que algumas famílias habitavam num bairro social que se localizava na periferia da Escola. Dos encarregados de educação apenas dois tinham habilitações literárias ao nível de Ensino Superior.

3.1.2.1. Fragilidades e Potencialidades do grupo de alunos

Ambas as turmas, de acordo com as professoras cooperantes, tinham bastantes dificuldades tanto a Matemática, como a Ciências Naturais. Além disso, os

grupos também tinham imensas dificuldades ao nível do comportamento em sala de aula, pois apresentavam-se muito barulhentos e bastante conflituosos e a sua postura em aula revelava alguma desmotivação para aprender, visto que chegavam quase sempre atrasados, passavam as aulas a desenhar e a conversar com os colegas. Este facto foi ainda referido pelas docentes cooperantes em variadíssimas conversas informais.

Quanto às potencialidades dos grupos, a observação das sessões e as informações recolhidas revelaram que ambos os grupos são muito participativos nas atividades que estão a ser desenvolvidas, procurando intervir sempre que há alguma atividade a decorrer em grande grupo, como atividades práticas, ou quando a docente faz questionamentos ao grupo.

No que respeita às fragilidades, o comportamento em sala de aula, incluindo a pontualidade e assiduidade, era um dos principais problemas do grupo. Quanto à Matemática, as turmas apresentavam dificuldades, principalmente, na Aquisição e Aplicação de conhecimentos, Expressão e Compreensão escrita e oral, Raciocínio lógico e abstrato, Interpretação e resolução de problemas, Interpretação de textos, mapas, gráficos e tabelas e Pesquisa, seleção e organização de informação. Ainda na área da Matemática, a orientadora cooperante referiu, em conversas informais, que os grupos apresentavam imensas dificuldades na resolução e aplicação de algoritmos. Além disso, foi possível observar essa dificuldade nas resoluções do teste diagnóstico aplicado e na ficha de avaliação realizada pela docente poucas semanas antes do início da Intervenção.

No que concerne às fragilidades em Ciências, as turmas não apresentaram nenhuma dificuldade específica nesta área, tal como nos foi possível comprovar na correção dos testes diagnósticos aplicados. As fragilidades que não permitem um melhor aproveitamento nesta disciplina relacionam-se com o comportamento e com as dificuldades já enunciadas na Matemática, competências essas transversais às duas disciplinas.

3.1.3. Organização e gestão do processo de ensino aprendizagem

O planeamento das sessões era realizado pelas docentes cooperantes em conjunto com as docentes estagiárias, quando começou a intervenção pedagógica, com base nos conteúdos que estavam planificados para o período de tempo em causa, na Planificação Anual desenvolvida pelo grupo de docentes de cada área curricular.

As mesas estavam organizadas em filas, com espaço para dois alunos. As aulas eram realizadas em salas distintas, mas ambas tinham disponível um quadro de ardósia e vários quadros de cortiça. Quanto ao tempo, o horário está organizado em aulas de 50 minutos, com intervalos entre elas que variam entre cinco e vinte minutos.

As sessões de ambas as disciplinas eram maioritariamente expositivas. Após a exposição das docentes, eram realizados, e posteriormente corrigidos exercícios, geralmente dos manuais escolares, de consolidação dos conteúdos trabalhados.

Na área das Ciências, foram implementadas várias atividades de compreensão do oral (ver Anexo M – Ficha de compreensão do oral), através do visionamento de vídeos informativos. Além disso, nas sessões dessa disciplina foram ainda implementadas atividades práticas. Em relação à matemática, foram realizadas atividades com materiais manipuláveis, com o objetivo de colocar o aluno como centro do seu processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às rotinas implementadas, com o objetivo de implicar os alunos na sessão, os mesmos foram divididos pelos dias em que ia haver aula e nesse dia eram responsáveis por escrever o sumário, ir buscar material necessário, apagar o quadro, entre outras tarefas.

3.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

3.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

O conjunto de fragilidades e potencialidades dos grupos serviram de base para a formulação da problemática e a identificação de problemas/ questões, que justificaram os objetivos a desenvolver ao longo da implementação do PI.

As potencialidades e às fragilidades dos alunos foram identificadas a partir da observação direta, de conversas informais com as docentes cooperantes e da avaliação diagnóstica, realizadas ao longo do período de observação.

Assim, tendo como ponto de partida as fragilidades e as potencialidades identificadas nos grupos de alunos, foi possível definir a problemática central da intervenção pedagógica que foi desenvolvida: “Como desenvolver aprendizagens mais

significativas, através do desenvolvimento da interpretação e resolução de enunciados e do melhoramento de comportamentos nas atividades realizadas em aula?”.

Com base na problemática foram formuladas as seguintes questões:

- Que estratégias devem ser implementadas para promover a participação dos alunos na sua aprendizagem, procurando melhorar as suas intervenções no desenvolvimento das atividades em aula?
- Que estratégias devem ser implementadas para motivar os alunos na aprendizagem, procurando melhorar o seu comportamento nas sessões?
- Que estratégias podem ser implementadas para desenvolver aprendizagens mais significativas?
- Que estratégias podem ser implementadas para desenvolver a interpretação e resolução de enunciados?

Após a análise das questões anteriormente apresentadas, e tendo como fim dar respostas às mesmas, foram formulados os seguintes objetivos, sendo o primeiro uma competência social:

“Melhorar os comportamentos nas atividades realizadas em aula, procurando participar ativamente na sua aprendizagem”;

e os outros dois transversais à área da Matemática e das Ciências Naturais, sendo: “Desenvolver aprendizagens mais significativas”

e “Desenvolver a interpretação e resolução de enunciados”.

3.2.2. Estratégias globais e de Integração Curricular

As estratégias globais de trabalho a que recorreremos nas sessões da área curricular da Matemática foram a rotina de resolução de problemas matemáticos, com o objetivo de melhorar a capacidade dos alunos de interpretar e resolver enunciados; a realização atividades práticas e de trabalho exploratório, em que se pretendia que o aluno construísse o seu próprio conhecimento; e a utilização de material manipulável. Estas estratégias de trabalho mais lúdicas tinham como principal objetivo desenvolver a motivação dos alunos para a aprendizagem, encarando-a como algo mais próximo da brincadeira e dos seus interesses pessoais. A sistematização de conteúdos foi realizada a partir de exercícios e problemas, em maioria propostos pelo manual da disciplina.

As estratégias globais de trabalho a que recorreremos nas sessões de Ciências Naturais foram a análise de imagens e a visualização de vídeos informativos, bem como a resposta a questões relacionadas com os mesmos; a realização de atividades práticas e experimentais, indo ao encontro dos desejos dos alunos, expressos na última questão das fichas de avaliação diagnósticas. Mais uma vez, à semelhança da Matemática, o facto de serem desenvolvidas atividades com carácter mais lúdico e mais próximo dos interesses dos alunos, tem como objetivo principal, além de permitir a aquisição de aprendizagens, desenvolver a motivação dos mesmos para a aprendizagem.

A Integração Curricular entre as duas disciplinas lecionadas não foi promovida ao longo do período de intervenção pedagógica. Apenas na área das Ciências, com a realização de atividades de compreensão das informações escutadas nos vídeos informativos, se pretendeu desenvolver a integração com outra área curricular, o Português. Nestas atividades, o objetivo não era apenas que os alunos adquirissem conceitos científicos, mas também que trabalhassem a interpretação de enunciados escutados e a descodificação do significado dos mesmos.

3.2.3. Atividades Implementadas

As atividades implementadas ao longo do período de intervenção em 2.º ciclo, seguiram o que já era feito pelas docentes cooperantes.

Assim, no que concerne à Matemática, as atividades propostas eram, em grande maioria, de resolução de tarefas do manual escolar, como exercícios e problemas. Além disso, foram implementadas atividades de carácter explorativo com recurso a materiais manipuláveis, como o Geoplano e os triângulos de esponja. A atividade desenvolvida com o Geoplano (ver Anexo N – Planificação da Atividade com geoplano) consistia na construção de triângulos de diferentes tamanhos, com o objetivo de levar os alunos a classificar os triângulos quanto à igualdade de lados. Após a descoberta, os triângulos eram registados em papel pontado. A atividade foi realizada a pares e discutida em grande grupo.

Quanto às Ciências, foram implementadas atividades experimentais, para desenvolver conteúdos como as propriedades da água e do ar e as funções da água. Além disso, foram propostas atividades de compreensão do oral (ver Anexo M), através do visionamento de vídeos informativos, relativos aos conteúdos a ser estudados. Essas atividades eram divididas em três momentos: (i) a audição e visionamento do vídeo; (ii)

a resposta às fichas propostas e (iii) correção das mesmas em grande grupo. Além disso, para consolidar conteúdos, à semelhança da Matemática, também eram realizadas tarefas propostas pelo manual escolar da disciplina.

3.2.4. Processos de avaliação e regulação

A avaliação dos alunos foi realizada ao longo da implementação do projeto em todos os momentos de aprendizagem. Assim, ficou dividida em quatro momentos: a avaliação diagnóstica, avaliação diária ao longo do desenvolvimento das atividades, avaliação sumativa, marcada pelas docentes cooperantes, em que houve a compilação dos vários conteúdos lecionados e a autoavaliação dos alunos, acerca dos conteúdos de foram aprendidos durante a implementação do PI.

Desse modo, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação, nas quais os alunos foram avaliados a partir de indicadores formulados de acordo com os objetivos a desenvolver em cada área disciplinar, e as produções dos alunos, resolução de fichas em aula, projetos individuais e de grupo e as fichas de avaliação individual (ver Anexos O – Ficha de Avaliação de Matemática e P – Ficha de Avaliação de Ciências Naturais).

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

As práticas ocorridas nos dois ciclos de ensino apresentaram diferenças estruturais, visto que em cada uma delas, o modelo pedagógico que orientava a prática pedagógica dos docentes defendia princípios muito distantes. Em 1.º ciclo, a prática pedagógica seguia os princípios do Movimento da Escola Moderna, enquanto que, em 2.º ciclo, os princípios seguidos correspondiam a um ensino dito tradicional, no que concerne aos princípios orientadores. A presente análise crítica pretende abordar os vários aspetos que envolveram a prática ocorrida em ambos os ciclos de ensino, incidindo: nos processos de gestão de ensino e de aprendizagem; nas formas de relação pedagógica; na implicação dos alunos no processo de aprendizagem e, por fim, nos processos de regulação e avaliação.

O Movimento da Escola Moderna tem como base a Democracia. Assim, defende que “é necessário assegurar uma formação democrática que terá de ser desenvolvida paritariamente pelos professores com os seus alunos, posto que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir” (p.2). Assim, “cada procedimento na escola deve sujeitar-se aos valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da inter-ajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida” (cf. Movimento da Escola Moderna, s.d., p.2).

Esta pedagogia baseia-se no trabalho cooperativo, “onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os objectivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social, na turma (...), se (...) todos os outros conseguirem alcançar os seus” (cf. MEM, s.d., p.2). Neste sentido, o MEM define que o trabalho de aprendizagem curricular é “assumido como um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e os respetivos professores, para que possam ambas as partes alcançar o maior êxito nesse projeto de trabalho a que têm que corresponder em cooperação” (p.2).

Como já foi referido, em segundo ciclo, a prática docente orientava-se predominantemente para uma abordagem tradicional do processo de ensino que “parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informação, das mais simples às mais complexas” (cf. Leão, 1999, p. 190). Nesse âmbito, de acordo com Leão (1999) a realidade a ser estudada deve ser decomposta de modo a “simplificar o património de conhecimento a ser transmitido ao que aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo” (p.190). A finalidade do ensino tradicional “é transmitir os conhecimentos” (cf. Leão, 1999, p.191), assim, o docente é responsável por dominar os conteúdos, logicamente organizados e estruturados, e posteriormente transmiti-los aos alunos.

O ensino, em 1.º ciclo, era baseado no trabalho cooperativo entre docentes e alunos, assim a semana era planificada pelos dois agentes educativos. As atividades implementadas tinham um carácter mais exploratório, colocando o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto era priorizado o trabalho em grupo, facilitado pela organização da sala. As mesas estavam organizadas em grupos e os alunos eram semanalmente distribuídos por esses grupos, tendo por bases as parcerias que estabeleceram no Conselho de Cooperação. Nas paredes, os alunos tinham ao seu dispor cartazes informativos, com os conteúdos de Português e Matemática trabalhados.

Por outro lado, em 2.º ciclo, a prática pedagógica seguia o método expositivo, em que as docentes tinham um papel central na transmissão dos conteúdos aos alunos, os mesmos dedicavam-se a receber esses conhecimentos e a resolver exercícios, a repetir conceitos e fórmulas e a memorizar os mesmos, atividades essas que privilegiavam o trabalho individual. A organização do espaço acompanhava o tipo de atividades implementadas. Desse modo, as salas onde eram lecionadas as aulas de 2.º ciclo, estavam organizadas em filas com mesas para dois alunos. Nas paredes, apesar de haver diversos quadros de cortiça não havia afixado nenhum material de apoio aos alunos.

Em primeiro ciclo “a prática pedagógica (...) diferencia-se bastante, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino” (cf. Silva, 2005, p.3), visto que a modocência e “a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade afetiva entre professor e alunos” (p.3). Assim, a relação estabelecida com os alunos era muito próxima e baseada nos afetos. Na sala de aula os alunos sempre tiveram um papel tão ou mais importante que as docentes, sendo que as últimas não tinham um papel central no processo de ensino aprendizagem, esse papel sempre foi dos alunos.

Leão (1999) refere que num contexto construtivista, como este, o professor “não é mais o centro do ensino e da aprendizagem” e que o aluno aprende a partir da “interação com o outro, que pode ser o próprio professor ou os seus colegas de classe” (p.201).

No 2.º ciclo, principalmente devido à pluridocência, a relação professor-aluno é menos próxima, visto que o docente tem menos tempo para se relacionar com os seus alunos, comparativamente com o que acontece em contextos de modocência. Neste contexto em particular, em que os alunos tinham muito pouca motivação para aprender, a relação que estabeleciam com os professores era pouco próxima e afetiva e tinha por base a autoridade estabelecida pelo docente. Inicialmente, procurámos estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, baseado nos afetos, mas devido ao pouco tempo de intervenção, essa relação só foi conseguida nos últimos dias na escola. Assim, durante o restante período, a nossa postura era mais autoritária, à semelhança com o que exige o tipo de ensino requisitado.

A escola tradicional, segundo Leão (1999), estabelece que na base do relacionamento entre o professor e o aluno está a autoridade, assim, a autoridade do docente exige uma atitude recetiva dos alunos e que impede a comunicação entre os dois agentes educativos em sala de aula. Além disso, a mesma autora refere que os

docentes se refugiam na disciplina, por considerarem “o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (cf. Leão, 1999, p.192) que o método expositivo exige.

A Implicação dos alunos no processo de aprendizagem foi muito distinta em ambos os contextos. Em 1.º ciclo, à semelhança de qualquer contexto que se baseie na pedagogia do MEM, os alunos têm um papel ativo no processo de aprendizagem. De acordo com o Movimento da Escola Moderna (s.d.), os alunos são responsabilizados “por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação”. Nesse âmbito, a planificação semanal é construída pelos alunos em conjunto com a docente cooperante, durante o Conselho de Cooperação. A escolha das atividades a implementar pode partir da docente ou dos alunos, que usam o Diário de Turma para dar sugestões de atividades que gostavam de desenvolver. Além disso, também na secção do diário dedicada às sugestões, os alunos referem conteúdos que gostavam de trabalhar e sessões que gostavam de lecionar.

Nesse âmbito, os alunos, em muitos casos, são responsabilizados por dar aulas aos colegas. Apesar de terem uma docente coadjuvante de Educação Física a trabalhar com a turma, as aulas são planeadas e lecionadas por um grupo de alunos que se voluntaria para o efeito. Os planos de aula foram revistos com a docente cooperante ou com as docentes estagiárias e, posteriormente, executados com a restante turma.

Os alunos eram responsáveis pela construção do próprio conhecimento. Assim, as aprendizagens de conteúdos da área do Estudo do Meio eram realizadas através de trabalhos de projeto cooperativos, que antes de serem iniciados, os temas em estudo eram aprovados pela turma, em seguida, o grupo formulava objetivos e questões de partida e começava a pesquisa.

Durante a intervenção, os alunos sempre tiveram um papel muito ativo no seu processo de ensino aprendizagem, mesmo em momentos mais expositivos. Essas sessões aproximavam-se mais de uma discussão, em que alunos participavam, do que uma exposição do docente.

O mesmo não aconteceu em 2.º ciclo. Num ensino do tipo tradicional, de acordo com Leão (1999), o aluno tem uma atitude mais recetiva e um papel irrelevante e meramente passivo no seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que “na escola tradicional o conhecimento humano possui um carácter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar” (cf. Leão, 1999, p. 190).

Por esse motivo, de acordo com Mizukami (1986), referido por Leão (1999), o aluno deve ser responsável por “memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal” (p.190), eliminando a sua participação ativa na aquisição desses mesmos conhecimentos.

O papel dos alunos no processo de aprendizagem era meramente recetivo, com base no método expositivo de transmissão de conhecimentos, característico da escola tradicional. Não foram implicados no planeamento das atividades que iam desenvolver, apesar de termos procurado implementar atividades que iam ao encontro dos seus interesses. As mesmas eram planificadas pelas docentes estagiárias em conjunto com as orientadoras cooperantes. E apenas foram responsáveis por construir o seu próprio conhecimento quando eram realizadas atividades práticas.

Também a avaliação foi realizada com processos bastantes distintos. No contexto de 1.º ciclo, os alunos eram avaliados formativamente, enquanto no contexto de 2.º ciclo predominava a dimensão sumativa da avaliação.

Assim, em 1.º ciclo a avaliação estava dividida em auto e heteroavaliação. A autoavaliação era diária e tinha sempre um carácter reflexivo sobre as atitudes e comportamentos dos alunos. A heteroavaliação era da responsabilidade da docente titular de turma, das docentes estagiárias e dos restantes colegas.

O MEM (s.d.) defende que os alunos devem estar implicados no seu processo de avaliação e que a mesma se baseia na negociação entre docente e alunos sobre “os juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e lista de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa”. Desse modo, os critérios de avaliação eram definidos pelos alunos em conjunto com a docente cooperante.

Em 2.º ciclo, a avaliação dos alunos tinha um carácter sumativo. Assim, apesar de termos procurado avaliar os alunos sessão a sessão, essa avaliação unicamente serviu para conhecermos o nível a que cada um estava e não teve qualquer peso na avaliação final dos alunos. A heteroavaliação pelo professor era o principal tipo de avaliação requisitado.

Assim, tal como apresenta Leão (1999), neste contexto tradicional, a avaliação era realizada por meio de “provas escritas e trabalhos de casa” (p.192). Os momentos de realização de provas escritas eram marcados com antecedência em conjunto com os alunos e com o cuidado de que não houvesse nenhuma prova de outra disciplina nessa mesma semana.

Por fim, as práticas pedagógicas apresentavam diferenças estruturais, que requerem ao estagiário um grande trabalho de adaptação ao contexto, esquecendo as suas ideologias pedagógicas enquanto futuro docente. Apesar das exigências do contexto, procurámos incluir na prática as nossas ideologias, mas nem sempre foi possível, muitas vezes por reservas dos docentes cooperantes.

2ª PARTE

A segunda parte do presente relatório final vai ser destinada à investigação realizada com o tema: Transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, ao longo deste capítulo vai ser apresentado o estudo, bem como, as motivações que justificam a realização do mesmo; vão ser definidos os objetivos do estudo; as questões que o orientam; a fundamentação teórica; a metodologia; os resultados da investigação e, por fim, as conclusões.

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

No desenvolvimento da UC Prática de Ensino Supervisionada II, surgiu o interesse pessoal de estudar a problemática da transição entre ciclos, nomeadamente, a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, a mesma foi realizada com duas turmas de 5.º ano, em que ainda era possível observar, em alguns alunos, comportamentos associados à fase de adaptação ao novo ciclo de ensino e à organização e realidade escolar, assim como, a dificuldade em se integrar e relacionar com a sua turma e com os docentes. Em momentos, durante o período de intervenção, em contexto de sala de aula e também, durante os intervalos, era possível observar que havia alunos que se isolavam da turma e que eram discriminados por outros elementos do grupo por determinados motivos.

Alguns meses mais tarde, durante o desenvolvimento da prática pedagógica em 1.º Ciclo, com alunos do 4.º ano que se encontravam na fase anterior à transição para o 2.º Ciclo e que, naturalmente, apresentavam imensas questões e inquietações associadas ao tema a investigar, nomeadamente, ao nível do tamanho da nova escola, dos novos e variados professores que iam ter, dos horários que tinham de cumprir, da dificuldade acrescida nos conteúdos que iriam aprender e da mudança das rotinas em contexto de sala de aula.

A apoiar este facto, em setembro, paralelamente com a frequência no mestrado que pretendo terminar com a presente investigação, comecei a trabalhar num Centro de Estudos, em que dava apoio ao estudo a um grupo de alunos que estava a iniciar 5.º ano, o primeiro ano do 2.º Ciclo. Nos momentos de trabalho com essas crianças, as mesmas partilhavam, em conversas informais, inseguranças e expectativas face à nova escola, às novas rotinas e a toda a experiência associada à entrada para o 5.º ano.

As questões, as confissões e os comportamentos dos alunos trouxeram-me memórias dos momentos em que vivi a transição entre ciclos e das dificuldades que senti na adaptação a um novo contexto escolar.

Além disso, recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com o Jornal de Notícias, após a recomendação de Maria Emília Brederode Santos, a sua presidente, propôs a reorganização dos ciclos de ensino e por consequência, o fim do 2.º Ciclo. Esta proposta tem por base a facilitação da transição entre ciclos e a redução dos níveis de retenção, elevados neste ciclo de ensino. Dados recentes da Direção Geral da Educação e do Ministério da Educação mostram que no 5.º ano, no ano letivo 2016/2017, citados pelo Jornal Público, sete em cada 100 alunos não atingem todos os objetivos requeridos por aquele ano de ensino e acabam por reprovar.

Neste sentido, e sendo a temática das transições entre ciclos tão atual e associada às experiências vivenciadas, enquanto docente estagiária e como aluna surge como objeto de estudo: as perceções de um grupo de alunos e de professores relativamente à transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Objetivos do estudo

Em concordância com o objeto de estudo, surgiu um conjunto de questões que vão orientar o percurso de desenvolvimento da presente investigação.

- (i) Quais são as expectativas dos alunos do 1.º ciclo quanto à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- (ii) Quais são as perceções dos alunos do 5.º ano quanto à transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- (iii) Quais são as perceções dos professores do 1.º e do 2.º Ciclo acerca das expectativas e dificuldades sentidas pelos alunos na transição entre ciclos de ensino?
- (iv) Que medidas são implementadas de modo a facilitar a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico?

- (v) Que propostas são feitas pelos participantes da investigação de modo a facilitar a transição entre ciclos de ensino?

Em conformidade com o objeto de investigação e das questões orientadoras do mesmo, constituem-se os seguintes objetivos de estudo:

- (i) Caracterizar as expectativas dos alunos do 1.º ciclo quanto à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- (ii) Caracterizar as perceções dos alunos do 2.º ciclo quanto à transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- (iii) Caracterizar as perceções dos professores do 1.º e 2.º Ciclo acerca das expectativas e dificuldades sentidas pelos alunos na transição entre ciclos de ensino;
- (iv) Conhecer as medidas implementadas de modo a facilitar a transição entre 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- (v) Conhecer as propostas dos participantes da investigação de modo a facilitar a transição entre ciclos de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Transições no sistema escolar

Na perspetiva de Salgado e Neto (2012), a transição está associada a uma ideologia de mudança e de adaptação, que exige aos indivíduos que se socorram de mecanismos que favoreçam a sua adaptação à nova situação.

Naturalmente, a transição entre ciclos de ensino pressupõe a passagem de um ciclo de ensino para outro, a qual em alguns casos, nomeadamente no caso em estudo (transição entre o 1.º e o 2.º ciclo, requer ainda a transição entre contextos educativos). Salgado e Neto (2012), referindo Mac Iver e Espstein (1993), defendem que esta transição representa “um grande desafio, uma vez que com ela os jovens são levados a enfrentar uma nova estrutura de escola, uma nova organização de sala de aula e outras estratégias de ensino” (p.2).

Também Correia e Pinto (2008) destacam a complexidade deste processo. Para os autores “a transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança ou jovem e um grande desafio ao seu desenvolvimento, existindo

evidências de um aumento dos níveis de stress e perturbação emocional associados a essas transições” (p.1)

Formosinho et al (2016) apresentam as transições como “complexas (...) envolvendo situações inesperadas, uma pluralidade de atores, com características específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planificado porque decorre duma tessitura plural de relações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos” (p.56)

De acordo com Formosinho et al (2016), “a sociedade dos nossos dias confronta as crianças, desde muito cedo, com a constante vivência de transições” (p.198), seja entre a casa/família e o contexto escolar – as chamadas transições verticais, seja entre diferentes contextos educativos – transições horizontais.

Esse facto coloca às famílias e à escola o desafio de “encontrarem processos colaborativos para apoiar as crianças a viver as transições (...) dum modo positivo e construir lentamente um capital educativo positivo para a vivência esperada e inesperada de transições” (p.198).

Brooker (2008), referido por Formosinho et al (2016), acredita que “no mundo de hoje as transições tornaram-se um modo de viver (...) por isso apoiar, desde cedo, a criança nas transições é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento”, desenvolvendo nelas um “capital educativo que fortalece a criança para as transições” que vai viver ao longo da vida.

Em Portugal a escolaridade obrigatória abrange três níveis educativos (Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário) e o Ensino Básico integra três diferentes ciclos de ensino (o 1.º ciclo; o 2.º ciclo; o 3.º ciclo) colocando na vida escolar e pessoal do estudante quatro momentos de transição entre ciclos de ensino. Abrantes (2008) defende que ao longo dessas transições...

os indivíduos vão conquistando níveis crescentes de liberdade e independência, à custa de, em sentido inverso, irem incorporando, de modo cada vez mais nítido e operacional, estatutos, práticas, valores, estilos de vida conscientes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social (p.34)

Estes processos de transição são, para Abrantes (2005), “particularmente delicados (...) é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem

significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social” (Abrantes, 2005, p.32). Especificamente o caso em estudo da transição da infância para a adolescência, adquire destaque “como processo de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações” (Abrantes, 2005, p.32).

Segundo o mesmo autor (2005), “a mudança de contexto social gera, nos atores, um sentido de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (p.28). Assim, a transição implica bem mais que apenas trocar de escola, as mudanças vão além do ambiente escolar. Melo e Pereira (2011), fundamentando-se em estudos realizados por vários autores, referem que as mudanças impostas pelas transições entre ciclos estão no que se refere ao contexto escolar, a nível pessoal e social, relativamente às relações que são estabelecidas com os outros.

Nesse âmbito, Abrantes (2009) defende que a passagem entre ciclos educativos suscita cinco diferentes transições. Assim, de acordo com o autor, o aluno transita de: (i) regime curricular, pedagógico e disciplinar; (ii) estabelecimento de ensino; (iii) grupo de amigos; (iv) estatuto social e (v) posição ocupada nos grupos/ redes sociais.

Atualmente, a passagem do aluno entre contextos educativos intensificou-se “até um estado quase contínuo” (Abrantes, 2005, p.28), tendo “um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões” (p.28).

O autor (2005) apresenta as transições entre ciclos de ensino como “momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos”, que se estabelecem enquanto: “(1) processo social complexo e particular, (2) momento provável de insucesso escolar e exclusão e (3) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos”.

Abrantes (2008) refere ainda 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.5).

Tal como já foi referido, além de mudanças a nível ambiental, a passagem entre ciclos também supõe mudanças a nível da socialização, uma vez que as transições escolares implicam “alterações das disciplinas, dos professores e, conseqüentemente, das relações entre alunos/as e docentes” (Melo & Pereira, 2011, p.510).

A dificuldade de relacionamento entre alunos e professores é intensificada pelo facto de o ciclo de ensino do qual transitam ter diferenças estruturais a esse nível em relação ao novo ciclo. Assim, os primeiros quatro anos de escolaridade são baseados em “relações pedagógicas estáveis, próximas, continuadas e integradas (1 professor para 1 turma, durante 4 anos), e os restantes cinco anos baseiam-se na negação desse princípio, substituído por relações distanciadas, temporárias e fragmentadas” (Abrantes, 2005, p.47). O autor considera essa mudança abrupta por exigir aos alunos que passem de uma relação “maternal” com um só professor “para uma relação difusa com 8-9 professores logo na entrada do 2.º ciclo, somando a isso “a mudança nos espaços, tempos, linguagens, avaliação” (p.31).

Por isso, Abrantes (2009) acredita que uma parte muito substancial da transição entre o 1.º e o 2.º ciclo se fundamenta na adaptação a um novo contexto de interações e relações. Uma boa relação com os novos docentes vai ser sempre benéfica para os alunos, uma vez que, segundo Moran (2007) “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (p. 1).

Leitão e Bilimória (2014), relatam os resultados de um conjunto de estudos que mostram a rutura percecionada pelos alunos na transição do 1º para o 2º ciclo e na transição do 2º para o 3º ciclo, rutura que não é percecionada entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Por sua vez, os professores percecionam uma rutura entre o 1º e o 2º/3º ciclo, rutura que não é percecionada entre o Pré-escolar e o 1º ciclo, nem entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Estas investigações sugerem que um dos fatores essenciais nessas ruturas será a interação professor/aluno que, com a mudança de níveis/ciclos se vai tornando cada vez menos facilitadora da aprendizagem.

Por sua vez, os resultados do estudo apresentado por Leitão e Bilimória (2014) mostram que, ao longo da escolaridade, mas sobretudo nas fases de transição, existe um declínio gradual na perceção dos alunos sobre o apoio prestado pelos docentes e na perceção dos professores sobre os processos interativos entre docentes e alunos. Estes resultados levam os autores a considerar que as mudanças na perceção de alunos e professores sobre a interdependência professor/aluno se devem sobretudo ao facto de “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 (p.87).

2.2. Articulação entre agentes educativos

Apesar de estarem implicados um conjunto de agentes educativos no processo de transição, Formosinho (2016) afirma que os estudos realizados e publicados colocam as características do aluno como fator relevante para o sucesso da transição. Características individuais como “a idade, a maturidade psicológica, o género, a resiliência, a autoestima, a perceção de autoeficácia, as competências sociais, o envolvimento e empenhamento nas situações, a linguagem e a comunicação, são importantes na qualidade da experiência de transição” (cf. Formosinho, 2016, p.59). Mas o autor, referindo investigações mais recentes, acredita que “por muito competentes que sejam as crianças, a qualidade das transições depende do contexto e dos processos de acolhimento” (p.56).

Essa alteração significa que, para além da criança, a família, a escola e a comunidade também deverão estar atentas ao processo de transição, visto que “uma relação pobre com o professor, a rejeição de pares, o medo do recreio, a falta de envolvimento na aprendizagem, alienação cultural” influenciam “em muito a qualidade das transições, a iniciação e a continuidade da vida escolar da criança” (cf. Formosinho et al, 2016, p.57).

A atuação da escola e do professor é, então, de grande relevância, visto que há necessidade de as “crianças e pais se sentirem bem acolhidos e respeitados para começarem a desenvolver, desde o início, um sentimento de pertença à comunidade escola” (cf. Formosinho, 2016, p.169). Assim, de acordo com Formosinho et al (2016), também os professores do 4.º ano têm um papel importante na passagem para o novo ciclo, visto que os vários profissionais envolvidos no processo de transição do 1.º para o 2.º ciclo – professor do 1.º ciclo e os professores do 2.º ciclo – “são atores de referência neste processo, pelo seu espaço de atuação, pela capacidade de gestão e pelo poder de decisão que é inerente à sua atuação pedagógica”, apesar de estarem situados em espaços e tempos distintos “no desenvolvimento do processo de transição das crianças, a sua influência é determinante” (cf. Formosinho et al, 2016, p.174).

Essa importância dos docentes faz emergir a necessidade de comunicação entre os mesmo, procurando a articulação entre ciclos. Os processos de colaboração entre docentes e contextos educativos “identificam problemas, criam focos para uma ação

responsiva, trabalham colaborativamente esses focos, avaliam os resultados e reformulam estratégias”, assim, “estes processos colaborativos são fundamentais para apoiar as crianças e as suas famílias” (cf. Formosinho et al, 2016, p.202). Nesse sentido, “a abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (...) é central para a qualidade das transições” das crianças e jovens (cf. Formosinho et al, 2016, p.13).

Mas, atualmente, no nosso país, “existe uma distância significativa entre ciclos do ensino básico e obrigatório” (cf. Abrantes, 2008, p.3). Abrantes (2008) define “os distintos quadros organizacionais nos quais se desenvolve cada um dos ciclos” como a principal causa desse distanciamento. O mesmo alastrasse aos profissionais de ambos os ciclos. No entanto a articulação entre profissionais só traz benefícios para o aluno e facilita o seu caminho até ao sucesso.

Charréu (2012) defende que os professores devem ser responsáveis pela “promoção de uma cultura profissional docente facilitadora da articulação entre níveis e, por conseguinte, da sequencialidade desejada entre conteúdos, por facilmente se entender que esta continuidade é benéfica para a consolidação progressiva e sustentável dos conhecimentos dos alunos” (p.4).

A legislação em vigor, datada de julho de 2012, define que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (cf. Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (artigo 43º)). Nesse sentido, Macedo (2014), acredita que “a articulação deve apresentar uma sequencialidade e uma continuidade curricular entre cada ciclo, ou seja, cada ciclo e cada ano tem a função de completar, aprofundar, integrar e dar continuidade ao ciclo anterior” (p.4) e não o contrário.

3. METODOLOGIA

No presente capítulo apresentamos a caracterização da amostra participante no estudo, bem como as opções metodológicas e os princípios éticos associados ao processo de investigação.

3.1. Opções Metodológicas

3.1.1 Identificação do problema

As transições educativas têm sido apontadas por diferentes autores como situações que merecem um estudo aprofundado, uma vez que, como refere Formosinho (2016, p.36) “podem constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso”., dependendo de como são vividas pelas crianças, pelas famílias e pelos profissionais.

No entanto, a maior parte dos estudos na área das transições educativas debruça-se sobre a transição do Jardim de Infância para o Ensino Básico ou da família para o Jardim de Infância e são escassas as que incidem sobre a transição entre ciclos do Ensino Básico (Formosinho, 2016). Brooker (2008, citado por Formosinho, 2016) salienta que, nas transições entre ciclos, é importante apoiar a criança não apenas para a ajudar a viver aquela situação específica, mas também para a ajudar a construir expectativas sobre a situação que a configurem como um desafio e um processo de crescimento.

Este estudo incide sobre a transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico e procura dar resposta à seguinte questão de partida:

- Que perceções têm alunos do 4º e 5º anos e alguns dos seus professores sobre a transição do 1º para o 2º ciclo?

3.1.2. Objetivos e natureza do Estudo

Tendo em perspetiva os objetivos anteriormente referidos e as finalidades do presente estudo, optou-se por recorrer a uma metodologia de estudo do tipo qualitativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas como fundamento metodológico.

As investigações com carácter qualitativo têm como principal objetivo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “melhor compreender o comportamento e experiência

humanos” (p.70). Assim, os investigadores qualitativos procuram, segundo Bogdan e Biklen (1994):

- (i) Descrever conceitos sensíveis;
- (ii) Descrever realidades múltiplas;
- (iii) Desenvolver teorias fundamentadas;
- (iv) Desenvolver a compreensão dos fenómenos estudados.

As investigações do tipo qualificativo, de acordo com os mesmos autores, incidem sobre pequenas amostras, não representativas, escolhidas por conveniência.

Este tipo de metodologia permite, segundo Bogdan e Biklen (1994), “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Assim, o presente estudo pretende conhecer as perspetivas de dois grupos de alunos e de dois professores acerca da Transição entre o 1.º e o 2.º ciclo, sendo esse o caso em estudo. Dessa forma, a presente investigação assume-se como um estudo de caso.

Segundo Coutinho (2011), “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o *caso*” (p.293). Assim, em conformidade com Coutinho (2011), no estudo de caso “examina-se o caso em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados” (p.293).

De acordo com Gall (2007), citado por Amado (2014), o estudo de caso é definido como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p.124). Por sua vez, Ludke e André (1986), referidos por Amado (2014), definem o estudo de caso a partir das seguintes características: (i) visa a descoberta a partir do seu carácter aberto e revisível do conhecimento; (ii) enfatiza a interpretação do contexto; (iii) visa retratar a realidade de forma completa e profunda; (iv) usa uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico; (v) permite generalizações naturalistas e ecológicas, e (vi) procura representar os pontos de vista diferentes.

Segundo Stake (1999), os estudos de caso podem ser instrumentais ou intrínsecos. Tendo em conta que o problema em análise foi formulado previamente e a escolha da amostra foi realizada por conveniência, trata-se de um estudo de caso instrumental. Como refere Stake (1999), o estudo de caso instrumental é aquele em que existe uma questão prévia e a consequente necessidade de a compreender através do estudo de um caso particular.

3.1.3. Caracterização da amostra

O presente estudo desenvolveu-se em dois contextos distintos. O contexto do 2.º Ciclo pertencia a uma escola do 2.º e 3.º CEB na Damaia, no Concelho da Amadora, e o contexto do 1.º Ciclo pertencia a uma escola do 1.º CEB, na Pontinha, no Concelho de Odivelas.

Escolhidos os contextos, os critérios para a seleção dos participantes tiveram em consideração:

- Para os alunos do 2º ciclo, terem frequentado no ano anterior o 4º ano numa escola portuguesa;
- A existência de autorização dos encarregados de educação para os alunos participarem no estudo;
- A manifestação de vontade dos alunos em participar no estudo.

Assim, foram entrevistados um total de vinte alunos que se encontravam no processo de transição entre ciclos de ensino, dez do 1.º ciclo e dez do 2.º ciclo, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos de idade.

Dos alunos do 4.º ano, seis alunos são do sexo feminino e quatro alunos do sexo masculino, enquanto no 5.º ano cinco alunos são do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Todos os alunos inquiridos têm nacionalidade portuguesa, apesar de, no grupo dos alunos do 2.º CEB, existirem alunos com dupla nacionalidade, dois alunos com nacionalidade cabo-verdiana e um aluno com nacionalidade angolana.

Os alunos entrevistados, de 1.º ciclo, residem todos na freguesia de Pontinha-Famões, e no 2.º ciclo todos os alunos vivem no Concelho da Amadora, embora espalhados pelas freguesias da Damaia (cinco alunos) e da Amadora (seis alunos).

Quanto às famílias, os alunos entrevistados residem, na sua maioria, com um agregado familiar composto por mãe, pai e irmãos (dez alunos), cinco alunos vivem com o pai e com a mãe e cinco alunos vivem em agregados familiares monoparentais.

No que diz respeito aos docentes entrevistados, as suas idades variam entre os 39 e os 45 anos de idade. Quanto às habilitações académicas, um docente é mestre em ensino de Educação Musical no Ensino Básico e outro docente é licenciado na variante de Matemática e Ciências Naturais e é mestre em Ensino Especial. Quanto aos anos de serviço dos entrevistados, estes variam entre os 16 e os 21 anos.

A escolha dos docentes participantes no estudo teve em consideração os seguintes critérios:

- Para o 1.º ciclo, ser o docente titular da turma participante no estudo;
- Para o 2.º ciclo, ser docente na escola para onde os alunos vão transitar.

3.1.4. Técnicas de recolha de dados

Relativamente à recolha de dados, privilegiaram-se técnicas de recolha qualitativas, como as entrevistas (ver Anexos Q – Guião da entrevista a alunos do 1.º ciclo; R – Guião da entrevista a alunos do 2.º ciclo; S – Guião da entrevista a professores). As entrevistas foram realizadas aos alunos do 4.º e do 5.º ano, à professora titular de turma (4.º ano) e a uma docente de educação musical (4.º e 5.º ano).

Esta técnica foi priorizada por permitir “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” e por se caracterizarem “por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (cf. Quivy&Campenhoudt, 1995, p. 192). Além disso, de acordo com Quivy&Campenhoudt (1995), esta técnica permite que o participante no estudo exprima “as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (p.192), ao mesmo tempo que “o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (p.192) e que “responda livremente a essas perguntas” (cf. Flick, 2005, p.94).

De acordo com os autores anteriormente citados, a entrevista semiestruturada tem um carácter que não é inteiramente aberto nem dirigido por um grande número de perguntas precisas, isto é, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da

parte do entrevistado” (p.192), deixando o entrevistado “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (cf. Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192). O papel do entrevistador é “reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (cf. Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192).

Neste estudo, o principal objetivo das entrevistas era o de compreender as percepções de alunos e professores acerca da transição dos alunos entre ciclos de ensino. Nesse sentido, e atendendo aos diferentes perfis dos participantes no estudo, foram construídos três guiões de entrevista, dois para alunos (um para alunos do 4.º ano e um para alunos do 5.º ano) e um para docentes.

No que diz respeito à estrutura e à organização, o guião elaborado para os alunos do 4.º ano (anexo Q) encontra-se dividido em seis Blocos temáticos: o bloco (1) corresponde à legitimação da entrevista e à garantia de motivação do entrevistado para a mesma; o bloco (2) é relativo ao ensino aprendizagem de tem como objetivos primordiais conhecer as expetativas dos alunos face às aulas e face aos resultados obtidos; o bloco (3) corresponde à relação com a escola e com o mesmo pretende-se conhecer as expetativas do aluno quanto à adaptação à nova escola, à integração e relação com a turma e à relação com os professores; o bloco (4) diz respeito à relação família, casa e escola e tem como objetivo caracterizar as expetativas do entrevistado face à participação e ao acompanhamento da família; o bloco (5) tem um carácter mais pessoal e tem como objetivos primordiais conhecer os receios do aluno quanto à entrada no 2.º ciclo e pedir sugestões que facilitem a entrada numa escola nova, de modo a interligá-las com o que já se pratica no agrupamento em causa. Por fim, com o bloco (6) pertence-se encerrar a entrevista, agradecendo a colaboração do entrevistado.

O guião elaborado para os alunos do 5.º ano (anexo R) encontra-se dividido em cinco blocos: o bloco (1) corresponde à legitimação da entrevista e à garantia de motivação do entrevistado para a mesma; o bloco (2) é relativo às mudanças da vida quotidiano dos alunos, nomeadamente das rotinas, dos hábitos de estudo e à autonomia e independência; o bloco (3) corresponde à relação com a escola, sobretudo a adaptação à escola, à integração na turma, à relação com a turma e com os professores; o bloco (4) diz respeito ao ensino e aprendizagem e com o mesmo pretende-se caracterizar as mudanças verificadas pelos alunos quanto ao nível de dificuldade dos conteúdos, ao interesse das propostas implementadas em aula, às classificações obtidas e à relação com os professores e à exigência dos mesmos, comparativamente

com os docentes do 1.º ciclo. Por último, o bloco (5) pretende encerrar a entrevista, agradecendo a colaboração do entrevistado.

Apesar de os blocos serem distintos, procurou-se que as entrevistas abordassem temas similares, de modo a identificar diferenças e semelhanças entre as opiniões dos diferentes alunos dos diferentes ciclos de ensino.

Por fim, o guião elaborado para os docentes (anexo S) encontra-se dividido em seis blocos temáticos: o bloco (1) corresponde à legitimação da entrevista e à garantia de motivação do entrevistado para a mesma; o bloco (2) que com o qual se pretende caracterizar as perceções face às dificuldades sentidas pelos alunos no início do novo ciclo; o bloco (3) corresponde à caracterização das medidas facilitadoras de transição entre ciclos implementadas no agrupamento em que está empregado; o bloco (4) diz respeito à perspetiva face à eficácia dessas mesmas medidas; no bloco (5) é pedido ao entrevistado que proponha medidas de apoio aos alunos na transição entre ciclos; e o bloco (6) termina a entrevista, agradecendo a colaboração do entrevistado na mesma.

3.1.5. Técnicas de tratamento de dados

No que diz respeito às técnicas de tratamento dos dados recolhidos optou-se por proceder à análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas.

De acordo com Esteves (2005), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p.107), sendo os dados em análise de origem e natureza diversa. Assim, e recorrendo à tipologia sugerida por Van der Maren (1995), referida por Esteves (2005), o presente estudo tem como objeto de análise “dados suscitados pelo investigador” (p.107), visto que a recolha de dados foi realizada, como já foi referido, através de entrevistas semiestruturadas.

Com a análise de conteúdo, de acordo com Esteves (2005), pretende-se “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar”.

A análise de conteúdo corresponde a “um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfícies das comunicações permitiria alcançar” (cf. Esteves, 2005, p.107). Também Stemler (2001), citado por Esteves (2005), defende esta ideia, afirmando que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo” (p.107).

A análise pode ser realizada de forma dedutiva, a partir de categorias previamente definidas (procedimentos fechados) ou de forma indutiva, sendo as

categorias emergentes do próprio material em análise (procedimentos abertos (Esteves, 2006). Neste caso, seguimos um processo indutivo.

Assim, a análise de conteúdo consistiu no recorte das entrevistas em unidades de significado (unidades de registo) e no agrupamento dessas unidades em indicadores. Por sua vez, os indicadores foram agrupados em subcategorias e estas agrupadas em categorias. Essa categorização corresponde à “operação através da qual os dados (...) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço” (p.109) dos objetivos da investigação.

Na criação de categorias tivemos em conta as regras definidas por Esteves (2005): a exclusão mútua, uma vez que cada unidade de registo só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, que garante que todas as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização e a pertinência face aos objetivos do estudo.

3.1.6. Princípios éticos do processo de investigação

De modo a desenvolver uma investigação fiável é importante ter em conta um conjunto de princípios éticos que orientam o processo de investigação, com o objetivo de garantir o respeito pelos participantes da mesma, bem como pela sua privacidade.

Assim, com os adultos entrevistados assegurou-se o seu consentimento em participar na investigação e foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos na realização da entrevista.

No que diz respeito às crianças, foi solicitada a autorização dos encarregados de educação (ver Anexos T – Pedido de Autorização aos encarregados de educação) e, sempre que possível, a opinião da própria criança sobre a participação ou não no estudo. Garantiu-se ainda a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas sobre a transição entre o 1.º e 2.º ciclos. Apresentaremos estes resultados em três grupos: alunos do 1.º ciclo; alunos do 2.º ciclo e professores. Em cada uma das secções vai ser apresentada, inicialmente, uma tabela com os resultados mais relevantes e, posteriormente, são analisados esses resultados. A tabela

da análise de conteúdo completa, incluindo unidades de registo, pode ser consultada em anexo. Apresentados os resultados por grupos, estes serão discutidos, comparando-os entre si e recorrendo ao quadro teórico de referência.

4.1. Alunos do 1.º ciclo

Na seguinte tabela estão expressas as expetativas dos dez alunos do 1.º ciclo entrevistados face ao seu processo transição para o 2.º ciclo, as quais foram agrupadas em 3 categorias: expetativas em relação à escola, em relação ao processo de ensino e em relação a outros apoios. A tabela da análise de conteúdo completa, incluindo unidades de registo, pode ser consultada em Anexo U.

Tabela 2

Expetativas dos alunos do 1.º ciclo relativas ao processo de transição para o 2.º ciclo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR/SC
Expetativas relativas ao processo de transição para o 2º ciclo	Expetativas em relação à nova escola	Aspetos gerais	Exigência de maior esforço	12
			Gosto pelas duas escolas	1
			Relação semelhante com os professores de ambos os ciclos.	2
			Provável dificuldade em se relacionar com mais que um docente	7
			Preferência pelos prof. do 1º ciclo	4
			Aprendizagem de novos conteúdos	6
			Maior responsabilização dos alunos	6
		Organização e funcionamento da escola	Maior dificuldade devido ao aumento do nº de disciplinas	10
			Provável dificuldade devido à mudança de salas	3
			Receio de bullying	3
			Maior dificuldade devido ao tamanho da escola	9

			Maior dificuldade devido à mudança dos horários	3
Expetativas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas		Alterações na organização do espaço	5
			Ausência de materiais de apoio na sala de aula	3
			Alterações nas rotinas em sala de aula	3
			Ausência de momentos coletivos	1
			Estabelecimento de regras	1
			Provável menor interesse pelas aulas do 5º ano	3
			Provável maior interesse pelas aulas do 5º ano	3
			Proposta de tarefas mais exigentes	1
			Exigência de realização de uma maior quantidade de tarefas em casa	1
			Alteração na frequência de avaliação sumativa	2
			Alteração no modelo de ensino	2
			Alterações na participação, em aula, dos alunos	4
			Papel dos prof.	Incidência na correção de trabalhos
			Maior controlo dos prof. sobre os alunos	8
			Menor atenção dos prof. Aos alunos	12
			Maior exigência dos professores	1
			Apoio na resolução de problemas	5

	Adaptação aos colegas	Provável facilidade devido à continuidade de alguns colegas	5	
		Provável afastamento da turma	2	
		Provável facilidade devido ao conhecimento de outros alunos que já frequentam a escola	1	
		Provável dificuldade em conhecer pessoas novas	5	
	Expetativas em relação a outros apoios	Papel dos auxiliares	Apoio face a problemas	4
			Menor atenção dos auxiliares	2
		Papel do/a diretor/a da escola	Apoio face a problemas	2
		Apoio da família	Acompanhamento inicial no percurso para a escola	2
			Acompanhamento no percurso para a escola	3
			Apoio nos trabalhos de casa	1
			Menor atenção da família	1
			Apoio face a problemas	6
		Apoio escolar externo	Explicações em caso de necessidade	1
			Frequência num centro de estudos após as atividades letivas	1

Quanto às **expetativas dos alunos de 1.º ciclo em relação à nova escola**, estes referiram que esperam que o novo ciclo de ensino exija deles um maior esforço para obter bons resultados, tal como refere 4A2 “Eu acho que vou ter que trabalhar mais do que agora porque no 2.º ciclo vamos aprender mais do que aprendemos agora”. Além disso, alguns dos entrevistados associaram a passagem para o 5.º ano à aprendizagem de novos e mais difíceis conteúdos.

Nesta categoria de análise foi muito referido pelos alunos o relacionamento com os docentes, comparando os dois ciclos de ensino. Assim, as respostas que ocorrem com maior frequência estão associadas à dificuldade em se relacionar com mais do que um docente e em estabelecer uma relação próxima com os mesmos. O aluno 4A5 refere que “A relação vai ser diferente porque vamos ter vários professores, se nós estivermos

só um professor somos mais próximos dele, mas com vários isso não é possível”. Os alunos também reforçaram a preferência pela docente do 1.º ciclo. No entanto, ainda que com uma frequência menos acentuada, os entrevistados esperam ter a possibilidade de estabelecerem com os docentes de 2.º ciclo uma relação semelhante à que têm com a professora de 1.º ciclo, na condição de se lembrarem dos nomes deles (“Acho que vou conseguir ter uma relação com os novos professores como tenho com a minha professora, desde que não me esqueça dos nomes deles. - 4A2”). Os alunos parecem acreditar que a transição para o 2.º ciclo significa que vão passar a ser mais responsáveis e crescidos.

Focando no funcionamento da escola, as expectativas dos alunos recaem sobre as dificuldades que preveem vir ter devido ao número de disciplinas e ao tamanho da escola, comparada com a escola que frequentaram no 1.º ciclo. Associada ao espaço escolar, os alunos destacam ainda a provável dificuldade em estar constantemente a mudar de sala e em se organizarem com o horário novo. Além disso, alguns alunos apresentam receios em relação a questões como o *bullying*.

No que concerne ao funcionamento das aulas, os alunos do 1.º ciclo entrevistados destacam as mudanças na organização do espaço (“Acho que nos vamos sentar numa mesa dois a dois, em vez de ser em grupos” - 4A1) e a ausência de materiais de apoio na sala de aula (“nós estamos habituados a ter cartazes e normalmente quando não tenho cartazes quando tenho de fazer provas fico um bocadinho nervosa. Sem os cartazes a sala vai ficar um bocadinho vazia” - 4A7). Os alunos também referiram possíveis mudanças ao nível das rotinas de sala de aula, como o desaparecimento do momento Apresentação de Produções, das tarefas, do Tempo de Estudo Autónomo e o trabalho cooperativo por projetos. Além disso, é também referida a ausência de momentos coletivos e o estabelecimento de mais regras, que impossibilitam comportamentos desviantes dos alunos.

Quanto ao interesse das sessões, alguns alunos preveem que, provavelmente, as aulas do 5.º ano não serão tão interessantes quanto as do 1.º ciclo.

Um aluno destaca que irão ser realizadas tarefas mais exigentes e uma maior quantidade de trabalhos em casa. É ainda destacada a frequência da realização de avaliações do tipo sumativo. Os entrevistados referem como mudanças, no que concerne ao funcionamento das salas, o tipo de ensino, isto é, “vai ser uma escola tradicional, não vai ser moderna logo não vai haver tanto trabalho de grupo” (4A9).

Alguns alunos preocupam-se com a sua participação em sala de aula. Por exemplo, o aluno 4A7 refere que “eu acho que a professora só vai dizer coisas, vai estar sempre a falar e nós vamos participar menos”.

Quanto ao papel dos docentes, um dos alunos acredita que vai haver maior incidência na correção de trabalhos realizados. É referido por vários alunos que os docentes de 2.º ciclo procuram ter um maior controlo sobre os alunos e, ao mesmo tempo, prestam menor atenção aos seus discentes, comparando com a docente de 1.º ciclo (“os professores estão mais focados em dar aula e não nos dão tanta atenção” - 4A4). Um dos alunos entrevistados considera que os docentes vão ser mais exigentes. Metade dos alunos entrevistados admite pedir ajuda aos seus professores na resolução de problemas.

No que diz respeito à adaptação aos colegas, a generalidade do grupo encontra-se bastante confortável, visto que existe a possibilidade de continuar com alguns deles e de já conhecerem alunos que frequentam a escola para a qual vão transitar. Dois entrevistados admitem o provável afastamento da turma, devido ao estabelecimento de novas relações e à divisão da mesma. É destacada por alguns entrevistados a dificuldade que vão ter em conhecer pessoas novas.

Os auxiliares (assistentes operacionais) vão ser importantes na resolução de problemas, mas os alunos referem ainda que os mesmos vão dar menos atenção e estar menos atentos aos comportamentos do que no 1.º ciclo. Também a direção da escola vai ser uma figura de referência de dois alunos quanto à resolução de problemas.

No que concerne a apoios extraescolares, a família, segundo os alunos vai ser responsável pelo acompanhamento no percurso para a escola, em dois casos apenas no início do ano, no restante tempo os alunos vão fazer o caminho entre casa e escola sozinhos ou acompanhados de colegas. Uma aluna referiu que a família vai ajudar na realização de trabalhos de casa, mas que também lhe vai dar menos atenção. As famílias são destacadas por seis alunos como figuras de referência na resolução de problemas.

Quanto a apoios extraescolares, um aluno vai continuar a frequentar um centro de estudos após as aulas e outro admite a possibilidade que começar a ter explicações em caso de necessidade.

4.2. Alunos do 2.º ciclo

Na seguinte tabela estão expressas as perspetivas de dez alunos do 2.º ciclo acerca do seu processo de transição para o 2.º ciclo. Para permitir a comparação com os resultados das entrevistas do 1.º ciclo, os dados obtidos estão divididos em duas categoriais iguais: Nova escola e Processo de ensino. Além disso, as perspetivas dos alunos vão estar organizadas, ainda, na categoria: Questões extraescolares. A análise de conteúdo encontra-se em Anexo V.

Tabela 3

Perspetivas dos alunos do 2.º ciclo relativas ao processo de transição para o 2.º ciclo

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq. Ur/SC
Perspetivas face à transição para o 2.º ciclo	Perspetivas em relação à escola	Aspetos gerais	Maior responsabilização dos alunos	1
			Exigência de maior esforço	10
			Exigência de menor esforço	2
			Preferência pela pluridocência	5
			Facilidade em se relacionar com todos os professores	9
			Dificuldade em se relacionar com todos os professores	1
			Sem preferência quanto ao tipo de docência	2
			Preferência pela monodocência	3
		Organização e funcionamento da escola	Maior dificuldade devido ao tamanho da escola	4
	Perspetivas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas	Maior interesse pelas aulas do 5.º ano	8
			Igual interesse pelas aulas do 4.º e do 5.º ano	2
			Resultados obtidos mais baixos	9
			Resultados obtidos mais altos	5
			Aumento do grau de dificuldade dos conteúdos aprendidos	10
			Exigência de realização de uma maior quantidade de trabalhos	3

		Papel dos professores	Maior exigência dos professores com os alunos	7	
			Menor atenção dada aos alunos	1	
		Adaptação aos colegas	Facilidade devido à continuidade de alguns colegas	11	
			Estabelecimento de novas amizades	9	
			Dificuldade inicial por conhecer poucos colegas	2	
			Dificuldade em se relacionar com todos os colegas de turma	8	
			Facilidade em se relacionar com todos os colegas de turma	4	
		Perspetivas em relação a questões extraescolares	Deslocação casa-escola	Acompanhamento de um familiar no percurso para a escola	2
				Sem acompanhamento de um adulto	8

No que diz respeito à Escola, um aluno refere que à entrada para o 2.º ciclo, os alunos já são mais crescidos e por isso têm mais responsabilidade. A generalidade dos alunos entrevistados refere que passou a estudar mais, mas dois alunos referem que estudam menos, por exemplo, o aluno 5A10 que refere que “Agora estudo menos porque tenho menos tempo para estudar”.

Quanto à relação com os docentes, os entrevistados têm opiniões distintas. Cinco alunos defendem a pluridocência por conhecerem pessoas novas, contactarem com novas formas de explicar, pela novidade e por fim, por terem uma relação menos boa com a docente do 1.º ciclo. Em oposição, três alunos defendem a monodocência, pelo hábito e por terem uma boa e mais próxima relação com a docente de 1.º ciclo. Apesar disso, a maior parte do grupo acredita que apresenta facilidade em se relacionar com todos os seus professores.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, os alunos revelam ter sentido dificuldade em adaptar-se ao tamanho da mesma, por exemplo 5A6 refere: “Eu achava

que ia ser um pouco difícil ao início, porque a escola é muito maior do que a minha antiga, mas com o tempo foi ficando mais fácil”.

No que concerne ao funcionamento das sessões, a maioria dos alunos considera que estas são mais interessantes que as do 1.º ciclo, mas, quanto aos resultados apenas um aluno não obteve resultados mais baixos, a pelo menos uma das disciplinas comuns ao 1.º e ao 2.º ciclo. Todos os participantes concordam que os conteúdos de 5.º ano são mais difíceis e a maioria deles também considera os docentes mais exigentes. Três entrevistados revelam ter sentido um aumento na exigência de trabalhos, em casa e na escola. Por fim, quanto aos docentes, um aluno considera que os mesmos dão menos atenção aos seus alunos.

A adaptação aos colegas foi relativamente fácil para grande parte do grupo, visto que muitos deles já conheciam alguns colegas de turma e outros alunos da escola. Além disso, nove dos dez entrevistados revelou ter estabelecido novas amizades. Apesar disso, dois alunos tiveram menos sorte e sentiram algumas dificuldades na sua adaptação por conhecerem poucos colegas. Grande parte dos alunos entrevistados tem dificuldade em se relacionar com todos os colegas de turma.

Quanto a questões extraescolares, oito alunos entrevistados referem realizar o percurso entre casa e escola sem acompanhamento de um adulto e a pé. Desses oito alunos, seis alteraram o modo de se deslocarem para a escola na transição para o 2.º ciclo. Os restantes têm o apoio dos familiares no percurso para a escola.

4.3. Professores

Na tabela seguinte estão expressas as perspetivas de dois professores, um do 1.º e outro do 2.º ciclo, acerca do processo de transição dos alunos para este último ciclo. Para permitir a comparação com os resultados das entrevistas dos alunos, os dados obtidos estão organizados em duas categorias muito similares às que organizam a análise de conteúdo dos alunos: Perspetivas em relação à escola e Perspetivas em relação ao processo de ensino. A análise de conteúdo completa encontra-se em Anexo W.

Tabela 4

Perspetivas dos professores de 1.º e 2.º ciclo, relativas ao processo dos alunos de transição para o 2.º ciclo.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq. UR/ SC
Perspetivas face ao novo ciclo de ensino	Perspetivas em relação à escola	Aspetos gerais	Dificuldade em adaptar-se à pluridocência	6
			Estabelecimento de novas relações	1
		Organização e funcionamento da escola	Dificuldade devido ao aumento do nº de disciplinas	1
			Dificuldade devido à mudança de salas	2
			Dificuldade devido à mudança de horários	1
			Dificuldade devido ao tamanho da escola	1
			Dificuldade devido à falta de toques	1
	Perspetivas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas	Alterações no papel do aluno em sala de aula	3
			Mudança nos instrumentos de avaliação	1
		Papel dos prof.	Maior atenção por parte do diretor de turma	1
			Maior autoridade dos prof. sobre os alunos	2

No que concerne à **relação com a escola**, os docentes destacam a dificuldade sentida pelos alunos em adaptar-se à pluridocência. A docente de 1.º ciclo, P1 afirma que: “Eu acho que um constrangimento vai ser a grande proximidade que tem comigo e o distanciamento que vão encontrar nos professores de lá. São poucos os que vão baixar ao nível deles para permitirem que eles se aproximem como eu faço. Essa vai ser uma das grandes dificuldades”.

Associado a isso, foi referido pela docente do 2.º ciclo que a passagem de ciclo significa o estabelecimento de novas relações, seja com colegas, professores e outros agentes educativos (“eu acho que as expectativas deles estão mais relacionadas com os relacionamentos que eles vão ter, com novos colegas, conhecer novos professores, estar num novo espaço” - P2).

Quanto ao funcionamento das escolas, os professores referiram que o aumento do número de disciplinas, a mudança de salas, a mudança de horários, o tamanho da escola e a falta de “toques”, a assinalar as horas de entrada e saída das aulas, representam dificuldades para os alunos recém-chegados.

Focando agora na categoria: **Processo de ensino**, os docentes entrevistados destacam as alterações no papel do aluno em sala de aula. Tal como refere P1, “esta turma em particular vai sentir uma grande diferença em termos de aula, de sala de aula, eles são muito autónomos e ali vão ser muito guiados, muito direcionados”. Também P2 abordou esta questão referindo que “eles estão habituados a ter uma certa liberdade de se expressarem que é boa e que a professora sabe levar para o que ela quer, mas vão chegar a um 5.º ano e muitos colegas vão ver isso como má educação”. Essas preocupações dos professores devem-se em muito à mudança do tipo de ensino, visto que o grupo fez o seu 1.º ciclo seguindo a pedagogia do MEM e agora vão transitar para o ensino tradicional. Por esse motivo, também os instrumentos de avaliação vão ser alterados e isso foi destacado pelas docentes entrevistadas com uma das possíveis dificuldades dos alunos (“Muitos docentes de 2.º ciclo continuam a dar uma avaliação baseada em testes quando se requer que a avaliação seja muito mais formativa e tudo isto vai chocá-los” – P2).

Quanto ao papel do professor, as docentes entrevistadas acreditam que, no novo ciclo, os professores, nomeadamente os diretores de turma, procuram dar uma maior atenção aos seus alunos no início do ano. Apesar disso, foi destacado pelas professoras que os docentes de 2.º ciclo são mais autoritários. De acordo com P1, os professores “têm princípios muito enraizados, como a autoridade do professor, é feita mesmo por autoridade, é o docente quem manda e não na base do respeito, basta o respeito para ter autoridade não é preciso mais nada e eles vão sentir muita diferença”.

4.4. Discussão dos resultados do estudo

Com referido anteriormente, o presente estudo tem como objetivo conhecer as perceções dos alunos sobre a problemática da transição do 1.º para o 2.º Ciclo do

Ensino Básico. Neste subcapítulo confrontamos os resultados das entrevistas aos 3 grupos.

À semelhança do que defende Abrantes (2005), os alunos do 1.º ciclo e os docentes entrevistados consideram que uma das principais dificuldades dos alunos durante a transição é a passagem da monodocência para a pluridocência e o estabelecimento de um bom relacionamento com todos os novos docentes. Esse facto é ilustrado pelas seguintes unidades de registo:

“Eu acho que um constrangimento vai ser a grande proximidade que tem comigo e o distanciamento que vão encontrar nos professores de lá. São poucos os que vão baixar ao nível deles para permitirem que eles se aproximem como eu faço. Essa vai ser uma das grandes dificuldades”. (P1)

“Têm um relacionamento mais intimista com a sua professora porque estão com ela muitas horas por dia e em muitos casos durante vários anos seguidos e depois passam para um ambiente com vários professores, em que o relacionamento pessoal não é possível”. (P2)

“Eu acho que o facto de ter mais que um professor é um pouco preocupante, porque ter mais professores pode significar ter uma relação diferente, menos próxima” (4A3)

Em oposição, os alunos de 5.º ano revelam ter uma boa relação com todos os seus docentes, mas apenas metade dos entrevistados prefere a pluridocência. As razões que sustentam essa preferência são:

“Prefiro ter vários professores, eles têm várias formas de explicar as coisas e eu assim percebo melhor”. (5A6)

“Prefiro ter mais que um professor porque assim conheço novas pessoas”. (5A8)

“Eu prefiro ter mais professores, porque tinha uma relação menos boa com a minha professora do 1.º ciclo” (5A9)

“Eu gosto de ter vários (professores) porque não é sempre a mesma coisa”. (5A10)

Os alunos de 4.º ano concordam que a passagem para o 5.º ano lhes vai exigir que fiquem mais responsáveis porque vão ser mais crescidos e mais velhos. Ideia defendida por Abrantes (2009).

Os grupos estão em concordância no que concerne à exigência ao aluno de um maior esforço para obter bons resultados e uma maior dificuldade na aprendizagem de novos conteúdos.

Quanto ao funcionamento da escola, os entrevistados concordam que o tamanho da escola é uma das principais dificuldades dos alunos. Além disso, os alunos do 1.º ciclo e os professores destacam ainda outras dificuldades, como: (i) o maior número de disciplinas; (ii) as mudanças de sala e (iii) os novos horários. Essas dificuldades são referidas por Abrantes (2009) que refere que “é no 5.º ano que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, com uma escola de grandes dimensões e com um número alargado de disciplinas e professores (p.38).

Focando na questão da sala de aula, alunos de 1.º ciclo e professores destacam a mudança do papel do aluno e da sua participação no processo de ensino aprendizagem, ilustrada nas seguintes unidades de registo:

“esta turma em particular vai sentir uma grande diferença em termos de aula, de sala de aula, eles são muito autónomos e ali vão ser muito guiados, muito direcionados”. (P1)

“nós aqui metemos o dedo no ar e nós falamos, por vezes sem o dedo, no ar porque estamos muito interessados no que estamos a fazer, lá não podemos fazer isso” (4A5)

“eu acho que a professora só vai dizer coisas, vai estar sempre a falar e nós vamos participar menos”. (4A7)

Essa questão deve-se em muito à mudança do tipo de ensino que rege o processo de aprendizagem na escola do 1.º ciclo em que a recolha de dados foi realizada (passagem da pedagogia MEM para o ensino tradicional), que por sua vez vai influenciar a mudança de outros aspetos referidos pelos alunos de 4.º ano, como: (i) as rotinas de sala de aula; (ii) a organização do espaço; (iii) a presença de materiais de apoio nas paredes da sala e (iv) a ausência de momentos coletivos. Também associada a esse facto, é destacada por alunos e professores a alteração do tipo de avaliação, frequência e instrumentos. No entanto os alunos de 5.º ano não referem estas questões, isto deve-se ao facto de na escola de 1.º ciclo não terem esse modelo.

Os alunos de 5.^o ano consideram as sessões do ano que frequentam mais interessantes. Por outro lado, os alunos de 4.^o ano estão divididos quanto ao interesse das sessões. Tal como pode ser constado nas seguintes unidades de registo:

“Mas acho que as atividades não vão ser tão interessantes como as que fazemos aqui porque já não temos tantas”. (4A4)

“Vai ser menos interessante, porque quando a L. explica uma coisa ela fala com diversão e lá como os professores têm vários alunos vão ser menos divertidos. (4A5)

Eu sempre achei as aulas interessantes. Lá no 5.^o ano são diferentes, coisas diferentes às vezes interessam” (4A6)

“Vão ser um bocadinho mais interessantes, porque eu nunca estudei lá, vou ser lá novato, por isso vai ser mais interessante por causa da novidade.” (4A8)

Abrantes (2009), referindo outros estudos, considera que os alunos descem as suas classificações “nas disciplinas ditas fundamentais, a língua materna e a matemática” (p.35), à semelhança do que sucedeu com os alunos do 2.^o ciclo participantes no estudo.

No que concerne à relação com os professores de 2.^o ciclo, os entrevistados estão em concordância considerando que os mesmos são mais exigentes. Os alunos do 4.^o ano caracterizam os docentes de 2.^o ciclo, como: mais controladores, menos atentos aos seus alunos, mais exigentes e figuras de referência na resolução de problemas. Já os alunos de 5.^o ano destacam a exigência e a menor atenção dada. Também este perfil encontra corroboração nos resultados do estudo desenvolvido por Abrantes (2009).

Os docentes entrevistados referem que no 2.^o ciclo existe a tradição da autoridade docente, em concordância com Leitão e Bilimória (2014) que decrevem o professor deste ciclo como mais autoritário e controlador e referem que os seus resultados “mostram uma tendência de descida, lenta e gradual, na transição entre níveis de ensino (...) na perceção dos alunos sobre o apoio prestado pelos docentes” (p.87)

Quanto aos colegas, ambos os grupos perspetivam a facilidade associada à presença de colegas do ciclo anterior e ao facto de já conhecerem alunos na escola para a qual vão transitar. Mas quando não têm essa sorte, os alunos consideram que a adaptação fica mais difícil: “(a adaptação foi) Um bocado (difícil) porque não conhecia

muita gente”- 5A7; “A adaptação à escola não foi muito fácil porque eu tive que fazer amigos novos, porque não tinha amigos da escola antiga” - (5A10).

A maioria dos alunos de 2.º ciclo admite ter estabelecido várias novas amizades, mas terem dificuldade em se relacionar com todos os colegas de turma, principalmente quando são mais velhos e do sexo oposto.

“Não me dou bem com todos os meus colegas, tenho alguma dificuldade em me relacionar com algumas raparigas” (5A6)

“Não fiz muitos amigos novos e não interajo quase nada com os rapazes” (5A5)

Abrantes (2009) refere que “a maioria dos alunos sente-se mais adulto, considera que está integrado numa rede mais alargada de amigos e que o novo ciclo é mais interessante que o anterior, embora as relações com os colegas mais velhos sejam geralmente distantes e tensas” (p.38).

Por fim, no 1.º ciclo, grande parte dos alunos tem o apoio das famílias no percurso entre casa e escola, mas quando passarem para o 2.º ciclo vão começar a fazer o percurso sozinhos, à semelhança do que aconteceu com os alunos de 2.º ciclo, em que a transição provocou alterações também nesta rotina.

“Faço sozinha, a pé ou às vezes com uma colega de turma. Antes era o pai e a mãe que me iam levar e buscar à escola”. (5A4)

“Agora vou sozinha para casa, a pé e antes eram os meus avós que me iam buscar”. (5A5)

Em síntese, podemos afirmar que há grande concordância entre as expectativas dos alunos do 1º ciclo e as perspetivas dos alunos do 5º ano, bem como entre estas e a das docentes entrevistadas. Algumas discrepâncias que ocorrem entre os alunos do 1º ciclo e os do 2º ciclo poderão ser devidas às características do modelo pedagógico em vigor na instituição frequentada pelo grupo de crianças do 1º ciclo que foi entrevistado. No geral, os resultados deste estudo estão de acordo com aqueles que nos são relatados noutros estudos mais abrangentes e também com as afirmações de autores referidos no enquadramento teórico deste estudo.

5. CONCLUSÕES

No presente capítulo vão ser apresentadas as conclusões do estudo sobre a problemática da transição entre o 1.º e 2.º ciclo.

Após a análise de conteúdo das entrevistas a alunos e professores e a revisão de leitura, foi possível chegar a um conjunto de conclusões. Autores e entrevistados destacam como grande dificuldade dos alunos a adaptação à pluridocência, depois de terem experienciado durante os seus primeiros quatro anos de escolarização na monodocência e estarem habituados a ter uma relação mais próxima com o docente. Nesse âmbito, os docentes de 2.º ciclo surgem como mais exigentes, controladores e autoritários.

Os participantes de 1.º ciclo associam a transição ao seu crescimento e maior responsabilização. Facto esse ilustrado pela ausência de acompanhamento de familiares no caminho entre casa e escola.

Os alunos apresentam ainda dificuldades de adaptação ao tamanho da escola, à mudança de salas, aos novos horários e ao número de disciplinas. Esse conjunto de alterações provoca descidas nos resultados obtidos pelos alunos, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. No entanto, os grupos consideram que o novo ciclo exige mais esforço e horas de estudo.

Todo o período de adaptação é ainda mais difícil quando os alunos não conhecem os colegas e têm de estabelecer novas amizades. Apesar disso, todos os alunos revelam ter feito algumas amizades na escola nova, mas têm dificuldade em se relacionar com todos os colegas de turma, principalmente quando são do sexo oposto e mais velhos (repetentes). Os alunos do 4.º ano, na sua maioria, defendem que, para os ajudar, deviam ser implementadas medidas de apoio à transição em que alunos mais velhos seriam responsáveis por lhes apresentar a escola e outros colegas, de modo a evitar o isolamento e a exclusão social.

O grupo de alunos considera que os novos conteúdos aprendidos são mais exigentes e as tarefas propostas são também mais exigentes. Devido à novidade, os participantes consideram que as aulas de 2.º ciclo são mais interessantes.

Os alunos de 1.º ciclo apresentam muitas preocupações no que concerne à sala de aula. Em concordância com os professores, os alunos referem que o seu papel na sala de aula se vai alterar, devido à mudança de modelo pedagógico. Nesse facto assenta um dos constrangimentos do presente estudo. Os alunos de 1.º ciclo entrevistados trabalham sob a metodologia MEM e, provavelmente por esse motivo as

suas preocupações são maiores do que as de outro grupo na mesma situação, mas que trabalhasse segundo o modelo tradicional, visto que não vão apenas mudar de escola e de professores, mas todas as suas rotinas de sala vão mudar, o tipo de tarefas propostas será alterado e a relação estabelecida com os docentes será provavelmente, muito diferente. A maioria das concepções dos alunos do 4º ano face ao processo de transição coloca-o como algo negativo e assustador. Os alunos encontram-se conscientes das mudanças que vão viver e isso assusta-os.

Assim, à semelhança do que é defendido pelos autores consultados e pelos professores entrevistados, neste caso a articulação é ainda mais importante para o sucesso da transição. O professor de 1.º ciclo tem de apresentar a sua turma aos novos docentes, explicitando características de cada um, o modo como aprenderam os conteúdos, as suas potencialidades e fragilidades. Nesse âmbito, as docentes entrevistadas referem (Ver Anexo – Transcrição das entrevistas dos professores) que as medidas de articulação entre ciclos implementadas no agrupamento são insuficientes, por isso, apresentam outras novas medidas que priorizam a articulação entre ciclos, como a presença pontual do professor do 1.º ciclo ao longo do 5.º ano, para que os alunos não tenham de lidar com o corte de uma relação tão “familiar” e próxima.

Os alunos de 5.º ano mostram-se adaptados à escola, aos colegas e professores, sendo a transição encarada como algo positivo. No entanto, é possível que se as entrevistas tivessem sido realizadas mais perto do início do 5.º ano, os testemunhos dos alunos fossem bastante diferentes. Como limitação do estudo, é de assinalar que, se este, ao invés de acompanhar dois grupos diferentes, tivesse recaído sobre o no processo de transição de um mesmo grupo de alunos, entrevistando-os no 4.º e 5.º anos, poderia ter resultados mais consistentes.

6. REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão tem como objetivo refletir acerca do contributo da prática pedagógica em ambos os ciclos (1.º e 2.º ciclo) e da investigação que realizei para o desenvolvimento de competências profissionais, identificando aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A realização dos estágios de 1.º e 2.º CEB representou o contacto com a profissão docente e, no caso do 2.º ciclo, o primeiro contacto com esse tipo de docência. De acordo com Mello e Lindner (s.d.), os estágios têm uma função importante para a formação de professores, uma vez que os alunos têm oportunidade de vivenciar o quotidiano escolar e da sala de aula, “refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente” (p.1).

A experiência proporcionada pelo percurso da PES (I e II) foi o fator que mais contribuiu para a minha formação enquanto docente, principalmente por ter permitido o contacto com realidades tão distintas, permitindo desenvolver uma visão mais real do universo escolar atual.

Nesse âmbito, destaco o contacto com um contexto mais problemático e desfavorecido. Considero que esse contacto foi importantíssimo para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e, principalmente, enquanto profissional da educação. Ao longo de toda a minha vida escolar nunca tinha contactado com situações de indisciplina e de falta de respeito para com colegas e professores. Realizar a prática pedagógica num local em que esse tipo de atitudes é recorrente foi um desafio gigante e por isso representou a aquisição de importantes aprendizagens, ao nível da gestão de grupos e de comportamentos. À semelhança do que referiu uma das docentes cooperantes desse contexto, a experiência deu-me imensa “estaleca” e “calo” para lidar com outros contextos menos fáceis no futuro enquanto docente.

Por sua vez, o estágio desenvolvido em 1.º ciclo representou o primeiro contacto com a metodologia MEM. Enquanto docente, esse facto representou mais do que simplesmente conhecer e trabalhar uma nova metodologia de ensino. Ao longo do meu percurso escolar, sempre me questioneei acerca das vantagens do ensino tradicional para os alunos e para o desenvolvimento das suas aprendizagens, de práticas como o método expositivo e avaliação sumativa. Após ter estado em 2.º ciclo, num modelo totalmente tradicional, senti-me um pouco desanimada com a docência e com o papel

que tive neste tipo de contexto. A experiência oferecida pelo trabalho num contexto baseado em princípios tão inovadores e democráticos fez-me perceber que tipo de docente quero ser e que papel quero ter na sala de aula.

O facto de os locais de estágio requererem diferentes princípios orientadores da ação educativa exige ao estagiário uma grande capacidade de adaptação, pois por serem modelos pedagógicos tão distintos, o docente estagiário tem de muitas vezes, orientar a sua prática com base em princípios que não acredita e que não defende.

Além disso, o facto de a prática ser supervisionada pelo orientador cooperante e pelos tutores da ESELx, cria no estagiário a necessidade de estar constantemente a refletir sobre as suas ações com o objetivo de se tornar um profissional melhor e mais capaz de lidar com todo o tipo de situações. De acordo com Freire (2010), ter “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581).

Ainda nesse campo, concordo que o feedback recebido dos vários docentes é essencial para o processo de desenvolvimento do aluno enquanto docente. Assim, de acordo com Fluminhamet al (2013), “é fundamental que o aluno conheça os resultados de suas práticas educacionais e de seu desempenho” (p.726) para aprimorar as suas prestações.

Focando-me agora na segunda parte deste relatório. Como docente formada para lecionar ambos os ciclos (1.º e 2.º), o desenvolvimento deste estudo teve uma grande importância, visto que conhecer e perceber o que implica a transição entre ciclos para os alunos e para os contextos educativos, é vital para a minha formação enquanto docente de 4.º e de 5.º ano, por me ter deixado mais capacitada para preparar os meus alunos para passarem para 2.º ciclo e para os receber e ajudar neste processo tão complexo da sua vida escolar, que se transporta para a vida pessoal.

A teoria a partir da qual fundamentei a presente investigação coloca o docente como figura importante nas transições entre ciclos de ensino, mostrando ser essencial que todos tenham noção das implicações reais deste processo para os alunos e para as suas famílias e que conheçam algumas medidas que podem e devem ser tomadas para facilitar o processo para os vários intervenientes.

Por fim, a conclusão deste relatório representa a conclusão do mestrado e o fim do meu percurso académico. Sinto-me com grande vontade para começar a exercer a profissão para a qual me formei e que sempre quis ter. Associadas a estes cinco anos

na Escola Superior de Educação de Lisboa ficam imensas aprendizagens e momentos que me definiram a nível pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, (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. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, (60), 33-52.
- Amado, J. & Freire, I. (s.d.). *Estudo de caso na investigação em Educação*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, A. P. (2011, novembro). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 11 – 17.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. (4.º Ed) Artmed Editora.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Coutinho (2011). Planos Qualitativos, In *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*.
- Direção Geral da Educação (2018). *Taxa de retenção e desistência (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade - Continente, NUTS II, III e Concelhos – 2003/04 a 2015/16*. Consultado em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>
- Esteves, M. (2005). Análise de conteúdo, In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Favinha, M. & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das “culturas docentes” para a sua facilitação. *CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos da investigação científica*. Lisboa: Ed. Monitor.
- Formosinho, J., Monge, G. & Formosinho, J. O. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Inácio, A. (2018, 21 de novembro). Proposta eliminação do 2.º ciclo para reduzir número de chumbos, *JN*, Consultado em <https://www.jn.pt/nacional/interior/conselho-da-educacao-alerta-para-falta-de-professores-nos-proximos-anos-10207967.html>.
- Leão, D. M. M. (1999, julho). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, (107), 187-206.

- Leitão, F. R. & Bilimória, H. (2014). A percepção dos alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: a transição entre níveis de ensino, *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5 (1), 73-81.
- Lopes, R. C. S. (s.d.). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*, consultado em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf
- Macedo, S. C. S. C. (2014). *A Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: dificuldades, possíveis soluções*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *Revista de Psicologia*, 3 (1), 509-520.
- Movimento da Escola Moderna (s.d.) *O Movimento da Escola Moderna: Uma comunidade de formação e de cultura pedagógica*, consultado em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/>.
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papyrus
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (7.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Salgado, M. & Neto, A. J. (2012) *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Silva, C. M. R. (2001). *Projecto Lethes/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. (pp. 121-127 e 136-140).
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ed. Morata.
- Wong, B. (2019, 18 de fevereiro). *Menos chumbos, os mesmos problemas nos 1.º e 2.º ciclos*. Público, Consultado em <https://www.publico.pt/2019/02/18/sociedade/noticia/menos-chumbos-problemas-1-2-ciclos-186190>

ANEXOS

Anexo A – Entrevista à Docente Cooperante



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Mestrado em Ensino do 1.ºCiclo do
Ensino Básico e Matemática e
Ciências Naturais no 2.ºCiclo do
Ensino Básico

2018-2019

1. Como é que organiza as atividades de ensino-aprendizagem?
2. Quais é que são as intencionalidades educativas que estão na base dessas decisões?
3. Que tipo de propostas e tarefas é que são utilizadas no Português, na Matemática e no Estudo do Meio?
4. Como são avaliadas as aprendizagens?
5. Quais é que consideras que são as fragilidades e potencialidades da Turma?
6. Qual é que é a relação da escola com a família nesta turma?
7. Quais é que são as competências sociais que presidem a sua ação educativa?

- Como é que organiza as atividades de ensino-aprendizagem?

Portanto, eu sigo o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e tudo na sala de aula é feito com rotinas que estão especificadas na Agenda Semanal. Temos momentos de trabalho de texto, que são três momentos na semana ao nível do Português. (Na matemática, temos ...) No Português são quatro momentos, três momentos de Trabalho de Texto e um de Ler, de Livros e Leituras, que neste caso estamos a trabalhar uma Obra. Depois na Matemática temos quatro momentos, dois fixos de Números e Operações, onde um deles, normalmente, é de trabalho manipulativo ou de resolução de problemas e no outro é discussão e outros dois momentos de OTD ou de Geometria ou de Medida, na mesma dinâmica, primeiro a parte manipulativa, de resolução, de trabalho a pares e a segunda de discussão.

Depois, temos a Apresentação de Produções todos os dias, à exceção de quinta-feira que eles têm AFD, normalmente nunca fazemos, temos TEA (Trabalho de Estudo Autónomo) todos os dias, mas há um dia que temos duas vezes, que é hoje, quinta-feira, quarta-feira não há porque eles têm dois momentos de Trabalho de Projeto, temos rotinas, o Estudo do Meio é trabalhado em Trabalhos de pesquisa por Projetos, são dois momentos de Trabalho de Projeto mais um de comunicação à turma, três momentos. Todos os dias temos avaliação do dia e depois temos Conselho de Cooperação à segunda e à sexta para planificar e para avaliar.

E quais é que são as intencionalidades educativas que estão na base dessas decisões?

Portanto, (a grande) a base de tudo, de toda a rotina do Movimento da Escola Moderna que eu sigo têm a ver com a cooperação, com a comunicação, com a interajuda, portanto, essas são as nossas bases e é a partir daqui que nós gerimos tudo, muito valorizando a comunicação e a interação e a interajuda entre eles. Mesmo os momentos de trabalho coletivo são trabalhos de aprendizagem participada, isto é, não é o professor que está a expor, nunca me vais ver a expor nada, não vou chegar aqui hoje e vou

dar o Ciclo da água, nunca, é sempre tudo na base da discussão e todos juntos chegarmos ao conhecimento, pronto, é sempre assim.

Ok.. Isso do tempo letivo já perguntei. - **Que tipo de propostas e tarefas é que são utilizadas no Português, na Matemática e no Estudo do Meio?**

Portanto, o Português é sempre três momentos de Trabalho de Texto. **Ok ...** No primeiro momento é sempre, eles têm sempre um momento de trabalho a pares, inicialmente, onde analisam o texto que é oferecido por um colega, onde fazem perguntas, comentários ou sugestões. **Hmm ...** Depois coletivizamos, eu faço a gestão coletiva do que cada par fez sobre aquele texto. A partir daí registo tudo e num segundo momento, numa outra aula, depois dos registos todos de toda a turma, começamos a melhorar o texto e no último momento é a reescrita, durante este processo, nós detetamos sempre dificuldades ao nível ou de ortografia e ou chegamos às regras, através de um laboratório gramatical ou de gramática, portanto, no sentido de, por exemplo, imagina que não conjugaram bem os tempos verbais, já houve textos em que apareceu o Pretérito com o Pretérito Imperfeito numa narrativa. **Hmm ...** O Perfeito com o Imperfeito, tivemos que ver na narrativa o que é que se usa e porque é que se usa, portanto, é tudo o que é gramática é trabalhado ao nível do Trabalho de Texto. As competências de Educação Literária são feitas com os livros e as leituras dos trabalhos de obras de autor.

Na matemática é sempre, são sempre atividades exploratórias, sempre, nos momentos de aprendizagem participada nos coletivos, depois no tempo de estudo autónomo é o treino, portanto tudo existe treino eles vão treinando as dificuldades que têm para superar e depois baixam descritores, consoante o currículo, não é?

Estudo do Meio é trabalho de pesquisa por projetos, sempre, onde o par escolhe um tema que quer trabalhar(, depois é confrontado,) define perguntas que quer saber sobre esse tema, é confrontado com o currículo, ele tem acesso ao currículo, o par, no currículo vai procurar o que é que o currículo quer saber sobre esse tema. **Ah ok.** e a partir daí cruza-se, o que ele quer saber e o que o currículo quer saber e faz um conjunto de questões que é

a base do projeto e começa a responder às questões. **Então os projetos têm sempre em base o currículo?** Sempre. Podes fazer projetos de tudo, eu já tive projetos de Matemática, de Português, de Estudo do Meio. Nestes momentos, só tenho de Estudo do Meio, mas o projeto é do que eles quiserem. Basicamente, é do que eles quiserem. **E os projetos são todos avaliadas em fichas?** Todos avaliados em fichas, por exemplo, o último dos Super Heróis não, porque é um projeto que está muito

longe do que é suposto. Pronto, ali era mais um trabalho para o H. e para o T., são miúdos com algumas necessidades especiais, mas, pronto, todos são avaliados em fichas de verificação. **E todos fazem parte do currículo ou há alguns que não, tirando esse do H.?** Todos, vai-se buscar ao Currículo, à exceção do H., que é um trabalho muito, ou seja, eu podia ter ido buscar, mas ia buscar ao 1.º e 2.º ano, não valia a pena. Naquele momento, o que eu quis foi trabalhar mesma a parte da expressão.

E, pronto, como é que são avaliadas as aprendizagens?

Nós definidos critérios, tens ali a parede dos critérios, foi tudo definido com eles, eles sabem onde é que estão a ser avaliados, como é que são avaliados e o que é que têm de fazer para atingir o tal critério, pronto. Aquilo foi tudo feito por eles, são descritores para cada critério, depois no final do semestre e nas avaliação intercalares, tudo tem um peso, o PIT (Plano Individual de Trabalho), a construção de texto tem um peso, a avaliação do cálculo mental tem um peso, tudo tem um peso e tudo vai te dar a nota final.

Ok. - E quais é que consideras que são as fragilidades e potencialidades da Turma?

Portanto, em termos de fragilidades, temos no português a ortografia, porquê? Porque ao longo destes anos, foi minha opção, nunca dirigi a parte da revisão de texto, tanto deles como na parte, tanto no TEA como na parte coletiva, nunca dirigi muito para a ortografia. Portanto, aquele olhar primeiro, vamos caçar o erro, nunca fiz, porquê? Estava preocupada com a textualidade, queria que eles fizessem parágrafos, os conectores, portanto, textos com sentido, porque o sentido do texto é para comunicar e eu não queria que estivessem muito preocupados com a ortografia. Se eles tivessem muito preocupado com a ortografia, o que é que me acontecia e já tive em turmas anteriores, depois bloqueiam nos outros aspetos, portanto, este ano a partir de janeiro decidimos ok, está na hora, os textos já estão bons, está na hora de investir na ortografia, e é o que temos feito. Portanto, é uma fragilidade, tem de continuar, temos um conjunto de descritores que ainda, apesar de já terem sido trabalhados, estamos a reforçar e estamos a investir

nesta parte do olhar, agora, quando eles começam a revisão de texto – ok, tens 5 minutos para por os óculos de ortografia, e vê-se a ortografia. Pronto, que é para nós forcarmos o olhar deles. Ah, perdi-me na pergunta.

As outras fragilidades. Ah! Na Matemática, eles têm fragilidades ao nível dos algoritmos, isto é, trabalham muito muito o cálculo mental e esta turma sempre, nunca aceitou muito o algoritmo, tentou sempre fugir com cálculo mental. Agora, já temos os algoritmos estão conquistados. Pronto, trabalha-se bem, mas é um aspeto que têm de se continuar a trabalhar, nomeadamente, no da divisão e da multiplicação, tem mesmo de se continuar a trabalhar.

E potencialidades? As potencialidades da turma, acho que eles na escrita de texto são muito bons, na leitura são muito bons, mesmo em termos de leitura com expressividade, com fluência, pronto, acho que são muito bons. Na matemática é o cálculo mental, sem dúvida, a resolução de problemas também, por exemplo, eles quando estão a resolver um problema, para eles nunca é uma conta de mais ou de menos, nunca! Isto nunca surgiu, estás a perceber? **Sim sim.** Pronto, acho que eles são bons tanto na resolução de problemas com no cálculo mental.

Nas expressões, eles são muito bons na Dramática, muito bons na Música. Em termos de Música, portanto, em música eu tenho uma coadjuvante desde o 1.º ano de escolaridade, é uma colega do 2.º Ciclo e que sempre foi trabalhado muitos aspetos de música, por exemplo, eles conseguem , quando estamos a trabalhar música, conseguem ouvir uma música e conseguem dividir a música em partes, a melodia, não é a letra, a melodia ouvem e conseguem dividi-la em partes. Além de todas as atividades de escuta que fizemos, o trabalho de criação com eles de instrumentos, esta de criação de instrumentos eles estão bons, mas é algo que ainda temos de investir mais. Na Plástica, já trabalhámos várias técnicas de Expressão Plástica, agora optamos por cozer, por alinhar, portanto, aquelas mais para a motricidade fina. **Sim, sim!** Mas parece-me que não há assim nada de mau.

E quanto a competências sociais? Eu acho que eles são fantásticos ao nível de interação social, do respeito pelo outro, de tomar consciência das suas atitudes e de melhorar, quererem melhorar as suas atitudes. Acho que em termos da expressão oral são muito bons. Outra coisa muito boa que eles

têm é: eles tem consciência das dificuldades deles, não é preciso, estou-te a falar de uma maneira geral, porque há sempre um ao outro que a gente tem que andar a martelar, mas não é preciso tu dizeres: “Olha, tens dificuldade disto, vai fazer”, não, eles sabem que têm dificuldades e vão trabalhar, mesmo sem tu estares a dizer. **Isso também está muito associado ao facto**

de eles sempre terem trabalhado assim, serem eles a planejar o trabalho deles, de eles fazerem essa reflexão.

E tu quando começares agora a ver PIT vais ver os comentários que eles fazem é o comentário que tu irias fazer, a maior parte dos PIT agora que eu chego ao fim e digo: Concordo com o que o colega disse e já não digo mais nada, pronto já não vale a pena portanto neste momento a turma está muito boa nesse ponto, em termos de planificação e de avaliação de reflexão, muito bom.

E qual é que é a relação da escola com a família nesta turma?

Nós temos, os pais têm uma grande proximidade com os pais, damos-nos todos muito bem, colaboram em todos os projetos que tu possas imaginar, se tu dizes o “a” eles dizem logo o “a ao quadrado” independentemente da hora, é pronto acho que uma relação muito boa e agora vocês ainda não assistiram porque nós acabamos esta parte das vendas mas os pais nos marcávamos a segunda-feira, todas as segundas-feiras, a partir das 17:30 alunos e pais a cozer para fazer coisas para vender portanto tínhamos aqui os pais, as mães e eu e os miúdos a cozer, portanto isto é uma relação muito próxima, é muita gira a relação com os pais.

E pronto e quais é que são as competências sociais que presidem a sua ação educativa?

É essa mesmo, o saber, é o respeitar o outro, é o saber falar, é o compreender, é refletir, portanto, é esta questão de sobretudo do respeito e da interação social e é isto.

-E é só, já está. Obrigado. Está feito, obrigada.

Anexo B - Exemplo de Agenda Semanal

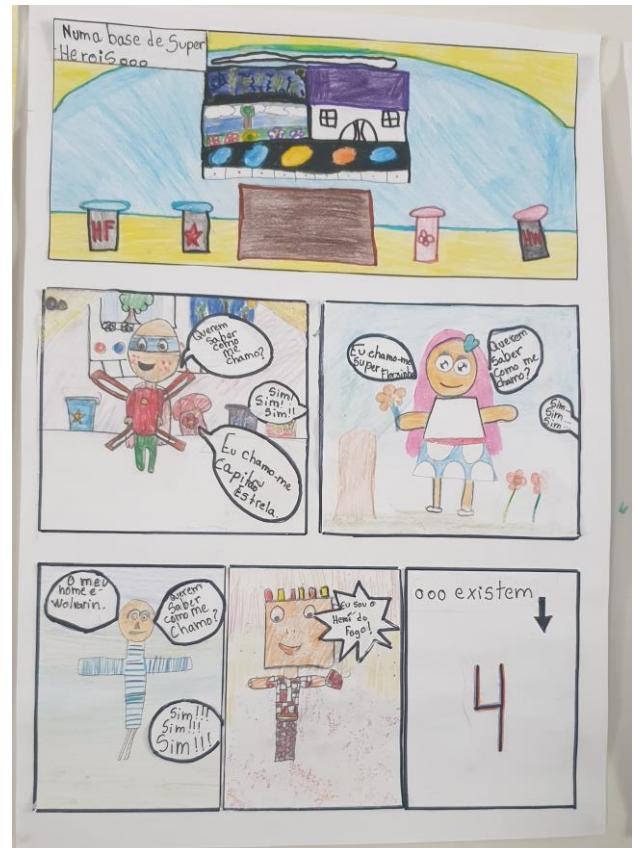
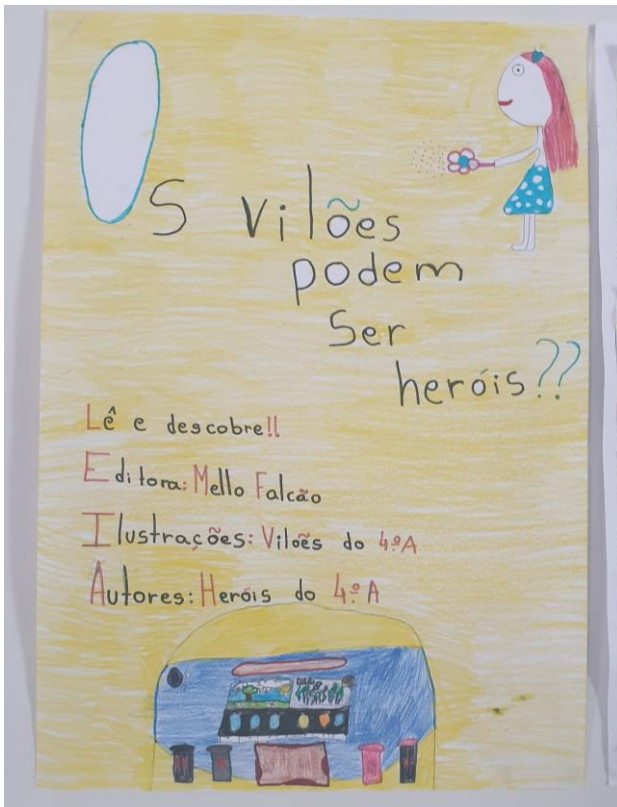
	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h15-9h45	CC: Distribuição das parcerias	EAFM: Tarefas; A. Produções; Plano do Dia.	EAFM: Tarefas; A. Produções; Plano do Dia.	AFD	Festa da Primavera
9h45-10h45	Visita de estudo à Assembleia da República	CM: Ditado de medidas Seniores I Projetos Livres	CM: Bingo de conversões Matemática (M) Construção do decâmetro (medição do comprimento do campo de futebol com o decâmetro)		CM:
10h45-11h15	INTERVALO				
11h15-12h15	Português Visita de Estudo à Assembleia da República	Matemática (NO) - Cálculo de Áreas, por arredondamento; (Sistematização: Fórmula da área)	EM (Rosa) Trabalho de Aprendizagem por Projetos Cooperativos	EM (Rosa) - Teste de verificação: mar, céu e nuvens. - Comunicação do Projeto: Corrente Elétrica.	INGLÊS
12h15-13h30	Almoço				
13h30-14h30	- Leitura da Sebenta "mar, céu e nuvens". • Leitura e Discussão do Diário	Matemática (NO) Cálculo de áreas reais – algoritmos da multiplicação com numerais decimais.	EM (Rosa e Aida) Trabalho de Aprendizagem por Projetos Cooperativos	TEA "Baixar Descritores"	TEA (Su e Aida)
	CC. Avaliação do Dia			Avaliação do PIT	
14h30-15h30	TEA (Susana)	Seniores II Conclusão do Peixinho	Inglês	Corfebol	Matemática (NO) Festa da Primavera
15h30-15h45	LANCHE				
15h45-16h45	Artes	TEA (Susana e Aida)	Português TT Hilário	TEA (Susana)	Conselho de Cooperação
	CC. Avaliação do Dia	CC. Avaliação do Dia	CC. Avaliação do Dia	CC. Avaliação do Dia	

Anexo C – Planificação das sessões: tamanho de um quilómetro

Area: Matemática – Medida					
Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min.)	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
Unidades de medida de comprimento	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer previsões; - Reconhecer o passo como instrumento de medida de comprimento - Estabelecer relações entre o metro, o decâmetro, o hectómetro e o quilómetro. 	<p>Na presente sessão, a turma, em conjunto com a docente vão planificar a atividade a ser desenvolvida no bloco seguinte: O Quilómetro real.</p> <p>Para começar a planificação da atividade, a docente vai pedir aos alunos que deem sugestões de como medir um quilómetro. Caso os alunos não sugiram, a docente vai colocar a hipótese de medir com recurso a passos. Assim, para facilitar a realização da atividade, a turma vai ser dividida em grupos de 7 alunos, 3 grupos no total.</p> <p>Após a divisão em grupos, os alunos vão organizar-se e decidir que aluno tem a passada mais próxima de 1 metro e esse vai ser o aluno responsável por medir a distância em metros, com ajuda de um colega. Depois, o grupo vai decidir que alunos ficam responsáveis por contar a distância em decâmetros, fazendo contagens de 10 em 10 metros, e que alunos ficam responsáveis por medir a distância em hectómetros, fazendo a contagem de 100 em 100 metros. O outro aluno do grupo vai ser o secretário, isto é, vai ser responsável por registar na tabela do grupo toda a informação recolhida ao longo do percurso. Ainda nesse o momento de grupo, na sala de aula, o grupo vai preencher a tabela (Quem; O quê; Como; Previsão).</p>	60	<ul style="list-style-type: none"> - Faz previsões; - Reconhece o passo como instrumento de medida de comprimento; - Estabelece relações entre o metro, o decâmetro, o hectómetro e o quilómetro. 	<p>Grelha de avaliação (Anexo B)</p> <p>Tabela da atividade "Quilómetro real"</p>

Área: Matemática - Medida					
Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min.)	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
Unidades de medida de comprimento	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do "tamanho" do quilómetro; - Estabelecer relações entre o metro, o decâmetro, o hectómetro e o quilómetro. 	<p>Após a planificação, os alunos, organizados por grupos, e com apoio da professora cooperante e das estagiárias vão realizar o percurso entre a escola e a escola secundária, que ida e volta perfaz um total de 1 km, realizando as tarefas que o grupo decidiu, ou seja, dois alunos por grupo contam a distância em metros, dois alunos por grupo contam a distância em decâmetros, dois alunos contam a distância em hectómetros e um aluno faz o registo na tabela dos dados recolhidos ao longo do percurso.</p> <p>De seguida, de volta à sala de aula, a turma, em conjunto com a professora vai discutir os vários dados recolhidos pelos diferentes grupos, partilhando a sua experiência.</p>	80	<ul style="list-style-type: none"> - Apropria-se do "tamanho" do quilómetro; - Estabelece relações entre o metro, o decâmetro, o hectómetro e o quilómetro. 	Tabela da atividade "Quilómetro real"

Anexo D – Banda Desenhada



Anexo E – Ficha de Trabalho de Texto

Anexo F – Laboratório Gramatical

Português – Tipos de Frase Laboratório Gramatical

1a. Lê as seguintes frases, retiradas do texto.

- a) Querem saber como era a velha?
- b) Acho que vou dormir!
- c) No dia seguinte apareceu uma velha.
- d) Não faças isso!

1b. Das frases anteriores indica a alínea da que se refere a:

- uma declaração (uma afirmação) alínea ____;
- uma ordem alínea ____;
- uma exclamação (forma de expressividade) ... alínea ____;
- uma interrogação (uma pergunta) alínea ____.

CONCLUI...

2. Completa as frases com as palavras do seguinte quadro.

**interrogativo; exclamativo;
declarativo; imperativo.**

Dizemos que as frases que indicam uma ordem/um pedido são do tipo _____.

As que expressam uma emoção são do tipo _____.

As que são afirmações são do tipo _____.

E as que são perguntas, são do tipo _____.

Anexo G – Exercício de Cálculo Mental

Cálculo mental: "Parte de ..."

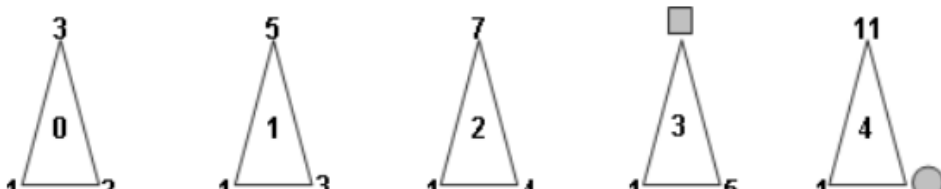
Calcula:



25% de 1400= _____	0,3 de 1240= _____	$\frac{2}{5}$ de 125 = _____
Mostra com pensaste	Mostra com pensaste	Mostra com pensaste

Anexo H – Exercício de Pensamento Algébrico

Matemática – Pensamento Algébrico - Sequências -

1. Observa a seguinte sequência.



- a. Escreve o número que corresponde a  e o número que corresponde a .
- b. Diz como descobriste esses números.

Anexo I – Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) nº

Nome: _____ Data: de ____/____/____ a ____/____/____

A minha tarefa: _____ Avaliação da tarefa: cumpri bem não cumpri bem

Total de trabalhos realizados na semana anterior em TEA: Pinto de: o que fiz na escola
 o que fiz em casa

Que dificuldades preciso de trabalhar?

Que descritores vou conquistar esta semana?

Area	Descritores

	Atividades para fazer	O que penso fazer esta semana	O que fiz
Português	Escrita de textos.		
	Revisão de textos.		
	Reescrita de textos.		
	Ler livros de autor.		
	Fazer a ficha de leitura do texto de autor.		
	Ler e estudar o livro de leitura.		
	Fazer ficha de leitura do manual de fichas.		
	Fichas de Gramática.		
	Fichas de Leitura Funcional.		
	Fichas de Ortografia.		
	Gramática: Livro de Fichas.		
	Fichas: Manual: Livro de Fichas – (Que a lens pede).		
Matemática	Fichas de algoritmos.		
	Fichas de Problemas.		
	Fichas de Cálculo Mental.		
	Fichas de Números.		
	Fichas de Tabuada.		
	Fichas de OTD.		
	Estudar a tabuada.		
	Inventar problemas.		
	Treino de Algoritmos.		
	Jogos de matemática.		
	Fichas: Manual: Livro de Fichas.		
E. Meio	Fichas.		
	Atividades práticas.		
Outras atividades	Corrigir/ terminar trabalhos.		
	A. Produções.		
	Fichas de desenho.		
	Apelos.		
Total de atividades realizadas			
Esta semana em TEA / PIT:			
Trabalhei muito <input type="checkbox"/>		Trabalhei mais ou menos <input type="checkbox"/>	
Trabalhei pouco <input type="checkbox"/>		Trabalhei pouco <input type="checkbox"/>	

Parcerias

Intervenientes:	O que vamos fazer?	Como correu? Porquê?

AVALIAÇÃO GLOBAL DA SEMANA

DESCRITORES CONQUISTADOS ESTA SEMANA

Área		
Descritores		

APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

TRABALHO DE PROJETO

Tema:	
Grupo:	
O que fizemos?	
<u>Como Correu?</u> Porquê?	

CÁLCULO MENTAL

Critérios	<ul style="list-style-type: none">• INSUFICIENTE - [0%, 49%]• SUFICIENTE - [50%, 69%]• BOM - [70%-89%]• MUITO BOM - [90%-99%]• EXCELENTE - [100%]	Apreciação da Semana

GRELHAS DE REGISTO

Número de Textos que produz...	Número de Textos de autor que li...	Textos que conquistel...

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO A PARES

Critérios	Insuficiente – Só participa, justificando, 1 vez; Suficiente – Participa, justificando, 2 vezes; Bom – Participa, justificando, mais que 2 vezes.			
Área				
Avaliação				

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO EM COLETIVO

Critérios	x – Não Participa I – Participa, justificando; 0 – Participa inadequadamente.			
Área				
Avaliação				

O que é trabalhar bem no TEA

Trabalhar no que tenho dificuldades	O que penso do meu trabalho no TEA?
Cumprir os apelos	
Cumprir o planejado	
Terminar os trabalhos	
Murmurar	
Organizar a casa	

O que é trabalhar bem durante a semana

Participar no Trabalho a Pares	O que penso do meu trabalho durante a semana?
Participar nos Trabalhos coletivos	
Cumprir as tarefas	
Cumprir as regras combinadas	
Participar na AP	
Participar no trabalho por projetos	
Participar no Cons. Cooperação e diário	

O que o amigo pensa do meu trabalho...

--

Avaliação da professora

--

Comentários dos pais/Encarregados de educação

--

Anexo J – Exemplo de Ficha de Verificação de Português

Nome: _____

Data: ____/____/____

Descritores Conquistados	Descritores a Trabalhar	Apreciação/Fração
Assinaturas		
Professor: _____		
Encarregado de Educação: _____		

A maior flor do mundo

Era só uma flor.

Mas tão caída, tão murcha, que o menino se achegou, de cansado. E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!... Não importa.

Desce o menino a montanha, atravessa o mundo todo, chega ao grande rio, com as mãos recolhe quanta de água lá cabia, volta o mundo atravessar, pelo monte se arrasta, três gotas que lá chegaram, bebeu-as a flor com sede. Vinte vezes cá e lá... Mas a flor apumada já dava cheiro no ar, e como se fosse uma grande árvore deitava sombra no chão.

O menino adormeceu debaixo da flor.



COMPREENSÃO

D25 Descubro o significado de palavras e/ ou expressões que são usadas no texto com outro sentido.

2. O autor refere que o menino era especial de história. O que quererá dizer com esta afirmação?

D28 Exprimo a minha opinião relativa a atitudes das personagens.

3. Qual é a tua opinião sobre a atitude do menino?

D23a Faço previsões.

4. O que terá acontecido depois de o menino adormecer? Explica o que pensas.

GRAMÁTICA

D56 Identifico os seguintes tipos de frase: declarativa, exclamativa, interrogativa e imperativa.

5. Assinala com um X o tipo de cada frase.

Frase	Tipo de frase			
	Declarativo	Interrogativo	Exclamativo	Imperativo
O menino adormeceu debaixo da flor.				
Mas que é da água?				
Menino, dá-me água!				
Tu salvaste-me a vida!				
Era só uma flor.				
Faz o que te digo, menino.				

Anexo K – Exemplo de Ficha de Verificação de Matemática

Nome: _____ Data: ____/____/____

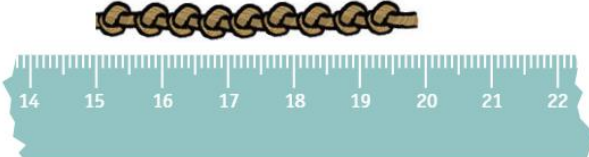
Descritores Conquistados	Descritores a Trabalhar	Apreciação/Fração
Assinaturas		
Professor: _____ Encarregado de Educação: _____		

MEDIDA

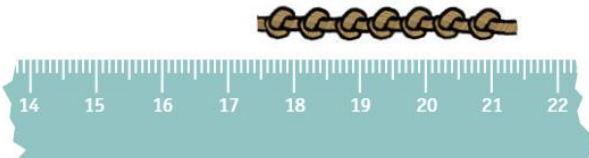
D54: Meço distâncias e comprimentos, utilizando as medidas de comprimento e faço conversões.

1. A régua da Susana partiu-se, mas ela ainda consegue fazer medições com ela. Mede cada uma das seguintes cordas e regista a medida no retângulo à

A



B

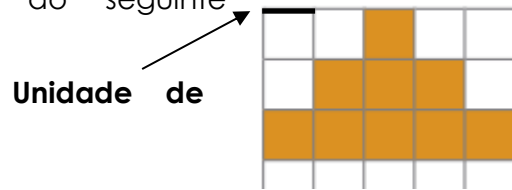


D57: Consigo calcular o perímetro de polígonos (soma do valor das medidas do comprimento de todos os lados).

2. Efectua as medições que considerares adequadas e indica o perímetro do retângulo.



3. Tendo como unidade de medida o lado da quadrícula, indica o perímetro do seguinte polígono.



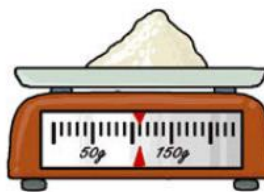
D55 Faça pesagens, utilizando medidas de massa e faça conversões.

4. A Ana comprou 1 kg de bolachas para arrumar em latas. De quantas latas precisa se cada uma levar a quantidade abaixo indicada.

Latas de ...	0,5 kg	250g	200g	100g	
Preciso de...	____latas	____latas	____latas	____latas	

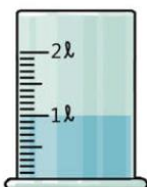
5. Observa as seguintes balanças e regista a massa indicada em cada uma.

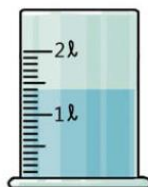


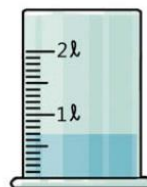


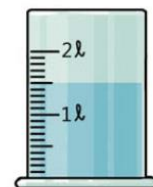


6. Indica a quantidade de líquido que está em cada um dos seguintes copos medidores.









D_{ma} Faça conversões de medidas (massa, comprimento e capacidade)

12,5 m _____ cm	12 hg _____ g	1234 ml _____ l
12cm _____ m	154,5 dag _____ Kg	12,5 l _____ dl

Anexo M – Ficha de compreensão do oral

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Preenche os espaços de acordo com as informações do vídeo:

Os animais deslocam-se no solo de várias formas:

_____.

A reptação é usada por animais _____, que se deslocam no solo com ou sem a usada de membros. É o caso da _____ que se desloca pela contração e _____ do corpo, agarrando-se ao solo por meio de _____ quitinosas. Os caracóis avançam graças às contrações do _____ e do _____ que produzem. As serpentes contraem o corpo em movimentos _____ para se deslocarem. Os lagartos e alguns anfíbios, apesar de terem _____, também se deslocam por _____. Os seus membros são

_____ e apenas auxiliam o _____. Alguns mamíferos, como o _____ também reptam.

A marcha é outro tipo de _____. Nos invertebrados é feita com a ajuda de _____, como nas joaninhas, _____ e aranhas. Os mamíferos que marcham, como o _____ e o urso, apoiam no solo toda _____, são animais _____, tendo por isso uma locomoção mais _____.

Os mamíferos que correm apoiam apenas os _____ no chão o que lhes dá mais _____, são animais _____, é o caso dos _____ e dos felinos. Outros mamíferos apoiam apenas _____ no solo, estando este protegido por um _____, é o caso dos _____ e das _____. Há ainda aves corredoras, como as _____, têm _____ com músculos _____ e assentam no solo apenas dois dedos, o que lhes permite ser muito _____.

O salto é outro tipo de locomoção no solo. É exemplo o _____, que tem as patas posteriores _____, dobradas em forma de _____ e músculos _____ para impulsionar o salto. Essas características estão presentes em outros animais saltadores como as _____ e os _____.

Anexo N – Planificação da atividade com o Geoplano

Domínio	Geometria e Medida
Subdomínio	Polígonos e Triângulos
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Ângulos externos de um polígono• Classificação de triângulos quanto aos lados• Classificação de triângulos quanto aos ângulos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os ângulos externos de um polígono;• Identificar um ângulo interno e um ângulo externo de um mesmo vértice como ângulos suplementares;• Construir triângulos escalenos, isósceles e equiláteros;• Identificar um triângulo como equilátero, justificando;• Identificar um triângulo como isósceles, justificando;• Referir um triângulo equilátero como sendo também um triângulo isósceles;• Identificar um triângulo como escaleno, justificando;• Identificar um ângulo de 90° num triângulo, através do detetor de ângulos retos;• Identificar ângulos num triângulo maiores e menores que 90°, através do detetor de ângulos retos;• Identificar um triângulo como acutângulo, justificando;• Identificar um triângulo como retângulo, justificando;• Identificar um triângulo como obtusângulo, justificando.

<p>Possíveis dúvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é um polígono? Os polígonos são figuras geométricas limitadas por segmentos de reta que se unem num único ponto e por todos os pontos que estão internos a esses segmentos de reta. • O que são ângulos? Ângulos são a medida da abertura entre dois segmentos de reta que se tocam num vértice • O que são ângulos internos? Os ângulos internos de um polígono são ângulos presentes no interior do polígono. 			
<p>Atividades a desenvolver</p>		<p>Duração</p>	<p>Recursos materiais</p>	<p>Indicadores de avaliação</p>
<p>No início da aula será definido um calendário de tarefas, ou seja, os alunos serão distribuídos aos pares pelos dias das aulas e qualquer tarefa que seja necessária fazer, como escrever o sumário, será responsabilidade desses alunos. A seguir são definidas, em conjunto com os alunos, algumas regras de sala de aula (Falar com o braço no ar, Falar português na sala de aula, Não atirar material) e o que fazer quando as regras não são cumpridas.</p> <p>A professora projeta um quadrilátero no quadro e distribui a cada aluno um quadrilátero igual para colar no caderno.</p> <p>Depois, questiona os alunos sobre quais são os ângulos internos daquele polígono e pede a um aluno que vá ao quadro para identifica-los e os restantes registam no caderno.</p> <p>De seguida, a professora prolonga os lados do quadrilátero e pede aos alunos para prolongarem também nos seus cadernos. Assim, a professora assinala os ângulos externos de um polígono e indica aos alunos que a soma entre um ângulo interno e o ângulo externo correspondente é 180°. Os alunos realizam o exercício 4 da página 12 e, de seguida, é realizada a correção.</p> <p>4 Na figura 4 está representado o polígono $[ABCDE]$.</p> <p>4.1. Classifica o polígono quanto ao número de lados.</p> <p>4.2. Quantos ângulos obtusos tem o polígono?</p> <p>4.3. Qual é a amplitude do ângulo interno CBA? Justifica a tua resposta.</p>		<p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual escolar; • Quadro; • Canetas do quadro; • Material de escrita; • Polígono para colar no caderno; • Geoplanos; • Elásticos; • Papel pontado para registar; • Régua 	<p>Identifica os ângulos externos de um polígono;</p> <p>Identifica um ângulo interno e um ângulo externo de um mesmo vértice como ângulos suplementares;</p> <p>Constrói triângulos escalenos, isósceles e equiláteros;</p> <p>Identifica um triângulo como equilátero, justificando;</p> <p>Identifica um triângulo como isósceles, justificando;</p> <p>Refere um triângulo equilátero como sendo também um triângulo isósceles;</p> <p>Identifica um triângulo como escaleno, justificando;</p>

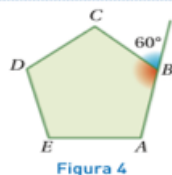


Figura 4

Depois da correção deste exercício, a professora estagiária explica aos alunos que a próxima atividade que vai ser realizada tem como objetivo os alunos construírem o máximo de triângulos que conseguem e registrar nas respectivas folhas. Para além disso, devem identificar nos triângulos se os lados são iguais ou são diferentes.

Depois da explicação, são distribuídos a cada par um geoplano, um conjunto de elásticos e duas folhas para registrar os triângulos criados. Quando os alunos terminarem a atividade, é discutido em grande grupo os triângulos que foram construídos e conclui-se que existem triângulos com os lados todos diferentes e triângulos que têm, pelo menos, dois lados iguais. Se algum aluno questionar, serão abordados também os triângulos equiláteros, se ninguém referir, serão trabalhados na aula seguinte, também através de uma tarefa exploratória.

Identifica um ângulo de 90° num triângulo, através do detetor de ângulos retos;

Identifica ângulos num triângulo maiores e menores que 90° , através do detetor de ângulos retos;

Identifica um triângulo como acutângulo, justificando;

Identifica um triângulo como retângulo, justificando;

Identifica um triângulo como obtusângulo, justificando.

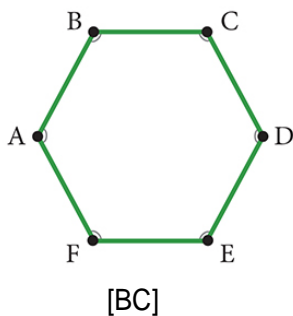
Anexo O – Ficha de Avaliação de Matemática

1. **Completa**, para cada letra, se a figura é um polígono ou não, assinalando com um X a resposta certa.

Para as figuras que consideras polígono, classifica-as quanto ao número de lados.

	POLÍGONO		Nome do polígono quanto ao número de lados
	SIM	NÃO	
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			

2. **Observa** o polígono.

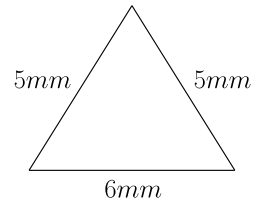
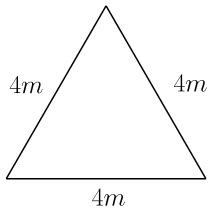
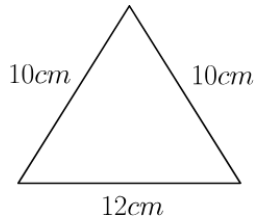


2.1 **Classifica** o polígono quanto ao número de lados

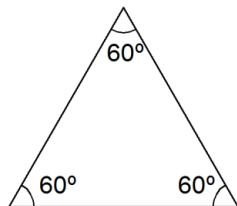
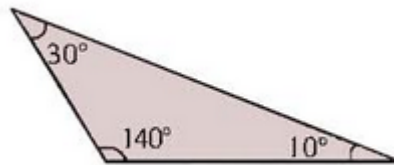
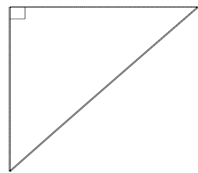
2.2 Quantos ângulos internos tem este polígono?

2.3 **Indica** os dois ângulos que são adjacentes ao lado

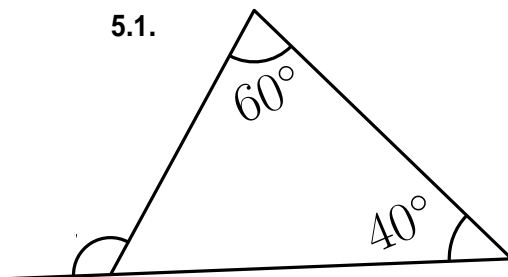
3. Observa os triângulos abaixo e classifica-os quanto aos lados.



4. Observa os triângulos abaixo e classifica-os quanto aos ângulos.

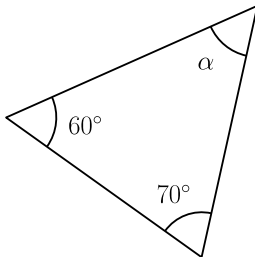


5. Indica a amplitude do ângulo representado pela letra nas duas figuras seguintes.
Não apagues os cálculos que fizeste.

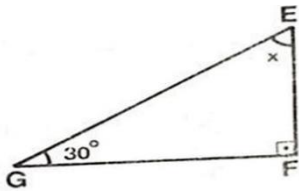


6. Indica a amplitude dos ângulos que faltam a cada triângulo. Não apagues os cálculos que fizeste.

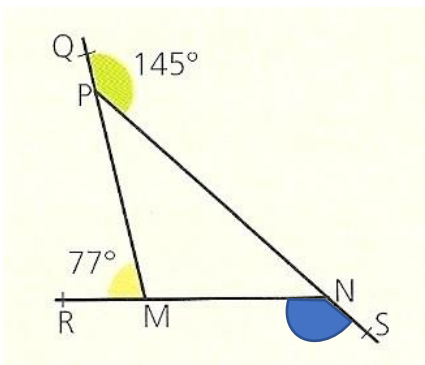
6.1.



6.2.



7. Indica a amplitude do ângulo externo que falta na seguinte figura.



8. **Realiza** as seguintes expressões numéricas. Não apagues os cálculos que fizeste.

8.1. $3 \times 12 - 10 : 5 =$	8.2. $23 - 10 \times 2 + 2 =$

9. Constrói os triângulos segundo as indicações.

1.º TRIÂNGULO: $\overline{AB} = 5 \text{ cm}$

$\overline{BC} = 3 \text{ cm}$

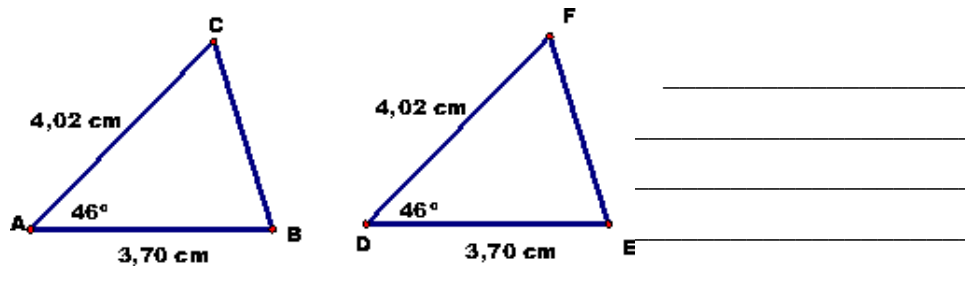
$\overline{CA} = 3 \text{ cm}$

2.º TRIÂNGULO: $\overline{DE} = 4 \text{ cm}$

$\overline{EF} = 6 \text{ cm}$

$\hat{D}\hat{E}\hat{F} = 50^\circ$

10. Indica, justificando com os Critérios de Igualdade de Triângulos, se os seguintes triângulos são iguais.



11. Diz, justificando, se é possível construir um triângulo cujos lados tenham os seguintes comprimentos:

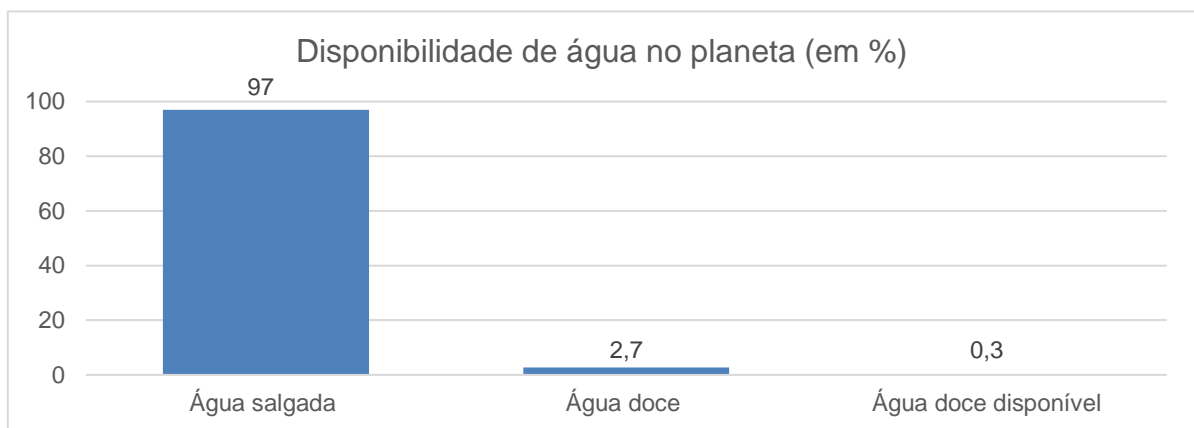
11.1 15 cm; 12 cm; 5 cm.

11.2 6 cm; 10 cm; 4 cm.

Anexo P – Ficha de Avaliação de Ciências Naturais

1. **Observa** o seguinte gráfico.

A água, na Natureza, encontra-se na Hidrosfera, isto é, na parte da Terra que é formada por água, e encontra-se disponível em diferentes reservatórios. Consoante o reservatório, a água pode ser doce ou salgada.



1.1. **Indica** qual é a água que existe em maior quantidade no Planeta Terra.

1.2. Onde se encontra armazenada a maior parte da água doce?

2. **Faz corresponder** a cada um dos termos da coluna I os estados físicos da água da coluna II.

Coluna I	Coluna II
Oceanos _____	A- Estado gasoso
Nuvens _____	B- Estado líquido
Glaciares _____	C- Estado sólido
Chuva _____	
Neve _____	
Vapor de água _____	

3. **Observa** a figura 1.

3.1. Que ciclo está identificado na figura 1?



3.2. Quais dos seguintes são reservatórios de água? (assinala com um X as opções corretas)

<input type="checkbox"/>	Oceanos	<input type="checkbox"/>	Água doce
<input type="checkbox"/>	Atmosfera	<input type="checkbox"/>	Continentes
<input type="checkbox"/>	Água salobra	<input type="checkbox"/>	Água salgada

3.3. Qual a principal fonte de energia, presente na figura, que faz movimentar a água pelo ciclo?

4. **Faz a correspondência** entre a propriedades da água e o seu significado:

Incolor	*	* Não tem sabor
Insípida	*	* 100° C
Inodora	*	* Não tem cor
Bom solvente	*	* 0°C
Ponto de fusão	*	* Não tem cheiro
Ponto de ebulição	*	

5. A Maria e o João realizaram uma atividade prática para verificarem a solubilidade do açúcar na água através dos seguintes procedimentos:

Procedimentos da Experiência: Solubilidade do açúcar em água
I – Misturar a água e o açúcar
II – Recolher os materiais necessários: água (B), açúcar e colher
III – Obter água açucarada (A)
IV – Colocar o açúcar (C) no copo de água

Qu

- 5.1. **Ordena o quadro 1** (I, II, III e IV) de modo a representares a sequência correta dos procedimentos seguidos pela Maria e pelo João.



- 5.2. **Faz corresponder** a cada um dos termos uma das letras do quadro.

Soluto	
Solução	
Solvente	

- 5.3. **Indica** a propriedade da água que é possível demonstrar com esta experiência.

6. **Assinala com uma cruz (X)** as opções que correspondem às funções da água:

	Eliminação de substâncias prejudiciais
	Manutenção da forma do corpo dos seres vivos
	Libertação de cheiro
	Transporte de substâncias necessárias à vida

	Absorção de substâncias tóxicas
	Regulação da temperatura corporal

7. **Faz a correspondência** entre cada letra da coluna A e um algarismo da coluna B. Utiliza cada letra e cada algarismo apenas uma vez.

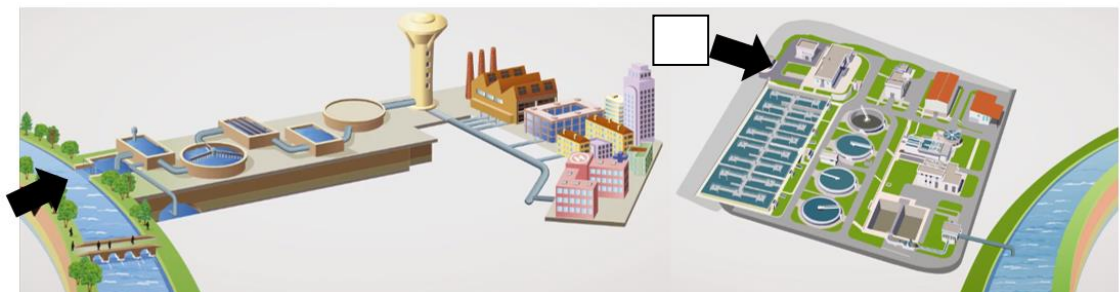
Coluna A	Coluna B
(a) Pode ter finalidades terapêuticas.	(1) Água potável
(b) Própria para consumo humano.	(2) Água mineral
(c) Contém substâncias ou microrganismos prejudiciais à vida.	(3) Água salobra
(d) Contém grande quantidade de substâncias dissolvidas.	(4) Água inquinada

(a) _____ (b) _____ (c) _____ (d) _____

8. **Assinala** com X as medidas que contribuem para poupar água.

	Regar o jardim às 14 horas da tarde para facilitar a evaporação.
	Reutilizar a água da lavagem dos vegetais e da fruta para a rega de plantas.
	Não deitar lixo na sanita, para evitar descargas desnecessárias.
	Ligar a máquina de lavar loiça apenas com a carga completa.
	Não lançar os plásticos e outras embalagens para o chão, mas sim nos rios.
	Fechar a torneira enquanto se escova os dentes ou ensaboa as mãos.

9. **Faz corresponder** a cada letra a estação de tratamento de água (ETA e ETAR) que representa:



Estação A	
Estação B	

10. Preenche os espaços com as palavras **ETA** e **ETAR**.

10.1. A função da _____ é tornar a água capturada própria para consumo humano.

10.2. A função da _____ é devolver a água despoluída à Natureza.

11. A água captada dos rios tem de ser tratada antes de ser consumida. **Indica** dois processos de tratamento de água.

12. Refere duas consequências do lançamento de águas residuais para os rios.

Bom Trabalho!

Anexo Q – Guião de entrevista a alunos do 1.º ciclo

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
1 - Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da entrevista - Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar, de forma muito geral, o trabalho a desenvolver na investigação. 2. Explicitar a importância da cooperação do entrevistado para o decurso da investigação. 3. Colocar o entrevistado como parte importante da investigação. 4. Garantir a confidencialidade dos dados obtidos na entrevista.
2 – Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expetativas do entrevistado face às aulas - Conhecer as expetativas do entrevistado face aos resultados obtidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideras que o 2.º ciclo vai ser mais difícil do que o 1.º? Porquê? 2. Pensas que as tuas notas vão subir, descer ou manter-se? Porquê? 3. Pensas que as aulas vão ser diferentes? Porquê?

		<p>3.1. Pensas que as aulas vão ser mais/ menos interessantes ou iguais? Porquê?</p> <p>3.2. Vai haver mais ou menos ruído?</p> <p>3.3. Mais ou menos conflitos?</p> <p>3.4. Mais ou menos regras e castigos?</p> <p>3.5. Mais ou menos liberdade?</p> <p>3.6. Mais ou menos chamadas de atenção?</p>
3 – Relação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expetativas do aluno quanto à adaptação à nova escola; - Conhecer as expetativas do aluno quanto à integração e relação na e com a turma; - Conhecer a relação do aluno com os professores. 	<p>1. Como pensas que vai ser a adaptação à nova escola?</p> <p>2. Pensas que vais ter uma relação diferente com a tua turma? Porquê?</p> <p>3. Pensas que vais ter uma relação diferente com os professores? Porquê?</p>

<p>4 – Relação a família, casa e escola</p>	<p>- Conhecer as expectativas do entrevistado face à participação e acompanhamento das famílias;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensas que a tua família vai acompanhar-te de igual forma? (ajuda com trabalhos de casa, transporte casa-escola, participar em reuniões de pais e iniciativas da escola) 2. Pensas falar com alguém caso tenhas algum problema na escola? Com quem?
<p>5- Pessoal</p>	<p>- Conhecer os receios do aluno quanto à entrada no 2.º ciclo; - Pedir sugestões que facilitem a entrada numa escola nova.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais pensas que serão as maiores diferenças em relação a esta escola/ este ano o 2.º Ciclo? 2. O que pensas que poderia ajudar os alunos quando entram numa escola nova?
<p>6 - Encerramento da entrevista</p>	<p>- Agradecer a colaboração do entrevistado e encerrar a entrevista</p>	<p>“A entrevista chegou ao fim. Agradeço imenso a tua colaboração e disponibilidade para participar e ajudar-me na minha investigação”</p>

Anexo R – Guião de entrevista a alunos do 2.º ciclo

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
1 - Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da entrevista - Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar, de forma muito geral, o trabalho a desenvolver na investigação. 2. Explicitar a importância da cooperação do entrevistado para o decurso da investigação. 3. Colocar o entrevistado como parte importante da investigação. 4. Garantir a confidencialidade dos dados obtidos na entrevista.
2 – Mudanças na vida quotidiana	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as mudanças nas rotinas do aluno; - Conhecer as mudanças nos hábitos de estudo dos alunos; - Conhecer as mudanças na autonomia/ independência dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tua rotina depois da escola manteve-se na passagem do 4.º para o 5.º ano? (dar exemplos: hábitos de estudo, hobbies, atividades extracurriculares)

		2. Fazes o caminho entre casa e a escola sozinho? No 4.º ano também era assim?
3- Mudanças na relação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como foi a adaptação à nova escola; - Conhecer a integração do aluno na turma; - Conhecer a relação do aluno com a turma; - Conhecer a relação do aluno com os professores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foi difícil a adaptação à nova escola? 2. Ainda tens amigos da escola antiga? Fizeste muitos amigos novos? 3. Sentes-te integrado na tua turma? (Dás-te bem com os teus colegas de turma?) 4. Dás-te bem com os teus professores?
4 – Mudança no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a mudança verificada pelo aluno no nível de dificuldade dos conteúdos; - Conhecer a mudança verificada pelo aluno no interesse das aulas; - Conhecer as mudanças nas classificações dos alunos às disciplinas comuns a ambos os ciclos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideras que os conteúdos que estás a aprender agora são mais difíceis que os do 4.º ano? 2. Consideras que as aulas são mais interessantes? 3. As tuas notas às disciplinas que já tinhas, como o Português e a Matemática, mantiveram-se?

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as mudanças verificadas pelo aluno na relação com os professores; - Conhecer as mudanças verificadas pelo aluno na exigência dos professores. 	<p>4. Gostas de ter vários professores ou preferias ter só um professor para todas as disciplinas? Justifica</p> <p>5. Consideras que os professores do 5.ºano são mais exigentes?</p>
5 - Encerramento da entrevista	- Agradecer a colaboração do entrevistado e encerrar a entrevista	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço imenso a tua colaboração e disponibilidade para participar e ajudar-me na minha investigação”

Anexo S – Guião da entrevista a professores

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
1 - Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar, de forma muito geral, o trabalho a desenvolver na investigação. . Explicitar a importância da cooperação do entrevistado para o decurso da investigação. . Colocar o entrevistado como parte importante da investigação. . Garantir a confidencialidade dos dados obtidos na entrevista.
2 – Dificuldades sentidas pelos alunos face ao início do novo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais problemas que os alunos apresentam no início de um novo ciclo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as expectativas que os alunos têm face à entrada no 5.º ano? (escola, professores, colegas, conteúdos, principais receios) 2. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades sentidas pelos alunos no início do 5.º ano?

		3. Que aspetos poderão estar associados às dificuldades sentidas pelos alunos? (exemplo: pluridocência, idade, maior responsabilidade, distância da escola, acompanhamento dos pais)
3 – Medidas facilitadoras da transição entre ciclos	- Caracterizar as medidas facilitadoras da transição entre ciclos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais acha que devem ser os cuidados que a escola deve ter para receber os novos alunos? 2. Considera que na sua escola existe articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo?
4 – Perspetiva relativamente à eficácia das medidas implementadas	- Conhecer a perspetiva quanto à eficácia das medidas facilitadoras da transição entre ciclos e de apoio aos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem considera que é responsável, no contexto escolar, por promover a articulação entre os ciclos de ensino? 2. Considera que as medidas adotadas são eficazes? Porquê? 3. Considera que existem constrangimentos que dificultam a

		transição entre ciclos? Quais? Porquê?
5 – Proposta de medidas de apoio aos alunos na transição entre ciclos	- Propor novas medidas que facilitem a transição entre ciclos de ensino.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propõe alguma melhoria de estratégias já adotadas para ajudar os alunos na integração no novo ciclo? Se sim, qual? 2. Propõe novas estratégias que possam minimizar as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos no início do novo ciclo? Se sim, quais?
6 - Encerramento da entrevista	- Agradecer a colaboração do entrevistado e encerrar a entrevista	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço imenso a tua colaboração e disponibilidade para participar e ajudar-me na minha investigação”

Anexo T – Pedido de Autorização a encarregados de educação

Pedido de autorização

Ex. mo (a) Senhor (a) Encarregado (a) de Educação

Como professora estagiária da turma do seu educando, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estando no 2.º ano de mestrado, estou a desenvolver uma investigação que se enquadra na temática da Transição entre ciclos de ensino.

Assim, venho por este meio solicitar-lhe a autorização para entrevistar o seu/sua educando (a), com o objetivo de apreender a sua perspetiva e as suas expectativas acerca da transição que entre o 4.º e 5.º ano que irá realizar no próximo ano letivo.

O áudio da entrevista será gravado para proceder a uma melhor análise dos dados recolhidos.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Rodrigues de Sá

(Agradecia que preenchesse o respetivo destacável)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) aluno(a) _____, do ___º Ano;
autorizo o meu educando a participar na referida entrevista.

O (A) Encarregado (a) de Educação

Anexo U – Análise de conteúdo com Unidades de Registo - 1.º ciclo

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Total subcateg.
	Expectativas em relação à escola	Aspetos gerais	Exigência de maior esforço	Sim, acho que vou ter que estudar mais e esforçar-me mais. (4A1)	12
Bem, se eu trabalhar muito para que o ciclo me corra melhor se calhar não vai ser tão difícil, mas se eu ficar nas tintas para isso talvez seja muito mais difícil. (4A2)					
Eu acho que vou ter que trabalhar mais do que agora porque no 2.º ciclo vamos aprender mais do que aprendemos agora. (4A2)					
(O 5.º ano) Vai ser difícil se eu não trabalhar. (4A2)					
caso eu não estude, (O 5.º ano) vai ser mais difícil. (4A2)					
eu vou estudar muito e mais do que estudo aqui, porque os trabalhos vão ser mais difíceis (4A10)					
e como vamos para o 5.º ano, esses trabalhos vão ser mais difíceis. (4A10)					
vou ter que estudar mais para ter melhores notas (4A5)					
Mas vou ter que me esforçar muito mais do que me esforço aqui. (4A6)					
vamos ter mais coisas para estudar. (4A8)					
Acho que vamos ter que nos esforçar mais (4A8)					
Acho que tenho que aumentar o esforço. (4A9)					
				Gosto pelas duas escolas	Eu gosto muito de ir para a escola que eu vou, esta também eu gosto. (4A1)
		Relação semelhante com os professores de ambos os ciclos.	Acho que vou conseguir ter uma relação com os novos professores como tenho com a minha professora, desde que não me esqueça dos nomes deles. (4A2)	2	
			Se não me chatearem vamos ter a mesma relação. À L. eu estou sempre a dar abraços, posso fazer o mesmo aos professores do 2.º ciclo. (4A6)		
		Provável dificuldade em se relacionar com mais que um docente	Eu acho que o facto de ter mais que um professor é um pouco preocupante, porque ter mais professores pode significar ter uma relação diferente, menos próxima (4A3)	7	
			A relação vai ser diferente porque vamos ter vários professores, se nós estivermos só um professor somos mais próximos dele, mas com vários isso não é possível. (4A5)		

				vai ser diferente porque não vou andar sempre com os mesmos professores. (4A5)	
				vai ser um bocadinho difícil principalmente por ter muitos professores. (4A7)	
				eu se calhar nunca vou gostar deles, o que o meu primo diz é que eles estão sempre a gritar, assim eu não vou gostar deles. (4A7)	
				se eu não os conhecer vou ter que me aproximar. Eu acho que não vai ser igual à relação que temos com a L. (4A8)	
				vamos ter mais professores (isso vai ser difícil) (4A9)	
			Preferência pelos prof. do 1º ciclo	Os professores, eu vou preferir os desta. (4A1)	4
				gosto mais da minha professora do 4.ºano. (4A10)	
				Acho que (a relação com os professores) vai ser diferente porque a L. foi a minha primeira professora. (4A3)	
				Eu acho que vamos ser menos próximos dos novos professores do que somos da nossa professora	
			Aprendizagem de novos conteúdos	Vamos aprender coisas que ainda não aprendemos. (4A2)	6
				vamos aprender coisas muito diferentes que nós nunca ouvimos falar. (4A2)	
				aprendemos coisas novas e dá mais interesse em saber. (4A2)	
				vamos começar a aprender coisas mais difíceis. (4A3)	
				é uma coisa que eu nunca fiz. (4A10)	
				vamos aprender coisas novas (4A9)	
			Maior responsabilização dos alunos	Mas depois quando crescermos já fazemos as nossas coisas sozinhos. (4A3)	6
				primeiro estamos mais velhos (4A3)	
				como é 2.º ciclo já somos mais crescidos, já temos mais responsabilidade. (4A4)	
				Nós no 5.º ano já somos mais crescidos, já temos mais responsabilidade, já temos de ter a noção do que temos a fazer. (4A6)	
				eu já estou mais crescida e inteligente (4A6)	

				vamos passar um ano e vamos ser mais velhos. (4A9)	
		Organização e funcionamento da escola	Maior dificuldade devido ao aumento do nº de disciplinas	<p>Eu acho que vai ser mais difícil porque vamos ter mais disciplinas e vai ser outras coisas, vamos estar já no 2.º ciclo e vamos ter mais disciplinas. (4A1)</p> <p>A escola é maior, vou ter mais disciplinas (...)(4A1)</p> <p>(dizem) que vamos ter muitas disciplinas (4A1)</p> <p>ter muitas aulas e disciplinas diferentes (4A10)</p> <p>(é mais difícil) porque tem mais matérias (4A4)</p> <p>além de termos mais matérias (4A4)</p> <p>vai haver muitas mais disciplinas, vai ser difícil tirar tantos apontamentos e estar sempre com muita atenção. (4A5)</p> <p>as matérias vão ser mais e mais difíceis (4A6)</p> <p>As matérias vão ser mais e diferentes. (4A6)</p>	10
				As maiores diferenças para mim vão ser: mais disciplinas e exercícios novos (4A8)	
			Provável dificuldade devido à mudança de salas	<p>À escola eu acho que a adaptação vai ser difícil, porque costumam dizer que temos de estar sempre a trocar de sala, que temos de andar sempre com todos os livros, que vamos ter muitas disciplinas e dizem que costuma ser um pouco difícil. (4A1)</p> <p>(...) vou estar sempre a trocar de sala, (...)(4A1)</p> <p>porque temos que trocar de sala, temos de nós lembrar das aulas que vamos ter todos os dias, vamos ter que andar a correr para não chegarmos atrasados. (4A8)</p>	3
			Receio de bullying	<p>(...) e também é dizerem que fazem muito bullying lá na escola. (4A1)</p> <p>Naquela escola vamos ter um pouco mais de liberdade, mas na sala de aula não. Acho que vamos ter mais liberdade porque estão sempre a dizer que fogem e porque a escola é maior. (4A1)</p>	3

				quando há lutas, normalmente costumam fazer uma roda com todas as mãos dadas e para os auxiliares não verem. (4A7)	
			Maior dificuldade devido ao tamanho da escola	acho que vai ser difícil adaptar-me, principalmente a ir à biblioteca, porque vai ser noutra ponta da escola. (4A10)	9
				vai ser mais difícil (adaptar-me) ao tamanho da escola. (4A10)	
				a escola é muito grande, eu já lá estive (4A3)	
				a escola é maior (4A4)	
				A outra escola é muito grande e esta é mais pequena, por isso eu posso me perder. (4A5)	
				vai ser um bocadinho difícil principalmente porque a escola vai ser muito grande. (4A7)	
				A escola é muito grande e eu acho que vai ser complicado, mas ao mesmo tempo mais fixe, porque vamos chegar lá e vamos querer conhecer a escola toda. (4A8)	
				porque a escola vai ser maior, o dobro ou o triplo desta (4A9)	
				A escola vai ser maior (4A9)	
			Maior dificuldade devido à mudança dos horários	vai ser mais difícil (adaptar-me) ao tempo dos intervalos. (4A10)	3

			vai ter horários diferentes e disciplinas em dias diferentes. (4A6)	
			vamos ter mais tempo de aulas (4A9)	
Expetativas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas	Alterações na organização do espaço	Não sei. Acho que nos vamos sentar numa mesa dois a dois, em vez de ser em grupos. (4A1)	5
			Não trabalhamos em grupos, a mesa é só para uma pessoa (4A3)	
			não trabalham (com as mesas organizadas) em grupo. (4A3)	
			não vamos estar a trabalhar em grupos e acho que vamos estar em carteiras (4A5)	
			as mesas não estão em grupos (4A8)	
	Ausência de materiais de apoio na sala de aula	nós estamos habituados a ter cartazes e normalmente quando não tenho cartazes quando tenho de fazer provas fico um bocadinho nervosa. Sem os cartazes a sala vai ficar um bocadinho vazia. (4A7)	3	
				As maiores diferenças vão ser os cartazes (4A7)
				Não há quadro interativo, não há cartazes como aqui e não há biblioteca dentro da sala de aula. (4A8)
	Alterações nas rotinas em sala de aula	nós estamos habituados a ter AP (Apresentação de Produções) (4A7)	3	
				As maiores diferenças vão ser as tarefas (4A7)

				como não é uma escola moderna, vai deixar de haver projetos e TEA (4A9)	
			Ausência de momentos coletivos	Acho que não vamos ter momentos coletivos. (4A1)	1
			Estabelecimento de regras	Os meus colegas? Não, acho que vai haver menos ruído, porque vai haver regras. (4A1)	1
			Provável menor interesse pelas aulas do 5º ano	Eu acho que as aulas vão ser menos interessantes. (4A1)	3
				Mas acho que as atividades não vão ser tão interessantes como as que fazemos aqui porque já não temos tantas. (4A4)	
				vai ser menos interessante, porque quando a L. explica uma coisa ela fala com diversão e lá como os professores têm vários alunos vão ser menos divertidos. (4A5)	
			Provável maior interesse pelas aulas do 5º ano	Acho que vai ser mais interessante que aqui no 1.º ciclo. (4A2)	3
				Eu sempre achei as aulas interessantes. Lá no 5.º ano são diferentes, coisas diferentes às vezes interessam (4A6)	
				Vão ser um bocadinho mais interessantes, porque eu nunca estudei lá, vou ser lá novato, por isso vai ser mais interessante por causa da novidade. (4A8)	
			Proposta de tarefas mais exigentes	vai ser mais difícil os trabalhos (4A10)	1
			Exigência de realização de uma maior quantidade de tarefas em casa	Tem mais trabalhos de casa. (4A4)	1

			Alteração na frequência de avaliação sumativa	tem mais testes numa só semana (4A4)	2
			vamos ter mais testes surpresa (4A8)		
			Alteração no modelo de ensino	é uma escola nova, pode haver um tipo de ensino diferente (4A3)	2
			vai ser uma escola tradicional, não vai ser moderna logo não vai haver tanto trabalho de grupo. (4A9)		
			Alterações na participação, em aula, dos alunos	nós aqui metemos o dedo no ar e nós falamos, por vezes sem o dedo, no ar porque estamos muito interessados no que estamos a fazer, lá não podemos fazer isso (4A5)	4
				eu acho que a professora só vai dizer coisas, vai estar sempre a falar e nós vamos participar menos. (4A7)	
				(a professora) não nos vai deixar falar. (4A7)	
				nós vamos participar menos e vamos poder participar menos.(4A9)	
		Papel dos prof.	Incidência na correção de trabalhos	Acho que os professores só corrigem. (4A1)	1
			Maior controlo dos prof. sobre os alunos	As professoras vão estar mais em cima de nós. (4A1)	8
Sim, não sei, acho que os professores estão mais em cima de nós e veem tudo. (4A1)					
o professor vai estar sempre a exigir que nós falemos baixo e menos. (4A10)					
os professores mandam mais e são mais certinhos nas horas e isso (4A4)					
os professores são muito certinhos e nunca querem barulho. (4A4)					
há muitas pessoas que se portam mal e depois (os professores) ralham. (4A5)					
se tiverem a falar vão de castigo. (4A5)					
a professora grita connosco e não nos vai deixar falar. (4A7)					

			Menor atenção dos prof. aos alunos	<p>A relação com os professores vai ser diferente porque se calhar não nos dão muita atenção como a professora do 4.º ano dá. (4A1)</p> <p>Acho que a escola nos podia dar mais atenção, como dão aqui. (4A1)</p> <p>eles não devem estar sempre a olhar para os alunos, a ver quem é que fala e quem é que está calado (4A4)</p> <p>Acho que os professores dão menos atenção que a minha professora. (4A4)</p> <p>a professora L. dá-nos mais atenção e outros professores não são muito próximos porque não vão estar tanto tempo connosco. (4A4)</p> <p>os professores estão mais focados em dar aula e não nos dão tanta atenção. (4A4)</p>	12
				<p>Eu acho que a professora vai estar menos atenta ao que o aluno está a falar. Se arranjam confusão, eles é que vão tirar má nota, não é a professora (4A6)</p> <p>Acho que os professores do 5.º ano se preocupam menos do que a L. (4A6)</p> <p>a professora não dá tantas regras e não nota muito no que estamos a fazer, acho vamos ter mais liberdade. (4A7)</p> <p>eles não dão muita atenção aos alunos, eles nem percebem o que estamos a fazer. (4A7)</p> <p>eles só querem saber de matéria, precisam de fazer testes.(4A7)</p> <p>eles já sabem que a professora não vai estar lá sempre para os separar (4A7)</p>	
			Maior exigência dos professores	a professora vai ser mais exigente. (4A10)	1
			Apoio na resolução de problemas	<p>(vou falar com) algum professor (4A10)</p> <p>(vou falar com os) professores. (4A4)</p> <p>(vou falar) com a professora. (4A3)</p> <p>(vou falar) com os professores (4A6)</p> <p>(vou falar) com o diretor de turma (4A9)</p>	5

		Adaptação aos colegas	Provável facilidade devido à continuidade de alguns colegas	A adaptação vai ser boa porque vou estar com a minha turma e também tenho lá alguns amigos, mas os professores não. (4A1) Eu acho que a relação com a minha turma vai ser igual. (4A1)	5
				acho que vou ter sempre a mesma relação, porque eu já estou com os meus amigos há três anos e meio e nós damos-nos bem, por isso, acho que vou ter sempre a mesma relação com eles. (4A2)	
				não nos vamos afastar, vamos ficar todos juntos, nada vai mudar (4A7)	
				Se eu tiver na mesma sala que eles, não vai mudar nada. Somos todos novatos, vamos ajudar-nos uns aos outros. (4A8)	
		Provável afastamento da turma		há meninos que se vão separar e a turma vai ficar dividida e vou ter uma relação menos próxima com esses colegas. (4A10)	2
				se calhar vou arranjar mais amigos e vou dar menos atenção à turma (4A4)	
		Provável facilidade devido ao conhecimento de outros alunos que já frequentam a escola		(Eu já) vou conhecer algumas pessoas que já andam na escola nova. (4A10)	1
		Provável dificuldade em conhecer pessoas novas		Vai ser difícil (porque) vou conhecer pessoas novas. (4A10)	5
				já não vou ter os meus colegas para me ajudarem, vou ter que fazer outros amigos (4A3)	
				– Vai ser difícil tem mais meninos e mais velhos, que são malcomportados. (4A4)	
				A maior diferença vai ser os alunos, porque já estou habituada a estar com os meus amigos desta turma, de repente, depois de quatro anos vou para outra escola e acho que isso vai ser um pouco difícil. (4A3)	

			fazer mais amigos vai ser difícil. (4A6)				
		Papel dos auxiliares	Apoio face a problemas	(vou falar) com alguns auxiliares (4A4)	4		
				(vou falar) com os auxiliares (4A3)			
				(vou falar) com os funcionários (4A6)			
				Sim, (penso falar) com os auxiliares, para me ajudarem a resolver o problema. (4A8)			
			Menor atenção dos auxiliares	Acho porque deve haver menos auxiliares a verem-nos (4A4)	2		
				com menos adultos a ver. (4A4)			
		Papel do/a diretor/a da escola	Apoio face a problemas	(vou falar) com a diretora da escola (4A6)	2		
				(vou falar) com a diretora da escola (4A9)			
	Expetativas em relação a apoios extraescolares	Apoio da família	Acompanhamento inicial no percurso para a escola	Ir buscar-me à escola nos primeiros dias sim, mas já estamos a combinar que vamos sozinhos depois. (4A1)	2		
						tenho que me habituar a andar a pé para a escola, mas caso precise de ajuda, ligo à minha mãe. (4A8)	
		Acompanhamento no percurso para a escola	vou passar a ir para casa com os meus avós e depois o meu pai vai-me buscar. (4A10)	No 5.º ano ainda me vão levar à escola, mas acho que me vão ajudar menos porque eu já estou mais crescida e inteligente (4A6)	3		
							a única diferença é que com o pai vou a pé (para a escola) e com a mãe vou de carro. (4A9)
		Apoio nos trabalhos de casa	Vão continuar a ajudar-me nos trabalhos de casa. (4A2)	1			

			Menor atenção da família	Quando eu estiver na nova escola, o meu irmão vai continuar aqui, vai ter mais atenção porque é mais pequenino. (4A2)	1
			Apoio face a problemas	Sim, (se tiver problemas falarei) com os meus pais e com os adultos que estão lá na escola. (4A1)	6
				falo com os meus pais e com o meu irmão (se tiver problemas e os meus amigos não conseguirem resolver). (4A2)	
				(falo) com o meu irmão. (4A4)	
				(falo) com os meus pais (4A10)	
				(vou falar) com a mãe e com o pai (4A5)	
				eu conto sempre aos meus pais. (4A7)	
		Apoio escolar externo	Explicações em caso de necessidade	Se tiver com muitas dificuldades vou para o centro de estudos, para uma explicação. (4A1)	1
			Frequência num centro de estudos após as atividades letivas	eu vou para o centro de estudos. Para o ano já não me vêm buscar, eu vou a pé com o meu irmão. (4A4)	1

Anexo V – Análise de conteúdo com Unidades de Registo – 2.º ciclo

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Total subcateg.
Perspetivas face à transição para o 2.º ciclo	Perspetivas em relação à escola	Aspetos gerais	Maior responsabilização dos alunos	nós somos mais crescidos e temos mais capacidades para trabalhar. (5A7)	1
			Exigência de maior esforço	Este ano eu estou a estudar mais, o ano passado eu não estudava nada (5A1)	10
				mas eu estudo mais agora. (5A3)	
				Agora eu estudo um pouco mais (5A4)	
				temos mais matéria para estudar (5A5)	
				Eu antes não estudava assim tanto, por isso agora estudo muito mais. (5A5)	
				Eu estudo mais agora do que estudava quando estava no 4.º ano. (5A6)	
				Temos é de nos esforçar mais para perceber. (5A6)	
				Eu estudo mais agora, do que estudava quando estava no 4.º ano. (5A7)	
				agora ando a estudar mais. (5A8)	
			Estudo mais agora. Depois das aulas vou para casa estudar e depois vejo televisão. Antes só estudava para os testes (5A9)		
			Exigência de menor esforço	É diferente, eu estudava mais antes. (5A2)	2
Agora estudo menos porque tenho menos tempo para estudar. (5A10)					
Preferência pela pluridocência	Gosto mais de ter um professor para cada disciplina. (5A1)	5			
	Prefiro ter vários professores, eles têm várias formas de explicar as coisas e eu assim percebo melhor. (5A6)				

				Prefiro ter mais que um professor porque assim conheço novas pessoas. (5A8)	
				Eu prefiro ter mais professores, porque tinha uma relação menos boa com a minha professora do 1.º ciclo (5A9)	
				Eu gosto de ter vários (professores) porque não é sempre a mesma coisa. (5A10)	
			Facilidade em se relacionar com todos os professores	Sim, dou (me bem com todos os meus professores). (5A1)	9
				Sim, dou-me bem com os meus professores. (5A2)	
				Sim, eu gosto dos professores e dou-me bem com eles. (5A3)	
				Sim, também me dou bem com todos eles (professores). (5A4)	
				(a minha relação com os meus professores) É boa. (5A5)	
				Sim, tenho uma boa relação com os meus professores. (5A6)	
				Com os meus professores, a relação é boa. (5A7)	
				Sim, dou-me bem com os meus professores. (5A9)	
				Sim, dou-me bem com os meus professores. (5A10)	
			Dificuldade em se relacionar com todos os professores	Só me dou bem com alguns. Os professores que eu não me dou bem é porque não gosto muito deles, eles são um bocadinho injustos (5A8)	
			Sem preferência quanto ao tipo de docência	Eu gosto dos dois, é indiferente para mim. (5A5)	2
				Para mim é igual, eu não tenho preferência. (5A3)	
			Preferência pela monodocência	Eu preferia ter só um professor, porque estava mais habituado a isso. (5A2)	3
				Preferia antes quando só tinha um professor porque eu gostava mesmo muito da minha professora. (5A4)	
				Eu preferia quando tinha um professor para todas as disciplinas, porque estava sempre com ele e ele	

				conhecia-me melhor. Eu tinha uma relação mais próxima. (5A7)	
		Organização e funcionamento da escola	Maior dificuldade devido ao tamanho da escola	<p>foi difícil adaptar-me porque a escola é maior e tens mais alunos. (5A2)</p> <p>(não foi fácil adaptar-me) porque é uma escola maior (5A4)</p> <p>Eu achava que ia ser um pouco difícil ao início, porque a escola é muito maior do que a minha antiga, mas com o tempo foi ficando mais fácil. (5A6)</p> <p>(não) conhecia a escola e ela é muito grande. (5A7)</p>	4
	Perspetivas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas	Maior interesse pelas aulas do 5.º ano	<p>eu acho que as aulas são mais interessantes do que eram no 4.º ano. (5A1)</p> <p>Agora as aulas são mais interessantes. (5A2)</p> <p>as aulas são mais interessantes. (5A3)</p> <p>Eu acho que são mais interessantes. Todos os dias eu tenho vontade de aprender mais e isso faz com que as aulas sejam mais interessantes. (5A6)</p> <p>as aulas são mais interessantes, (porque aprendemos coisas novas e mais difíceis) (5A7)</p> <p>eu acho que as aulas são mais interessantes. (5A8)</p> <p>Acho que são mais interessantes, eu gosto mais agora. (5A9)</p> <p>As aulas são mais interessantes porque antes são liamos e escrevíamos e agora fazemos mais atividades diferentes. (5A10)</p>	8
			Igual interesse pelas aulas do 4.º e do 5º ano	<p>Eu acho que são tão interessantes como já eram. (5A4)</p> <p>Eu acho que as aulas são parecidas. (5A5)</p>	2

			Resultados obtidos mais baixos	As minhas notas desceram, porque as disciplinas ficaram mais difíceis. (5A1)	9
				de português desci (a nota) (5A2)	
				As minhas notas pioraram um bocadinho. (5A4)	
				Matemática eu piorei. (5A5)	
				a Matemática as minhas notas desceram um bocadinho (5A6)	
				A matemática piorei e a português também piorei. (5A7)	
				A matemática, eu piorei as minhas notas (5A8)	
				As minhas notas pioraram um bocadinho. (5A9)	
				As minhas notas pioraram um bocadinho. (5A10)	
			Resultados obtidos mais altos	De matemática, subi (as notas) (5A2)	
				As minhas notas melhoraram. (5A3)	
				Português eu melhorei (5A5)	
				A Português as minhas notas melhoraram (5A6)	
				a português eu melhorei um bocadinho. (5A8)	
			Aumento do grau de dificuldade dos conteúdos aprendidos	as disciplinas ficaram mais difíceis. (5A1)	10
				No 4.º ano as coisas que eu aprendia eram mais fáceis. (5A2)	
				Matemática é mais difícil, o Português também é mais difícil. (5A3)	
				eu acho que os conteúdos são mais difíceis. (5A4)	

				Acho só um bocadinho mais difícil, mas não grande coisa porque a minha irmã disse-me que o 5.º ano é uma revisão do 4.º, misturadas com coisas novas. (5A5)	
				Eu acho que são um pouco difíceis, mas acho que quando percebermos fica fácil. (5A6)	
				As coisas que nós aprendemos são mais difíceis (5A7)	
				Eu acho que algumas coisas são mais difíceis, como a Matemática. (5A8)	
				Eu acho que é um bocadinho mais difícil (aquilo que estamos a aprender). (5A9)	
				Eu acho que as coisas que aprendemos agora são mais difíceis. (5A10)	
			Exigência de realização de uma maior quantidade de trabalhos	eles mandam mais trabalhos para casa (5A5)	3
				exigem que façamos mais trabalhos (5A6)	
				Temos mais trabalhos para fazer, mas eu prefiro os trabalhos que fazemos aqui. (5A10)	
		Papel dos prof.	Maior exigência dos prof. com os alunos	Na maioria são mais exigentes também porque nós somos mais crescidos e temos mais capacidades para trabalhar. (5A7)	7
				Os professores do 5.º ano são mais exigentes, querem que trabalhemos mais. (5A2)	
				eu acho que os professores do 5.º ano são mais exigentes, principalmente a professora de português. (5A3)	
				São mais exigentes, sem dúvida, porque querem que trabalhemos mais. (5A4)	
				São um bocado porque eles mandam mais trabalhos para casa, temos mais matéria para estudar, mais revisões para fazer, são mais exigentes que os professores do 4.º ano. (5A5)	
				Eu acho que eles são mais exigentes, exigem que façamos mais trabalhos, mas eu gosto. (5A6)	

				Eu acho que os professores são mais exigentes (5A10)			
			Menor atenção dada aos alunos	não tomam muita atenção aos alunos. (5A8)	1		
		Adaptação aos colegas	Facilidade devido à continuidade de alguns colegas	tenho uma colega da minha turma que já era no ano passado (5A1)	11		
				alguns colegas ainda são da minha turma (5A2)			
				ainda tenho amigos da escola antiga (5A3)			
				tenho uma colega da minha turma que já era minha colega no 4.º ano (5A4)			
				mas ainda tenho amigos nesta escola que eram da minha escola antiga. (5A5)			
				tenho alguns amigos da escola antiga na minha turma (5A6)			
				Tenho alguns amigos da minha escola antiga, mas nenhum é da minha turma. (5A7)			
				foi fácil (adaptar-me), porque já tinha amigos que andavam nesta escola (5A8)			
				Sim, ainda tenho amigos da minha escola antiga. (5A8)			
				já conhecia muitas pessoas desta escola. (5A9)			
				Tenho uns amigos da minha escola antiga, mas só um é da minha turma, mas ainda me dou com os outros. (5A9)			
				Estabelecimento de novas amizades		fiz alguns amigos novos. (5A1)	9
				fiz muitos amigos novos. (5A2)			
		e também fiz alguns amigos novos. (5A3)					
		ainda fiz alguns amigos novos (5A4)					
		fiz novas amizades, na minha turma e noutras turmas. (5A6)					
		Nesta escola eu já fiz alguns amigos. (5A7)					
		Sim, fiz muitos amigos novos. (5A8)					

				Nesta escola fiz alguns amigos novos. (5A9)	
				Eu fiz também alguns amigos novos. (5A10)	
			Dificuldade inicial por conhecer poucos colegas	(a adaptação foi) Um bocado (difícil) porque não conhecia muita gente (5A7)	2
				A adaptação à escola não foi muito fácil porque eu tive que fazer amigos novos, porque não tinha amigos da escola antiga. (5A10)	8
			Dificuldade em se relacionar com todos os colegas de turma	eu dou-me bem com quase todos os meus colegas de turma, menos com o M. (5A1)	
				mas não me dou bem com todos eles. (5A3)	
				não é muito fácil para mim fazer amigos. (5A5)	
				Não fiz muitos amigos novos e não interajo quase nada com os rapazes (5A5)	
				eu não me dou bem com todos os meus colegas. (5A5)	
				não me dou bem com todos os meus colegas, tenho alguma dificuldade em me relacionar com algumas raparigas (5A6)	
				Às vezes, nem sempre me dou bem com todos os meus colegas. (5A8)	
				tenho alguns colegas que não se dão comigo. (5A10)	
			Facilidade em se relacionar com todos os colegas de turma	Sim, dou-me bem com os meus colegas, mas às vezes discutimos. (5A7)	4
				dou-me bem com os meus colegas de turma. (5A2)	
				dou-me bem com eles (os meus colegas) todos. (5A4)	

				Dou-me bem com todos. (5A9)	
	Perspetivas em relação a questões extraescolares	Deslocação casa-escola	Acompanhamento de um familiar no percurso para a escola	Eu vou e venho de carro, com os meus pais, tal como antes. (5A7)	2
				De manhã, venho de carro e à tarde vou a pé com a mãe. (5A9)	
			Sem acompanhamento de um adulto	No 4.º ano ia de carro como o meu tio agora faço com a minha prima, a pé. (5A1)	8
				Faço sozinho de comboio, tal como fazia no 4.º ano. (5A2)	
				Eu vou a pé para a escola sozinho, no 4.º ano também o fazia, mas a escola era mais perto de casa do que esta. (5A3)	
				Faço sozinha, a pé ou às vezes com uma colega de turma. Antes era o pai e a mãe que me iam levar e buscar à escola. (5A4)	
				Agora vou sozinha para casa, a pé e antes eram os meus avós que me iam buscar. (5A5)	
				eu vou sozinho para casa, a pé. Antes já fazia assim. (5A6)	
				Faço sozinho, a pé. Antes ia com a minha irmã e com o meu pai. (5A8)	
				Agora venho para a escola sozinha, mas antes fazia com a companhia do meu irmão. (5A10)	

Anexo W – Análise de conteúdo com Unidades de Registro – Professores)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro	Total subcateg.
Perspetivas face ao novo ciclo de ensino	Perspetivas em relação à escola	Aspetos gerais	Dificuldade em adaptar-se à pluridocência	A grande mudança é passar da monodocência para a pluridocência, acho que essa vai ser a maior dificuldade que eles têm (P1)	6
				Eu acho que um constrangimento vai ser a grande proximidade que tem comigo e o distanciamento que vão encontrar nos professores de lá. São poucos os que vão baixar ao nível deles para permitirem que eles se aproximem como eu faço. Essa vai ser uma das grandes dificuldades. (P1)	
				têm um relacionamento mais intimista com a sua professora porque estão com ela muitas horas por dia e em muitos casos durante vários anos seguidos e depois	

				passam para um ambiente com vários professores, em que o relacionamento pessoal não é possível. (P2)	
				Os aspetos que estão na génese dessas dificuldades são a pluridocência, (P2)	
				a adaptação à forma de estar de cada docente e isso demora algum tempo, muitas vezes, mais de metade do 5.º ano é passado na adaptação à forma de estar. (P2)	
				A questão da pluridocência (dificulta a transição) (P2)	
			Estabelecimento de novas relações	eu acho que as expetativas deles estão mais relacionadas com os relacionamentos que eles vão ter, com novos colegas, conhecer novos professores, estar num novo espaço. (P2)	1
		Organização e funcionamento da escola	Dificuldade devido ao aumento do nº de disciplinas	o número de disciplinas (dificulta a transição) (P2)	1
			Dificuldade devido à mudança de salas	Os aspetos que estão na génese dessas dificuldades são as mudanças constantes de sala (P2)	2
				e o facto de terem de andar a mudar de sala (dificulta a transição) (P2)	
			Dificuldade devido à mudança de horários	Os aspetos que estão na génese dessas dificuldades são os novos horários (P2)	1
			Dificuldade devido ao tamanho da escola	o facto da escola ser imensa em comparação à escola deles (dificulta a transição) (P2)	1
	Dificuldade devido à falta de toques		Na básica não existem toques, portanto eles vão ter que controlar muito bem as horas de saída e de entrada (P2)	1	
	Perspetivas em relação ao processo de ensino	Organização e funcionamento das aulas	Alterações no papel do aluno em sala de aula	esta turma em particular vai sentir uma grande diferença em termos de aula, de sala de aula, eles são muito autónomos e ali vão ser muito guiados, muito direcionados. (P1)	3
			(os professores) não os vão deixar argumentar, mesmo que eles tenham razão não vão deixar e isso vai ser muito difícil para eles. (P1)		

				eles estão habituados a ter uma certa liberdade de se expressarem que é boa e que a professora sabe levar para o que ela quer, mas vão chegar a um 5.º ano e muitos colegas vão ver isso como má educação (P2)	
			Mudança nos instrumentos de avaliação	Muitos docentes de 2.º ciclo continuam a dar uma avaliação baseada em testes quando se requer que a avaliação seja muito mais formativa e tudo isto vai chocá-los. (P2)	1
		Papel dos prof.	Maior atenção por parte do diretor de turma	têm cuidados, especialmente os diretores de turma, numa fase inicial, mais atenção, ver questões de comportamento, se eles se estão mesmo adaptar, na questão das emoções também (P2)	1
			Maior autoridade dos prof. sobre os alunos	Têm princípios muito enraizados, como a autoridade do professor, é feita mesmo por autoridade, é o docente quem manda e não na base do respeito, basta o respeito para ter autoridade não é preciso mais nada e eles vão sentir muita diferença (P1) Os professores não vão deixar que eles os tratem pelo nome, não os vão deixar argumentar, mesmo que eles tenham razão não vão deixar e isso vai ser muito difícil para eles. (P1)	2