



CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Ciências da Educação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – LIDERANÇA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS ALUNOS ENTRE O 1.º E O 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERCEÇÕES, PRÁTICAS E
PERSPETIVAS**

UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Por

Emília de Fátima Santos Batista da Silva

Sob a orientação de

Professor Doutor António Maria Veloso Bento

Funchal, 2013

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor António Bento, um eterno agradecimento pela orientação, disponibilidade e palavras de incentivo à realização deste trabalho. Muito obrigada.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelo espírito de união e cooperação permanentes. Muito obrigada.

Aos Pais/Encarregados de Educação pela sua colaboração e interesse, em participar nesta investigação. Muito obrigada.

Aos alunos participantes, pela sua inestimável ajuda neste estudo. Muito obrigada.

Aos docentes entrevistados, pela disponibilidade para a realização deste estudo, concedendo-me algum do seu precioso tempo. Muito obrigada.

Ao conselho executivo e às direções dos estabelecimentos de ensino onde decorreu o estudo, que me acolheram e apoiaram em tudo o que solicitei. Muito obrigada.

À minha família pelo apoio incondicional que me deram. Muito obrigada.

A todos os que estiveram presentes em cada etapa desta caminhada. Muito obrigada e bem hajam!

RESUMO

A transição entre ciclos de ensino é descrita pela literatura como um acontecimento de vida que pode ser problemático e desencadear situações de tensão e de stress, provocando o insucesso escolar dos alunos. Neste contexto, a adaptação do aluno aos novos problemas e desafios vai depender em grande medida das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências vividas na escola de acolhimento. Por isso, professores e pais/encarregados de educação concordam que os momentos de transição devem ser muito bem pensados, de modo a se realizarem harmoniosamente (Bento, 2007).

O presente estudo teve como propósito conhecer a problemática do processo de transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, em cinco escolas da Região Autónoma da Madeira, percecionada pelos alunos, respetivos pais/encarregados de educação e professores.

Para o efeito, a investigação foi conduzida em duas vertentes: “antes” e “depois” da transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos, no final do ano letivo de 2011/2012. A partir de um estudo de caso, recorremos à aplicação do inquérito por questionário aos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade e aos respetivos pais/ encarregados de educação, bem como à realização de entrevistas a oito docentes, quatro professores titulares de turma do 4.º ano e quatro diretores de turma do 5.º ano. Apontou-se para uma metodologia que, apesar de ter contado com indicadores quantitativos, assumiu forte preocupação interpretativa, com o intuito de atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento e de ação dos intervenientes na transição escolar.

Dos resultados obtidos foi possível inferir que a transição do 4.º para o 5.º ano era preparada no interior de cada organização e que os alunos se sentiam, na generalidade, satisfeitos com a mesma, evidência confirmada pelas perceções dos pais e dos professores. Não obstante os docentes reconhecerem que a articulação promove uma maior continuidade entre os ciclos de ensino e proporciona uma melhor adaptação às exigências impostas pela progressão na escolaridade, constatou-se que as práticas de articulação entre as escolas eram muito incipientes.

Palavras-chave: Transição escolar, adaptação, articulação, estratégias.

ABSTRACT

The transition between levels of education is described in the literature as a life event that can be a problem and serve to trigger situations of tension and stress, causing school failure for students. In this context, the adaptation of the student to the new problems and challenges will depend in large part on previous experiences, as well as the quality of experiences encountered in the host school. Hence, teachers and parents/guardians agree that the moments of transition must be well thought through, so as to be carried out harmoniously (Bento, 2007).

The purpose of this study was to become acquainted with the problems in the process of transition from the 1st to the 2nd Cycles of Basic Education at five schools of the Autonomous Region of Madeira, as perceived by the students, their parents/guardians and the teachers.

For this purpose, the research was done in two stages: “before” and “after” the transition of students between the 1st and 2nd cycles, at the end of the 2011/2012 school year. Based on a case study, we resorted to the application of a survey through a questionnaire of students of the 4th and 5th years of school and of their parents/guardians, as well as interviewing eight teachers of the group of the 4th year and four homeroom teachers of the 5th year. The methodology chosen, although counting on quantitative indicators, took on a strong interpretative approach, with the intention of gaining a deeper understanding of the thought processes and actions of those involved in the school transition.

From the results obtained, it was possible to infer that the transition from the 4th year to the 5th year was prepared inside each organisation and the students were, generally, satisfied with it, evidence that was confirmed by the perceptions of the parents and the teachers. Despite that fact the teachers recognised that the articulation fosters a greater continuity between the cycles of education and provides a better adaptation to the demands imposed by progression in the school system, it was noted that the practices of articulation between these schools were still very incipient.

Key words: School transition, adaptation, articulation, strategies

RESUMÉ

La transition entre les cycles d'enseignement est décrite par la littérature comme un événement de la vie pouvant être problématique et provoquer des situations de tension et de stress, entraînant l'échec scolaire des élèves. Dans ce contexte, l'adaptation de l'élève aux nouveaux problèmes et défis va, en grande mesure, dépendre des expériences antérieures, ainsi que de la qualité des expériences vécues dans la nouvelle école. Aussi, professeurs et parents/répondants s'accordent à penser que les moments de transition doivent être très bien pensés, afin de s'effectuer harmonieusement. (Bento, 2007).

La présente étude a eu pour objet de connaître la problématique du processus de transition du 1^{er} vers le 2^{ème} Cycle de l'enseignement de base¹⁾, dans cinq écoles de la Région Autonome de Madère, perçue par les élèves, leurs parents/répondants et les professeurs.

Pour ce faire, l'investigation s'est déployée en deux volets : «avant» et «après» la transition entre les 1^{er} et 2^{ème} cycles, à la fin de l'année scolaire 2011/2012. À partir d'une étude de cas, nous avons eu recours à l'application de l'enquête par questionnaire aux élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} année de scolarité et à leurs parents/répondants, ainsi qu'à la réalisation d'interviews de huit enseignants, quatre professeurs titulaires d'une classe de 4^{ème} année et quatre professeurs responsables d'une classe de 5^{ème} année. Nous avons opté pour une méthodologie qui, bien que prenant en compte des indicateurs quantitatifs, a fait l'objet d'une forte préoccupation interprétative, afin d'atteindre une plus grande profondeur d'analyse des processus de pensée et d'action des intervenants dans le transition scolaire.

A partir des résultats obtenus, il a été possible d'inférer que la transition de la 4^{ème} vers la 5^{ème} année était préparée au sein de chaque établissement et que les élèves en éprouvaient, généralement, un sentiment de satisfaction, évidence confirmée par les perceptions des parents et des professeurs. Les enseignants ont néanmoins reconnu que l'articulation favorise une plus grande continuité entre les cycles d'enseignement et permet une meilleure adaptation aux exigences imposées par la progression de la scolarité, nous avons constaté que les pratiques d'articulation entre les écoles en étaient à leurs débuts.

Mots-clés : Transition scolaire, adaptation, articulation, stratégies.

RESUMEN

La transición entre los ciclos de educación se describe en la literatura como un evento de vida que puede presentar situaciones problemáticas y ser el gatillo de la tensión y del estrés, resultando en el fracaso de los alumnos. En este contexto, la adaptación del estudiante a los nuevos problemas y desafíos dependerá en gran medida de las experiencias anteriores, así como de la calidad de las experiencias en el centro de acogida. Por lo tanto, los maestros y los padres/ tutores están de acuerdo en que los momentos de transición deben ser muy bien pensados con el fin de concretarse sin problemas (Bento, 2007).

Este estudio tuvo como objetivo conocer los problemas de la transición del segundo ciclo al tercer ciclo de la Educación Primaria en cinco escuelas de la Región Autónoma de Madeira, expresados por los estudiantes, sus respectivos padres / tutores y maestros.

Para ello, la investigación se realizó en dos partes: "antes" y "después" de la transición de los estudiantes entre el 2º y el 3º ciclo de la Educación Primaria, al final del año escolar 2011 /2012. Basado en un estudio de caso, se recurrió a la aplicación de la encuesta de los estudiantes de 4º y 5º Primaria y los respectivos padres/tutores, así como la realización de entrevistas a ocho profesores, a cuatro profesores titulares de 4º Primaria y a cuatro directores de clase de 5º Primaria. Se ha tenido en cuenta una metodología que, a pesar de haber contado con indicadores cuantitativos, se concretizó con gran preocupación interpretativa, con el objetivo de lograr una mayor profundidad de análisis de los procesos del pensamiento y de acción de los intervinientes de la transición escolar.

A partir de estos resultados se pudo inferir que la transición de 4º Primaria a 5º era preparada en el interior de cada organización y que los estudiantes se consideraban, en general, satisfechos con la misma, hecho confirmado por la opinión de los padres y de los profesores. No obstante los profesores reconocen que la relación promueve una mayor continuidad entre los ciclos de educación y proporciona una mejor adaptación a las exigencias impuestas por la progresión en la escolaridad, se constató que las prácticas de articulación entre estas escuelas eran muy incipientes.

Palabras clave: Transición escolar, adaptación, articulación, estrategias.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Resumé	viii
Resumen	ix
Índice de Quadros	xiv
Índice de Tabelas	xvii
Índice de Figuras	xxii
Índice de Gráficos	xxiii
Siglas utilizadas	xxv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	4
1.1 Identificação e delimitação do problema	5
1.2 Questões da investigação	6
1.3 Objetivos da investigação	7
CAPÍTULO 2. REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 A transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico	9
2.1.1 A transição: diferentes olhares sobre a mesma problemática	9
2.1.2 O desenvolvimento e a aprendizagem	12
2.1.3 Desenvolvimento de competências básicas de aprendizagem	14
2.1.4 A transição numa perspetiva ecológica	16
2.1.5 Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino	17
2.2 Sistema de ensino	18
2.2.1 Breve retrospectiva da evolução do ensino obrigatório em Portugal	18
2.2.2 Organização do sistema educativo português	22
2.2.3 Organização da escolaridade obrigatória noutros países	26
2.3 O currículo e a articulação curricular entre ciclos de ensino	29
2.3.1 Conceito de currículo	29
2.3.2 Organização da componente curricular do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico	30
2.3.3 Avaliação das aprendizagens	34
2.3.4 A Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico	35

2.4 A transição a nível do contexto organizacional	37
2.4.1 A escola como organização	37
2.4.2 A autonomia das escolas	39
2.4.3 Modelos de administração e gestão das escolas	41
2.4.4 Liderança em contexto escolar	43
2.4.5 A formação de professores como estratégia de mudança	47
2.4.6 Envolvimento parental na transição	48
CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO	52
3.1 Opções Metodológicas	53
3.1.1 Natureza do estudo	53
3.1.2 Instrumentos de recolha de dados	55
3.1.2.1 Inquérito por questionário.....	56
3.1.2.2 Entrevista	59
3.1.3 Técnicas de análise e interpretação dos dados	61
3.1.4 Campo de investigação	65
3.1.5 Participantes	66
3.1.5.1 Caracterização dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade	66
3.1.5.2 Caracterização dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade	67
3.1.5.3 Caracterização dos docentes	71
3.2 Contextualização do Estudo de Caso	73
3.2.1 O meio envolvente dos estabelecimentos de ensino	73
3.2.1.1 Enquadramento geográfico	74
3.2.1.2 Breve enquadramento histórico	75
3.2.1.3 Património imóvel	76
3.2.1.4 Aspetos da demografia	77
3.2.1.5 Infraestruturas	79
3.2.2 Os estabelecimentos de ensino	80
3.2.2.1 Escola A	80
3.2.2.2 Escola B	82
3.2.2.3 Escola C	84
3.2.2.4 Escola D	86
3.2.2.5 Escola E	88

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	91
4.1 Sentimentos, perspetivas e expetativas face à transição	92
4.1.1 Antes da entrada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	92
4.1.2 Após a entrada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	96
4.1.3 Grupos particulares de alunos antes e após a transição	98
4.2 Envolvimento dos pais/encarregados de educação na transição	100
4.3 Fatores facilitadores e inibidores de uma transição harmoniosa	106
4.3.1 Fatores facilitadores	106
4.3.2 Fatores inibidores	107
4.4 Preparação da transição e da adaptação	108
4.4.1 Os momentos em que se prepara processo de transição	109
4.4.2 Contactos estabelecidos entre ciclos do ensino	110
4.4.3 Atividades específicas de apoio ao processo de transição e adaptação desenvolvidas pelos professores e pelas escolas	111
4.4.3.1 Visita à nova escola	111
4.4.3.2 Adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior	112
4.4.3.3 Receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação	112
4.4.3.4 Constituição de turmas	116
4.4.3.5 Diálogo	117
4.4.3.6 Reuniões sobre o processo de transição	122
4.4.4 Perceção sobre a forma como a escola do 1.º CEB prepara os alunos	125
4.5 Percurso escolar do aluno	128
4.5.1 Passagem de informação entre as escolas do 1.º e do 2.º CEB	128
4.5.2 Passagem de informação entre a escola e a família	132
4.6 (Des)articulação entre ciclos de ensino	135
4.6.1 Articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico	135
4.6.2 Estratégias de articulação	136
4.6.3 Constrangimentos à articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico	142
4.7 As escolas do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico na perspetiva dos alunos	149
4.7.1 A escola do 1.º ciclo do ensino básico	149

4.7.2 A escola do 2.º ciclo do ensino básico	154
4.8 Monitorização por parte das escolas do processo de transição	164
4.9 Melhoria do processo de transição: alguns contributos	167
4.9.1 Medidas sugeridas pelos docentes	167
4.9.2 Medidas sugeridas pelos pais	169
4.9.3 Sugestões dos alunos	171
CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO	176
5.1 Conclusões finais	177
5.2 Limitações do Estudo	184
5.3 Sugestões para futuras investigações	184
REFERÊNCIAS	186
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	193
APÊNDICES	196
ANEXOS	234

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Desenho curricular do 1.º ciclo do ensino básico	31
Quadro 2. Desenho curricular do 2.º ciclo do ensino básico	32
Quadro 3. Diferenças entre gestores e líderes.....	45
Quadro 4. Descrição de categorias, subcategorias e indicadores	63
Quadro 5. População residente e presente no período de 2001-2011	77
Quadro 6. População residente, segundo os grupos etários, no período de 2001-2011	77
Quadro 7. População residente, segundo o nível de ensino atingido, no período de 2001-2011	78
Quadro 8. Distribuição da população ativa do Porto Santo, no período de 2011 .	78
Quadro 9. Recursos físicos da escola A	80
Quadro 10. Distribuição dos docentes por categoria profissional da escola A	80
Quadro 11. Distribuição do serviço docente da escola A	81
Quadro 12. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira categoria da escola A	81
Quadro 13. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da escola A	82
Quadro 14. Recursos físicos da escola B.....	82
Quadro 15. Distribuição dos docentes por categoria profissional da escola B	82
Quadro 16. Distribuição do serviço docente da escola B	83
Quadro 17. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da escola B	83
Quadro 18. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da escola B	84
Quadro 19. Recursos físicos da escola C.....	84
Quadro 20. Distribuição dos docentes por categoria profissional da escola C	85
Quadro 21. Distribuição do serviço docente da escola C.....	85
Quadro 22. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/ categoria da escola C	85
Quadro 23. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da escola C	86
Quadro 24. Recursos físicos da escola D.....	86

Quadro 25. Distribuição dos docentes por categoria profissional da escola D	87
Quadro 26. Distribuição do serviço docente da escola D.....	87
Quadro 27. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira categoria da escola D	87
Quadro 28. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da escola D	88
Quadro 29. Recursos físicos da escola E.....	88
Quadro 30. Distribuição dos docentes por categoria profissional da escola E	89
Quadro 31. Distribuição do serviço docente da escola E.....	89
Quadro 32. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da escola E	90
Quadro 33. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da escola E	90
Quadro 34. Perceção dos professores titulares de turma do 4.º ano sobre a reação dos alunos em relação à transição para o 2.º ciclo	95
Quadro 35. Perceção dos diretores de turma sobre a reação dos alunos após a transição para escola do 2.º ciclo	96
Quadro 36. Grupos particulares de alunos antes e após a transição	99
Quadro 37. Perceção dos professores sobre os sentimentos dos pais/encarregados de educação na transição	101
Quadro 38. Grupos específicos de pais/encarregados de educação que manifestam maior preocupação	101
Quadro 39. Perceção dos professores sobre os motivos das preocupações dos pais/encarregados de educação na transição	103
Quadro 40. Fatores facilitadores da transição	106
Quadro 41. Fatores inibidores da transição	109
Quadro 42. Momentos em que se prepara a transição	109
Quadro 43. Contactos estabelecidos entre ciclos de ensino	110
Quadro 44. Atividades específicas de apoio à transição	111
Quadro 45. Temas abordados com os alunos nos diálogos	118
Quadro 46. Assuntos abordados pelos professores com os encarregados de educação	121
Quadro 47. Tipo de informação sobre o percurso escolar do aluno	128

Quadro 48. Fontes de informação sobre o percurso escolar dos alunos	129
Quadro 49. Limitações na passagem de informação sobre percurso dos alunos entre escolas	130
Quadro 50. Estratégias de comunicação utilizadas com os pais	133
Quadro 51. Efetividade da articulação	136
Quadro 52. Estratégias de articulação	137
Quadro 53. Culturas organizacionais e profissionais.....	143
Quadro 54. Perceção dos professores sobre o impacto dos modelos de organização e gestão de escola na articulação entre níveis de ensino	145
Quadro 55. Abordagem do tema articulação no percurso formativo	147
Quadro 56. Vivência dos alunos nos primeiros dias na escola do 2.º CEB	154
Quadro 57. Dificuldades de adaptação dos alunos do 5.º ano de escolaridade ...	156
Quadro 58. Medidas adotadas pelos professores do 5.º ano	157
Quadro 59. Feedback sobre o processo de transição	164
Quadro 60. Perceção sobre a monitorização	165
Quadro 61. Medidas sugeridas pelos docentes visando a melhoria do processo de transição	167
Quadro 62. Medidas sugeridas pelos pais/encarregados de educação visando a melhoria do processo de transição	169
Quadro 63. Sugestões dadas pelos alunos do 5.º ano aos colegas do 5.º ano aos colegas do 4.º ano sobre a entrada no 2.º CEB	172

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Reação dos alunos do 4.º ano de escolaridade face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola	92
Tabela 2. Expetativas dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à Escola do 2.º CEB	93
Tabela 3. Preocupação dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à Escola do 2.º CEB	93
Tabela 4. Perceção dos pais/ encarregados de educação sobre a reação dos seus educandos à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola	94
Tabela 5. Perceção dos pais/ encarregados de educação sobre a reação dos seus educandos, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola	96
Tabela 6. Sentimentos dos alunos do 5.º ano de escolaridade passados dois períodos na escola do 2.º CEB	97
Tabela 7. Expetativas dos alunos do 5.º ano de escolaridade face à atual escola .	98
Tabela 8. Sentimentos dos pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos.....	100
Tabela 9. Sentimentos dos pais/ encarregados de educação dos alunos 5.º ano, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola	100
Tabela 10. Grau de preocupação dos pais/ encarregados de educação dos alunos 5.º ano após a transição	102
Tabela 11. Envolvimento parental na escola percebido pelos alunos do 4.º ano de escolaridade	105
Tabela 12. Envolvimento parental na escola percebido pelos alunos do 5.º ano de escolaridade	105
Tabela 13. Acompanhamento dos alunos à nova escola	113
Tabela 14. Acompanhamento do educando à nova escola	113
Tabela 15. Pessoas que os alunos conheceram no dia da receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação	114
Tabela 16. Perspetiva dos pais/encarregados de educação sobre as atividades de receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação	114
Tabela 17. Atividades realizadas durante a receção, de acordo com os alunos ...	115
Tabela 18. Atividades realizadas durante a receção, de acordo com os pais.....	115

Tabela 19. Número de pais/encarregados de educação que se sentiram bem-vindos à Escola do 2.º CEB.....	116
Tabela 20. Número de alunos que se sentiram bem-vindos à Escola do 2.º CEB	116
Tabela 21. Constituição das turmas do 5.º ano de escolaridade	117
Tabela 22. Temas abordados nos diálogos com os alunos do 4.º ano de escolaridade	117
Tabela 23. Diálogo com a família sobre a mudança para a nova escola	119
Tabela 24. Importância do diálogo sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola, na perspetiva dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	120
Tabela 25. Importância do diálogo sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola, na perspetiva dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano	120
Tabela 26. Assuntos abordados pelos pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	121
Tabela 27. Assuntos abordados pelos pais/ encarregados de educação dos alunos do 5.º ano	121
Tabela 28. Participação dos pais dos alunos do 4.º ano em reuniões sobre o processo de transição	123
Tabela 29. Participação dos pais dos alunos do 5.º ano em reuniões sobre o processo de transição	123
Tabela 30. Grau de utilidade dessas reuniões, de acordo com os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade	123
Tabela 31. Grau de utilidade dessas reuniões, de acordo com os encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade	123
Tabela 32. Perceção dos alunos do 4.º ano sobre a sua preparação a nível das várias áreas disciplinares.....	125
Tabela 33. Preparação para transitar ao 5.º ano de escolaridade.....	125
Tabela 34. Perceção dos alunos do 5.º ano de escolaridade sobre a utilidade do trabalho realizado, em cada uma das disciplinas no 4.º ano	126
Tabela 35. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade	126
Tabela 36. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade	126
Tabela 37. Grau de importância atribuído à ETI na adaptação dos alunos ao 2.º	

CEB na opinião dos pais/ encarregados de educação dos alunos 4.º ano de escolaridade	127
Tabela 38. Grau de importância atribuído à ETI na adaptação dos alunos ao 2.º CEB na opinião dos pais/ encarregados de educação dos alunos 5.º ano de escolaridade	127
Tabela 39. Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano à troca de informação sobre o percurso escolar	132
Tabela 40. Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano à troca de informação sobre o percurso escolar	132
Tabela 41. Obtenção de informação sobre o desempenho escolar dos educandos do 4.º ano de escolaridade	132
Tabela 42. Obtenção de informação sobre o desempenho escolar dos educandos do 4.º ano de escolaridade	132
Tabela 43. Tipo de informações transmitidas pelo professor titular de turma do 4.º ano aos pais/encarregados de educação	134
Tabela 44. Meios de comunicação utilizados pelo professor titular de turma do 4.º ano	134
Tabela 45. Periodicidade das informações recebidas pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	134
Tabela 46. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano quanto às formas de comunicação escola/família	135
Tabela 47. Conhecimento da escola do 2.º CEB	137
Tabela 48. Indicação pelos alunos do 4.º ano da(s) pessoa(s) com quem visitaram a escola do 2.º CEB	138
Tabela 49 Indicação pelos alunos do 4.º ano da(s) pessoa(s) que conheceram durante a visita à escola do 2.º CEB	138
Tabela 50. Indicação pelos alunos do 4.º ano das atividades realizadas durante a visita à escola do 2.º CEB	138
Tabela 51. Opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre a escola do 2.º CEB	139
Tabela 52. Participação em atividades conjuntas, de acordo com os alunos do 4.º ano	139
Tabela 53. Participação em atividades conjuntas, de acordo com os alunos do	

5.º ano	139
Tabela 54. Visita do professor do 2.º CEB à escola do 1.º CEB (alunos do 4.º ano de escolaridade)	140
Tabela 55. Visita do professor do 2.º CEB à escola do 1.º CEB (alunos do 5.º ano de escolaridade)	140
Tabela 56. Conhecimento de estratégias de articulação pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade	141
Tabela 57. Conhecimento de estratégias de articulação pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade	141
Tabela 58. Conhecimento dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano sobre atividades realizadas durante a visita à nova escola	141
Tabela 59. Conhecimento dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano sobre atividades realizadas durante a visita à nova escola	141
Tabela 60. Grau de importância da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos atribuído pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	142
Tabela 61. Grau de importância da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos atribuído pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano	142
Tabela 62. Perspetiva dos pais/encarregados de educação dos alunos 5.º ano sobre os motivos para a não realização atividades de ligação/articulação	149
Tabela 63. Perspetiva dos pais/encarregados de educação dos alunos 4.º ano sobre os motivos para a não realização atividades de ligação/articulação	149
Tabela 64. Opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre a escola do 1.º CEB.....	150
Tabela 65. Saudades dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à escola do 1.º CEB	150
Tabela 66. Indicação pelos alunos do 4.º ano de escolaridade dos motivos das saudades.....	151
Tabela 67. Indicação pelos alunos do 4.º ano se lhes agrada algo na sua escola atual	151
Tabela 68. Indicação pelos alunos do 4.º ano se não lhes agrada algo na sua escola atual	152
Tabela 69. Recordação dos alunos do 5.º ano da escola do 1.º CEB	152
Tabela 70. Indicação pelos alunos do 5.º ano das pessoas que recordam da	

escola do 1.º CEB	152
Tabela 71. Indicação pelos alunos do 5.º ano do que mais gostavam de fazer na escola do 1.º CEB.....	153
Tabela 72. Saudades em relação à escola do 1.º CEB	154
Tabela 73. Perceção dos alunos do 5.º ano relativamente às rotinas e organização da nova escola	155
Tabela 74. Comparação entre os professores do 4.º e 5.º anos escolaridade	158
Tabela 75. Comportamento dos alunos mais velhos, na opinião dos alunos do 5.º ano	159
Tabela 76. Respostas dos alunos do 5.º ano de escolaridade quanto às amizades estabelecidas	159
Tabela 77. Comparação das aulas do 2.º ciclo com as do 1.º ciclo pelos alunos do 5.º ano	160
Tabela 78. Comparação das aulas do 2.º ciclo com as do 1.º ciclo pelos alunos do 5.º ano	160
Tabela 79. Comparação pelos alunos do 5.º ano do grau de dificuldade entre as disciplinas do 1.º e 2.º ciclos	161
Tabela 80. Comparação do tempo dedicado a fazer os trabalhos de casa, diariamente, no 4.º e 5.º anos	161
Tabela 81. Perceção dos pais/encarregados de educação sobre os TPC dos seus educandos, comparativamente ao ano anterior	162
Tabela 82. Perspetiva dos alunos sobre o modelo pedagógico adotado pelos professores do 5.º ano	162
Tabela 83. Perspetiva dos alunos sobre o modelo pedagógico adotado pelos professores do 4.º ano	163
Tabela 84. Atividades de complemento curricular do 5.º ano	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organização do Sistema Educativo Português	23
Figura 2. Organização da escolaridade obrigatória em Espanha	26
Figura 3. Organização da escolaridade obrigatória em França	26
Figura 4. Organização da escolaridade obrigatória na Irlanda	27
Figura 5. Organização da escolaridade obrigatória na Inglaterra	27
Figura 6. Organização da escolaridade obrigatória na Austrália	28
Figura 7. Mapa da Ilha do Porto Santo	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos alunos do 4.º ano segundo a variável “género”	67
Gráfico 2. Distribuição dos alunos do 4.º ano segundo a variável “idade”	67
Gráfico 3. Distribuição dos alunos do 5.º ano segundo a variável “género”	68
Gráfico 4. Distribuição dos alunos do 5.º ano segundo a variável “idade”	68
Gráfico 5. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano segundo a variável “género”	68
Gráfico 6. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano segundo a variável “idade”	68
Gráfico 7. Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	69
Gráfico 8. Situação profissional dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano	69
Gráfico 9. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano segundo a variável “género”	70
Gráfico 10. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano segundo a variável “idade”	70
Gráfico 11. Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano	71
Gráfico 12. Situação profissional dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano	71
Gráfico 13. Distribuição dos professores titulares de turma do 4.º ano segundo a variável “género”	72
Gráfico 14. Distribuição dos diretores de turma do 5.º ano segundo a variável “género”	72
Gráfico 15. Distribuição dos professores titulares de turma do 5.º ano segundo a variável “idade”	72
Gráfico 16. Distribuição dos diretores de turma do 5.º ano segundo a variável “idade”	72
Gráfico 17. Categoria profissional dos professores titulares de turma do 4.º ano	73
Gráfico 18. Categoria profissional dos diretores de turma do 5.º ano	73
Gráfico 19. Grupo de recrutamento dos docentes inquiridos	73
Gráfico 20. Tempo de serviço dos docentes inquiridos	74

Gráfico 21. Encarregados de educação respondentes e não respondentes à última questão do questionário aplicado.....	172
Gráfico 22. Alunos do 5.º ano respondentes e não respondentes à última questão do questionário aplicado.....	175

SIGLAS UTILIZADAS

AC:	Atividades Curriculares
AEC:	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB:	Ciclo do Ensino Básico
EB1,2:	Escola Básica do 1.º e 2.º ciclos
EB2,3:	Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos
EBI:	Escola Básica Integrada
EBS:	Escola Básica e Secundária
ETI:	Escola a Tempo Inteiro
GEPE:	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
LBSE:	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE:	Necessidades Educativas Especiais
OTL:	Ocupação de tempos livres
PCT:	Projeto Curricular de Turma
PEE:	Projeto Educativo de Escola
QE:	Quadro de Escola
QZP:	Quadro de Zona Pedagógica
RAM:	Região Autónoma da Madeira
RI:	Regulamento Interno
TIC:	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

As transições entre ciclos de ensino constituem uma temática que tem sido abordada por vários investigadores, cativando o seu interesse e atenção, a par de uma crescente importância no campo da investigação educacional. Na verdade “as transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (Abrantes, 2005, p. 25).

Recentemente, em Portugal, tem sido realizada investigação, nesta área, desde a educação pré-escolar aos níveis mais elevados do ensino superior. Das abordagens desenvolvidas emerge uma grande diversidade de problemáticas, entre as quais se destacam o insucesso e abandono escolares, as desigualdades sociais (de classe e de género) que marcam as trajetórias dos indivíduos, a relação entre políticas educativas e realidades da educação, as articulações entre diploma escolar e situação profissional, o desemprego dos jovens recém-saídos do sistema educativo, a passagem de jovem a adulto.

Os estudos publicados são também heterogéneos, revelando diferentes formações disciplinares (Psicologia, Ciências da Educação, Sociologia, Economia), e uma multiplicidade de referências conceptuais, teóricas e metodológicas. As discussões e resultados trazidos pelas pesquisas apresentadas reforçam a visibilidade da complexidade do fenómeno e são um contributo valioso para a problematização e explicitação de percursos de pesquisa sobre a temática das transições educativas.

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional -, versa sobre a problemática da transição entre ciclos de ensino, pois consideramos tratar-se de um tema atual e pertinente. A motivação para este estudo prende-se com a perceção da grande complexidade de que se reveste a transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente, quando associada à mudança de escola. Por isso, tornava-se fundamental equacionar até que ponto o tema da transição fazia parte da vida das escolas que ministram estes dois ciclos de ensino, no contexto educativo, onde exercemos a nossa atividade profissional, o Município do Porto Santo.

O trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos onde estão desenvolvidas as etapas fundamentais para a realização do presente estudo.

O primeiro capítulo incide sobre a apresentação do estudo que inclui a identificação e delimitação do problema, as questões que pretendemos investigar e os objetivos a atingir.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura que sustenta a nossa investigação e estrutura-se em torno de quatro pontos. O primeiro ponto aborda o processo de transição entre os dois níveis de ensino, numa perspetiva individual do aluno. O segundo ponto debruça-se sobre o problema da transição no contexto da sociedade portuguesa e do seu sistema educativo. O terceiro ponto é dedicado à (des)articulação curricular entre ciclos de ensino, particularmente, entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. Finalmente, a fechar o enquadramento teórico do estudo, no ponto quarto, discute-se a questão da transição entre ciclos de ensino numa perspetiva organizacional.

O terceiro capítulo é dedicado ao nosso estudo empírico e encontra-se dividido em dois pontos. No primeiro ponto é explicitado o quadro metodológico que compreende a natureza e os participantes do estudo, os instrumentos utilizados, as técnicas de análise e de interpretação de dados. Quanto à problemática e objetivos do estudo encontram-se referenciados no primeiro capítulo. O segundo ponto trata da contextualização do estudo de caso que inclui uma breve caracterização dos cinco estabelecimentos de ensino que foram alvo da investigação, assim como do meio envolvente, a ilha do Porto Santo.

O quarto capítulo, designado de “Apresentação e interpretação dos dados”, ocupa-se da análise e discussão dos resultados obtidos na investigação.

O quinto e último capítulo enuncia as conclusões finais no âmbito da análise e discussão dos resultados. São também apresentadas as principais limitações identificadas no contexto do estudo, dadas sugestões e recomendações para novas investigações suscitadas pelo presente trabalho.

O itinerário desta investigação termina com as referências bibliográficas e legislativas, os apêndices e anexos que consideramos importante incluir para melhor se compreender a investigação realizada.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1.1. Identificação e delimitação do problema

Atualmente, parece atribuir-se mais atenção e importância aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. A transição entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, sobretudo quando implica a mudança de escola, pode tornar-se uma exigência muito marcante para qualquer criança. 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.

Na verdade, há uma mudança abrupta de um sistema relativamente protegido, próximo e afetivo, corporizado na figura do professor titular da turma, que acompanha globalmente as atividades de cada aluno e que estabelece com cada um uma relação de conhecimento e envolvimento, para um sistema com vários docentes, muito mais indiferenciado e distante.

Algumas crianças reagem de forma positiva a esta mudança. São aquelas que, naturalmente, já adquiriram mais autonomia, capacidade de iniciativa, um nível de desenvolvimento pessoal e social e competências básicas de aprendizagem adequadas à sua idade e nível de ensino. Contudo, aquelas crianças que não têm os mesmos pré-requisitos ao nível das competências básicas para a socialização e para a aprendizagem escolar, podem sentir-se ameaçadas e intimidadas com a mudança.

Nesta perspetiva, Bento (2007) refere que para alguns alunos esta mudança “marca o começo de uma descida em espiral em relação ao rendimento académico, desistência escolar e outros problemas sérios” (p. 375). A diminuição do desempenho académico do 4.º para o 5.º ano de escolaridade é um dado conhecido. De acordo, com os dados mais recentes disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação, as taxas de abandono escolar são reduzidas durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, aumentando significativamente nos ciclos de ensino posteriores e acentuando-se de forma marcante nos anos seguintes à transição entre ciclos, nomeadamente nos 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade.

A nossa investigação incide sobre a problemática da transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico e tomámos como objeto de estudo cinco estabelecimentos de ensino do Município do Porto Santo. Na mesma linha de Fortin (2009), também defendemos que “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma

inquietação e que, por consequência exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (p. 48).

Assim sendo, e com o objetivo de obter conhecimentos úteis à compreensão e à melhoria da situação problemática enunciada, formulámos a seguinte pergunta de partida:

O processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, nas escolas do Município do Porto Santo, estará a ser feito de forma articulada, adequando-se às necessidades dos alunos que o vivenciam?

A este propósito, Quivy e Campenhoudt (2005) sustentam que a melhor forma de começar o processo de investigação é através da formulação de uma pergunta de partida, através da qual “o investigador tenta exprimir, o mais exatamente possível, aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 44). Contudo, para que seja bem formulada, a pergunta de partida “deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (Ibid.), advertem os autores.

1.2. Questões de investigação

Decorrente da fundamentação teórica do estudo e, conseqüentemente, da pergunta de partida enunciada, formulámos as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias são adotadas pelo Professor Titular de Turma, no 4.º ano, e pelo Diretor de Turma, no 5.º ano, que facilitam a transição dos alunos do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico?
- Que medidas são implementadas pelas escolas do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico que facilitam a transição dos alunos entre estes dois ciclos de ensino?
- Que perceções têm os alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade, da transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico?
- Que perceções têm os pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade, da transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico?

Neste contexto, uma questão de investigação “(...) é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 2009, p. 51).

1.3. Objetivos da investigação

Tendo em consideração o objeto e a natureza deste estudo definimos o seguinte objetivo geral:

- Conhecer a forma como é vivenciada e perspectivada por alunos, pais/encarregados de educação e professores a fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico nas escolas do Município do Porto Santo.

Partindo, então, do objetivo geral que referimos anteriormente, enunciámos os objetivos específicos da nossa investigação:

- Analisar a realidade do processo de transição nas escolas participantes no estudo;
- Explorar os fatores que afetam a transição e conseqüente adaptação dos alunos à mudança de ciclo e de escola;
- Perceber se existe articulação entre as escolas do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico;
- Conhecer estratégias facilitadoras do processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA

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

2.1.1. A transição: diferentes olhares sobre a mesma problemática

A análise das estatísticas oficiais do sistema educativo português mostra que a retenção de ano continua a aplicar-se a uma percentagem muito considerável dos alunos portugueses e aumenta sempre de intensidade no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade.

Segundo dados disponibilizados pelo GEPE, do Ministério da Educação, a taxa de retenção entre os anos letivos de 1995/1996 e de 2009/2010 aumentou no 5.º ano, primeiro do 2.º ciclo, e no 7.º ano, início do 3.º ciclo, o que indicia o agravamento dos problemas na transição entre os ciclos do ensino básico, neste período. A diminuição do desempenho académico do 4.º para o 5.º ano de escolaridade é um facto. No ano letivo de 2009/2010 cerca de 7% dos alunos que frequentaram o 5.º ano de escolaridade reprovaram ou desistiram, contra 4% de alunos que ficaram retidos no 4.º ano de escolaridade.

Este fenómeno não é uma problemática exclusivamente do sistema educativo português. Pelo contrário, a nível internacional, também foram detetados problemas de transição entre ciclos de ensino, existindo uma vasta investigação dedicada a este tema. Recuando até aos anos 60, encontramos, nos países anglo-saxónicos, estudos realizados nesta área por Murdoch (1966), Nisbet e Entwistle (1969). Posteriormente, no início dos anos 80, em Inglaterra, Stephen Ball (1980) e Sara Delamont (1982) também contribuíram para a discussão do tema. Mais recentemente, quer na Europa, quer nos Estados Unidos, vários investigadores têm publicado estudos desta natureza, o que denota a ideia do maior interesse pelo tema: em Espanha, Gimeno Sacristán (1996); em Inglaterra, Hargreaves e outros (1999), Nichols e Gardner (1999), Galton e outros (2000, 2003); na Noruega, Kvalsund, (2000); na Alemanha, Dustmann (2001); nos Estados Unidos, Anderson e outros (2000), San Antonio (2004).

Em 2007, António Bento publicou um estudo intitulado “Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º Ciclo)”, que se destinava a averiguar as dificuldades de transição dos alunos da escola do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) para a escola do 2.º ciclo do ensino básico (2.º CEB). No entendimento do autor nesta fase de transição escolar, é comum a descida do rendimento académico e o aumento de perturbações a nível comportamental, social e emocional nos alunos.

Para sustentar esta ideia, Bento recorreu a uma discussão da literatura realizada até então sobre o assunto. Neste contexto, cita um estudo publicado em 1966 por Finger e

Silverman, cujos resultados apontavam para o decréscimo do rendimento escolar dos alunos nos anos de transição, estando este facto relacionado com a motivação académica. O autor situa também um estudo levado a cabo, mais tarde, por Peterson e Crockett (1985) que confirmou os resultados de Finger e Silverman. Outro estudo referenciado por Bento, foi publicado em 1983 por Blyth, Simmons e Cariton-Ford que denunciava o declínio geral nas médias académicas para os alunos do 6.º ao 10.º anos, sendo este, porém, mais significativo, para os alunos que tiveram uma transição de escolas entre o 6.º e o 7.º ano. No âmbito desta problemática, Bento invoca, ainda, um estudo realizado por Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, e Ebata (1989). Tratou-se de uma investigação sobre a situação escolar dos alunos que fizeram apenas uma e duas transições escolares, antes de atingirem o ensino secundário e os autores concluíram que os alunos com duas transições tinham rendimento académico mais baixo. Finalmente, Bento salienta as pesquisas realizadas sobre esta problemática que associam a transferência entre ciclos de escolaridade a um aumento generalizado dos índices de ansiedade e a uma perda considerável de autoestima, por parte dos alunos (Fenzel, 1989; Kvalsund, 2000; San Antonio, 2004), bem como a um declínio sistemático do interesse e do envolvimento na escola (Galton e outros, 2000).

Bento (2007) conclui o seu estudo, sublinhando que a transição entre ciclos de ensino, quando associada à mudança de escola, deve ser programada com várias atividades, no sentido de facilitar a adaptação dos alunos do 4.º ano à escola básica e secundária e atenuar o efeito do aumento do insucesso escolar, dos problemas emocionais e de comportamento no grupo dos pré-adolescentes.

As transições dos alunos entre ciclos de ensino é também o tema da tese de doutoramento de Pedro Abrantes, que constitui o corolário de uma pesquisa realizada pelo autor, entre 2005 e 2008, em cinco escolas de Lisboa e outras cinco de Madrid. Segundo o autor (2008, pp. 79-81) podem identificar-se cinco tipos diferentes de transição, inerentes à passagem dos alunos entre ciclos de ensino: (i) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (ii) de estabelecimento de ensino; (iii) de grupo de amigos; (iv) de estatuto social; e/ou (v) de posição ocupada nos grupos/redes sociais.

A revisão da literatura internacional feita por Abrantes (2008) apontou para estudos que tendem a explicar os problemas e inadaptações dos alunos pela mudança abrupta de um contexto pequeno, protetor e afetivo para um outro mais rígido, frio e impessoal. O autor cita uma pesquisa realizada em 2000, nos Estados Unidos, por Anderson e outros autores.

Esses autores identificam as dificuldades sentidas por uma parte dos alunos na transição das escolas elementares para as escolas secundárias com a mudança para uma escola maior que acolhe uma população mais diversa, onde as relações com os professores são mais impessoais, as regras de comportamento são reforçadas e em que se fomenta a competição entre os alunos. Abrantes recorre, também, a um estudo publicado em 1987 por Simmons e Blyth que reforça o estudo anteriormente citado. Na perspetiva destes autores, a mudança das escolas elementares para as escolas secundárias representa uma passagem de um ambiente de “tipo-primário”, próximo do modelo familiar, para um outro de “tipo secundário”, conotado com os sistemas burocráticos, no qual pressões para o anonimato e a alienação são muito maiores. Outra obra referenciada por Abrantes foi publicada em 1996 por Gimeno Sacristán. A obra versa sobre as transições entre o ensino primário e secundário em Espanha e estabelece um contraste entre um ambiente centrado na criança e outro baseado nas disciplinas e nos processos de avaliação.

Quando ocorre a mudança de escola, um dos fatores determinantes de uma adaptação bem sucedida é o stress escolar na perspetiva da criança. O stress escolar, e mais concretamente o stress associado à transição entre escolas, tem sido alvo de múltiplos estudos desde o final da década de 80. Um estudo português (Pereira, A., M., Reis, Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M. & Mendonça, D., 2003) analisou o stress escolar, numa amostra de alunos que na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, mudaram também de escola. Este estudo avaliou três domínios: académico, procedimental e social. Os resultados sugerem que as crianças percebem níveis de stress significativamente mais elevados no domínio académico, seguindo-se a relação com o professor e regras da escola.

De acordo com os autores do citado estudo (Pereira et al., 2003), a nível académico, a pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados é uma realidade, principalmente, após a transição de escolas do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. De facto, no início desta etapa educativa os alunos deparam-se com novas exigências e tarefas escolares, relacionadas com o grande número de disciplinas e com o excesso de carga de trabalho. Estas novas exigências requerem elevadas competências de organização e gestão de estudo que os alunos frequentemente ainda não têm. No que diz respeito ao domínio social, o principal foco de preocupação para os alunos emerge do receio de não ser aceite pelos colegas e dos episódios de violência e de agressão entre pares nas escolas. Por último, um terceiro domínio do stress escolar, reporta-se aos procedimentos. A mudança para uma nova escola implica, por um lado, a adaptação ao funcionamento e regras e por

outro lado, a diferentes professores. Os autores sublinham que é a partir do 2.º ciclo do ensino básico que surgem relações professor/aluno potencialmente mais conflituosas, uma vez que numa altura em que as crianças começam progressivamente a procurar maior autonomia, os professores colocam uma maior ênfase no controlo e disciplina.

2.1.2. O desenvolvimento e a aprendizagem

O conhecimento de teorias que abordam questões relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem pode ajudar os docentes na definição de estratégias de ensino e aprendizagem, na seleção de métodos de avaliação, bem como na sua atitude enquanto educadores.

Na perspetiva de Portugal (2008), “muitas das modernas abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente” (p. 36).

A teoria behaviorista de que são figuras expoentes Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990) defende que os seres humanos em todas as idades aprendem sobre o mundo da mesma maneira que os animais, reagindo através de recompensas e punições.

Na década de 1980, Bandura desenvolveu a teoria da aprendizagem social. Esta teoria dá ênfase à aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação. Deste ponto de vista, os indivíduos modificam o seu comportamento em função do modo como os outros elementos do grupo se comportam.

Entretanto, surgiram as teorias construtivistas, que têm a sua origem na perspetiva estrutural cognitiva de Piaget (1902-1986), considerando a pessoa como participante ativo do seu próprio desenvolvimento. Nestas teorias, o enfoque está no papel que a criança desempenha no seu próprio desenvolvimento, construindo o seu próprio conhecimento do mundo.

Vygotsky e Bruner são os precursores das teorias sócio construtivistas que, embora, reconhecendo as interações entre a criança e o seu ambiente, destacam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento. Consideram, assim, que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1992), introduziu a variável contexto para a compreensão do desenvolvimento humano. À luz desta teoria o desenvolvimento humano é o “... processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (Portugal, 2008, p. 40).

Nos anos 50 e 60, em resposta às crenças negativas sobre a natureza humana subjacentes às teorias psicanalíticas e behavioristas, surgiu o movimento humanista de que fazem parte Rogers e Maslow.

Abraham Maslow (1908-1970) foi, assim, um dos teóricos que contribuiu para a perspectiva humanista. De acordo com o autor (1954), os indivíduos são motivados em ordem a satisfazer determinadas necessidades. Nesse sentido, propôs no ano de 1970 uma hierarquização das motivações, a partir duma base piramidal, em que estão os impulsos básicos, passando-se às motivações secundárias, até chegar ao vértice, formado pela autorrealização.

A este propósito, Chiavenato (2004) sintetiza a organização das necessidades humanas básicas em três níveis distintos:

- Necessidades fisiológicas, situadas ao nível mais baixo da pirâmide, incluem a necessidade de comer, beber, dormir, atividade física, regulação da temperatura, descanso;
- Necessidades psicológicas que se reportam às necessidades secundárias, especificamente humanas e englobam necessidade de segurança íntima, necessidade de participação, necessidade de autoconfiança e necessidade de afeição;
- Necessidades de autorrealização, situadas no vértice da pirâmide, são o corolário de todas as necessidades humanas e que se traduz na necessidade de viver em plenitude o nosso potencial individual.

Portugal (2008) sustenta que será da forma como estas necessidades se concretizarão que dependerá o desenvolvimento de cidadãos emancipados:

Autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido

de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p. 33).

2.1.3. Desenvolvimento de competências básicas de aprendizagem

Nos estudos realizados sobre as transições entre ciclos de ensino, Galton e outros (2000), constataram que “as crianças mais em risco no processo de transição são as mais novas, as menos maduras e as mais inseguras; aquelas que não têm uma disposição académica, em geral provenientes de contextos sociais e económicos desfavorecidos.” (citado por Abrantes, 2008, p. 104). A falta de maturidade, autonomia e autoestima dificultam, assim, o processo de adaptação da criança a uma nova unidade organizacional, de maior dimensão, com regras, linguagens e pessoas desconhecidas.

Vasconcelos (2008) destaca um conjunto de competências que deverão ser desenvolvidas, desde a primeira infância, no sentido de promover uma melhor integração escolar: capacidade de aprender a aprender, competências sociais de cooperação, autoconfiança/autoestima, capacidade de autocontrolo e resiliência (pp. 154-155).

A competência de aprender a aprender, veiculada no documento Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, é citada por Roldão e outros (2004) como sendo:

A disposição e capacidade do sujeito para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento; e para aplicar novo conhecimento e skills numa diversidade de contextos – em casa e no trabalho, na educação e na formação (p. 1282).

O Relatório da Comissão Internacional da Unesco, conhecido como Relatório Jacques Delors, preconiza que a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Sustenta ainda que “aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors, 1999, p. 79).

Duarte (2001) defende que fazem parte de uma corrente educacional contemporânea designada por pedagogias do “aprender a aprender”, a pedagogia das competências, o construtivismo e a escola nova. O autor evidencia quatro posicionamentos valorativos contidos no referido lema:

- O primeiro posicionamento valorativo é o de que o aluno deve aprender sozinho, ou seja, aprender por si próprio é mais importante àquilo que aprende através da transmissão por outras pessoas;
- O segundo posicionamento valorativo é o de que é mais importante o aluno desenvolver o método de construção do conhecimento do que esse aluno aprender os conhecimentos produzidos socialmente.
- O terceiro posicionamento valorativo é o de que as atividades de ensino e aprendizagem devem estar consubstanciadas nos interesses e necessidades do próprio aluno.
- O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar o aluno para viver numa sociedade em permanente mudança.

Cool (1974) defende que “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagem significativa por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender” (citado por Duarte, 2001, p. 36).

O autoconceito é também um dos aspetos decisivos na integração escolar. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o “eu” do “não eu”. Segundo Vaz Serra (1988), o autoconceito consiste na “percepção que um indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (p. 109). O autor refere, ainda, que o “auto-conceito pode ser classificado em diversos tipos, como os auto-conceitos académico, emocional, social ou físico” (Ibid.).

Associada ao autoconceito, surge o conceito de autoestima. Esta corresponde a um dos constituintes do autoconceito e deriva dos processos de “avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral” (Ibid., p.102). Assim, a autoestima é a parte avaliativa do autoconceito, bem como a sua faceta mais importante.

Estudos realizados demonstraram ser nos anos correspondentes à transição de ciclos que se verifica uma redefinição do self, com impactos sobre a autoestima, bem como sobre algumas dimensões do autoconceito (Peixoto & Piçarra, 2005).

A resiliência é uma capacidade fundamental para uma inserção positiva numa nova etapa educativa. “A capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, optimista, com uma

dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 2008, p. 155).

A resiliência, de acordo com vários autores, é um processo psicológico que se desenvolve ao longo da vida, a partir da interação entre os fatores de risco e os fatores de proteção.

Pinheiro (2004), recorrendo a várias pesquisas no âmbito da psicologia (Antoni & Koller, 2000, Trombeta & Guzzo, 2002, Yunes & Szymanski, 2001), enuncia um conjunto de fatores de risco:

- Descontrole emocional, culpa, falta de responsabilidade e de diálogo, drogas, ausência dos pais, violência doméstica e na comunidade, transição da infância para a adolescência e a ausência das redes de apoio;
- Baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego, família com fracos recursos económicos, falta de saneamento básico e um alto índice de aglomeração nas moradias;
- Divórcio dos pais, perda de entes queridos, abuso sexual/físico contra a criança, pobreza, holocausto, desastres e catástrofes naturais, guerras e outras formas de trauma.

Cecconello e Koller (2000) sintetizam os fatores de proteção que devem ser considerados para o entendimento dos processos adaptativos dos indivíduos no curso de suas vidas, com base nas três classes identificadas por Garmezy e Masten (1994):

- Características individuais, como auto estima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social;
- Apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores;
- Apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda (p. 74).

2.1.4. A transição numa perspetiva ecológica

Na transferência do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, os alunos experienciam um novo contexto escolar que poderá diferir do anterior, em termos de linguagem, valores, expectativas e práticas. Numa perspetiva ecológica, Portugal (2008) advoga que “pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais

diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto” (p. 43).

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner, o indivíduo desenvolve-se num processo dialético de interação com o meio ambiente, concebido como um conjunto de estruturas concêntricas cada uma contida na seguinte, a que o autor designa de microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema.

O microsistema é o cenário imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, caracterizado por contextos interdependentes, onde os indivíduos podem facilmente interagir: a família, o grupo de pares, a escola, etc. Por sua vez, o mesosistema refere-se às inter relações entre contextos em que o indivíduo participa ativamente. O exosistema engloba acontecimentos e iniciativas que não implica a participação do indivíduo, mas interfere diretamente com o microsistema a que este pertence, como por exemplo, habitação, saúde trabalho dos pais, organização comunitária. Por fim, o macrosistema refere-se a contextos mais gerais constituintes de uma sociedade (o sistema de valores, a cultura, as políticas governamentais), a partir do qual se faz a construção de cada tipo de cenário.

Nesta linha de pensamento, Formosinho (2000) refere que “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (citado por Vasconcelos, 2008, p.148). Assim sendo, para que cada parte do sistema funcione verdadeiramente, é imprescindível existir uma boa articulação entre sistemas, que se traduza no trabalho conjunto, numa comunicação eficaz e na partilha de poder.

2.1.5. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino

Vários autores (Bento, 2007; Abrantes, 2008, Pereira et al., 2003) referem estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre ciclos de escolaridade:

- Visitas dos Professores das escolas recetoras às escolas emissoras para iniciarem contactos;
- Trocas de correspondência entre alunos das escolas emissoras e recetoras;

- Trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos de ambas as escolas;
- Colaboração com as famílias;
- Discussão da problemática da articulação curricular entre os dois ciclos de ensino, ajudando a que os professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos;
- A escola do 1.º CEB deve começar a ajudar os alunos do 4.º ano a fazer a transição de uma sala com um único professor para uma estrutura de colaboração múltipla, como o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Visitas guiadas dos alunos do 4º ano à escola do 2.º CEB;
- Envio de informação relevante acerca das competências, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos alunos do 4.º ano às escolas do 2.º CEB, que deverá ser tida em linha de conta na constituição de turmas;
- Visita do psicólogo escolar da escola recetora à escola emissora para fazer uma apresentação da escola do 2.º CEB, a nível de trabalhos de casa, organização dos espaços, horários, professores, atividades escolares, clubes e atividades desportivas, bem como exemplificar um dia típico na escola;
- Momentos de interação envolvendo docentes, pais e crianças para troca de informação.

2.2. Os sistemas de ensino

2.2.1. Breve retrospectiva da evolução do ensino obrigatório em Portugal

A transição entre ciclos de ensino é um fenómeno que também deverá ser analisado à luz da evolução do sistema educativo português, dando especial atenção à sua estrutura e cultura. Importa, aqui, equacionar a forma como se foram configurando os vários ciclos do ensino básico e, em particular, o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

De acordo com os normativos existentes, distinguimos quatro períodos que considerámos como principais: o Período Liberal, a 1.ª República, o Estado Novo e o Pós 25 de Abril.

O período liberal inclui uma diversidade de reformas do ensino em Portugal. Apesar da instabilidade política e social vivida nessa época ter dificultado a implantação dessas reformas, foram tomadas diversas medidas que tiveram um grande impacto no sistema educativo português.

Fazendo uma retrospectiva legislativa, nesse período, há a destacar a publicação do Decreto do Governo n.º 220, de 28 de setembro, de 1844, emanado do Governo de António Bernardo da Costa Cabral, que instituiu a escolaridade obrigatória para as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos. O citado diploma legal criou em Coimbra um Conselho Superior de Instrução Pública, estruturado em três secções de ensino - primária, secundária e superior - com objetivos, no âmbito de direção, regimento e inspeção. Na sequência desta reforma, a Instrução Primária ficou organizada em dois graus:

No 1.º grau ensina-se a ler, a escrever, a contar, os princípios gerais de moral, a doutrina cristã e civilidade, os exercícios gramaticais e a história portuguesa; no 2.º grau estes saberes são alargados a outras áreas como a gramática portuguesa, desenho linear, geografia e história geral, história sagrada do novo e antigo testamento, aritmética e geometria com aplicação à indústria, escrituração (Almeida, Leite, & Fernandes, 2009, p. 2).

Uma grande viragem na história da educação e do ensino em Portugal deu-se com a implantação da República, a 5 de Outubro de 1910. Neste segundo período, o da I República, teve lugar o grande incremento da reforma do ensino. Esta reforma, nas palavras de Stoer (1982) tinha como objetivos “a descentralização da instrução primária, a extensão desta aos meios rurais, o aumento salarial dos professores e o desenvolvimento geral de todos os sectores da educação. Em resumo, as oportunidades educacionais eram estendidas a camadas cada vez mais vastas da população” (p. 26).

Neste novo regime, foi publicada diversa legislação que trouxe alterações significativas para a educação. Com a reforma do ensino primário, datada de 1911, a estrutura de ensino passou a ser constituída por três graus: o elementar, com a duração de três anos e de frequência obrigatória para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade, o complementar, com a duração de dois anos e o superior que possibilitava aos alunos saídas profissionais ou ainda a prossecução dos estudos, com a duração de três anos. Passados oito anos, em 1919, assistiu-se a uma nova alteração.

Foi publicado o Decreto n.º 6:137, de 29 de Setembro, que no art. 33.º refere que o ensino primário geral será obrigatório e gratuito para todas as crianças de um e outro sexo dos 7 os 12 anos de idade, sendo o ensino primário geral de 5 anos e o ensino superior de 2 anos. (Almeida et al., 2009, p. 3).

Em 1926, o golpe de estado de 28 de maio deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura. Neste terceiro período - O Estado Novo - o ensino irá sofrer grandes alterações, sobretudo de caráter ideológico.

Neste novo contexto político, segundo Stoer (1982, p. 26) “encerrou-se dramaticamente o período republicano”. António de Oliveira Salazar é, então, “mandado chamar para tomar medidas drásticas, de acordo com linhas económicas clássicas, de modo a «resolver» a crise económica contínua provocada pelo período republicano” (Ibid.). Após o seu percurso político, como Ministro das Finanças, entre 1926 e 1932, Salazar torna-se o instituidor do Estado Novo (1933-1974).

Este aparelho foi mantido através de duas instituições muito distintas, a escola primária e o liceu nacional. A transição de uma, para outra instituição, além de implicar enormes esforços individuais e familiares, incluindo a superação de duas provas nacionais distintas, representava também uma clivagem profunda entre estatutos sociais.

No ano de 1927, assiste-se a uma nova reorganização do ensino primário fundamentada no Decreto n.º 13619, de 17 de maio. A instrução primária passa a ser constituída por três níveis: infantil dos 4 aos 7 anos para ambos os sexos; primário elementar, dos 7 aos 11 anos, ensino obrigatório para ambos os sexos lecionado em regime separado e dividido por quatro classes; primário complementar para ambos os sexos dos 11 aos 13 anos. Passados três anos, decorre uma nova alteração no campo educativo, na medida em que o ensino primário elementar é dividido em dois graus, sendo o primeiro de três classes e o segundo de uma classe, a 4ª classe (Almeida et al., 2009).

A Política Educativa do Estado Novo consagrou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que se processou em duas fases distintas. O Decreto-Lei n.º 40964, de dezembro de 1956, regulamenta a instrução primária de caráter obrigatório até aprovação do exame de 4.ª classe, para todos os menores do sexo masculino. Posteriormente, só em 1960, é que a frequência da 4.ª classe se torna obrigatória para o sexo feminino. O Decreto-Lei n.º 45810, de 09/07, de 1964, determinou que a escolaridade obrigatória passaria para seis anos, sendo gratuita para ambos os sexos, organizada em dois ciclos, o elementar de quatro anos e o complementar de dois anos (Ibid.).

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 47480/67, de 02/01, no ano letivo de 1968/69, é implementado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Na perspetiva de Ferreira (2003), esta inovação foi “(...) objecto de reflexão durante uma dezena de anos, desde que o Ministro Leite Pinto, em 14 de Março de 1958, nomeou uma comissão encarregada dos estudos para a unificação do 2.º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico até que o Ministro Galvão Teles do ainda Governo de Salazar o criaram” (p. 13).

A criação do Ciclo Preparatório permitiu, por um lado, que os jovens das classes sociais desfavorecidas se mantivessem no sistema depois dos primeiros quatro anos, e por outro lado, não os impelia a recusar imediatamente a via liceal e académica.

No início dos anos 70, surgiu em Portugal “uma importante e decisiva reforma educacional, conhecida como a reforma de Veiga Simão” (Stoer, 1982, p. 28), publicada através da Lei n.º 5/73, 25/07. Esta reforma foi “o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar” (Ibid). Nos princípios fundamentais da Lei n.º 5/73, 25/07, podemos ler que compete ao Estado, além de assegurar a todos os portugueses o direito à educação, “tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”.

Neste contexto, a escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias, sendo os postos de Telescola considerados úteis, enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino direto.

Stoer (1982) refere que, no essencial, as reformas de Veiga Simão tinham como objetivos o aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, reformas do ensino superior, reforma respeitante à formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação. No entanto, devido à revolução de 1974, esta Lei não chegou a ser implementada na totalidade.

A revolução de abril de 1974 trouxe inúmeras mudanças no campo educativo. De acordo com Stoer (1982), a democratização do ensino em Portugal foi-se consolidando “criando, (...) formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma de Veiga Simão, iniciando (...) campanhas de educação das massas em nome da igualdade de oportunidades educativas” (Ibid., p. 42).

No quarto período, pós 25 de abril, entre a diversidade de legislação produzida, no tocante ao ensino primário, foram aprovados novos programas que integravam, pela primeira vez, áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde e foi proposta uma nova organização pedagógica, cujas diretrizes assentavam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada.

Na década de 1970, através do Decreto-Lei n.º 538/79, foi decretada “a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico com duração de 6 anos e que engloba as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos” (Almeida et al, 2009, p. 6).

A propósito da Reforma Curricular do Ciclo Preparatório em 1974 e 1975, Ferreira (2003) refere que esta “(...) teve o principal defeito de ter destruído o conceito de conjunto lectivo (...)”, na medida em que “(...) deixou de haver vínculo entre ser professor de Português/Estudos Sociais/História ou entre Matemática/Ciências da Natureza e o número de Professores de cada turma foi aumentando até chegar ao número deplorável de onze” (p. 45). O autor comparando a estrutura deste nível de ensino com o regime de monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acrescenta que “para quem teve, durante quatro anos, como modelo, um professor, convenhamos que deve ser um grande factor de perturbação e, fundamentalmente, de seletividade” (Ibid.).

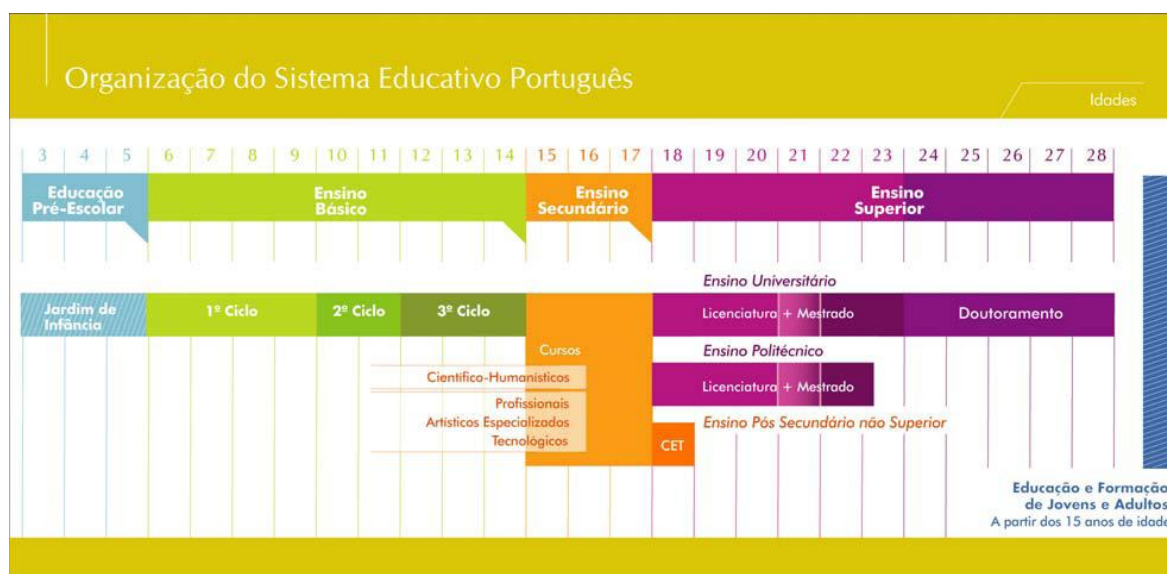
No final dos anos 80, uma nova reforma educativa veio integrar os três ciclos no ensino básico, dotando-os formalmente de unidade e de universalidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, destacava a unidade do ensino básico de nove anos. Os princípios enunciados nesta Lei foram reforçados, posteriormente, por uma reorganização curricular e organizativa na viragem do milénio.

Na segunda metade dos anos 90, assistiu-se à expansão e diversificação da rede escolar. O Governo de então encetou várias medidas, cujo intuito foi o desenvolvimento da educação pré-escolar, a promoção da autonomia dos professores na gestão das escolas e dos currículos, a criação de territórios de intervenção prioritária e vias alternativas de completar a escolaridade obrigatória, a introdução de áreas curriculares não disciplinares, a Formação Cívica, a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado.

2.2.2. Organização do sistema educativo português

De acordo com o art.º 4.º da LBSE, o sistema educativo compreende três subsistemas diferenciados e com finalidades próprias: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Figura 1. Organização do Sistema Educativo Português



Fonte: Eurydice, 2007

A educação pré-escolar, de grande expansão nos anos 90, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos) e deve realizar-se em estreita cooperação com a família, sendo a sua frequência facultativa.

A educação escolar ou formal desenvolve-se, sequencialmente, em três níveis: o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (n.º 1, do artigo 6.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A obrigatoriedade de frequência aplica-se a crianças entre os 6 e os 15 anos de idade e pode ser cumprida em escolas públicas, escolas particulares ou cooperativas.

Os objetivos do ensino básico encontram-se plasmados no artigo 7.º, da LBSE e visam: assegurar uma formação geral de base comum a todos os alunos; assegurar a inter-relação entre o conhecimento teórico e prático, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; proporcionar o desenvolvimento físico e motor; encorajar as atividades manuais e promover a educação artística; ensinar uma primeira língua estrangeira e iniciar uma segunda; proporcionar a aquisição de conhecimentos básicos que permitam aos alunos prosseguir os seus estudos ou serem admitidos em cursos de formação profissional; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores específicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa; desenvolver atitudes autónomas; proporcionar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

O ensino básico organiza-se em três ciclos sequenciais:

- 1.º Ciclo, com a duração de quatro anos (dos 6 aos 10 anos de idade);
- 2.º Ciclo, com a duração de dois anos (dos 10 aos 12 anos de idade);
- 3.º Ciclo, com a duração de três anos (dos 12 aos 15 anos de idade).

Relativamente ensino secundário, a LBSE define-o como um ciclo único de ensino pós-obrigatório, com a duração de três anos, organizado segundo formas diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos, quer para a vida ativa, devendo ser assegurada a permeabilidade entre estas duas vias.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais, fomentando o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática com vista ao exercício de atividades profissionais.

Na sequência da alteração da LBSE, o Governo aprovou o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que procedeu às alterações relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos e sua duração, em conformidade com os princípios da Declaração de Bolonha.

A educação extraescolar integra-se numa perspetiva de educação permanente e de formação contínua, permitindo a cada indivíduo desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades, em complementaridade da formação escolar recebida ou em suprimento das lacunas e omissões provocadas pela sua carência.

São domínios da educação extraescolar: a alfabetização e a educação básica de adultos, atividades de reconversão e aperfeiçoamento profissional, o desenvolvimento das aptidões tecnológicas e de saber técnico, ocupação criativa dos tempos livres.

Interessa, neste cenário, fazer uma abordagem mais particularizada à organização dos dois primeiros ciclos do ensino básico.

O 1.º CEB tem a duração de quatro anos e é ministrado, em regime misto, em escolas básicas do 1.º ciclo (EB1), ou escolas básicas integradas (EBI), dos setores público ou particular e cooperativo.

A LBSE define como principais objetivos para o 1.º ciclo: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões: plástica, dramática, musical e motora.

O ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado por outros professores em áreas especializadas, nomeadamente Música, Língua Estrangeira, Educação Física. As turmas devem ser constituídas, no máximo, por 25 alunos, devendo o mesmo professor acompanhar o grupo de alunos ao longo dos 4 anos que compõem o 1.º ciclo. O tempo letivo é gerido pelo professor, tendo em conta as características do grupo, o horário escolar e os intervalos, acordados em conselho de docentes.

O 2.º CEB tem a duração de dois anos e é ministrado, em regime misto, em escolas públicas, de iniciativa privada ou cooperativa. As escolas públicas podem corresponder a diferentes tipologias: escola básica - 1.º e 2.º ciclos (EB1, 2); escola básica - 2.º e 3.º ciclo (EB2, 3); escola básica integrada (EBI); escola básica e secundária – 2.º, 3.º ciclos e secundário (EBS).

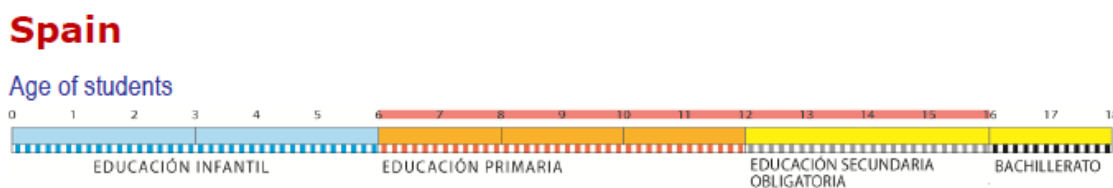
De acordo com a LBSE, os objetivos específicos do 2.º CEB incidem na formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, e na educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos, de instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam a sequência da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade.

O 2.º CEB funciona em regime de pluridocência, está organizado por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, sendo desejável que a cada área corresponda um/dois professores. O número de alunos por turma varia entre 24, número preferencial, e um máximo de 28. O horário semanal corresponde a 17 tempos letivos em cada um dos anos, organizados em períodos de 90 minutos. Em situações justificadas, a escola pode distribuir a carga horária semanal dos alunos de forma diversa, respeitando os totais por ciclo e por ano de escolaridade.

2.2.3. Organização da escolaridade obrigatória noutros países

No âmbito do nosso estudo sobre a transição dos alunos entre ciclos de ensino importa ter presente uma dimensão comparativa que nos permita perceber não só os contextos em que funcionam as estruturas educativas, mas também as razões que orientaram opções organizativas adotadas em diferentes países. Nesse sentido, a nossa atenção centrou-se em cinco países, que considerámos suficientemente distintos entre si nas tradições e evolução dos respetivos sistemas educativos: Espanha, França, Irlanda, Inglaterra e Austrália.

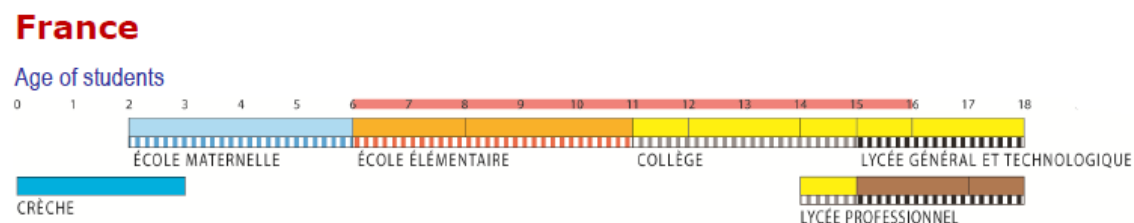
Figura 2. Organização da escolaridade obrigatória em Espanha



Fonte: Eurydice, 2012

Em Espanha, o ensino é obrigatório dos 6 aos 16 anos de idade e divide-se em duas etapas: a Educação Primária - três ciclos com a duração de dois anos cada um, equivalente ao nosso 1.º e 2.º Ciclo - e a educação Secundária Obrigatória com quatro cursos - equivalente ao nosso 3.º Ciclo e Ensino Secundário. O ensino primário estrutura-se em torno de áreas disciplinares com carácter global e integrador: língua castelhana e literatura, língua estrangeira, matemática, conhecimento do meio natural, social e cultural, educação artística e educação física. No último ciclo acresce a área da “educação para a cidadania e direitos humanos” e pode ser introduzida uma segunda língua estrangeira. O tempo letivo semanal é de 25 horas.

Figura 3. Organização da escolaridade obrigatória em França

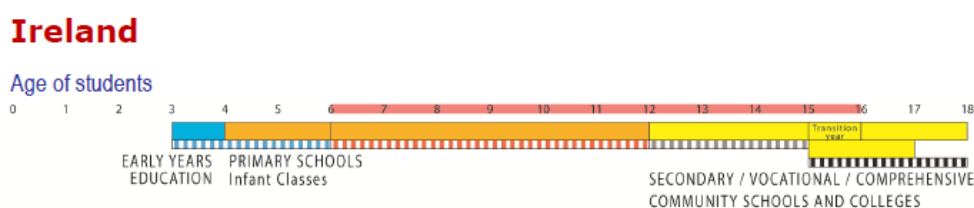


Fonte: Eurydice, 2012

Na França, o ensino é obrigatório para as crianças entre os 6 e os 16 anos e divide-se em três etapas. A escola primária tem a duração de 5 anos e compreende dois ciclos, o ciclo

das aprendizagens fundamentais (2 anos) e o ciclo dos aprofundamentos (3 anos), que vai desde os 6 aos 11 anos de idade. Posteriormente, segue-se a educação secundária baixa, dos 11 aos 15 anos que é equivalente ao nosso 3.º ciclo. A educação designada por secundária alta é para os alunos com mais de 15 anos e é equivalente ao nosso Ensino Secundário. Na educação primária as aprendizagens estruturam-se em torno de dois grandes eixos: o domínio da linguagem e da língua francesa e a educação cívica. O tempo letivo semanal é de 26 horas.

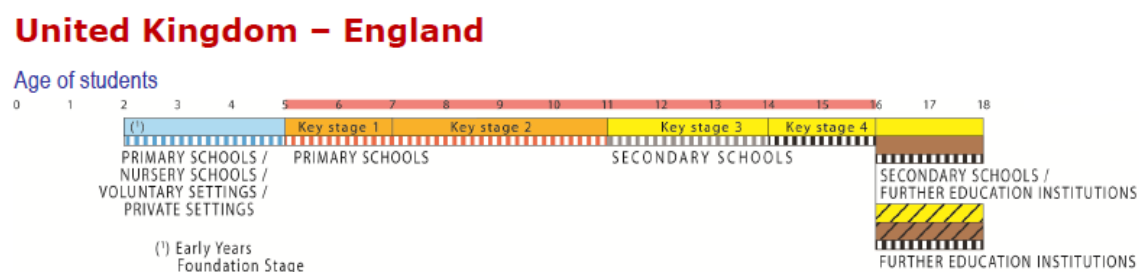
Figura 4. Organização da escolaridade obrigatória na Irlanda



Fonte: Eurydice, 2012

Na Irlanda, o ensino obrigatório começa quando as crianças têm sete anos de idade e dura nove anos. O ensino primário tem início aos 6 anos e prolonga-se até aos 12 anos. Em 1999 foi feita uma reforma curricular do ensino primário que compreendia quatro níveis: nível um, o pré-escolar dos quatro aos seis anos de idade; nível dois, 1.º e 2.º anos; nível três, 3.º e 4.º anos; nível quatro, 5.º e 6.º anos. Assim, os seis anos de ensino primário organizam-se em três níveis de dois anos cada. O horário semanal é de 28 horas e 20 minutos, sendo 20 horas destinadas a matérias curriculares e 8 horas e 20 minutos a educação religiosa, assembleia de turma, recreios e pausas.

Figura 5. Organização da escolaridade obrigatória na Inglaterra



Fonte: Eurydice, 2012

Na Inglaterra o ensino é obrigatório entre os 5 e os 16 anos e divide-se entre o ensino primário (5-11) e o ensino secundário (11-16). A maioria dos alunos vai diretamente do ensino primário para o ensino secundário, mas em algumas zonas de Inglaterra existem

escolas "intermédias", que recebem alunos entre os 8 e os 13 anos. O ano escolar, normalmente, prolonga-se entre setembro e julho com 190 dias. O número de horas semanais de aulas recomendado varia entre as 21 horas (dos 5 aos 7 anos), 23,5 horas (dos 7 aos 11 anos), 24 horas (dos 11 aos 14 anos) e 25 horas (dos 14 aos 16 anos). A maioria das escolas garante mais horas além do mínimo estabelecido. O currículo da educação obrigatória em Inglaterra está dividido em diferentes níveis. O primeiro, dos 5 aos 7 anos, o segundo, dos 7 aos 11, e o terceiro, dos 11 aos 14 anos, inclui Inglês, Matemática, Ciência, Design e Tecnologia, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física, História, Geografia, Arte, Design e Música. No 3.º nível é ainda obrigatória uma Língua Estrangeira e Educação Sexual. A Educação Religiosa é obrigatória desde o 1.º nível. As turmas de alunos entre os 5 e os 7 anos têm um limite de 30 alunos.

Figura 6. Organização da escolaridade obrigatória na Austrália



Fonte: Adaptado

Na Austrália a educação é obrigatória em todos os estados para as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15/16 anos de idade, mas tal não implica a obrigatoriedade de frequência escolar, pois há a possibilidade da educação geral poder realizar-se em casa, através de programas de educação à distância. O ensino primário tem a duração de 6 ou 7 anos, variando com os estados. Em Queensland é do 1.º ao 7.º ano; na Tasmânia e em Victoria é do 1.º ao 6.º ano, e compreende dois ciclos, o primário inferior que vai do 1.º ao 3.º ano de escolaridade e o primário superior do 4.º ao 6.º/7.º ano de escolaridade. Na globalidade dos estados, o horário semanal é aproximadamente de 25 horas e inclui as chamadas áreas-chave de aprendizagem: inglês, língua estrangeira, matemática, ciências, estudos sociais, tecnologia, artes, e educação física e para a saúde. Estas áreas disciplinares são integradas em seis áreas curriculares transversais, nomeadamente, ambiente, TIC, desenvolvimento pessoal e interpessoal, educação vocacional e para o trabalho, literacia e numeracia.

Nos países analisados, embora com diferenças de organização, o ensino primário corresponde ao primeiro nível de escolaridade obrigatória e estrutura-se em ciclos (2+2+2 ou 3+3), em regime de monodocência progressivamente coadjuvada. As crianças iniciam

este nível de ensino com seis anos de idade, com a exceção da Irlanda e da Inglaterra, onde as crianças começam, respetivamente, com sete e cinco anos. O ensino primário prolonga-se por um período de 5/6 anos escolares e as aprendizagens centram-se na aquisição de competências essenciais de literacia e numeracia, mas incluem também o conhecimento do mundo, a iniciação às artes e o desenvolvimento pessoal e social. De um modo geral, fazem parte dos currículos uma língua estrangeira e a utilização das TIC. De destacar que a transição para o ensino secundário de primeiro nível ocorre entre os 11/12 anos de idade e equivale ao início do 7.º ano de escolaridade.

O estudo de Gaspar (2008) documenta o modo como, em seis países (Espanha, França, Irlanda, Finlândia, República Checa e Austrália) se perspetiva e organiza a educação das crianças entre os 0 e os 12 anos. A autora refere que “a educação das crianças do nascimento aos 12 anos de idade segue padrões idênticos nos países que analisámos” (p. 134). No entanto, este estudo evidencia que a maior diferença organizacional entre os sistemas estudados e o sistema português reside na rutura entre os quatro primeiros anos do 1.º ciclo e os dois anos do 2.º ciclo do ensino básico com funcionamento disciplinar.

2.3. O currículo e a articulação curricular entre ciclos de ensino

2.3.1. O conceito de currículo

O sistema de ensino em Portugal caracteriza-se por diversas etapas, cada uma delas sujeita a regulamentação oficial específica, modalidades de formação dos professores distintas, bem como formas de organização e de ação com tradições diferenciadas. Mesmo no interior do ensino básico, cada ciclo apresenta as suas especificidades. Por isso, a mudança do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico implica uma transição entre regimes curriculares e pedagógicos, com objetivos, conteúdos e metodologias próprias.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, no seu artigo 2.º, define currículo como sendo “o conjunto de aprendizagens e competências desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

De utilização polissémica, em uso escolar e não escolar, o termo currículo assume diversas interpretações.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2000, p. 155).

Alguns autores (Carvalho & Diogo, 1999) sustentam que no contexto escolar encontramos a palavra “currículo” adjetivada de várias formas e com sentidos distintos:

- Currículo formal, aquele que alguma organização normativa prescreve, como por exemplo, o Ministério da Educação;
- Currículo percebido, respeita à percepção que os professores têm do currículo formal;
- Currículo real refere-se ao que efetivamente se passa na sala de aula;
- Currículo experiencial /currículo-aprendizagem é a percepção que os alunos têm da execução do plano;
- Currículo oculto reporta-se a tudo aquilo que os alunos aprendem na escola decorrente do modo como se planifica e organiza, quer o processo de ensino e aprendizagem, quer o funcionamento da escola, mas que não está explícito na planificação;
- Currículo ausente contempla os elementos culturais que o poder político, a administração educativa e a escola decidiram não trabalhar com os alunos.

Nesta perspetiva, assume-se que o currículo tem sentidos diferentes, porque como defende Pacheco (2007, p. 69) “... a educação é fruto de contextos e sujeitos.”

2.3.2. A Organização da componente curricular do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

A publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Na sequência de alteração das políticas educativas, a 3 de agosto de 2011, foi publicado o Decreto-Lei n.º 94/2011, que procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este diploma revê a organização curricular do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no sentido de reforçar a aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa

e a Matemática e de promover a eficaz avaliação do ensino básico, implementando provas finais a realizar no 2.º ciclo do ensino básico.

Quadro 1. Desenho curricular do 1.º ciclo do ensino básico

COMPONENTES DO CURRÍCULO			
Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Estudo do Meio; • Expressões: <ul style="list-style-type: none"> - Artísticas; - Físico-Motoras. 		
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares:	
		<ul style="list-style-type: none"> • Área de Projeto; • Estudo Acompanhado; • Formação Cívica 	
		Total: 25 horas	
		Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa:	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Moral e Religiosa 			
Total: 1 hora			
TOTAL: 26 horas			
Atividades de enriquecimento			

Fonte: Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

O currículo do 1.º CEB inclui as seguintes componentes: áreas curriculares disciplinares (Expressão Artística e Físico/Motora, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática); áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica); Área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa). A educação para a cidadania é transversal a todas as áreas do currículo.

O Despacho nº 19575/2006, de 25 de setembro, define os tempos mínimos semanais a dedicar às áreas fundamentais do currículo do 1º CEB: oito horas para a Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, das quais metade deve ser dedicada ao ensino experimental das ciências; cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares.

O trabalho a desenvolver pelos alunos deverá integrar, obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas. As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação (TIC), e constar explicitamente do projeto curricular de turma (PCT).

Com base no Despacho nº 12591/2006 (2ª série), de 16 de junho, os estabelecimentos desenvolvem atividades de enriquecimento curricular (AEC) que incluem: atividades de

apoio ao estudo; ensino do inglês ou de outras línguas estrangeiras a partir do 1.º ano de escolaridade; ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, com caráter obrigatório; atividade física e desportiva; ensino da música e outras expressões artísticas. A atividade de apoio ao estudo, contempla uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se à realização de trabalhos de casa e consolidação das aprendizagens. O ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos desenvolve-se em três períodos diários de quarenta e cinco minutos, correspondendo a uma duração semanal de cento e trinta e cinco minutos.

Quadro 2. Desenho curricular do 2.º ciclo do ensino básico

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal					
		5.º Ano		6.º Ano		Total do ciclo	
		45 min.	90 min.	45 min.	90 min.	45 min.	90 min.
Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares:						
	Línguas e Estudos Sociais....	12	6	12	6	24	12
	- Língua Portuguesa; - Língua Estrangeira; - História e Geografia de Portugal						
	Matemática e Ciências.....	9	4,5	9	4,5	18	9
	- Matemática - Ciências da Natureza						
	Educação Artística e Tecnológica.....	6	3	6	3	12	6
	- Educação Visual e Tecnológica - Educação Musical						
	Educação Física	3	1,5	3	1,5	6	3
Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa.....	1	0,5	1	0,5	2	1
	Áreas curriculares não disciplinares	3	1,5	3	1,5	6	3
	- Formação Cívica - Estudo Acompanhado						
	Total	33(34)	16,5 (17)	33 (34)	16,5 (17)	66 (68)	33(34)
	Atividades de enriquecimento						

Fonte: Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto

O plano de estudos do 2.º CEB integra as áreas curriculares disciplinares: Línguas e Estudos Sociais (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal), Matemática e Ciências (Matemática, Ciências da Natureza), Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical), Educação Física.

Outra das componentes do currículo é a Formação Pessoal e Social que se desdobra em Educação Moral e Religiosa (facultativa) e em áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica). A educação para a cidadania é transversal a todas as áreas do currículo.

Neste ciclo inicia-se a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira curricular, que continua pelo 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua de forma estruturada e sequencial. De acordo com a oferta atualmente existente, os alunos podem optar pelo Francês, Inglês ou Alemão.

As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as (TIC), e constar explicitamente do PCT. A Área de Projeto e o Estudo Acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

O trabalho a desenvolver pelos alunos deve integrar atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

A escola deve, ainda, oferecer atividades de enriquecimento de natureza lúdica e cultural, de frequência facultativa, apostadas na utilização formativa e criativa dos tempos livres dos alunos. O Despacho nº 13599/2006, de 28 de junho, estabelece que as escolas devem preencher com atividades educativas variadas os furos de horários resultantes da ausência de professores.

A observação do desenho curricular do 1.º ciclo e o do 2.º ciclo do ensino básico permite estabelecer algumas semelhanças. No entanto, a verdade é que as políticas curriculares “ (...) mostram a existência de um ensino básico marcado por uma linha de descontinuidade entre o 1.º e o 2.º ciclos e por uma linha de continuidade entre 2.º e 3.º ciclos” (Ferreira, 2001, p. 310).

A organização e gestão do currículo constituem um dos aspetos marcantes na transição entre ciclos, pois assiste-se a uma passagem abrupta de um universo relativamente coerente e unitário no 1.º ciclo, para um universo constituído por mais de dez disciplinas, cada qual assegurada por um grupo profissional específico e dispondo de espaços e tempos próprios. Portugal é o único país europeu em que este regime continua a iniciar-se logo no 5.º ano de escolaridade.

A este propósito, Goodson (1997), refere que apesar das diferenças consideráveis entre os sistemas educativos dos vários países, de um modo geral, os currículos são dominados por disciplinas, em detrimento da unidade pedagógica. O autor afirma que as novas iniciativas de ação curricular raramente conseguiram penetrar no sistema e conclui que “um modelo de ensino disciplinar e segmentado actua para silenciar ou marginalizar eficazmente modelos alternativos” (p. 34).

Pese embora a LBSE determine que no 2.º ciclo, o ensino deverá se organizar por áreas interdisciplinares de formação básica e se desenvolver predominantemente em regime de professor por área, na realidade, este modelo nunca chegou a ser implementado. Continuou-se, pelo contrário, a adotar o regime de disciplinas neste ciclo de escolaridade. Na verdade, a lógica das áreas no 2.º ciclo permitiria aos professores articular o trabalho e reduzir para metade o número dos seus alunos.

2.3.3. Avaliação das aprendizagens

A avaliação dos alunos do ensino básico encontra-se regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, e incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo e disciplinas no 2.º ciclo. Enquanto elemento regulador da prática educativa, a avaliação tem um carácter sistemático e contínuo.

De acordo com o artigo 3.º do diploma acima citado, além dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa, dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação, intervêm, também, no processo de avaliação o docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno.

O processo de avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (interna e externa).

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, apresenta a definição das três modalidades de avaliação. De acordo com o n.º 18 deste diploma legal, a avaliação diagnóstica é da responsabilidade de cada professor e conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno. Os números 19 e 20 do

Despacho aludem que avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assumindo caráter contínuo e sistemático, fornecendo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Segundo o n.º 24 do normativo em questão, a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e inclui a avaliação sumativa interna e externa.

O enquadramento legal da avaliação do ensino básico permite estabelecer algumas semelhanças e algumas diferenças entre os ciclos de ensino. Contudo, as divergências, acentuam-se mais na perspetiva dos docentes. Abrantes (2008), recorrendo ao estudo de Galton et al. (2003), sobre transições entre ciclos de ensino, em Inglaterra, elucida que “a uma obsessão pela avaliação no ensino secundário (do qual o 2.º ciclo é já, em certa medida, tributário), orientadora de toda a ação e organização escolares, contrapõe-se uma certa “resistência à avaliação”, por parte dos professores primários” (pp. 55-56).

2.3.4. Articulação entre o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico

A articulação curricular entre os diferentes ciclos de ensino é identificada como uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso dos alunos. No entanto, continuam a existir sinais de que a articulação é, ainda, uma realidade a construir. Neste sentido, o Relatório da Inspeção-Geral da Educação, respeitante à avaliação externa das escolas no ano letivo 2010/2011, identifica aspetos relacionados com a falta de consolidação das práticas de articulação e sequencialidade das aprendizagens entre os diferentes ciclos.

No quadro legislativo português, a partir da década de 80, encontramos várias referências à questão da articulação entre ciclos. A LBSE, no âmbito organização do Ensino Básico estabelece que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (art.º 8.º, n.º 2). A mesma Lei especifica que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (art.º 47.º, n.º 1).

Mais tarde, é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que define como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo a “coerência e

sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário” (art.º 3.º, al. a). Nesta senda, o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, divulgado em 2001, foi assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo e nos documentos orientadores do Ensino Básico. Este documento integrava as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar. A organização do currículo nacional assentava, assim, em competências transversais, em vez de disciplinares, e por ciclos de ensino, em vez de anos de escolaridade. Sensivelmente uma década depois, é revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

A organização da rede escolar em agrupamentos verticais, consubstanciada no Decreto Regulamentar nº 12/2000 e no Despacho nº 13313/2003, veio colocar os vários ciclos de escolaridade dentro de uma mesma unidade orgânica, sublinhando a importância da articulação e da sequencialidade ao longo da educação básica.

No sentido de perceber o modo como as escolas pensam e trabalham a articulação curricular entre ciclos, a equipa de investigação do Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), no âmbito do projeto “Aprendizagens e climas de escola: dispositivos inovadores para o sucesso escolar”, em 2009, realizou um estudo em seis agrupamentos e identificou os principais constrangimentos que obstaculizam a articulação entre ciclos, distribuídos por quatro categorias:

- Temporais (falta de tempos comuns, “Overdose” de tarefas burocrático - administrativas, horários não compatíveis para reuniões mais frequentes, pouco tempo disponível, diferentes horários de professores/turmas; incompatibilidade de horários);
- Organizacionais (regime de monodocência/disciplinar, “Overdose” de tarefas burocrático-administrativas, práticas instituídas, falta de rotinas construídas, quantidade de professores envolvidos);
- Espaciais (edifícios separados geograficamente, espaço físico entre as escolas);
- Cultura profissional (desmotivação, dificuldade de conhecimento mútuo, reservas individuais).

Apesar dos constrangimentos identificados, a referida equipa de investigação do OBVIE identificou práticas promotoras de articulação curricular entre níveis de ensino nas escolas associadas. Nas conclusões apresentadas pode ler-se que uma boa prática de articulação curricular é aquela que:

- Consegue diagnosticar e intervir em cada escola no lugar de decisão ou de execução curricular onde parece fazer mais falta;
- Assegura o trabalho de coerência curricular, centrado no alinhamento curricular e tornando-o comum ao sujeito coletivo que o põe em prática - os professores que, ao longo do tempo, vão trabalhando com um mesmo aluno;
- Valoriza a disponibilidade dos professores para o ser com os outros oficiais do mesmo ofício.

O Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro, Conselho Nacional de Educação, sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, no ponto n.º 2, menciona que “na prática a articulação entre ciclos e a criação de percursos educativos coerentes não se processou, por razões que se prendem com culturas e práticas institucionais e organizacionais”. O ponto n.º 4.2 questiona a existência de um segundo ciclo de escolaridade, tal como está definido pelo “facto de ser composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante”. Neste sentido, equaciona possibilidades sem, contudo, determinar soluções:

(...) desde a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e o 2.º ciclos, à divisão do 2.º ciclo associando um ano ao 1.º ciclo e um ano ao actual 2.º ciclo, ou ainda a associação do 2.º com o 3.º ciclos.” (Parecer n.º 8/2008, ponto 4.2).

Alarcão (2008) defende um modelo de organização escolar dos 6 aos 12 anos, que integre um ciclo de seis anos com a devida articulação interna no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico. A autora acrescenta:

Este ciclo básico de 6 anos visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas (p. 214).

2.4. A Transição a nível do contexto organizacional

2.4.1. A escola como organização

A transição de ciclo de ensino quando associada a uma mudança de escola afigura-se mais difícil, principalmente quando se trata da passagem de escolas de pequena dimensão, como são as do 1º ciclo, para escolas básicas do 2.º, 3.º ciclos e secundárias, em que a diversidade e a complexidade organizacionais são geralmente maiores.

Podemos ver a escola como uma organização, de acordo com a definição proposta por Etzioni, “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objectivos específicos”, (citado por Costa, 2003, pp. 10-11).

Ao longo dos tempos, a escola, sobretudo, a escola como organização, não tem sido objeto de estudo tão aprofundado como outras organizações. Porém, atualmente, constitui-se um terreno fértil para as investigações educacionais. Costa (2003) sublinha que “os estabelecimentos de ensino, de modo específico no que concerne às suas variáveis organizacionais, tornaram-se também, um dos objectos de estudo mais procurados pela investigação educacional” (p. 7).

De acordo com Barroso (2005), a especificidade da organização escolar prende-se com o facto de ser considerada como um

Objecto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a ser deduzidos pelo sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de acções individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas (p. 33).

A interpretação da escola como organização encontrou durante o último século diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações.

A escola como organização burocrática remete-nos para um tipo de organização, cujas relações entre os seus membros se baseiam numa forte estrutura hierárquica. Costa (2003, p. 39) sumariza a visão burocrática a partir de nove indicadores:

- Centralização das decisões nos diferentes órgãos do Ministério da Educação;
- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir da divisão do trabalho;

- Previsibilidade de funcionamento;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme;
- Conceção burocrática da função docente.

A imagem da escola como arena política é definida por Costa (2003, p. 73), a partir de um conjunto de seis indicadores:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e consequente luta pelo poder;
- Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- Interesses, conflito, poder e negociação são palavras – chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

A transição dos alunos para um novo ciclo de ensino é, pois, atravessada por dinâmicas institucionais de transição das próprias organizações escolares, bem como do seu corpo docente.

2.4.2. A autonomia das escolas

Etimologicamente, autonomia (*autos* = por si mesmo; *nomos* = lei, norma), significa autogoverno, auto determinação, obediência a uma lei cuja origem é interna. Nas palavras

de Barroso (2005), autonomia é a capacidade que “...os indivíduos ou as organizações têm de se regerem por regras próprias” (p. 108), não num contexto de independência, mas de liberdade, responsabilidade e cooperação.

Os diplomas legais publicados, em Portugal, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, apresentam distintas definições sobre a questão da autonomia.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e no seu artigo 2.º apresenta a seguinte definição de autonomia:

Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e de realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. (...) A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados por lei (Decreto Lei nº 43/89, de 03/02, art. 2.º nº 1 e 3).

Mais tarde, em 1998, é publicado um novo diploma que consagra o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas a nível nacional, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, conferindo uma definição de autonomia mais abrangente e ambiciosa:

A autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (Decreto Lei nº 115-A/98, art. 3º, nº 1).

Este conceito de autonomia encontra-se igualmente plasmado no art. 3º, do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho, que determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM).

A definição do termo autonomia surge no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, focando outras áreas e dimensões de intervenção da escola:

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (Decreto Lei nº 75/2008, art. 8º, nº 1).

Barroso (2005) defende a ideia de que no quadro da administração da escola pública

A autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as atribuições e competências das autarquias, os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e as suas famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores (p. 108).

O autor reforça esta ideia ao referir que “a autonomia, é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) ...” (Barroso, 2005, p. 109).

Nas últimas décadas, as políticas educativas em Portugal têm sido marcadas pela concessão de maior autonomia aos estabelecimentos, concretizando-se através da elaboração do projeto educativo (PEE), do regulamento interno (RI), das atividades extracurriculares, entre outras medidas.

2.4.3. O modelo de administração e gestão de escolas do ensino básico

A LBSE determina que a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos do ensino básico seja assegurada por órgãos próprios, para os quais são eleitos representantes de professores e pessoal não docente. No que se refere à organização do ensino básico, a LBSE determina no ponto n.º 1, do artigo 8.º que “(...) compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos.” Pela primeira vez surge a designação de 1.º CEB cujo “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único ...” e que se mantém até hoje.

Em 1991, é publicado o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, que se insere numa ampla política de reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da LBSE. O modelo de gestão preconizado integrou o 1º CEB no novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, tendo como objetivo proporcionar uma gestão articulada dos recursos, bem como amenizar os problemas decorrentes do isolamento das escolas deste nível de ensino.

Decorrentes do normativo anteriormente citado, algumas mudanças sob o ponto de vista organizacional foram implementadas, numa vertente de agrupamento de escolas. O artigo 4.º estipulava que as escolas do 1.º CEB fossem organizadas em áreas escolares, constituindo, cada uma, um núcleo, com órgãos próprios de direção (conselhos de escola e de área escolar), de administração e gestão (diretor executivo, conselho administrativo e coordenador de núcleo) e com órgãos e estruturas de orientação educativa (conselho

pedagógico e estruturas de orientação educativa). Porém, a sua aplicação em regime experimental abarcou apenas algumas escolas, incluindo um número pouco significativo de jardins de infância e escolas do 1.º CEB.

A par da experiência iniciada pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, outro tipo de organização das escolas básicas era preconizado. Assim, surgia a Escola Básica Integrada (EBI), contendo os três níveis de educação básica no mesmo estabelecimento e com um único órgão de gestão.

Perspetivando a autonomia das escolas e a descentralização como “aspectos fundamentais de uma nova organização da educação”, é aprovado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário,

O citado diploma legal, estabelecia no seu artigo 6.º a possibilidade de se poderem constituir agrupamentos horizontais (incluindo estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB) ou verticais (incluindo estabelecimentos dos três Ciclos do Ensino Básico, com ou sem Educação Pré-Escolar), consoante as necessidades das escolas.

O agrupamento de escolas, de acordo com o art.º 5.º é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão (...)”. Assim sendo, este Decreto-Lei estabelece que a administração e gestão das escolas são asseguradas por órgãos próprios: assembleia, conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. Fica também estabelecido que nos agrupamentos verticais, um dos membros do conselho executivo deve ser do pré-escolar ou do 1.º CEB. Refere, ainda, este mesmo diploma que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador eleito pela totalidade dos docentes desse estabelecimento.

Na continuidade do processo de agrupamento de escolas, surge o Despacho n.º 13 313/2003, sob o desígnio de privilegiar os agrupamentos verticais sobre os horizontais, determinando que o processo de constituição deveria estar concluído até o início do ano letivo de 2004/2005, a nível do território nacional. Nos termos do n.º IV do referido Despacho são encerradas as Delegações Escolares e cessam as funções dos delegados e subdelegados, sendo tais funções transferidas para a sede do agrupamento. De uma forma geral, podemos dizer que este sistema de agrupamento de escolas estava completamente aliado à extinção das delegações escolares.

Estas alterações legislativas não se aplicaram às escolas do 1.º CEB da RAM. O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 14 de janeiro, e republicado pelo Decreto legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, estabelece no seu artigo 52.º que “até a conclusão do reordenamento da rede de creches, estabelecimentos de educação pré-escolar as escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira, o regime de administração e gestão aplicável é o constante da legislação em vigor”.

Assim sendo, neste nível de ensino, vigora a Portaria 110/2002, a de 14 de agosto, que define o regime de funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro (ETI). Este regime de funcionamento inclui atividades curriculares (AC), atividades de enriquecimento curricular (AEC) e atividades de ocupação de tempos livres (OTL). As ETI's salvaguardaram também o interesse da Educação Pré-Escolar que abrange crianças dos três, quatro e cinco anos. Outra das suas características é o fornecimento de refeições aos alunos. Nas ETI's existem dois órgãos de administração e gestão escolar: o conselho escolar, constituído pela totalidade dos professores da escola e o diretor da escola, eleito pelos membros do conselho escolar. O diretor que detém competências ao nível da gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo conselho escolar, exerce as suas funções com dispensa total da componente letiva, mediante isenção de horário.

2.4.4. Liderança em contexto escolar

Embora a liderança tenha sido exaustivamente estudada, não existe um conceito unívoco de liderança. Bento (2010), a partir de uma extensa revisão da literatura da especialidade, elenca um conjunto de conceções enunciadas por diversos autores.

- A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros (Luís Graça, 1995);
- O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum (Edwin Locke, 1994);
- Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização (Ciscar e Uria, 1986);
- Liderar é, essencialmente, articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores (Astin, 1985);

- Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum, e delegar funções e responsabilidades aos demais membros (Manuel Alvarez, 1998);
- Liderança é uma tentativa de influenciar o comportamento do outro indivíduo ou grupo (Paul Hersey, 1985);
- Liderança é a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer os outros a fazê-lo (Dwuinght D. Eisenhower);
- Liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objetivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores (John Gardner, 1990);
- Liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuir para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros (House et al., 1999) (p. 33).

Apesar de “liderança” ser um conceito polissémico, Carapeto e Fonseca (2006) argumentam que os teóricos nesta matéria são unânimes em reconhecer que “...a liderança envolve um processo de influência social (sobre um grupo de pessoas)” (p. 81) e que as principais diferenças incidem se a “liderança deve ou não ser exercida de forma coerciva e quais são os principais meios utilizados para exercer essa influência sobre os seguidores” (Ibid.).

As pessoas propendem, muitas vezes, a confundir os conceitos de liderança e gestão, ou utilizando a terminologia da administração pública liderança e direção. Kotter, clarifica estes dois conceitos.

Enquanto que a gestão é, antes de mais, um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho (citado por Carapeto e Fonseca, 2006, p. 81).

Bento (2010) apresenta a seguinte distinção entre administrador e líder:

Um administrador pode ser um líder se tentar introduzir a mudança, mas não é líder simplesmente porque ele ou ela ocupa o que é referido como uma posição de liderança. Não é a posição que determina se alguém é líder; é a natureza do comportamento desse indivíduo enquanto ocupante dessa posição (p. 36).

Liderar não tem, assim, o mesmo significado que gerir. Nem todos os líderes são gestores, nem todos os gestores são líderes. No entanto, “o mesmo indivíduo pode aplicar processos efetivos de gestão, processos de liderança, ambos ou nenhum deles” (Bento, 2010, p. 37).

Joseph e Jimmie Boytt (1998), a partir dos vários estudos sobre liderança, apresentaram um conjunto de características dos líderes e dos gestores (citados por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 82):

Quadro 3. Diferenças entre gestores e líder

GESTORES	LÍDERES
Fazem as coisas da forma correcta.	Fazem as coisas certas.
Interessam-se pela eficiência.	Interessam-se pela eficácia.
Administram	Inovam.
Mantêm.	Desenvolvem.
Focalizam nos sistemas e estrutura.	Focalizam nas pessoas.
Baseiam-se no controlo.	Baseiam-se na confiança.
Organizam e formam equipas.	Alinham pessoas com uma direção
Enfatizam tácticas, estruturas e sistemas	Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas.
Têm uma visão de curto prazo.	Têm uma visão de longo prazo.
Perguntam como e quando.	Perguntam o quê e porquê.
Aceitam o status quo.	Desafiam o status quo.
Orientam-se para o presente.	Orientam-se para o futuro.
Centram-se nos resultados finais.	Centram-se no horizonte.
Desenvolvem etapas e horários detalhados.	Desenvolvem visões e estratégias.
Buscam previsibilidade e ordenam.	Buscam a mudança.
Evitam riscos.	Correm riscos.
Motivam as pessoas a cumprir os padrões	Inspiram as pessoas a mudar.
Usam a influência (superior ao subordinado)	Usam a influência pessoa a pessoa.
Exigem a obediência	Inspiram os outros a seguir.
Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.	Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.
Recebem um cargo.	Tomam a iniciativa para liderar.

Fonte: Boyett e Boyett (1999, p.32)

Chiavenato (2004) sustenta que “a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um dos seus departamentos. Ela é essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é liderar” (p. 122).

Todavia, a liderança na organização escolar é distinta das lideranças noutros contextos, organizações. Weindling (1990) enumera cinco competências que o líder de uma escola deve possuir:

A capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas; capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos (citado por Barroso, 2005, pp. 150-151).

Em contexto escolar, uma liderança forte é aquela que estabelece um projeto de desenvolvimento para a escola e que consegue transmiti-lo a toda a comunidade educativa, de modo a que seja assimilado e partilhado por todos.

Atualmente, os estudos em liderança escolar não se centram, apenas, no papel do seu líder, mas apontam sobretudo para a participação dos professores na liderança da escola. Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) expõem, assim, a sua ideia sobre esta questão.

Numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores – seja qual for a posição dessa pessoa na organização, delegado sindical, chefe de grupo, diretor ou Presidente do Conselho da administração (p. 14).

Neste posicionamento, a escola, enquanto organização e com lógicas de funcionamento próprias, é dotada de uma estrutura hierárquica da qual fazem parte os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas de gestão intermédia, como veicula o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Prosseguindo a análise do referido diploma constata-se que as estruturas de gestão intermédia desempenham um papel importante no processo de melhoria da escola.

Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva ou director, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa (DLR n.º 21/2006/M, de 21/06, n.º 1, artigo 35.º).

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola e que incluem estruturas diversas com atribuições e competências específicas, nomeadamente, coordenador do departamento curricular, delegado de disciplina, coordenador de ciclo, diretor de turma.

O papel do diretor de turma, no 2.º ciclo, bem como o do professor titular de turma, no 1.º ciclo, tem sido cada vez mais exigente, pelas atribuições e competências que lhe têm sido consignadas, nos dispositivos legais. Realização de ações conducentes à aplicação do PEE, elaboração e conservação o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, pais e encarregados de educação e outros intervenientes, apreciação de ocorrências de insucesso disciplinar, dando o devido encaminhamento; coordenação do processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, são algumas das funções exercidas por estes profissionais.

Tendo em conta o papel que desempenham, tanto o diretor de turma como o professor titular de turma têm de ser líderes com capacidade de comunicação, capacidade de direção de grupos e equipas, capacidade para resolver problemas e solucionar conflitos e capacidade para motivar os colegas, os alunos. Nesta perspetiva e atendendo a que as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares, as lideranças de topo “devem motivar, fazer sobressair o que há de melhor em cada colaborador, delegar poderes (*empowerment*), orientar (*coaching*) e encorajar”, como sustentam Hooper e Potter (2010, p. 75).

2.4.5. A formação de professores como estratégia de mudança

“Uma escola é muito mais do que um espaço e um tempo. É sobretudo uma cultura” (Alarcão, 2008, p. 207). Na literatura é consensual que as culturas profissionais do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico são diferentes, por vezes antagónicas, consubstanciadas em categorias profissionais distintas com formações, práticas, códigos e valores específicos.

Habitualmente, o professor do 1.º CEB pensa na criança e na promoção de aprendizagens estruturantes. Já, os professores do 2.º CEB pensam fundamentalmente na sua disciplina e no seu ensino. A este propósito Afonso (2008) afirma que “para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida” (p. 105).

A literatura da especialidade apresenta a existência de diferentes “subculturas escolares”, entre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os do Ensino Secundário. Um estudo realizado por Abrantes (2008) em escolas de Lisboa e de Madrid vem acrescentar uma nova perspetiva a esta tese das duas culturas. O autor concluiu que não foi possível identificar uma oposição inter ciclos, a nível das práticas pedagógicas, dos métodos de avaliação ou nos modos de relação com os alunos. Contudo, constatou que o nível de exigência que os professores colocam nas atividades e nas avaliações dos seus alunos, aumenta à medida que se transita de ciclo de ensino.

Muito embora a situação de agrupamentos de escolas tenha constituído uma oportunidade para o estabelecimento de uma cultura de colaboração entre todos os níveis de ensino, os professores dificilmente aceitam a necessidade de cooperação entre ciclos e, mesmo quando o fazem, os conflitos simbólicos entre categorias profissionais coíbem, a realização do trabalho em equipa. Neste contexto, “(...) milhares de alunos perdem-se anualmente

“entre Ciclos”, naquilo a que designei como “buracos negros” da responsabilidade docente” (Abrantes, 2009, p. 45).

O contraste de culturas é influenciado por um distinto processo de formação dos docentes. Diferentemente dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, a formação dos professores para o 2.º CEB do ensino básico desenvolveu-se a partir de um referencial de formação orientado para uma visão académica, centrada na disciplina escolar e não tanto no conhecimento específico da profissão, apesar da inserção da formação inicial em instituições de formação de natureza profissionalizante, a partir dos anos 80 (Afonso, 2008).

O novo enquadramento jurídico da formação de professores, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, sofre alterações e é delineada uma licenciatura em educação básica com uma organização de tronco comum e formação básica como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Afonso (2008) numa alusão a este diploma antevê que as alterações referenciadas “poderão vir a constituir uma ruptura nesta tradição academicista da formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico” (p. 107). Por sua vez, Alarcão (2008) acrescenta que este normativo legal parece “ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa dos 0 aos 12 anos” (2008, p. 24).

Neste cenário, uma das estratégias que contribuirá significativamente para uma transição eficaz entre 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico será, certamente, a formação de professores. O Parecer n.º 8/2008, do Conselho Nacional de Educação, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” aponta a formação dos professores como estratégia de mudança. Este parecer, no seu ponto n.º 7, recomenda que “funções como as tutorias ou o trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas e da gestão do currículo exigem novas abordagens, que devem ser tratadas, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua” (Parecer n.º 8/2008, de 24/11, n.º 7).

2.4.6. Envolvimento parental na transição

É consensual na literatura que as transições entre ciclos de ensino são momentos muito importantes na vida dos alunos, da escola e das famílias. Abrantes (2008) refere que, de entre os diversos intervenientes no processo de transição, os pais são aqueles que

manifestam uma maior preocupação relativamente ao tema, pois “reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos, e em geral mais numerosos” (p. 18).

Recentemente, investigadores portugueses (Pereira, Reis, Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso & Mendonça, 2003) realizaram um estudo sobre o envolvimento parental em escolas portuguesas do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico e o seu papel no ajustamento emocional e académico das crianças.

A análise dos dados do estudo referenciado anteriormente, indica que o envolvimento parental percebido pelos professores diminui na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade, verificando-se diferenças significativas no que concerne ao envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado. Os fatores que estão associados à diminuição do envolvimento parental na escola do 4.º para o 5.º ano de escolaridade são a diminuição do rendimento escolar, a permanência no ensino público e a pertença ao sexo masculino. O estudo procurou, ainda, averiguar que fatores estavam associados a um maior ou menor envolvimento parental na escola. Os resultados apontam como fatores mais relevantes o nível de escolaridade dos progenitores e as práticas educativas parentais. Os resultados desta pesquisa revelam, também, uma associação positiva entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento das crianças. Por um lado, a perceção dos professores do envolvimento parental na escola é a que apresenta associações mais elevadas com o desempenho académico. Por outro lado, é o envolvimento parental percecionado pelos pais que apresenta associações mais elevadas com o ajustamento emocional.

Os mesmos autores (Pereira et al., 2003) advogam que as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola e nesse sentido, apresentam um conjunto sugestões, quer para os professores e para as escolas, quer para os pais. De acordo com os autores, cabe à escola ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas; promover a comunicação entre a escola e a família; envolver os pais em atividades no espaço escolar; envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa; envolver os pais na tomada de decisões; envolver a comunidade. No que concerne aos pais, os autores fazem as seguintes recomendações: comunicar com os educandos acerca da escola e proporcionar-lhes experiências de aprendizagem; comunicar com a escola dos filhos; participar nas atividades da escola.

A socióloga norte-americana Joyce Epstein (1990), citada por Silva (1993, pp. 80-81), apresenta uma tipologia de envolvimento dos pais que se resume a cinco categorias, designadamente:

- Tipo 1 – As obrigações básicas dos pais – referem-se às responsabilidades dos pais em assegurar as necessidades fundamentais da criança, relativas à saúde, segurança e criação de condições positivas para um comportamento social adequado e uma boa aprendizagem escolar.
- Tipo 2 – Obrigações básicas da escola – referem-se à comunicação escola-casa, ou seja à forma e frequência com que a escola informa a família das diversas atividades desenvolvidas, bem como do comportamento e progresso de aprendizagem da criança.
- Tipo 3 – Envolvimento pais na escola – referente à participação voluntária dos pais em diversas atividades desenvolvidas na escola, de apoio aos professores e aos alunos, nomeadamente espetáculos, acontecimentos desportivos, celebrações, entre outras.
- Tipo 4 – Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa – referente à ajuda e acompanhamento, por parte da família, em atividades escolares que os alunos executam em casa, procurando orientar e motivar para a aprendizagem.
- Tipo 5 – Envolvimento dos pais no governo da escola – referente à participação na tomada de decisões por parte dos pais tanto nas associações de pais ou em órgãos como Assembleia de Escola ou Conselho Pedagógico.

Existem graus de envolvimento dos pais qualitativamente diferentes que vão desde o seu envolvimento no processo educativo dos filhos à sua participação na vida das escolas. Silva (1993) salienta que “autores como Joyce Epstein e Don Davies fazem uma distinção conceptual (...) entre envolvimento e participação dos pais” (p. 81). De acordo com o autor, o primeiro conceito corresponde à criação de um espaço de estudo para a criança, à ajuda no trabalho de casa, ao trabalho voluntário na escola e à comunicação com os professores; o segundo corresponde às formas mais atuantes de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino e a nível da política educativa do país.

Múltiplos estudos realizados, nesta área, têm revelado os benefícios de um trabalho de parceria entre pais e escola. Geralmente, estabelecem uma associação positiva entre

envolvimento parental na escola e desempenho acadêmico e apontam o baixo envolvimento parental na escola como um fator de risco para o abandono escolar.

Silva (1993, pp. 66-67) refere alguns desses benefícios: o incentivo e ajuda aos filhos, de forma a estes valorizarem a escola; os pais sentem-se implicados no processo, aumentando as expectativas não só dos pais como também dos filhos, fomentando capacidades como a autoconfiança, a autoestima e o autoconceito acadêmico que influenciarão um percurso escolar positivo; o envolvimento dos pais aumenta a expectativa dos professores, pese embora esta teoria não esteja provada estatisticamente, surge como um potencial fator de correlação positiva no que concerne aos resultados dos alunos.

Sendo certo que a amplitude e importância dos benefícios do envolvimento parental nas escolas sejam aceites por toda a comunidade educacional, Marques (1993, pp. 27-30) aponta alguns obstáculos à participação efetiva dos encarregados de educação:

- A tradição de separação entre a escola e as famílias, em que os pais se habituaram a entregar os seus filhos à escola e a demitirem-se do seu papel de educadores e os professores habituaram-se a aceitar essa posição e passividade dos pais.
- A tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, em que os professores encaram que os pais que não contactam com a escola como pouco interessadas pela educação dos filhos.
- A mudança das condições demográficas, em que o aumento da situação de pobreza, as disfunções familiares e a falta de condições de habitação, favorece um rendimento escolar baixo, problemas de comportamento e abandono escolar.
- As estruturas escolares em que mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior, limitando-se a reuniões no início do ano, reuniões com as associações de pais e a realização de festas com a presença dos pais.

Urie Brofenbrenner tem dado grandes contributos para esta área de estudo. A sua teoria ecológica do desenvolvimento humano mostra que o mundo da criança é constituído por vários contextos que precisam de estar em comunicação. Se as instituições das quais as crianças fazem parte, viverem de costas voltadas umas para as outras, é provável que se criem ruturas no seu desenvolvimento. Nesta linha teórica, Portugal (2008) argumenta que “as transições ecológicas bem sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afetivamente significativas” (p. 43) para a criança, incluindo-se aqui, naturalmente, os pais, os colegas e os professores.

CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Opções Metodológicas

3.1.1. Natureza do estudo

O presente estudo debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica – o processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico em cinco escolas do município do Porto Santo - que supomos ser especial, pelo menos em certos aspetos. É, então, nosso intuito descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, deste modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse para todos os intervenientes do processo educativo.

Optámos por uma abordagem qualitativa por considerarmos ser a mais adequada. A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) o processo interessa mais do que os resultados ou o produto final; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital para o estudo (pp. 48-50).

Neste sentido, a abordagem qualitativa permite-nos estudar os factos e interpretá-los no seu contexto natural, apreendendo a realidade tal como ela é experienciada pelos indivíduos, a partir dos seus pontos de vista e comportamentos.

Na mesma linha de Quivy e Campenhoudt (2008), defendemos que “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (p. 157). Assim sendo, resolvemos eleger o estudo de caso como metodologia integrante da nossa pesquisa.

O estudo de caso assume-se como uma metodologia de investigação com grande notoriedade no campo da educação e das ciências sociais. Atentemos, pois, nas definições apresentadas por vários autores:

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural (Sousa, 2009, pp. 137-138).

O estudo de caso é uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. (...) Este tipo de investigação é útil para estudar um caso que é reconhecido como especial e único (...) (Fortin, p. 164).

The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context (Yin, 1993, p. 3).

É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994).

Não obstante as diversas perspetivas apresentadas sobre o estudo de caso, Coutinho e Chaves (2002) fazem referência a cinco características essenciais deste tipo de metodologia: (i) o caso é um sistema limitado e a primeira tarefa do investigador será definir as respetivas fronteiras de forma clara e precisa; (ii) incide sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação; (iii) terá de haver sempre a preocupação de preservar o carácter único, específico, diferente e complexo do caso; (iv) a investigação decorre no seu ambiente natural; (v) são utilizadas variadas fontes de dados (diário de bordo, atividades de observação e respetivas notas de campo, documentos, entrevistas e relatórios).

Transpondo estas indicações para a realidade educativa, o caso pode muito bem ser “ (...) uma nova matéria curricular, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer outra situação única que necessita ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu (Sousa, 2009, p.139).

Existe uma grande diversidade de “casos” e, por isso, existe também uma grande variedade de tipos de estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso recorrendo ao número de casos em estudo. Estes autores falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos ou comparativos. No caso único estuda-se uma realidade, um ambiente, um espaço, ou seja, um caso singular. No caso múltiplo estudam-se dois ou mais casos, sendo que no estudo de caso comparativo “dois ou mais estudos de caso são efectuados e depois comparados e contrastados” (p. 97).

Yin (1993), advoga que “case study research can be based on single or multiple-case studies” e propõe um critério de classificação do qual emergem seis tipos diferentes de estudos de caso: “further – whether single or multiple – the case study can be exploratory, descriptive, or explanatory” (p. 5). Segundo o autor, um estudo de caso é: (i) exploratório

quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; (ii) descritivo quando representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto; (iii) explanatório quando os resultados determinam relações de causa e efeito em situações reais.

Embora alguns autores reconheçam vantagens ao estudo de caso, outros consideram que esta abordagem metodológica apresenta limites. “Os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações; para além disso os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis” (Fortin, 2009, p. 166).

A seleção das diversas propostas de tipificação do estudo de caso depende, entre outros aspetos inerentes ao processo de investigação, do posicionamento do investigador, do que se pretende estudar, dos objetivos da investigação.

Assumindo a posição de alguns autores (Yin, 1993; Bogdan & Biklen, 1994), a presente investigação configura-se como sendo uma aproximação ao estudo de caso único, por se centrar no estudo de um contexto educativo específico e particular (turmas do 4.º e 5.º anos das escolas do município da Porto Santo) e dos seus mais diretos interlocutores (docentes, alunos e respetivos encarregados de educação).

A recolha e análise da informação em estudos de caso deve ter em conta o caso e o seu contexto, bem como o problema, os objetivos e respetivas questões. De acordo com Yin (1993):

The initial case study orientation is toward multiple sources of evidence. The case study evaluation can therefore include the use of document analysis, open –and closed ended interviews, quantitative analysis of archival data, and direct field observations (p. 67).

3.1.2. Instrumentos de recolha de dados

Yin (1993) destaca que a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é uma das vantagens dos estudos de caso, na medida em que permite a triangulação de dados, conduzindo ao aumento da fiabilidade da informação. Nas palavras do autor (1993, p. 69) “an Important clue is to ask the same question of different sources of evidence; if all sources point to the same answer, you have successfully triangulated your data”.

Nesta perspetiva, recorreremos à realização de entrevistas e questionários com o intuito de inter-relacionar conceitos que permitem interpretar a realidade do fenómeno que estamos a

observar. A forma como a transição é vivida por alunos e famílias foi captada, através da recolha de dados por questionário, junto dos alunos e respetivos progenitores nas turmas do 4.º e do 5º ano de escolaridade. O modo como cada escola constitui um contexto específico de partida e/ou de chegada para esta transição foi explorado, através de entrevistas aos professores titulares de turma do 4.º ano e aos diretores de turma do 5.º ano.

Nos pontos seguintes passaremos a descrever os dois instrumentos de recolha de dados utilizados no presente trabalho de investigação.

3.1.2.1. Inquérito por questionário

Na perspetiva de Sousa (2009), o questionário é uma técnica de investigação que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, cujo objetivo é “(...) conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.”(p. 204), sobre alguns aspetos da vida social, profissional ou familiar, procurando opiniões “(...) ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188).

O questionário é definido do seguinte modo por Ghiglione & Matalon (1995, p. 121):

É um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável, que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.

Todavia, o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. Relativamente à primeira, pode ser aplicado simultaneamente a um grande número de indivíduos, garante o anonimato dos inquiridos, não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas; no que concerne à segunda, não permite saber o que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu, não oferece garantia de que a maioria dos sujeitos o devolvam, podem surgir dificuldades de objetividade, uma vez que a mesma pergunta poderá ser interpretada de diferente modo por diferentes sujeitos (Sousa, 2009, p. 206).

Nos questionários utilizados, recorreremos a duas formas de organização das questões: questões fechadas e questões abertas. Os questionários podem conter, de acordo com Fortin (2009, p. 250) “questões fechadas em que o sujeito é submetido a escolhas de

respostas possíveis; (...) questões abertas que pedem respostas escritas por parte dos sujeitos”.

O Questionário dirigido aos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composto por perguntas abertas e fechadas, com vários itens, e agrupadas em quatro blocos (apêndice 6).

- Bloco A – Dados de identificação (sexo, idade);
- Bloco B - Sentimentos e expectativas em relação à escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- Bloco C – Preparação da mudança de ciclo de ensino e de escola (assuntos abordados pelo professor titular e pela família, visita à escola do 2.º ciclo, outras atividades de articulação, opinião sobre a futura escola, percepção do aluno sobre a sua preparação para transitar ao 5.º ano);
- Bloco D – Vivências na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (o que se valoriza na escola, opinião sobre as aulas, o envolvimento da família, sentimentos).

O Questionário dirigido aos alunos do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico também é composto por perguntas abertas e fechadas, com vários itens, e agrupadas em quatro blocos (apêndice 7).

- Bloco A – Dados de identificação (sexo, idade);
- Bloco B – Vivências na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (recordações que os alunos guardam da permanência na escola do 1.º Ciclo – pessoas e atividades -, sentimentos);
- Bloco C – Mudança de ciclo de ensino e de escola (preparação, abertura do ano letivo, adaptação à escola atual, opinião sobre as aulas, as atividades, a turma, os alunos mais velhos, expectativas, envolvimento da família);
- Bloco D – Comparação entre o 1.º e o 2.º CEB (as disciplinas, as aulas, os professores, as amigas, o tempo dedicado aos TPC, conselhos aos alunos do 4.º ano que transitarão de ciclo no ano seguinte).

O Questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos do 1.º CEB é constituído por quatro dimensões representativas da informação que se pretende recolher (apêndice 8).

- Bloco A – Dados de identificação (sexo, idade, habilitações literárias, profissão);

- Bloco B – Entrada na escola do 2.º CEB (percepção dos sentimentos do educando, atitude face à mudança de escola e de ciclo);
- Bloco C – A escola do 1.º CEB: sentimentos/experiências (relevância das atividades de enriquecimento do currículo na adaptação ao 2.º ciclo, comunicação escola-família sobre o percurso escolar do aluno);
- Bloco D – Preparação para a entrada na escola do 2.º CEB (grau de satisfação relativamente à preparação académica do educando, diálogo com o educando sobre a mudança de ciclo e de escola, conhecimento de atividades conjuntas realizadas pelas duas escolas, opinião sobre a articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos, sugestões para melhorar o processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano).

O Questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos do 2.º CEB é também constituído por quatro dimensões representativas da informação que se pretende recolher (apêndice 9).

- Bloco A – Dados de identificação (sexo, idade, habilitações literárias, profissão);
- Bloco B – Entrada na escola do 2.º CEB (percepção dos sentimentos do educando face à mudança de escola e de ciclo, acompanhamento do educando à nova escola, acolhimento na escola do 2.º CEB);
- Bloco C – Preparação da entrada na escola do 2.º CEB (grau de satisfação relativamente à preparação académica do seu educando, relevância das atividades de enriquecimento curricular na adaptação ao 2.º ciclo, diálogo com o educando sobre a mudança de ciclo e de escola, conhecimento de atividades conjuntas realizadas pelas duas escolas, opinião sobre a articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos, troca de informação sobre o percurso escolar do aluno entre os professores dos dois níveis de ensino);
- Bloco D – A escola do 2.º CEB: sentimentos/experiências (atitude face à mudança de escola e de ciclo, quantidade e diversidade de trabalhos para casa, comunicação escola-família sobre o percurso escolar do aluno, sugestões para melhorar o processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano).

A administração dos questionários decorreu no 3.º período do ano letivo 2011/2012 e teve a vantagem de sistematizar os dados, permitir maior rapidez na recolha e análise dos

mesmos, possibilitar a sua quantificação e, por conseguinte, estabelecer relações entre as diferentes dimensões e informações.

Para mais facilmente, podermos identificar os respondentes usámos códigos.

Relativamente aos encarregados de educação do 4.º ano, são assinalados com (EE/XX/4), sendo que “EE” significa encarregado de educação, “xx” o número do inquirido, podendo variar entre 1 e 47, “4” corresponde ao 4.º ano de escolaridade. No 5.º ano são assinalados por (EE/XX/5) e variam entre 1 e 53 e o dígito “5” corresponde ao 5.º ano.

No que diz respeito aos alunos do 4.º ano são assinalados com (A/XX/4), sendo que “A” significa aluno, “xx” o número do inquirido, podendo variar entre 1 e 47, “4” corresponde ao 4.º ano de escolaridade. No 5.º ano são assinalados por (A/XX/5) e variam entre 1 e 58, “5” corresponde ao 5.º ano.

Assim, e de acordo com a codificação utilizada, podemos observar os seguintes exemplos:

- (EE/01/4) – Encarregado de educação inquirido número 1 dos alunos do 4.º ano;
- (EE/01/5) – Encarregado de educação inquirido número 1 dos alunos do 5.º ano;
- (A/01/4) – Aluno inquirido número 1 do 4.º ano de escolaridade;
- (A/01/5) – Aluno inquirido número 1 do 5.º ano de escolaridade.

3.1.2.2. Entrevista

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. Bogdan e Biklen (1994) sustentam que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Para Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista é “(...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (p. 192). A entrevista parece-nos ser, assim, a estratégia mais adequada de criar uma relação de empatia entre quem necessita dos dados e de quem é detentor da informação.

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois como realça Sousa (2009, p. 249) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade

de se explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas”. Neste tipo de entrevista o investigador constrói um guião, com determinadas questões abertas, mas pode alterar a ordem das mesmas ou até mesmo a formulação prevista. “Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

As entrevistas, orientadas por guiões previamente elaborados (apêndices 10 e 11), foram realizadas durante o mês de julho de 2012, a quatro professores titulares de turma e a quatro diretores de turma que, no ano letivo 2011/2012, se encontravam a lecionar, respetivamente, o 4.º o 5.º anos de escolaridade.

Os entrevistados foram informados sobre o trabalho de investigação e a importância da sua participação para a realização do estudo. As entrevistas tiveram a duração média de quarenta e cinco minutos e foram realizadas em locais apropriados e escolhidos pelos entrevistados.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008) é indispensável gravar a entrevista, pois “tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador como o entrevistado” (p. 77). Nesta linha de pensamento, todas as entrevistas foram gravadas, em audiocassete, com o conhecimento e autorização dos entrevistados, respeitando a privacidade, a confidencialidade e o anonimato dos participantes no estudo.

Após a gravação das entrevistas procedeu-se à transcrição integral das mesmas, tendo sido atribuído um código a cada protocolo que identificasse os intervenientes da investigação. Deste modo, os docentes são assinalados com (Px), no qual “P” significa professor entrevistado e “x” o número do entrevistado, podendo variar entre 1 e 8. Assim, temos os seguintes códigos:

- P1, P2, P3, P4 - Professores Titulares de Turma do 4.º ano;
- P5, P6, P7, P8 - Diretores de Turma do 5.º ano.

Com a realização das entrevistas, pretendemos atingir os seguintes objetivos: (i) colher do entrevistado informação acerca do modo como as escolas do 1.º e 2.º ciclos organizam o processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano; (ii) conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição bem/mal sucedida; (iii) perceber como se processa a passagem de informação sobre o percurso escolar do aluno, entre os dois níveis de ensino; (iv) conhecer a informação sobre o processo de transição

que é dada aos alunos e respetivos encarregados de educação; (v) identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelas escolas, com vista a apoiar alunos e encarregados de educação no processo de transição; (vi) conhecer alguns sentimentos /comportamentos dos alunos no final do 4.º ano e no início do 5.º ano; (vii) perceber atitudes dos pais/encarregados de educação antes e após da mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos; (viii) identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação; (ix) compreender a perceção dos entrevistados sobre a articulação entre os ciclos de ensino; (x) conhecer as opiniões dos professores sobre a influência da sua formação e do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular; (xi) recolher informações sobre o conhecimento que o professor titular de turma e o diretor de turma do 5.º ano têm acerca da forma como é vivida a transição e adaptação dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos; (xii) proporcionar ao entrevistado que reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.

Os dois guiões que construímos integram oito blocos: o primeiro legitima a entrevista; o segundo, identifica o entrevistado; o terceiro aborda a perceção de sentimentos e perspectivas face à transição; o quarto incide sobre a preparação da transição entre ciclos de ensino; o quinto remete para a informação e apoio no âmbito do processo de transição; o sexto direciona-se para questão da (des) articulação entre os ciclos, bem como para a influência da formação de professores e do modelo de organização e gestão de escola; o sétimo versa sobre a avaliação do processo de transição, permitindo a identificação de aspetos positivos e negativos e de propostas de melhoria; finalmente o oitavo bloco reporta-se ao agradecimento pela colaboração e disponibilidade dos entrevistados.

3.1.3. Técnicas de análise e interpretação dos dados

Esta fase da investigação é crucial, pois como referem Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Tendo em consideração que os questionários aplicados incluíam, predominantemente, questões fechadas, foi efetuada uma quantificação das respostas obtidas, com recurso à estatística descritiva (análise de frequências e percentagens). A partir do tratamento dos

dados, procurámos tirar conclusões para o estudo e no sentido de facilitar a leitura dos resultados, apresentámo-los através de gráficos e tabelas.

Para analisar as respostas dadas às questões abertas dos questionários aplicados, procedemos à análise de conteúdo, tendo sido categorizadas e calculadas a frequência de referências em cada uma das categorias observadas.

Relativamente aos dados obtidos através das entrevistas, numa primeira etapa, procedemos à transcrição integral das gravações áudio realizadas, tendo sido esses dados, posteriormente, analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo. A análise das entrevistas foi sujeita à definição de categorias, indicadores, unidades de registo e de contexto.

Na análise de conteúdo que realizámos, começámos por estabelecer temas que correspondem à designação dos blocos dos guiões das entrevistas.

- Tema1- Perceções e perspetivas face à transição
- Tema 2 - Preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico
- Tema 3 - Informação e apoio na transição
- Tema 4 - (Des)articulação entre ciclos de ensino
- Tema 5 - Avaliação do processo de transição e adaptação

Em cada um destes temas, identificaram-se algumas categorias e subcategorias. Posteriormente, foram enunciados indicadores que sintetizam as ideias-chave contidas nas unidades de significado apuradas nas entrevistas. No Quadro 4 apresentamos a matriz geral de categorização, onde estão indicadas as categorias, as subcategorias e os indicadores que a análise de conteúdo efetuada permitiu identificar.

Quadro 4. Categorias, Subcategorias e Indicadores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	
A. Percepção dos professores sobre as reações dos alunos face à transição	A1. Reação dos alunos antes da transição	A1.1 Ansiedade	
		A1.2 Felicidade	
		A1.3 Preocupação	
		A1.4 Entusiasmo	
		A1.5 Receio	
	A2. Reação dos alunos após a transição	A2.1 Serenidade	
		A2.2 Receio	
		A2.3 Curiosidade	
		A2.4 Timidez	
		A2.5 Ansiedade	
	A3. Grupos particulares de alunos antes e após a transição	A3.1 Alunos mais ansiosos	
		A3.2 Alunos menos ansiosos	
		A3.3 Inexistência de grupos	
	B. Percepção dos professores sobre o envolvimento dos pais/ encarregados de educação na transição	B1. Sentimentos/ atitudes dos pais/ encarregados de educação	B1.1 Preocupação
			B1.2 Receio
B1.3 Ansiedade			
B1.4 Tranquilidade			
B1.5 Satisfação			
B2. Grupos específicos de pais que manifestem maior preocupação		B2.1 Sim	
		B2.1 Não	
B3. Motivos de preocupação dos pais/ encarregados de educação		B3.1 Maturidade	
		B3.2 Número de professores	
		B3.3 Colegas mais velhos	
		B3.4 Novos relacionamentos	
		B3.5 Comportamento	
		B3.6 Número de disciplinas	
		B3.7 Trabalhos de casa	
		B3.8 Novas regras e rotinas	
		B3.9 (In) sucesso académico	
		B3.10 Critérios de avaliação	
		B3.11 (In) segurança	
C. Transição bem sucedida		C1. Fatores facilitadores	C1.1 Troca de informação
			C1.2 Envolvimento das famílias
	C1.3 Relação professor/aluno		
	C1.4 Hábitos de estudo e trabalho		
	C1.5 Autonomia dos alunos		
	C1.6 Conhecimento prévio		
	C1.7 Preparação académica		
	C1.8 Apoio (Pais, professores, colegas)		
	C2. Fatores inibidores	C2.1 Falta de comunicação entre a escola, a família e o aluno	
		C2.2 Inexistência de troca de informações sobre os alunos	
		C2.3 Falta de apoio ao aluno	
		C2.4 Pouca autonomia	
		C2.5 Falta de pré-requisitos	
		C2.6 Novos relacionamentos	
		C2.7 Dimensão da escola	
		C2.8 Cumprimento de regras	
		C2.9. Número de disciplinas	
		C2.10 Número de professores	
		C2.11 Novas rotinas	

D. Planeamento da transição	D1. Momentos em que se prepara a transição	D1.1 Ao longo do 4.º ano	
		D1.2 Final do 1.º ciclo	
		D1.3 Início do ano escolar	
	D2. Contactos estabelecidos entre as escolas do 1.º e 2.º CEB	D2.1 Existência de contactos	
		D2.2 Inexistência de contactos	
		D2.3 Indefinição de opinião	
E. Implementação	E.1. Atividades específicas de apoio ao processo de transição	E1.1 Diálogo	
		E1.2 Visita à nova escola	
		E1.3 Adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior	
		E1.4 Receção dos novos alunos e encarregados de educação	
		E1.5 Constituição de turmas	
		E1.6 Reunião de Pais	
F. Informação aos alunos	F1. Temas abordados com os alunos nos diálogos	F1.1 Disciplinas	
		F1.2 Regras	
		F1.3 Rotinas	
		F1.4 Espaço escolar	
		F1.5 Novas amizades	
		F1.6 Novas aprendizagens	
		F1.7 Número de professores	
		F1.8 Alunos mais velhos	
		F1.9 Cumprimento do Programa	
		F1.10 Tipo de ensino	
		F1.11 Avaliação	
		F1.12 Justificação de faltas	
		F1.13 Reclamações	
		F1.14 Bulling	
G. Informação aos pais/encarregados de educação	G1. Assuntos abordados com os pais/encarregados de educação	G1.1 Apoio aos educandos	
		G1.2 Novas amizades	
		G1.3 Diferenças entre os dois ciclos	
		G1.4 Horários	
		G1.5 Funcionamento serviços	
		G1.6 Regulamento interno	
		G1.7 Tipo de avaliação	
		G1.8 Faltas	
		G1.9 Espaço escolar	
		G1.10 Esclarecimentos pontuais	
	G.2. Estratégias de comunicação utilizadas com os pais encarregados de educação	G.2.1 Atendimento semanal	
		G.2.2 Reuniões de final de período	
		G.2.3 Reunião geral	
		G.2.4 Criação de um e-mail para a direção da turma	
		G.2.5 Mensagens caderno	
	H. Passagem de informação sobre o percurso escolar do aluno entre as escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico	H1. Tipo de informação	H1.1 Competências
			H1.2 Aprendizagens
			H1.3 Comportamentos
			H1.4 Dificuldades
H1.5 Apoios			
H1.6 Áreas fortes/fracas			
H2. Fontes de informação		H2.1 Processo individual do aluno	
		H2.2 Conversas esporádicas	
H3. Limitações		H3.1 Leitura e análise de documentos	
		H3.2 Inexistência de contacto com o docente titular da turma	

I. Articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico	II. Efetividade de articulação	II. 1 Ausência de articulação
		II.2 Articulação incipiente
	II. Estratégias de articulação	I2.1 Visita à escola do 2.º CEB
		I2.2 Conversas informais
I2.3 Sequencialidade dos Programas		
J. Constrangimentos à articulação	J.1 Culturas organizacionais e profissionais	J1.1 Desconhecimento entre ciclos
		J1.2 Conceções dos professores
		J1.3 Desinteresse
		J1.4 Comunicação escassa
	J.2 Modelo de organização e gestão de escola	J2.1 Escolas não agrupadas
		J2.2 Agrupamento de escolas
	J.3 Percurso formativo do professor	J3.1 Formação inicial
		J3.2 Formação contínua
	L. Adaptação	L.1 Vivência dos primeiros dias na escola do 2.º ciclo
L1.2 Desconhecimento		
L.2 Dificuldades de adaptação dos alunos do 5.º ano		L2.1 Dimensão da escola
		L2.2 Alunos mais velhos
		L2.2.3 Intervalos/Lanche
		L2.4 Inexistência de cacifos
		L2.5 Falta de apoio ao aluno
		L2.6 Número de professores
		L2.7 Falta de vigilância
L.3 Medidas adotadas pelos professores do 5.º ano		L3.1 Uniformização de regras e procedimentos
		L3.2 Aulas de recuperação
		L3.3 Salas de estudo
M. Monitorização do processo de transição por parte das escolas		M1. Feedback
	M1.2 Inexistência	
	M2. Perceção sobre a monitorização	M2.1 Ausência
		M2.2 Indefinição de opinião
N. Melhoria do processo de transição	N1. Propostas de medidas	N.1 1 Promoção de atividades conjuntas entre os dois ciclos
		N.1 2 Organização de aulas assistidas ao 5.º ano
		N.1.3 Maior conhecimento por parte dos professores do ciclo de ensino posterior e anterior
		N.1.4 Criação de comissão de acompanhamento à transição
		N.1.5 Visitas mais frequentes dos alunos do 4.º ano à escola do 2.º CEB
		N.1.6 Tutoria dos alunos do 2.º ciclo aos alunos que ingressam nesse ciclo
		N.1.7 Desenvolvimento de Autonomia dos alunos
		N.1.8 Reuniões entre os professores dos dois ciclos

3.1.4. Campo de investigação

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008, p. 159) “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no

espaço, geográfico e social, e no tempo”. Neste sentido, o campo de análise escolhido limitou-se aos cinco estabelecimentos de ensino do Município do Porto Santo que, no ponto 3.2 do nosso trabalho será detalhadamente contextualizado.

3.1.5. Os participantes

A seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido extremamente importante, pois a sua constituição é sempre intencional. O grupo de participantes no nosso estudo é constituído pelos alunos que, ano letivo 2011/2012, frequentavam as turmas dos 4.º e 5.º anos de escolaridade, os respetivos pais/ encarregados, assim como os professores titulares e diretores dessas turmas, designadamente:

- Quarenta e sete alunos do 4.º ano de escolaridade;
- Cinquenta e oito alunos do 5.º ano de escolaridade;
- Quarenta e sete encarregados de educação dos alunos do 4.º ano;
- Cinquenta e três encarregados de educação dos alunos do 5.º ano;
- Quatro professores titulares de turma do 4.º ano;
- Quatro diretores de turma do 5.º ano.

Um dos princípios éticos é a proteção das identidades dos participantes. Assim sendo, na presente investigação procurámos proteger as identidades dos participantes para que, como defendem (Bogdan & Biklen, 1994), a “ informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77).

Passaremos em seguida a caracterizar, embora que sumariamente, os participantes da investigação.

3.1.5.1. Caracterização dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade

Colaboraram no estudo o total de quarenta e sete alunos do 4.º ano de escolaridade que, no ano letivo de 2011/2012, frequentavam as quatro escolas do 1.º ciclo do ensino básico em estudo. A distribuição destes alunos segundo a variável “género” e “idade” são apresentadas, respetivamente, nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1. Distribuição dos alunos participantes do 4.º ano, segundo a variável género

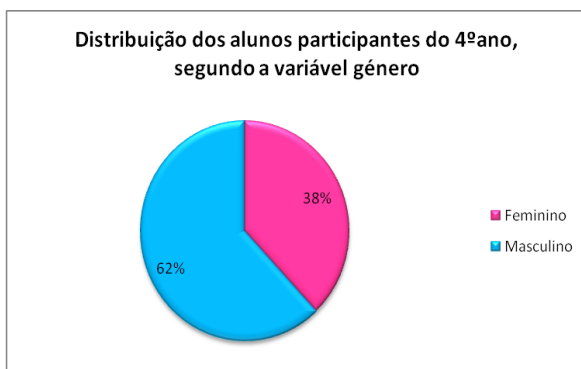
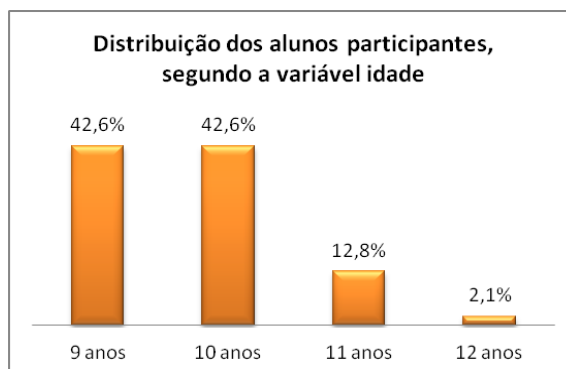


Gráfico 2. Distribuição dos alunos participantes do 4.º ano, segundo a variável idade



Com base nos resultados expostos nos dois gráficos anteriores, podemos afirmar que a maioria dos alunos é do género masculino (62%) e tem nove (42,6%) e dez anos (42,6%) de idade.

Participaram cinquenta e oito alunos do 5.º ano de escolaridade que, no ano letivo 2011/2012, frequentavam a escola básica e secundária, onde decorreu o nosso estudo. Os gráficos 3 e 4 expõem a distribuição destes alunos segundo a variável “género” e “idade”.

Gráfico 3. Distribuição dos alunos participantes do 5.º ano, segundo a variável género.

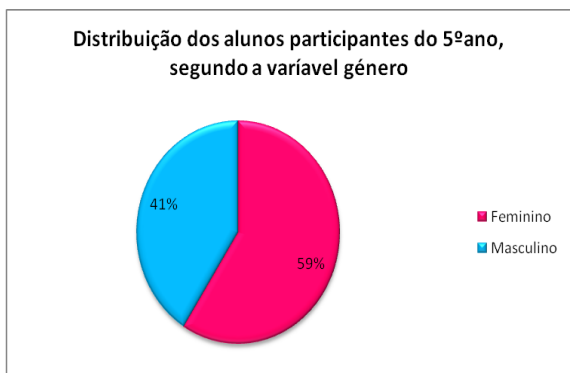
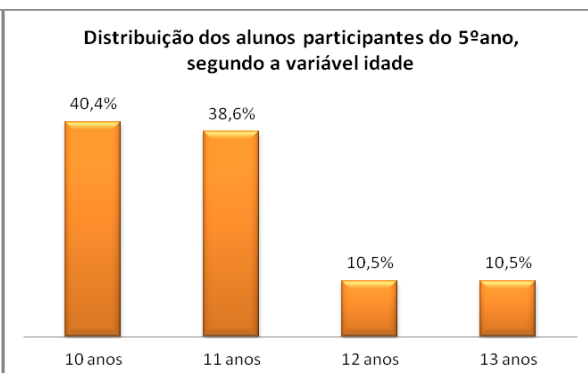


Gráfico 4. Distribuição dos alunos participantes do 5.º ano, segundo a variável idade.



Como se pode constatar pela análise dos dois gráficos anteriores, a maioria dos alunos pertence ao género feminino (59%) e tem dez (40,4%) e onze anos (38,6%) de idade.

3.1.5.2. Caracterização dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade

Colaboraram no estudo quarenta e sete encarregados de educação dos alunos do 4.º ano. Nos Gráficos 5 e 6 podemos observar o género e a idade destes encarregados de educação.

Gráfico 5. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, segundo a variável género.

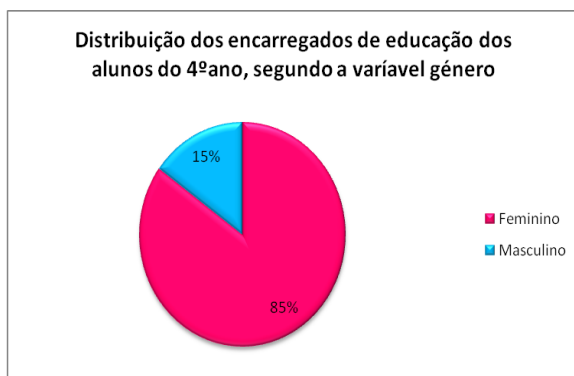
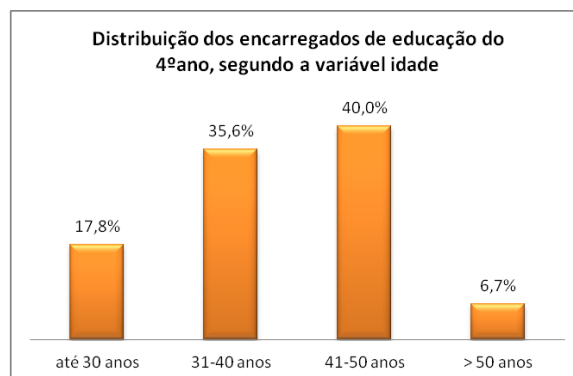
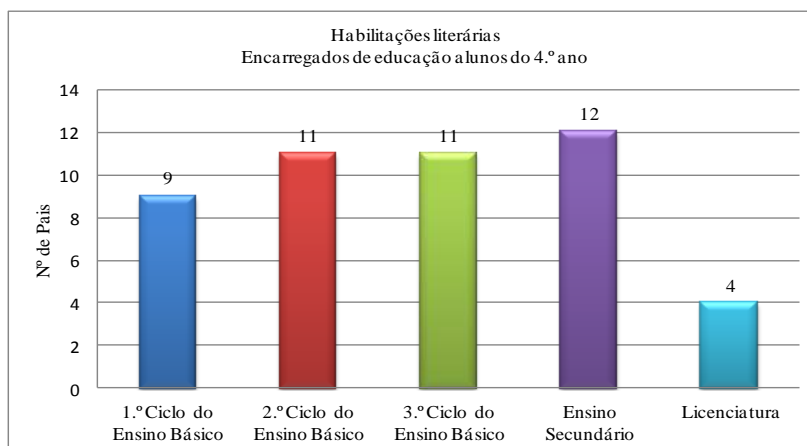


Gráfico 6. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, segundo a variável idade.



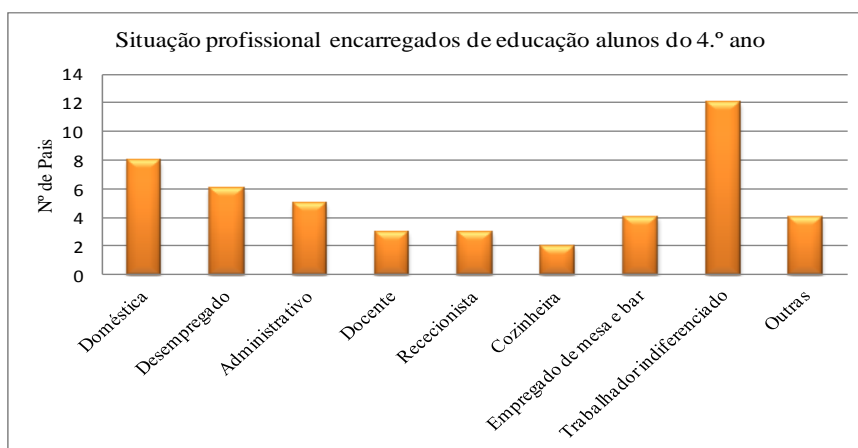
Os resultados expostos nos gráficos acima indicam que a maioria dos encarregados é do género feminino (85,0%). No que diz respeito à idade dos inquiridos, foram construídas 4 classes etárias: a primeira até aos 30 anos, a segunda dos 31 aos 40 anos, a terceira dos 41 aos 50 anos e, por fim, a classe que compreendia as idades superiores aos 50 anos. A média de idades é de 39,3 anos ($dp=8,6$ anos). O encarregado de educação mais novo tem 19 anos e o mais velho 60. A maioria pertence ao escalão etário 41-50 anos (40,0%).

Gráfico 7. Habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano



A observação do gráfico anterior permite-nos constatar uma certa heterogeneidade na distribuição das respostas. Dos quarenta e sete encarregados de educação participantes no estudo, doze possuem o ensino secundário. Aqueles que responderam possuir o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico totalizam vinte e dois. A terceira resposta mais frequente corresponde ao 1.º ciclo do ensino básico e foi dada por nove inquiridos. A licenciatura é a habilitação académica apontada, apenas, por quatro dos encarregados de educação.

Gráfico 8. Situação profissional dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano



Em relação a esta questão encontra-se a mesma heterogeneidade na distribuição das respostas que a exposta no gráfico anterior. A maioria dos encarregados de educação são trabalhadores indiferenciados (12), oito afirmam ser domésticas, seis encontram-se desempregados, cinco exercem as suas funções nos serviços administrativos. Existe um grupo que trabalha na hotelaria e similares, empregado de mesa e bar (4), rececionista (3), cozinheira (2). Apenas três encarregados de educação declaram ser docentes.

No presente estudo colaboraram cinquenta e três encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade. Os Gráficos 9 e 10 apresentam o género e a idade deste grupo de encarregados de educação.

Gráfico 9. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano, segundo a variável género

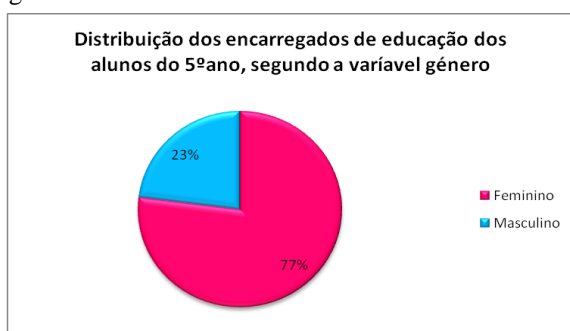
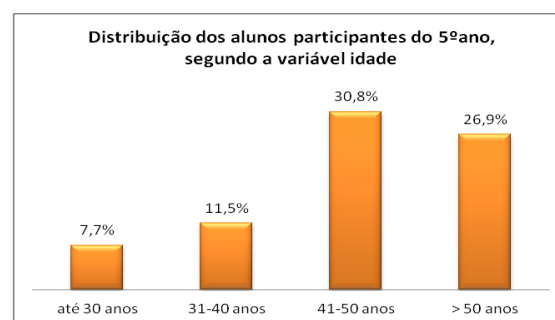


Gráfico 10. Distribuição dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano, segundo a variável idade

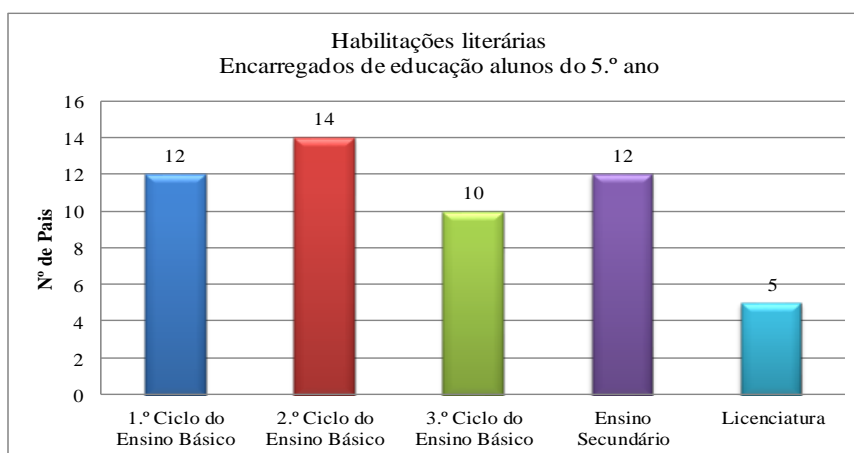


A observação do Gráfico 9 mostra-nos que, dos cinquenta e três inquiridos, 77% são do sexo feminino e 23% são do sexo masculino, o que confirma a tendência que já se observara no grupo dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, foram construídas 4 classes etárias: a primeira até aos 30 anos, a segunda dos 31 aos 40 anos, a terceira dos 41 aos 50 anos e, por fim, a classe que compreendia as idades superiores aos 50 anos. A análise do Gráfico 10 permite-nos constatar que a maior percentagem dos inquiridos está incluída na classe etária dos 41 aos 50 anos (30,8%).

O Gráfico 11 expõe as habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade.

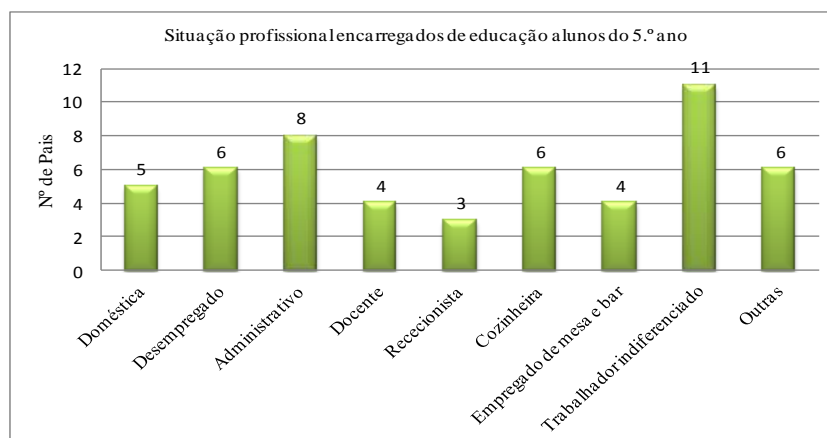
Gráfico 11. Habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano



Como se pode confirmar por observação do gráfico anterior, a maior parte dos encarregados de educação possui como habilitação académica o ensino básico, ou seja o 2.º CEB (14), o 1.º CEB (12) e, ainda o 3.º CEB (10). Alguns concluíram o ensino secundário (12) e apenas cinco têm uma licenciatura.

No Gráfico 12 podemos ver a situação profissional dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade.

Gráfico 12. Situação profissional dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano



Tal como já fora constatado no grupo de encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade, os encarregados de educação dos alunos do 5.º ano são, maioritariamente, trabalhadores indiferenciados (11). Existe um grupo que trabalha na hotelaria e similares, distribuídos pelas profissões de empregado de mesa e bar (4), rececionista (3) e cozinheiro (6). Neste grupo verifica-se, igualmente, a presença de desempregados (6) e domésticas (5). Oito pessoas referem que trabalham em serviços administrativos e de, entre os cinquenta e três encarregados de educação, quatro afirmam ser docentes.

3.1.5.3. Caraterização dos docentes

Nos gráficos que se seguem (gráficos 13 e 14) apresentam-se as caraterísticas, relativamente à idade e ao género, dos oito docentes participantes no presente estudo: quatro professores titulares de turma do 4.º ano e quatro diretores de turma do 5.º ano.

Gráfico 13. Distribuição dos Professores Titulares de Turma dos alunos do 4.º ano, segundo a variável género

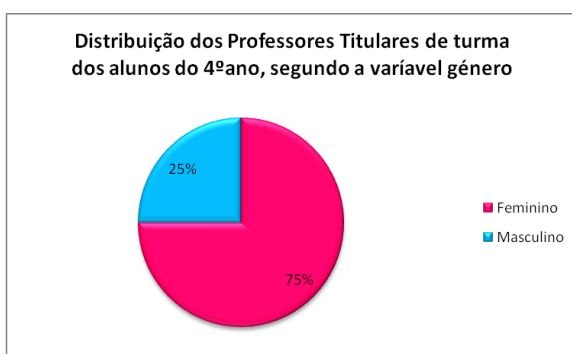
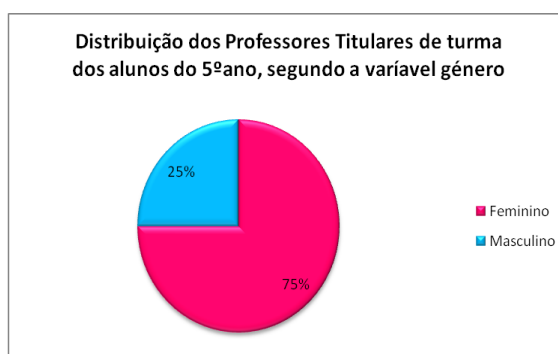


Gráfico 14. Distribuição dos Diretores de Turma dos alunos do 5.º ano, segundo a variável género



Pela observação dos gráficos anteriores podemos concluir que a maioria dos docentes é do género feminino, seguindo o padrão geral das escolas portuguesas.

Gráfico 15. Idade dos Professores Titulares de Turma dos alunos do 4.º ano

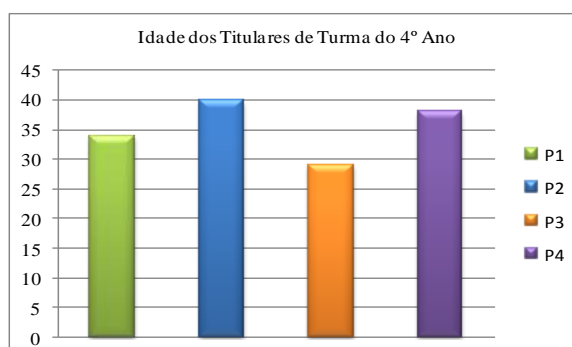
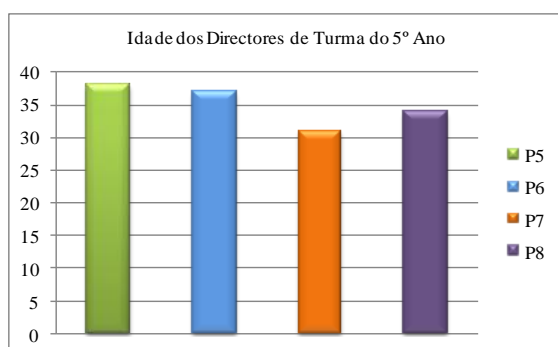


Gráfico 16. Idade dos Directores de Turma dos alunos do 5.º ano



Os gráficos acima (gráfico 15 e 16) apresentam, separadamente, a idade dos docentes de ambos os ciclos de ensino. Com base nos resultados expostos nos gráficos anteriores, podemos afirmar que a maioria dos professores inquiridos tem idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos.

Os Gráficos 17 e 18 ilustram a situação profissional dos docentes de ambos os ciclos de ensino.

Gráfico 17. Categoria profissional dos Professores Titulares de Turma do 4.º ano

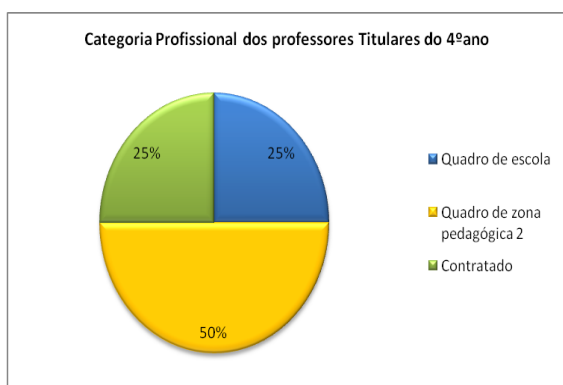
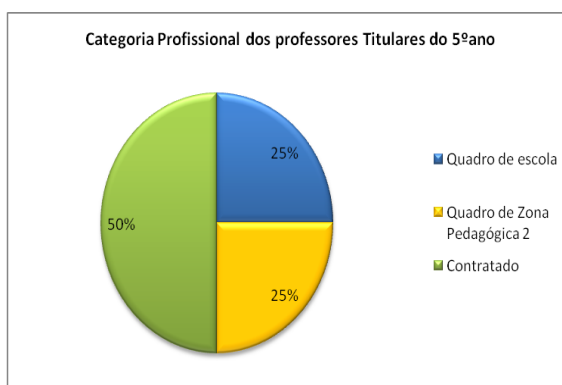


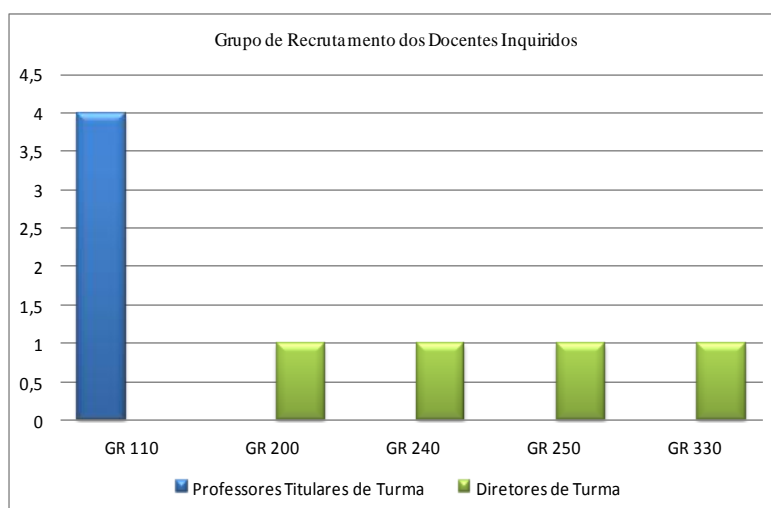
Gráfico 18. Categoria profissional dos Diretores de Turma do 5.º ano



A apreciação dos gráficos anteriores permite-nos detetar que os professores se distribuem por três categorias profissionais: Quadro de Escola (QE), Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e contratados. Notamos que é no grupo de docência do 1.º CEB que há maior estabilidade, na medida em que apenas 25% dos docentes é contratado.

O Gráfico 19 indica o grupo de recrutamento dos professores titulares de turma e dos diretores de turma.

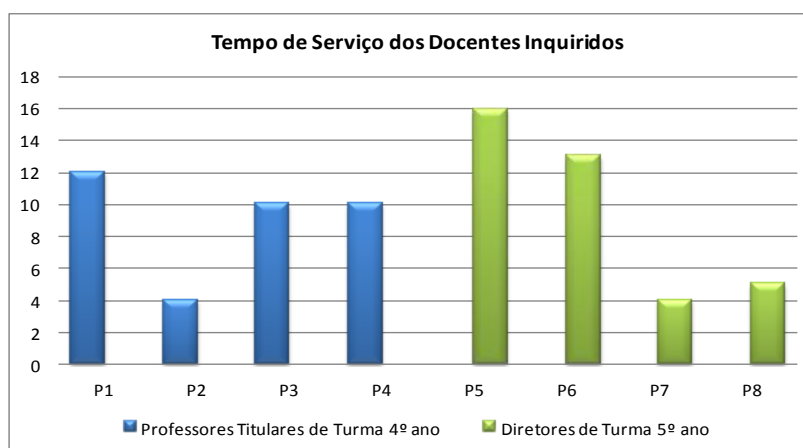
Gráfico 19. Grupo de recrutamento dos docentes inquiridos



A análise do gráfico supra mostra-nos que a maioria dos docentes inquiridos, pertence ao grupo de recrutamento 110 (1.º CEB), os restantes dividem-se pelos grupos de recrutamento 200 (Português/História), 240 (Educação Tecnológica), 250 (Educação Musical) e 330 (Inglês).

O Gráfico 20 apresenta o tempo de serviço dos professores titulares de turma do 4.º ano, bem como dos diretores de turma do 5.º ano.

Gráfico 20. Tempo de serviço dos docentes inquiridos.



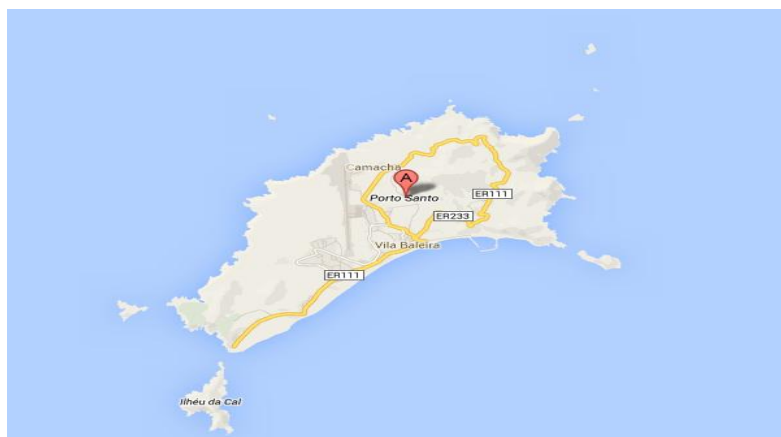
No que respeita ao tempo de serviço, constatamos que os entrevistados se distribuem da seguinte forma: até cinco anos, três docentes; entre 6 e 13 anos, quatro docentes; com mais de 13 anos, apenas um docente. Daqui, podemos retirar a ilação de que a maioria dos participantes no estudo possui mais de 6 anos de serviço, o que significa que têm experiência profissional.

3.2. Contextualização do Estudo de Caso

3.2.1. O meio envolvente dos estabelecimentos de ensino

Os estabelecimentos de ensino onde decorreu a nossa investigação ficam situados na ilha do Porto Santo.

Figura 7. Mapa da Ilha do Porto Santo



Fonte: Google maps

3.2.1.1. Enquadramento geográfico

O Porto Santo é uma ilha do Arquipélago da Madeira e situa-se no Atlântico Norte, à beira da Europa Ocidental e da África Ocidental e Setentrional. Possui uma área de cerca de 42,3 Km² e situa-se a Nordeste da ilha da Madeira. O seu comprimento desenvolve-se no sentido Nordeste/Sudoeste e atinge aproximadamente 11 km de comprimento, por 5 km de largura máxima.

Em termos de constituição geológica, é de origem vulcânica e remonta à era terciária. O relevo apresenta uma morfologia bastante aplanada. O litoral, a norte e a leste, é muito recortado e escarpado, enquanto a sul é contínuo e baixo, apresentando uma ampla e arenosa baía com cerca de 9 km. As maiores altitudes correspondem aos “picos” agrupados em dois maciços distintos, um a Nordeste e outro a Oeste.

A nível da hidrografia, os cursos de água são irregulares, com bacias de receção muito pequenas, conferindo à ilha uma rede hidrográfica pouco densa. Os cursos de água existentes, com orientação para Sul e Sueste, estão praticamente sempre secos, devido ao regime das chuvas irregular, normalmente escasso.

O seu clima é semelhante ao mediterrâneo com uma estação seca mais ou menos pronunciada no verão, mas com um regime de temperaturas bastante mais regular, o que lhe confere, nesta dimensão, condições excecionais no contexto europeu.

3.2.1.2. Breve enquadramento histórico

A ilha do Porto Santo foi (re)descoberta por volta de 1419, por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira e seu nome parece derivar do facto de alguns marinheiros ali terem sido salvos de uma terrível tempestade.

A Ilha foi entregue pelo Infante D. Henrique a Bartolomeu Perestrelo, em 1446, que a devia governar hereditariamente. Mas a sua administração não foi muito bem sucedida, pois os Capitães Donatários raramente residiram na ilha, preferindo antes viver perto da corte em Lisboa. Um conjunto de fatores contribuiu para essa situação: a Ilha era pouco fértil, árida e muito exposta a todo o tipo de ventos; as secas cíclicas ao longo dos séculos provocavam constantes fomes, misérias e mortes; os ataques de piratas a esta ilha demasiado exposta, sem defesas naturais e com uma praia totalmente aberta, foram uma constante.

Um dos poucos rendimentos que a ilha tinha era tirado das suas árvores endémicas, os dragoeiros. Desta árvore era extraído o “sangue-de-drago”, uma goma que servia para a indústria tintureira de tecidos e uma resina para o fabrico de vernizes. A madeira era ideal para cutelaria e utensílios domésticos e os seus frutos, de cor avermelhada, eram um excelente alimento para os porcos. A extensiva utilização deste recurso natural levou a que se extinguisse esta árvore, agravando a desertificação e a erosão do solo. Hoje, ainda, podemos ver alguns exemplares em jardins públicos ou privados. A sua representação no brasão de armas de Vila Baleira e a conservação na toponímia evocam bem a sua importância para a economia local.

A ligação da ilha ao mundo constitui pequenos retalhos de memórias de um tempo difícil. A vida dos barqueiros e dos arrais que faziam a ligação marítima entre o Porto Santo e a Madeira foi dolorosa ao longo dos séculos. Apenas, em finais do Século XIX, foi inaugurada a carreira a vapor que, em média, levava cerca de oito horas na viagem. Só muito mais tarde, em 1960, o aeroporto do Porto Santo, o primeiro do arquipélago, foi inaugurado.

3.2.1.3. Património imóvel

A Câmara Municipal do Porto Santo, com o intuito de divulgar e de dar a conhecer às gerações vindouras o passado da sua terra, desenvolveu um projeto, em parceria com Centro de Estudos de Arqueologia Moderna e Contemporânea, que culminou com a publicação, em 2009, da obra intitulada “Inventário do Património Imóvel da Ilha do Porto Santo”. Segundo Menezes (2009, p. 12) “o Porto Santo possui um legado arquitectónico, impar na arquitectura madeirense e portuguesa, quer falemos das casas de salão, dos moinhos de vento, das noras... ou outros”. Assim sendo e, de acordo, com a tipologia adotada na referida obra, o género de arquitetura de registo foi subdividido em “(...) arquitectura civil (vernácua/popular/erudita), industrial, religiosa e militar” (Sousa, 2009, p. 36):

- Arquitectura Religiosa: Capela de S. Pedro, Capela do Espírito Santo, Capela da Misericórdia, Capela de S. Catarina, Igreja de Nossa Senhora da Piedade, Capela da Graça;
- Arquitectura Militar: Forte de S. José, Construções do Pico Castelo, Vigia;
- Arquitectura Industrial: Moinhos de Vento/Base de Moinho de Vento, Reservatório de Divisão e Captação de Águas, Fábrica das Águas, Central Elétrica, adega/Armazém/Edifício dos Bombeiros, Fonte da Areia, Levada, Muros de “croché”, Canal, Caminho Empedrado, Ponte, Calcetamento do Largo do Pelourinho, Cais, muros de pedra, eira, habitações tradicionais, minas, noras e poços, fornos de cal;
- Arquitectura Erudita: Casa Brum do Canto, Casa solarenga (antiga Guarda fiscal), Antiga Câmara Municipal, Edifício da Administração Pública - Porto Santo, Solar (Baiana), Tribunal;
- Arquitectura Civil/vernácua: Farol do Ilhéu de Ferro, Casas de Salão, Habitação, Solar, Hotel Porto Santo, casa elementar, Balneários da Praia, Escola Primária da Cidade Vila Baleira, Casa do Povo, Museu Casa Colombo, Habitação (Casa do Bispo de Hawaii), Chalé, Farol do Ilhéu de Cima, Fontenário do Espírito Santo, Fontenário (Camacha, Dragoal, Serra de Fora), Fontenário do Tanque, Fontinha, Fontenário dos Arrifes, Fontenário de S. João, Fontenário do Jardim do Tribunal;

- **Arquitetura Paisagista:** Miradouro das Lombas, Jardim das Palmeiras/Alameda Infante D. Henrique.

3.2.1.4. Aspetos da demografia

O Porto Santo encontra-se inserido na Região Autónoma da Madeira, fazendo parte dos onze concelhos que a constituem. Este Concelho tem apenas uma freguesia, designada pelo mesmo nome. A Vila Baleira foi elevada a sede de concelho em 1850 e em 1996 a cidade.

A distribuição da população pelo seu território concentra-se mais a sul e a oeste, tendo menor densidade a noroeste e encontrando-se praticamente desertificada a nordeste.

O Quadro 5 apresenta a população residente e presente, na Ilha do Porto Santo, no período de 2001-2011.

Quadro 5. População residente e presente no período de 2001-2011

Anos	Presente		Residente	
	HM	H	HM	H
2001	4 626	2 373	4 474	2 241
2011	5 363	2 669	5 482	2 743

Fonte de dados: INE

Pela observação do quadro acima exposto podemos concluir que tanto a população residente, como a população presente teve um aumento de 2001 para 2011. A população residente era de 4474 habitantes em 2001, subindo para 5482, em 2011. De igual modo, a população presente teve um acréscimo, passando de 4626 habitantes em 2001, para 5363, em 2011.

O Quadro 6 mostra a população segundo os grupos etários, no período de 2001-2011.

Quadro 6. População residente, segundo os grupos etários, no período de 2001-2011

Anos	Total	Grupos etários			
	HM	0-14	15-24	25-64	65 ou mais
2001	4522	810	792	2455	465
2011	5369	817	712	3203	637

Fonte de dados: INE

A População era de 4522 habitantes em 2001, subindo para 5369, em 2011. Constatase que houve um aumento dos grupos mais envelhecidos, o que é sinónimo da melhoria de serviços médicos e sanitários que têm vindo a propiciar um aumento gradual da esperança

de vida. Apesar da tendência de envelhecimento sentida em todo o país, o Porto Santo possui 28,4% da sua população com idades inferiores a 25 anos.

O Quadro 7 indica a população residente segundo o nível de ensino atingido, no período de 2001-2011.

Quadro 7. População residente segundo o nível de ensino atingido, no período de 2001-2011

Anos	Nível de ensino atingido							Analfabetos
	Total	Ensino Básico			Secundário	Médio	Superior	
		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo				
HM	HM	HM	HM	HM	HM	HM	HM	
2001	4225	1522	610	676	723	12	304	378
2011	4765	1240	698	975	852	158	443	399

Fonte de dados: INE

Em 2011, a taxa de analfabetismo subiu um pouco neste concelho, comparativamente ao ano de 2001, traduzindo-se, em 399 analfabetos. É de destacar que o 3.º ciclo do ensino básico e o secundário apresentam níveis elevados de certificação, o que se explica através das exigências académicas para a entrada no mercado de trabalho, impostas pelo setor terciário. Quanto ao número reduzido de indivíduos que concluíram o ensino médio, prende-se com o facto de os portadores destes diplomas terem prolongado os seus estudos, de modo a obterem o grau de licenciados.

Segundo os censos de 2011 a situação profissional da população ativa no Porto Santo encontrava-se distribuída de acordo com as seguintes classificações: “empregado”, “trabalhador por conta própria”, “trabalhador familiar não remunerado”, “trabalhador por conta de outrem”, “membro ativo de cooperativa”, “outra”, conforme se pode observar no Quadro 8.

Quadro 8. Distribuição da população ativa do Porto Santo, no período de 2011

Total	Empregador	Trabalhador por conta própria	Trabalhador familiar não remunerado	Trabalhador por conta de outrem	Membro ativo de cooperativa	Outra
HM	HM	HM	HM	HM	HM	HM
2365	179	99	21	2041	7	24

Fonte de dados: INE

O quadro acima exposto permite-nos concluir quais os três grupos profissionais com maior destaque em 2011. Os trabalhadores por conta de outrem representavam 86,3% da população, os empregadores 7,5, % e os trabalhadores por conta própria configuravam

4,1,% dos postos de trabalho da Ilha. A ocupação profissional dos habitantes é, predominantemente, nos serviços da administração pública, no comércio, turismo (hotelaria e similares) e construção civil.

3.2.1.5. Infraestruturas

Um marco na história recente desta Ilha, foi a criação da Operação Integrada de Desenvolvimento de Porto Santo, do Governo Regional da Madeira. Esta operação tinha como objetivos dotar a Ilha de Porto Santo, por um lado, de infraestruturas, equipamentos necessários à melhoria das condições de vida da população, do funcionamento das atividades económicas e do ordenamento do território e, por outro lado, melhorar a qualificação da população em geral e dos ativos em particular, designadamente dos jovens, de forma a responder às necessidades do tecido económico e social.

Assim sendo, decorrente desta iniciativa e de avultados investimentos públicos, assistiu-se entre os anos 2000 e 2007, à construção de obras e infraestruturas importantes para o desenvolvimento do Porto Santo, nos mais diversos setores:

- Desporto: pavilhão multiusos, piscina coberta, campo de golfe, campo de ténis, estádio de desportos de praia, centro hípico, estádio de futebol;
- Cultura: Centro Cultural e de Congressos, Centro de Artesanato;
- Animação: empreendimento “ Docas” com pista de Karting, discotecas, bares;
- Ação social: Lar de Dia para apoio aos mais idosos, loteamentos municipais para construção de habitação própria e permanente aos munícipes mais carenciados;
- Saneamento básico: centro de processamento de resíduos sólidos, estação de tratamento de resíduos, com o objetivo de reutilização das águas residuais, melhoramento da rede de esgotos; abastecimento de água: ampliação da central dessalinizadora, aproveitamento das águas pluviais e residuais para rega;
- Acessibilidades: melhoria da rede de estradas, construção de novas vias para descongestionar o centro da cidade, parques de estacionamento, rampa roll-on e roll-off, para facilitar as ligações marítimas Funchal/Porto Santo, ampliação da marina, com serviços náuticos de apoio no terraplano portuário, apoio à construção de um novo “ferry” mais moderno, eficiente, rápido e com mais comodidade para os passageiros.

3.2.2. Os estabelecimentos de ensino

3.2.2.1. Escola A

A Escola A é uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com unidades de Educação Pré-Escolar, cujo funcionamento é a tempo inteiro (ETI). É um estabelecimento de pequena dimensão com edifício próprio. No exterior existe um campo polidesportivo, um parque lúdico e zonas ajardinadas com acesso a um parque de estacionamento. A observação do Quadro 9 permite-nos identificar os recursos físicos desta escola, a nível do espaço interior.

Quadro 9. Recursos Físicos da Escola A

Designação dos espaços	Quantidade
Salas de atividades Curriculares	2
Salas atividades de complemento curricular	2
Salas de Educação Pré-Escolar	2
Biblioteca	0
Casas de banho	4
Arrecadações	3
Cozinha	1
Refeitório	1
Secretaria	0
Gabinete da Direção	1
Sala de professores	1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 10 mostra que, neste estabelecimento de ensino, a maioria dos docentes é de nomeação definitiva, sendo quatro do Quadro de Escola (QE) e cinco do Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Neste contexto escolar, apenas dois docentes têm Contrato Administrativo de Provisão, com a possibilidade de ser renovado anualmente, nos termos da legislação em vigor.

Quadro 10. Distribuição dos docentes por categoria profissional da Escola A

Categoria Profissional	N.º de Docentes
Quadro de Escola	4
Quadro de Zona Pedagógica	5
Contratados	2
Total de Docentes	11

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro seguinte especifica a distribuição do serviço docente. Constata-se, assim, que dos cinco docentes do 1.º CEB, dois lecionam as atividades curriculares (AC) e dois as atividades de enriquecimento curricular (AEC), sendo que outro exerce funções de apoio e substituições. Há, ainda, a destacar que a Direção da Escola é assegurada por um docente deste nível de ensino com dispensa total da componente letiva. Os três educadores de infância são titulares das turmas de Educação Pré-Escolar. Fazem parte do corpo docente, dois docentes da Educação Especial, responsáveis pelo apoio ministrado aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Quadro 11. Distribuição do serviço docente

Nível de Ensino	Serviço docente	N.º de Docentes
Pré-Escolar	Unidades de Educação Pré-Escolar	3
	Atividades curriculares	2
1.º Ciclo do Ensino Básico	Atividades de enriquecimento curricular	3
	1.º CEBR	0
Educação Especial		2
Docentes na Direção da Escola		1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 12 apresenta a situação profissional do pessoal não docente, em exercício de funções no ano letivo 2011/2012. Quatro trabalhadores estão afetos a esta escola e os restantes não têm vínculo à função pública, tendo sido colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais dos Trabalhadores Subsidiados para suprir a falta de pessoal existente.

Quadro 12. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da Escola A

Carreira	Categoria	N.º de Pessoas
Assistente Operacional	Assistente Operacional	5
	Encarregado operacional	0
Assistente Técnico	Assistente Técnico	0
	Coordenador Técnico	0
Técnico Superior	Técnico Superior	0
Ajudante de Ação Socio-Educativa da educação Pré-escolar	Ajudante de Educação Pré-Escolar	1
	Ajudante de Educação Pré-escolar Principal	0
Número total de trabalhadores		6

Dados referentes a junho de 2012

A população escolar discente é composta por um total de 61 alunos, distribuídos pelos dois níveis de ensino, conforme se pode observar no Quadro 13, o que corresponde a trinta e dois alunos do 1.º CEB e a vinte e nove da Educação Pré-Escolar.

Quadro 13. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da Escola A

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	N.º de Turmas
Educação Pré-Escolar	Pré-escolar	29	2
1.º Ciclo Ensino Básico	1.º ano	12	1
	2.º ano	5	
	3.º ano	8	1
	4.º ano	7	
	1.º CEBR	0	0
Total		61	4

Dados referentes a junho de 2012

3.2.2.2. Escola B

A Escola B é uma EB1/PE e também funciona em regime de ETI. Esta escola possui um campo polidesportivo, um parque lúdico, zonas ajardinadas e um parque de estacionamento. Os recursos físicos desta escola, a nível do espaço interior, são os expostos no Quadro 14.

Quadro 14. Recursos Físicos da Escola B

Designação dos espaços	Quantidade
Salas de atividades curriculares	4
Salas atividades de complemento curricular	2
Salas de Educação Pré-Escolar	2
Biblioteca	1
Casas de banho	6
Arrecadações	4
Cozinha	1
Refeitório	1
Secretaria	1
Gabinete da Direção	1
Sala de professores	1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 15 apresenta a distribuição dos docentes por categoria profissional deste estabelecimento de ensino: onze docentes têm nomeação definitiva, sendo que quatro pertencem QE e sete ao QZP; quatro docentes têm Contrato Administrativo de Provisamento.

Quadro 15. Distribuição dos docentes por categoria profissional da Escola B

Categoria Profissional	N.º de Docentes
Quadro de Escola	4
Quadro de Zona Pedagógica	7
Contratados	4
Total de Docentes	15

Dados referentes a junho de 2012

A distribuição do serviço docente pode ser apreciada no Quadro 16. Verifica-se que dos docentes do 1.º CEB, quatro lecionam as AC, quatro as AEC, um o ensino recorrente e outro exerce funções de apoio e substituições. A Direção da Escola é assegurada por um docente deste nível de ensino com dispensa total da componente letiva. As turmas de Educação Pré-Escolar são asseguradas por duas educadoras de infância e o apoio aos alunos com NEE é dado por duas docentes da Educação Especial.

Quadro 16. Distribuição do serviço docente da Escola B

Nível de Ensino	Serviço docente	N.º de Docentes
Pré-Escolar	Unidades de Educação Pré-Escolar	2
1.º Ciclo do Ensino Básico	Atividades curriculares	4
	Atividades de enriquecimento curricular	5
	1.º CEBR	1
Educação Especial		2
Docentes na Direção da Escola		1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 17 permite-nos identificar a o número de trabalhadores não docentes distribuídos por carreira/categoria, em exercício de funções no ano letivo 2011/2012. Dos dez trabalhadores oito pertencem ao mapa de pessoal da área escolar e estão afetos a esta Escola, sendo que os outros dois são trabalhadores subsidiados dos Programas Ocupacionais.

Quadro 17. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da Escola B

Carreira	Categoria	N.º de Pessoas
Assistente Operacional	Assistente Operacional	5
	Encarregado Operacional	0
Assistente Técnico	Assistente Técnico	1
	Coordenador Técnico	0
Técnico Superior	Técnico Superior	0
Ajudante de Ação Socio-Educativa da Educação Pré-escolar	Ajudante de Educação Pré-Escolar	4
	Ajudante de Educação Pré-escolar Principal	0
Número total de trabalhadores		10

Dados referentes a junho de 2012

A população escolar discente é apresentada no Quadro 18. Tal como se pode ver, frequentam este estabelecimento de ensino cinquenta crianças da Educação Pré-Escolar, sessenta e nove alunos do 1.º CEB e doze do 1.º CEBR, totalizando 131 alunos.

Quadro 18. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da Escola B

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	N.º de Turmas
Educação Pré-Escolar	Pré-escolar	50	2
1.º Ciclo Ensino Básico	1.º ano	20	1
	2.º ano	12	1
	3.º ano	23	1
	4.º ano	14	1
	1.º CEBR	12	1
Total		131	7

Dados referentes a junho de 2012

3.2.2.3. Escola C

À semelhança das anteriores, a Escola C também é uma EB1/PE e funciona a tempo inteiro. No seu exterior pode observar-se um campo polidesportivo, um parque lúdico e um parque de estacionamento. No interior do edifício, conforme é indicado no Quadro 19, existem cinco salas de aulas, duas destinadas às AC, duas às AEC e uma à Educação Pré-Escolar; uma biblioteca; um refeitório e uma cozinha; quatro casas de banho; duas arrecadações; um espaço destinado aos serviços administrativos e outro ao órgão de gestão.

Quadro 19. Recursos Físicos da Escola C

Designação dos espaços	Quantidade
Salas de atividades curriculares	2
Salas atividades de enriquecimento curricular	2
Salas de Educação Pré-Escolar	1
Biblioteca	1
Casas de banho	4
Arrecadações	2
Cozinha	1
Refeitório	1
Secretaria	1
Gabinete da Direção	1
Sala de professores	0

Dados referentes a junho de 2012

A distribuição dos docentes por categoria profissional pode ser apreciada no Quadro 20. Verifica-se que, neste estabelecimento de ensino, a maioria dos docentes é de nomeação definitiva, sendo que quatro pertencem ao QE e cinco ao QZP. Os restantes docentes têm Contrato Administrativo de Provisamento, com a possibilidade de ser renovado anualmente, nos termos da legislação em vigor.

Quadro 20. Distribuição dos docentes por categoria profissional da Escola C

Categoria Profissional	Número de Docentes
Quadro de Escola	4
Quadro de Zona Pedagógica	5
Contratados	5
Total de Docentes	14

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 21 dá-nos a distribuição do serviço docente pelas várias funções e o respetivo número de docentes. Constata-se, assim, que dos doze docentes do 1.º CEB, quatro lecionam as AC, quatro as AEC, um o ensino recorrente e outro exerce funções de apoio e substituições. Há, ainda, a destacar que a Direção da Escola é assegurada por um docente deste nível de ensino com dispensa total da componente letiva. A unidade de Educação Pré-Escolar fica a cargo de duas educadoras de infância. Faz parte ainda do corpo docente, um docente especializado, responsável por lecionar o apoio pedagógico especializado aos alunos com NEE.

Quadro 21. Distribuição do serviço docente da Escola C

Nível de Ensino	Serviço docente	N.º de Docentes
Pré-Escolar	Unidades de Educação Pré-Escolar	2
1.º Ciclo do Ensino Básico	Atividades curriculares	4
	Atividades de enriquecimento curricular	5
	1.º CEBR	1
Educação Especial		1
Docentes na Direção da Escola		1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 22 expõe a situação profissional dos trabalhadores não docentes, em exercício de funções no ano letivo 2011/2012.

Quadro 22. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da Escola C

Carreira	Categoria	Número de Pessoas
Assistente Operacional	Assistente Operacional	4
	Encarregado operacional	0
Assistente Técnico	Assistente Técnico	1
	Coordenador Técnico	0
Técnico Superior	Técnico Superior	0
Ajudante de Ação Socio-Educativa da educação Pré-escolar	Ajudante de Educação Pré-Escolar	1
	Ajudante de Educação Pré-escolar Principal	0
Número total de trabalhadores		6

Dados referentes a junho de 2012

Estão afetos a este estabelecimento de ensino, uma ajudante de Educação Pré-Escolar, um assistente técnico e três assistentes operacionais. Devido à falta de trabalhadores na área de apoio geral, esta escola conta com mais um assistente operacional, colocado ao abrigo dos Programas Ocupacionais dos Trabalhadores Subsidiados.

A população escolar discente é formada por um total de noventa e um alunos, distribuídos pelos dois níveis de ensino, o que corresponde a vinte e cinco crianças da Educação Pré-Escolar e a sessenta e seis alunos do 1.º CEB, conforme se pode observar no Quadro 23.

Quadro 23. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino

Nível Ensino	Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	N.º de Turmas
Educação Pré-Escolar	Pré-escolar	25	1
1.º Ciclo Ensino Básico	1.º ano	16	1
	2.º ano	12	1
	3.º ano	16	1
	4.º ano	12	1
	1.º CEBR	10	1
Total		91	6

Dados referentes a junho de 2013

3.2.2.4. Escola D

A Escola D, escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com unidades de Educação Pré-Escolar, é também uma ETI. No exterior do edifício escolar existe um campo polidesportivo, um parque lúdico, zonas ajardinadas e acesso a um parque de estacionamento. Quanto aos recursos físicos desta escola, a nível do espaço interior, são apresentados no Quadro 24.

Quadro 24. Recursos Físicos da Escola D

Designação dos espaços	Quantidade
Salas de atividades curriculares	4
Salas atividades de enriquecimento curricular	2
Salas de Educação Pré-Escolar	1
Biblioteca	1
Casas de banho	4
Arrecadações	4
Cozinha	1
Refeitório	1
Secretaria	1
Gabinete da Direção	1
Sala de professores	1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 25 mostra que, neste estabelecimento de ensino, ao contrário do que sucede nos outros referidos anteriormente, a grande maioria dos docentes tem Contrato Administrativo de Provimento e apenas um docente pertence ao Q.E.

Quadro 25. Distribuição dos docentes por categoria profissional da Escola D

Categoria Profissional	N.º de Docentes
Quadro de Escola	1
Quadro de Zona Pedagógica	0
Contratados	9
Total de Docentes	10

Dados referentes a junho de 2012

A distribuição do serviço docente consta do Quadro 26. Neste estabelecimento, exercem funções nove docentes do 1.º CEB: um docente com dispensa total da componente letiva exerce funções de direção; quatro docentes lecionam as AC e quatro as AEC. A Educação Pré-Escolar é assegurada por uma educadora de infância.

Quadro 26. Distribuição do serviço docente da Escola D

Nível de Ensino	Serviço docente	Número de Docentes
Pré-Escolar	Unidades de Educação Pré-Escolar	1
1.º Ciclo do Ensino Básico	Atividades curriculares	4
	Atividades de enriquecimento curricular	4
	1.º CEBR	0
Educação Especial		0
Docentes na Direção da Escola		1

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 27 apresenta a distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria. As sete trabalhadoras afetas a esta Escola pertencem às carreiras/categorias de assistente operacional, assistente técnico e ajudante de educação pré-escolar.

Quadro 27. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da Escola D

Carreira	Categoria	Número de Pessoas
Assistente Operacional	Assistente Operacional	4
	Encarregado operacional	0
Assistente Técnico	Assistente Técnico	1
	Coordenador Técnico	0
Técnico Superior	Técnico Superior	0
Ajudante de Ação Socio-Educativa da educação Pré-escolar	Ajudante de Educação Pré-Escolar	2
	Ajudante de Educação Pré-escolar	0
	Principal	0
Número total de trabalhadores		7

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 28 mostra a população escolar discente, distribuída por níveis de ensino, o que corresponde a setenta e oito alunos do 1.º CEB e a vinte e cinco crianças da Educação Pré-Escolar.

Quadro 28. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da Escola D

Nível Ensino	Ano Escolaridade	N.º de Alunos	N.º de Turmas
Educação Pré-Escolar	Pré-escolar	25	1
1.º Ciclo Ensino Básico	1.º ano	22	1
	2.º ano	22	1
	3.º ano	20	1
	4.º ano	14	1
	1.º CEBR	0	0
Total		103	5

Dados referentes a junho de 2012

3.2.2.5. Escola E

A Escola E é a única do concelho que tem oferta formativa para os alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. No espaço envolvente deste estabelecimento de ensino existe um polidesportivo, zonas ajardinadas e um parque de estacionamento. O Quadro 29 apresenta os seus recursos físicos, a nível do espaço interior. A leitura deste quadro permite-nos concluir que no contexto educativo onde decorreu a nossa pesquisa, esta escola é a de maior dimensão.

Quadro 29. Recursos Físicos da Escola E

Designação dos espaços	Quantidade
Salas de atividades curriculares	38
Salas de informática	4
Biblioteca	1
Casas de banho	10
Arrecadações	2
Cozinha	1
Refeitório	1
Bar	1
Secretaria	1
Gabinete da Direção	1
Sala de professores	1
Papelaria	1
Gabinete Coordenadores de Departamento	1
Gabinetes Direção de turma	2
Gabinetes de grupo disciplinar	2
Gabinete Ensino Especial	1
Sala Audiovisuais	1
Laboratórios Físico-química	1

Dados referentes a junho de 2012

Relativamente à categoria profissional dos docentes que exercem funções neste estabelecimento, conforme se pode observar no Quadro 30, a maioria pertence ao QE, seguindo-se os contratados e, por fim, os de QZP.

Quadro 30. Distribuição dos docentes por categoria profissional da Escola E

Categoria Profissional	N.º de Docentes
Quadro de Escola	55
Quadro de Zona Pedagógica	20
Contratados	28
Total de Docentes	103

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 31 apresenta a distribuição do serviço docente deste estabelecimento por nível de ensino e grupo disciplinar.

Quadro 31. Distribuição do serviço docente da Escola E

Nível de Ensino	Grupo Disciplinar	N.º de Docentes
2.º Ciclo do Ensino Básico	200 - Português /História	5
	220 - Português e Inglês	2
	230 -Matemática e Ciências da Natureza	5
	240 - Educação Tecnológica	3
	250 - Educação Musical	1
	260 - Educação Física	2
3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	300 - Português	12
	320 - Francês	2
	330 - Inglês	5
	340 – Alemão	1
	400 - História	4
	410 - Filosofia	3
	420- Geografia	3
	430- economia	6
	500 - Matemática	9
	510 - Física e Química	5
	520 - Biologia e geologia	5
	530- Educação Tecnológica	3
	550 - Informática	5
	600 - Artes Visuais	6
620 - Educação Física	6	
Formação tecnológica dos CEF		2
Educação Moral e Religiosa Católica		2
Educação Especial		3
Docentes no Conselho Executivo		3

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 32 expõe a situação profissional do pessoal não docente, em exercício de funções no ano letivo 2011/2012. Os 51 trabalhadores afetos a esta Escola encontram-se

distribuídos pelas carreiras/categorias de assistente operacional, assistente técnico e técnico superior.

Quadro 32. Distribuição dos trabalhadores não docentes por carreira/categoria da Escola E

Carreira	Categoria	N.º de Pessoas
Assistente Operacional	Assistente Operacional	26
	Encarregado operacional	1
Assistente Técnico	Assistente Técnico	19
	Coordenador Técnico	2
Técnico Superior	Técnico de informática	1
	Técnico Superior	2
Número total de trabalhadores		51

Dados referentes a junho de 2012

O Quadro 33 mostra a população escolar discente da Escola E.

Quadro 33. Distribuição de alunos por anos de escolaridade e níveis de ensino da Escola E

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	N.º de Turmas
2.º CEB	5.º ano	58	4
	6.º ano	70	4
3.º CEB	7.º ano	74	4
	8.º ano	64	3
	9.º ano	63	4
	CEF	26	3
Ensino Secundário	10.º ano	62	3
	11.º ano	34	2
	12.º ano	53	3
	CEF	8	1
Total		512	31

Dados referentes a junho de 2012

Conforme se pode observar no quadro anterior frequentavam este estabelecimento, no ano letivo 2011/2012, um total de quinhentos e doze alunos, distribuídos pelos três níveis de ensino: 128 alunos no 2.º CEB, 227 no 3.º CEB e 157 no ensino secundário.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretendemos apresentar e interpretar os dados que foram recolhidos ao longo da nossa investigação. A apresentação dos dados obtidos através do inquérito por questionário, aos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade e respetivos encarregados de educação, será complementada com os resultados das entrevistas realizadas aos professores titulares de turma do 4.º ano e aos diretores de turma do 5.º ano.

4.1. Sentimentos, perspetivas e expetativas face à transição

“Students make many transitions during their years of schooling: from home to school, elementary to middle school, middle to high school, (...). These transitions are usually major events in the lives of students and parents” (Schumacher, 1998, p. 1). Assim sendo, foram colocadas questões que visavam conhecer os sentimentos, as preocupações e as expetativas dos alunos que frequentavam o 4.º e o 5.º anos de escolaridade, no ano letivo 2011/2012, face à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, bem como as respetivas perceções dos pais/encarregados de educação, dos professores titulares de turma e dos diretores de turma.

4.1.1. Antes da entrada no 2.º ciclo do ensino básico

A Tabela 1 apresenta os sentimentos reportados pelos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola.

Tabela 1. Reação dos alunos do 4.º ano de escolaridade face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Estou contente	46	97,9%	1	2,1%
Estou com medo	10	21,7%	36	78,3%
Estou curioso	39	86,7%	6	13,3%
Estou desejando ir para a escola dos “meninos grandes”	44	95,7%	2	4,3%

A grande maioria dos alunos revelou que se sentia contente (97,9%), desejava ir para a nova escola (95,7%) e tinha curiosidade (86,7%). Apenas alguns sentiam medo com a mudança (21,7%). Estes resultados indiciam que, maioritariamente, os alunos se sentiam satisfeitos com a transição.

Na Tabela 2 podemos observar as expectativas dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à Escola do 2.º CEB.

Tabela 2. Expectativas dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à Escola do 2.º CEB

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Há mais disciplinas	47	100,0%	0	0,0%
Os professores são mais exigentes	46	97,9%	1	2,1%
Os testes são mais difíceis	44	93,6%	3	6,4%
Vou aprender muitas coisas	43	91,5%	4	8,5%
Conhecerei mais gente	47	100,0%	0	0,0%
Sentir-me-ei mais livre	29	61,7%	18	38,3%
Penso que será bom	43	93,5%	3	6,5%

A maioria dos alunos está consciente de que a transferência de escola implicará algumas mudanças. Os alunos referiram que terão mais disciplinas (100%) e pensam que os testes serão mais difíceis (93,6%) e os professores mais exigentes (97,9 %). Todos imaginam, também, que conhecerão mais pessoas na nova escola (100%). Têm a convicção que aprenderão muitas coisas (91,5%) e estão confiantes de que o ciclo de ensino seguinte será bom (93,5%). A análise da tabela acima permite-nos concluir que estes alunos demonstram possuir expectativas positivas em relação à nova escola.

Na Tabela 3 podemos apreciar as respostas dos alunos o 4.º ano de escolaridade à questão “Existe alguma coisa que te preocupe em relação à escola do 2.º ciclo?”.

Tabela 3. Preocupação dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à Escola do 2.º CEB

	Frequência	Percentagem
Sim	19	40,4%
Não	28	59,6%
Total	47	100,0%

A maioria dos alunos (59,6%) admitiu não sentir qualquer tipo de preocupação. Todavia, tornava-se pertinente conhecer quais as preocupações sentidas por 40,4% dos alunos.

As preocupações apontadas obtiveram as seguintes frequências: agressão física, com 11 referências; humilhação e avaliação, com 4 referências cada; roubo, com 2 referências; (Anexo 14). Ora, vejamos as seguintes falas das crianças:

“Tenho medo dos meninos mais crescidos.” (A/14/4)

“Lá [escola do 2.º ciclo] os meninos grandes podem bater-me e gozar de mim.” (A/01/4)

“Os maiores podem roubar o meu dinheiro.” (A/02/4)

“Tenho medo que me batam e que roubem as minhas coisas.” (A/27/4)

“Preocupa-me ter más notas e que alguém me bata.” (A/41/4)

“Se eu não acabar os testes a tempo tenho um 2 ou um 1.” (A/22/4)

Podemos depreender destes enunciados que, de entre as preocupações mais frequentes das crianças, sobressaem os receios acerca dos alunos mais velhos, dos roubos e violência de que ouvem falar, da maior dificuldade das fichas de avaliação.

A Tabela 4 revela a perceção dos pais/ encarregados de educação sobre a reacção dos seus educandos em relação à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola.

Tabela 4. Perceção dos pais/ encarregados de educação sobre a reacção dos seus educandos à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Revela alegria	36	87,8%	5	12,2%
Revela curiosidade	38	95,0%	2	5,0%
Revela medo	13	37,1%	22	62,9%
Revela motivação	34	94,4%	2	5,6%
Revela ansiedade	34	87,2%	5	12,8%

Pela análise da tabela anterior, constatamos que os pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano foram no sentido de afirmar que os seus educandos se sentiam sobretudo curiosos (95,0%), motivados (94,4%), alegres (87,8%), mas também ansiosos (87,2%), sendo que o medo foi o sentimento menos referenciado (37,1%). Estes resultados vão ao encontro das respostas assinaladas pelos respetivos educandos.

O quadro a seguir indicado (quadro 34) mostra a perceção dos professores titulares de turma do 4.º ano sobre as reacções dos alunos face à transição. Nesta subcategoria sobressaíram cinco indicadores, sendo que o indicador, ansiedade, é aquele que reúne uma maior quantidade de registos e é citado por todos os entrevistados. O indicador, felicidade, é mencionado por três dos quatro professores. Os restantes indicadores, preocupação, entusiasmo e receio, registam apenas uma referência.

Quadro 34. Percepção dos professores titulares de turma do 4.º ano sobre a reação dos alunos face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola

Indicadores	Frequências				
	P1	P2	P3	P4	T
Ansiedade	1	1	1	1	4
Felicidade	1	1	1	-	3
Preocupação	-	-	1	-	1
Entusiasmo	-	1	-	-	1
Receio	-	-	-	1	1
	Total				10

Quando questionados sobre as reações, conversas, comportamentos dos seus alunos sobre a transição de ciclo de ensino e de escola, a opinião dos professores titulares das turmas do 4.º ano é de que os alunos revelam ansiedade perante a mudança, expressando por um lado, felicidade e entusiasmo e por outro lado, preocupação e receio, como testemunham os entrevistados:

“A maioria das crianças está ansiosa e revela felicidade por ir para a nova escola (...).” (P1).

“Normalmente, os alunos encaram a mudança como fator positivo, mostram grande ansiedade, embora não coloquem muitas questões. Ficam todos muito entusiasmados e conversam uns com os outros sobre a nova escola. Nota-se uma certa felicidade.” (P2).

“(…) Na sua maioria os alunos da turma estavam muito ansiosos, mas muito felizes porque no próximo ano iriam frequentar aquela escola. Alguns mostraram preocupação.” (P3).

“Mais no final do ano letivo, os alunos ficam ansiosos, receosos. Eu tento acalmá-los, dizendo-lhes que na outra escola será igual ou muito parecido.” (P4).

Podemos inferir da análise dos discursos dos professores titulares de turma que, entre os alunos, a ansiedade parece combinar em doses diversas o receio e a felicidade.

Estes resultados sugerem que a alegria, curiosidade e desejo de mudar de ciclo e de escola foram os sentimentos mais aludidos pelos alunos antes da transição. No mesmo sentido, os respetivos pais e encarregados de educação referiram que os seus educandos se sentiam alegres, curiosos e motivados. De acordo, com a percepção dos professores titulares de turma, os alunos vivenciam esta etapa da sua vida com felicidade. Contudo, encarregados de educação e docentes consideram que este evento provoca nas crianças ansiedade.

4.1.2. Após a entrada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A percepção dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade sobre a reação dos seus educandos, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola, pode ser apreciada na Tabela 5.

Tabela 5. Percepção dos pais/ encarregados de educação sobre a reação dos seus educandos, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Revelou alegria	46	93,9%	3	6,1%
Revelou curiosidade	46	97,9%	1	2,1%
Revelou medo	10	26,3%	28	73,7%
Revelou motivação	40	93,0%	3	7,0%
Revelou ansiedade	36	80,0%	9	20,0%

Os encarregados de educação, na generalidade, referem que os seus educandos reagiram positivamente à transição para o 5.º ano de escolaridade e à transferência de escola. Na sua opinião, os sentimentos mais fortes reportados pelos seus educandos foram curiosidade (97,9%), alegria (93,9%), motivação (93,0%) e também ansiedade (80,0%). Porém, alguns manifestaram medo (26,3%).

O quadro abaixo indicado (quadro 35) apresenta a percepção dos diretores de turma do 5.º ano sobre as reações dos alunos após a transição. Nesta subcategoria sobressaíram cinco indicadores, reunindo maior quantidade de registos o indicador, timidez. Seguindo-se os indicadores, receio e ansiedade. Por último, com uma menor quantidade de registos os indicadores, serenidade e curiosidade.

Quadro 35. Percepção dos diretores de turma sobre a reação dos alunos após a transição para a escola do 2.º CEB

Indicadores	Frequências				
	P5	P6	P7	P8	T
Serenidade	1	-	-	-	1
Receio	1	-	1	-	2
Curiosidade	-	1	-	-	1
Timidez	-	1	1	1	3
Ansiedade	-	1	-	1	2
	Total				9

Vejamos, então, as percepções captadas neste estudo sobre a questão indicada.

“Os alunos expressam sobretudo curiosidade pelo espaço em si. Mostram algum nervosismo, alguma ansiedade com a mudança para uma escola mais ampla, com colegas mais velhos, mais

professores, mais disciplinas. De uma maneira geral, comportam-se com um registo de timidez, de reserva. Nas primeiras aulas não falam muito, não se dão a conhecer. Mas passado algum tempo já estão mais à vontade.” (P6).

“No 1.º período [os alunos] não sabem muito bem para onde ir, mas depois gera-se um maior à vontade. Alguns alunos têm medo de contar certas coisas, de dirigir-se à sala dos professores.(...) Inicialmente dizem que trabalham muito, têm muitos trabalhos de casa, as aulas são uma “seca”. Mas com o passar do tempo, lentamente, habituam-se.” (P7).

Deduz-se destes testemunhos que os diretores de turma tendem a reduzir os problemas da transição a uma questão de adaptação, no 1.º período, a um contexto composto de novas regras e rotinas, novos colegas e professores (Abrantes, 2008).

Um diretor de turma descreve o comportamento distinto dos alunos à entrada do novo ciclo de escolaridade e depois de se ter passado algum tempo.

“No início do ano eles entram mais calmos, receosos também. Não conhecem a escola, comportam-se melhor nas aulas e nos recreios. Não arranjam muitos conflitos. Com o decorrer do ano, a situação começa a mudar. Eles começam a conhecer o funcionamento da escola e ganham mais confiança. Como a escola tem vários níveis de ensino, desde o 2.º ciclo até ao ensino secundário, observando e contactando com os outros alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade, adquirirão comportamentos menos adequados.” (P5).

Das palavras do entrevistado subentende-se que, inicialmente, os alunos não adotam um comportamento indisciplinado, atendendo a que no 5.º ano de escolaridade são os mais novos e não conhecem a nova escola, incluindo os professores e os colegas, as regras e os modos de as subverter (Abrantes, 2008).

A Tabela 6 mostra os sentimentos revelados pelos alunos do 5.º ano de escolaridade, passados dois períodos na escola do 2.º CEB.

Tabela 6. Sentimentos dos alunos do 5.º ano de escolaridade passados dois períodos na escola do 2.º CEB

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Mais feliz	48	84,2%	9	15,8%
Mais preocupado	20	35,1%	37	64,9%
Mais livre	44	77,2%	13	22,8%
Mais abandonado	6	10,5%	51	89,5%

Comparativamente ao início do ano letivo, na sua maioria, os alunos revelaram que se sentiam mais felizes (84,2%) e também mais livres (77,2%). Apenas alguns se sentiam mais preocupados (35,1%) e mais abandonados (10,5%).

A Tabela 7 reflete as respostas dos alunos do 5.º ano de escolaridade à questão “A escola do 2.º Ciclo era o que tu esperavas?”.

Tabela 7. Expetativas dos alunos do 5.º ano de escolaridade face à atual escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	35	60,3%	60,3%	60,3%
Não	23	39,7%	39,7%	100,0%
Total	58	100,0%	100,0%	

A maioria dos alunos (60,3%) afirmou que a nova escola correspondeu às suas expetativas. Das razões apontadas, podemos salientar duas que obtiveram frequências mais elevadas: conhecimento prévio da escola, com 13 referências e dimensão da escola, com 7 referências. Seguiram-se, mais professores e mais pessoas, cada uma com 3 referências. As restantes razões citadas registaram apenas 2 referências: mais disciplinas; mais salas; professores, auxiliares e colegas simpáticos. Com apenas uma referência surge o motivo, mais amizades. Por sua vez, 39,7% dos alunos reportou que a nova escola não correspondeu às suas expetativas, pelos seguintes motivos: violência, com 9 citações; mau estado de conservação do edifício, com 4 citações; não ser divertido e dimensão da escola, com 2 referências cada um (Anexo 15).

Da generalidade dos enunciados, podemos concluir que, maioritariamente, os alunos gostam de transitar de ciclo. De acordo com a perceção dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano, os seus educandos sentiram-se alegres, curiosos, motivados e ansiosos, mas também receosos, aquando a mudança para a escola 2.º CEB. A perceção dos diretores de turma é coincidente com a dos pais, em relação a alguns dos sentimentos exteriorizados pelos alunos no início do ano letivo: curiosidade, ansiedade e receio. Na perspetiva destes docentes, passado algum tempo, os alunos já estão integrados na nova escola. A confirmar esta ideia, são os próprios alunos que, na sua maioria, afirmam sentir-se mais felizes e mais livres e defendem que a escola do 2.º CEB correspondeu às suas expetativas.

4.1.3. Grupos particulares de alunos antes e após a transição

A transição de ciclo, especialmente, quando associada à mudança de escola constitui um momento marcante para qualquer aluno. A passagem de uma escola pequena e familiar, para uma escola de maior dimensão, com novas regras e rotinas, novos professores e

colegas pode desencadear nos alunos sentimentos de insegurança e stress escolar, dificultando a sua plena adaptação, principalmente para aqueles que revelam pouca maturidade, autonomia e autoestima.

Na subcategoria, grupos particulares de alunos (quadro 36), pretendemos perceber se existem alunos mais e menos ansiosos com a transição, de acordo com a perceção dos docentes entrevistados. Emergiram três indicadores: grupos de alunos mais ansiosos, grupos de alunos menos ansiosos e inexistência de grupos.

Quadro 36. Grupos particulares de alunos antes e após a transição

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Alunos mais ansiosos	1	-	-	-	1	-	1	-	3
Alunos menos ansiosos	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Inexistência de grupos	-	1	1	1	-	1	-	1	5
	Total								10

Para três dos entrevistados, os alunos “mais ansiosos” são aqueles que receiam ter um decréscimo do rendimento académico, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), assim como também os alunos mais tímidos e os que têm melhor comportamento, como comprovam os seguintes excertos:

“Os alunos mais ansiosos são aqueles que pretendem ter boas notas e que a certa altura o rendimento escolar começa a decrescer.” (P5).

“Regra geral, os alunos mais ansiosos com a transição são os alunos com NEE e os alunos mais tímidos, que ficam mais no seu canto, mais sozinhos, que não têm amigos.” (P7).

“Penso que os alunos que têm melhor comportamento estão mais ansiosos e, por vezes, denotam algum receio.” (P1).

Conhecer o espaço previamente e ter familiares e amigos na nova escola, são aspetos fundamentais para que os alunos se sintam “menos ansiosos”, de acordo com a opinião de um docente.

“Normalmente os alunos menos ansiosos são aqueles que conhecem melhor a escola. Por exemplo, os filhos dos professores e dos funcionários, aqueles que têm irmãos ou amigos que frequentam a escola.” (P5).

Outra docente comenta que *“(…) Aqueles que revelam menos ansiedade são os mais corajosos e regulas.” (P1).*

No que se refere a esta questão, a maioria das respostas incide sobre a inexistência de grupos particulares de alunos, como podemos constatar nas palavras de dois inqueridos:

“Os alunos reagem todos de forma idêntica.” (P4).

“Geralmente, nesta fase, os comportamentos dos alunos são idênticos. Não há nenhum grupo que se distinga de forma especial.” (P 6).

4.2. Envolvimento dos pais/encarregados de educação

A Tabela 8 apresenta as atitudes dos pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º ano face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos.

Tabela 8. Atitude dos pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º ano face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Converso com ele sobre o assunto	43	100,0%		
Espero que tenha um bom desempenho	41	100,0%	18	47,4%
Fico preocupado	29	72,5%	11	27,5%
Fico ansioso	29	78,4%	8	21,6%
Fico animado	13	35,1%	24	64,9%

As atitudes mais generalizadas entre os pais/encarregados de educação são de “converso com ele sobre o assunto” (100,0%) e “espero que tenha um bom desempenho” (100,0%), como se pode verificar através da tabela anterior. Contudo, um número significativo de encarregados de educação expressa ansiedade (78,4%) e preocupação (72,5%).

A Tabela 9 continua a ser reveladora da atitude dos pais/encarregados de educação dos alunos 5.º ano, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola.

Tabela 9. Atitude dos pais/ encarregados de educação dos alunos 5.º ano, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola

	Frequência	Percentagem
Conversei com ele(a) sobre o assunto	33	70,2%
Fiquei preocupado(a)	8	17,0%
Fiquei ansioso(a)	18	38,3%
Fiquei animado(a)	38	80,9%

Os encarregados de educação dos alunos do 5.º ano referiram que aquando a passagem do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, conversaram com os seus educandos sobre o assunto

(70,2%). Admitiram que, apesar de terem ficado animados (80,9%), também sentiram ansiedade (38,3%) e preocupação (17,2%).

Quando questionados sobre as reações dos pais/encarregados de educação relativamente à transição do 1.º para o 2.º CEB dos seus educandos, todos os docentes referiram que era a preocupação. Entre outros sentimentos/atitude, a ansiedade foi referida por 3 professores. Com dois registos seguiram-se dois indicadores, receio e tranquilidade. Por fim, com apenas uma citação, o indicador satisfação (quadro 37).

Quadro 37. Perceção dos professores sobre os sentimentos dos pais/encarregados de educação na transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Preocupação	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Receio	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Ansiedade	-	-	1	1	-	-	1	-	3
Tranquilidade	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Satisfação	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total									16

Na ótica dos professores titulares de turma do 4.º ano, bem como dos diretores de turma do 5.º ano, os encarregados de educação preocupam-se com a transição de ciclo e mudança de escola dos seus educandos, como podemos verificar através dos seguintes testemunhos:

“No atendimento semanal os pais começaram a aparecer e a falar sobre a mudança de ciclo e de escola. Havia uns muito tranquilos, outros demonstraram mais ansiedade. A preocupação era geral.” (P3).

“Eles ficam preocupados e ansiosos. Não fazem grandes perguntas. É mais a preocupação e a ansiedade de como as crianças vão reagir, se vai correr tudo bem.” (P4).

A subcategoria, grupos específicos de pais/encarregados de educação, integra 2 indicadores: sim e não. Esta subcategoria dá a conhecer a perceção que os docentes entrevistados têm sobre a existência de pais/encarregados de educação que manifestam maior ou menor preocupação na transição de ciclo escolar dos seus educandos. O valor de frequência mais elevado recai no segundo indicador, como é demonstrado no Quadro 38.

Quadro 38. Grupos específicos de pais/encarregados de educação que manifestem maior preocupação

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Sim	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Não	-	1	1	1	-	1	1	1	6
Total									8

Na opinião de seis entrevistados a preocupação dos pais/encarregados de educação é generalizada, não tendo sido identificados grupos específicos, como evidenciam os seguintes excertos:

“Tal como entre os alunos, também não há nenhum grupo de encarregados de educação que se destaque.” (P 2).

“Há um ou outro pai que é mais protetor, mas em geral, ninguém manifestou preocupação excessiva.” (P3).

“A preocupação dos pais com a transição de ciclo e com a mudança de escola é generalizada.” (P6).

Dois entrevistados, porém, têm a percepção que os pais/encarregados de educação que expressam maior preocupação são aqueles que participam mais na vida escolar dos filhos.

“Geralmente, os pais que gostam de estar mais informados sobre as aprendizagens, dificuldades e comportamentos dos seus educandos são aqueles que revelam maior preocupação sobre este assunto.” (P1).

“Os pais mais preocupados com a adaptação são precisamente aqueles que acompanham mais os filhos e que vão às reuniões.” (P5).

O grau de preocupação dos pais/encarregados de educação dos alunos 5.º ano, após a transição, é possível identificar mediante a leitura da Tabela 10.

Tabela 10. Grau de preocupação dos pais/ encarregados de educação dos alunos 5.º ano após a transição

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Muito preocupado	10	18,9%	20,0%	20,0%
Preocupado	13	24,5%	26,0%	46,0%
Pouco preocupado	20	37,7%	40,0%	86,0%
Nada preocupado	7	13,2%	14,0%	100,0%
Total	50	94,3%	100,0%	
Omissos	3	5,7%		
Total	53	100,0%		

Os resultados obtidos mostram que passados dois períodos letivos, os pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade, ainda, manifestam preocupação relativamente à transição. A percentagem obtida nas categorias “muito preocupado”, “preocupado”, “pouco preocupado”, respetivamente, 18,9%, 24,5% e 37,7% é expressiva dessa opinião. Apenas 13,2% dos respondentes confirma não estar preocupado.

Como podemos observar no quadro a seguir proposto (quadro 39) surgem 11 indicadores nesta subcategoria, reveladores das percepções que os professores entrevistados têm sobre os motivos de preocupação dos pais/encarregados de educação. Os indicadores encontrados foram: maturidade, número de professores, alunos mais velhos, novos relacionamentos, comportamento, número de disciplinas, trabalhos de casa, novas regras e rotinas, in(sucesso) acadêmico, critérios de avaliação e (in)segurança.

Quadro 39. Percepção dos professores sobre os motivos das preocupações dos pais/encarregados de educação na fase da transição

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Maturidade	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Número de professores	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Alunos mais velhos	-	-	1	-	1	1	-		3
Novos relacionamentos	-	1	1	-	1	-	-	-	3
Comportamento	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Número de disciplinas	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Trabalhos de casa	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Novas regras e rotinas	-	-	-	-	1	1	-	-	2
In(sucesso) acadêmico	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Crítérios de avaliação	-	-	-	-	1	-	1	-	2
(In)segurança	1	-	-	-	-	-	1	1	3
Total									24

De acordo com a opinião de alguns docentes, os pais manifestaram preocupações relacionadas com as características do novo ciclo, nomeadamente, pluridocência, novas regras e rotinas, hábitos de estudo e trabalho, como podemos depreender das seguintes citações:

“Os pais manifestam preocupação com o aumento e diversidade dos trabalhos de casa, as regras da escola e os critérios de avaliação. Têm medo que os filhos tenham menor rendimento escolar.” (P5).

Uma das questões que levantam com frequência é o tempo de intervalo. Será que os seus educandos vão ter tempo de chegar ao bar e ter tempo para lanchar?” (P6).

Outro dos inqueridos considera que os pais/encarregados de educação se preocupam, essencialmente, com o (in)sucesso acadêmico dos seus educandos.

“[Os pais] Querem saber quais são os critérios de avaliação; como funcionam as atividades, se há sala de estudo. Há pais mais ansiosos com o bem-estar dos filhos, com sua a segurança e formação. Querem que sejam bem orientados no sentido de terem um aproveitamento escolar satisfatório ou até mais que satisfatório... Também questionam como podem ajudar os filhos a estudar.” (P7).

Na perspectiva de dois respondentes, a preocupação expressa pelos pais/encarregados de educação prende-se com as relações que os filhos irão estabelecer nesta nova etapa, nomeadamente, o receio de fazer novos amigos, de más companhias, da humilhação e agressão.

“Também receiam que os seus filhos se “percam” nos comportamentos, nas amizades e que os alunos mais velhos possam batê-los.” (P5).

“Preocupam-se com o facto de existirem alunos mais velhos e com a forma como poderão eles se comportar com os seus filhos.” (P6).

Também existem pais/encarregados de educação preocupados com as características individuais dos seus educandos, nomeadamente a maturidade, como salienta a seguinte inquirida:

“(...) há uns pais que colocam questões sobre a maturidade dos seus filhos. Questionam-se se eles terão dificuldade em conviver com os novos colegas, com os colegas mais velhos e com tantos professores.” (P3).

Estas palavras deixam antever que, no seio do corpo docente, existe consciência das preocupações dos pais/encarregados de educação em relação a esta problemática. A este propósito, Abrantes (2008) na pesquisa realizada sobre a transição dos alunos entre ciclos de ensino, concluiu que, de entre os diversos intervenientes neste processo, os pais foram aqueles que revelaram uma maior preocupação quanto ao tema, pois “reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos e, em geral, mais numerosos” (p. 18).

O papel do professor é muito importante para a promoção do envolvimento parental com a escola e nas atividades que a escola organiza. O facto de, no primeiro ciclo do ensino básico, existir um sistema de monodocência, faz com que os pais possam estabelecer uma relação de proximidade que favorece um maior conhecimento dos alunos e das suas famílias, promovendo o envolvimento parental. Um dos docentes entrevistados expressa, assim, a sua opinião

“(...) Aquele medo! No 1.º ciclo têm um professor. Podem conversar mais com esse professor. Há mais ligação entre os pais e a escola. Receiam que no 2.º ciclo com tantos professores deixe de existir essa relação. É isso que os assusta mais...” (P4).

A opinião dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade sobre o envolvimento parental na vida escolar é apresentada, respetivamente, nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11. Envolvimento parental na escola percebido pelos alunos no 4º ano de escolaridade

		Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Ajuda-me nos trabalhos de casa	Freq.	15	7	21	4
	%	31,9%	14,9%	44,7%	8,5%
Vai às reuniões de pais	Freq.	30	8	6	3
	%	63,8%	17,0%	12,8%	6,4%
Conversa com os professores	Freq.	14	15	14	4
	%	29,8%	31,9%	29,8%	8,5%
Participa nas festas da escola	Freq.	22	10	10	5
	%	46,8%	21,3%	21,3%	10,6%

Tabela 12. Envolvimento parental na escola percebido pelos alunos no 5º ano de escolaridade

		Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Ajuda-me nos trabalhos de casa	Freq.	33	11	10	3
	%	58%	20%	17%	5%
Vai às reuniões de pais	Freq.	40	12	4	1
	%	70%	21%	7%	2%
Conversa com os professores	Freq.	30	13	11	3
	%	53%	23%	19%	5%
Participa nas festas da escola	Freq.	6	9	10	32
	%	10,5%	16%	17,5%	56%

Com base nos resultados expostos nas duas tabelas anteriores, podemos afirmar que a larga maioria dos alunos tem a percepção que os pais vão às reuniões realizadas na escola e que conversam com os professores. Relativamente ao item “Ajuda-me com os deveres”, as opiniões dividem-se. A maioria dos alunos do 5.º ano (58%) refere que os pais ajudam “muitas vezes” na elaboração dos trabalhos de casa, enquanto apenas 31,9% dos alunos do 4.º ano referem esse apoio. No que diz respeito à participação dos pais nas festas da escola do 1.º e do 2.º ciclo, a situação inverte-se: 46,8% dos pais dos alunos do 4.º ano participam “muitas vezes”, contra 56% dos pais dos alunos do 5.º ano que “nunca” participam.

Estes resultados sugerem que a presença dos pais na escola não é, ainda, uma prática muito frequente. Os alunos de ambos os ciclos de ensino têm a percepção que o envolvimento parental na escola é mais elevado a nível da comunicação, o que poderá indiciar uma relação escola/família centrada, essencialmente, no desempenho académico dos educandos. A dispersão dos resultados nas práticas relacionadas com o envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa talvez se explique pelo aumento e diversidade dos trabalhos de casa verificados no 2.º CEB. O afastamento dos pais do espaço escolar nas festas, percebido pelos alunos do 5.º ano, pode dever-se à escassa existência de programas deste tipo ou à diminuta disponibilidade dos pais para a participação em atividades que consideram como pouco relevantes para o sucesso do seu educando.

De acordo com a literatura, que aponta uma diminuição do envolvimento parental na escola à medida que a criança avança para níveis de escolaridade superiores, um dos diretores de turma partilhou, assim, a sua experiência.

“O diretor de turma tem 45 minutos, semanalmente, para o atendimento aos encarregados de educação. Mas nem sempre tem informação atualizada para transmitir aos pais, pois são vários professores e várias disciplinas. Geralmente, os encarregados de educação aparecem no princípio do ano letivo, mas ao longo do ano a sua participação vai diminuindo.” (P5).

4.3. Fatores facilitadores e inibidores de uma transição harmoniosa

Nas palavras de Roldão (2008, p. 191) “a transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização.” Embora, as escolas participantes no presente estudo constituam unidades organizacionais individualizadas, era essencial compreender quais os fatores considerados, na perspetiva dos docentes dos dois ciclos de ensino, como facilitadores ou inibidores de uma transição harmoniosa.

4.3.1. Fatores facilitadores

O Quadro 40 apresenta os oito indicadores que integram a subcategoria, fatores facilitadores da transição: troca de informação sobre o aluno, envolvimento das famílias, relação professor/aluno, hábitos de estudo, autonomia dos alunos, conhecimento prévio (espaço, funcionamento, colegas), preparação académica, apoio (pais, professores, colegas). A análise desta subcategoria permite-nos compreender quais os fatores que os entrevistados valorizam, como facilitadores do processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico.

Quadro 40. Fatores facilitadores da transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Troca de informação sobre o aluno	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Envolvimento das famílias	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Relação professor/aluno	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Hábitos de estudo e trabalho	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Autonomia dos alunos	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Conhecimento prévio	-	-	-	-	-	1	1	1	3
Preparação académica	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Apoio (pais, professores, colegas)	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Total									14

Como podemos constatar através da análise de conteúdo, os nossos entrevistados enumeram fatores de diversa natureza:

“Na minha opinião, é muito importante haver troca de informação sobre o aluno entre os docentes destes dois ciclos de ensino. Por outro lado, o envolvimento das famílias no processo de transição é também um fator que poderá contribuir para uma experiência positiva” (P1).

“Desenvolver a autonomia dos alunos a todos os níveis e prepará-los a nível dos conteúdos programáticos.” (P4).

“Conhecer previamente o espaço escolar, as regras e as rotinas e ter apoio de familiares ou amigos na escola.” (P7).

“Na minha opinião é muito importante que, antes de se iniciar o ano letivo, os alunos conheçam a nova escola e o seu funcionamento, bem como os colegas. Por outro lado, é fundamental o apoio dos pais e professores, nesta nova etapa da vida dos alunos.” (P8).

4.3.2. Fatores inibidores

O Quadro 41 mostra-nos que na subcategoria, inibidores da transição, foram encontrados 11 indicadores: falta de comunicação entre a escola, a família e o aluno; inexistência de troca de informações sobre os alunos; falta de apoio ao aluno; pouca autonomia do aluno; falta de pré-requisitos, relacionamentos; dimensão da escola; cumprimento de regras, aumento do número de disciplinas e de professores; novas rotinas.

A análise desta subcategoria permite conhecer os fatores inibidores a uma transição harmoniosa, na perspetiva dos oito docentes entrevistados.

Quadro 41. Fatores inibidores da transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Falta de comunicação entre a escola, família e aluno	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Inexistência de troca de informações sobre os alunos entre os professores	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Falta de apoio ao aluno	-	1	-	-	-	-	1	1	3
Pouca autonomia do aluno	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Falta de pré-requisitos	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Novos relacionamentos	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Dimensão da escola	-	-	1	-	-	1	-	1	3
Cumprimento de regras	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Número de disciplinas	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Número de professores	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Novas rotinas	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Total								20

A frequência com que os indicadores foram referidos tanto pelos professores titulares de turma como pelos diretores de turma, num total de vinte, é manifestamente conclusiva acerca da identificação dos constrangimentos de uma transição harmoniosa, como comprovam os seguintes excertos:

“Acho que um dos principais constrangimentos a uma transição harmoniosa se deve ao facto de não haver troca de informações sobre os alunos entre os dois ciclos de ensino...” (P1).

“A falta de comunicação sobre este assunto entre a escola, a família e o aluno; o desinteresse quer por parte da escola, quer por parte da família, em acompanhar o aluno nesta fase muito importante da sua vida, constituem constrangimentos a uma transição harmoniosa.” (P2).

“Penso que serão as dificuldades associadas às novas amizades, aos alunos mais velhos, ao tamanho do edifício e ao cumprimento de novas regras.” (P3).

“Passar alguns alunos “na corda bamba” e com pouca autonomia.” (P4).

“Os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa são, por um lado, o aumento do número de disciplinas que se verifica do 4.º ano para o 5.º ano e, por outro lado, não haver preocupação de troca de informações sobre os alunos entre os docentes do 1.º e 2.º ciclos.” (P5).

“A mudança para uma escola maior, com novas rotinas e a presença dos alunos mais velhos.” (P6).

“Falta de apoio e as características do novo ciclo.” (P7).

“Os principais constrangimentos poderão ser o aumento do número de disciplinas, de professores, a dimensão da escola e a falta de apoio.” (P8).

4.4. Preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico

No presente estudo era fundamental compreender o modo como os vários intervenientes do processo de transição organizavam esta experiência. Roldão (2008) preconiza que transformar a passagem entre ciclos de ensino em transições com sentido implica que se estruture para os alunos um percurso educativo orientado por determinados princípios: continuidade na dimensão curricular, organizativa, vivencial; inclusão tendencial de todo o percurso educativo na mesma instituição ou agrupamento de instituições; incentivos ao trabalho integrado entre os intervenientes dos vários níveis do percurso; construção de referenciais de competências a desenvolver ao nível formal e não formal que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.

4.4.1. Os momentos em que se prepara processo de transição

Como se pode verificar no quadro a seguir indicado (quadro 42) aparecem três indicadores reveladores dos momentos em que se prepara processo de transição, são eles: antes do início do ano letivo, com quatro unidades de registo; ao longo do ano letivo, com três unidades de registo; no final do ano letivo, com uma unidade de registo.

Quadro 42. Momentos em que se prepara a transição

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Ao longo do 4.º ano	1	1	1	-	-	-	-	-	3
Final do 1.º ciclo	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Início do ano escolar	-	-	-	-	1	1	1	1	4
	Total								8

Quando questionados sobre os momentos em que se prepara a transição de ciclo de ensino, as respostas dividem-se. Três professores titulares de turma do 4.º ano afirmam que o assunto é tratado ao longo do último ano do 1.º ciclo e um deles, apenas, no final do ano letivo.

“O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino Básico é organizado ao longo do ano. [...] No entanto, é no 3.º período que as conversas diárias incluem muitas vezes, a transição de ciclo e a mudança de escola (...).” (P1).

“A transição é um assunto tratado ao longo do 4.º ano de escolaridade.” (P2).

“Começo a planear a transição no final do 1.º ciclo.” (P4).

Os diretores de turma do 5.º ano mencionam que a transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico é organizada no início do ano escolar.

“Penso que a transição é preparada logo no início do ano escolar.” (P7).

“Penso que na minha escola existe alguma preocupação relativamente à transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos, na medida em que se adota algumas medidas específicas no início do ano escolar.” (P6).

“ (...) considero que na minha escola existe uma certa preocupação em promover uma transição tranquila entre o 1.º e o 2.º CEB. Por isso, no início do ano escolar preparamos algumas atividades.” (P8).

As palavras dos inquiridos deixam antever que a transição é organizada antes da transferência efetiva dos alunos de um ciclo de ensino para outro e de uma escola para outra.

4.4.2. Contactos estabelecidos entre ciclos do ensino

A subcategoria contactos estabelecidos entre ciclos de ensino permite perceber como é que se processa a comunicação entre as escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, no âmbito da organização e preparação das atividades específicas de apoio à transição e adaptação. O indicador que reúne mais referências é o da inexistência de contactos, sendo citado por cinco dos docentes entrevistados. Segue-se, existência de contactos, com 2 referências. Com apenas uma referência surge o indicador indefinição de opinião (quadro 43).

Quadro 43. Contactos estabelecidos entre ciclos de ensino

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Existência de contatos	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Inexistência de contatos	-	-	1	1	1	1	-	1	5
Indefinição de opinião	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total									8

A maioria dos docentes entrevistados relata que não existem contactos entre os dois ciclos de ensino

“Até ao momento não houve nenhum tipo de contacto e acho que é devido à falta de interligação entre as duas escolas.” (P4).

“Não há contacto pessoal com o docente titular da turma do 1.º ciclo, nem com o docente especializado daquele nível de ensino.” (P5).

Dois professores titulares de turma referem que o contacto estabelecido com a escola do 2.º ciclo decorre da visita de estudo dos alunos do 4.º à nova escola realizada no final do 1.º ciclo do ensino básico.

“Geralmente, entro em contacto com o docente coordenador do 2.º ciclo para agendar uma visita guiada pelo novo estabelecimento de ensino, de modo a que os alunos possam conhecer a nova escola e ambientar-se.” (P1).

“(…) Este é o momento em que contacto com a escola básica e secundária, a fim de organizar a visita de estudo.” (P2).

Da generalidade dos discursos, podemos inferir que não existe coordenação, entre os estabelecimentos de ensino que constituem o contexto de partida e o de chegada, a nível da preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico.

4.4.3. Atividades específicas de apoio ao processo de transição e adaptação desenvolvidas pelos professores e pelas escolas

Os docentes entrevistados mencionaram seis medidas adotadas pelos professores e pelas escolas dos dois ciclos de ensino, no sentido de prevenir ruturas associadas à transição. A saber: diálogo, visita à nova escola, adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior, receção dos novos alunos e respetivos pais, constituição de turmas, reunião de pais.

Conforme se pode constatar no Quadro 44, o indicador que reúne mais referências é o do diálogo, sendo citado por todos os professores participantes no estudo. Com quatro indicações surgem dois indicadores em simultâneo, que é a receção aos novos alunos e respetivos pais e reunião de Pais. Os indicadores constituição de turmas e visita à nova escola foram citados por três docentes cada um. Por fim, a adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior, com dois registos.

Quadro 44. Atividades específicas de apoio à transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Diálogo	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Visita à nova escola	1	1	1	-	-	-	-	-	3
Adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Receção dos novos alunos e respetivos pais	-	-	-	-	1	1	1	1	4
Constituição de turmas	-	-	-	-		1	1	1	3
Reunião de Pais	-	-	-	-	1	1	1	1	4
	Total								24

4.4.3.1. Visita à nova escola

A visita à nova escola proporcionada aos alunos do 4.º ano de escolaridade, que será abordada mais pormenorizadamente no ponto 4.6. deste trabalho, designado por “(des)articulação entre ciclos de ensino”, é citada por três professores titulares de turma,

como sendo uma estratégia facilitadora da integração destes alunos numa escola e num ciclo de ensino com características bem distintas.

“...também é preparada uma visita de estudo guiada às instalações da escola do 2.º ciclo(...), de modo que os alunos possam conhecer a nova escola, assim como ambientar-se.” (P1).

4.4.3.2. Adoção de procedimentos tendo em vista o ciclo posterior

Embora se subentenda em todas as entrevistas aos professores titulares de turma do 4.º ano esta preocupação, duas docentes falaram explicitamente da necessidade de adotar procedimentos tendo em vista o ciclo posterior.

“No primeiro período, começamos a adotar alguns procedimentos utilizados no 5.º ano, por exemplo, a elaboração do sumário, diariamente, em cada uma das áreas disciplinares. Posteriormente, durante os dois períodos seguintes e, gradualmente, abordamos outros aspetos relacionados com a mudança de ciclo...” (P2).

“Na minha opinião, que sou professora titular, é fundamental organizar o trabalho tendo em vista a transição ao novo ciclo, ou seja, adequar as atividades de ensino-aprendizagem às novas exigências que os alunos irão encontrar no 5.º ano, em termos de conhecimentos, atitudes e comportamentos.” (P3).

Também nesta linha de pensamento, Abrantes (2008) constatou que os docentes do 4.º ano procuram organizar o trabalho para a aquisição de conteúdos e disposições fundamentais para a adaptação ao novo ciclo de escolaridade. Porém, o mesmo autor adverte que esta prática pode incutir medos e inibições nos alunos e respetivas famílias.

4.4.3.3. Receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação

O Despacho n.º 005/2011, do Secretário Regional de Educação e Cultura, que define o calendário escolar para o ano 2011/2012, no seu ponto n.º 1 estabelece que “podem os estabelecimentos do ensino Básico e Secundário dar início às atividades de receção dos novos alunos, no dia 16 de setembro de 2011.”

Neste enquadramento legal e de acordo com os quatro diretores de turma do 5.º ano, a receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação, no início do ano letivo, afigura-se como sendo uma das medidas adotadas pela escola, no sentido de apoiar

a transição e adaptação ao 2.º CEB. Um dos docentes entrevistados descreve, assim, esta atividade

“Na nossa escola existe a preocupação de minimizar os efeitos da transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Antes do início do ano letivo, a escola organiza a receção aos alunos e aos pais/encarregados de educação. Esta atividade permite que os alunos fiquem a conhecer o edifício escolar, alguns professores, os horários das aulas e dos intervalos, algumas regras do funcionamento da escola.” (P5).

A realização desta atividade foi confirmada pelos alunos do 5.º ano de escolaridade, bem como pelos respetivos pais/encarregados de educação.

As diferentes respostas dos alunos à questão “Ainda te recordas de quem te acompanhou, no dia de abertura do presente ano letivo, à escola?” são apresentadas na Tabela 13.

Tabela 13. Acompanhamento dos alunos à nova escola

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
O meu pai	12	44,4%	15	55,6%
A minha mãe	18	58,1%	13	41,9%
O meu pai e a minha mãe	11	40,7%	16	59,3%
Vim sozinho	6	22,2%	21	77,8%

Os resultados obtidos mostram que, na sua maioria os alunos do 5.º ano de escolaridade, no dia da receção aos novos alunos, foram acompanhados à escola. A percentagem obtida “a minha mãe”, de 58,1%, é expressiva dessa afirmação. Essa tendência confirma-se ao apurarmos que 44,4% dos alunos escolheu “o meu pai” e 40,7% “por ambos”. Apenas 22,2% dos alunos assinalaram que foram sozinhos.

A Tabela 14 ilustra a resposta dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade à questão “Acompanhou o seu/a sua filho(a) à escola no dia da receção aos novos alunos?”.

Tabela 14. Acompanhamento do educando à nova escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	42	79,2%	79,2%	79,2%
Não	9	17,0%	17,0%	96,2%
Não me lembro	2	3,8%	3,8%	100,0%
Total	53	100,0%	100,0%	

Os pais/encarregados de educação, quando questionados sobre o acompanhamento do seu educando no dia da receção aos novos alunos, referiram na sua maioria (79,2%) que acompanharam o seu/a sua filho(a) à escola, à exceção de uma pequena minoria (17,0%). Estes resultados vão, assim, de encontro às respostas dadas pelos seus educandos.

A Tabela 15 mostra as pessoas que os alunos conheceram na cerimónia da receção aos novos alunos.

Tabela 15. Pessoas que os alunos conheceram no dia da receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
O Presidente do Conselho Executivo	20	37,7%	33	62,3%
O Diretor de Turma	49	96,1%	2	3,9%
Outros professores	49	96,1%	2	3,9%
Auxiliares	32	68,1%	15	31,9%

Um número elevado de alunos (96,1%) referiu ter conhecido o Diretor de Turma e outros professores. Cerca 68,1% dos alunos conheceram Auxiliares e apenas 37,7% dos alunos conheceram o Presidente do Conselho Executivo.

A perspetiva dos pais/encarregados de educação sobre cerimónia da receção aos novos alunos pode ser apreciada na Tabela 16.

Tabela 16. Perspetiva dos pais/encarregados de educação sobre as atividades de receção dos novos alunos e respetivos pais/encarregados de educação

	Freq.	Percentagem
Uma oportunidade para conversar com o diretor de turma	33	70,2%
Uma oportunidade para contactar com outros professores	8	17,0%
Uma oportunidade para conhecer os futuros colegas e pais do(a) meu/minha filho(a).	18	38,3%

A grande maioria dos encarregados de educação (70,2%) refere que essa receção foi, essencialmente, uma oportunidade para conversar com o Diretor de Turma, conhecer os futuros colegas e pais do seu educando (38,3%). A opção, uma oportunidade para contactar com outros professores, reúne apenas 17,0% das escolhas.

Nas Tabelas 17 e 18 constam as respostas dadas, pelos alunos do 5.º ano de escolaridade e respetivos pais/encarregados de educação, em relação às atividades realizadas no dia de abertura do ano letivo.

Tabela 17. Atividades realizadas durante a receção, de acordo com os alunos

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Ouvi os professores falar	42	82,4%	9	17,6%
Lanchei no bar da escola	16	34,8%	30	65,2%
Passeei livremente	18	40,0%	27	60,0%
Fiz uma visita guiada ao edifício	43	86,0%	7	14,0%

Tabela 18. Atividades realizadas durante a receção, de acordo com os pais

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Informações sobre funcionamento da escola	46	97,9%	1	2,1%
Convívio no bar da escola	12	34,3%	23	65,7%
Passeio livre pela escola	45	97,8%	1	2,2%
Uma visita guiada ao edifício	23	65,7%	12	34,3%

Quando questionados sobre as atividades realizadas durante a receção, a maioria dos alunos do 5.º ano recorda que fizeram uma visita guiada ao edifício (86,0%) e ouviram os professores a falar (82,4%). Uma percentagem significativa dos alunos refere, ainda, o passeio livre (40,0%). Por sua vez, os pais referem que receberam informações sobre funcionamento da escola (97,9%), que houve um passeio livre pela escola (97,8%) e uma visita guiada ao edifício (65,7%). Uma larga maioria tanto dos alunos como dos pais/encarregados de educação indicaram que não participaram, respetivamente, 65,2% e 65,7%, no convívio no bar da escola.

As Tabelas 19 e 20 expõem os resultados obtidos separadamente pelos alunos do 5.º ano e respetivos encarregados de educação, relativamente à questão “Sentiste-te/sentiu-se bem-vindo à nova escola?”

Tabela 19. Número de pais/encarregados de educação que se sentiram bem-vindos à Escola do 2.º CEB

	Freq.	Perc.	Perc. Válida	Perc. Acum.
Sim	48	90,6%	94,1%	94,1%
Não	2	3,8%	3,9%	98,0%
Não sei	1	1,9%	2,0%	100,0%
Total	51	96,2%	100,0%	
Omissos	2	3,8%		
Total	53	100,0		

Tabela 20. Número de alunos que se sentiram bem-vindos à Escola do 2.º CEB

	Freq.	Perc.	Perc. Válida	Perc. Acum.
Sim	42	79,2%	79,2%	79,2%
Não	9	17,0%	17,0%	96,2%
Não me lembro	2	3,8%	3,8%	100,0%
Total	53	100,0%	100,0%	

Pela análise das tabelas 19 e 20 verificamos que, na generalidade, tanto os alunos (79,2 %) como os encarregados de educação (90,6%) sentiram-se bem-vindos à nova escola.

Os diretores de turma do 5.º ano sublinharam que a organização da cerimónia de receção e de boas-vindas à escola destinada aos alunos e respetivos pais, tem o propósito de facilitar a integração dos novos alunos na entrada para o 2.º CEB. Esta medida parece-nos ser uma boa prática, sendo certo que “a integração de novos alunos numa escola é um processo importante para a adesão à cultura da escola e para o máximo aproveitamento de cada aluno” (Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis & Silveira, 2009, p. 63).

4.4.3.4. Constituição de turmas

O processo de constituição das turmas do 5.º ano de escolaridade é outra das medidas sublinhadas pelos diretores de turma, que visa a integração e adaptação dos alunos, como testemunham as seguintes citações:

“(…) Há o cuidado em manter, normalmente, na mesma turma, os alunos que vêm de cada uma das escolas do 1.º ciclo, na tentativa de facilitar a sua adaptação. Os alunos já se conhecem e apoiam-se mutuamente.” (P6).

“(…) De igual modo, há também a preocupação de manter os alunos juntos na mesma turma, de acordo com a escola de origem, sendo necessário, por vezes, fazer alguns ajustamentos.” (P7).

Das afirmações proferidas pelos diretores de turma do 5.º ano, podemos concluir que o processo de constituição de turmas, atende à continuidade da composição da turma, como critério de estabilidade. Esta medida adotada pela escola do 2.º CEB participante neste

estudo, é identificada como sendo uma boa prática na perspectiva de alguns autores, no sentido em que “a continuidade é uma medida pedagógica que promove a noção de pertença e a integração do aluno na escola, sendo particularmente relevante quando a passagem de ciclo coincide com uma mudança de estabelecimento de ensino” (Santos et al., 2009, p. 59).

A constituição de turmas, de acordo com os alunos do 5.º ano de escolaridade, é a indicada na Tabela 21.

Tabela 21. Constituição das turmas do 5.º ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
A maioria dos meus colegas era da minha escola do 1.º ciclo.	47	81,0%	81,0%	81,0%
Apenas alguns dos meus colegas eram da minha escola do 1.º ciclo.	7	12,1%	12,1%	93,1%
Nenhuns dos meus colegas eram da minha escola do 1.º ciclo	4	6,9%	6,9%	100,0%
Total	58	100,0%	100,0%	

A corroborar a medida encetada pela escola do 2.º CEB e conforme se pode constatar na tabela anterior, os alunos referem que a sua turma atual é constituída, na maioria, por colegas da turma do 4.º ano (81,0%) ou pelo menos por alguns (12,1%).

4.4.3.5. Diálogo

O diálogo foi outra das atividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas, quer pelos professores titulares de turma, quer pelos diretores de turma.

A Tabela 22 ilustra os vários conteúdos sobre a transição para a nova escola que, de acordo seus alunos do 4.º ano de escolaridade, foram abordados pelo professor titular de turma.

Tabela 22. Temas abordados nos diálogos com os alunos do 4.º ano de escolaridade

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Ter um professor para cada disciplina	46	97,9%	1	2,1%
Mudar de sala entre aulas	37	78,7%	10	21,3%
Comprar a senha para o lanche	23	48,9%	24	51,1%
Conhecer as regras de convivência	44	93,6%	3	6,4%
Deslocar-se dentro do edifício	41	87,2%	6	12,8%
Ter uma diversidade de trabalhos de casa	42	91,3%	4	8,7%
Ter novas disciplinas	45	100,0%		
Fazer muitos testes de avaliação	32	69,6%	14	30,4%
Consultar o horário escolar	41	89,1%	5	10,9%
Usar o transporte escolar adequadamente	23	50,0%	23	50,0%
Ter novos colegas e fazer novos amigos	46	100,0%		

Os alunos do 4.º ano mencionaram que a/o professor(a) titular de turma já proferira diversos assuntos sobre a nova escola, entre os quais se destacavam as novas disciplinas (100%) e a possibilidade de terem novos colegas e novos amigos (100%). Entre outros assuntos respeitantes ao próprio funcionamento da escola, um número elevado de alunos referiu que a/o professor(a) já falara do facto de haver um professor para cada disciplina (97,9%), das regras (93,6%) e dos trabalhos de casa (91,3%). As opções consultar o horário escolar, deslocar-se dentro do edifício, mudar de sala entre aulas, fazer testes de avaliação, reúnem respetivamente, 89,1%, 87,2%, 78,7%, 69,6% das escolhas. Quanto à utilização adequada do transporte escolar, as respostas dividem-se: uma metade dos alunos afirma que esse foi um assunto tratado e a outra metade diz que não. Saliente-se, no entanto, que mais de metade dos alunos (51,1%) não ouviu falar sobre o procedimento de aquisição de senha para o lanche.

Surgem da análise dos discursos proferidos pelos oito docentes, doze indicadores respeitantes aos temas abordados com os alunos: disciplinas, regras, rotinas, espaço escolar, novas amizades, novas aprendizagens, número de professores, alunos mais velhos, programa, tipo de ensino, avaliação, justificação de faltas, reclamações, bulling (quadro 45).

Quadro 45. Temas abordados com os alunos nos diálogos

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Disciplinas	1	-	1	-	1	-	-	1	4
Regras	1	-	1	1	1	-	-	-	4
Rotinas	-	-	-	-	1	1	1	1	4
Espaço escolar	-	1	-	-	-	-	1	-	2
Novas amizades	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Novas aprendizagens	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Número de professores	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Alunos mais velhos	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Cumprimento do Programa	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Tipo de ensino	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Avaliação	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Justificação de faltas	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Reclamações	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Bulling	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Total									26

Antes da transição para o 2.º CEB, os professores titulares de turma do 4.º ano promovem o diálogo sobre as características do novo ciclo, funcionamento da nova escola e novos relacionamentos, o que foi corroborado pelos alunos. Assim, os docentes afirmam que:

“As informações dadas aos alunos são essencialmente aspetos relacionados com as diferentes disciplinas que irão frequentar, com as regras e medidas disciplinares da nova escola (...)” (P1).

“Informações relacionadas com o espaço, novas amizades, novas aprendizagens.” (P2).

“Dialoguei com os alunos sobre as regras e funcionamento da nova escola, as novas disciplinas, o maior número de professores, os alunos mais velhos, as novas amizades.” (P3).

“Falo com os alunos na sala de aula sobre o tipo de ensino, as novas regras e o programa que terão de cumprir.” (P4).

Após a transferência para a escola do 2.º CEB, os diretores de turma do 5.º ano abordam com os alunos vários assuntos que facilitam a sua integração, como se observa nas seguintes falas

“No dia da receção o diretor de turma fala com os alunos entrega-lhes um panfleto com informação básica, nomeadamente, os horários das aulas e dos intervalos, identificação dos blocos e distribuição das salas, informações sobre os transportes, para os alunos se orientarem e não se sentirem perdidos.” (P7).

“No dia da receção tentamos encaminhar os alunos, explicar-lhes o que poderão fazer, dar-lhes alguns conselhos, algumas dicas. Por exemplo, em relação ao bar, convém nos primeiros dias que os alunos tragam o lanche de casa.” (P6).

Os diretores de turma do 5.º ano acrescentam ainda que o espaço-tempo privilegiado para tratar de vários aspetos inerentes à problemática da transição e adaptação com os alunos é na disciplina de Formação Cívica.

“Semanalmente, os alunos têm a disciplina de Formação Cívica, durante 45 minutos e aproveitamos para falar sobre casos de adaptação, bullying, etc.” (P6).

“Os alunos também têm aulas de Formação Cívica com o Diretor de Turma e nessa aula trata-se um bocadinho de tudo: justificação de faltas, queixas de colegas, queixas de professores....” (P7).

As respostas dos alunos do 4.º ano de escolaridade à questão “E, a tua família fala sobre a mudança para a nova escola?” são apresentadas na Tabela 23.

Tabela 23. Diálogo com a família sobre a mudança para a nova escola

	Frequência	Porcentagem
Sim	31	66,0%
Não	16	34,0%
Total	47	100,0%

Como se constata, a maioria dos alunos (66,0%) respondeu que a mudança para a nova escola é um assunto tratado em família. Acrescentam que as conversas versam sobre várias questões: comportamento, com 13 referências; tempo dedicado ao estudo, com 10 referências; novas companhias, com 7 referências; alunos mais velhos, com 5 referências; dimensão da escola, com 4 referências; aumento do número de disciplinas, horários escolares diferentes, atenção nas aulas, novo sistema de avaliação, com 2 referências cada; com apenas 1 referência cada uma, utilizar o autocarro adequadamente, novas regras, aprender coisas novas (Anexo 14).

As Tabelas 24 e 25 apresentam as respostas dos pais/encarregados dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade à questão “Na sua opinião, é importante falar com o seu/a sua filho(a) sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola?”.

Tabela 24. Importância do diálogo sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola, na perspetiva dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano

	Freq.	Perc. %	Perc. Val.	Perc. Ac.
Sim	46	97,9%	100,0%	100,0%
Omissos	1	2,1%		
Total	47	100,0%		

Tabela 25. Importância do diálogo sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola, na perspetiva dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano

	Frequência	Percentagem
Sim	53	100,0%

A observação das tabelas anteriores permite-nos concluir que para estes pais/encarregados de educação é importante falar com os seus filhos sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola.

As Tabelas 26 e 27 expõem um conjunto de assuntos importantes que, na perspetiva dos pais/ encarregados de educação dos alunos dos dois níveis de ensino, devem ser tratados na fase da transição. Como se pode constatar por análise das duas tabelas, que a seguir apresentamos, a grande maioria dos pais/encarregados de educação, tanto dos alunos do 4.º como os do 5.º ano de escolaridade afirma ter dialogado com os seus educandos sobre os seguintes assuntos: os trabalhos de casa, manuais e material escolar, fazer novos amigos, os alunos mais velhos, os seus próprios sentimentos, deslocação casa/escola/casa. Contudo, não deixa de ser interessante que o cumprimento de regras foi a opção que reuniu o consenso absoluto de todos pais/encarregados de educação. De comum, o tamanho do edifício, foi a opção sobre a qual recaiu menor escolha, por parte dos encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos, respetivamente, 59,0% e 62,5%, ainda que relevante.

Tabela 26. Assuntos abordados pelos Pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º ano

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Os seus próprios sentimentos	42	97,7%	1	2,3%
Fazer novos amigos	44	100,0%	0	0,0%
Os alunos mais velhos	39	95,1%	2	4,9%
Os trabalhos de casa	40	95,2%	2	4,8%
Cumprimento de regras	43	100,0%	0	0,0%
Deslocação casa/escola/casa	34	82,9%	7	17,1%
Manuais e material escolar	36	92,3%	3	7,7%
O tamanho do edifício	23	59,0%	16	41,0%

Tabela 27. Assuntos abordados pelos pais encarregados de educação dos alunos do 5.º ano

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Os seus próprios sentimentos	41	95,3%	2	4,7%
Fazer novos amigos	49	98,0%	1	2,0%
Os alunos mais velhos	44	95,7%	2	4,3%
Os trabalhos de casa	48	100,0%		
Cumprimento de regras	52	100,0%		
Deslocação casa/escola/casa	39	95,1%	2	4,9%
Manuais e material escolar	45	100,0%		
O tamanho do edifício	25	62,5%	15	37,5%

O diálogo foi também um instrumento privilegiado utilizado pelos professores para transmitir informação e apoio aos pais/encarregados de educação sobre o processo de transição. Da análise dos discursos proferidos pelos docentes entrevistados, emergem dez indicadores, como podemos observar no quadro a seguir proposto (quadro 46), nomeadamente: apoio aos educandos, novas amizades, diferenças entre os dois ciclos, horários, funcionamento dos serviços, regulamento interno, tipo de avaliação, faltas, espaço escolar, esclarecimentos pontuais.

Quadro 46. Assuntos abordados pelos professores com os encarregados de educação

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Apoio aos educandos	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Novas amizades	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Diferenças entre os dois ciclos	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Horários	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Funcionamento dos serviços	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Regulamento interno	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Tipo de avaliação	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Faltas	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Espaço escolar	-	1	-	-	-	-	1		2
Esclarecimentos pontuais	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Total								
	19								

Os professores titulares de turma do 4.º ano quando questionados sobre a informação que era dada aos encarregados de educação sobre o processo de transição, referiram ter enfatizado as questões relacionadas com o desenho curricular do 2.º CEB, hábitos de estudo e trabalho, como afirmaram três entrevistados:

“Em relação aos encarregados de educação (...) recebem alguns conselhos por parte do docente do 4.º ano para que, após a transição, continuem a apoiar os seus educandos no estudo e estejam sempre atentos às companhias dos seus filhos”. (P1).

“Aos encarregados de educação falei sobre as características do novo ciclo de ensino e sobre o apoio que poderão aos seus educandos.” (P3).

“Nas reuniões de avaliação vou alertando os pais para as diferenças que existem entre os dois ciclos.” (P4).

Quando questionados sobre este assunto, os diretores de turma do 5.º ano adiantaram que nos diálogos mantidos com os encarregados de educação abordam vários aspetos específicos da nova escola e do novo ciclo de ensino, como podemos inferir das suas respostas:

“O diretor de turma informa os pais sobre vários assuntos da nova escola: horários de aulas e intervalos, funcionamento dos serviços (papeleria, secretaria, ação social escolar, refeitório), calendário escolar, faltas e justificações...” (P 8).

“ (...) Horários, funcionamento dos serviços, regulamento interno, o tipo de avaliação, as faltas, os seus efeitos e a sua justificação.” (P5).

“ (...) Horários das aulas e intervalos, as salas e blocos onde os alunos terão aulas, aquisição de título de transporte e senha para o lanche, entre outros assuntos.” (P 7).

4.4.3.6. Reuniões sobre o processo de transição

A realização de reuniões com os pais/encarregados sobre a passagem dos alunos entre ciclos de ensino é apontada na literatura como um mecanismo facilitador do processo de transição. As Tabelas 28 e 29 mostram os resultados obtidos separadamente pelos dois grupos de pais/encarregados de educação relativamente à questão “ Participou em alguma reunião promovida pela escola primária do(a) seu/sua filha(a) sobre o processo de transição dos alunos entre o 4.º e o 5.º ano de escolaridade?”

Tabela 28. Participação dos pais dos alunos do 4.º ano em reuniões sobre o processo de transição

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Sim	6	12,8%	13,3%	13,3%
Não	27	57,4%	60,0%	73,3%
Não houve	12	25,5%	26,7%	100,0%
Total	45	95,7%	100,0%	
Omis- sos	2	4,3%		
Total	47	100,0%		

Tabela 29. Participação dos pais dos alunos do 5.º ano em reuniões sobre o processo de transição

	Freq	%	% Válida	% Acumulada
Sim	34	64,2%	65,4%	65,4%
Não	12	22,6%	23,1%	88,5%
Não houve	6	11,3%	11,5%	100,0%
Total	52	98,1%	100,0%	
Omis- sos	1	1,9%		
Total	53	100,0%		

Com base nos resultados expostos nas duas tabelas anteriores, podemos afirmar que a participação dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano nas reuniões foi significativamente superior (65,4%) à dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano (12,8%). A discrepância entre os valores obtidos é notória. No entanto, o impacto destes dados necessita de ser atenuado pela percentagem obtida na opção dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, “não houve”, de 25,5%.

O grau de utilidade dessas reuniões, de acordo com os encarregados de educação dos alunos do 4.º e do 5.º ano de escolaridade, pode ser apreciado, respetivamente, nas Tabelas 30 e 31.

Tabela 30. Grau de utilidade dessas reuniões, de acordo com os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano

	Freq	%	% Válida	% Acumulada
Muito útil	7	14,9	87,5	87,5
Útil	1	2,1	12,5	100,0
Total	8	17,0	100,0	
Omissos	39	83,0		
Total	47	100		

Tabela 31. Grau de utilidade dessas reuniões, de acordo com os encarregados de educação dos alunos do 5.º ano

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito útil	23	43,4	67,6	67,6
Útil	11	20,8	32,4	100,0
Total	34	64,2	100,0	
Omissos	19	35,8		
Total	53	100		

Parece-nos bastante nítido o contraste existente entre os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, dos quais só 14,9% indicam o grau de utilidade dessas reuniões como “muito útil”, e os encarregados de educação dos alunos do 5.º ano entre os quais o grau “muito útil” se eleva a 43,4%.

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para transmitir informação sobre a transição entre os dois ciclos de ensino aos encarregados de educação, os professores titulares de turma do 4.º ano de escolaridade apontaram basicamente o atendimento semanal e as reuniões de avaliação. São a estas estratégias definidas por lei, que os quatro docentes do 1.º CEB dizem recorrer para abordar a problemática da transição com os pais/encarregados de educação, tal como podemos ler nas seguintes citações:

“Essa informação é geralmente transmitida, oralmente, nas conversas no fim das aulas, no atendimento semanal e nas reuniões de final de período e, em algumas situações, por escrito, no caderno diário do aluno.” (P1).

“(...) diálogo nas reuniões de final de período e no atendimento semanal.” (P2).

“A informação é transmitida essencialmente através do diálogo, no atendimento semanal e nas reuniões de avaliação.” (P3).

“Nas reuniões de avaliação vou alertando os pais para as diferenças que existem entre os dois ciclos.” (P4).

Podemos deduzir destas falas, no caso dos estabelecimentos de ensino que temos vindo a estudar, durante ano letivo de 2011/2012, que os professores titulares de turma do 4.º ano de escolaridade, não promoveram reuniões com os pais/encarregados de educação para tratar deste assunto, em particular, o que explica de alguma forma os resultados obtidos nas tabelas anteriores. Contrariamente aos professores titulares de turma, os diretores de turma organizam uma reunião geral de pais, logo no início do novo ciclo de escolaridade, para abordar questões relacionadas com a transição e adaptação dos alunos, como evidenciam os seguintes relatos:

“Após a receção dos alunos e pais/encarregados de educação, é marcada uma reunião geral de Pais. Nessa reunião os encarregados de educação vão expressando as suas dúvidas e preocupações e nós vamos tentando minimizar essas preocupações e esclarecer as dúvidas.” (P6).

“Na primeira reunião com os encarregados de educação, o diretor de turma fala sobre vários assuntos da nova escola (...).” (P5).

“No início do ano letivo o diretor de turma faz uma reunião geral de pais e transmite informação sobre a nova escola: horários das aulas e intervalos, as salas e blocos onde os alunos terão aulas, aquisição de título de transporte e senha para o lanche, entre outros assuntos.” (P7).

Em traços largos, os testemunhos sugerem que as escolas e os professores que participaram neste estudo concebem um conjunto de atividades para facilitar a integração dos alunos no novo ciclo de ensino. Investigações realizadas nesta área apontam algumas iniciativas levadas a efeito em estabelecimentos de ensino: visitas à nova escola no último ano do

ciclo anterior, troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos, sessões inaugurais com os novos alunos e suas famílias, semanas de integração com atividades lúdicas, acompanhamento reforçado pelo diretor de turma e, a nível de cada disciplina, módulos (e fichas) de diagnóstico e de adaptação ao novo ciclo, designação de alunos mais velhos como tutores dos recém-chegados (Abrantes, 2008).

4.4.4. Perceção sobre a forma como a escola do 1.º CEB prepara os alunos

A Tabela 32 reflete a perceção que os alunos do 4.º ano têm sobre a sua preparação a nível das várias áreas disciplinares.

Tabela 32. Perceção dos alunos do 4.º ano sobre a sua preparação a nível das várias áreas disciplinares

	Sim		Não		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Matemática	27	57,4%	10	21,3%	10	21,3%
Português	42	89,4%	3	6,4%	2	4,3%
Estudo do Meio	38	80,9%	4	8,5%	5	10,6%
TIC	39	83,0%	2	4,3%	6	12,8%
Língua Inglesa	13	27,7%	18	38,3%	16	34,0%
Educação Musical	36	76,6%	7	14,9%	4	8,5%
Educação Física-Motora	37	78,7%	3	6,4%	7	14,9%
Expressão Plástica	38	80,9%	1	2,1%	8	17,0%

Na globalidade, os alunos sentem-se preparados nas áreas curriculares de Língua Portuguesa (89,4%), Estudo do Meio (80,9%) e Matemática (57,4%). A nível das atividades de enriquecimento do currículo há a destacar que os alunos, maioritariamente (83,0%), consideram estar aptos a nível das TIC contra 27,7% dos alunos, a nível da Língua Inglesa.

Os alunos do 4.º ano, quando questionados se se sentiam preparados para transitar ao 5.º ano de escolaridade, a larga maioria (91,5%) respondeu afirmativamente, conforme se pode observar na Tabela 33.

Tabela 33. Preparação para transitar ao 5.º ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem
Sim	43	91,5%
Não	4	8,5%
Total	47	100,0%

O grau de utilidade do trabalho realizado, em cada uma das disciplinas no 4.º ano, na perspectiva dos alunos do 5.º ano, é o indicado na Tabela 34.

Tabela 34. Percepção dos alunos do 5.º ano de escolaridade sobre a utilidade do trabalho realizado, em cada uma das disciplinas no 4.º ano

		Muito útil	Útil	Pouco útil	Não foi útil
Matemática	Freq.	30	24	3	1
	%	51,7%	41,4%	5,2%	1,7%
Português	Freq.	32	22	4	0
	%	55,2%	37,9%	6,9%	0,0%
Estudo do Meio (História e Geografia)	Freq.	28	22	8	0
	%	48,3%	37,9%	13,8%	0,0%
Estudo do Meio (Ciências da Natureza)	Freq.	28	18	9	3
	%	48,3%	31,0%	15,5%	5,2%
TIC	Freq.	29	19	6	4
	%	50,0%	32,8%	10,3%	6,9%
Língua Inglesa	Freq.	34	19	5	0
	%	58,6%	32,8%	8,6%	0,0%
Educação Musical	Freq.	27	18	8	4
	%	47,4%	31,6%	14,0%	7,0%

Após a transição, os alunos consideram que o trabalho realizado no ano anterior, nas várias disciplinas, de um modo geral, foi “muito útil” ou “útil” para o 5.º ano de escolaridade.

Nas Tabelas 35 e 36 podemos observar o grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e do 5.º anos, relativamente à forma como a escola do 1.º CEB preparou o seu educando para o 2.º CEB.

Tabela 35. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito satisfeito	22	46,8%	46,8%	46,8%
Satisfeito	23	48,9%	48,9%	95,7%
Pouco satisfeito	2	4,3%	4,3%	100,0%
Total	47	100,0%	100,0%	

Tabela 36. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito satisfeito	25	47,2%	49,0%	49,0%
Satisfeito	23	43,4%	45,1%	94,1%
Pouco satisfeito	2	3,8%	3,9%	98,0%
Insatisfeito	1	1,9%	2,0%	100,0%
Total	51	96,2%	100,0%	
Omissos	2	3,8%		
Total	53	100,0%		

Podemos inferir das opções assinaladas, que um elevado número de encarregados de educação tem uma opinião positiva acerca do assunto. No universo dos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, 48,9% admite estar “satisfeito” e 46,8% “muito satisfeito”, enquanto que no universo dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano, 47,2% diz estar “muito satisfeito” e 43,4% “satisfeito”.

O grau de importância atribuído pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e do 5.º anos de escolaridade, aos vários aspetos que caracterizam o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro, na promoção da adaptação dos alunos ao 2.º CEB pode ser apreciado, respetivamente, nas Tabela 37 e 38.

Tabela 37. Grau de importância atribuído à ETI na adaptação dos alunos ao 2.º CEB na opinião dos pais/encarregados de educação dos alunos 4.º ano de escolaridade

		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Ter mais do que um professor	Freq.	30	12	1	
	%	69,8%	27,9%	2,3%	
Fazer as refeições na escola	Freq.	16	16	10	
	%	38,1%	38,1%	23,8%	
Utilizar o transporte escolar	Freq.	11	9	14	5
	%	28,2%	23,1%	35,9%	12,8%
Ter uma língua estrangeira (Inglês)	Freq.	34	9	1	
	%	77,3%	20,5%	2,3%	
Frequentar as TIC (Tecnologias de informação e comunicação)	Freq.	31	10		1
	%	73,8%	23,8%		2,4%
Mudar de sala entre as atividades	Freq.	14	17	10	2
	%	32,6%	39,5%	23,3%	4,7%

Tabela 38. Grau de importância atribuído à ETI na adaptação dos alunos ao 2.º CEB na opinião dos pais/encarregados de educação dos alunos 5.º ano de escolaridade

		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Ter mais do que um professor	Freq.	22	20	6	1
	%	44,9%	40,8%	12,2%	2,0%
Fazer as refeições na escola	Freq.	15	13	11	6
	%	33,3%	28,9%	24,4%	13,3%
Utilizar o transporte escolar	Freq.	20	14	9	5
	%	41,7%	29,2%	18,8%	10,4%
Ter uma língua estrangeira (Inglês)	Freq.	36	12		1
	%	73,5%	24,5%		2,0%
Frequentar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	Freq.	31	17		
	%	64,6%	35,4%		
Mudar de sala entre as atividades	Freq.	17	14	14	4
	%	34,7%	28,6%	28,6%	8,2%

Como se pode verificar por observação das duas tabelas anteriores, na perspectiva dos pais/encarregados de educação, o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI) facilita a adaptação dos alunos ao 2.º CEB. A maioria dos encarregados de educação dos alunos dos dois níveis de ensino atribui um elevado grau de importância à língua estrangeira (Inglês) e às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Em relação ao item, ter mais do que um professor, foi atribuído o grau “muito importante”, tendo esta opção reunido 69,8% e 44,9% das escolhas, respetivamente, dos pais/ encarregados de educação dos alunos do 4.º e do 5.º ano de escolaridade. No que diz respeito, aos itens fazer as refeições na escola, utilizar o transporte escolar, mudar de sala entre as atividades, deteta-se uma distribuição das respostas obtidas pelos graus de importância “muito importante”, “importante” e “pouco importante”.

4.5. Percurso escolar do aluno

4.5.1. Passagem de informação entre as escolas do 1.º e do 2.º CEB

O conhecimento prévio de cada aluno é um ponto de partida fundamental para a planificação das aprendizagens e desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi importante saber se haveria ou não passagem de informação sobre percurso escolar dos alunos entre as escolas dos dois ciclos de ensino que participaram no presente estudo.

O Quadro 47 apresenta a subcategoria tipo de informação sobre o percurso escolar dos alunos. Engloba 6 indicadores: dificuldades de aprendizagem, com seis referências; comportamentos, com quatro referências; competências, aprendizagens e apoio pedagógico, com duas indicações cada e, por fim, áreas fortes/fracas, com apenas uma citação.

Quadro 47. Tipo de informação sobre percurso escolar dos alunos

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Competências	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Aprendizagens	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Comportamentos	1	1	-	-	-	1	-	1	4
Dificuldades de aprendizagem	1	1	-	-	1	1	1	1	6
Apoio pedagógico	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Áreas fortes/fracas	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total									17

Numa análise geral aos testemunhos dos entrevistados, salientamos o facto de existir passagem de informação sobre o percurso escolar dos alunos entre os dois ciclos de ensino. De acordo com a maioria dos docentes, essa informação incide sobre as competências desenvolvidas, as aprendizagens realizadas, os comportamentos demonstrados, as dificuldades diagnosticadas, o apoio pedagógico ministrado, as áreas fortes/fracas dos alunos.

“As informações sobre o percurso do aluno até à entrada no 5.º ano de escolaridade, que são partilhadas entre as duas escolas, são as competências adquiridas, as dificuldades de aprendizagem, as atitudes e comportamentos do aluno.” (P1).

“São sobretudo informações sobre as aprendizagens a nível das disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, dificuldades de aprendizagem e necessidades de apoio pedagógico acrescido.” (P5).

“(…) Destacam-se não só as dificuldades e as áreas fracas, mas também as áreas fortes dos alunos.” (P7).

Quando questionados sobre a forma como se processava a passagem de informação entre os dois níveis de ensino, relativamente ao percurso efetuado pelo aluno durante o 1.º ciclo do ensino básico, os entrevistados responderam unanimemente que era através do processo individual do aluno.

Como podemos constatar no quadro a seguir (quadro 48) surgem dois indicadores dos discursos analisados. O processo individual do aluno foi o indicador citado pelos oito docentes, enquanto o indicador, conversas esporádicas, foi citado apenas por um docente.

Quadro 48. Fontes de informação sobre o percurso escolar dos alunos

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Processo individual do aluno	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Conversas esporádicas	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total									9

Os professores entrevistados referem que a troca de informação, sobre o percurso escolar dos alunos entre escolas, limita-se ao envio do processo individual do aluno, que o acompanha ao longo da escolaridade obrigatória (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) e a conversas esporádicas (P1), como podemos comprovar nas falas seguintes:

“Essas informações são compartilhadas através do envio do processo individual do aluno e também através do diálogo com o docente coordenador do 2.º ciclo.” (P1).

“A troca de informação sobre o percurso escolar do aluno até à entrada do 5.º ano entre as duas escolas, resume-se ao envio do processo individual do aluno no final do ano letivo.” (P4).

“No início do ano escolar o diretor de turma recebe das escolas do 1.º ciclo o processo individual dos alunos que contém as informações sobre o seu percurso escolar.” (P5).

“No que concerne aos alunos do 5.º ano, os diretores de turma recebem a informação do percurso escolar do aluno, através do processo individual.” (P7).

Não obstante o reconhecimento da importância do processo individual do aluno, os diretores de turma do 5.º ano apontam algumas limitações à forma como se processa a passagem de informação. Como podemos verificar no Quadro 49 aparecem dois indicadores denunciadores dessas limitações: leitura e análise de documentos, com quatro das citações; inexistência de contacto com o docente titular da turma do 1.º ciclo, com três unidades de registo.

Quadro 49. Limitações na passagem de informação sobre o percurso dos alunos entre escolas

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Leitura e análise de documentos	-	-	-	-	1	1	1	1	4
Inexistência de contactos com o docente titular da turma do 1º ciclo	-	-	1	-	1	1	-	-	3
Total									7

O indicador, leitura e análise de documentos, é citado por quatro professores, como sendo uma das principais limitações ao conhecimento efetivo do percurso escolar do aluno. As afirmações dos diretores de turma deixam antever o quanto este meio de comunicação se pode tornar redutor.

“(…) Depois[o diretor de turma] terá de fazer uma análise a cada processo e tirar os dados que considera mais importantes sobre cada aluno. Numa reunião de conselho de turma (CT) transmite essas informações aos professores que dão aulas a essa turma. É uma informação genérica.” (P5).

“No início do ano letivo o diretor de turma tem de ler e analisar os vários documentos que constam dos processos e dar a conhecer aos professores que constituem o conselho de turma a informação que considera mais relevante.” (P6).

“Fazemos a análise do processo individual do aluno através da leitura de documentos.” (P7).

Do processo individual do aluno, que o acompanha obrigatoriamente, sempre que este mude de escola, devem constar todos os elementos que indiquem o seu percurso escolar, conforme se encontra plasmado, no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 06/12:

- a. Elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b. As fichas de registo de avaliação;
- c. Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d. Programas de acompanhamento pedagógico, quando existam;
- e. Os Programas Educativos Individuais (PEI) (...), o Currículo Específico Individual (CEI) (...);
- f. Outros elementos considerados relevantes para a evolução e informação do aluno (n.º 5, do art.º 2.º).

Atendendo a que o percurso escolar do aluno se encontra documentado de forma sistemática no processo individual, uma professora titular de turma refere que o desconhecimento do referido percurso, pelos professores do 2.º ciclo, reside no facto de

“(...)se descurar no 2.º ciclo as avaliações e relatórios sobre as aprendizagens/dificuldades dos alunos, elaborados pelos docentes do 1.º ciclo.” (P1).

Esta opinião vai ao encontro de estudos realizados por Hargreaves e outros (1999), referenciados por Abrantes (2008), em que se verificou que os registos enviados pelos professores do ciclo anterior tendem a ser ignorados, pelos professores dos ciclos posteriores.

A inexistência de contacto com o docente titular da turma do 4.º ano é outra das limitações enumeradas por três professores. O discurso dos entrevistados reflete a sua preocupação na falha existente no processo de comunicação entre as escolas e os professores dos dois ciclos de ensino.

“Não há contacto pessoal com o docente titular da turma do 1.º ciclo, nem com o docente especializado daquele nível de ensino.” (P5).

“Não existe transmissão de informações, através de um contacto direto, entre o professor titular de turma do 4.º ano e o diretor de turma do 5.º ano [sobre o percurso escolar dos alunos].” (P6).

Para além da existência e do envio do processo dos alunos das escolas do 1.º CEB para a escola do 2.º CEB, na opinião dos docentes inquiridos, a troca de informação tornar-se-ia mais eficaz se houvesse um contacto direto entre os docentes de ambos os ciclos do ensino. Esta convicção encontra eco no estudo realizado por Santos e outros (2009), que aponta como exemplo de uma boa prática a articulação da partilha de informação sobre os alunos na passagem para outras escolas.

(...) do 1.º para o 2.º ciclo, os processos são partilhados entre as escolas e no 4.º ano os professores reúnem-se presencialmente com os professores do 5.º ano, procedendo a uma cuidada passagem de pasta das turmas. Esta partilha abrange desde a informação académica até a melhor forma de lidar com o aluno, passando pela identificação das necessidades de apoio, se existirem. (p. 59)

Nas Tabelas 39 e 40 podemos ver o grau de importância que os pais/encarregados de educação atribuem à informação que a professora titular da turma do 4.º ano disponibiliza ao diretor de turma do 5.º ano sobre o percurso dos educandos na aprendizagem.

Tabela 39. Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano à troca de informação sobre o percurso escolar

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito				
Importante	34	72,3%	72,3%	72,3%
Importante	12	25,5%	25,5%	97,9%
Pouco				
importante	1	2,1%	2,1%	100,0%
Total	47	100,0%	100,0%	

Tabela 40. Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano à troca de informação sobre o percurso escolar

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito				
importante	42	79,2%	79,2%	79,2%
Importante	11	20,8%	20,8%	100,0%
Pouco				
importante	0	0	0	0
Total	53	100,0%	100,0%	

Podemos, assim, constatar que a maioria dos pais/encarregados de educação dos alunos, quer os do 4.º ano (72,3%), quer os do 5.º ano (79,2%), atribui um elevado grau de importância à passagem dessa informação.

4.5.2. Passagem de informação entre a escola e a família

As Tabelas 41 e 42 apresentam as opções dos encarregados de educação em relação à questão “Recebe informação sobre o desempenho escolar do(a) seu/sua filha(a)?”

Tabela 41. Obtenção de informação sobre o desempenho escolar dos educandos do 4.º ano

	Frequência	Percentagem
Sim	47	100,0%

Tabela 42. Obtenção de informação sobre o desempenho escolar dos educandos do 5.º ano

	Freq.	%	% válida	% acumulada
Sim	45	84,9%	88,2%	88,2%
Não	6	11,3%	11,8%	100,0%
Total	51	96,2%	100,0%	
Omissos	2	3,8%		
Total	53	100,0%		

Como se pode confirmar por observação das tabelas anteriores, todos os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano (100%) e a grande maioria dos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano (84,9%) afirmam receber informação da escola sobre o desempenho escolar dos seus educandos.

O quadro a seguir indicado (quadro 50) apresenta as estratégias de comunicação utilizadas entre a escola e pais/encarregados de educação. Nesta subcategoria destacam-se cinco indicadores: reuniões de final de período, com sete registos; atendimento semanal, com seis registos; reunião geral de pais, com quatro registos; email para direção da turma e mensagens no caderno, ambos com um registo cada.

Quadro 50. Estratégias de comunicação utilizadas com os pais

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Atendimento semanal	1	1	1	-	1	1	1	-	6
Reuniões de final de período	1	1	1	1	-	1	1	1	7
Reunião geral	-	-	-	-	1	1	1	1	4
Email para direção de turma	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Mensagens no caderno	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total									19

Os docentes referem-se a fontes diversas para transmissão de informação aos encarregados de educação, tal como podemos depreender das seguintes citações:

“Essa informação é geralmente transmitida, oralmente, nas conversas no fim das aulas, no atendimento semanal e nas reuniões de final de período e, em algumas situações, por escrito no caderno diário do aluno.” (P1).

“ (...) diálogo nas reuniões de final de período e no atendimento semanal.” (P2).

O diretor de turma tem 45 minutos, semanalmente, para o atendimento aos encarregados de educação. Mas nem sempre tem informação atualizada para transmitir aos pais, pois são vários professores e várias disciplinas.” (P5).

“Os encarregados de educação são convocados para os momentos de avaliação. Também há um encontro semanal com o diretor de turma. Outra coisa que faço é criar um email para direção da turma, para contactar com os EE. Qualquer questão que coloquem, eu repondo de imediato, o que facilita a comunicação. É um meio eficaz.” (P7).

Da generalidade dos discursos podemos verificar que a comunicação com pais/encarregados de educação se rege, essencialmente, de acordo com aspetos administrativos definidos por lei, o atendimento semanal e a reunião final de período. No entanto, alguns docentes recorrem a outros meios, nomeadamente o email para direção de turma e mensagens no caderno.

Para além das afirmações enunciadas pelos docentes relativamente às formas de comunicação estabelecidas entre a escola e a família, será interessante analisar os resultados obtidos pelas questões colocadas aos pais/encarregados de educação, versando sobre este assunto.

No que concerne aos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, pronunciaram-se sobre o tipo de informações que recebem do professor titular de turma (tabela 43), as formas pelas quais essa informação é veiculada (tabela 44) e a periodicidade com que é transmitida (tabela 45).

Tabela 43. Tipo de informações transmitidas pelo professor titular de turma do 4.º ano aos pais/encarregados de educação

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Comportamentos e atitudes	43	95,6%	2	4,4%
Dificuldades de aprendizagem	28	70,0%	12	30,0%
Capacidades	42	95,5%	2	4,5%
Conhecimentos	38	97,4%	1	2,6%

Tabela 44. Meios de comunicação utilizados pelo Professor Titular de Turma do 4.º ano

	Frequência	Percentagem
Por escrito	36	76,6%
Oralmente	37	78,7%
Email	--	--

Tabela 45. Periodicidade das informações recebidas pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
No fim dos períodos letivos	45	100,0%	0	0,0%
No final do ano	21	72,4%	8	27,6%
Atendimento semanal	26	72,2%	10	27,8%

Com base nos resultados expostos nas três tabelas anteriores, podemos verificar que a maioria dos encarregados de educação indica que recebe as informações do professor titular sobre o percurso escolar dos seus educandos no fim dos períodos letivos (100%), no final do ano (72,4%) e mensalmente (72,2%). Relativamente, ao tipo de informações transmitidas pelo professor titular de turma do 4.º ano, as respostas dadas incidiram sobre conhecimentos (97,4%), comportamentos e atitudes (95,6%) e capacidades (95,5%) dos

filhos. As dificuldades de aprendizagem foram reportadas por um número menor de encarregados de educação (70,0%). Quanto aos meios de informação utilizados na comunicação escola/família essas informações são essencialmente recebidas oralmente (78,7%) e/ou por escrito (76,6%).

A Tabela 46 revela o grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano, quanto aos meios utilizados na comunicação entre a escola e a família.

Tabela 46. Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano quanto às formas de comunicação escola/família

		Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Contacto telefónico	Freq.	8	22	2	7
	%	20,5%	56,4%	5,1%	17,9%
Informação na caderneta	Freq.	17	30	1	2
	%	34,0%	60,0%	2,0%	4,0%
Registos trimestrais	Freq.	23	20	3	3
	%	46,9%	40,8%	6,1%	6,1%
Reuniões de pais	Freq.	17	26	3	4
	%	34,0%	52,0%	6,0%	8,0%
Atendimento semanal	Freq.	18	26	2	2
	%	37,5%	54,2%	4,2%	4,2%

Na sua maioria os inquiridos demonstram satisfação sobre as diversas formas de contacto estabelecido entre a escola do 2.º ciclo e a família, designadamente a informação na caderneta (60,0%), o contacto telefónico (56,4%), o atendimento individual (54,2%), os registos trimestrais (52,0%).

4.6. (Des)articulação entre ciclos de ensino

A articulação entre níveis escolares, ou a sua falta, tem sido identificada como uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, pretendemos saber como era a articulação entre ciclos pensada e posta em prática, pelos estabelecimentos de ensino.

4.6.1. Articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico

As respostas dadas pelos professores à questão sobre a efetividade da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, agruparam-se em dois indicadores: ausência de articulação, que foi citado por mais de metade dos entrevistados; articulação incipiente, tendo sido apontado por três docentes (quadro 51).

Quadro 51. Efetividade da articulação

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Ausência de articulação	-	1	1	1	1	-	-	1	5
Articulação incipiente	1	-	-	-	-	1	1	-	3
Total									8

Na sua maioria, os docentes inquiridos reconhecem que não existe uma articulação efetiva entre o 4.º e o 5.º anos de escolaridade, conforme se pode aferir das seguintes afirmações:

“Penso que não tem havido essa articulação ... e isso deve-se ao facto de haver pouca ligação quer entre estes dois ciclos de ensino, em particular, quer entre as escolas do 1.º ciclo e a escola básica e secundária, de uma forma geral.” (P2).

“Acho que não existe articulação entre os dois níveis de ensino. Se isso acontecesse, os alunos teriam melhor rendimento académico e adaptavam-se sem dificuldades ao novo contexto educativo.” (P3).

Alguns docentes admitem existir articulação entre os dois níveis, embora seja uma articulação muito incipiente, como podemos inferir dos seguintes discursos:

“Na minha opinião não tem havido muita articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico, embora reconheça a sua importância.” (P1).

“Não conheço para além da visita que referi anteriormente, outras atividades que visem a articulação entre os dois níveis de ensino.” (P6).

“Considero que existe preocupação por parte dos professores do 5.º ano em dar continuidade às aprendizagens realizadas pelos alunos no 4.º ano.” (P7).

4.6.2. Estratégias de articulação

Dando continuidade à análise, era pertinente perceber a perspetiva dos docentes entrevistados relativamente às estratégias de articulação adotadas pelas escolas. O Quadro 52 mostra a subcategoria estratégias de articulação que integra dois indicadores: visita à escola do 2.º ciclo, com quatro citações; conversas informais e sequencialidade de programas, com uma citação cada.

Quadro 52. Estratégias de articulação

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Visita à escola do 2.º CEB	1	1	1	-	-	1	-	-	4
Conversas informais	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Sequencialidade de programas	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	Total								6

De acordo com os dados apurados nas entrevistas, as práticas de articulação são muito redutoras. As únicas práticas generalizadas parecem ser as visitas realizadas à escola do 2.º CEB pelos alunos do 4º ano.

“Em relação à minha escola, são os professores do 4.º ano de escolaridade e a direção da escola que tentam aproximar as duas escolas e integrar os alunos na nova escola. Da parte do 1.º ciclo é mais fácil de agendar e organizar a visita de estudo ao liceu, mas em relação ao 2.º ciclo, apesar dos docentes deste ciclo estarem recetivos, nem sempre podem acompanhar os nossos alunos, ficando a cargo de um funcionário da escola.” (P1).

Apenas uma docente que leciona o 5.º ano de escolaridade focou a questão da sequencialidade de programas entre os dois ciclos de ensino.

“Considero que existe preocupação por parte dos professores do 5.º ano em dar continuidade às aprendizagens realizadas pelos alunos no 4.º ano. Os novos conteúdos são introduzidos lentamente. Não é assim tão drástico. Eu costumo dizer o 5.º ano é uma continuação do 4.º ano e o 6.º ano do 5.º ano. (P7).

Prosseguindo a análise, passamos à apresentação das respostas dadas pelos alunos e respetivos encarregados de educação às questões relacionadas com as práticas de articulação existentes entre as escolas, professores e alunos do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.

A observação da Tabela 47 apresenta as respostas dos alunos do 4.º ano à questão “Já conheces a escola do 2.º ciclo?”.

Tabela 47. Conhecimento da escola do 2.º CEB

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Eu já conheço a minha nova escola	34	72,3%	73,9%	73,9%
Eu ainda não conheço a minha nova escola	12	25,5%	26,1%	100,0%
Total	46	97,9%	100,0%	
Omissos	1	2,1%		
Total	47	100,0%		

O aspeto a salientar da observação da tabela anterior é que de facto a maioria dos alunos do 4.º ano já conhece a nova escola (72,3%). Apenas 25,5% dos alunos ainda não conhece a escola que vai frequentar no ano letivo seguinte.

A Tabela 48 mostra as diferentes respostas dos alunos à questão “Com quem visitaste a tua nova escola?”

Tabela 48. Indicação pelos alunos do 4.º ano da(s) pessoa(s) com quem visitaram a escola do 2.º CEB

	Sim	
	Frequência	Percentagem
Os pais/encarregado(a) de educação	16	34,0%
O(A) professor(a) e os colegas do 4.º ano	24	51,1%
Irmão mais velho	13	27,7%

É interessante notar que a resposta mais frequente relativa à questão em causa é o(a) professor(a) e os colegas do 4.º ano (51,1%), seguida dos pais/encarregado(a) de educação (34,0%). Apenas 27,7% dos alunos referiu que visitou a escola com o irmão mais velho.

A resposta dos alunos do 4.º ano relativamente à questão “Quem conhecestes durante a visita?”, está patente na Tabela 49.

Tabela 49. Indicação pelos alunos do 4.º ano da(s) pessoa(s) que conheceram durante a visita à escola do 2.º CEB

	Sim	
	Frequência	Percentagem
Diretor da escola	7	14,9%
Outros Professores	23	48,9%
Alunos do 5.º ano	19	40,4%

Durante a visita, os alunos conheceram outros professores (48,9%) e alunos do 5.º ano (40,4%). Poucos são aqueles que indicam o diretor do estabelecimento (14,9%).

A distribuição das respostas dos alunos do 4.º ano à questão “Nesse dia, o que fizeste lá?” está exibida na Tabela 50.

Tabela 50. Indicação pelos alunos do 4.º ano das atividades realizadas durante a visita à escola do 2.º CEB

	Sim	
	Frequência	Percentagem
Passeei livremente	9	19,1%
Fiz uma visita guiada ao edifício	25	53,2%
Falei com professores	15	31,9%

A maioria dos alunos refere que nesse contacto com a nova escola fez uma visita guiada ao edifício (53,2%). Um número menor de alunos diz que falou com professores (31,9%) e um número ainda inferior referiu que passeou livremente.

Na Tabela 51 podemos observar as opiniões dos alunos do 4.º ano sobre a escola do 2.º CEB.

Tabela 51. Opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre a escola do 2.º CEB

	Sim		Não	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Bonita	35	77,8%	10	22,2%
Feia	10	23,3%	33	76,7%
Grande	45	97,8%	1	2,2%
Pequena	2	4,7%	41	95,3%
Velha	38	86,4%	6	13,6%
Nova	8	17,8%	37	82,2%

Os resultados expostos na tabela acima indicam que, maioritariamente, os alunos do 4.º ano acharam a escola do 2.º CEB grande (97,8%). Apesar de velha (86,4%), consideraram-na bonita (77,8%).

As Tabelas 52 e 53 expõem os resultados obtidos separadamente pelos alunos do 4.º e 5.º anos, no que respeita à participação em atividades conjuntas com os professores e alunos dos dois ciclos de ensino, no ano que antecedeu a transição.

Tabela 52. Participação em atividades conjuntas, de acordo com os alunos do 4.º ano de escolaridade

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Assisti a uma aula da turma do 5.º ano	0	0,0%	47	100,0%
Fiz jogos com os alunos do 2.º ciclo	14	36,8%	24	63,2%
Visitei uma exposição na escola nova	9	24,3%	28	75,7%
Participei no desfile de Carnaval com 2.º ciclo	5	13,9%	31	86,1%

Tabela 53. Participação em atividades conjuntas, de acordo com os alunos do 5.º ano de escolaridade

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Visitei esta escola com a professora e os meus colegas do 4.º ano.	13	68,4%	6	31,6%
Assisti a uma aula da turma do 5.º ano.	0	0,0%	16	100,0%
Fiz jogos com os alunos do 2.º ciclo.	4	26,7%	11	73,3%
Visitei uma exposição na escola nova.	8	47,1%	9	52,9%
Participei no desfile de Carnaval com os alunos do 5.º ano	0	0,0%	16	100,0%

A análise das duas tabelas anteriores permite-nos constatar que relativamente aos itens, assisti a uma aula da turma do 5.º ano, fiz jogos com os alunos do 2.º ciclo, visitei uma exposição na escola nova, participei no desfile de Carnaval com os alunos da escola do 2.º ciclo, uma maioria expressiva dos alunos escolhe a opção “não”. A única exceção é a opção, visitei esta escola com a professora e os meus colegas do 4.º ano, que reúne 68,4% das escolhas dos alunos do 5.º ano de escolaridade que responderam à questão formulada.

Nas Tabelas 54 e 55 constam as respostas dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade à questão “Alguma vez, os professores do 2.º ciclo visitaram a tua escola do 1.º ciclo?”.

Tabela 54. Visita de um professor do 2.º CEB à escola do 1.º CEB (alunos do 4.º ano de escolaridade)

	Frequência	Percentagem
Sim	2	4,3%
Não	45	95,7%
Total	47	100,0%

Tabela 55. Visita de um professor do 2.º CEB à escola do 1.º CEB (alunos do 5.º ano de escolaridade)

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Sim	9	15,5%	15,8%	15,8%
Não	48	82,8%	84,2%	100,0%
Total	57	98,3%	100,0%	
Omissos	1	1,7%		
Total	58	100,0%		

A observação das duas tabelas anteriores, permite-nos concluir que tanto a maioria dos alunos do 4.º ano (95,7%) como os do 5.º ano (82,8%), refere que nenhum professor da escola do 2.º CEB foi visitar a escola do 1.º CEB.

O questionamento aos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade sobre a realização de atividades conjuntas por alunos e professores dos dois ciclos de ensino, permitiu constatar que, nas escolas, onde decorreu o estudo, não é prática generalizada algumas das atividades apontadas na literatura da especialidade, como sendo muito importantes, nomeadamente: alunos do 4.º ano assistem a atividades na sua futura escola; alunos do 4.º ano de escolaridade participam regularmente em atividades na futura escola; visitas dos futuros diretores de turma às escolas do 1.º ciclo (Pereira et al., 2003).

As Tabelas 56 e 57 expõem os resultados obtidos separadamente pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade, acerca do conhecimento que têm da realização de atividades de articulação no último ano do 1.º CEB.

Tabela 56. Conhecimento de estratégias de articulação pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade

	Freq.	%
Visita dos alunos e professor(a) do 4.º ano à escola do 2.º ciclo.	25	53,2%
Realização de uma reunião pelos professores do 2.º ciclo sobre a nova escola.	3	6,3%
Participação em festas planeadas em conjunto para os alunos do 1.º e 2.º ciclos.	4	8,5%

Tabela 57. Conhecimento de estratégias de articulação pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade

	Freq.	%
Visita dos alunos e professor(a) do 4.º ano à escola do 2.º ciclo.	36	76,6%
Realização de uma reunião pelos professores do 2.º ciclo sobre a nova escola.	9	19,1%
Participação em festas planeadas em conjunto para os alunos do 1.º e 2.º ciclos.	4	8,5%

As duas tabelas anteriores mostram que a visita dos alunos e do(a) professor(a) do 4.º ano à escola do 2.º ciclo é a atividade mais recordada pelos pais/ encarregados de educação dos alunos tanto os do 4.º ano como os do 5.º ano de escolaridade.

Nas Tabelas 58 e 59 estão patentes as atividades que os pais têm conhecimento de terem sido realizadas pelos seus educandos durante a visita efetuada à nova escola.

Tabela 58. Conhecimento dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano sobre atividades realizadas durante a visita à nova escola

	Freq.	%
Assistiu a uma aula da turma do 5.º ano.	--	--
Visitou as instalações.	26	55,3%
Lanchou no bar da escola.	1	2,1%

Tabela 59. Conhecimento dos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano sobre atividades realizadas durante a visita à nova escola

	Freq.	%
Assistiu a uma aula da turma do 5.º ano.	2	4,3%
Visitou as instalações.	33	70,2%
Lanchou no bar da escola.	4	8,5%

Podemos, assim, observar que a atividade do conhecimento geral dos pais é a visita às instalações.

As Tabelas 60 e 61 apresentam a distribuição das respostas dos pais/encarregados de educação à interrogação “Considera importante haver ligação/articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico?”

Tabela 60. Grau de importância da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos atribuído pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito importante	28	59,6%	59,6%	59,6%
Importante	18	38,3%	38,3%	97,9%
Pouco importante	1	2,1%	2,1%	100,0%
Total	47	100,0%	100,0%	

Tabela 61. Grau de importância da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos atribuído pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 5.º ano

	Freq.	%	% Válida	% Acumulada
Muito importante	36	67,9%	73,5%	73,5%
Importante	12	22,6%	24,5%	98,0%
Pouco importante	1	1,9%	2,0%	100,0%
Total	49	92,5%	100,0%	
Omissos	4	7,5%		
Total	53	100,0%		

A alternativa mais vezes assinalada na questão sobre importância da articulação entre ciclos de ensino é “muito importante”, pelos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano (59,6%) e do 5.º ano (67,9%). Analisando estes resultados, podemos concluir que a maioria dos encarregados de educação dos dois níveis de ensino atribui um elevado grau de importância à articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico.

Nos agrupamentos de escolas, de acordo com Santos et al. (2009), “o desenvolvimento de atividades e projetos conjuntos entre as escolas é facilitado. Daí resulta que, por exemplo, na passagem do 1.º para o 2.º ciclo, os alunos encontrem um ambiente familiar, suavizando a adaptação à nova fase escolar” (p. 64).

4.6.3. Constrangimentos à articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico

Nas escolas que participaram neste estudo não são evidentes outras práticas de articulação entre ciclos de ensino, para além da visita já anteriormente citada. O facto de os professores trabalharem em distintos estabelecimentos de ensino poderá ser uma causa plausível.

No Quadro 53 apresenta-se a subcategoria, culturas organizacionais e profissionais, que integra quatro indicadores e registou doze ocorrências. Os indicadores são os seguintes: desconhecimento entre ciclos de ensino, concepções dos professores sobre os professores de outro ciclo, desinteresse e comunicação escassa.

Quadro 53. Culturas organizacionais e profissionais

Indicadores	Frequências								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T
Desconhecimento entre ciclos de ensino	1	-	1	-	1	-	-	-	3
Concepções dos professores de um ciclo de ensino sobre os professores de outros ciclos	-	-	1	-	1	-	1	-	3
Desinteresse	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Comunicação escassa	-	1	1	1	-	-	-	1	4
Total									12

O indicador, desconhecimento entre ciclos de ensino, é citado por três entrevistados.

“Na prática os docentes destes dois níveis de ensino não se reúnem e, deste modo, desconhecem os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação, as regras de funcionamento de cada ciclo.” (P1).

“ (...) Os professores do 2.º ciclo desconhecem as estratégias utilizadas no 1.º ciclo e sentem dificuldade em lidar com as problemáticas dos alunos do 5.º ano, principalmente com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e de relacionamento interpessoal.” (P3).

“Não é prática comum os docentes do 2.º ciclo conhecerem o programa do 1.º ciclo, o currículo, as metodologias utilizadas. Eu penso que tem a ver com o nosso sistema de ensino...” (P5).

Estes enunciados estão de acordo com a evidência constatada por Abrantes (2009) ao referir que existe “(...) um enorme desconhecimento dos docentes sobre o trabalho realizado nos restantes ciclos de ensino” (p. 44). Os entrevistados admitem que o desconhecimento do currículo, programa, conteúdos, metodologias de ensino, estratégias e avaliação dos ciclos anteriores e posteriores pode constituir-se como um constrangimento à articulação curricular.

Das afirmações enunciadas podemos inferir que esse desconhecimento das práticas e objetivos de ensino, assim como dos conteúdos curriculares, compromete a continuidade educativa inerente à articulação curricular. Corroborando estes excertos das entrevistas Roldão (2008) é de opinião que

Embora quase todos os documentos curriculares (...) estabeleçam este princípio da integração nas suas introduções, e embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica. (p. 192).

Outro dos indicadores mencionados por três entrevistados remete para as concepções dos professores de um ciclo sobre os professores de outro ciclo.

Um professor titular de turma do 4.º ano apresenta uma perspetiva distinta sobre as estratégias de ensino e aprendizagem no 2.º CEB, criticando os seus colegas do ciclo seguinte.

“(...) considero que os professores do 2.º ciclo deveriam optar por um ensino lúdico, utilizar mais a manipulação de materiais, para que os alunos pudessem concretizar conceitos, principalmente, na área de Matemática, em vez de apostarem tanto em aulas expositivas. Os alunos estão habituados a que no 1.º ciclo se utilize este método e acho que deveria haver continuidade na prática pedagógica.” (P3).

Os diretores de turma do 5.º ano tendem a responsabilizar os colegas do ciclo de ensino imediatamente anterior pela falta de pré-requisitos e insucesso académico. Dois entrevistados comentam:

“Os alunos não vêm todos preparados da mesma forma [da escola do 1.º CEB]. Existem alunos que demonstram falta de pré-requisitos e têm mais dificuldades.” (P7).

“O segundo ciclo culpabiliza o primeiro ciclo pelo insucesso dos alunos, por sua vez, o terceiro ciclo culpabiliza o segundo ciclo e, assim sucessivamente...” (P5).

Estas opiniões deixam transparecer a ideia preconizada por Abrantes (2009) ao referir que “o diálogo surdo entre os vários professores dos vários ciclos de ensino expressa uma verdadeira tensão entre visões distintas da educação, assim como um conflito simbólico entre categorias profissionais.” (p. 44).

Docentes do 1.º e 2.º CEB reconhecem que a comunicação é escassa entre os dois ciclos de ensino, como comprova a seguinte citação:

“Não é habitual haver ligação entre as escolas destes dois níveis de ensino, nem contacto entre os professores que lecionam o 1.º e o 2.º ciclos.” (P8).

Na verdade, os professores de cada ciclo de ensino têm tendência para o isolamento e desconfianças entre si, como evidencia uma professora titular de turma.

“Não há nenhum tipo de partilha entre os professores das duas escolas sobre o percurso escolar do aluno, para além do processo individual do aluno. Penso que isso se deve ao clima de desconfianças recíprocas.” (P3).

Podemos depreender destes enunciados que “as práticas de articulação ou mesmo de comunicação entre os professores dos vários ciclos são ainda muito rudimentares” (Abrantes, 2009, p. 44).

O desinteresse de conhecer os ciclos contíguos, quer por parte das escolas, quer por parte dos professores envolvidos, foi outro dos indicadores que emergiu do discurso de duas docentes.

“Há um certo desinteresse por parte dos professores e das escolas em conhecer o funcionamento dos diferentes ciclos de ensino.” (P3).

“Penso que essa iniciativa deverá colocar-se ao nível das instituições, de escola para escola. A nós, diretores de turma, não nos cabe essa responsabilidade de promover a articulação entre ciclos de ensino.” (P6).

Roldão (2008) advoga que um dos requisitos para a melhoria da qualidade das políticas educativas para as crianças dos 0 aos 12 anos em Portugal “diz respeito à consciência da força das culturas organizacionais e profissionais instaladas nos vários níveis, segmentos e tipos de oferta educativa implicados neste período” (p. 195). Neste sentido, parece-nos existir consciência de que as culturas organizacionais e profissionais constituem um obstáculo à articulação entre os diferentes níveis de ensino, por parte dos entrevistados, o que nos parece ser um bom princípio para que esta fragilidade se converta numa oportunidade.

A subcategoria de análise apresentada no Quadro 54 integra dois indicadores: escolas não agrupadas, com apenas uma referência; agrupamento de escolas, com sete referências. Estes indicadores reúnem opiniões, dos entrevistados sobre influência do modelo de organização e gestão de escola na articulação entre níveis de ensino.

Quadro 54. Perceção dos professores sobre o impacto dos modelos de organização e gestão de escola na articulação entre níveis de ensino

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Escolas não agrupadas	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Agrupamento de escolas	1	1	1	1	1	1	-	1	7
Total									8

Quando questionados acerca do modelo mais eficaz de organização e gestão de escola na promoção da articulação entre estes dois ciclos de ensino, a maioria das respostas incidiu sobre o “agrupamento de escolas” (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8), o que configura uma perceção negativa destes entrevistados, relativamente ao modelo implementado na RAM, as “escolas não agrupadas”.

Assim, na opinião dos nossos entrevistados

“(…) o modelo de organização e gestão de escolas implementado na RAM não facilita a articulação curricular entre ciclos. Pelo contrário, considero que o modelo implementado no

continente proporciona uma maior ligação entre ciclos, em virtude de escolas com vários níveis de ensino pertencerem ao mesmo agrupamento de escolas.” (P2).

“Atendendo a que o modelo de organização e gestão das escolas do 1.º ciclo do ensino básico é distinto do modelo das escolas básicas e secundárias, penso que é um fator que não facilita a articulação curricular entre estes dois ciclos de ensino. Se houvesse apenas uma direção executiva, com um projeto educativo e um regulamento interno, a gestão seria mais eficaz. Todos os níveis de ensino estariam incluídos na mesma escola, mesmo havendo vários edifícios escolares. Haveria melhor comunicação entre os professores dos diferentes níveis de ensino sobre os alunos.” (P6).

Na perspetiva destes docentes, a inserção das escolas num agrupamento facilitaria a promoção da articulação curricular, atendendo a que alunos e professores de ambos os ciclos estariam na mesma organização, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, com um único projeto educativo partilhado. Nesta mesma linha, Santos et al. (2009) advogam que

A gestão global do agrupamento promove uma articulação entre ciclos e escolas, no sentido de garantir a continuidade pedagógica e a experiência de escola integrada aos seus alunos. Esta prática permite proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica, favorecendo a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino. (p. 121).

Apesar da larga maioria dos entrevistados concordar com a reorganização da rede escolar através do agrupamento, nem todos os professores reconhecem eficácia a este modelo de gestão. Uma das entrevistadas mostra-se mesmo cética ao referir que:

“Com base na minha experiência profissional, pois já dei aulas no Continente, considero que o modelo de agrupamento visa a redução de pessoal e não a melhoria de ensino. As escolas, muitas vezes, dispersas geograficamente ficam agrupadas. Têm um único diretor e em cada estabelecimento um coordenador e é extremamente difícil a circulação da informação, gerir tantas pessoas, uniformizar critérios, selecionar manuais. Acho tudo mais difícil. Acho que o sistema de gestão daqui funciona melhor, com mais autonomia e menos burocracia.” (P7).

Veja-se, a este propósito, a opinião de Roldão (2008) que reconhece “dificuldades várias e diferentes níveis de participação no plano administrativo e pedagógico” (p. 183) na organização de agrupamentos de escolas verticais.

A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, conforme o preceituado no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. De acordo com este diploma legal a formação inicial “(...) é a que confere qualificação profissional para a docência” (n.º 1, art.º 13.º). Por sua vez, o seu artigo 14.º estabelece que “a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o

desempenho de funções ou atividades educativas especializadas (...). Relativamente, à modalidade de formação contínua, esta destina-se, conforme se encontra plasmado no artigo 15.º do citado Decreto, a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente”.

A subcategoria, abordagem do tema articulação no percurso formativo, pretende conhecer o papel da formação na articulação entre níveis de ensino, inclui dois indicadores e regista uma frequência de sete referências (quadro 55). Os indicadores são os seguintes: formação inicial e formação contínua.

Quadro 55. Abordagem do tema articulação no percurso formativo

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Formação inicial	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Formação contínua	-	-	-	1	1	1	1	-	4
Total									7

À pergunta se no seu percurso formativo fora abordado o tema da articulação entre níveis de ensino, constatamos uma dispersão nas respostas.

Dois dos docentes entrevistados afirmaram perentoriamente que não tiveram formação nesta área, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“A problemática da articulação entre níveis educativos e continuidade educativa não foi abordada nem na formação inicial, nem na formação contínua.” (P2).

“Não, em nenhuma das duas [formação contínua e formação inicial].” (P3).

Dois dos respondentes confirmam que esta problemática foi tratada na sua formação inicial, como é evidente nas suas palavras:

“Na minha formação inicial, a nível teórico, a problemática da articulação entre níveis de ensino e continuidade educativa foi abordada. No entanto, a nível do estágio essa questão não se colocou. Não existiu uma preparação relativamente aos programas dos anos de escolaridade anteriores e posteriores.” (P5).

“Desde que me conheço como estudante universitária, professora estagiária que ouço falar em articulação. Este assunto, portanto, fez parte da minha formação inicial.” (P7).

Contrariamente aos testemunhos anteriores, dois docentes referiram que a sua formação inicial não contemplou o tema da articulação entre níveis de ensino.

“Na formação inicial, não.” (P4).

“Na minha formação inicial não foi abordada a temática da articulação entre níveis de ensino.” (P6).

No preâmbulo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22/02, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, pode ler-se:

O alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

No que concerne à formação contínua quatro docentes exprimem, assim, a sua opinião:

“Na formação contínua esses assuntos são abordados muito superficialmente.” (P4).

“Relativamente à formação contínua não é um assunto principal. Nas atividades formativas em que participam professores de vários níveis de ensino, troca-se algumas experiências, de uma forma transversal, mas não com esse objetivo...” (P5).

“A nível da formação contínua, às vezes, proporciona-se uma troca de experiências entre os docentes dos vários níveis de ensino, participantes nas atividades formativas, mas não concretamente em relação à transição dos alunos entre o 4.º e 5.º anos.” (P6).

“Estamos constantemente em reciclagem. Há necessidade de conhecer para fazer melhor e não haver certos constrangimentos no futuro, daí a importância da formação contínua.” (P7).

O regime jurídico da formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação, “dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.” (n.º 3, do Preâmbulo).

O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional é um dos seis objetivos fundamentais definidos no artigo 3.º do citado diploma. Neste sentido, para um dos docentes participantes neste estudo, a autoformação baseada nas competências pessoais, na prática e experiência é encarada como uma mais-valia na abordagem da articulação curricular.

“Para ser sincera, acho que este assunto não foi tratado com a sua devida importância na minha formação inicial, nem mesmo na formação contínua. Acho que a minha preocupação em desenvolver a articulação entre estes dois ciclos de ensino, é mais por senso comum e porque também já estive nesta situação como aluna e sei o receio que senti em relação a esta transição. Além disso, não gostava que os meus alunos passassem pelo mesmo.” (P1).

Roldão (2008) defende a “(...) formação em contexto para os docentes, incentivos às escolas para que se organizem como centros de intra-formação, com acompanhamento sustentado, mediante dispositivos supervisivos adequados e parcerias com instituições de

formação e investigação” (p. 194). Assim sendo, a formação contínua, na perspectiva da autora, deve ser organizada em contexto de trabalho e deve estar associada à investigação.

As Tabelas 62 e 63 ilustram as opiniões dos pais/encarregados de educação dos alunos, respetivamente do 5.º e 4.º anos de escolaridade, que assinalaram opções diferentes em relação à questão “Na eventualidade, de não terem sido realizadas atividades de ligação/articulação, quais as principais razões?”

Tabela 62. Perspetiva dos pais/encarregados de educação dos alunos 5.º ano sobre os motivos para a não realização atividades de ligação/articulação

	Freq.	%
Falta de tempo	5	10,6%
Falta de interesse por parte da escola	20	42,6%
Distância entre as escolas	17	36,2%
Desconheço a razão	--	--

Tabela 63. Perspetiva dos pais/encarregados de educação dos alunos 4.º ano sobre os motivos para a não realização atividades de ligação/articulação

	Freq.	%
Falta de tempo	6	12,8%
Falta de interesse por parte da escola	25	53,2%
Distância entre as escolas	16	34,0%
Desconheço a razão	--	--

Com base nos resultados expostos nas duas tabelas anteriores, podemos afirmar que os motivos apontados pelos pais para a ausência de articulação são, essencialmente, três: a falta de interesse por parte da escola é a razão mais apontada, seguindo-se-lhe a distância entre as escolas, e, por último, a falta de tempo.

4.7. As Escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: sentimentos e experiências

4.7.1. A escola do 1.º CEB

A Tabela 64 mostra os resultados obtidos pelos alunos do 4.º ano que responderam ao item “Gosto da minha Escola atual porque ...”

Tabela 64. Opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre a escola do 1.º CEB

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Estou com os meus amigos	47	100,0%		
Tenho bons professores	47	100,0%		
Tenho atividades de enriquecimento curricular	46	97,9%	1	2,1%
As salas são bonitas	39	83,0%	8	17,0%
Há um campo de jogos	44	93,6%	3	6,4%
Há um parque lúdico	40	87,0%	6	13,0%
Os equipamentos são bons	43	91,5%	4	8,5%
Há violência	20	42,6%	27	57,4%
Aprendo coisas interessantes	46	97,9%	1	2,1%
Preparo-me para o futuro	45	95,7%	2	4,3%
Fico pertinho da minha casa	22	46,8%	25	53,2%

Os alunos revelaram possuir uma opinião positiva face à sua escola, em particular, e à escola, em geral. Senão vejamos. Todos os alunos (100%) demonstraram gostar da escola especialmente pelas relações de amizade que estabelecem com outros colegas e professores. A grande maioria assinalou que gostava da escola porque frequentava as atividades de enriquecimento curricular (97,9%) e não havia violência (57,4%). O espaço físico da escola também é valorizado. A larga maioria dos alunos reportou gostar do campo de jogos (93,6%), do parque lúdico (87,0%) e na sua opinião, os equipamentos da escola são bons (91,5%) e as salas de aulas são bonitas (83,0%). Foi interessante constatar que, na generalidade, os alunos reconhecem que a escola é importante porque é lá que aprendem coisas interessantes (97,9%) e se preparam para o futuro (95,7%).

As Tabela 65 e 66 ilustram como os alunos do 4.º ano de escolaridade perspetivam a sua saída da escola do 1.º CEB.

Tabela 65. Saudades dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à escola do 1.º CEB

	Frequência	Percentagem
Sim	46	97,9%
Não	1	2,1%
Total	47	100,0%

Tabela 66. Indicação pelos alunos do 4.º ano de escolaridade dos motivos das saudades

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Das brincadeiras	46	97,9%	1	2,1%
Das festas	44	93,6%	3	6,4%
Dos amigos	45	95,7%	2	4,3%
Da professora da turma	45	95,7%	2	4,3%
Dos professores das atividades	46	97,9%	1	2,1%
Dos auxiliares	43	91,5%	4	8,5%

A grande maioria dos alunos (97,9%) assumiu que sentirá saudades quando deixar de frequentar a escola do 1.º CEB. Serão saudades das pessoas com quem convivem diariamente, dos professores das atividades (97,9%), dos amigos e a professora titular da turma (95,7%), dos auxiliares (91,5%) e também das brincadeiras (97,9%) e das festas escolares (93,6%). Estes resultados estão em concordância com a afirmação de uma professora titular de turma que relata, do seguinte modo, os comentários que os alunos fazem acerca da transição:

“ [Os alunos] alegam que terão saudades da sua escola do 1.º ciclo e da professora. Alguns alunos até gostavam que a professora “passasse” para o 5.º ano. ” (P1).

A Tabela 67 revela as opções dos alunos do 4.º ano de escolaridade, em relação à questão “Existe alguma coisa que te agrada, em especial, na tua escola?”.

Tabela 67. Indicação pelos alunos do 4.º ano se lhes agrada algo na sua escola atual

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	43	91,5%	93,5%	93,5%
Não	3	6,4%	6,5%	100,0%
Total	46	97,9%	100,0%	
Omissos	1	2,1%		
Total	47	100,0%		

Podemos, assim, observar que a maioria os alunos respondeu afirmativamente (91,5%). Os alunos apontaram o campo de jogos (13), as brincadeiras (8), os professores (8), os amigos (7), as AEC (4), os auxiliares (2), o relvado (2), o parque lúdico (1), a horta (1), o trabalho de grupo (1), como sendo o que mais lhe agradava na escola do 1.º CEB (anexo 14).

Os resultados das diferentes respostas dos alunos à questão “Existe alguma coisa que não te agrade, em especial, na tua escola?” são apresentados na Tabela 68.

Tabela 68 - Indicação pelos alunos do 4.º ano de escolaridade se não lhes agrada algo na sua escola atual

	Frequência	Percentagem
Sim	16	34,0%
Não	31	66,0%
Total	47	100,0%

Uma parte dos alunos do 4.º ano (34%) reconhece que também existem algumas coisas que não lhes agrada, em especial, na sua escola, como se pode ver na tabela acima. Os alunos referem o almoço (5), as brigas (5), vespas (3); os TPC (1), a Língua Inglesa (1), pouco espaço para brincar (1) (anexo XI).

A Tabela 69 reflete as respostas dos alunos do 5.º ano de escolaridade à questão “Ainda te lembras da escola do 1.º ciclo do ensino básico?”

Tabela 69. Recordação dos alunos do 5.º ano da sua escola do 1.º ciclo do ensino básico

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	55	94,8%	96,5%	96,5%
Não	2	3,4%	3,5%	100,0%
Total	57	98,3%	100,0%	
Omissos	1	1,7%		
Total	58	100,0%		

Decorrido um ano letivo na escola do 2.º CEB, a grande maioria dos alunos do 5.º ano (94,8%) afirmou recordar-se, ainda, da escola do 1.º CEB.

A Tabela 70 apresenta as pessoas de quem os alunos do 5.º ano de escolaridade ainda se lembram.

Tabela 70. Indicação pelos alunos do 5.º ano das pessoas que recordam da escola do 1.º CEB

	Freq.	Percentagem
Professora titular de turma	54	93,1%
Professores das atividades	53	91,4%
Auxiliares	55	94,8%
Outras crianças	49	84,5%

Como podemos observar são praticamente idênticas as distribuições das respostas dos alunos do 5.º ano de escolaridade. Recordam-se das auxiliares (94,8%), da professora titular de turma (93,1%), dos professores das atividades (91,4%) e, ainda de outras crianças (84,5%). A propósito das relações sociais que se estabelecem nos dois contextos educativos, uma diretora de turma do 5.º ano dá o seguinte testemunho:

“Os alunos referem que no 1.º ciclo os espaços eram mais circunscritos, conheciam melhor os auxiliares e até desenvolviam relações de afeto. Aqui é tudo mais impessoal. Eles sabem isso...”
(P7).

Em relação a esta questão, uma professora titular do 4.º ano sublinha que:

“As crianças têm de compreender que na escola do 1.º ciclo são como uma família, estão mais protegidas e que a outra escola é diferente: há mais professores e têm que ter cuidado com os colegas mais velhos... Têm que se adaptar, sendo mais responsáveis pelos seus próprios atos.”
(P3).

Estas opiniões deixam transparecer a ideia preconizada por vários autores ao afirmarem que a mudança da escola do 1.º CEB para a escola do 2.º CEB representa uma passagem de um ambiente de “tipo-primário”, próximo do modelo familiar, para outro de “tipo secundário”, muito mais indiferenciado e distante.

A Tabela 71 ilustra as atividades que os alunos mais gostavam de realizar quando frequentavam a Escola do 1.º ciclo.

Tabela 71. Indicação pelos alunos do 5.º ano do que mais gostavam de fazer na escola do 1.º CEB

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Ir às aulas (atividades curriculares)	42	76,4%	13	23,6%
Frequentar as atividades de enriquecimento curricular	39	75,0%	13	25,0%
Almoçar no refeitório da escola	25	48,1%	27	51,9%
Fazer visitas de estudo	58	100,0%		
Participar nas festas	57	100,0%		
Brincar na hora do recreio	54	96,4%	2	3,6%

Quando questionados sobre o que mais gostavam de fazer na escola do 1.º CEB, foi consensual entre os alunos do 5.º ano, que era fazer visitas de estudo e participar nas festas (100%), seguindo-se brincar na hora do recreio (96,4%). A grande maioria referiu também que gostava de frequentar as atividades curriculares (76,4%) e as atividades de enriquecimento curricular (75,0%). Uma percentagem significativa dos alunos (51,9%) referiu que almoçar no refeitório da escola era a rotina que menos gostava.

As escolhas assinaladas pelos alunos refletem o seu gosto pelas atividades ativas e lúdicas. Uma diretora de turma interpreta do seguinte modo as reações dos alunos do 5.º ano:

“Aqui [escola do 2.º CEB] eles sentem que o grau de exigência é maior e que não se divertem tanto. (...) Para eles o mais difícil é não terem tempo para brincar, nem espaços só para eles. A escola tem espaços ao ar livre, mas no inverno ficam confinados aos corredores, o que não é agradável.” (P7).

A Tabela 72 mostra a resposta dos alunos do 5.º ano de escolaridade à questão “Quando saíste da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentiste saudades?”

Tabela 72. Saudades em relação à escola do 1.º CEB

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	44	75,9%	75,9%	75,9%
Não	14	24,1%	24,1%	100,0%
Total	58	100,0%	100,0%	

A maioria dos alunos do 5.º ano (75,9%) admitiu sentir saudades quando saiu da escola do 1.º CEB. Apenas 24,1% deste grupo de alunos declara não ter sentido saudades. Uma professora titular de turma do 4.º ano confirma esta ideia expressa pela maioria dos alunos. Nas suas palavras, *“geralmente, os alunos [5.º ano] visitam-me nas primeiras semanas porque têm saudades da escola e da professora e também porque querem contar as novidades.”* (P1).

4.7.2. A escola do 2.º CEB

A subcategoria, vivência dos alunos nos primeiros dias na escola do 2.º ciclo, emerge de uma questão que foi colocada apenas aos professores titulares de turma do 4.º ano. Desdobra-se em dois indicadores: conhecimento e desconhecimento (quadro 56). A análise desta subcategoria permite saber se os professores do 1.º CEB têm ou não conhecimento da forma como os alunos vivenciam a entrada na escola do 2.º CEB.

Quadro 56. Vivência dos alunos nos primeiros dias na escola do 2.º CEB

Indicadores	Frequências				
	P1	P2	P3	P4	T
Conhecimento	1	1	-	1	3
Desconhecimento	-	-	1	-	1
Total					4

Três dos nossos entrevistados referiram ter conhecimento de como decorriam os primeiros dias na escola básica e secundária ao dizer que:

“Geralmente, os alunos visitam-me nas primeiras semanas porque (...) querem contar as novidades. Outros contam-me as suas experiências quando nos encontramos na rua ou telefonam-me.” (P1).

“Tenho tido conhecimento da forma com são vividos os primeiros dias na nova escola porque os alunos gostam de visitar a sua antiga escola e contam-me as novidades.” (P2).

“ Pelo que ouço falar os alunos são convidados a fazer uma visita guiada à nova escola e passado algum tempo já sabem se orientar no espaço.” (P4).

No último período do ano letivo 2011/2012, os alunos do 5.º ano de escolaridade expressaram como tinha sido vivenciada a sua adaptação à nova escola, no que diz respeito aos principais aspetos que a literatura aponta como problemáticos, cruzados com a especificidade da escola de acolhimento, nomeadamente “ter um professor para cada disciplina”, “mudar de sala entre aulas”, “comprar a senha para o lanche”, “conhecer as regras de convivência”, “saber me deslocar dentro de todo o edifício”, “fazer os trabalhos de casa”, “ter novas disciplinas”, “fazer testes de avaliação”, “chegar pontual às aulas”, “utilizar transporte escolar” (tabela 73).

Tabela 73. Perceção dos alunos do 5.º ano relativamente às rotinas e organização da nova escola

		Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil
Ter um professor para cada disciplina	Freq.	30	22	3	2
	%	52,6%	38,6%	5,3%	3,5%
Mudar de sala entre aulas	Freq.	20	28	8	0
	%	35,7%	50,0%	14,3%	0,0%
Comprar a senha para o lanche	Freq.	14	14	7	7
	%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%
Conhecer as regras de convivência	Freq.	19	34	3	1
	%	33,3%	59,6%	5,3%	1,8%
Saber me deslocar dentro de todo o edifício	Freq.	32	18	7	0
	%	56,1%	31,6%	12,3%	0,0%
Fazer os trabalhos de casa	Freq.	27	25	3	3
	%	46,6%	43,1%	5,2%	5,2%
Ter novas disciplinas	Freq.	28	26	3	0
	%	49,1%	45,6%	5,3%	0,0%
Fazer testes de avaliação	Freq.	13	18	24	2
	%	22,8%	31,6%	42,1%	3,5%
Chegar pontual às aulas	Freq.	35	18	5	0
	%	60,3%	31,0%	8,6%	0,0%
Utilizar transporte escolar	Freq.	24	12	4	2
	%	57,1%	28,6%	9,5%	4,8%

A observação da tabela anterior permite-nos concluir que, de um modo geral, os alunos adaptaram-se com facilidade às rotinas e organização da nova escola. No entanto,

“comprar a senha para o lanche” foi um dos aspetos assinalados como “difícil” e “muito difícil” pela mesma percentagem de alunos (16,7%). Outra exceção teve a ver com “fazer testes de avaliação”, identificada como “difícil” por um número significativo de alunos (42,1%).

Dificuldades de adaptação dos alunos do 5.º ano, é a subcategoria representada pelo Quadro 57, da qual surgem 6 indicadores: dimensão da escola, alunos mais velhos, intervalos/lanche, inexistência cacifos, falta de apoio ao aluno, falta de vigilância. Esta subcategoria ilustra as dificuldades de adaptação ao novo ciclo de ensino e à nova escola dos alunos do 5.º ano, na perspetiva dos diretores de turma, tendo por base a escola onde exercem a sua atividade profissional.

Quadro 57. Dificuldades de adaptação dos alunos do 5.º ano de escolaridade

Indicadores	Frequências				
	P5	P6	P7	P8	T
Dimensão da escola	-	1	-	-	1
Alunos mais velhos	-	1	-	-	1
Intervalos/lanche	-	1	1	-	2
Inexistência cacifos	-	-	1	-	1
Falta de apoio ao aluno	-	-	1	-	1
Número de professores	1	-	-	-	1
Falta de vigilância	-	-	1	-	1
	Total				8

São muitas e variadas as dificuldades narradas pelos nossos entrevistados

“O facto da escola ser maior poderá ser um constrangimento. Apesar de haver uma visita à Escola no dia da receção aos pais e alunos, eu acredito que os alunos não memorizam logo os espaços. Esse problema será ultrapassado com a vivência. Também a presença dos alunos mais velhos faz com que os alunos mais novos fiquem receosos. Outro aspeto é a hora dos intervalos que decorrem para todos os alunos ao mesmo tempo. A nível da aquisição da senha para o lanche há sempre a tendência dos mais velhos não permitirem que as crianças mais pequenas cheguem ao balcão, ficando estas sempre para trás.” (P6).

“Na escola não existem cacifos e os alunos transportam a mochila às costas todo o dia, o que se agrava no dia em que têm a disciplina de Educação Físico-Motora. Quando têm de comprar o título de transporte ou material escolar sentem dificuldade, porque os serviços nem sempre funcionam quando eles têm disponibilidade no horário escolar. Os alunos sentem que as coisas não funcionam a 100% e sentem falta de apoio a este nível. (...) outra lacuna é a falta de vigilância devido à existência de poucos funcionários” (P7).

“No 5.º ano os alunos têm muita matéria para estudar e mais professores, o que lhes faz uma grande confusão. Os alunos têm que lidar com muito feitiços diferentes e diversas formas de trabalhar.” (P5).

Na ótica de três diretores de turma existem alguns aspetos problemáticos que condicionam a adaptação dos alunos de 5.º ano, relacionados com o novo contexto educativo. Na sua essência estas opiniões são consentâneas com a ideia de Carvalho e Gomes (2007) ao defenderem que a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com um maior número de alunos e de níveis etários superiores, com mais adultos, pode afetar a capacidade de adaptação das crianças ao 5.º ano de escolaridade.

A subcategoria, medidas adotadas pelos professores do 5.º ano, é apresentada no Quadro 58, a qual integra 3 indicadores: uniformização de regras e procedimentos, aulas de recuperação, salas de estudo.

Quadro 58. Medidas adotadas pelos professores do 5.º ano de escolaridade

Indicadores	Frequências				
	P5	P6	P7	P8	T
Uniformização de regras e procedimentos	1	1	1	-	3
Aulas de recuperação	-	-	1	-	1
Salas de estudo	-	-	1	-	1
	Total				5

Os diretores de turma apontaram algumas medidas adotadas com o propósito de facilitar o processo de integração e reduzir os efeitos negativos que a transição entre ciclos ocasiona.

“ (...) o conselho de turma tem a preocupação de definir regras e procedimentos uniformizados para serem adotados pelos professores em todas as disciplinas do 5.º ano.” (P5).

“No Conselho de turma temos sempre a preocupação de dar algum tempo aos alunos para a adaptação. Durante o 1.º período somos mais tolerantes. Por exemplo, em relação à falta de material que tenha sido esquecido. No segundo período, os alunos têm de demonstrar mais responsabilidade. Esperamos que aos poucos interiorizem as novas regras.” (P6).

“Existem alunos que demonstram falta de pré-requisitos e têm mais dificuldades. Daí que a escola ofereça aulas de recuperação e salas de estudo para que os alunos possam ultrapassar essas dificuldades.” (P7).

As medidas adotadas pelos diretores de turma participantes no presente estudo enquadram-se nas boas práticas identificadas em escolas portuguesas. De acordo com o estudo realizado por Santos et al. (2009), no início do ano letivo ocorre uma reunião de conselho

de turma e “estabelecem-se as regras de funcionamento para todos os professores, no que respeita, por exemplo, (...) comportamentos dentro da sala e respetivas consequências” (p. 38). Ainda no 1.º período realiza-se uma segunda reunião na qual “(...) são já sinalizados os casos de alunos que precisam de apoio, em função dos resultados dos primeiros testes e da informação de anos anteriores” (ibid.).

As respostas à questão incluída no questionário aplicado aos alunos do 5.º ano “Em comparação com o 1.º ciclo, considero que os professores do 2.º ciclo são...” estão indicadas na Tabela 74.

Tabela 74. Comparação entre os professores do 4.º e 5.º anos escolaridade

		Mais	Igual	Menos
Exigentes	Frequência	37	15	4
	Percentagem	66,1%	26,8%	7,1%
Amigos	Frequência	20	29	6
	Percentagem	36,4%	52,7%	10,9%

Na opinião da maioria dos alunos, os professores do 2.º CEB, comparativamente aos professores do 1.º CEB, são mais exigentes (66,1%), mas igualmente amigos (52,7%). Parece-nos que a ideia aqui presente é aquela defendida por Abrantes (2009)

Apesar de o número de professores aumentar, a maioria dos alunos não sente que estes lhe prestem menor atenção ou apoio ou que sejam mais injustos, do que no ciclo anterior, estabelecendo-se relações de forte carga emocional (positiva ou negativa), sobretudo com o director de turma, mas também com outros docentes. (p. 39).

Uma docente define, assim, a figura de Diretor de Turma:

“ [Os alunos] também sabem que podem contar com os professores da turma e principalmente com o diretor de turma. O diretor de turma é o elo de ligação entre os alunos e os outros professores e os encarregados de educação. É um gestor de queixas, de conflitos. Tentamos reconfortar os alunos. Eles precisam de saber que nós não estamos aqui só para chamar a atenção, para castigar, mas também para lhes dar apoio naquilo que eles precisarem.” (P7).

Esta perspetiva relaciona-se com a conceção apresentada por Santos et al. (2009), sobre o diretor de turma como diretor pedagógico da turma, na medida em que é o “ (...) responsável pela turma, do ponto de vista do bom funcionamento desta em várias dimensões: alunos, encarregados de educação e também professores” (p. 37) e exerce as suas atribuições “(...) acompanhando os alunos, os professores do conselho de turma,

informando os pais do percurso dos alunos e articulando ações com outros órgãos da escola” (Ibid.).

A Tabela 75 ilustra a opinião que os alunos do 5.º ano de escolaridade têm acerca do comportamento adotado pelos colegas mais velhos.

Tabela 75. Comportamento dos alunos mais velhos, na opinião dos alunos do 5.º ano

		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ajudam-nos quando é necessário	Freq.	3	15	19	20
	%	5,3%	26,3%	33,3%	35,1%
Ignoram-nos	Freq.	10	18	21	8
	%	17,5%	31,6%	36,8%	14,0%
Metem-se connosco	Freq.	5	22	15	15
	%	8,8%	38,6%	26,3%	26,3%
São violentos	Freq.	3	11	18	25
	%	5,3%	19,3%	31,6%	43,9%

A observação da tabela anterior permite-nos constatar a elevada heterogeneidade na distribuição das respostas. De um modo geral, a ideia que os alunos têm sobre os colegas mais velhos é a seguinte: nunca ajudam quando é necessário (35%), raramente os ignoram (36,8%), às vezes metem-se com eles (38,6%) e, normalmente, não são violentos (43,9%).

Relativamente aos alunos mais velhos, uma diretora de turma faz a seguinte observação:

“Há também a questão dos alunos mais velhos. Há certas situações que se passam nos corredores, não chamaria de bulling, mas sim de casos pontuais de agressividade. Ninguém gosta de ser pisado, levar empurrões... Os alunos mais pequenos ficam intimidados com os alunos mais velhos. Têm medo que os mais velhos lhes façam mal, que os tratem mal.” (P7).

Podemos depreender deste enunciado que, na escola básica e secundária ocorrem, pontualmente, nas relações com o grupo de pares, situações de humilhação e agressão.

A Tabela 76 expõe as respostas dos alunos do 5.º ano que assinalaram opções diferentes em relação ao item “ Em comparação com o 1.º ciclo, no 2.º ciclo tenho...”.

Tabela 76. Respostas dos alunos do 5.º ano de escolaridade quanto às amizades estabelecidas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Mais amigos	48	82,8%	84,2%	84,2%
Menos amigos	4	6,9%	7,0%	91,2%
O mesmo número de amigos	5	8,6%	8,8%	100,0%
Total	57	98,3%	100,0%	
Omissos	1	1,7%		
Total	58	100,0%		

No que concerne ao estabelecimento de novas relações não se verificaram referências a situações problemáticas, tendo a grande maioria dos alunos do 5.º ano (82,8%) afirmado ter conquistado mais amigos no 2.º CEB. Apenas um número reduzido de alunos (6,9%) indicou ter menos amigos.

A Tabela 77 espelha a opinião dos alunos do 5.º ano sobre o clima das aulas do 2.º CEB em relação às do 1.º CEB.

Tabela 77. Comparação das aulas do 2.º ciclo com as do 1.º ciclo pelos alunos do 5.º ano

		Mais	Igual	Menos
Barulho	Freq.	31	20	7
	%	53,4%	34,5%	12,1%
Diálogo	Freq.	33	20	5
	%	56,9%	34,5%	8,6%
Brigas	Freq.	19	15	24
	%	32,8%	25,9%	41,4%
Liberdade	Freq.	23	19	14
	%	41,1%	33,9%	25,0%
Chamadas de atenção	Freq.	31	26	1
	%	53,4%	44,8%	1,7%
Castigos	Freq.	12	19	26
	%	21,1%	33,3%	45,6%

Confrontando as aulas dos dois níveis de ensino, a maioria dos alunos considera que no 2.º CEB há mais diálogo (56,9%), mas também mais barulho (53,4%) e mais chamadas de atenção (53,4%). No entanto, a experiência de transição para o 2.º ciclo, traz um acréscimo de liberdade apenas para 41,1% dos alunos.

A distribuição das respostas dos alunos do 5.º ano relativamente à afirmação “Em comparação com o 1.º ciclo, nas aulas do 2.º ciclo parecem-me...” consta da Tabela 83.

Tabela 78. Comparação das aulas do 2.º ciclo com as do 1.º ciclo pelos alunos do 5.º ano

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Mais interessantes	33	56,9%	58,9%	58,9%
Mais aborrecidos	12	20,7%	21,4%	80,4%
Igual	11	19,0%	19,6%	100,0%
Total	56	96,6%	100,0%	
Omissos	2	3,4%		
Total	58	100,0%		

A maioria dos alunos (56,9%) considera que as aulas no 2.º CEB são mais interessantes do que as do 1.º CEB; um número menor de alunos (20,7%) refere que são mais aborrecidas e apenas 19,0% dos alunos encara as aulas dos dois ciclos de ensino de igual modo.

Analisando estes resultados, podemos concluir que a opinião que prevalece é idêntica às conclusões apresentadas por Abrantes (2009) na sua pesquisa.

Sensivelmente três meses depois de entrar na nova etapa, 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 do que o anterior, embora as relações com os colegas mais velhos sejam geralmente distantes e tensas, funcionando a turma como pólo primordial de integração (p. 38).

A comparação do grau de dificuldade, entre as disciplinas do 1.º e 2.º ciclos, assinalada pelos alunos do 5.º ano, consta da Tabela 79.

Tabela 79. Comparação pelos alunos do 5.º ano do grau de dificuldade entre as disciplinas do 1.º e 2.º ciclos

		Muito mais fácil	Mais fácil	Mais difícil	Muito mais difícil	Igual
Matemática	Freq.	5	7	32	9	5
	%	8,6%	12,1%	55,2%	15,5%	8,6%
Português	Freq.	5	18	27	4	4
	%	8,6%	31,0%	46,6%	6,9%	6,9%
História e Geografia (Estudo do Meio)	Freq.	14	14	18	2	10
	%	24,1%	24,1%	31,0%	3,4%	17,2%
Ciências da Natureza (Estudo do Meio)	Freq.	14	20	11	3	9
	%	24,6%	35,1%	19,3%	5,3%	15,8%
TIC	Freq.	6	21	15	11	5
	%	10,3%	36,2%	25,9%	19,0%	8,6%
Língua Inglesa	Freq.	19	19	7	6	7
	%	32,8%	32,8%	12,1%	10,3%	12,1%
Educação Musical	Freq.	21	21	5	1	9
	%	36,8%	36,8%	8,8%	1,8%	15,8%
Educação Física	Freq.	14	17	13	1	10
	%	25,5%	30,9%	23,6%	1,8%	18,2%

Comparando as disciplinas dos dois ciclos de ensino, os alunos consideram ser mais difícil no 2.º CEB, quer a disciplina de Matemática (55,2%), quer a de Língua Portuguesa (46,6%). No sentido inverso, encaram a Educação Musical (36,8%) e a Língua Inglesa (32,8%), como sendo mais e muito mais fácil no 2.º CEB.

A Tabela 80 mostra a comparação do tempo dedicado a fazer os trabalhos de casa, diariamente, no 4.º e 5.º anos de escolaridade.

Tabela 80. Comparação do tempo dedicado a fazer os trabalhos de casa, diariamente, no 4.º e 5.º anos

		Menos de 30 minutos	Entre 30 minutos e 1 hora	Mais de 1 hora
1.º Ciclo	Freq.	30	21	5
	%	53,6%	37,5%	8,9%
2.º Ciclo	Freq.	12	28	14
	%	22,2%	51,9%	25,9%

A maioria dos alunos do 5.º ano admite que, diariamente, dedica “entre 30 minutos e 1 hora” a fazer os trabalhos de casa no 2.º CEB (51,9%), enquanto no 1.º CEB (53,6%) dedicava “menos de 30 minutos”.

A Tabela 81 apresenta a perceção dos pais/encarregados de educação sobre a quantidade e diversidade dos trabalhos de casa e interesse em estudar dos seus educandos, comparativamente ao ano anterior.

Tabela 81. Perceção dos pais sobre os TPC dos seus educandos, comparativamente ao ano anterior

		Muito mais	Mais	O mesmo	Menos
Quantidade de trabalho de casa	Freq	18	23	8	3
	%	34,6%	44,2%	15,4%	5,8%
Diferentes tipos de trabalhos de casa	Freq	17	29	5	1
	%	32,7%	55,8%	9,6%	1,9%
Tempo dedicado ao estudo	Freq	20	20	9	2
	%	39,2%	39,2%	17,6%	3,9%

Os pais/encarregados de educação reconhecem que os seus educandos no 2.º CEB têm mais quantidade (44,2%) e diversidade (55,8%) de trabalhos de casa do que no 1.º CEB. Afirmam também que notam nos seus educandos “mais” (39,2%) e “muito mais” (39,2%) interesse em estudar. A propósito dos hábitos de estudo e trabalho, uma Diretora de Turma refere que *“inicialmente [os alunos] dizem que trabalham muito, têm muitos trabalhos de casa, as aulas são uma “seca”. Mas com o passar do tempo, lentamente, habitua-se.”* (P7).

As Tabelas 82 e 83 enunciam, separadamente, a frequência de utilização de um conjunto de estratégias de ensino/aprendizagem nas aulas, na perspetiva dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade.

Tabela 82. Perspetiva dos alunos sobre o modelo pedagógico adotado pelos professores do 5.º ano

		Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
A professora fala o tempo todo	Freq.	12	30	12	3
	%	21,1%	52,6%	21,1%	5,3%
Fazemos experiências	Freq.	3	20	31	3
	%	5,3%	35,1%	54,4%	5,3%
Fazemos exercícios no livro de fichas	Freq.	17	28	13	0
	%	29,3%	48,3%	22,4%	0,0%
Realizamos visitas de estudo	Freq.	2	6	44	5
	%	3,5%	10,5%	77,2%	8,8%
Fazemos trabalhos de grupo	Freq.	8	35	14	0
	%	14,0%	61,4%	24,6%	0,0%
Trabalhamos com computadores	Freq.	1	1	21	33
	%	1,8%	1,8%	37,5%	58,9%
Consultamos o dicionário, enciclopédias	Freq.	1	15	33	9
	%	1,7%	25,9%	56,9%	15,5%
Apresentamos trabalhos	Freq.	21	30	7	0
	%	36,2%	51,7%	12,1%	0,0%

Tabela 83. Perspetiva dos alunos sobre o modelo pedagógico adotado pelos professores do 4.º ano

		Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
O(A) professor(a) fala o tempo todo	Freq.	4	30	13	0
	%	8,5%	63,8%	27,7%	0,0%
Fazemos experiências	Freq.	3	25	13	6
	%	6,4%	53,2%	27,7%	12,8%
Fazemos exercícios no livro de fichas	Freq.	36	9	1	1
	%	76,6%	19,1%	2,1%	2,1%
Realizamos visitas de estudo	Freq.	15	26	6	0
	%	31,9%	55,3%	12,8%	0,0%
Fazemos trabalhos de grupo	Freq.	6	23	17	1
	%	12,8%	48,9%	36,2%	2,1%
Trabalhamos com computadores	Freq.	28	11	6	2
	%	59,6%	23,4%	12,8%	4,3%
Consultamos o dicionário, enciclopédias	Freq.	28	16	2	0
	%	60,9%	34,8%	4,3%	0,0%
Apresentamos trabalhos à turma	Freq.	14	26	7	0
	%	29,8%	55,3%	14,9%	0,0%

A análise das duas tabelas anteriores permite-nos constatar que o modelo pedagógico adotado tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB não são muito distintos. Senão vejamos. De acordo com a maioria dos alunos do 5.º ano, nas aulas são “poucas vezes” em que fazem experiências (54,4%), realizam visitas de estudo (77,2%), consultam o dicionário, enciclopédias (56,9%) e “nunca” utilizam os computadores (58,9%). A larga maioria dos alunos menciona que somente “às vezes” faz trabalhos de grupo (61,4%) e apresenta os trabalhos (51,7%) realizados. Relativamente aos itens “a professora fala o tempo todo” e “fazemos exercícios no livro de fichas”, a globalidade das respostas concentram-se nas opções “muitas vezes” e “às vezes”.

Na ótica da maioria dos alunos 4.º ano nas aulas apenas “às vezes” fazem experiências (53,2%), realizam visitas de estudo (55,3%) e apresentam trabalhos (55,3%). No entanto, “muitas vezes” consultam o dicionário, enciclopédias (56,6%) e utilizam os computadores (59,6%). Em relação ao item “fazemos trabalhos de grupo”, as escolhas assinaladas (48,9%) recaem nas opções “às vezes” e “poucas vezes”. Na generalidade, os alunos afirmam que a/o professor(a) “às vezes” fala o tempo todo (63,8%) e utiliza “muitas vezes” como estratégia a realização de exercícios no Livro de Fichas (76,6%).

Embora os alunos apontem uma relativa heterogeneidade de modelos pedagógicos utilizados, constatou-se que a exposição oral e a resolução de exercícios, com recurso ao manual, constituem a metodologia adotada com frequência pelos professores, quer os do 1.º CEB, quer os do 2.º CEB.

A Tabela 84 mostra as opções dos alunos do 5.º ano em relação à frequência das AEC na escola básica e secundária.

Tabela 84. Frequência de atividades de enriquecimento curricular pelos alunos do 5.º ano

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Teatro	12	21,8%	43	78,2%
Futebol	15	26,3%	42	73,7%
Coro	11	19,6%	45	80,4%
Grupo instrumental	12	21,4%	44	78,6%
Acrobática	8	14,8%	46	85,2%
Aeróbica	8	15,4%	44	84,6%

A tabela acima dá-nos a visibilidade necessária sobre os resultados obtidos para podermos concluir que a maioria dos alunos não frequenta as AEC, apesar de a escola ter uma oferta diversificada de atividades de carácter desportivo e artístico.

4.8. Monitorização por parte das escolas do processo de transição

A subcategoria de análise, feedback sobre o processo de transição, apresentada no quadro a seguir indicado (quadro 59) integra dois indicadores: existência e ausência de feedback sobre o processo de transição, cada um mencionado por quatro professores.

Quadro 59. Feedback sobre o processo de transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Existência	1	1	1	1	-	-	-	-	4
Inexistência	-	-	-	-	1	1	1	1	4
Total									8

Recorrendo aos resultados das entrevistas a três professores titulares de turma do 4.º ano, estes salientam o facto de receberem o feedback, quanto à forma como decorre a fase de transição e adaptação, sobretudo através dos alunos e dos pais/encarregados de educação, tal como podemos ler nas seguintes citações:

“Recebo feedback através das crianças, dos pais e até de alguns professores do 2.º ciclo, com os quais tenho algum contacto, mas a título informal.” (P1).

“Relativamente à adaptação dos alunos, à sua aprendizagem e comportamentos, após a transição, recebo algumas informações que me são dadas pelos pais e pelos próprios alunos, quando nos encontramos, casualmente...” (P2).

“Dos professores do 2.º ciclo não recebo feedback, mas sim dos pais e dos alunos. Quando nos encontramos na rua ou em qualquer outro lado, tenho sempre a preocupação de falar com eles para saber como estão a reagir à mudança de ciclo e de escola. Eles também gostam de falar sobre o assunto.” (P4).

Continuando a análise, os diretores de turma assumem que não é prática habitual pedir feedback aos alunos, pais/encarregados de educação e/ou colegas sobre o processo de transição entre estes dois ciclos de ensino.

“Vamos perguntando, informalmente, mas não há concretamente essa preocupação de melhorar o processo de transição.” (P5).

“Os alunos vão falando com os pais, vão contando o seu dia a dia e os pais apercebem-se se os filhos estão ou não a adaptar-se. Se existir algum problema que seja constrangedor, os pais comunicam ao diretor de turma.” (P6).

“Ao longo do ano, mantemos o diálogo com os alunos, pais e colegas do 2.º ciclo e quando nos apercebemos de algum problema tentamos resolver. No entanto, não se pede feedback, especificamente, sobre o processo de transição entre estes dois níveis de ensino.” (P7)

Na subcategoria, monitorização do processo de transição, foram identificados dois indicadores: ausência de monitorização e indefinição de opinião dos inquiridos, acerca do assunto. O valor de frequência mais elevado recai no primeiro indicador, como é evidenciado no Quadro 60.

Quadro 60. Perceção dos docentes sobre a monitorização do processo de transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Ausência	-	1	-	1	1	-	1	1	5
Indefinição de opinião	1	-	1	-	-	1	-	-	3
Total									8

À pergunta “A sua escola avalia internamente o processo de transição?”, cinco entrevistados afirmaram categoricamente que não, justificando do seguinte modo as suas respostas:

“A minha escola não avalia internamente o processo de transição, atendendo a que os contactos estabelecidos e as informações recebidas são de natureza informal.” (P2).

“Não. A transição e consequente adaptação é uma questão que fica só entre o professor titular de turma do 4.º ano, os alunos e respetivos pais.” (P4).

“Especificamente, a escola não avalia o processo de transição. Nas reuniões de conselho de turma conversamos sobre os problemas e vamos tentando resolvê-los. ” (P5).

“A avaliação da transição não é feita na minha escola. O que se faz a nível do conselho de turma é o balanço do PCT, ver se o projeto está a ser implementado com sucesso. Não se fala propriamente de sucesso na transição.” (P7).

“Não, não fazemos a avaliação do processo de transição.” (P8).

Os excertos mostram uma certa indefinição na opinião de três docentes sobre a monitorização do processo de transição nos estabelecimentos de ensino, onde exercem as suas funções.

“Na minha opinião, a escola do 1.º ciclo já tenta encetar algumas medidas para que os alunos tenham uma transição harmoniosa, independentemente do feedback recebido.” (P1).

“Nas reuniões de Conselho Escolar, por parte da diretora, há sempre um alerta para o desempenho docente quando se verifica alguma situação em que os alunos não se estão adaptar bem ao novo ciclo de ensino.” (P3).

“Há constantemente uma preocupação em resolver os problemas que eventualmente surjam no processo de transição, nas reuniões de avaliação com o diretor de turma.” (P6).

Da análise dos discursos deduz-se que não existe uma monitorização efetiva do processo de transição entre o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. No sentido contrário, Lima (2008) apresenta a monitorização como sendo uma das características-chave das escolas eficazes:

A incorporação de sistemas de monitorização e a recolha de informação avaliativa para alimentar e fundamentar os processos de tomada de decisão, assim como o feedback realizado com base nestes dados, fazem com que a informação não seja uma realidade inerte nas organizações, mas antes uma matéria que é processada de forma activa. (pp. 210-211).

Parece-nos que, relativamente à transição entre os dois ciclos de ensino, a recolha, tratamento e divulgação sistemática da informação com reflexos no planeamento e organização das atividades, no sentido da melhoria contínua, não é parte integrante das práticas adotadas pelas escolas que participaram neste estudo.

4. 9. Melhoria do processo de transição: alguns contributos...

4.9.1. Medidas sugeridas pelos docentes

O Quadro 61 apresenta-nos os oito indicadores apurados nesta subcategoria: promoção de atividades conjuntas entre os dois ciclos de ensino, organização de aulas assistidas ao 5.º ano pelos alunos do 4.º ano, maior conhecimento do ciclo de ensino anterior e posterior por parte dos professores, visitas mais frequentes dos alunos do 4.º ano à escola do 2.º ciclo, reuniões entre os professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

A análise desta subcategoria permite-nos compreender quais são as medidas que os entrevistados valorizam, como potenciadoras da melhoria do processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.

Quadro 61. Medidas sugeridas pelos docentes visando a melhoria do processo de transição

Indicadores	Frequências								T
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Promoção de atividades conjuntas entre os dois ciclos de ensino	1	1	-	-	-	1	-	1	4
Organização de aulas assistidas ao 5.º ano pelos alunos do 4.º ano	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Maior conhecimento por parte dos professores do ciclo de ensino anterior e posterior	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Criação de comissão de acompanhamento à transição	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Visitas mais frequentes dos alunos do 4.º ano à escola do 2.º ciclo	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Tutoria de alunos do segundo ciclo aos alunos que ingressam nesse ciclo.	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Desenvolvimento de autonomia dos alunos	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Reuniões entre os professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	1	1	2
	Total								14

De acordo com as opiniões dos entrevistados a articulação entre ciclos é um assunto que deverá ser trabalhado de forma mais sistemática e com continuidade no tempo, não bastando apenas iniciativas pontuais como, por exemplo, as que se realizam no fim do quarto ano e no início do quinto ano de escolaridade.

“Durante o último ano do 1.º ciclo, os alunos do 4.º ano deveriam vir mais vezes a esta escola. Deveria haver um contacto prévio, na fase em que ainda estariam no 4.º ano. Por exemplo, passar

na escola uma manhã ou uma tarde, assistir às aulas de alguma disciplina, haver uma interação ao longo do ano.” (P6).

Outra iniciativa apontada por um dos entrevistados prende-se com o desenvolvimento de formação contínua em comum, envolvendo docentes dos vários níveis e ciclos de ensino.

“(…) promover ações de formação em que participassem docentes dos vários grupos de recrutamento, com o objetivo de perceber como funciona o outro ciclo de ensino, a nível de metodologias, currículo, didática. Existem ideias, mas nem sempre é fácil pô-las em prática por falta de tempo.” (P5).

Das várias propostas de medidas que emergiram, saliente-se a necessidade de realizar um trabalho colaborativo entre estes profissionais.

“Poderia haver a realização de algumas atividades conjuntas entre as escolas do 1.º ciclo e a do 2.º ciclo, a nível de algumas disciplinas.” (P6).

É defendido pelos professores reuniões de trabalho entre os professores do 1.º e do 2.º CEB. Uma diretora de turma do 5.º ano, referindo-se às reuniões de lançamento do ano letivo, afirma que:

“Seria benéfico que, na primeira reunião de Conselho de Turma, o professor titular de turma do 4.º ano de escolaridade estivesse presente. Eles têm um feedback diferente. Deveríamos ter mais informação sobre os alunos no sentido de podermos ajudá-los mais e em tempo útil.” (P7).

Outra das medidas sugeridas por uma das entrevistadas foi a coadjuvação do ensino entre os professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo quando diz:

“Penso que no futuro os alunos do 4.º ano poderiam, por exemplo, ter aulas com alguma regularidade dadas por um docente que lecionasse o 5.º ano, ir à cantina da escola do 2.º ciclo comprar o seu lanche, ou seja, participar em algumas atividades dinamizadas pelos dois ciclos de ensino.” (P1).

De entre as várias iniciativas de apoio à transição entre o 4.º e o 5.º anos de escolaridade, um dos diretores de turma valoriza a atividade “*dos padrinhos*”.

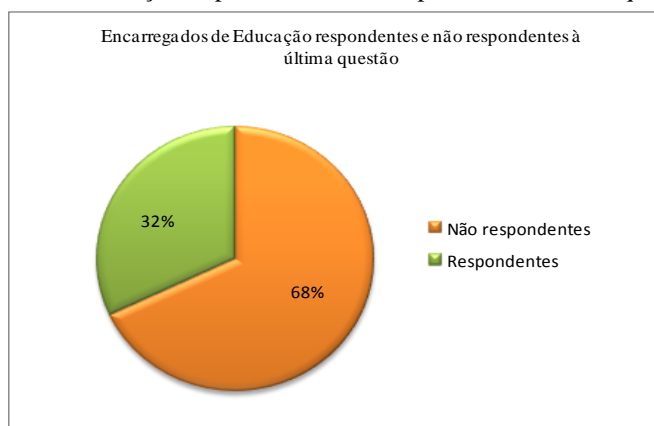
“À entrada da escola do 2.º ciclo, os alunos do 6.º ano poderiam “apadrinhar” os alunos que transitam pela primeira vez para o 5.º ano, durante um certo período de tempo, para que o processo de transição fosse mais fácil.” (P6).

Esta atividade que consiste na tutoria desenvolvida por alunos de turmas do segundo ciclo aos alunos que ingressam no quinto ano de escolaridade é também referenciada na literatura como uma boa prática na transição entre ciclos de ensino.

4.9.2. Medidas sugeridas pelos pais

A última questão dos questionários aplicados aos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e do 5.º anos, é uma questão de resposta aberta, em que era pedido que indicassem algumas sugestões no sentido de melhorar a transição entre estes dois níveis de ensino. Tal como se mostra no Gráfico 21, responderam à questão formulada menos de metade da totalidade dos pais/encarregados de educação inquiridos.

Gráfico 21. Encarregados de educação respondentes e não respondentes à última questão.



No Quadro 62 apresentamos as sugestões que foram apontadas pelos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos e escolaridade.

Quadro 62. Medidas sugeridas pelos pais/encarregados de educação visando a melhoria do processo de transição

Indicadores	Unidades de Registo
	F
Diferente organização dos intervalos e lanches	2
Edifício escolar apenas para o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico	7
Contacto com o diretor de turma antes da transição	2
Preparação dos alunos do 4.º ano para o ciclo seguinte	5
Passagem de informação sobre os alunos mais eficaz	2
Tutoria	1
Promoção de atividades conjuntas entre o 1.º e 2.º ciclo	9
Primeiro ciclo de ensino formado por seis anos	2
Constituição de turmas homogéneas	1
Continuidade do grupo turma	1
Reuniões entre os professores dos dois ciclos de ensino	1

Os pais/encarregados de educação apontaram diversas medidas que poderiam ser adotadas pelas escolas e professores, sendo umas direcionadas especificamente para a escola do 1.º CEB e outras para a escola do 2.º CEB, como podemos ler nos seguintes excertos:

“Nos quatro anos que os alunos passam na escola primária deveriam aprender a saber estar numa sala de aula. Da parte da escola primária, também deveria haver maior exigência e rigor no que se refere à organização dos cadernos, caligrafia, erros ortográficos e cálculo mental. Os trabalhos de casa são fundamentais, ao contrário do que muitas pessoas defendem.” (EE/34/5).

“Para melhorar a transição entre o 4.º ano e o 5.º ano deveriam preparar o aluno para não “stressar” com a dimensão da nova escola que é muito maior, nem com o aumento do número de disciplinas.” (EE/44/4).

“Acho que deveriam ter em atenção o modo como se faz o atendimento dos alunos no bar da escola[2.º ciclo]. Não existe uma senha para cada um tirar a sua vez e assim os alunos maiores passam à frente dos mais pequenos (5.º ano).” (EE/32/5).

“Envolver os alunos mais velhos em atividades de integração dos alunos mais novos que chegam pela primeira vez à escola. Os alunos do 11.º/12.º anos poderiam coordenar a receção de boas vindas à escola e ajudar os alunos do 5.º ano, no dia a dia, durante os primeiros meses, os mais críticos da transição.” (EE/6/5).

Outros pais/encarregados de educação dão exemplos de atividades conjuntas que poderiam ser desenvolvidas pelas duas escolas para facilitar a integração do aluno no novo contexto escolar. Defendem o conhecimento prévio, por parte dos alunos do 4.º ano, do espaço escolar, das regras e dos professores.

“Seria bom que os alunos do 4.º ano passassem um dia inteiro na escola secundária, para que houvesse contacto com horários e regras.” (EE/20/4).

“Deveria haver uma maior ligação entre os dois ciclos. A turma do 4.º ano poderia ter algumas aulas na nova escola, antes da transição. (EE/44/5).

“ Para melhorar a transição, sugeria que os alunos do 4.ºano, antes de terminar o ano letivo, contactassem com o futuro diretor de turma do 5.º ano. Assim, quando comesse o ano letivo seguinte já o conheceriam.” (EE/36/5).

A comunicação entre as escolas do 1.º e do 2.º CEB não é eficaz, na perspetiva de um dos pais/encarregados de educação, como podemos ler no seguinte testemunho:

“Deveria haver mais comunicação entre as duas escolas para facilitar a adaptação das crianças à nova escola. As crianças que vão para o 5.º ano são muito novinhas e precisam de mais apoio.” (EE/45/4).

Um dos pais/encarregados de educação reconhece as potencialidades do trabalho colaborativo e sugere a realização de reuniões entre os professores dos dois ciclos de ensino, ao longo do ano letivo, tal como podemos ler na seguinte citação:

“Realização de reuniões entre os professores dos alunos do 4.º e 5.º anos, durante o ano letivo, sobre o trabalho pedagógico realizado, o grau de exigência, as regras da sala de aula e as estratégias adotadas. Essas reuniões também serviriam para falar sobre cada aluno, particularmente, para que os professores do 5.º ano se inteirassem das potencialidades e pontos fracos dos alunos, com vista a encontrarem estratégias eficazes, logo no início do ano letivo.” (EE/18/4).

A maioria dos pais/encarregados de educação manifesta a sua discordância relativamente à transferência dos seus educandos para a escola básica e secundária, tal com podemos depreender das seguintes citações:

“Deveria haver uma escola para os alunos do 5.º e 6.º anos, porque eles são ainda muito pequenos.” (EE/13/5).

“Os alunos do 5.º ano não deveriam frequentar a escola básica e secundária, pois ainda são muito novos e têm uma certa imaturidade para se relacionarem com outros alunos mais velhos, devido aos seus comportamentos e atitudes próprias de adultos.” (EE/22/4).

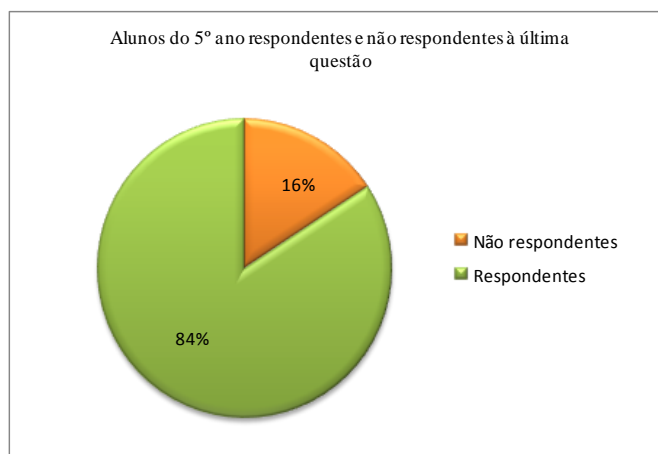
“O 2.º ciclo deveria funcionar numa escola à parte, é muita confusão entre os alunos de diversas idades.” (EE/40/5).

Estas opiniões deixam transparecer a ideia preconizada por vários autores que defendem a reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos em Portugal. Alarcão (2008) defende a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e 2.º ciclo e o “estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico” (pp. 213-214).

4.9.3. Sugestões dos alunos

A última questão do questionário aplicado aos alunos do 5.º ano de escolaridade é uma questão de resposta aberta, em que lhes era pedido que dessem um conselho aos alunos do 1.º CEB que, no ano letivo seguinte, entrariam na sua escola. Tal como se mostra no Gráfico 22, responderam à questão formulada mais de metade dos alunos inquiridos.

Gráfico 22. Alunos do 5.º ano respondentes e não respondentes à última questão.



No Quadro 63 apresentam-se os “conselhos” que foram dados por mais de metade dos alunos do 5.º ano. O indicador mais citado foi estudar muito, com 17 referências. Seguiram-se os indicadores ter cuidado com os alunos mais velhos e cumprir as regras, cada um, respetivamente, com 14 e 13 registos. O indicador, estar atento nas aulas, obteve 8 referências, enquanto o indicador, respeitar os professores, registou 7 referências. O indicador preparar-se para a mudança teve quatro citações. Seguiram-se os indicadores, fazer novas amizades e fazer os trabalhos de casa, com três citações cada um. Com duas referências emergiram os indicadores: trazer o lanche de casa, ser assertivo, ter sucesso académico. Por fim, apenas com uma referência, o indicador pedir ajuda quando for necessário para deslocar-se no espaço escolar.

Quadro 63. Sugestões dadas pelos alunos do 5.º ano aos colegas do 4.º ano sobre a entrada no 2.º CEB

Indicadores	Unidades de Registo
	F
Preparar-se para a mudança	4
Estudar muito	17
Ter cuidado com os alunos mais velhos	14
Cumprir as regras	13
Estar atento nas aulas	8
Fazer novas amizades	3
Fazer os trabalhos de casa	3
Respeitar os professores	7
Trazer o lanche de casa	2
Ser assertivo	2
Pedir ajuda	1
Ter sucesso académico	2

Alguns alunos do 5.º ano de escolaridade consideram que, na sua escola atual, existem bons professores, fazem-se muitas amizades e aprendem-se coisas novas, tal como testemunham as seguintes falas:

“Não pensem que isto é um pesadelo, como eu pensava. Pelo contrário, vão adorar. Vão fazer muitos mais amigos e os professores são adoráveis, não são maus. Esta escola é interessante. Vão conhecer coisas novas e aprender matérias excelentes. Vão ficar admirados!” (A/11/5).

“Não se preocupem, porque esta escola é um máximo e os professores são bons.” (A/09/5).

Estas palavras deixam antever a perceção positiva que os alunos têm sobre a escola do 2.º CEB. Nesta linha de pensamento, Abrantes (2005) advoga que “as transições entre ciclos de ensino não são necessariamente dramáticas, sendo, para muitos alunos, momentos intensos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e de construção identitária” (p. 96).

Outro aluno reconhece que o desconhecimento do espaço e das novas rotinas escolares pode ser um constrangimento e aponta as seguintes conselhos:

“Nos primeiros dias de escola peçam a alguém conhecido para indicar onde ficam as salas e os corpos. Levem também o lanche de casa para não terem de ir ao bar.” (A/27/5).

Estes alunos parecem saber que a mudança de ciclo e de escola implica adaptação e ajustamento, como tal consideram que para a transição decorrer bem é necessário estar preparado, como evidenciam as seguintes citações:

“Preparem-se para a mudança de escola, a mudança de professores, a mudança de colegas.” (A/14/5).

“Não se preocupem! O 4.º ano é uma pequena preparação do 1.º período do 5.º ano.” (A/35/5).

“Preparem-se para fazer o melhor que conseguirem em todas as disciplinas.” (A/39/5).

“Preparem-se para sobreviver nesta escola.” (A/55/5).

Numa análise geral, a ideia que sobressai dos discursos analisados é que os alunos inquiridos entendem a importância dos hábitos de estudo e trabalho, neste ciclo de ensino, e aconselham os colegas a trabalhar e estudar muito, como podemos verificar nas seguintes falas:

“Eu diria para estudarem e começarem o ano adiantados.” (A/05/5).

“Estudem mais para os testes e para as aulas.” (A/10/5).

“Muito empenho e pouca diversão. Vão ter bastantes atividades, jogos e muitos testes.” (A/25/5).

“Devem estudar muito, porque a matéria é diferente e às vezes mais difícil.” (A/56/5).

A ideia de estudar e ter hábitos de trabalho associada ao sucesso académico é também frequente nas falas dos alunos.

“(…) Estudem mais para terem boas notas e serem bons alunos.” (A/02/5).

“É preciso se esforçarem para passar de ano e serem bons alunos. (...) estudem muito, façam os trabalhos de casa.” (A/20/5).

Das palavras dos alunos podemos inferir que, a nível académico, a pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados é uma realidade no 2.º CEB, pois revelam preocupação quer com a organização e gestão do estudo, quer com o excesso do trabalho.

Uma parte dos alunos apela para a necessidade de “cumprir as regras” na escola do 2.º CEB. Quase todos os que apresentam este indicador (13) associam as consequências que daí advêm, no caso de subverterem as regras.

“Quando entrarem nesta escola não façam asneiras, não abusem dos professores, nem façam barulho nas aulas, para não terem participação disciplinar.” (A/02/5).

“(…) e não se comportem mal na sala de aula, se não levam recados e têm falta disciplinar” (A/18/5).

De acordo com os relatos, a adaptação ao funcionamento e regras da escola e a relação com os professores, são também dimensões que causam preocupação nos alunos que frequentam pela primeira vez o 5.º ano de escolaridade. Os alunos experienciam a estratégia adotada pelos professores, no início do ano letivo, e que assenta na “definição estrita de regras de conduta na sala de aula, com recurso a uma certa intimidação dos actores, sugerindo-lhes que qualquer desvio será, no novo ciclo, motivo de dura sanção” (Abrantes, 2005, p. 86).

Do ponto de vista de alguns alunos, é fundamental ter cuidado com os alunos mais velhos, de modo a não ser posta em causa a própria segurança.

“Não se metam com os alunos mais velhos, se não serão vítimas de bulling diariamente. (...)” (A/18/5).

“Nunca se metam com os mais velhos, porque eles podem fazer coisas que vocês não vão querer!” (A/04/5).

“Não falem com os alunos mais velhos, porque podem vos bater. (...)” (A/45/5).

Podemos, assim, inferir das palavras de alguns alunos a existência de stress em contexto escolar, associado à transição entre escolas, o que vai de encontro a múltiplos estudos que

identificam como potenciais focos de preocupação dos alunos três domínios da vida escolar: o domínio académico, o da relação com o professor e com as regras da escola e o da relação com os pares.

Uma aluna do 5.º ano alerta os colegas do 4.º ano para determinados comportamentos que não são considerados apropriados à situação do novo ciclo e que tendem a ser motivo de gozo.

“Se estiveres atrasada para as aulas não corras, irão pensar mal de ti; não brinques à apanha ou a outras brincadeiras do 1.º ciclo à frente dos mais velhos; não te metas com os mais velhos; tenta não dar nas vistas e não te comeces a armar...” (A/15/5).

Parece-nos que a ideia aqui presente é aquela defendida por Abrantes (2005), sobre a transição da infância para a adolescência, que “implica uma actualização das linguagens, dos interesses e das formas de apresentação do self, processo que uns realizam com maior velocidade e eficácia do que outros” (p. 89).

A questão “Por fim, que conselho darias aos alunos do 1.º ciclo que vão entrar, nesta escola, no próximo ano letivo?” foi uma oportunidade para os alunos expressarem ideias e opiniões muito significativas sobre a mudança de ciclo associada à mudança de escola.

CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO

Este capítulo é especialmente dedicado à apresentação das conclusões finais deste estudo subordinado ao tema “O Processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”. Apresentaremos também as suas principais limitações e deixaremos algumas sugestões para futuras investigações.

5.1. Conclusões finais

Neste estudo foram colocadas questões que visavam conhecer como era perspectivada e vivenciada pelos alunos a transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico associada à mudança de escola, bem como as respetivas perceções dos pais/encarregados de educação, dos professores titulares de turma do 4.º ano e dos diretores de turma do 5.º ano, relativamente a este processo.

A primeira dimensão em análise incidiu sobre as reações dos alunos antes e após a transição para o 2.º ciclo do ensino básico. Antes da entrada no 2.º CEB a grande maioria dos alunos do 4.º ano de escolaridade revelou que se sentia contente e desejava ir para a nova escola. No entanto, foi possível constatar que alguns destes alunos estavam preocupados com a transição de ciclo de ensino e mudança de escola. Sentiam receio, sobretudo, acerca dos alunos mais velhos, dos roubos e violência. A corroborar este facto, Anderman e Kimweli, Arowosafe e Irvin, Odegaard e Heath, citados por Schumacher (1998), referem como preocupação recorrente nos alunos a insegurança associada à previsão de comportamentos agressivos e violentos de outros alunos. Após a permanência de dois períodos letivos no 2.º CEB, os alunos do 5.º ano de escolaridade, na generalidade, afirmaram que se sentiam mais felizes e também mais livres. Os professores titulares de turma assinalaram a ansiedade, como sendo a reação mais comum entre os alunos do 4.º ano, seguindo-se manifestações de felicidade. Por sua vez, os diretores de turma sublinharam que, inicialmente, os alunos do 5.º ano manifestavam timidez, receio e curiosidade. Na ótica dos pais/encarregados de educação dos alunos, quer os do 4.º ano, quer os do 5.º ano, os seus educandos, nesta fase das suas vidas, sentiam-se curiosos, motivados, alegres e também ansiosos. Podemos, assim, depreender dos enunciados que a larga maioria dos alunos gosta de transitar de ciclo, o que vai de encontro a estudos realizados nesta área (Abrantes, 2008).

Relativamente à segunda questão, o envolvimento dos pais/encarregados de educação na transição escolar, foi curioso conhecer os seus próprios sentimentos e as respetivas perceções dos oito professores que participaram no estudo. Entre outros sentimentos, os pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos, indicaram sentir preocupação. Esta evidência foi confirmada pelos professores titulares de turma do 4.º ano, bem como pelos diretores de turma do 5.º ano que apresentaram as características do novo ciclo, os relacionamentos e o (in)sucesso académico, como sendo os motivos apontados pelo encarregados de educação para a tal preocupação. Nesta linha de pensamento e a corroborar a opinião dos participantes, pesquisas realizadas, nesta área, confirmam que, de entre os diversos intervenientes na transição entre ciclos de ensino, os pais são aqueles que revelam maior preocupação quanto ao tema (Abrantes, 2008). Também, foi interessante constatar que a larga maioria dos alunos tinha uma perceção positiva em relação ao envolvimento dos pais na vida escolar. De acordo com os alunos, esse envolvimento parental consistia nas seguintes práticas: ajuda nos trabalhos de casa, presença em reuniões, diálogo com os professores e participação em atividades organizadas pela escola. Estas práticas, de acordo com Marques (2001), enquadram-se na definição do conceito “envolvimento” parental. Contudo, o autor alerta para o facto de ser igualmente importante a “participação” dos pais na vida da escola.

A análise das entrevistas permitiu-nos também concluir que os docentes reconhecem a complexidade das transições e nesse sentido apontaram uma diversidade de fatores facilitadores e inibidores de uma transição harmoniosa, entre os quais se destacam: as características individuais do aluno; as características do novo ciclo; os novos relacionamentos; o conhecimento prévio do espaço, funcionamento e colegas; o apoio ao aluno pela família e escola; a comunicação entre a escola e a família e entre ciclos de ensino.

No que concerne ao quarto tema, preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, as respostas obtidas no inquérito por entrevista mostraram que a grande maioria dos inquiridos considera a transição entre o 1.º e o 2.º CEB, como sendo um momento marcante no percurso escolar dos alunos. Os professores titulares de turma do 4.º ano e os diretores de turma do 5.º ano referiram ser habitual o desenvolvimento de atividades específicas de apoio ao processo de transição, situação que foi confirmada pelos alunos e respetivos encarregados de educação. No que diz respeito ao 1.º CEB esta preparação passa, essencialmente, por uma visita guiada à nova escola e pela adoção de

procedimentos tendo em vista o ciclo de ensino posterior. Quanto ao 2.º CEB, as estratégias implementadas abrangem a receção aos pais e alunos no dia que antecede o início do ano letivo, os critérios adotados na constituição de turmas e as reuniões de lançamento do ano letivo. O diálogo estabelecido com os alunos e com os pais/encarregados de educação foi o mecanismo apontado por todos os docentes. Tal como já demonstraram vários estudos, há necessidade da transição de escola e de ciclo ser programada com o recurso a várias atividades, a fim de facilitar a adaptação dos alunos do 4.º ano à Escola Básica e Secundária e ao 5.º ano e assim contribuir para a diminuição dos problemas associados a este processo (Bento, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Abrantes, 2008).

Constatámos que os professores e os pais/encarregados de educação dialogam com alunos e educandos, bem como entre si, sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola. Os pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º e 5.º anos consideram importante dialogar com os filhos sobre este assunto. Os trabalhos de casa, o cumprimento de regras, os manuais e material escolar, os novos amigos, os alunos mais velhos, os seus próprios sentimentos, a deslocação entre casa e escola, foram os assuntos aludidos pelos pais/encarregados de educação destes alunos, como tendo sido aqueles mais tratados. Dos temas abordados com os alunos, os professores titulares do 4.º ano destacam o desenho curricular do novo ciclo, as regras, as relações, a pluridocência, o espaço escolar. Já os diretores de turma do 5.º ano falam, essencialmente, sobre questões relacionadas com a (in)disciplina. Enquanto os professores titulares de turma do 4.º ano referiram ter enfatizado as questões relacionadas com hábitos de estudo e diferenças entre os dois ciclos, no diálogo que mantiveram com os encarregados de educação, os diretores de turma do 5.º ano afirmaram ter sido os aspetos relacionados com o funcionamento da nova escola.

Os diretores de turma do 5.º ano sublinharam que outro dos fatores tidos em consideração é a constituição de turmas, cujo critério principal atende à continuidade da composição da turma, tendo sido esta medida confirmada pelos alunos desse ano de escolaridade. Estudos realizados (Santos et al., 2009) consideram que esta medida configura uma boa prática de gestão escolar.

Outra das medidas adotadas pela escola do 2.º CEB, no início desta nova etapa educativa, é a realização de atividades de receção e boas vindas à escola, destinadas aos alunos e pais/encarregados de educação, no dia que antecede a abertura do ano letivo. De acordo, com as respostas dadas pelos alunos do 5.º ano e respetivos encarregados de educação,

podemos concluir que as atividades desenvolvidas são do seu agrado. Diversos autores (Bento, 2007; Abrantes, 2008; Pereira, 2003; Santos et al., 2009) defendem que esta estratégia facilita a integração dos alunos no novo ciclo de escolaridade.

Uma das fragilidades evidenciada nas entrevistas, a nível da preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, foi a falta de contacto entre os professores e as escolas destes dois níveis de ensino. As estratégias de apoio à transição e adaptação não são planeadas, nem implementadas em conjunto pelos profissionais de ambos os ciclos de ensino, não existindo, por conseguinte, coordenação entre as escolas emissoras e as recetoras. Os contactos limitam-se a iniciativas pontuais de docentes, isoladamente, e de cada escola, individualmente.

Na generalidade, os pais/encarregados de educação manifestaram uma opinião positiva sobre a forma como a escola do 1.º CEB preparou os alunos para o 2.º CEB. Atribuíram um grau de importância elevado aos vários aspetos que caracterizam o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI), na promoção da adaptação dos seus educandos à escola básica e secundária, nomeadamente “ter mais do que um professor”, “fazer as refeições na escola”, “utilizar o transporte escolar”, “ter uma língua estrangeira” “Frequentar as TIC”, “mudar de sala entre as atividades”. Esta perceção é também extensiva aos alunos participantes no estudo. Antes da transição para o 2.º CEB, a larga maioria dos alunos do 4.º ano afirmou estar preparada, a nível das diversas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, para transitar ao 5.º ano de escolaridade. Após a transição, os alunos do 5.º ano opinaram que o trabalho realizado no ano anterior, nas várias disciplinas, de um modo geral, foi “útil” ou “muito útil” para o ano em curso.

Outra dimensão importante nesta investigação foi perceber como se processava a informação sobre o percurso escolar dos alunos, entre os diversos intervenientes. No que concerne à comunicação estabelecida entre a escola e a família, os docentes entrevistados referiram que adotam diversas estratégias, podendo daí inferir-se a satisfação reportada por parte dos pais/encarregados de educação, relativamente à informação que lhes é transmitida, quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo do ensino básico. Todavia, em relação à passagem de informação sobre o percurso escolar dos alunos, entre os dois ciclos de ensino, de acordo com os depoimentos dos docentes participantes neste estudo, o procedimento utilizado é muito redutor, pois limita-se simplesmente ao envio do processo individual do aluno, que o acompanha ao longo da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito ao sexto tema, (des)articulação entre ciclos de ensino, os resultados obtidos pela aplicação dos questionários e pela realização de entrevistas remetem, apenas, para iniciativas pontuais de articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico. Segundo os inquiridos, as práticas generalizadas parecem ser a visita à escola básica e secundária dos alunos do 4.º ano de escolaridade, no final do ano letivo, bem como os contactos informais estabelecidos entre docentes dos dois níveis de ensino. É, por conseguinte, notória a ausência de outras práticas de articulação que abarquem, por exemplo, conteúdos programáticos, competências essenciais, estratégias, metodologias de ensino, critérios de avaliação, gestão de sala de aula. Apesar destes resultados, que evidenciam fragilidades a nível das práticas de articulação curricular nas escolas que participaram neste estudo, a maioria dos inquiridos considerou de extrema importância a existência de articulação no processo de transição e adaptação dos alunos a novos contextos educativos. Quando questionados sobre os motivos da falta de articulação, os professores entrevistados referiram alguns fatores, nomeadamente desconhecimento entre ciclos, conceções dos professores de um ciclo sobre os professores de outro ciclo, desinteresse por parte dos docentes e das escolas por este tema, comunicação escassa entre os profissionais dos dois ciclos, o modelo organizacional “escolas não agrupadas”, lacunas na formação inicial e contínua. Estes obstáculos enunciados remetem, de imediato, para situações instituídas pelo enquadramento legal e para as culturas organizacionais e profissionais. Na ótica dos pais/encarregados educação, a não realização de atividades de articulação reside na falta de interesse por parte das escolas e na distância geográfica entre os estabelecimentos.

Estudos mostram que a colegialidade e a colaboração são requisitos essenciais para que nas escolas seja promovida a articulação curricular. Uma das limitações mais significativas da colegialidade é a ausência de práticas de colaboração interdisciplinar entre colegas (Lima, 2002). A nossa pesquisa permitiu constatar que a articulação se enquadra mais no plano das intenções do que na prática. Ora, a liderança do diretor da escola, bem como outras lideranças existentes na instituição, como a dos professores titulares de turma, no 1.º CEB, e a dos diretores de turma, no 2.º CEB, poderão ter um papel importante no planeamento, implementação, acompanhamento e avaliação da articulação entre ciclos de ensino.

Em relação à dimensão, as escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: sentimentos e experiências, os resultados apurados permitem conhecer a avaliação que os alunos fazem da escola do 1.º CEB e da adaptação ao novo ciclo de ensino e à nova escola, complementada com as opiniões dos outros intervenientes neste processo. Neste estudo foi

possível deduzir que a maioria dos alunos do 5.º ano não considerou os aspetos “ter um professor para cada disciplina”, “mudar de sala entre aulas”, “conhecer as regras de convivência”, “saber me deslocar dentro de todo o edifício”, “fazer os trabalhos de casa”, “ter novas disciplinas”, “chegar pontual às aulas”, “utilizar transporte escolar”, como sendo obstáculos à sua adaptação, contrariamente ao que nos diz a literatura.

Em termos do estabelecimento de relações sociais não se verificaram referências a situações problemáticas, uma vez que a grande maioria dos alunos do 5.º ano afirmou ter conquistado mais amigos no 2.º CEB. Nesta mesma linha, Bento (2007), num estudo realizado sobre a transição para o 2.º CEB, num concelho da RAM, constatou que 95% dos alunos fez amigos na nova escola. Assim sendo, o presente estudo não corrobora outros que apontam para um aumento de problemas de relacionamento entre pares associados à transição.

Ao estabelecerem a comparação entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino básico, os alunos do 5.º ano apontaram várias diferenças entre os dois ciclos de ensino. Os alunos referiram: professores mais exigentes, avaliação mais difícil, mais trabalho de casa. Assim, relativamente à escola do primeiro ciclo, a escola do segundo ciclo é percebida pelos alunos como “mais exigente” ao nível da avaliação e das aprendizagens. Estes resultados estão em concordância com a ideia defendida por Abrantes (2009), ao denunciar que a discrepância entre o nível de exigência das atividades e das avaliações entre os vários ciclos é um fator determinante para o insucesso escolar no início de cada ciclo.

Os diretores de turma entrevistados alegaram que algumas características do novo ciclo de ensino e da nova escola podem afetar a capacidade de adaptação dos alunos do 5.º ano de escolaridade. Entre outras, referiram o aumento do número de disciplinas e de professores, a orientação no espaço escolar, a presença dos alunos mais velhos, rotinas diferentes. Estamos face a um conjunto de dificuldades frequentemente apontadas em alguns estudos realizados nesta área (Carvalho & Gomes, 2007).

Prosseguindo a nossa investigação era fundamental perceber como as escolas e os professores avaliavam o processo de transição e adaptação. Um aspeto que as entrevistas puseram a descoberto foi a ausência de monitorização por parte das escolas que participaram no estudo. Segundo os discursos proferidos, em virtude do feedback sobre a transição e adaptação dos alunos ser de natureza informal, não havia lugar à avaliação sobre essa matéria. Esta visão não está em consonância com a investigação realizada, no âmbito das escolas eficazes, que dispõem de mecanismos bem organizados para

monitorizar os seus objetivos, surgindo conseqüentemente, muitas vezes, programas de melhoria nas áreas identificadas como carenciadas (Lima, 2008). Não obstante esta circunstância, os docentes entrevistados valorizam as estratégias adotadas pelas escolas e professores que visam a integração dos alunos, reconhecem fatores facilitadores e inibidores a uma transição harmoniosa e perspetivam, em termos futuros, medidas para colmatar os problemas inerentes ao processo de transição entre ciclos de ensino.

A finalizar a pesquisa colocou-se uma questão que interpelava os inquiridos sobre as medidas que, na opinião não apenas dos docentes entrevistados, mas também dos pais/encarregados de educação, seriam, realmente, promotoras de uma transição bem-sucedida. Quanto a esta questão, verificou-se coincidência de respostas entre professores e pais/encarregados de educação dos alunos e educandos do 4.º e 5.º anos, designadamente a promoção de atividades conjuntas entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, tutoria de alunos de anos de escolaridade posteriores aos alunos que ingressam no 2.º CEB, realização de reuniões entre os professores do 1.º e 2.º ciclos. Os docentes focaram também a organização de aulas assistidas ao 5.º ano pelos alunos do 4.º ano, maior conhecimento por parte dos professores do ciclo de ensino anterior e posterior, visitas mais frequentes dos alunos do 4.º ano à escola do 2.º CEB. Os pais/encarregados de educação, por sua vez, salientaram a necessidade dos alunos conhecerem previamente o diretor de turma do 5.º ano antes da transição, de haver uma melhor preparação dos alunos do 4.º ano para o ciclo seguinte e de alterar a organização dos intervalos e lanches. De destacar que alguns dos pais/encarregados de educação defendem a junção do 1.º CEB com o 2.º CEB e acrescentam que estes dois ciclos de ensino deveriam funcionar no mesmo edifício escolar. É curioso constatar que esta perspetiva encontra eco em ideias preconizadas por alguns investigadores, que também defendem a aproximação do atual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo (Alarcão, 2008).

No sentido de valorizar a vez e a voz de cada criança, concluímos este ponto do nosso trabalho com a perspetiva dos alunos do 5.º ano de escolaridade sobre a transição de ciclo de ensino associada à mudança de escola. Após a transição e a permanência de quase um ano letivo no 2.º CEB, os alunos do 5.º ano de escolaridade exprimiram as suas experiências, as suas ideias. Deixaram alguns conselhos aos colegas que estão no 4.º ano de escolaridade sobre a mudança que se aproximava, relacionados com a adaptação ao funcionamento, às regras da escola e à relação com os professores; o estudo e hábitos de trabalho associados ao sucesso académico; os constrangimentos relativos aos novos

espaços e às novas rotinas; as novas amizades e os relacionamentos com os alunos mais velhos.

5.2. Limitações do Estudo

Neste ponto abordaremos as principais limitações do presente estudo.

Uma das limitações deste estudo decorre da própria problemática. A transição entre ciclos de ensino é uma matéria de elevada complexidade, influenciada por fatores educacionais, sociais, culturais, económicos, políticos, não podendo ser inteiramente estudada num único trabalho de investigação. Neste sentido, o interesse dos resultados obtidos prende-se, apenas e tão só, com a contribuição que os mesmos podem dar à assunção da necessidade de implementar estratégias e mecanismos de transição nos estabelecimentos de ensino em estudo, no sentido de minimizar ou mesmo inverter os problemas associados ao processo de transição escolar.

Outra das limitações diz respeito à bibliografia, pois deparámo-nos com algumas dificuldades na obtenção de artigos, estudos, obras literárias, em língua portuguesa, sobre a transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico, situação provavelmente explicada pela atualidade do tema.

Por fim, a terceira limitação do estudo advém da natureza da investigação, pois tratando-se de um estudo de caso, envolvendo um universo reduzido de participantes e um contexto específico, não é possível que sejam feitas generalizações.

5.3. Sugestões para futuras investigações

Esta investigação possibilitou conhecer melhor um contexto escolar específico e retirar algumas conclusões importantes sobre o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. No entanto, temos consciência que não esgotámos o conjunto de temas que elegemos para estudo, na medida em que outros aspetos poderiam ser estudados e outras análises realizadas. Por isso, seria interessante aprofundar esta problemática em futuras investigações.

Atendendo à natureza complexa e ambígua do fenómeno da transição entre ciclos de ensino, seria uma mais valia aumentar o número de participantes no estudo, de modo a envolver os elementos que direta ou indiretamente interferem neste processo, designadamente os diretores das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, o presidente do conselho executivo da escola básica e secundária, o coordenador do 2.º CEB, os professores das turmas do 5.º ano e os professores que lecionam as atividades de enriquecimento curricular do 4.º ano de escolaridade.

Tendo os docentes envolvidos, nesta pesquisa, reconhecido algumas lacunas na sua formação inicial e contínua, a nível da articulação entre ciclos de ensino, seria pertinente promover atividades formativas dirigidas aos professores dos dois ciclos de ensino, em contexto de trabalho, nas próprias escolas. Tratando-se de ciclos de escolaridade distintos inseridos em várias unidades organizacionais, a formação contínua que aqui defendemos deverá estar articulada com processos colaborativos de planificação conjunta entre os colegas de ambos os ciclos, de modo a que seja mais eficaz.

Na sequência das conclusões do presente estudo e dos estudos científicos sobre o tema, teria todo o interesse a implementação de um projeto de intervenção com o objetivo de apoiar o processo de transição dos alunos do 4.º ano das Escolas Básicas do 1º Ciclo para a Escola Básica e Secundária, envolvendo os vários intervenientes do processo educativo. No sentido de prevenir problemas identificados nas turmas do 5.º ano de escolaridade, quer ao nível emocional e comportamental, quer ao nível da aprendizagem, o projeto deveria incorporar não apenas questões sociais, mas também académicas. Assim, um projeto desta natureza abarcaria duas dimensões. Por um lado, o desenvolvimento de atividades práticas destinadas aos alunos do 4.º ano de escolaridade, visando a aquisição de competências e disposições facilitadoras da sua integração numa escola e num ciclo de ensino com características distintas. Por outro lado, o envolvimento dos professores, a nível da avaliação e progressão, da planificação, da cooperação e articulação entre os ciclos de ensino.

Por último, o objeto deste estudo poderia ter uma amplitude regional. Compreender como é percecionada a transição escolar, considerando as opiniões dos diretores, professores pais/encarregados de educação e alunos das escolas do 1.º e 2.º ciclos ensino básico da RAM, configuraria um desafio interessante!

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE). Interações n.º 1. pp. 25-53.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*. Tese de doutoramento. Lisboa, ISCTE. Acedido em fevereiro de 2011 em: <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1268>
- Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica*. Sociologia, problemas e práticas, n.º 60, 2009, pp. 33-52.
- Afonso, N. (2008) *Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. In Relatório do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp 91-109) Conselho Nacional de Educação. Acedido março de 2011 em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf
- Alarcão, I. et al. (2008). *Relatório de Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em janeiro de 2011 em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf
- Almeida, L., Leite, C. & Fernandes, P. (2009). *Do Governo das Escolas de Instrução Primária ao Governo das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um olhar a partir da legislação*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto politécnico de Bragança, Escola superior de Educação. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26310/2/69252.pdf>
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2007). *Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo)*. In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Porto: Edições Asa.
- Bento, A. (2010). *Desafios à liderança em contextos de mudança*. In A. Bento e A. Mendonça (Org.). *Educação em tempo de mudança: Liderança. Currículo. Inovação. Supervisão*. (pp.31-51). Porto: ITC

- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: Do título às referências bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A.V.Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública, modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). *Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza*. Estudos de Psicologia, 2000, 5 (1), 71-93.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Elsevier.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp 221-243. Universidade do Minho.
- D.E.B. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Lisboa.
- Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Delors, J., (org.) (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Duarte, N. (2001). *As pedagogias do aprender a aprender. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de Outubro de 2001. Acedido em agosto de 2012 em

http://www.anped.org.br/rbe/rbedi8digital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf

- Ferreira, H. (2003). *A evolução da Escola Preparatória – O conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Galton, M., Gray, J. & Rudduck, J. (2003), *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*, Research Report RR443, Nottingham, DfEE Publications.
- Galton, M., Ian M. & Ian P. (2000), *Transfer and transition in English schools*, International Journal of Educational Research, 33 (4), pp. 341-363.
- Gaspar, T. (2008). *Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países*. In Relatório do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp 33-67) Conselho Nacional de Educação. Acedido em setembro de 2011 em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf
- Ghiglione, R & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). *Começar bem... do 4º para o 5º ano!: a experiência de um projecto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Proposta de Comunicação apresentada à Comissão Científica do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores, Abril. Universidade da Madeira, pp.1-13. Acedido em janeiro de 2011 em: file:///C:/dre_dwn_pdf_congresso_SPCE_UMA.pdf
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa
- Hooper, A. & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente, Criar a paixão pela mudança*, 8ª Ed Lisboa; Actual Editora.

- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. (Currículo, Políticas e Práticas).
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Pacheco, J. (2007). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp.45-69). Porto: Edições Asa.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). “*Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima*” In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho. Acedido em outubro de 2011 em: www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdf/193.pdf
- Pereira, A. & Davide, I. (2004). *Stress Escolar percebido pelos alunos*. Revista proForm@r online, nº 7. Acedido em novembro de 2011 em: http://www.ptoformar.org/revista/edicao_7/pag_3.htm
- Pereira, A., M., Reis, Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2003). *Projecto de Investigação: “Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância – um estudo longitudinal com crianças do ensino básico” (não publicado)*. Financiado pelo Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian e pela Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em novembro de 2011 em: www.joaodedeus.pt/projectoepe/index.html
- Pereira, E. (1986). *Ilhas de Zargo*. Vol. 1, (4.^a Ed.). Edição: Câmara Municipal do Funchal. Maia: Gráfica Maiadouro.
- Pinheiro, D. (2004). *A resiliência em discussão*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Relatório do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp 33-67) Conselho Nacional de Educação. Acedido em novembro de 2011 em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdfestudo.pdf

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2008). *Que educação queremos para a infância?* In Relatório do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp 33-67) Conselho Nacional de Educação. Acedido em janeiro de 2011 em:
www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf
- Roldão, M., Costa, F., Luís, H., Alves, M., & Hamido, G. (s.d.) *Deseenvolvendo a competência de aprender a aprender. Exemplos de uso de descritores de CAA em actividades curriculares*, pp. 1281-1294. Acedido em março de 2012 em:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viicongreso/pdfs/160.pdf>
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*, Porto: Porto Editora
- Schumacher, D.(1998). *The transition to middle school*. University of Illinois. ERICDIGEST June 1998•EDO---PS98---6.
- Serra, V. A. (1988). *O auto-conceito*. *Análise Psicológica*, 2(VI), pp.101-110
- Silva, F. e Menezes, C. (1984). *Elucidário Madeirense*. Vol. 1, 2,3 SRTC/DRAC. Funchal: Edição fac-smile
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, E. & Menezes, F. (2009). *Inventário do património Imóvel da Ilha do Porto Santo*. Edição: Câmara Municipal do Porto Santo
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim-de-infância/1.º ciclo - Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de infância n.º 81.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In Relatório do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp 33-67) Conselho Nacional de Educação. Acedido em janeiro de 2011 em:
www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing

Yin, R. (1994). *Case study research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publishing

Yunes, M. (2002). *Resiliência: o foco no indivíduo e na família*. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Psicologia, São Paulo, Brasil. Disponível em :
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nesa10.pdf>

Zeichner. (1993). *Formação reflexiva de Professores*. Porto: Asa

SITES CONSULTADOS

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação:

<http://gepe.min-edu.pt>

Instituto Nacional de Estatística: <http://www.ine.pt>

Observatório da vida nas escolas: <http://obviept.weebly.com>

Rede europeia comparada de sistemas educativos: <http://www.eurydice.org>

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Lei n.º 5/73, 25 de julho (Reforma de Veiga Simão).

Lei. n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro (Regime jurídico da autonomia da escola)

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas)

Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfis Gerais de Competência dos Educadores e Professores do 1.º CEB).

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto (Constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico)

Despacho n.º 13 313/2003, 3 de julho (Organização da rede escolar em agrupamentos verticais)

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho (Oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular)

Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de junho (Princípios gerais de organização do horário de trabalho)

Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro (Tempos mínimos para lecionação do programa do 1º Ciclo)

Despacho n.º 2 351/2007, de 14 de fevereiro (Provas de aferição dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais)

Despacho n.º 005/2011, de 11 de julho (Calendário escolar 2011/2012)

Despacho normativo n.º 1/2005, de 05 de janeiro (Avaliação dos alunos)

Despacho normativo n.º 18/2006, de 14 de março (Avaliação dos alunos)

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (Avaliação dos alunos)

Despacho normativo n.º 4/2013, de 6 de junho (Avaliação e certificação dos alunos do ensino básico)

Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”)

APÊNDICES

APÊNDICE 1
Ofício ao Diretor Regional

Emília de Fátima Santos Batista da Silva
Rua dos Moleiros
9400 -178 Porto Santo
Tem: 964 487 247
E-mail: emilia.silva @madeira-edu.pt

Exmo. Senhor
Diretor Regional de Educação
Direção Regional de Educação
Rua D. João, n.º 57
9054- 510 Funchal

Emília de Fátima Santos Batista da Silva, Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Quadro de Escola, em comissão de serviço na Delegação Escolar do Porto Santo, estando a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. que se digne autorizar a recolha de dados, no âmbito do estudo intitulado **“O processo de transição dos alunos entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”** nas escolas do Concelho designadamente, [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

Com este estudo pretendemos analisar as perceções de professores, alunos, encarregados de educação face à problemática da transição entre ciclos de ensino e identificar as estratégias utilizadas no sentido de promover uma transição bem sucedida.

A investigação consistirá num estudo de caso e envolverá a aplicação de um questionário aos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade e respetivos encarregados de educação, bem como uma entrevista aos professores titulares da turma do 4.º ano e diretores de turma do 5.º ano das escolas em questão. A pesquisa envolverá também a consulta de documentos inerentes ao funcionamento das escolas, que se considerem pertinentes.

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida.

Porto Santo, 4 de maio de 2012

Pede deferimento

A Professora

(Emília de Fátima Santos Batista da Silva)

APÊNDICE 2

Ofício ao Orgão de Gestão da Escola Básica e Secundária

Emília de Fátima Santos Batista da Silva
Rua dos Moleiros
9400 -178 Porto Santo
Tem: 964 487 247
E-mail: emilia.silva @madeira-edu.pt

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
da Escola [REDACTED]
[REDACTED]

Emília de Fátima Santos Batista da Silva, Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Escola, em comissão de serviço na Delegação Escolar do Porto Santo, estando a realizar um projeto de investigação subordinado ao tema **“O processo de transição dos alunos entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”**, no âmbito do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira, vem por este meio solicitar a V. Exa. autorização para proceder a uma recolha de dados na Vossa Escola.

Estes dados serão obtidos através da aplicação de um questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade e respetivos encarregados de educação, bem como uma entrevista aos Diretores das turmas do 5.º ano. A pesquisa envolverá também a consulta de documentos inerentes ao funcionamento da escola, que se considerem pertinentes.

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida. Mais se informa que esta investigação obteve a prévia autorização da Direção Regional de Educação, conforme documento em anexo.

Agradece-se que os questionários, devidamente preenchidos, sejam entregues, pessoalmente, até ao próximo dia 22 de junho de 2012, dentro de um envelope fechado fornecido sem qualquer identificação.

Estará ao dispor para esclarecimento de qualquer dúvida.

Desde já, agradece toda a disponibilidade e colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A PROFESSORA

(Emília de Fátima Santos Batista da Silva)

APÊNDICE 3

Ofício ao Órgão de Gestão das Escolas do 1.º CEB

Emília de Fátima Santos Batista da Silva
Rua dos Moleiros
9400 -178 Porto Santo
Tem: 964 487 247
E-mail: emilia.silva @madeira-edu.pt

Exmo(a). Senhor(a)
Diretor(a) da Escola Básica do 1.º Ciclo
com Unidades de Educação Pré-
Escolar [REDACTED]

Emília de Fátima Santos Batista da Silva, Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Escola, em comissão de serviço na Delegação Escolar do Porto Santo, estando a realizar um projeto de investigação subordinado ao tema **“O processo de transição dos alunos entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”**, no âmbito do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira, vem por este meio solicitar a V. Exa. autorização para proceder a uma recolha de dados na Vossa Escola.

Estes dados serão obtidos através da aplicação de um questionário aos alunos do 4.º ano de escolaridade e respetivos encarregados de educação, bem como uma entrevista à professora titular da turma do 4.º ano. A pesquisa envolverá também a consulta de documentos inerentes ao funcionamento da escola, que se considerem pertinentes.

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida. Mais se informa que esta investigação obteve a prévia autorização da Direção Regional de Educação, conforme documento em anexo.

Agradece-se que os questionários, devidamente preenchidos, sejam entregues, pessoalmente, até ao próximo dia 22 de junho de 2012, dentro de um envelope fechado fornecido sem qualquer identificação.

Estará ao dispor para esclarecimento de qualquer dúvida.

Desde já, agradece toda a disponibilidade e colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A PROFESSORA

(Emília de Fátima Santos Batista da Silva)

APÊNDICE 4

Carta aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade

Emília de Fátima Santos Batista da Silva
Urbanização Urbizela
9400 -178 Porto Santo
Tem: 964 487 247
e-mail: emilia.silva @madeira-edu.pt

Aos Pais/Encarregados de Educação
dos alunos do 5.º ano de escolaridade
da Escola [REDACTED]
[REDACTED]

O meu nome é Emília de Fátima Santos Batista da Silva, sou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me, presentemente, a exercer funções na Delegação Escolar do Porto Santo, em comissão de serviço. Estou a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira e pretendo realizar uma investigação subordinada ao tema **“O processo de transição dos alunos entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”**, nas escolas do [REDACTED], necessitando para o efeito de aplicar um questionário aos alunos para saber as suas opiniões e experiências acerca da transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.

Deste modo, solicito autorização para o/a seu/sua filho/a/, responder a um questionário com o compromisso de respeitar todas as normas de ética e anonimato, ficando os questionários disponíveis para serem divulgados junto dos pais / encarregados de educação que assim o solicitem.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar-me.

Agradeço a vossa colaboração!

Atenciosamente,

A PROFESSORA

(Emília de Fátima Santos Batista da Silva)



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que autorizo o/a meu/minha filho/a a responder a um questionário para a elaboração de um trabalho de carácter científico e académico.

[REDACTED], _____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

APÊNDICE 5

Carta aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade

Emília de Fátima Santos Batista da Silva
Rua dos Moleiros
9400 -178 Porto Santo
Tem: 964 487 247
e-mail: emilia.silva @madeira-edu.pt

Aos Pais/Encarregados de Educação
Dos alunos do 4.º ano de escolaridade
Escola Básica do 1.º Ciclo com Unidades
de Educação Pré-Escolar
[REDACTED]

O meu nome é Emília de Fátima Santos Batista da Silva, sou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me, presentemente, a exercer funções na Delegação Escolar do Porto Santo, em comissão de serviço. Estou a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira e pretendo realizar uma investigação subordinada ao tema **“O processo de transição dos alunos entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, práticas e perspetivas”**, nas escolas do [REDACTED], necessitando para o efeito de aplicar um questionário aos alunos com o intuito de saber as suas opiniões e experiências acerca da transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.

Deste modo, solicito autorização para o/a seu/sua filho/a/, responder a um questionário com o compromisso de respeitar todas as normas de ética e anonimato, ficando os questionários disponíveis para serem divulgados junto dos pais / encarregados de educação que assim o solicitem. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem, por favor, em contactar-me.

Agradeço a vossa colaboração!

Atenciosamente,

A PROFESSORA

(Emília de Fátima Santos Batista da Silva)



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que autorizo o/a meu/minha filho/a _____ a responder a um questionário para a elaboração de um trabalho de carácter científico e académico.

[REDACTED], _____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

APÊNDICE 6

Questionário aos alunos do 4.º ano de escolaridade -1.º Ciclo do Ensino Básico

Chamo-me Emília Silva e estou a fazer um trabalho de investigação sobre a experiência de passar do 4.º para o 5.º ano de escolaridade do ensino básico. Por isso, preciso saber as opiniões de alunos como tu. As tuas respostas são anónimas. Não escrevas o teu nome neste questionário.

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Sexo:** Masculino Feminino

1.2. **Idade:** _____anos

B. SENTIMENTOS E EXPETATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2. Assinala com x

No próximo ano letivo vou mudar para uma nova escola, por isso ...

	SIM	NÃO
▪ Estou contente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estou com medo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estou curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estou desejando ir para a escola dos “meninos grandes”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Assinala com x

Penso que no 2.º ciclo...

	SIM	NÃO
▪ Há mais disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os professores são mais exigentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os testes são mais difíceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Vou aprender coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conhecerei mais pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Sentir-me-ei mais livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Penso que será bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Existe alguma coisa que te preocupe em relação à escola do 2.º ciclo do ensino básico?

SIM

NÃO

4.1. Se respondeste **SIM**, diz o quê.

C. PREPARAÇÃO DA MUDANÇA DE CICLO DE ENSINO E DE ESCOLA

5. O (A) professor(a) do 4.º ano já falou de algum dos seguintes aspetos sobre a nova escola?

	SIM	NÃO
▪ Ter um professor para cada disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mudar de sala entre as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comprar a senha para o lanche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conhecer outras regras de convivência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Deslocar-se dentro de todo o edifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter uma diversidade de trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter novas disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer muitos testes de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Consultar o horário escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Usar o transporte escolar adequadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter novos colegas e fazer novos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. E, a tua família fala sobre a mudança para nova escola?

SIM

NÃO

6.1. Se sim, é sobre o quê? _____

7. Assinala com x

▪ Eu já conheço a minha nova escola.

▪ Eu ainda não conheço a minha nova escola.

7.1. Se já visitaste a tua nova escola ...

▪ Com quem lá foste?

- Os pais/encarregado(a) de educação
- O(A) professor(a) e os colegas do 4.º ano
- Irmão mais velho
- Outros. Quem? _____

▪ Quem conheceste durante a visita?

- Diretor da escola
- Outros Professores
- Alunos do 5.º ano
- Outros. Quem? _____

▪ Nesse dia, o que fizeste lá?

- Passeei livremente
- Fiz uma visita guiada ao edifício
- Falei com professores
- Outras. Quais? _____

8. Alguma vez, os professores da escola do 2.º ciclo visitaram a tua escola do 1.º Ciclo?

SIM NÃO

8.1. Se tua resposta foi SIM, o que fizeram?

9. Neste ano letivo, participaste em alguma das seguintes atividades?

	SIM	NÃO
▪ Assisti a uma aula da turma do 5.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fiz jogos com os alunos do 2.º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Visitei uma exposição na escola nova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Participei no desfile de Carnaval com os alunos do 5.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outras. Quais? _____		

10. Assinala com x.

Na minha opinião, a escola do 2.º ciclo é ...

	SIM	NÃO
▪ Bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Feia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Grande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Pequena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Velha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Nova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Penso que estou bem preparado nas disciplinas de...

	SIM	NÃO	NÃO SEI
▪ Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Língua Inglesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educação Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educação Físico-Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Pensas que estás preparado para transitar ao 5.º ano de escolaridade?

SIM

NÃO

D. VIVÊNCIAS NA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

13. Gosto da minha escola atual porque...

	SIM	NÃO
▪ Estou com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tenho bons professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tenho atividades de enriquecimento curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ As salas são bonitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Há um campo de jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Há um parque lúdico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os equipamentos são bons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Há violência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aprendo coisas interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Preparo-me para o futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fica pertinho da minha casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Em geral, nas aulas...

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
▪ O/A professor(a) fala o tempo todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos exercícios no Livro de Fichas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Realizamos visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Trabalhamos com computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Consultamos o dicionário, enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apresentamos trabalhos à turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No 1.º Ciclo a minha família ...

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
▪ Ajuda-me nos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Vai às reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conversa com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Participa nas festas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____				

16. Quando deixares esta escola vais sentir saudades?

SIM NÃO

16.1. Se respondeste SIM, vais sentir saudades do quê?

	SIM	Não
▪ Das brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Das festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Do(a) professor(a) da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dos professores das atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Das auxiliares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Existe alguma coisa que te agrade, em especial, na tua escola?

SIM NÃO

17.1 Se sim, o que é? _____

18. Existe alguma coisa que não te agrade, em especial, na tua escola?

SIM NÃO

18.1 Se sim, o que é? _____

Obrigada!

APÊNDICE 7

Questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade – 2.º Ciclo do Ensino Básico

Chamo-me Emília Silva e estou a fazer um trabalho de investigação sobre a experiência de passar do 4.º para o 5.º ano de escolaridade do ensino básico. Por isso, preciso saber as opiniões de alunos como tu. As tuas respostas são anónimas. Não escrevas o teu nome neste questionário.

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Sexo:** Masculino Feminino

1.2. **Idade:** _____ anos

B. VIVÊNCIAS NA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2. **Ainda te lembras da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

SIM

NÃO

3. **De quem te lembras?**

	SIM	NÃO
▪ Professora titular de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Professores das atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Auxiliares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____		

4. **O que mais gostavas de fazer?**

- | | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Ir às aulas (atividades curriculares) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Frequentar as atividades de enriquecimento curricular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Almoçar no refeitório da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Fazer visitas de estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Participar nas festas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Brincar na hora do recreio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Outras. O quê? _____ | | |

5. Quando saíste da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentiste saudades?

SIM

NÃO

5.1. Porquê? _____

C. MUDANÇA DE CICLO DE ENSINO E DE ESCOLA

C.i Preparação

6. No ano passado, algum professor desta escola, foi visitar a tua escola do 1.º Ciclo?

Sim

Não

6.1. Se respondeste SIM, o que fizeram?

7. No ano letivo passado, participaste em alguma das seguintes atividades?

- | | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Visitei esta escola com o/a professor(a) e os meus colegas do 4.º ano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Assisti a uma aula da turma do 5.º ano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Fiz jogos com os alunos do 2.º ciclo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Visitei uma exposição na escola nova. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Participei no desfile de Carnaval com os alunos do 5.º ano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | | |

C.ii Abertura do ano letivo

8. Assinala com x, conforme o caso.

8.1. Ainda te recordas de quem te acompanhou à escola no dia de abertura do presente ano letivo?

- | | SIM | NÃO |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ O meu pai | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ A minha mãe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ O meu pai e a minha mãe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Vim sozinho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Outros. Quem? _____

8.2. Quem conheceste?

- | | SIM | NÃO |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ O Presidente do Conselho Executivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ O Diretor de Turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Outros professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Auxiliares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Outros. Quem? _____

8.3. O que fizeste?

- | | SIM | NÃO |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Ouvi os professores falar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Fiz uma visita guiada ao edifício | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Passeei livremente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Lanchei no bar da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Outras. O quê? _____

9. Sentiste-te bem-vindo à nova Escola?

SIM

NÃO

9.1. Porquê? _____

C.iii Adaptação à Escola do 2.º Ciclo

10. Como é que te sentes, agora, que já passaste dois períodos na escola do 2.º Ciclo?

	SIM	NÃO
▪ Mais feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mais preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mais livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mais abandonado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Como foi para ti habituares-te com as rotinas e organização da tua nova escola?

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil
▪ Ter um professor para cada disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mudar de sala entre aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comprar a senha para o lanche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conhecer as regras de convivência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Saber me deslocar dentro de todo o edifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter novas disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer testes de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Chegar pontual às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Utilizar transporte escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Em geral, como são as aulas no 5.º ano?

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
▪ A professora fala o tempo todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos exercícios no livro de fichas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Realizamos visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazemos trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Trabalhamos com computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Consultamos o dicionário, enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apresentamos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Agora, no 5.º ano, frequentas alguma atividade extracurricular?

	SIM	NÃO
▪ Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Futebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Coro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Grupo Instrumental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Acrobática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aeróbica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____		

14. Como é constituída a tua turma?

- A maioria dos meus colegas era da minha escola do 1.º ciclo.
- Apenas alguns dos meus colegas eram da minha escola do 1.º ciclo.
- nenhuns dos meus colegas eram da minha escola do 1.º ciclo.

15. Como se comportam os alunos mais velhos da escola contigo e com os teus colegas de turma?

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
▪ Ajudam-nos quando é necessário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ignoram-nos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Metem-se connosco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ São violentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. A escola do 2.º ciclo era o que tu esperavas?

Sim

Não

16.1. Porquê? _____

17. Agora que estás no 5.º ano de escolaridade, a tua família ...

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
▪ Ajuda-me nos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Vai às reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conversa com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Participa nas festas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. COMPARAÇÃO ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

18. De que forma o trabalho realizado, em cada uma das disciplinas, no 4.º ano, foi útil para o 5.º ano?

	Muito útil	Útil	Pouco útil	Não foi útil
▪ Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Língua Inglesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educação Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Assinala com x, conforme o caso.

19.1 Em comparação com o 1.º ciclo, as disciplinas do 2.º ciclo são...

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

19.2. Em comparação com o 1.º ciclo, nas aulas do 2.º ciclo há ...

	Mais	Igual	Menos
▪ Barulho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Diálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Brigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Liberdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Chamadas de atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Castigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.3. Em comparação com o 1.º ciclo, as aulas do 2.º ciclo parecem-me ...

Mais interessantes mais aborrecidas Iguais

19.4. Em comparação com o 1.º ciclo, considero que os professores do 2.º ciclo são ...

	Mais	Igual	Menos
Exigentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Amigos

19.5. Em comparação com o 1.º ciclo, no 2.º ciclo tenho ...

Mais amigos Menos amigos O mesmo número de amigos

20. Em geral, que tempo dedicavas o ano passado e que dedicas agora a fazer os trabalhos de casa, diariamente?

	Menos de 30 minutos	Entre 30 minutos e 1 hora	Mais de 1 hora
1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Por fim, que conselho darias aos alunos do 1.º ciclo que vão entrar, nesta escola, no próximo ano letivo?

OBRIGADA!

APÊNDICE 8

Questionário aos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade - 1.º CEB

Este questionário insere-se no âmbito do mestrado em Administração Educacional. O objetivo principal é recolher informações sobre o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico. A sua opinião é muito importante para esta investigação. Por isso, solicitamos, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Obs: A aplicação deste questionário foi autorizada pelo Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação (Of. N.º 1657/5, de 16/05/2012). É garantida a confidencialidade das respostas.

A. IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Sexo:** Masculino Feminino

1.2. **Idade:** _____ anos

1.3. **Habilitações literárias:** _____

1.4. **Profissão:** _____

B. ENTRADA NA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2. Como reage o(a) seu/sua filho(a) à transição para o 5.º ano de escolaridade e à mudança de escola?

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
▪ Revela alegria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revela motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Revela curiosidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revela ansiedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Revela medo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revela tristeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outra. Qual? _____

3. Qual é a sua atitude face à transição para o 5.º ano de escolaridade e à mudança de escola, nesta fase da vida do(a) seu/sua filho(a)?

	SIM	NÃO
▪ Converso com ele(a) sobre o assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Espero que ele(a) tenha um bom desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fico preocupado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fico ansioso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fico animado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro. Qual? _____

C. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: SENTIMENTOS/EXPERIÊNCIAS

4. Na sua opinião, qual a importância dos aspetos que o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI) apresenta que facilitam a adaptação do(a) aluno(a) ao 2.º ciclo

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
▪ Ter mais do que um professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer as refeições na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Utilizar o transporte escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter uma língua estrangeira (Inglês)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Frequentar as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mudar de sala entre as atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Recebe informações sobre o desempenho escolar do seu filho?

SIM

NÃO

5.1. Se respondeu afirmativamente, que tipo de informações recebe?

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
▪ Comportamentos e atitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____					

5.2. Como recebe a informação da(o) professor(a) titular da turma?

Por escrito

Oralmente

e-mail

Outra forma: Qual? _____

5.3. Quando recebe as informações do seu filho?

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
▪ No final do período letivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Atendimento semanal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No final do ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outra forma. Qual? _____					

6. Considera importante que o/a professor(a) titular da turma do 4.º ano disponibilize ao/à diretor(a) de turma do 5.º ano informações sobre o percurso escolar do seu filho?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

D. PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA NA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

7. Qual é o seu grau de satisfação relativamente à forma como a escola do 1.º ciclo do(a) seu/sua filho(a) o/a preparou para o 2.º ciclo?

Muito satisfeito(a) Satisfeito(a) Pouco satisfeito(a) Insatisfeito(a)

8. Tem conhecimento se, neste ano letivo, a escola atual do(a) seu/sua filho(a) organizou alguma das seguintes atividades, conjuntamente, com a escola básica e secundária, de modo a facilitar a transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano?

(Assinale com x, conforme o caso)

- Visita dos alunos e do(a) professor(a) do 4.º ano à escola do 2.º ciclo.
- Realização de uma reunião pelos professores do 2.º ciclo sobre a nova escola.
- Participação em festas planeadas em conjunto para os alunos do 1.º e do 2.º ciclo.
- Outras. Quais? _____

9. Se houve uma visita à escola básica e secundária, durante o 4.º ano, sabe se o(a) seu/sua filho(a) participou em alguma das seguintes atividades?

- Assistiu a uma aula da turma do 5.º ano.
- Visitou as instalações.
- Lanchou no bar da escola.
- Outras. Quais? _____

10. Na sua opinião, é importante haver ligação/articulação entre o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

10.1. Se, eventualmente, não existir ligação/articulação, na sua opinião, quais serão as principais razões?

- Falta de tempo
- Falta de interesse por parte das escolas para esta questão
- Distância entre as escolas
- Desconheço a razão
- Outra. Qual? _____

11. Já participou em alguma reunião promovida pela escola do(a) seu/sua filho sobre o processo de transição dos alunos entre o 4.º e o 5.º ano?

SIM NÃO NÃO HOUVE

11.1. Se assinalou SIM, indique qual o grau de utilidade dessas reuniões?

Muito útil Útil Pouco útil Nada útil

12. Na sua opinião, é importante falar com o(a) seu/sua filho(a) sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola?

SIM NÃO NÃO SEI

13.1. Se respondeu afirmativamente, refira sobre que aspetos.

- | | SIM | NÃO |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Os seus próprios sentimentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Fazer novos amigos
 - Os alunos mais velhos
 - Os trabalhos de casa
 - Cumprimento de regras
 - Deslocação casa/escola/casa
 - Manuais e material escolar
 - O tamanho do edifício
- Outros. Quais? _____

14. Se lhe fosse dada a possibilidade, que sugestões apontava para melhorar a transição entre o 4.º ano e o 5.º ano de escolaridade?

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE 9

Questionário aos encarregados de educação dos alunos do 5.º ano de escolaridade - 2.º CEB

Este questionário insere-se no âmbito do mestrado em Administração Educacional. O objetivo principal é recolher informações sobre o processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico. A sua opinião é muito importante para esta investigação. Por isso, solicitamos, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Obs: A aplicação deste questionário foi autorizada pelo Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação (Of. N. 1657/5, de 16/05/2012). É garantida a confidencialidade das respostas.

A. IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Sexo:** Masculino Feminino

1.2. **Idade:** _____ anos

1.3. **Habilitações literárias:** _____ 1.4. **Profissão:** _____

B. ENTRADA NA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2. Como reagiu o seu/a sua filho(a) quando foi para o 5.º ano de escolaridade?

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
▪ Revelou alegria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revelou motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Revelou curiosidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revelou ansiedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Revelou medo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ Revelou tristeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____					

3. Acompanhou o seu/a sua filho(a) à escola no dia da receção aos novos alunos?

Sim Não Não me lembro

3.1. Se assinalou **SIM**, essa receção ao aluno foi ...

- Uma oportunidade para conversar com o diretor de turma.
- Uma oportunidade para contactar com outros professores.
- Uma oportunidade para conhecer os futuros colegas e pais do(a) meu/minha filho(a).
- Outra. Qual? _____

3.2. A receção de boas vindas incluiu as seguintes atividades:

(assinale com x, conforme o caso)

	SIM	NÃO
▪ Informações sobre funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Convívio no bar da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Passeio livre pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Uma visita guiada ao edifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____		

4. Sentiu-se bem-vindo(a) na nova Escola?

Sim Não Não sei

4.1. Se não se sentiu bem-vindo(a), explique porquê.

C. PREPARAÇÃO DA ENTRADA NA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

5. Como é que se sente, em relação à forma como a escola primária do(a) seu/sua filha(a) o(a) preparou para o 5.º ano?

Muito satisfeito Satisfeito Pouco satisfeito Insatisfeito

6. Na sua opinião, qual a importância dos aspetos que o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI) apresenta que facilitam a adaptação dos alunos ao 2.º ciclo?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
▪ Ter mais do que um professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer as refeições na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Utilizar o transporte escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ter uma língua estrangeira (Inglês)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Frequentar as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mudar de sala entre as atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Participou em alguma reunião promovida pela escola primária do(a) seu/sua filha(a) sobre o processo de transição dos alunos entre o 4.º e o 5.º anos?

Sim Não Não houve

7.1. Se assinalou SIM, indique qual o grau de utilidade dessas reuniões?

Muito útil Útil Pouco útil Nada útil

8. Na sua opinião, foi importante falar com o(a) seu/sua filho(a) sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola?

Sim Não Não sei

8.1. Se respondeu afirmativamente, refira que aspetos.

	SIM	NÃO
▪ Os seus próprios sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fazer novos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os alunos mais velhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Cumprimento de regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Deslocação casa/escola/casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Manuais e material escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ O tamanho do edifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____		

9. Tem conhecimento se, no último ano do 1.º ciclo, foram organizadas algumas das seguintes atividades, de modo a facilitar a transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade?
(Assinale com x, conforme o caso)

- Visita dos alunos do 4.º ano e professor(a) à escola do 2.º ciclo
- Realização de uma reunião pelos professores do 2.º ciclo sobre a nova escola
- Participação em festas planeadas em conjunto para os alunos do 1.º e do 2.º ciclo.
- Outras. Quais? _____

10. Se houve uma visita à escola básica e secundária, durante o 4.º ano, sabe se o(a) seu/sua filho(a) participou em alguma das seguintes atividades?

(Assinale com x, conforme o caso)

- Assistiu a uma aula da turma do 5.º ano.
- Visitou as instalações
- Lanchou no bar da escola
- Outras. Quais? _____

11. Considera importante haver ligação/articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

11.1. Se, eventualmente, não foram realizadas atividades de ligação/articulação, quais serão as principais razões, na sua opinião?

- Falta de tempo
- Falta de interesse por parte das escolas para esta questão
- Distância entre as escolas
- Desconheço a razão
- Outra. Qual? _____

12. Na sua opinião, considera importante que o(a) Professor(a) titular da turma do 4.º ano disponibilize ao/à diretor(a) de turma do 5.º ano informações sobre o percurso escolar do seu filho?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

D. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: SENTIMENTOS/EXPERIÊNCIAS

13. Qual foi a sua reação, quando o(a) seu/sua filho(a) transitou para a nova escola?

- | | SIM | NÃO | | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Conversei com ele(a) sobre o assunto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ▪ Fiquei preocupado(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Fiquei ansioso(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ▪ Fiquei animado(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ | | | | | |

13.1. E, agora como se sente, ao aproximar-se o final do 5.º ano?

Muito preocupado(a)	Preocupado(a)	Pouco preocupado(a)	Nada preocupado(a)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Na sua opinião, em comparação com o ano passado, o(a) seu/sua filho(a) tem agora em média:

	Muito mais	Mais	O mesmo	Menos
▪ Quantidade de trabalho de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Diferentes tipos de trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tempo dedicado ao estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Recebe informação sobre o desempenho escolar do(a) seu/sua filho(a)?

Sim Não

16. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao contacto estabelecido com a escola atual do(a) seu/sua filho(a)?

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada Satisfeito
▪ Contacto telefónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Informação na caderneta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Registos trimestrais de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Atendimento semanal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Se lhe fosse dada a possibilidade, que sugestões apontava para melhorar a transição entre o 4.º e o 5.º anos de escolaridade?

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE 10

Guião da entrevista aos professores titulares da turma do 4.º ano de escolaridade

A Transição entre o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico		
Temas	Objetivos	Questões
Bloco I Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do trabalho e sobre o objetivo da entrevista. • Assegurar a confidencialidade das respostas. • Valorizar o contributo do entrevistado. • Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco II Identificação do entrevistado	Solicitar informações para a Identificação pessoal/profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Género • Grupo de docência • Categoria profissional • Tempo de serviço docente
Bloco III Perceções e perspetivas face à transição	<p>Conhecer algumas atitudes/comportamentos dos alunos no último ano do 1.º ciclo.</p> <p>Perceber atitudes e comportamentos dos pais/encarregados de educação antes da mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos.</p> <p>Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do 4.º ano, existe algum momento, em particular, em que os alunos demonstrem ansiedade relativamente à transição? • Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? • Existe algum grupo particular de alunos que pareça mais ansioso/menos ansioso com a transição? • Como reagem os pais no que diz respeito à mudança de escola e à transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico, dos seus filhos? • Quais as suas principais questões?

<p style="text-align: center;">Bloco III</p> <p style="text-align: center;">Percepções e perspectivas face à transição</p>	<p>Conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição bem/mal sucedida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe algum grupo específico de encarregados de educação que manifeste maior preocupação sobre este assunto? • Que fatores contribuem para que o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo resulte numa experiência positiva para os alunos? • Quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa?
<p style="text-align: center;">Bloco IV</p> <p style="text-align: center;">Preparação da fase de transição e adaptação do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico</p>	<p>Colher do entrevistado informação acerca do modo como a escola do 1.º ciclo organiza o processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua escola, como é organizado o processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico? • Quando é que começa a planear a transição? É um assunto tratado ao longo do ano ou durante um período específico? • Estabelece algum contacto com a escola básica e secundária?
<p style="text-align: center;">Bloco V</p> <p style="text-align: center;">Informação e apoio</p>	<p>Perceber como se processa a passagem de informação sobre o percurso escolar do aluno, entre os dois níveis de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de informações sobre o percurso do aluno, até à entrada no 5.º ano de escolaridade, é partilhada entre as duas escolas? • Se sim, de que forma? • Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça?

<p style="text-align: center;">Bloco V Informação e apoio</p>	<p>Conhecer a informação sobre o processo de transição que é dada aos alunos e respetivos encarregados de educação.</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelas escolas, com vista a apoiar alunos e encarregados de educação no processo de transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que informação é dada sobre o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico <ul style="list-style-type: none"> - Aos alunos do 4.º ano? - Aos encarregados de educação dos alunos do 4.º ano? • Que estratégias utiliza para transmitir essa informação? <ul style="list-style-type: none"> - Aos alunos? - Aos encarregados de educação? • Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?
<p style="text-align: center;">Bloco VI (Des)articulação entre ciclos de ensino</p>	<p>Compreender a perceção dos entrevistados sobre a articulação entre os ciclos de ensino.</p> <p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos.</p> <p>Conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular.</p> <p>Solicitar informações sobre a abordagem do tema articulação na formação inicial e na formação contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na literatura, a articulação entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, nesta Ilha, tem existido essa articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, em que aspetos? • Se não, quais as principais razões? • Considera que o modelo de organização e gestão de escolas implementado na RAM facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê? • Na sua formação inicial foi abordada a problemática da articulação entre níveis educativos e continuidade educativa? • E na formação contínua?

<p style="text-align: center;">Bloco VII</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do processo de transição e adaptação</p>	<p>Recolher informações sobre o conhecimento que o professor titular de turma do 4.º ano tem acerca da forma como são vividos os primeiros dias, na escola do 2.º ciclo.</p> <p>Proporcionar ao entrevistado que reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da sua experiência profissional, por diversas vezes, tem assistido à transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Tem conhecimento da forma como são vividos os primeiros dias, na nova escola? • Após a transição, recebe feedback sobre a adaptação, aprendizagem e comportamentos das crianças na escola básica e secundária, por parte dos alunos, pais e/ou professores? • Se sim, com base nesse feedback, a escola enceta algumas medidas para melhorar o processo de transição dos alunos entre os dois níveis de ensino? • Por fim... Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?
<p style="text-align: center;">VIII</p> <p style="text-align: center;">Agradecimentos</p>	<p>Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade</p>	<p>Reforçar a importância da colaboração e disponibilidade para a realização da entrevista.</p>

APÊNDICE 11

Guião da entrevista aos diretores de turma do 5.º ano de escolaridade

A Transição entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico		
Temas	Objectivos	Questões
Bloco I Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do trabalho e sobre o objetivo da entrevista. • Assegurar a confidencialidade das respostas. • Valorizar o contributo do entrevistado. • Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco II Identificação do entrevistado	Solicitar informações para a identificação pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Género • Grupo de docência • Categoria profissional • Tempo de serviço docente
Bloco III Perceções e perspetivas face à transição	Conhecer algumas atitudes e comportamentos dos alunos à entrada do 5.º ano.	<ul style="list-style-type: none"> • De um modo geral, como decorre a adaptação dos alunos do 5.º ano na transição entre o 1.º e o 2.º ciclo? • Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? • Existe algum grupo particular de alunos que pareça mais ansioso/menos ansioso com a transição? • Na sua escola definem algumas estratégias de forma a facilitar a adaptação desses alunos? • Se sim, quais?

<p style="text-align: center;">Bloco III Perceções e perspetivas face à transição</p>	<p>Perceber atitudes e comportamentos dos pais/encarregados de educação, após a mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos.</p> <p>Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação</p> <p>Conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição bem/mal sucedida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como reagem os pais à mudança de escola e à transição entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico, dos seus filhos? • Quais as suas principais questões? • Existe algum grupo específico de encarregados de educação que manifeste maior preocupação sobre este assunto? • Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo resulte numa experiência positiva para os alunos? • Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa?
<p style="text-align: center;">Bloco IV Preparação da transição e adaptação</p>	<p>Colher do entrevistado informação acerca do modo como a escola do 2.º ciclo organiza o processo de transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que na sua escola existe a preocupação em promover uma transição suave dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico? Justifique a sua resposta. • Existe algum contacto com as escolas do 1.º ciclo? • Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo resulte numa experiência positiva para os alunos? • Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa?

<p style="text-align: center;">Bloco V Informação e apoio</p>	<p>Perceber como se processa a passagem de informação sobre o percurso escolar do aluno, entre os dois níveis de ensino.</p> <p>Conhecer a informação sobre o processo de transição que é dada aos alunos e respetivos encarregados de educação.</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelas escolas, com vista a apoiar alunos e encarregados de educação no processo de transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de informações sobre o percurso do aluno até à entrada no 5.º ano de escolaridade é partilhada entre as duas escolas? • Se sim, de que forma? • Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça? • Que informação é dada aos alunos da sua escola quando transitam, pela primeira vez, para o 2.º ciclo do Ensino Básico? • E, aos seus encarregados de educação? • Que estratégias utiliza para transmitir essa informação? • Aos alunos? • Aos encarregados de educação? • Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?
<p style="text-align: center;">Bloco VI (Des)articulação entre ciclos de ensino</p>	<p>Compreender a perceção dos entrevistados sobre a articulação entre os ciclos de ensino.</p> <p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na literatura, a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, nesta Ilha, tem existido essa articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico? • Se sim, em que aspetos? • Se não, quais as principais razões? • Considera que o modelo de organização e gestão de escolas implementado na RAM facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê?

<p style="text-align: center;">Bloco VI</p> <p style="text-align: center;">(Des)articulação entre ciclos de ensino</p>	<p>Conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular.</p> <p>Solicitar informações sobre a abordagem do tema articulação na formação inicial e na formação contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua formação inicial foi abordada a problemática da articulação entre níveis educativos e continuidade educativa? • E na formação contínua?
<p style="text-align: center;">Bloco VII</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do processo de transição adaptação</p>	<p>Recolher informações sobre o conhecimento que o diretor de turma do 5.º ano tem acerca da forma como é vivida a transição e adaptação dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos.</p> <p>Proporcionar ao entrevistado que reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A sua escola avalia internamente o processo de transição? • Se sim, como? • Você pede feedback aos alunos, pais e colegas do 2.º ciclo sobre o processo de transição entre estes dois níveis de ensino? • Se sim, que medidas são adotadas com base nesse feedback? • Por fim...Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?
<p style="text-align: center;">Bloco VIII</p> <p style="text-align: center;">Agradecimentos</p>	<p>Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade.</p>	<p>Reforçar a importância da colaboração e disponibilidade para a realização da entrevista.</p>

ANEXOS

ANEXO 1

Ofício enviado pela Direção Regional de Educação a autorizar a realização da investigação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Exm^a Senhora
Professora Emília de Fátima Santos Batista da
Silva

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência 1657/5	Data
		Proc. 5.70/12	16/05/2012

ASSUNTO: **Autorização para aplicação de questionários a alunos e aos seus encarregados de educação e entrevistas à professores das escolas EB1/PE do Porto Santo e EBS** [REDACTED]

Por meu despacho de 15-05-2012, autorizo a professora Professora Emília de Fátima Santos Baptista da Silva a aplicar questionários, dirigidos aos alunos e encarregados de educação do 4.º e do 5.º ano de escolaridade das EB1/PE e da EBS [REDACTED], respetivamente, bem como, a realização de entrevistas aos professores titulares de turma e diretores de turma das escolas selecionadas, no âmbito da frequência do Mestrado em Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira.

No entanto, para efeitos da operacionalização dos inquéritos/entrevistas supra-citados, deverá Vossa Excelência proceder à necessária articulação com a Senhora Delegada Escolar do Porto Santo, com as direções das escolas EB1/PE e com o Presidente do Conselho Executivo da EBS [REDACTED]

Acrescenta-se, porém, que as respostas dos alunos e respetivos encarregados de educação carecem da autorização expressa por parte destes adultos que são os seus representantes legais e que a participação dos titulares de turma e diretores de turma também se reveste de carácter voluntário.



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Mais se informa - relativamente [REDACTED] - que o pedido de autorização deverá ser remetida à Direção deste estabelecimento de ensino, por se revestir de natureza particular.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor Regional

(João Manuel Almeida Estanqueiro)