

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”

**“A Transição dos alunos do 1º ciclo, oriundos do meio rural,
para o 2º ciclo, no meio urbano: um estudo de caso”**

Maria da Luz Nunes Feitor dos Santos



Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

ÉVORA, 2010

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”

**“A Transição dos alunos do 1º ciclo, oriundos do meio rural,
para o 2º ciclo, no meio urbano: um estudo de caso”**

Maria da Luz Nunes Feitor dos Santos

185788

Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

ÉVORA, 2010

RESUMO

O presente estudo insere-se na problemática da transição dos alunos oriundos do meio rural para o meio urbano, nomeadamente aquando da mudança do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico.

A existência de uma elevada taxa de insucesso escolar, dos alunos provenientes do meio rural, pareceu-nos um ponto de partida problemático e preocupante, levando-nos a pensar na importância deste estudo importante e no contributo do mesmo para facilitar a transição dos nossos jovens oriundos do meio rural.

Assim, o presente estudo assumiu os seguintes objectivos: *(i)* identificar as principais dimensões presentes no processo de adaptação, aquando da transição entre os dois primeiros ciclos de ensino, quando esta ocorre entre o meio rural e o meio urbano; *(ii)* caracterizar os mecanismos de integração que ocorrem nos processos de adaptação; *(iii)* identificar momentos críticos dos processos de integração e adaptação.

Por se tratar de um estudo de caso, optámos por uma abordagem predominantemente qualitativa, onde o instrumento seleccionado foi a entrevista semi-directiva e a consequente análise de conteúdo.

Foi seleccionada uma amostra de 10 alunos, oriundos das zonas rurais de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede, São Bento do Mato (Azaruja) e zona periférica da cidade de Évora, (Montes da Toura).

Das conclusões do estudo efectuado, realçamos toda a problemática da transição, inerente às dificuldades sentidas pelos jovens durante este processo, das quais se destacam as seguintes: *(i)* a adaptação à cidade; *(ii)* a adaptação aos novos horários; *(iii)* a adaptação a novos meios de transporte; *(iv)* o contexto e a integração na nova escola e no novo meio; *(v)* a adaptação às novas rotinas; *(vi)* a necessidade de conhecer e de se relacionar com os novos professores e colegas.

ABSTRAT

This study focuses on the problem of the transition of students from rural to urban environments, particularly when changing from the first to the second cycle of basic education.

The existence of a high rate of failure at school in students who come from rural environments seemed to be a worrying and problematic starting point which took us to think about the importance of this study and its contribute to ease the transition of these young students from rural areas.

Therefore, this study took the following objectives: **(i)** identify the main dimensions in the adaptation process during the transition of the two study cycles when this occurs between a rural and a urban environment; **(ii)** characterize the integration mechanisms that take place during the adaptation processes; **(iii)** identify the critical moments of the integration and adaptation processes.

Because this is a case study we opted for a predominantly qualitative approach where we undertook semi-directive interviews and subsequently analyzed their content.

We selected a sample of 10 students from the rural areas of São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede, São Bento do Mato (Azaruja) and the peripheral area of Évora (Montes da Toura).

As conclusions of this study we'd like to enhance the entire problem of the transition inherent to the difficulties felt by the young students during this process from which we highlight: **(i)** the adaptation to the city; **(ii)** the adaptation to the new schedules; **(iii)** the adaptation to the transportation facilities; **(iv)** the context and the integration on the new school and environment; **(v)** the adaptation to the new routines; **(vi)** the need to know and relate to new teachers and classmates.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso filho, Luís Maria, pelas ausências e pela preciosa ajuda, na parte final deste trabalho;

Ao Dino, pelas ausências, pelo ombro amigo e incentivo que nos deu ao longo desta caminhada;

Ao Professor Doutor José Bravo Nico, nosso orientador, pelo incentivo que sempre nos deu, pela disponibilidade para nos ajudar e ouvir, pelo empenho que nos transmitiu, pela sua dedicação e amizade;

À Professora Doutora Lurdes Nico, pela sua ajuda na concretização deste trabalho;

Ao Miguel e família, pela ajuda que sempre nos prestou;

À Guida, pela sua paciência, incentivo e amizade;

Às nossas colegas, que sempre nos incentivaram;

À Escola EB 2,3 de Santa Clara – Agrupamento n.º 3 de Évora;

À Escola EB 2,3 Conde de Vilalva – Agrupamento n.º 4 de Évora;

Aos jovens alunos que fizeram parte da nossa investigação;

À Fundação Eugénio de Almeida, pelo apoio financeiro que nos disponibilizou;

À Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora

A todos o nosso obrigado pelo apoio!

ÍNDICE GERAL

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Índice Geral	7
Índice de Quadros	8
Índice de Gráficos	9
Índice de Anexos	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O Ensino Básico no Sistema Educativo Português	12
1.1. Ensino Básico: evolução desde 1974 até à actualidade	13
1.1.1. De 1974 (Revolução do 25 de Abril a 1976 (Nova Constituição)	13
1.1.2. De 1976 a 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)	16
1.1.3. De 1986 à actualidade	18
1.2. A Rede Educativa do Ensino Básico	21
1.2.1. Os períodos <i>pré e pós agrupamento</i>	22
1.2.2. O regime de autonomia administrativa e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	29
CAPÍTULO 2: As transições educativas	33
2.1 O conceito de transição	34
CAPÍTULO 3: A rede educativa no concelho de Évora	42
3.1 A importância da Carta Educativa	43
3.2 A rede de estabelecimentos de educação no concelho de Évora	47
3.2.1 O Pré-Escolar	47
3.2.2 O Nível Básico	49
3.2.3 O Nível Secundário	50
CAPÍTULO 4: Abordagem metodológica	51
4.1. A abordagem qualitativa	52
4.2. Os instrumentos e técnicas utilizadas	55
4.2.1. A construção e validação da entrevista semi-estruturada	55
4.2.2. Os inquiridos	57
4.2.3. A análise de conteúdo	59
CAPÍTULO 5: Análise e interpretação dos resultados	61
5.1 A cidade	63
5.2. A nova escola	69
5.3. Os professores	79
5.4. Os colegas	89
5.5. Os métodos de ensino	94
5.6. O quotidiano	101
5.7. O auto-conceito	105
CAPÍTULO 6: Conclusões e sugestões	109
Bibliografia	115
Anexos	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973 e 1986)	17
Quadro 2	Blocos e objectivos da entrevista semi-estruturada	56
Quadro 3	Sujeitos da amostra	58
Quadro 4	Quadro de apoio na análise de conteúdo	60
Quadro 5	Entrevista semi-estruturada: categorias e semi-categorias	62
Quadro 6	Sub-Categoria A1- Dificuldades de adaptação	63
Quadro 7	Sub-Categoria A2- Locais a conhecer	67
Quadro 8	Sub-Categoria A3- Ausência de dificuldades de adaptação	68
Quadro 9	Sub-Categoria B1- A informação disponível	69
Quadro 10	Sub-Categoria B2- Adaptação	70
Quadro 11	Sub-Categoria B3- Alteração na Rotina	71
Quadro 12	Sub-Categoria B4- Refeitório e Bar	72
Quadro 13	Sub-Categoria B5- Cartões magnéticos	73
Quadro 14	Sub-Categoria B6- Biblioteca	74
Quadro 15	Sub-Categoria B7- Informática	75
Quadro 16	Sub-Categoria B8- Espaços disponíveis	76
Quadro 17	Sub-Categoria B9- 1º Ciclo/2º Ciclo	77
Quadro 18	Sub-Categoria B10- Ausência de Dificuldades de Adaptação	78
Quadro 19	Sub-Categoria C1- Adaptação aos novos professores	79
Quadro 20	Sub-Categoria C2- Apoio dos novos professores	81
Quadro 21	Sub-Categoria C3- Apoio dos novos professores (linguagem)	82
Quadro 22	Sub-Categoria C4- Professores do 1º Ciclo	83
Quadro 23	Sub-Categoria C5- Professores do 2º Ciclo	85
Quadro 24	Sub-Categoria C6- Relação professor/aluno	86
Quadro 25	Sub-Categoria C7- Contacto professor/encarregado de educação	87
Quadro 26	Sub-Categoria C8- Ausência de Dificuldade de Adaptação	88
Quadro 27	Sub-Categoria D1- Dificuldade de adaptação aos novos colegas	89
Quadro 28	Sub-Categoria D2- Processo de Adaptação	90
Quadro 29	Sub-Categoria D3- Ausência de Dificuldade de Adaptação	92
Quadro 30	Sub-Categoria E1- Dificuldades de adaptação aos métodos de ensino	94
Quadro 31	Sub-Categoria E2- As novas disciplinas	95
Quadro 32	Sub-Categoria E3- As novas rotinas	98
Quadro 33	Sub-Categoria E4- Ausência de Dificuldade de Adaptação	100
Quadro 34	Sub-Categoria F1- Dificuldade de adaptação ao novo quotidiano	101
Quadro 35	Sub-Categoria F2- Alterações	102
Quadro 36	Sub-Categoria F3- Mudança que mais marcou	103

Quadro 37	Sub-Categoria F4- Ausência de dificuldade de adaptação	104
Quadro 38	Sub-Categoria G1- Aspectos positivos	105
Quadro 39	Sub-Categoria G2- Aspectos negativos	106
Quadro 40	Sub-Categoria G3- Aspectos positivos como aluno	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de estabelecimentos de educação pré-escolar no concelho de Évora	47
Gráfico 2	Constituição do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora	58

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Guião da Entrevista	120
Anexo 2	Tabelas de indicadores de análise de conteúdo	122

INTRODUÇÃO

O projecto de investigação que realizámos teve, como grande finalidade, averiguar as dificuldades dos processos de transição dos alunos do 1º para o 2º ciclos, oriundos do meio rural para a realidade do meio urbano. Esta questão adquiriu maior relevância aquando do encerramento do ensino básico mediatizado (EBM), o que fez com que a transição rural/urbana aconteça, cada vez mais, precocemente.

Ao falarmos de transições, não podemos deixar de reflectir que a palavra engloba um futuro próximo mas, ao mesmo tempo, longínquo, sendo os ciclos da nossa vida, compostos por sucessivas transições.

Ao tomarmos conhecimento, da existência de uma elevada taxa de insucesso escolar dos alunos provenientes do meio rural (São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede, São Bento do Mato (Azaruja) e zonas periféricas de Évora,(Montes da Toura) pareceu-nos um ponto de partida problemático e preocupante, levando-nos a pensar neste estudo, para, futuramente, quem sabe, contribuirmos, de alguma forma, para facilitar o processo de transição dos nossos jovens oriundos do meio rural.

O presente trabalho teve, também, como ponto de partida a problemática da transição, uma vez que consideramos pertinente um estudo onde possamos analisar, de forma qualitativa, as dificuldades sentidas pelos jovens dos meios rurais, quando se confrontam com a realidade do meio urbano. Após termos realizado o nosso pré-projecto, questionámo-nos sobre quais seriam os verdadeiros obstáculos encontrados pelos jovens quando se deparam com a nova realidade. A partir daí, foram levantadas questões (cf. Guião da Entrevista), das quais poderíamos retirar indicadores fundamentais para a concretização do nosso estudo.

Assim, assumimos, como **principais objectivos para a nossa investigação**, os seguintes:

- (i) Identificar as principais dimensões presentes nos processos de adaptação, aquando da transição entre os dois primeiros ciclos de ensino, quando esta ocorre entre o meio rural e o meio urbano;
- (ii) Caracterizar os mecanismos de integração que ocorrem nos processos de adaptação;
- (iii) Identificar momentos críticos dos processos de adaptação e integração.

O presente trabalho encontra-se estruturado em **seis capítulos**. No **primeiro capítulo**, encontra-se a fundamentação teórica baseada numa breve caracterização do sistema educativo português, onde se abordam temas como a evolução do ensino básico, desde 1974, a rede educativa do ensino básico, assim como os períodos pré e pós agrupamentos, realidade que é recente no ordenamento da rede de escolas no sistema educativo português. No **segundo capítulo**, é feita uma muito breve abordagem ao conceito de transição em educação. O **terceiro capítulo** integra uma descrição da rede educativa no concelho de Évora. No **quarto capítulo**, apresentamos, metodologicamente, o estudo que realizámos. Aqui, damos particular relevância à abordagem qualitativa, por ter sido aquela que privilegiámos. Também neste capítulo nos referimos aos instrumentos que construímos e aplicámos (*entrevista semi-directiva*) e à técnica de análise de informação que utilizámos (*análise de conteúdo*). O **quinto capítulo** enquadra a análise e a interpretação dos resultados e as nossas ilações, após análise detalhada relativa à informação recolhida. No **sexto capítulo**, encontram-se as conclusões e sugestões de trabalho complementares a esta temática. Por fim, encontra-se a **bibliografia** por nós utilizada para fundamentar este estudo, assim como os **anexos** da metodologia utilizada, para um melhor enquadramento e fundamento da nossa investigação.

CAPÍTULO 1

O ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Capítulo 1 – O ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1.1. Ensino Básico: evolução desde 1974 até à actualidade

Ao nível da evolução da política educacional, podemos considerar que a mesma é estruturada e dividida em **três períodos distintos, desde a revolução de 1974**. A saber:

1.º - O **primeiro período**, que correspondente à fase revolucionária, em que o país era orientado por governos provisórios, antes da aprovação da nova Constituição, o qual durou de **Abril de 1974 a Agosto de 1976**;

2.º - O **segundo período**, no final do qual uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo irá reformar toda a estrutura do sistema Este período durou de **Agosto de 1976 a Outubro de 1986**;

3.º - O **terceiro período**, compreendido entre **Outubro de 1986 até ao presente**, no qual ocorreu a implementação de inovações importantes, de acordo com a Lei mencionada, existindo já alguma estabilidade governamental.

1.1.1 De 1974 (Revolução do 25 de Abril) a 1976 (Nova Constituição)

De acordo com Afonso, “A Reforma da administração Esdolar” (1977:116), após a revolução de 1974, a evolução da política educacional e o desenvolvimento do sistema escolar seguiram a orientação global estabelecida pela lei de 1973, apesar de algumas “*diferenças-chave*”, nomeadamente no que respeita ao conteúdo ideológico do ensino e à estrutura participativa da gestão escolar. No entanto, embora a lei de 1973 tenha continuado a servir como orientação na política, as decisões e omissões específicas de sucessivos executivos desviaram-se frequentemente desse enquadramento principal.

Com a instituição de um novo regime democrático são tomadas, como refere Benavente (1999:35) “*medidas concretas no sentido de democratização da escola*”,

como sejam: (i) a reformulação da formação inicial dos professores; ii) a elaboração de novos programas; iii) o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória em todo o país; iv) a redução do número de alunos por cada classe; v) a definição da estrutura dos 4 anos por 2 fases.

A revolução do 25 de Abril de 1974 possibilitou a convocação de uma Assembleia Constituinte, em 1975, que aprovou a nova lei fundamental, a 2 de Abril de 1976 (que consagrava a Constituição da terceira República). Após a **Constituição de 1976**, o nosso país passou a viver e a organizar-se de acordo com alguns **princípios fundamentais** tais como: o direito ao voto, o direito ao trabalho, a igualdade para todos os indivíduos perante a lei, direito à protecção na saúde, direito à greve e o **direito à educação**. De referir ao passo importante que foi dado nas questões de igualdade de género, na medida em que os direitos das mulheres passaram a estar consignados na legislação portuguesa.

No Capítulo IV “Direitos e Deveres culturais” da Constituição de 1976, no seu Artigo 73.º da Constituição, referente à “Educação e cultura” pode ler-se o seguinte:

1. *Todos têm direito à educação e à cultura.*
2. *O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.*
3. *O Estado promoverá a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à fruição e criação cultural, através de organizações populares de base, colectividades de cultura e recreio, meios de comunicação social e outros meios adequados.*

(Decreto de Aprovação da Constituição nº CRP 1976 de 10-04-1976, artigo 73.º, disponível em http://bdjur.almadina.net/item.php?field=item_id&value=229826, acedido em 25 de Junho de 2010)

Em 1974, existia uma Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB, que substituiu a Direcção do Ensino Primário e a Direcção de Serviços do Ensino Preparatório) cuja intervenção abrangia vários domínios:

- (i) o ensino primário elementar (quatro primeiras classes) e complementar (5.ª e 6.ª classes), a inspecção do ensino primário e ainda, a responsabilidade sobre as Escolas do Magistério Primário;

- (ii) O ensino preparatório directo (organização e supervisão dos estágios pedagógicos, a classificação profissional dos estagiários,...);
- (iii) A educação pré-escolar oficial;
- (iv) Na educação pré-escolar, a intervenção em campos como o Ensino Especial;
- (v) Serviço de Ensino Básico no Estrangeiro.

À data (1974), o Secretário de Estado da Orientação Pedagógica (Rui Grácio) evidenciava uma visível sensibilidade para estas questões, conforme refere Fernandes (1999). **Na realidade**, a actividade pedagógica da DGEB organizava-se e funcionava de acordo com princípios base, oriundos do período pós-25 de Abril que se vivia, na altura. Fernandes (1999:19) menciona os seguintes:

- (i) participação democrática na construção da política educacional;*
- (ii) educação de alto nível cultural e humanístico;*
- (iii) desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades humanas.*

(Fonte: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-1-fernandes.pdf>,
acedido em 25 de Junho de 2010)

No que concerne a **medidas** tomadas, neste período, no **campo da educação básica**, referiremos as seguintes:

- (i) Desenhou-se a reforma parcial do ensino primário elementar (a entrar em vigor em 1975-1976), com a necessária reforma dos programas ocorrida no ano anterior.
- (ii) Na organização pedagógica do ensino primário elementar, propõe-se a adopção do conceito “fases” em detrimento de “anos de escolaridade”;
- (iii) Reforma parcial dos currículos e programas de ensino do ensino preparatório, procurando-se aproximar mais a teoria da prática;
- (iv) Incentivo à área do Ensino Especial (realização de acções de formação aos professores, criação das Cooperativas de Ensino Especial).

Relembramos, a propósito do currículo, a preocupação evidenciada por Freitas (1998:25), quando afirma que o currículo não pode ser igual para todos os alunos “...porque os alunos não são todos iguais, porque as condições de execução variam, porque as realidades locais têm de (ou devem) ser respeitadas”.

1.1.2. De 1976 a 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Apesar de uma aparente normalização do sistema educativo, após a incrementação da nova Lei de Bases, o Banco Mundial fez uma avaliação externa no sentido de determinar, conjuntamente com o nosso governo as prioridades educacionais para um potencial financiamento. Nesse contexto, aquela instituição internacional defendeu que “*a prioridade imediata do governo é fazer com que as escolas funcionem*”. Foi elaborado um relatório onde se destacavam seis linhas principais de reforma que passamos a citar de seguida:

A confiança no sistema pela: (i) a garantia de acesso á educação como direito básico de todos os cidadãos (...), (ii) prioridade atribuída, inicialmente, à melhoria qualitativa, de modo a aumentar a eficácia do sistema pela implementação gradual e selectiva de uma expansão quantitativa no longo prazo; (iii) reestruturação e coordenação de todos os aspectos do sistema, relacionados com a formação, certificação e selecção de professores; (iv) ênfase no aperfeiçoamento da estrutura global de gestão da educação, em particular no seu financiamento e afins; (v) melhoria da relevância da educação com particular ênfase nas necessidades regionais; (vi) racionalização do desenvolvimento educacional nos níveis secundário e terciário de acordo com os planos económicos do país, as suas necessidades de mão-de-obra e os recursos disponíveis. (Banco Mundial, 1977: 24).

Em Portugal, em 1986, foi finalmente publicada uma lei de bases para o sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada, depois, pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro). A reforma educativa emergia como uma necessidade cada vez maior, a par de outras alterações que iam ocorrendo na esfera económica e social, não apenas no contexto nacional, mas europeu. Nesse mesmo ano, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia (CEE). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Portugal passa a ter um documento estratégico que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo português.

Verifiquemos, de seguida, a estrutura da LBSE, de 1986, com a de 1973, a título meramente informativo e comparativo:

Quadro 1 – Estrutura da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973 e 1986)

Capítulos	Estrutura da LBSE de 1973	Estrutura da LBSE de 1986 (constituída por 67 artigos)
<i>Capítulo I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Princípios fundamentais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Âmbito e princípio</i>
<i>Capítulo II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrutura do sistema educativo</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Educação pré-escolar</i> ○ <i>Educação escolar</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ensino básico</i> ▪ <i>Ensino secundário</i> ▪ <i>Formação profissional</i> ▪ <i>Ensino superior</i> ○ <i>Educação permanente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organização do sistema educativo</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Educação pré-escolar</i> ○ <i>Educação escolar</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ensino básico</i> ▪ <i>Ensino secundário</i> ▪ <i>Ensino superior</i> ▪ <i>Modalidades especiais de educação escolar</i> ○ <i>Educação extra-escolar</i>
<i>Capítulo III</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formação dos agentes educativos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apoios e complementos educativos</i>
<i>Capítulo IV</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientação escolar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recursos humanos</i>
<i>Capítulo V</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposições finais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recursos materiais</i>
<i>Capítulo VI</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Administração do sistema educativo</i>
<i>Capítulo VII</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo</i>
<i>Capítulo VIII</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensino particular e cooperativo</i>
<i>Capítulo IX</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposições finais e transitórias.</i>

Como se depreende da análise do Quadro 1, e conforme é determinado no artigo 4.º, da LBSE, o sistema educativo passa a organizar-se segundo três níveis: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

Destacaremos a educação escolar, e dentro desta, o ensino básico, onde se integra o objecto de estudo do nosso trabalho. Assim, na LBSE, ela compreende, além do ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integra modalidades especiais (engloba a educação especial, a formação profissional e o ensino recorrente de adultos) e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, tem a duração de 9 anos e organiza-se em 3 ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos.

A LBSE passa a valorizar o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem, o envolvimento da comunidade nesse mesmo processo, reforça o ensino extra-escolar e a reconversão profissional.

1.1.3. De 1986 à actualidade

i) A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro

Enquadrada com a existência de executivos governamentais estáveis desde meados dos anos oitenta, a aprovação da Lei de Bases de 1986 significou uma alteração importante na elaboração da política educacional.

Assim, para além da definição de objectivos educacionais gerais, a Lei definiu um novo modelo para a administração geral do sistema escolar, consistindo a maior mudança a instituição da educação básica até ao 9º ano e da escolaridade obrigatória até aos 15 anos de idade.

Determinou-se, também, quer no nível básico quer no secundário, que a definição dos currículos continuaria a ser feita a nível nacional, sendo uma competência do governo, aceitando-se, no entanto, que algumas componentes curriculares incluíssem, eventualmente, características regionais.

A formação de professores, pela sua importância, também sofreu inovações relevantes:

- (i) Todos os professores incluindo Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo e das áreas vocacionais deveriam ser detentores de um curso superior (licenciatura);
- (ii) Os Professores do 2º ciclo do ensino básico deveriam ter formação para o primeiro ciclo. A criação desta medida visou atenuar a distância entre a tradição lectiva do primeiro ciclo, baseada no professor generalista, e a do segundo ciclo, onde a leccionação segue a tradição especializante do ensino secundário.

Salientamos, ainda e pela sua importância (relevada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988), a descentralização administrativa, a modernização organizacional e a qualidade do ensino, como passamos a citar, de seguida:

Como princípios genéricos orientadores dos trabalhos a realizar, a Comissão deve considerar: (a) a necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional; (b) a intenção de modernizar o sistema de ensino, tanto na sua organização estrutural e curricular como nos métodos e técnicas da sua prática; (c) o propósito de valorizar os recursos humanos disponíveis e assegurar maior exigência qualitativa ao serviço de ensino prestado.

(Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86).

Referenciando os problemas organizacionais, a Comissão referiu entre outros, o facto da escolaridade obrigatória não se encontrar completamente implementada, os currículos serem demasiado académicos e de não existir articulação entre os sucessivos níveis de escolaridade. Acerca dos recursos, sublinhou que a maior parte dos edifícios escolares não eram seguros e se encontravam em mau estado, muitos dos professores não estavam completamente qualificados, académica ou profissionalmente, não existia uma carreira docente formalmente definida e os recursos financeiros eram escassos.

O trabalho realizado e finalizado pela Comissão foi publicado em Julho de 1988. Dele, faziam parte vinte e três programas específicos de reforma, organizados em cinco secções:

- (i) Reorganização curricular e pedagógica;
- (ii) Reorganização estrutural do sistema;
- (iii) Reorganização funcional;
- (iv) Promoção dos recursos humanos,
- (v) Melhoria das condições de apoio.

No âmbito desta temática, é importante salientar as várias medidas legislativas incrementadas pelo governo como se fosse “*um enorme edifício legislativo*” (Portugal, 1992:110). Destacamos, de seguida, as seguintes medidas legislativas:

ii) A Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4ª/2001, de 28 de Fevereiro e Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro)

Tendo como objectivo assegurar uma educação de base de qualidade para todos, combatendo as desigualdades e promovendo a igualdade de oportunidades, foi publicado em 2001, um novo enquadramento legal: o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4ª/2001, de 28 de Fevereiro e Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro). Aqui, é feita uma reorganização curricular no ensino básico, procurando-se uma articulação maior entre os 3 ciclos, uma maior flexibilidade na gestão do mesmo e na sua adequação às necessidades e características dos alunos e dos contextos a que se destinam. Deste modo, foram tomadas medidas, entre as quais se destacam, conforme refere Romão (2008:70):

- (i) criação de três áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica);
- (ii) a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências;
- (iii) o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania;
- (iv) O reforço nos domínios da língua materna e da matemática;
- (v) O aprofundamento das línguas modernas.

1.2. A Rede Educativa do Ensino Básico

A temática da educação e do sistema educativo em Portugal parece-nos ser uma das mais importantes, senão aquela a que maior relevância devemos dar para, através dos nossos jovens estudantes, podermos elevar o nosso país com uma cidadania de sucesso. Desde sempre se denotou uma preocupação e interesse a nível do estado em instruir as populações.

Em 1976, 51% das escolas primárias públicas eram, ainda, edificadas com uma única sala de aulas (Sampaio, 1980). Devido ao processo de urbanização, um grande número de escolas primárias tem encerrado nas áreas rurais. Assim, em 1986, a escolas reduziram-se a 28,5% (Rau, 1988). Em 1960, haviam 18000 escolas (Marques, 1976), 12500, em 1976 (Sampaio, 1980) e 9700, em 1986 (Rau, 1988). Ainda segundo o

mesmo autor, o 2º ciclo do ensino básico e escolaridade obrigatória (5º e 6º ano) corresponde a rede de escolas preparatórias. Como refere Alarcão (2008:205), “*o primeiro ciclo de ensino básico obrigatório abrange as crianças dos 6 anos 10 anos...*”, a mesma autora considera este ciclo a primeira de uma sequência de três ciclos articulados, onde o ensino se prevê “*globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvante em áreas especializadas*” (artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

O 2º ciclo, na previsão legislativa, é considerado obrigatório englobando crianças dos 10 aos 12 anos estrutura-se “*por áreas interdisciplinares de formação básica*”, desenvolvendo-se “*predominantemente em regime de um professor por área*”, surgindo da elaboração do currículo de 1989 (D.L nº286/89).

Devido a um aumento do abandono do meio rural, assim como um decréscimo cada vez maior da natalidade, as escolas básicas isoladas foram-se extinguindo do nosso território, dando origem aos agrupamentos de escolas localizadas fundamentalmente nos meios urbanos.

1.2.1. Os períodos “*pré e pós agrupamento*”

Procuramos, agora, fazer uma breve retrospectiva sobre as várias fases evolutivas do sistema educativo, contemplando o pré-escolar, o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

Segundo a nossa tradição educacional e generalizando um pouco, a educação da primeira e da segunda infância era delegada à família, as instituições particulares de carácter social, às escolas privadas com fins lucrativos ou não, amas, avós e, não tão raro, aos irmãos mais velhos ou à rua. O seio familiar, como sabemos, é, por excelência, um espaço educativo, mas, por si só, não possui elementos suficientes, para desenvolver experiências e aprendizagens globais essenciais a um desenvolvimento harmonioso. A saída da mulher de casa, para trabalhar, desencadeou a necessidade do aparecimento de áreas de educação infantil específicas, tendo surgido instituições de assistência e solidariedade social, como foi o caso de “*o cuidado dos desvalidos*”.

Mais tarde, surgiram, no sistema público, os Jardins de Infância, onde a educação pré-escolar se inicia como um serviço de educação permanente, com a conjugação da acção familiar, da comunidade e do estado, tendo como fins:

- (i) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- (ii) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar;
- (iii) Estimular a realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.

O estatuto dos Jardins-de-Infância foi promulgado em Dezembro de 1979. Foram então definidos os **objectivos fundamentais da educação pré-escolar**:

- (i) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- (ii) Favorecer, individual e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- (iii) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- (iv) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade e inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- (v) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao acompanhamento mais adequado;
- (vi) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
- (vii) Assegurar uma participação afectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.

Em 1911, a reforma ocorrida dividiu o ensino primário em três graus (elementar, complementar e superior, circunscrevendo a obrigatoriedade às três classes do primeiro), facto que mereceu, de João de Barros, a crítica de não ter entendido o ensino primário “*como o ensino fundamental para todos os cidadãos*”. Foi necessário esperar pela reforma de 1919 para que, ao ensino primário geral e obrigatório (5 classes), fosse atribuído o objectivo de fornecer às crianças os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.

Depois do golpe de 1926, o ensino primário elementar foi reduzido a quatro classes, considerando-se que, nas três primeiras, se ensinava a verdadeira base do ensino primário”, isto é, “ler, escrever e contar correctamente.

Passados quase trinta anos, com o Ministro Leite Pinto, as carências de mão-de-obra qualificada e as necessidades do desenvolvimento económico, no quadro do capitalismo, levam a que a temática da escolaridade obrigatória voltasse a ter interesse e fosse tema de declarações de intenção.

Através de várias disposições, criaram-se mais duas «vias» de cumprimento do 5º e 6º anos de escolaridade obrigatória em simultâneo com o já existente ciclo complementar do ensino primário:

- (i) Em 1964, a Telescola (ensino oficial de recepção particular) cujo programa inicial, na parte escolar, previa o ensino televisivo de um programa equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico acrescido da disciplina de Francês, que uma portaria anterior, viria a estruturar como uma fórmula experimental da “*unificação dos dois ciclos iniciais do ensino secundário*» (“*ciclo preparatório do ensino técnico*” e “*1º ciclo do ensino liceal*”);
- (ii) Em 2 de Janeiro de 1967, o “*ciclo preparatório do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, o qual ficou conhecido na história do ensino Português por «ciclo preparatório directo*”.

Estas três modalidades de ensino apresentavam significativas diferenciações curriculares e organizativas. O ciclo complementar do ensino primário era ministrado por professores do mesmo grau, os quais, os quais deveriam assegurar e leccionar todas as matérias. No entanto, ao currículo não se reconhecia equivalência ao ciclo preparatório TV, nem ao ciclo preparatório directo.

Os currículos e programas dos ciclos preparatórios TV e directo eram considerados equivalentes. Mas, quanto à parte pedagógica, ou seja, a matéria propriamente dita, televisionada, esta era transmitida por monitores detentores de habilitações mínimas (o então ciclo complementar do ensino liceal). Propunha-se, inicialmente, para o ciclo preparatório directo, o destacamento de professores dos ensinos liceal e técnico, estabelecendo-se que as habilitações científicas e pedagógicas dos docentes fossem fixadas em regulamento. Segundo Fernandes (1968:110), tal “...deixava a porta a uma descida de exigência no plano de preparação dos professores...”.

Constatamos, desta forma, o agravamento de carácter social discriminatório, tendo já marcado o sistema de ensino com o aparecimento do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico.

Salientamos que o ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se às populações rurais e suburbanas. O ensino preparatório directo serviria as sedes de concelho e, conseqüentemente, as zonas urbanas.

Além de outras perspectivas para o ensino, a Lei nº 5 /73, conhecida pela *Reforma Veiga Simão*, tinha como objectivos alterar a estrutura e o âmbito do «ensino básico». Aparecendo este como obrigatório e com a duração de oito anos, sem referência à sua gratuidade. Assim, os primeiros quatro anos seriam ministrados nas escolas primárias e os outros quatro ao ensino preparatório, a ministrar em escolas preparatórias, admitindo-se, porém, a utilização de postos de recepção da Telescola, assim como de estabelecimentos onde se utilizasse, em simultâneo, os ensinos directo e televisivo, enquanto não se assegurasse o ensino directo a todos os alunos. A referida Lei não se pronunciava em relação ao ciclo complementar do ensino primário, no entanto, o seu desaparecimento gradual estava implícita nesta lei.

Os objectivos gerais do ensino básico eram definidos na Lei nº5/73, em relação à formação da personalidade nos seguintes domínios: (i) Físico; (ii) Intelectual; (iii) Estético; (iv) Moral; (v) Cívico e (vi) Social e Patriótico, tendo em vista a observação e orientação educacionais, sendo estas extensivas às crianças inadaptadas, deficientes e precoces.

O **Ensino Primário Elementar** entra em vigor no ano lectivo de 1973/74, tendo o seu programa sido aprovado pela Portaria n.º 26 438, de 16 de Julho de 1968. No entanto, houve uma primeira revisão desses programas e dos seus objectivos realizada em Maio/Junho de 1974 (com vista ao ano lectivo de 1974-75), contendo



importantes inovações quanto aos conteúdos e aos métodos. O programa de ensino primário elementar, aprovado em 1975, funda-se numa filosofia da educação de sentido humanista e democrático. Todo o sentido da acção educativa é centrado sobre a criança enquanto sujeito. A educação é entendida como desenvolvimento multilateral da personalidade.

O **Ciclo Complementar do Ensino Primário** era inicialmente ministrado por um só professor em cada classe para todas as matérias, admitindo-se, quanto à Educação Musical, a leccionação de várias classes por um só professor. Salientamos que a Rádio Escolar fornecia apoio à prática desta disciplina. Apesar de acções de actualização, realizadas antes do 25 de Abril, o nível de competência científica exigido pelos programas era superior ao da maioria dos docentes. Foi, então, decidido integrar dois professores em cada classe, principalmente às disciplinas literárias e científicas.

Segundo Fernandes (1973:43), este ciclo, em princípio era destinado a proporcionar uma das vias de cumprimento da escolaridade obrigatória. O ciclo complementar do ensino primário admitia, no entanto, dispensas de frequência nos casos em que a Direcção do Distrito Escolar comprovasse a impossibilidade de inscrições .

O **Ensino Preparatório Directo** foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º48 572, de 9 de Setembro de 1968, definindo-se como forma de ampliação da cultura de base, em ordem ao prosseguimento dos estudos e como instrumento de orientação dos alunos nas respectivas opções escolares. O ensino deveria orientar-se *“pelos princípios da doutrina e da moral cristãs tradicionais do país”*, promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, e a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social.

O currículo do **Ciclo Preparatório TV** é semelhante ao do Ensino Preparatório Directo. Além das aulas de emissão, há outros períodos lectivos, aulas de exploração, aulas de exploração complementar e aulas sem emissão destinadas à área das Ciências. As aulas terminavam um pouco tarde, o que dificultava o regresso a casa nas zonas rurais.

Achámos pertinente, uma vez que o nosso estudo se insere no concelho de Évora, elaborar um levantamento, dos agrupamentos escolares existentes neste concelho,(Carta Educativa), uma vez que a sua implementação veio enriquecer a organização do nosso ensino, de forma a facilitar a integração de novos meios facilitadores de aprendizagem. Todos os Agrupamentos de Escolas do concelho de Évora respondem aos níveis de educação pré-escolar e de ensino do 1º, 2º e 3º ciclo, não integrando, todavia, o ensino

secundário. Os Agrupamentos constituídos têm a sua sede nas três escolas EB2,3 de Évora e, no caso do Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora, na única Escola EBI existente no concelho, a Escola EBI da Malagueira.

Tendo como referência os dados relativos ao ano lectivo 2005/06, conclui-se que o Agrupamento com maior número de alunos é o Agrupamento de Escolas nº 2 de Évora (com sede na Escola EB2,3 André de Resende), com 1405 alunos na totalidade. Por outro lado, os Agrupamentos que apresentam o maior número de escolas sob a sua gestão são os Agrupamentos nº 3 (com sede na Escola EB2,3 Santa Clara) e 4 de Évora (com sede na Escola EB2,3 Conde Vilalva), com 13 estabelecimentos de educação e ensino agrupados.

Ao nível do concelho, existem ainda 34 turmas a funcionar em regime de desdobramento, verificando-se o número mais elevado destas no Agrupamento de Escolas nº 4 e a sua inexistência no Agrupamento de Escolas nº1.

As turmas unitárias, constituídas por alunos a frequentar diferentes anos escolares, existem essencialmente nas zonas rurais, dado o insuficiente número de alunos para constituir uma turma por cada ano de escolaridade. Neste aspecto, os Agrupamentos de Escolas nº 3 e 4 apresentam o maior número de turmas unitárias, consequência da sua constituição apresentar igualmente o maior índice de escolas sitas em freguesias rurais. Apesar da complexidade inerente à afectação de recursos humanos a cada uma das escolas e aos diferentes níveis de ensino, torna-se incontornável realizar uma análise comparativa das diferentes realidades de cada um dos agrupamentos nesta matéria, uma vez que estes são actores fundamentais do sistema educativo e da qualidade deste.

De forma a realizar uma análise com a maior objectividade possível, adoptou-se como critério uma análise comparativa da média de docentes (colocados a tempo inteiro num determinado estabelecimento de educação e ensino e sem funções atribuídas no âmbito da Educação especial) e de auxiliares de acção educativa (afectos a tempo inteiro num determinado estabelecimento educativo, não sendo consideradas as tarefeiras nesta análise) por turma, diferenciando cada nível de educação e ensino.

Os restantes profissionais a desempenhar a sua acção no sistema educativo, como professores de apoio, animadores, professores de actividades de enriquecimento curricular e outros, não serão analisados, dadas as especificidades próprias da sua colocação nas diferentes escolas, apesar da sua grande importância no sistema educativo.

A comparação da média de docentes por turma permite concluir que existe uma grande homogeneidade da afectação destes profissionais ao nível do 1º CEB, uma vez que em todos os Agrupamentos de escolas existe um 1 docente titular por cada turma deste nível de ensino. Todavia, ao nível da educação pré-escolar e do 2º e 3º CEB, esta homogeneidade já não se verifica, dado que existe uma discrepância da média de docentes que, no caso da educação pré-escolar, varia entre 1 e 1,8 docentes por grupo e, no caso do 2º e 3º CEB, oscila entre 3,2 e 4,9 docentes por turma.

No caso das auxiliares de acção educativa, esta comparação realça que, ao nível da educação pré-escolar, apesar de não haver homogeneidade, a disparidade dos valores não é acentuada, uma vez que se situa entre 0,7 e 1 auxiliar de acção educativa por grupo.

Todavia, ao nível do 1º CEB a questão ganha outros contornos, já que existem algumas escolas no concelho em que não existe uma auxiliar de acção educativa a tempo inteiro, nomeadamente as Escolas EB1 de Guadalupe (tarefeira a meio tempo), de Santo Antonico

(tarefeira por 4 horas), S. Manços (1 auxiliar e uma tarefeira por 4 horas para dois edifícios) e Vendinha (tarefeira por 4 horas). A Escola EB1 da Graça do Divor apresenta uma situação peculiar, uma vez que a auxiliar de acção educativa a desempenhar funções a tempo inteiro nesta escola encontra-se colocada por duas entidades: 4 horas sob a responsabilidade do

Ministério da Educação e 4 horas sob responsabilidade da Junta de Freguesia de N. Sra. Da Graça do Divor, que entendeu que a afectação de uma tarefeira à escola não dava uma resposta adequada às necessidades desta. Esta carência, justificada pelo reduzido número.

Os Decretos-Lei 147/97 de 11 de Junho e 35/88 de 4 de Fevereiro definem a necessidade de um docente por cada 25 alunos e um auxiliar de acção educativa por cada dois docentes para a educação pré-escolar. Para o ensino básico do 1º ciclo, em concordância com os decretos-lei 57/80 de 26 de Março e 35/88 de 4 de Fevereiro e 147/97 de 11 de Junho, está definida a necessidade de um docente por cada grupo de 24 alunos e calculado o número de auxiliares de acção educativa de acordo com o quociente inteiro resultante da divisão por 3 do número de docentes em exercício.

De alunos destas escolas, concretiza-se diariamente num entrave ao bom funcionamento das escolas, dado que, para além das tarefas de limpeza, as auxiliares de acção educativa desempenham ao longo do dia um papel de apoio às actividades lectivas e de vigilância ao recreio dos alunos, o que só é conciliável com um recurso humano a tempo inteiro.

Para além disto, esta situação tem vindo a agudizar-se com a introdução das actividades de enriquecimento curricular nas escolas, que, ao prolongarem o seu período de funcionamento, exigem igualmente um tempo superior de permanência das auxiliares de acção educativa nestes estabelecimentos.

Após analisarmos a forma como se processava o ensino em Portugal e como se encontra sistematizado nos nossos nos nossos dias, consideramos pertinente referir a importância que, hoje em dia, têm os agrupamentos para a nossa escola, uma vez que juntam todos os níveis de ensino, originando assim uma participação mais activa na vida escolar, organizando o ensino (a escola) de forma, a que os alunos oriundos das zonas periféricas e rurais tenham uma integração facilitadora quer a nível escolar, indo reflectir-se nas aprendizagens, quer a nível físico, proporcionando aos alunos o conforto e segurança necessários aquando das transições.

1.2.2. O regime de autonomia administrativa e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

No **Decreto-Lei nº115-A/1998**, que define o regime de autonomia administrativa e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário encontramos, no artigo 5º, ponto 1, a seguinte definição: " *o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar de um ou mais níveis e ciclos de ensino a partir de um projecto pedagógico comum...* ", tendo em vista a obtenção de diversas finalidades entre as quais: "favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica".

De acordo com Eliseu (2002:35), "assistimos assim em Portugal ao reconhecimento por parte do governo das especificidades locais e das diferentes

realidades criadas pelo projecto educativo do agrupamento de escolas e a sua vontade em descentralizar a administração e gestão do sistema educativo”.

Sabemos que, nalguns países, como por exemplo a França, no início dos anos 80, surgiram experiências no sentido das descentralizações. De facto, determinados anos podiam beneficiar de diversos suplementos mediante a apresentação de um projecto específico concebido com base nas necessidades locais e com a participação dos pais, membros das autarquias, das instituições culturais e sociais de forma a promover a participação de todos no processo educativo.

Segundo Costa (1996), a valorização dos indivíduos, a sua participação e cooperação assim como o seu carácter consensual na organização da escola constitui a *“imagem democrática da escola”*, subjacente à concepção da escola como comunidade educativa que, de acordo com Formosinho (1989), assenta em princípios de autonomia, de participação e responsabilização de todos os interessados no processo educativo.

A autonomia, de acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei nº 115-A/1998 é designada como *“o poder reconhecido à escola pela administração de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”*, significando que *“... a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem , assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades...”* (preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98) e que a autonomia resulta *“...do equilíbrio de forças numa determinada escola , entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destaca : o governo e dos seus representantes, os professores, os alunos, os pais e membros da sociedade local “.* (Barroso, 1996:186).

Neste sentido e segundo Macedo (1995, cit. por Barroso, 1996:187):

“ A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências, interações que estabelece com outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que a identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é a autonomia da escola.”

A autonomia implica, então uma produção de consensos dinâmicos em volta de objectivos partilhados na elaboração do projecto educativo que, sem esquecer os interesses e valores individuais dos diversos grupos, estruturam a acção em função de objectivos colectivos próprios. Nanao (1992) refere que, se por um lado, a autonomia implica a responsabilização dos diversos actores sociais e profissionais, por outro lado, aproxima o núcleo de decisão da realidade escolar.

No âmbito da autonomia, Barroso (1996:186) refere que é necessário desenvolver 3 tipos de intervenção:

- 1 - Promover na escola “ *uma cultura de colaboração e participação* “ entre todos os asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais;
- 2 - Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança;
- 3 - Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que as governam.

A construção do projecto educativo significa uma reunião de esforços, sinergias e interesses comuns dos vários intervenientes na escola, pois, de acordo com Eliseu (2002:38), “ *o projecto educativo é ou deveria ser, o elemento fundamental na constituição dos agrupamentos e na conseqüente autonomia dos mesmos*”.

Consideramos que algumas das vantagens da constituição dos agrupamentos de escola estão relacionados com a existência de um projecto pedagógico comum e com a possibilidade de se construírem percursos escolares integrados numa articulação entre níveis educativos no sentido do estipulado no Decreto-Regulamentar nº12/2000, onde é relevada a importância de se “*garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica*”.

Mais tarde, através do **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril**, é aprovado o **novo regime de autonomia**, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com vista a reforçar o nível de participação da comunidade, família e na constituição de lideranças que se afirmem na escola. Um dos instrumentos do processo de autonomia dos agrupamentos de escolas e

escolas não agrupadas é o actual projecto educativo, enquanto documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.

CAPÍTULO 2

AS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS

Capítulo 2 – AS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS

Neste segundo capítulo, pretendemos abordar um conceito importante para a temática em estudo que se centra na preocupação em compreender o significado e importância do conceito “*transição*”. Este será analisado, em particular, na área da educação.

2.1. O conceito de transição

O conceito **transição** no Dicionário da Língua Portuguesa (1999:1621) apresenta o seguinte significado: “*acto ou efeito de passar de um lugar de um estado ou de um assunto para outro*”.

Nas respectivas trajetórias de vida os indivíduos passam por diversas e diferentes transições, implicando todas elas mudanças, assim como alguma necessidade de adaptação.

Relativamente ao nosso estudo, a transição das crianças do meio rural para o meio urbano do 4º ano para o 5º ano, implica não só uma mudança para um ambiente educativo com novas exigências, novas disciplinas, novos colegas, novos professores, passando de um sistema de monodocência para um de pluridocência, assim como a transição para o meio urbano em que a nova escola está inserida, o que leva a que os jovens alunos sintam sérias dificuldades em adaptarem-se ao meio e consequentemente ao novo espaço educativo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o ponto 2, do artigo 8º, refere-nos o seguinte:

“a articulação entre os 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”.

De acordo com Eliseu (2002:31):

“cabe assim aos docentes de transição respeitar os seus percursos e ritmos individuais e garantir a continuidade no processo educativo”.

Por seu lado, Nabuco (1992:82), referenciado por Eliseu (2002) "*um dos aspectos mais importantes dos momentos de transição é o problema da continuidade*" e, segundo Marshall (1988), já nos anos sessenta, as investigações realizadas por Bruner, Piaget, Inhelder e Bloom revelaram que as experiências formadas nos primeiros anos de vida da criança, assim como a continuidade dessas aprendizagens, são cruciais para o seu desenvolvimento futuro. Para a mesma autora, nos anos 70, nos Estados Unidos, outros estudos revelaram que **deve ser dada maior prioridade à continuidade** de forma a atenuar a transição entre as diferentes fases do processo educativo, de modo a que as crianças sejam beneficiadas e não fiquem prejudicadas por experiências inadequadas.

Na articulação entre os ciclos de ensino (do 1º ciclo para o 2º) abordada no nosso estudo, os jovens deparam-se com grandes dificuldades, as quais se vão regularizando consoante a sua capacidade intelectual e o seu desenvolvimento global.

No entanto, há factores inerentes a cada jovem que vão facilitar, ou não, a sua adaptação à nova escola, tais como aqueles que refere Strect, em (Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos –Casa da Praia) "Transições – da 1ª Infância á Adolescência" (2002:252) na seguinte citação: "*a importância e o gosto de descobrir o mundo extra familiar, e o desejo que isso pode trazer, com gosto de aprender e crescer*". Segundo o mesmo autor, no estágio em que acontece esta mudança, existe uma **força** interior para o conhecimento, assim como se criam, facilmente, laços de confiança nos adultos. Para que a transição decorra de forma equilibrada é necessário que haja estabilidade na dinâmica familiar de cada jovem (paterna/materna) proporcionando, deste modo, **uma construção de identidade individual e social dos jovens em articulação.**

Da revisão da literatura que efectuámos, sobre esta temática, verificamos ser extremamente importante para estes jovens, a capacidade para desenvolver relações adequadas com os seus colegas e com os adultos. Constitui um factor de enriquecimento, que favorece o desenvolvimento harmonioso, se essas mesmas relações forem efectuadas de forma a valorizar o seu desenvolvimento psíquico. Strech (2002:252) refere que a "*... transição como a capacidade de manter uma certa organização e a rotura como o oposto dessa transição.*" Ainda de acordo com o mesmo autor, a passagem para o 5.º ano "... implica maturidade, estabilidade emocional para aguentar a mudança..." (p. 253). Para muitos jovens, a transição de 4ºano para o 5º ano,

na opinião de Strech “Transições- da 1ª Infância á Adolescência “ (2002: 254) “... *é um salto no abismo das suas vidas, não na sua evolução... é uma queda abrupta, possivelmente já vivida pelos adultos, ou pelos técnicos que já os conhecem*”. Sabemos, no entanto, que, muitas vezes os pais, assim como os próprios jovens, não prevêem o que na realidade poderá acontecer com a mudança, conduzindo, frequentemente, a falsas expectativas para as famílias que se deparam com problemas complicados em relação aos seus filhos.

De acordo com Barcia”Transições da 1ª Infância á Adolescência” (2002: 260), o período de transição que temos vindo a referir deverá constituir-se como “... *um período de adaptação em que em vez de disciplinas, houvesse outras coisas que ajudassem os miúdos a entrar na escola. Se calhar podia ser uma boa preparação de uma boa festa de natal*”.

Para os jovens, de modo frequente, este processo de transição/ adaptação decorre durante algum tempo, principalmente quando os mesmos, não só transitam de ciclo, como também de meio. Assim, parece-nos que há uma maior necessidade de se lhes definir limites para que esse mesmo processo, se concretize num caminho de sucesso para cada um dos alunos.

Em Portugal existem alguns estudos sobre a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o de Martins & Camilo (1994), e segundo Eliseu (2001), o estudo revela a existência de descontinuidades no comportamento das crianças na transição entre aqueles dois níveis de educação.

De acordo com Abrantes (2005) e referenciado por Eliseu, Portugal está ainda por fazer uma pesquisa quantitativa aprofundada sobre este fenómeno. Mas sabemos bem que, mantendo-se o abandono e o insucesso escolares enquanto fenómenos massivos em Portugal, mesmo no período da modernidade democrática (Sebastião, 1998), são especialmente frequentes entre os jovens que experimentaram uma ausência de transição, ou seja, aqueles que reprovaram no ano anterior (Benavente e outros, 1994). Mas, há também indícios que as transições bruscas potenciam esses fenómenos. Uma primeira análise de dados mais recentes do Ministério da Educação e do INE permite observar que os maiores níveis de insucesso e de abandono se concentram no primeiro ano de cada ciclo, o que parece confirmar a tese da transição enquanto mecanismo de exclusão

Embora se verifique sempre uma subida das taxas de insucesso no 1º ano de cada ciclo, esta parece ser particularmente relevante na passagem do 6º para o 7º ano. Se uma

primeira intuição nos poderia sugerir que a transição do 1º para o 2º ciclo é mais violenta, devido ao fim do regime de monodocência e à mudança necessária de estabelecimento de ensino, a verdade é que a grande subida nas taxas de retenção ocorre no primeiro ano do 3º ciclo.

Os próprios Ministérios da Educação e do Trabalho reconhecem este fenómeno num documento recente (ME/MSST, 2004). Relativamente ao abandono escolar, pode ler-se logo na primeira página do relatório o seguinte: "As taxas de abandono são insignificantes no 1º ciclo revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. Porém, acentuam-se de forma marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (5º, 7º e 10º)" (p. 1).

Um fenómeno semelhante parece verificar-se no caso do insucesso escolar. Como se lê no referido relatório:

"Os anos de escolaridade críticos [em termos de retenções] são o 2º, o 5º e o 7º. O 2º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição".

(p. 5)

No entanto, este relatório limita-se a constatar o fenómeno, quase como inevitável, não apresentando quaisquer medidas para o combater.

O mais curioso é que o insucesso e abandono no início dos ciclos tem vindo a aumentar ao longo dos últimos 20 anos, apesar das diversas equipas governamentais terem, desde os anos 80, procurado criar uma ideia de unidade de ciclo e de não retenção no seu interior, impondo o final do ciclo como momento por excelência da avaliação sumativa e da selecção. Este fenómeno sugere que a procura social da educação, em

Portugal, tem evoluído mais rapidamente do que a cultura do sistema educativo, sendo também (mais) um sinal — e um possível locus privilegiado de observação — das discontinuidades entre políticas educativas e realidades escolares (Bowe e Ball, 1992) que urge estudar mais afincadamente no caso português.

Mais interessante é cruzar estes desempenhos escolares na passagem dos ciclos com outras variáveis de desigualdades escolares e sociais. Em termos regionais, os dados do ME/MSST (2004) revelam diferenças acentuadas mas de difícil explicação. O "efeito de

transição" parece fazer-se sentir com particular intensidade no Alentejo, uma região marcada por privações várias, e tem pouca relevância, na região centro, o que aliás apenas acentua as altas taxas de insucesso na primeira e as baixas na segunda. Na região norte, o pouco impacto da passagem para o 2º ciclo é contrabalançado por um enorme impacto da passagem para o 7º ano, talvez explicado pela entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho ou a necessidade de sair da terra para frequentar o 3º ciclo. Já no Algarve, ocorre o inverso: forte impacto da transição para o 2º ciclo, mas não tão grande na entrada do 3º. Abrantes (2005), referenciado por Eliseu (2001).

De acordo com Abrantes/2005) a construção do self (eu) pode ser considerada como um processo dinâmico, que leva a múltiplas alterações e redefinições ao longo do desenvolvimento. Entre os factores que contribuem para essas redefinições contam-se os momentos de transição escolar (Harter, 1999). Estes comportam, na maior parte das vezes, a quebra de redes sociais entre pares e, conseqüentemente, a necessidade de estabelecimento de novas relações sociais. Em simultâneo, coincidem com novas e maiores exigências em termos académicos, o que implica, para os alunos, a mobilização de novos recursos adaptativos, o que, em muitos casos, se afigura problemático (Cotterell, 1992, Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004, Zanobini & Usai, 2002). O processo de transição, adaptação e ajustamento ao novo contexto deve ser considerado como um processo complexo e multidimensional que envolve diversos factores de natureza contextual, intra e interpessoal. Para compreender a forma como os sujeitos lidam com a transição, devemos considerar as características do novo contexto, assim como, as características pessoais que modelam a forma como o sujeito se percebe e actua no contexto (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Deste modo, é previsível que muitos jovens apresentem dificuldades na sua adaptação, o que pode reflectir-se na sua auto-estima, nas diferentes dimensões do autoconceito e no rendimento académico.

Wigfield e Eccles (1994) num estudo longitudinal com 1850 alunos americanos, em transição da "elementary school" para o "junior" high school", evidenciam uma diminuição nos valores de auto-estima e em várias dimensões do autoconceito imediatamente após a transição. Zanobini e Usai (2002), num estudo com 95 crianças italianas, mostram, igualmente, que após a transição de ciclo ocorre uma diminuição do autoconceito académico, enquanto as restantes

dimensões do autoconceito se mantêm estáveis. Por outro lado, no que se refere às relações entre variáveis, a relação entre o autoconceito académico e a motivação é mais forte após a transição de ciclo.

Muitos estudos demonstram que há um declínio no desempenho dos alunos após uma transição escolar (Bourcet, 1998; Cotterell, 1992, Zanobini & Usai, 2002). Na investigação acerca deste fenómeno podemos encontrar duas explicações diferentes. Por um lado, aquilo que Simons, Burgeson, Carlton-Ford e Blyth (1987) denominam de mudanças cumulativas e que se traduz no facto de as transições escolares ocorrer a par de várias modificações psicossociais, que conjuntamente, concorrem para o aumento de stresse na adaptação. Por outro lado, a descontinuidade verificada, muitas vezes, entre os diferentes ciclos de ensino, manifesta, por exemplo, nos níveis de exigência dos professores e no tipo de ensino ministrado, aumenta a probabilidade de desencontros entre os alunos e o ambiente escolar (Cotterell, 1992). De acordo com as explicações anteriores, há alterações na forma como os sujeitos julgam a sua própria competência. Por um lado, as crianças mais novas parecem sobrevalorizar as suas competências, enquanto que os jovens adolescentes parecem ser mais realistas (Harter, 1999). Por outro lado, factores associados com o ambiente da nova escola podem influenciar a confiança dos alunos nas suas competências. Alguns autores referem que os espaços físicos do novo contexto escolar, como as salas de aula, serviços, espaços de lazer, arquitectura, cores do edifício, arranjos e limpezas, afectam o comportamento e rendimento académico dos alunos (Almeida et al., 2000).

Lohaus e colaboradores (2004), referem que, as alterações na adaptação das crianças após a transição de escola são simplesmente respostas às mudanças físicas e pessoais do ambiente escolar. Neste estudo, os autores pretenderam verificar se os efeitos experimentados na transição de escola após uma pausa escolar são diferentes daqueles experimentados por crianças após uma pausa, mas sem transição. Os resultados não indicam aumentos nos níveis de pressão ou outros sintomas após uma transição de escola. Concluíram que, a transição escolar não é de uma forma geral uma experiência difícil para as crianças, e que, as crianças que precisam de apoio, são provavelmente aquelas que demonstram uma fraca recuperação dos efeitos das pausas, independentemente de transitarem de escola ou não.

Mcdougall e Hymell (1998) com base em várias investigações sugerem que os efeitos da transição de escola não são universais. Até à data, as investigações têm revelado uma variedade de factores, como a performance académica, as características familiares, a adaptação social, a relação entre pares, o autoconceito, que podem influenciar o impacto positivo ou negativo da transição de escola (Bourcet, 1998; Hirsch & Rapkin, 1987; Lord, Eccles & McCarthy, (1994) . Alguns resultados sugerem, ainda, que a adaptação pode variar entre rapazes e raparigas. Por exemplo Lord e colaboradores (1994) referem que as raparigas, durante a adolescência, revelam um declínio na auto-estima após um período de transição. Para além do género, outros investigadores relatam diferenças individuais na transição ao examinar o papel das relações entre pares. Não são necessariamente os alunos com problemas nas experiências académicas que têm dificuldade na transição, são antes, os alunos que não se sentem bem consigo próprios e se percebem como tendo problemas sociais, que aparentam dificuldades na adaptação após a transição. Os alunos com boas relações de pares e apoio demonstram realizar uma transição mais positiva. Os alunos com baixa auto-estima, os que se percebem menos competentes socialmente e menos populares são provavelmente aqueles com uma adaptação mais pobre e infeliz à nova escola (Mcdougall & Hymell, 1998).

Mcdougall & Hymell (1998) exploraram as diferenças individuais na transição para o 2º ciclo. Examinaram as percepções que os alunos tinham das suas próprias facilidades e dificuldades, avaliaram quais os que apresentavam perturbações nos primeiros meses após a transição, na tentativa de perceber que factores da adaptação social e académica poderiam prever diferenças individuais na experiência da transição.

Para Teresa Sá (Transições da 1º Infância à Adolescência p.225), há necessidade de ajudar a criança a experimentar-se de novo assim como experimentar o novo, a conhecer-se e a descobrir o que ainda não foi descoberto, de si e do mundo, a desenvolver competências, levá-la a conhecer a estima e a auto-estima, a realizar produções, a reforçar pertenças, a abraçar novos grupos, a explorar novos caminhos e a inventar outros se nenhum dos disponíveis é adequado.

Sabemos serem muitas vezes as condições do presente que ajudam ou não a ir para a frente e a ultrapassar os medos do passado, sendo, quando o presente é pobre e se repete fixando o passado que a criança vai buscar os acontecimentos menos bons, ficando

presa no tempo, estática, não cresce, não transita, tendo dificuldade de se projectar no futuro.

Veremos se este estudo nos permitirá encontrar pistas/descontinuidades no âmbito da transição dos níveis subsequentes, ou seja, do 1.º Ciclo em meio rural para o 2.º Ciclo do Ensino Básico em meio urbano.

CAPÍTULO 3

A REDE EDUCATIVA NO CONCELHO DE ÉVORA

Capítulo 3 – A REDE EDUCATIVA NO CONCELHO DE ÉVORA

Neste capítulo, procuramos caracterizar, de forma breve, a rede educativa no concelho de Évora, já que este se constitui no território de intervenção do estudo. Num momento inicial, começamos por efectuar uma referência ao enquadramento legal que viria a **instituir o instrumento que reúne a rede de estabelecimentos que assegura o ensino pré-escolar, básico e secundário de cada concelho (*Carta Educativa*)**. Num segundo momento, propomo-nos descrever a rede de estabelecimentos de educação no concelho de Évora.

3.1. A importância da Carta Educativa

A Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, no n.º 2 do artigo 19.º, transfere do poder central para as Câmaras Municipais a responsabilidade de elaborar a carta escolar e de criar os Conselhos Locais de Educação. Esta Lei foi regulamentada pelo **Decreto-Lei n.º 7/2003**, de 15 de Janeiro (alterado pela Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto). Assim, são criados:

a) o Conselho Municipal de Educação (são extintos os Conselhos Locais de Educação);

b) a Carta Educativa (são extintas as Cartas Escolares), a qual “*deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município*” e “*visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário*” em função das necessidades e procura por parte da população a que se destina (pontos 5 e 1, do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, respectivamente).

Tendo em conta que o nosso estudo se insere no concelho de Évora, considerámos pertinente elaborar um levantamento dos agrupamentos escolares existentes neste concelho, uma vez que a sua implementação veio enriquecer a

organização do nosso ensino, de forma a facilitar a integração de novos meios facilitadores de aprendizagem.

Verificámos que, ano lectivo 2004/2005, a Carta Escolar do concelho de Évora sofreu uma reorganização profunda, estruturando-se em quatro agrupamentos verticais. Na Carta Escolar da região de Évora pode ler-se o seguinte:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Carta Escolar da região de Évora, 2004/2005)

Todos os Agrupamentos de Escolas do concelho de Évora respondem aos níveis de educação pré-escolar e de ensino do 1º, 2º e 3º ciclo, não integrando, todavia, o ensino secundário. Os Agrupamentos constituídos têm a sua sede nas três escolas EB2,3 de Évora e, no caso do Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora - onde se encontra a única Escola Ensino Básico Integrado existente no concelho - a Escola EBI da Malagueira.

Tendo como referência os dados relativos ao ano lectivo 2005/06, conclui-se que:

- (i) O Agrupamento com maior número de alunos é o Agrupamento de Escolas nº 2 de Évora (com sede na Escola EB2,3 André de Resende), com um total de 1405 alunos;
- (ii) Os Agrupamentos que apresentam o maior número de escolas sob a sua gestão são os Agrupamentos nº 3 (com sede na Escola EB2,3 Santa Clara) e n.º4 de Évora (com sede na Escola EB2,3 Conde Vilalva), com 13 estabelecimentos de educação e ensino agrupados.

Ao nível do concelho de Évora:

- (i) Existem, ainda, 34 turmas a funcionar em regime de desdobramento, verificando-se o número mais elevado destas no Agrupamento de Escolas nº 4 e a sua inexistência no Agrupamento de Escolas nº1;

(ii) As turmas unitárias, constituídas por alunos a frequentar diferentes anos escolares, existem essencialmente nas zonas rurais, dado o insuficiente número de alunos para constituir uma turma por cada ano de escolaridade.

Neste aspecto, os Agrupamentos de Escolas nº 3 e 4 apresentam o maior número de turmas unitárias, consequência da sua constituição apresentar igualmente o maior índice de escolas sitas em freguesias rurais.

Apesar da complexidade inerente à afectação de recursos humanos a cada uma das escolas e aos diferentes níveis de ensino, torna-se incontornável realizar uma análise comparativa das diferentes realidades de cada um dos agrupamentos nesta matéria, uma vez que estes são actores fundamentais do sistema educativo e da qualidade deste.

De forma a realizar uma análise com a maior objectividade possível, adoptou-se como critério, uma análise comparativa da média de docentes (colocados a tempo inteiro num determinado estabelecimento de educação e ensino e sem funções atribuídas no âmbito da Educação especial) e de auxiliares de acção educativa (afectos a tempo inteiro num determinado estabelecimento educativo, não sendo consideradas as tarefas nesta análise) por turma, diferenciando cada nível de educação e ensino.

Os restantes profissionais a desempenhar a sua acção no sistema educativo, como professores de apoio, animadores, professores de actividades de enriquecimento curricular e outros não serão analisados, dadas as especificidades próprias da sua colocação nas diferentes escolas, apesar da sua grande importância no sistema educativo.

A comparação da média de docentes por turma permite concluir que existe uma grande homogeneidade da afectação destes profissionais ao nível do 1º CEB, uma vez que, em todos os Agrupamentos de escolas, existe 1 docente titular por cada turma deste nível de ensino. Todavia, ao nível da educação pré-escolar e do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, esta homogeneidade já não se verifica, dado que existe uma discrepância da média de docentes que, no caso da educação pré-escolar, varia entre 1 e 1,8 docentes por grupo e, no caso do 2º e 3º CEB, oscila entre 3,2 e 4,9 docentes por turma.

No caso das auxiliares de acção educativa, esta comparação realça que, ao nível da educação pré-escolar, apesar de não haver homogeneidade, a disparidade dos valores não é acentuada, uma vez que se situa entre 0,7 e 1 auxiliar de acção educativa por grupo.

Todavia, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico a questão ganha outros contornos, já que existem algumas escolas no concelho, em que não existe uma auxiliar de acção educativa a tempo inteiro, nomeadamente nas Escolas EB1 de Guadalupe (tarefeira a meio tempo), de Santo Antonico (tarefeira por 4 horas), S. Manços (1 auxiliar e uma tarefeira por 4 horas para dois edifícios) e Vendinha (tarefeira por 4 horas). A Escola EB1 da Graça do Divor apresenta uma situação peculiar, uma vez que a auxiliar de acção educativa a desempenhar funções a tempo inteiro nesta escola encontra-se colocada por duas entidades (4 horas sob a responsabilidade do Ministério da Educação e 4 horas sob responsabilidade da Junta de Freguesia de N. Sra. Da Graça do Divor, que entendeu que a afectação de uma tarefeira à escola não dava uma resposta adequada às necessidades desta).

Os Decretos-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho e n.º 35/88, de 4 de Fevereiro definem a necessidade de um docente por cada 25 alunos e um auxiliar de acção educativa por cada dois docentes para a educação pré-escolar. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico, em concordância com os Decretos-Lei n.º 57/80, de 26 de Março e n.º 35/88, de 4 de Fevereiro e n.º 147/97, de 11 de Junho, está definida a necessidade de um docente por cada grupo de 24 alunos e calculado o número de auxiliares de acção educativa de acordo com o quociente inteiro resultante da divisão por 3 do número de docentes em exercício. Diariamente, verifica-se um entrave ao bom funcionamento das escolas, dado que, para além das tarefas de limpeza, as auxiliares de acção educativa desempenham ao longo do dia um papel de apoio às actividades lectivas e de vigilância ao recreio dos alunos, o que só é conciliável com um recurso humano a tempo inteiro. Para além disto, esta situação tem vindo a agudizar-se com a introdução das actividades de enriquecimento curricular nas escolas, que, ao prolongarem o seu período de funcionamento, exigem igualmente um tempo superior de permanência das auxiliares de acção educativa nestes estabelecimentos.

3.2. A rede de estabelecimentos de educação no concelho de Évora

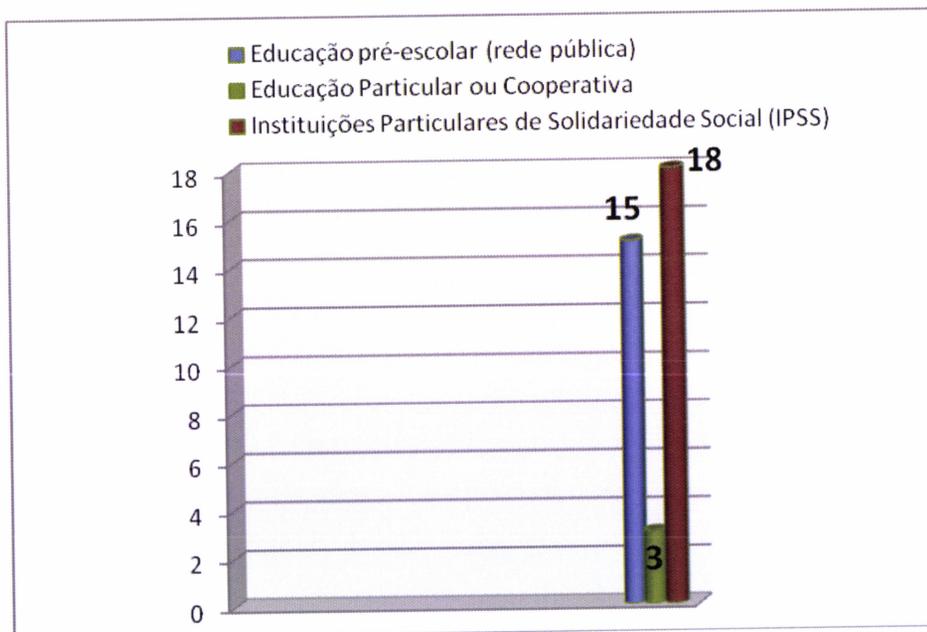
3.2.1. O Pré-Escolar

A **Educação Pré-Escolar** é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família e tendo como destinatários crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A frequência da idade pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que compete, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar.

No **concelho de Évora** existem **36 estabelecimentos de educação pré-escolar**, distribuídos, conforme se depreende da leitura do Gráfico 1, da seguinte forma:

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de educação pré-escolar no concelho de Évora



Elaboração própria

No concelho de Évora, há, actualmente, 15 estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, 3 Estabelecimentos de educação particular ou cooperativa e 18 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que compõem a rede de educação pré-escolar privada.

No ano lectivo 2005/2006, o número de crianças abrangidas pela educação pré-escolar foi de 1407 crianças: 414 crianças em Jardins de Infância da rede pública e 993 em instituições de carácter privado (Instituições Particulares de Solidariedade Social ou Estabelecimentos de Educação Particular ou Cooperativa).

Ao nível da distribuição geográfica da oferta deste nível de educação, verifica-se a inexistência de uma oferta pública nalgumas freguesias do concelho, nomeadamente em Nossa Senhora da Boa Fé, Horta das Figueiras, Santo Antão, São Mamede, São Manços, São Miguel de Machede e Sé e S. Pedro. Todavia, a oferta de equipamentos de educação pré-escolar de iniciativa privada colmata esta carência.

De acordo com os dados fornecidos pelo **Instituto de Solidariedade e Segurança Social**, pela Direcção Regional de Educação do Alentejo e pelas próprias instituições (em 7 de Março de 2006), os **estabelecimentos de educação pré-escolar do concelho de Évora têm aumentado**, com excepção do verificado no ano lectivo 2005/06. Esta evolução positiva da frequência de alunos do pré-escolar alcançou o seu pico máximo no ano lectivo 2004/05. Por outro lado, a distribuição das crianças que frequentam estes estabelecimentos é muito díspar, ou seja, a grande maioria das crianças que frequentam a educação pré-escolar no concelho fá-lo em estabelecimentos de educação particulares.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12º, prevê que cada Jardim-de-Infância propicie, para além das actividades pedagógicas, actividades sócio-educativas de apoio à família, assegurando um horário flexível, compatível com as necessidades dos pais e encarregados de educação. O Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Julho, por seu turno, regulamenta a flexibilidade de horários dos estabelecimentos de educação pré-escolar, de modo a colmatar as dificuldades das famílias e responder às suas reais necessidades. Neste sentido, a Educação Pré-Escolar subdivide a sua intervenção em duas áreas distintas mas interligadas e complementares: a componente de educação pré-escolar gratuita e a componente sócio-educativa de apoio à família, regulamentada pelo Despacho Conjunto nº300/97 de 9 de Setembro.

Anualmente, a Câmara Municipal de Évora celebra um Acordo de Colaboração com a Direcção Regional de Educação do Alentejo e o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social, definindo as competências de cada uma destas entidades, no âmbito da componente de apoio à família (CAF), que oferece aos utentes de cada jardim-de-infância público o serviço de refeições e prolongamento do horário normal da instituição, de acordo com as necessidades das famílias. A procura pela CAF tem vindo

a crescer de forma muito acentuada, uma vez que, se compararem os dados dos anos lectivos 2002/03 e 2005/06, se verifica um acréscimo de 129 alunos a beneficiarem do serviço de refeições e 256 alunos a frequentarem as actividades de prolongamento de horário.

3.2.2. O Nível Básico

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ensino Básico é **universal, obrigatório e gratuito** e tem a duração de 9 anos, dividindo-se nos seguintes ciclos sequenciais:

- (i) o **1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)**: ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- (ii) o **2.º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB)**: ensino organizado por áreas de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- (iii) o **3.º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB)**: ensino organizado segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, que se desenvolve em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

No concelho de Évora, existem, actualmente, 28 estabelecimentos de educação do 1º Ciclo de Ensino Básico, sendo que destes, apenas um é privado (o Externato Oratório de S. José). Existem, ainda, 5 estabelecimentos de ensino com o 2º ciclo do ensino básico (um deles privado) e 8 estabelecimentos com o 3º ciclo do ensino básico (um deles privado).

Foi possível saber que existe um decréscimo do número de alunos destes dois níveis de ensino, embora se verifique que é mais acentuado ao nível do 3º ciclo. Este factor encontra-se intimamente relacionado com a baixa natalidade e de alguma manutenção das taxas de abandono escolar ao longo dos vários níveis de ensino. A grande maioria dos alunos do 2º ciclo do ensino básico está a frequentar o ensino

público, situação motivada pela existência de um único estabelecimento da rede privada a oferecer este nível de ensino.

No que concerne à distribuição geográfica da oferta de 2º CEB no concelho de Évora, esta sofreu alterações radicais no ano lectivo 2004/05, concentrando a partir desse momento toda a oferta deste nível de ensino na cidade.

Até ao ano lectivo 2003/04, existia uma oferta de 2º CEB na maioria das freguesias rurais do concelho, sob a forma de ensino básico mediatizado (EBM).

3.2.3 O Nível Secundário

No concelho de Évora, há 4 escolas secundárias: a Escola Secundária C/ 3.º Ciclo de André de Gouveia, a Escola Secundária C/ 3.º Ciclo de Severim de Faria, a Escola Secundária de Gabriel Pereira é uma Escola Profissional com equivalência ao nível secundário.

CAPÍTULO 4

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Capítulo 4 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, procuramos descrever e justificar as opções metodológicas no estudo, nomeadamente a abordagem privilegiada, os instrumentos e as técnicas utilizadas, a amostra e os métodos de tratamento dos dados recolhidos.

4.1. A abordagem qualitativa

Uma das fases fundamentais num trabalho de investigação é a escolha da metodologia adequada. Esta constitui uma decisão importante, ao mesmo tempo, complexa, uma vez que estamos a trabalhar em Educação, com seres humanos, tendo sempre em conta toda a complexidade e heterogeneidade a eles inerentes.

A investigação educacional tem sofrido uma evidente evolução ao longo dos tempos, começando por ser puramente quantitativa. Segundo os positivistas, só a investigação quantitativa era credível, por ser objectiva e lógica.

Assim, a completa aceitação académica das metodologias qualitativas, na investigação em educação, teve lugar apenas nos anos sessenta. No entanto, existe uma longa tradição de investigação qualitativa nas ciências sociais, desde o século passado.

Os fundadores da antropologia (Franz Boas & Bronislaw Malinowsky) foram os primeiros cientistas sociais a fundamentarem as suas investigações em observações directas e sistemáticas nos contextos naturais. Mais tarde, Malinowsky, "Manual de Investigação em Educação", definiu algumas regras básicas, que se vieram a transformar em fundamentos metodológicos. Destas regras faziam parte:

- (i) A importância de recolher dados, pessoal e directamente, mediante trabalho de campo inserido no contexto cultural em consideração;
- (ii) A necessidade de isolar e documentar o ponto de vista dos actores relativamente ao processo ou à situação social, em que participam;
- (iii) A importância de recolher e registar com rigor as declarações e comportamentos dos intervenientes, de modo a documentar completamente as suas perspectivas;
- (iv) A importância de recolher grandes quantidades de dados, usando métodos diversificados (Jacob, 1987).

Assim, os anos setenta testemunharam o aumento e diversificação da abordagem qualitativa, produzindo-se o grande clássico da investigação qualitativa no campo da administração da educação: *“The man in the principals Office”*(Wilcott, 1973), um estudo etnográfico da figura do director de acordo com a orientação da teoria dos papéis sociais(Everhart, 1988).

Em educação os fenómenos são tão complexos que por vezes se torna necessário recorrer às duas metodologias (quantitativa e qualitativa), há de facto uma complementaridade e só tirando partido dela, podemos *melhorar a investigação educacional*.

No nosso estudo optámos por uma investigação de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen *“Manual de Investigação em Educação”*(1992), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, tais como:

- (i) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- (ii) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- (iii) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- (iv) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- (v) Diz respeito, essencialmente, ao significado das coisas, ou seja, ao *“porquê”* e ao *“o quê”*.

Destas cinco características da investigação qualitativa, podemos concluir o seguinte:

- (i) Um dos primeiros elementos é o **foco nos contextos naturais como fontes directas de dados**. Sabemos, após leituras efectuadas, assim como da nossa pouca experiência em investigação, que os investigadores qualitativos não concebem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas. Pelo contrário, fazem uma recolha directa de informação relativa a situações reais, processos e fenómenos, que ocorrem no mundo real. Daí, a investigação qualitativa ser frequentemente designada investigação naturalista, contrastando com outras metodologias de investigação baseadas em contextos manipulados e pré-definidos.

- (ii) Um segundo elemento decorre a ideia de que **o investigador é o principal instrumento de recolha, organização e análise dos dados**. Alguns investigadores usam métodos de registo de dados como a fotografia, vídeo e gravador, assim como equipamento electrónico para a organização de dados, como sejam os computadores, para ordenar a informação. Apesar da importância da sua utilização, não substitui o investigador no terreno, as suas decisões em relação ao que deve registar, como e em que circunstâncias o deve fazer, as interações com os sujeitos participantes na investigação e ainda o seu papel relativo à revisão, categorização e análise de dados.

- (iii) Um terceiro elemento decorre da **importância dada à descrição e interpretação de situações e processos**, em vez da testagem de hipóteses e teorias.

Wilson (1977), “Manual de Investigação em Educação”, explica este tipo de metodologia de investigação, designando-a como *etnografia*, fundamentada nos seguintes pressupostos essenciais:

- (i) Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja integrados no terreno;
- (ii) Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.

Optámos por circunscrever o nosso estudo aos jovens estudantes pertencentes ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, oriundos do espaço rural e que efectuaram a transição entre os 4º e 5º anos de escolaridade. Desta forma, podemos afirmar, com as necessárias cautelas, que a nossa pesquisa revestirá a modalidade de estudo de caso, uma vez que, de acordo com Sousa (2005: 137), “*o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição*”, numa abordagem que possa permitir uma maior compreensão dos fenómenos identificados.

4.2. Os instrumentos e técnicas utilizadas

4.2.1 A construção e a validação da entrevista semi-estruturada

Adoptando-se, no nosso estudo, uma abordagem de natureza qualitativa, conforme referimos anteriormente, optámos por um instrumento de recolha de informação que melhor respondesse aos objectivos do estudo, designadamente a **entrevista semi-estruturada** (Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992).

Existem **três tipos diferentes de entrevistas**, variando entre as totalmente informais, ou de conversação, e as estruturadas e fechadas, como sendo o caso das de resposta fixa. Cabe ao investigador, adaptar as questões ao contexto do seu estudo, pois, segundo Eliseu (2002:50), “*...a técnica da entrevista semi-directiva permite que o*

entrevistado se exprima livremente sobre o tema proposto, de acordo com o seu quadro de referência, devendo o entrevistador facilitar a sua expressão mostrando-se disponível e interessado em ouvir a informação e utilizando uma linguagem acessível ao entrevistado”.

De acordo com as opiniões/recomendações dos autores referidos, a nossa escolha foi enquadrada seguindo os mesmos critérios.

A entrevista semi-directiva, foi por nós utilizada para a recolha de dados, tendo sido elaborado o respectivo guião (cf. Anexo 1) de acordo com as indicações de Estrela (1990).

Numa fase inicial, construímos uma versão provisória do instrumento adoptado (entrevista semi-estruturada), através de um guião de entrevista, como refere Ghiglione & Matalon, 1992:105). Esta versão provisória da entrevista aplicada aos alunos foi submetida a um painel de especialistas constituído por 3 docentes do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

De seguida, o guião da entrevista foi submetido a algumas provas, concretamente, efectuámos algumas entrevistas teste com o intuito de verificar se era perceptível e de resposta fácil para o universo dos entrevistados. As entrevistas realizadas aos alunos que integraram este estudo, só aconteceram após autorização, atestada por documento assinado, dos encarregados de educação num documento por nós elaborado para dar a conhecer a problemática da investigação.

De acordo com estes procedimentos de validação do instrumento, foi possível a sua melhoria, passando-se à construção da versão definitiva do instrumento e à consequente aplicação do mesmo.

No guião da entrevista, foram evidenciados e dados relevância a temas, apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Blocos e objectivos específicos da entrevista semi-estruturada

Blocos	Objectivos específicos
A <i>Legitimação da entrevista, motivação e informação, em linhas gerais, do trabalho de investigação que se pretende realizar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda aos alunos, dado que as suas informações são imprescindíveis para o sucesso do trabalho. • Assegurar o carácter confidencial dessas informações.
	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação ao

B <i>A Cidade</i>	<p>meio urbano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as principais dificuldades na adaptação ao meio urbano.
C <i>A nova escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades de adaptação à nova escola. • Caracterizar as principais dificuldades na adaptação à nova escola.
D <i>Os professores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades de adaptação aos novos professores. • Identificar o perfil de professor que mais ajudou na integração e adaptação à nova escola.
E <i>Os colegas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação aos novos colegas. • Identificar o universo dos colegas que mais ajudaram na integração à nova escola.
F <i>Os métodos de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação às novas disciplinas e métodos de ensino. • Identificar o porquê das dificuldades.
G <i>O quotidiano</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação ao novo quotidiano. • Identificar as mudanças do quotidiano.
H <i>O auto-conceito</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos, para conhecer o conceito que os alunos têm deles próprios, como pessoa e aluno.

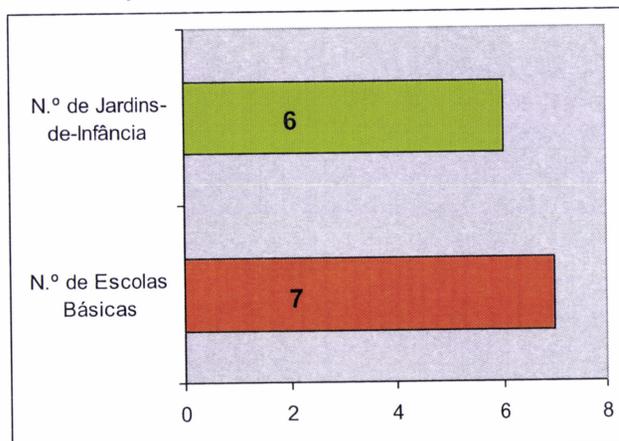
4.2.2. Os inquiridos

Para melhor conhecermos o contexto de realização da nossa investigação, iremos, de seguida, caracterizar, em linhas gerais, o Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora.

A Escola EB 2,3 Conde Vilalva fica localizada no Bairro das Pites e está inserida na freguesia do Bacelo. A zona de incidência do Agrupamento abrange, além da freguesia urbana do Bacelo, a de Canaviais e as freguesias rurais de Nossa Senhora de Machede, Nossa Senhora da Graça do Divor, São Miguel de Machede São Bento do Mato (Azaruja) e Zonas periféricas (Montes da Toura).

O Gráfico 2 apresenta-nos a constituição do Agrupamento no que respeita ao n.º de Escolas Básicas e Jardim-de-Infância nele existentes:

Gráfico 2 - Constituição do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora



Fonte: Romão (2008)

Da leitura do Gráfico anterior, podemos referir que o Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora é constituído por um total de 13 estabelecimentos: 7 escolas do ensino básico, das quais 6 são do 1.º Ciclo e 1 do 2.º e 3.º Ciclos e 6 Jardins-de-Infância.

Na Escola EB 2,3 Conde de Vilalva foi seleccionado uma amostra de 10 alunos, em 5 turmas do 5º ano de escolaridade, oriundos das freguesias rurais de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede, São Bento do Mato (Azaruja) e zonas periféricas da cidade de Évora (Montes da Toura), de acordo com o conteúdo do Quadro 3:

Quadro 3 – Sujeitos da amostra

Instituição	N.º de alunos distribuídos por freguesias/localidades			
	São Miguel de Machede	Nossa Senhora de Machede	São Bento do Mato (Azaruja)	Zonas periféricas de Évora (Montes da Toura)
Escola E.B. 2,3 Conde de Vilalva (Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora)	3	3	2	2
Total	10			

4.2.3. A análise de conteúdo

A técnica de análise da informação recolhida através da entrevista semi-estruturada foi a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977). Assim, das entrevistas realizadas a 10 alunos em transição do meio rural para o meio urbano, após procedermos à transcrição das mesmas, seguiu-se a enumeração onde seleccionámos as respostas de acordo com a pergunta efectuada, tendo presente os objectivos para a análise do nosso estudo. Após a enumeração das respostas, procedemos à elaboração de tabelas, às quais denominámos blocos, onde inserimos os indicadores de análise, relativos a cada categoria, como podemos verificar no anexo B (tabelas dos indicadores de análise). Dando seguimento ao nosso estudo, relativo à análise de conteúdo, construímos tabelas com as categorias dos blocos emergentes das transcrições das entrevistas, por sua vez divididos em sub-categorias e dimensões, surgidas da análise holística, pormenorizada e ao mesmo tempo retirando as ilações consequentes e analíticas dos indicadores de análise, como podemos constatar no capítulo V (análise e interpretação dos resultados), através das tabelas e análise de conteúdo, onde procurámos de uma forma o mais realista possível, pondo em evidência as características do estudo de caso, na sua abordagem qualitativa, tendo a análise de conteúdo extrema importância para realçar a veracidade dos factos, dentro do contexto da realidade onde estão inseridos.

Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada, dando origem a **8 Blocos (categorias) identificados, anteriormente (Quadro 2)**.

Para cada um dos Blocos/ categorias, é apresentado um quadro de apoio na análise de conteúdo. Este quadro é constituído pelos seguintes dados: a identificação da(s) sub-categoria(s) e, para cada uma destas, indicado(s) o(s) indicador(es) e respectivo(s) conteúdo(s), as frequências absolutas das unidades de registo (UR) e das unidades de enumeração (UE) e a taxa UR/UE. A totalidade dos conteúdos descritivos de cada indicador é apresentada no Anexo 2 (pag.108) Observemos, então, o “quadro tipo” que foi construído:

Quadro 4 - Quadro de apoio na análise de conteúdo

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
<i>Designação</i>	<i>Autocarro</i>	<i>Exemplo: F2. tinha medo de perder o autocarro;</i>	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>

Legenda: **UR** – unidades de registo (segmento do conteúdo da entrevista que contém uma ideia autónoma); **UE** – unidades de enumeração (indica o número de entrevistados que emitem opinião em cada sub-categoria); (esta nomenclatura aplicar-se-á a todas os quadros de apoio à análise de conteúdo)

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao iniciarmos a análise e interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos alunos oriundos do meio rural para o meio urbano (na passagem do 4º ano para o 5º ano), deparamo-nos com uma das principais dificuldades do processo de transição e adaptação, realizada pelos nossos pequenos estudantes: a sua nova relação com o espaço urbano, assim como a experiência da nova rotina, dos novos horários, como podemos observar de seguida.

Apresentamos, neste momento, as categorias e sub-categorias que resultaram da análise de conteúdo efectuada:

Quadro 5 – Entrevista semi-estruturada: categorias e sub-categorias

N.º	Designação da Categoria	Designação da(s) Sub-categoria(s)	Total
A	A CIDADE	<i>Dificuldades de adaptação</i>	3
		<i>Locais a conhecer</i>	
		<i>Ausência de dificuldades de adaptação</i>	
B	A NOVA ESCOLA	<i>Informação disponível</i>	10
		<i>Adaptação</i>	
		<i>Alteração na rotina</i>	
		<i>Refeitório/Bar</i>	
		<i>Cartões Magnéticos</i>	
		<i>Biblioteca</i>	
		<i>Informática</i>	
		<i>Espaços disponíveis</i>	
		<i>1.º Ciclo/2.º Ciclo</i>	
		<i>Ausência de dificuldades</i>	
C	OS PROFESSORES	<i>Adaptação aos novos professores</i>	8
		<i>Apoio dos novos professores</i>	
		<i>A nova linguagem</i>	
		<i>Professores do 1.º Ciclo</i>	
		<i>Professores do 2.º Ciclo</i>	
		<i>Relação professor/aluno</i>	
		<i>Contacto professor/encarregado de educação</i>	
<i>Ausência de dificuldades de adaptação aos novos professores</i>			
D	OS COLEGAS	<i>Dificuldades de adaptação aos novos colegas</i>	
		<i>Processo de adaptação</i>	

		<i>Ausência de dificuldades de adaptação aos novos colegas</i>	3
E	OS MÉTODOS DE ENSINO	<i>As novas disciplinas</i>	3
		<i>As novas rotinas</i>	
		<i>Ausência de dificuldades de adaptação aos novos métodos de ensino</i>	
F	O QUOTIDIANO	<i>Dificuldades de adaptação ao novo quotidiano</i>	5
		<i>Alterações</i>	
		<i>No 1.º Ciclo</i>	
		<i>Mudança que mais marcou</i>	
		<i>Ausência de dificuldades de adaptação ao novo quotidiano</i>	
G	AUTO-CONCEITO	<i>Aspectos positivos</i>	3
		<i>Aspectos negativos</i>	
		<i>Aspectos positivos como aluno</i>	
Total		35	14

Apresentamos, de seguida, a análise de conteúdo à informação recolhida de acordo com o procedimento referido no capítulo anterior, seguindo a sequência apresentada no Quadro 5.

5.1. A CIDADE

Quadro 6 – Sub-categoria A1 - Dificuldades de adaptação

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)	Indicadores	UR	UE
Dificuldades de adaptação	Maior distância	<i>A4. é muito longe, acho que sim; [a escola] B5. há meninos que moram mais longe; C5. porque é longe; [a distância entre a vila e a nova escola] D2. era só atravessar umas ruazinhas e estou logo lá; [no 1º ciclo] D3. agora já tenho de ir de transporte; [para a escola] E3. é um bocadinho; [longe] F6. agora já é muito longe; [a escola] G2. morava longe; [da cidade] I4. sim, a distância é muita; J5. tive de vir no autocarro;</i>	10	9
	Horários	<i>A1. foi os horários; A2. foi ter de me levantar mais cedo; B7. às vezes chegamos mesmo a tempo de entrar; [na escola] D1. tive sempre de me levantar de manhã cedo para apanhar o autocarro; E2. levanto-me mais cedo e chego mais tarde;</i>	11	8

		<i>F1. tinha de me levantar muito cedo;</i> <i>G1. tinha de me levantar muito cedo;</i> <i>I1. tinha de acordar mais cedo do costume;</i> <i>J2. tive de me levantar muito cedo;</i> <i>D60. “tenho menos tempo.”</i> <i>G70. “agora mal chego a casa é só estudar.”</i>		
	<i>Autocarro</i>	<i>A3. foi por causa das vinhetas, todos os meses tinha de as ir buscar;</i> <i>C1. no autocarro nós é que tínhamos de pagar;</i> <i>C3. tinha vergonha; [de ir no autocarro]</i> <i>D3. agora já tenho de ir de transporte;</i> <i>F2. tinha medo de perder o autocarro;</i> <i>G3. agora venho de autocarro;</i> <i>H2. vergonha de vir no autocarro;</i> <i>H3. começaram a gozar comigo; [no autocarro]</i> <i>J5. tive de vir no autocarro;</i> <i>F80. “para me vestir, para ir apanhar o autocarro.”</i> <i>H72. “ia a pé, agora venho de autocarro.”</i> <i>J74. “andar de autocarro.”</i>	12	7
	<i>Trânsito</i>	<i>C6. só no autocarro; [trânsito]</i> <i>E4. acho que é muito movimento;</i> <i>F7. é muito trânsito;</i> <i>H9. não gosto de ver tanto carro a passar;</i> <i>J7. acho que tem muito; [trânsito]</i> <i>J9. sim; [dificuldades no trânsito]</i>	6	5
	<i>Não conhecer a cidade</i>	<i>A6. gostaria de conhecer novas escolas;</i> <i>B9. nunca saio para a cidade;</i> <i>B10. não; [percursos na cidade]</i> <i>B11. tenho estado sempre aqui; [na escola]</i> <i>B12. não saio daqui; [escola]</i> <i>J10. tinha de perguntar a alguém onde ficava os sítios; [na cidade]</i>	6	3
	<i>Maior-confusão</i>	<i>F8. às vezes é confusões; [em relação ao movimento da cidade]</i> <i>J3. não estava habituado; [ao movimento da cidade]</i> <i>F4. cá eram muitas aulas;</i>	3	3
Total			48	10

Na realidade, ao observarmos o Quadro 6, verificamos que a antecipação do momento do despertar matinal é uma das alterações mais referidas pelos inquiridos. De facto, esta antecipação marca a rotina diária tornando-a, desde o primeiro instante, diferente de outra rotina, como podemos deduzir das seguintes afirmações:

D1. “Tive sempre de me levantar de manhã cedo para apanhar o autocarro.”

I1. “Tinha de acordar mais cedo do costume.”

F1. “Tinha de me levantar mais cedo.”

Da informação recolhida, de acordo com o que observámos e assumindo a nossa própria experiência pessoal, esta alteração do momento inicial do despertar matinal induz, provavelmente, uma significativa alteração do ritmo biológico da criança. Esta alteração traduzir-se-á por uma diminuição do tempo dedicado ao descanso e por uma consequente alteração da disponibilidade intelectual em termos de concentração e de capacidade de trabalho.

Por outro lado, podemos verificar que a informação constante no Quadro 6 leva-nos a inferir que a deslocação de autocarro do meio rural para o meio urbano, e consequentemente, para a nova escola, tendo um peso de 25% do total das unidades de registo da sub –categoria dificuldades de adaptação, sendo um factor preponderante no desencadeamento de sentimentos e momentos desconfortáveis nos nossos entrevistados. Sabemos que o ser humano necessita criar confiança no meio envolvente para se sentir seguro, pois só assim pode evoluir positivamente, social, intelectual e fisicamente.

Esta realidade é, para muitos dos jovens, a primeira vez que se realiza, e certamente gerará conflitos internos como podemos verificar nas opiniões que se seguem:

F2. “tinha medo de perder o autocarro.”

H2. “...vergonha de vir no autocarro.”

H3. “começaram a gozar comigo.”

D3. “agora já tenho de ir de transporte.”

As opiniões dos jovens alunos levam-nos a pensar o grau de dificuldade associado à mudança neste domínio, particularmente quando uma nova realidade induz novos relacionamentos pessoais:

I14. “eu e os meus colegas andávamos sempre em grupo.”

Esta opinião demonstra a necessidade de protecção destes jovens, sendo contudo indicador de que, ao estarem juntos, conseguem superar mais facilmente as dificuldades do novo quotidiano.

Para os jovens oriundos do meio rural, onde o trânsito automóvel é reduzido e, consequentemente o que lhe está inerente (como a poluição a todos os níveis) será,

provavelmente, um elemento gerador de alguns momentos de confusão e insegurança por parte dos inquiridos.

E4. "acho que é muito movimento."

F7. "é muito trânsito."

H9. "não gosto de ver tanto carro a passar."

Quando nos deparamos com jovens habituados a um modo de vida mais tranquilo, em que há laços de maior proximidade e de vizinhança uns com os outros. Consideramos que há necessidade de uma força equilibradora para que estes jovens consigam sobreviver, emocionalmente, à confusão instalada no meio urbano, alterando as suas rotinas nesta nova realidade.

B27. "tive alguma dificuldade, andei no Psicólogo."

No que diz respeito ao impacto sentido pelos indagados, aquando do confronto com a realidade na cidade, na nova escola e tudo o que está associado à mudança sentida por estes jovens estudantes, verifica-se uma certa insegurança que se pode deduzir das seguintes transcrições:

F8. "às vezes é confusão."

J3. "não estava habituado."

F4. "cá eram muitas aulas."

O desenvolvimento intelectual e físico do ser humano, no nosso caso específico, de jovens vindos do meio rural para o meio urbano, (1º ciclo para o 2º ciclo), processa-se através de vários estádios, tendo, contudo, a ver com a idade e necessidades de cada indivíduo. Em relação aos nossos jovens inquiridos, a ausência de conhecimento da cidade onde se insere a nova escola, irá, provavelmente, contribuir para a sua auto-dependência, proporcionando-lhes o contacto com novas realidades e induzi-los-á, certamente, a um conhecimento e crescimento equilibrado na adaptação às novas realidades e conseqüentemente às novas rotinas, como referem:

B9. "nunca saio para a cidade."

B11. "tenho estado sempre aqui."

A6. "gostaria de conhecer novas escolas."

Constatamos, após análise do Quadro 6, ser a distância entre o meio rural e o meio urbano um forte indicador da dificuldade de adaptação à nova escola e às novas rotinas, uma vez que as crianças o referem na informação dada:

A4. "é muito longe, acho que sim."

D3. "agora já tenho de ir de transporte."

F6. "agora já é muito longe."

I4. "sim a distância é muita."

Uma das alterações relativa ao quotidiano que, de certa forma, desencadeou mudanças na vida dos estudantes, foi a diminuição do tempo, reflectindo-se a nível pessoal onde o tempo livre é aproveitado para estudar.

Quadro 7 – Sub-categoria A2 – Locais a conhecer

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Locais a conhecer	<i>A Rodoviária</i>	<i>B13. a rodoviária lá dentro; B14. ficamos no autocarro à espera; [na rodoviária] B15. gostava mas não posso; [conhecer a rodoviária] B16. não podemos sair; [do autocarro]</i>	4	1
	<i>Espaços comerciais</i>	<i>E6. as lojas; [conhecer]</i>	3	2
		<i>J11. o cinema; [conhecer]</i>		
		<i>J12. o centro comercial;</i>		
	<i>Templo de Diana</i>	<i>D10. era o Templo de Diana; D11. fiquei a conhecer; [o Templo de Diana]</i>	2	1
	<i>Jardim</i>	<i>C9. talvez o jardim;</i>	1	1
	<i>Espaços comerciais</i>	<i>E6. as lojas; [conhecer]</i>	3	2
		<i>J11. o cinema; [conhecer]</i>		
		<i>J12. o centro comercial;</i>		
	<i>A Cidade toda</i>	<i>F11. gostava de conhecer a cidade toda;</i>	1	1
Total		14	8	

Conforme referimos no Quadro 7, a ausência de conhecimento da cidade onde a nova escola está inserida, poderá proporcionar um enriquecimento, a nível pessoal, assim como alertar para o conhecimento de novas realidades, transformando-os certamente em jovens estudantes com novos horizontes:

F11. “gostava de conhecer a cidade toda.”

C9. “talvez o jardim.”

J12. “o centro comercial.”

D10. “o Templo de Diana.”

Quadro 8 – Sub-categoria A3 – Ausência de dificuldades de adaptação

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldades de adaptação	<i>Sem especificar</i>	<i>B1. nenhuma; D5. não sinto nenhuma dificuldade; D9. ia sozinha mas desenrascava-me; H8. sinto-me bem;</i>	4	3
	<i>Por conhecimento anterior</i>	<i>C7. conheço; [a cidade] C8. conheço quase tudo; D6. tenho cá família e vinha cá; D8. eu já conhecia alguns percursos;</i>	4	2
	<i>Distância curta</i>	<i>B4. não, até é muito perto; G4. muito muito longe também não;</i>	2	2
	<i>Trânsito</i>	<i>A5. foi normal para mim; [trânsito] D4. fácil; [trânsito]</i>	2	2
	<i>Autocarro</i>	<i>B3. gostei muito;</i>	1	1
Total			13	6

Após analisarmos o Quadro 8 que diz respeito às dificuldades sentidas pelos jovens estudantes aquando da transição do meio rural para o meio urbano, evidencia-se um pequeno universo de examinados que provavelmente tiveram um conhecimento prévio da cidade, facilitando desta forma a sua integração no novo meio e na nova escola. Assim, dificuldades que para alguns jovens foram difíceis de ultrapassar, para um pequeno universo houve ausência das mesmas

5.2. A NOVA ESCOLA

Quadro 9 – Sub-categoria B1 – A informação disponível

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
A informação disponível	<i>Insuficiente</i>	<i>A7. acho que não; [não foi suficiente] A8. foi pouco o que mostraram; A9. não foi o suficiente; A10. queria conhecer outro espaço; D12. não era suficiente; [a informação] D13. eu não sabia o que é que havia de dizer quando chegava lá à das senhoras; F12. podiam-me dizer mais qualquer coisa;</i>	7	3
Total			7	3

Após análise do Quadro 9, a informação transmitida pela nova escola foi considerada insuficiente, pela maioria dos entrevistados, uma vez que estes sentiram insegurança dentro do novo espaço, com poucos conhecimentos para a utilização dos meios disponíveis, assim como escassa informação verbal das novas regras a serem utilizadas, sendo a percentagem dos alunos insatisfeitos com a informação disponível de 42%.

A8. "foi pouco o que mostraram."

A9. "não foi suficiente."

D13. "eu não sabia o que é que havia de dizer quando chegava lá à dos senhores".

F12. "podiam-nos dizer mais qualquer coisa."

Quadro 10 – Sub-categoria B2 – Adaptação

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Adaptação	<i>Difícil</i>	<i>B25. sempre fui junto à minha mãe; B26. foi muito difícil; [adaptação] B27. tive alguma dificuldade, andei no psicólogo; B28. sentia-me distante; I9. muita gente; [na escola] I14. eu e os meus colegas andávamos sempre em grupo;</i>	6	2
	<i>Apoiada por terceiros</i>	<i>B22. o meu melhor amigo; [ajudou] E11. foi o meu pai e a minha mãe um bocadinho; [ajudou] G19. os meus pais vieram cá e ajudaram-me; I15. a minha mãe veio cá o primeiro dia e ajudou-me;</i>	4	4
Total			10	4

Em conformidade com as opiniões transmitidas pelos nossos jovens entrevistados, quando referem as dificuldades de adaptação que sentiram ao chegarem à nova escola, constatámos a importância dos mesmos se sentirem apoiados dentro da instituição escola, assim como no seu núcleo familiar. A ausência de apoio poderá ter gerado nos jovens educandos sentimentos de desconforto, de solidão, indo provavelmente interferir no seu desempenho intelectual, sendo, por vezes, necessário recorrerem a técnicos de saúde para minimizar o impacto sentido, como alguns jovens referem, no Quadro 10, sendo de 40%, a percentagem dos alunos com dificuldades na adaptação.

B25. "sempre fui junto à minha mãe."

B27. "tive alguma dificuldade, andei no psicólogo."

I14. "eu e os meus amigos andávamos sempre em grupo."

B22. "o meu melhor amigo." [ajudou]

G19. "os meus pais vieram cá e ajudaram-me."

Quadro 11 – Sub-categoria B3 – Alteração na rotina

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Alteração na rotina	<i>Menos Tempo Disponível</i>	<i>D16. quando chego a casa tenho de ir logo fazer os trabalhos; D17. porque tenho muito pouco tempo; E13. ter muitas aulas de seguida;</i>	3	2
	<i>Entrar mais cedo</i>	<i>A16. levantar mais cedo; E12. levantar-me mais cedo;</i>	2	2
	<i>Sair mais cedo</i>	<i>A19. saio mais cedo; A20. tenho de ficar à espera;</i>	2	1
	<i>Novo transporte</i>	<i>A17. vir de autocarro;</i>	1	1
Total			8	3

Leitura interpretativa:

Após análise do Quadro 11, constatámos ser a antecipação da hora de acordar um dos principais indicadores de dificuldade de adaptação à nova rotina e, consequentemente à nova escola e ao novo meio.

A fase de adaptação requer, por parte dos jovens entrevistados, um maior esforço, uma vez que, ao levantarem-se mais cedo, para usarem o autocarro como meio de transporte para a nova escola, onde as aulas terminam mais cedo e originando que

fiquem à espera para o regresso a casa, terão, como consequência uma redução do tempo disponível para estudarem, assim como para os momentos lúdicos, como referem nas seguintes opiniões:

E12. “levantar-me mais cedo.”

A19. “saio mais cedo.”

A20. “tenho de ficar à espera.”

D16. “quando chego a casa tenho de ir logo fazer os trabalhos.”

D17. “porque tenho muito pouco tempo.”

E13. “ter muitas aulas seguidas.”

Quadro 12 – Sub-categoria B4 – Refeitório e Bar

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Refeitório e bar	<i>Dificuldade de acesso</i>	<i>A12. nas filas; [no refeitório] A13. a fila do almoço; J15. no bar por causa das filas; J16. na fila do almoço os grandes passavam-nos à frente;</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
	<i>Informação insuficiente</i>	<i>E10. se a gente era para darmos uma senha se era para passarmos um cartão;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Insegurança</i>	<i>F14. tinha assim receio de não poder almoçar;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Novas regras</i>	<i>G17. aqui não, temos que trazer o tabuleiro; [no refeitório]</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Adaptação</i>	<i>B12. custou-me foi no 1º dia;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Sem dificuldade</i>	<i>H15. no refeitório senti-me bem;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>			<i>9</i>	<i>7</i>

Em consonância com a alteração na rotina de cada jovem entrevistado, também as refeições surgiram como um momento difícil, uma vez que, devido à informação transmitida aos alunos ser considerada insuficiente pelos mesmos, onde as novas regras originam uma certa insegurança, dificultando assim o processo de adaptação de cada aluno, conforme dizem nas suas opiniões, após análise do Quadro 12:

J16. “na fila de almoço os grandes passavam-nos à frente.”

E10. “se a gente era para darmos uma senha, se era para passarmos o cartão.”

F14. “tinha receio de não almoçar.”

Salientamos, ainda, após a análise, que o momento da refeição no refeitório foi, para um pequeno universo de entrevistados, tranquilo e sem dificuldades:

H15. “no refeitório senti-me bem.”

Quadro 13– Sub-categoria B5 – Cartões magnéticos

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Cartões magnéticos	<i>Dificuldade de utilização</i>	<i>A15. ao princípio senti, [dificuldade] mas depois senti-me à vontade; [cartões] B31. não percebia ainda muito bem aquilo; [cartões] C18. não conseguia mexer lá naquilo; [cartões] J19. não percebia como é que aquilo era; F15. ao princípio fazia muita confusão; [cartões] H18. a primeira vez enganei-me no pin;</i>	6	6
<i>Total</i>			6	6

Após análise do Quadro 13, verificámos que existiam, dentro da nova escola, várias dificuldades de adaptação, surgindo, como obstáculos, onde os jovens alunos sentem sérias dificuldades em transpor, originando alguns conflitos e gerando confusões, provavelmente devido a informação insuficiente como realçam na Sub-categoria Cartões Magnéticos, Dimensão *Dificuldade de utilização*:

B31. “não percebia ainda muito bem aquilo.”

J19. “não percebia como é que aquilo era.”

F15. “ao princípio fazia muita confusão.”

C18. “não conseguia mexer lá naquilo.”

Quadro 14 – Sub-categoria B6 – Biblioteca

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)	Indicadores	UR	UE
Biblioteca	<i>Estudar</i>	<i>F25. na biblioteca podemos estudar; H27. a biblioteca é para a gente estudar; J29. a biblioteca porque tem os livros que nos ajudam a estudar;</i>	3	3
	<i>Informação</i>	<i>B40. porque os alunos precisam de muita informação para as aulas; B41. ir à biblioteca para procurar [informação] nos livros e dicionários; C28. porque tem lá muitas informações;</i>	3	2
	<i>Aprender</i>	<i>D22. aprendemos qualquer coisa sempre; [biblioteca]</i>	1	1
	<i>Leitura</i>	<i>E21. na biblioteca é para a gente ler;</i>	1	1
	<i>Trabalho</i>	<i>A24. é importante para realizarmos trabalhos e pesquisarmos; [a biblioteca]</i>	1	1
Total			9	8

Após análise do Quadro 14, verificámos, no entanto, a existência de locais dentro da nova escola onde os jovens indagados se sentem confortáveis. Foi o caso da Biblioteca, sendo de 88.8% na dimensão estudar, conforme o confirmam as afirmações seguintes.

A24. “é importante para realizarmos trabalhos e pesquisarmos.”

B14. “ir à biblioteca para procurar (informação) nos livros e dicionários.”

D22. “aprendemos qualquer coisa sempre.”

D29. “a biblioteca porque tem os livros que nos ajudam a estudar.”

Relevamos a importância que este local de aprendizagem tem para os jovens estudantes, demonstrando o seu empenho e vontade de aprenderem, indiciando uma certa maturidade nas opiniões acima transmitidas.

Quadro 15 – Sub-categoria B7 – Informática

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Informática	<i>Contribui para a aprendizagem</i>	<i>B40. porque os alunos precisam de muita informação para as aulas; G29. ter mais informação; C29. prá gente aprender; E19. na sala de informática é importante a gente sabermos mais coisas; H28. para a gente fazer vários trabalhos; I23. é importante para nos ajudar a estudar algumas coisas; J30. a sala de informática porque podemos ir pesquisar; F26. na informática podemos ir para os computadores;</i>	8	8
<i>Total</i>			8	8

As opiniões transmitidas no Quadro 15 pelos entrevistados, na sub-categoria relativa à informática, dão-nos a informação do incentivo e motivação em relação às novas tecnologias a que estes jovens alunos foram, certamente, público-alvo, pois todos eles referem argumentos positivos em relação à informática, demonstrando a importância que teve para as suas aprendizagens e necessidades educativas, como acentuam:

E19. “na sala de informática é importante a gente sabermos mais coisas.”

I23. “é importante para no ajudar a entender algumas coisas.”

J30. “a sala de informática porque podemos ir pesquisar.”

Quadro 16 – Sub-categoria B8 – Espaços disponíveis

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Espaços disponíveis	<i>Espaços Exteriores</i>	<i>A23. campo de jogos; E16. posso estar na rua; F22. lá fora ali no pátio; I22. o pátio;</i>	4	4
	<i>Bar</i>	<i>A21. ao pé do bar; B38. mini bar;</i>	2	2
	<i>Sala de Convívio</i>	<i>A22. a sala de convívio; J28. a sala de convívio;</i>	2	2
	<i>Corredores</i>	<i>C26. aqui nos corredores às vezes;</i>	1	1
<i>Total</i>			9	7

Em relação aos espaços disponíveis dentro da escola, os jovens entrevistados referem, no Quadro 16, alguns locais onde, provavelmente, se sentem mais protegidos, como foi o caso do bar e da sala de convívio, conforme relevam:

A21. “ao pé do bar.”

A22. “a sala de convívio.”

No entanto, certamente devido à necessidade de adaptação à nova escola e ao novo meio, os inquiridos elegeram os espaços exteriores como preferidos para utilizarem nos tempos livres, como referem nas seguintes opiniões:

A23. “campos de jogos.”

E16. “posso estar na rua.”

F12. “lá fora ali no pátio.”

I22. “o pátio.”

Quadro 17– Sub-categoria B9 – 1.º Ciclo/2.º Ciclo

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
1.º Ciclo	<i>Os professores</i>	<i>H23. os professores não são os mesmos, não são os mesmos do que lá; [1º ciclo]</i> <i>J23. só tinha uma professora; [1º ciclo]</i>	2	2
	<i>Salas</i>	<i>J21. só tinha uma sala;</i>	1	1
	<i>Menos pessoas</i>	<i>G15. lá era mais pequeno, menos pessoas; [1º ciclo]</i>	1	1
2.º Ciclo	<i>Mais professores</i>	<i>I19. aqui tenho mais professores do que lá tinha;</i> <i>J24. aqui tenho muitas professoras;</i>	2	2
	<i>Mais salas</i>	<i>J22. aqui tenho diferentes salas;</i>	1	1
<i>Total</i>			7	4

No que diz respeito à transição para o 2º ciclo, e em conformidade com as palavras proferidas pelos jovens entrevistados, verificámos, após analisarmos o Quadro 17, haver uma diferença relevante quanto à organização curricular, física e humana, quando comparamos os dois ciclos de ensino. Para os jovens entrevistados, a mudança de um professor com uma só sala, para vários professores com diversas salas, foi, certamente, motivo suficiente para desencadear desajustes a nível interno nos jovens indivíduos, conforme se pode inferir das seguintes opiniões:

H23. “os professores não são os mesmos, não são os mesmos do que lá.” [1º ciclo]

J23. “só tinha uma professora.” [1º ciclo]

J21. “só tinha uma sala.”

I19. “aqui tenho mais professores do que lá tinha.”

J24. “aqui tenho muitos professores.”

J22. “aqui tenho diferentes salas.”

Quadro 18– Sub-categoria B10– Ausência de dificuldades de adaptação

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldades de adaptação	<i>Informação suficiente</i>	<i>B17. foram suficientes; [as informações] E7. acho que era suficiente; [informação] G13. suficiente; [informação] H14. foi suficiente; [informação] I8. foi suficiente; [informação] E8. percebi logo onde eram as salas;</i>	6	5
Total			6	5

No entanto, não podemos deixar de salientar, as opiniões de alguns entrevistados quando dizem não terem tido dificuldades devido à boa informação transmitida pela nova escola ter sido suficiente, como verificámos ao analisarmos o Quadro 18:

*B17. “foram suficientes.” [as informações]
E7. “acho que era suficiente.” [informação]
E8. “percebi logo onde eram as salas.”*

5.3. OS PROFESSORES

Quadro 19 – Sub-categoria C1– Adaptação aos novos professores

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Adaptação aos novos professores	<i>Professor que gostam mais</i>	<i>A38. gosto da minha directora de turma; C37. a directora de turma; [professora que mais gosta] B56. a minha directora de turma; D31. o professor de educação física; [o professor que gosta mais] F38. porque o professor de história é fixe; [o professor que gosta mais] H35. gosto da professora de matemática; I30. o professor de música; [gosta mais] J38. a directora de turma; [gosta mais]</i>	8	8
	<i>Opinião</i>	<i>D23. ensinam bem; [os novos professores] E24. afinal enganei-me são todos bons; [os professores] A27. penso que são bons professores;</i>	3	3
	<i>Explicam bem</i>	<i>B44. explicam bem a matéria; [os professores] C39. explica bem as coisas; [a directora de turma] E28. ela explica bem; [professora]</i>	3	3
	<i>Gostar dos novos professores</i>	<i>A26. eu gosto dos novos professores; B46. gosto dos professores;</i>	2	2
	<i>Os nomes dos professores</i>	<i>C32. ao principio confundia muito os nomes dos professores;</i>	1	1
	<i>Mais experientes</i>	<i>G33. aqui os de Évora [professores] têm mais experiência;</i>	1	1
	<i>Ajudam</i>	<i>B45. não fazem os testes muito difíceis;</i>	1	1
Total			19	19

Ao ingressarem no novo estabelecimento de ensino, os inquiridos passam por vários momentos, formando, no seu conjunto, o processo de adaptação. Um desses momentos, que podemos considerar “chave” e que, certamente, influenciou as novas aprendizagens, foi, provavelmente o conhecimento dos novos professores, uma vez que a nova rotina do 2º ciclo está interligada com os vários docentes que passaram a fazer parte integrante na vida dos jovens alunos.

Aos nossos entrevistados, como constatámos ao analisarmos o Quadro 19, os novos professores transmitiram-lhes expectativas positivas, cerca de 42.1% dos jovens entrevistados, referem um professor de quem tinham uma opinião mais favorável, como assim o demonstram:

A26. "eu gosto dos novos professores."

B46. "eu gosto dos professores."

No que concerne à forma como os novos professores transmitiram as novas matérias e os novos conhecimentos, a opinião de alguns alunos entrevistados, surge-nos, mais uma vez, explicitada pela positiva:

B44. "explicam bem a matéria."

C39. "explica bem as coisas."

E28. "ela [professora] explica bem."

Um dos aspectos ligado aos novos professores e que suscitou alguma confusão nos entrevistados foi certamente o nome dos vários docentes, como alguns referem:

C32. "ao princípio confundia muito o nome dos professores."

Na opinião de alguns entrevistados, as experiências relacionadas com a forma de ensinar dos novos professores, foi mais uma vez ultrapassada, como nos dizem com uma certa satisfação e algum orgulho:

D23. "ensinam bem." [os novos professores]

E24. "afinal enganei-me, são todos bons."

A27. "penso que são todos bons professores."

Também alguns jovens alunos manifestaram a opinião de que os professores da nova escola eram mais experientes, em comparação com os do 1º ciclo, provavelmente devido às matérias serem mais aprofundadas. Paralelamente a esta convicção, sentiram ajuda e apoio dos novos professores:

G33. "aqui os de Évora [professores] têm mais experiência."

B45. "não fazem os testes muito difíceis."

Quando questionados sobre qual docente gostam mais, os jovens alunos denotam um parecer bastante favorável da maioria dos docentes, como demonstram nas opiniões expressas no quadro 19:

- A38. "gosto da minha directora de turma."
 D31. "o professor de educação física."
 F38. "porque a professora de história é fixe."
 H35. "gosto da professora de matemática."
 I30. "o professor de música."

Quadro 20 – Sub-categoria C2– Apoio dos novos professores

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Apoio dos novos professores	<i>Ajudam</i>	A41. ajudam-nos quando temos problemas; [os professores] A47. a nossa directora de turma ajudou-nos; C43. ajuda-me aí, a fazer as contas; [o professor de matemática] H41. sinto muita ajuda dos professores; B57. nas aulas de história ela avisa sempre o que vai sair para o teste; [a directora de turma] B58. tira sempre as dúvidas; [a directora de turma] B61. fazemos relaxamento; [nas aulas] E29. faz revisões antes dos testes; [a directora de turma]	8	5
	<i>Transmitem confiança</i>	D33. mete-nos à vontade e a gente depois já faz aquilo bem; [o professor de Educação Física]	1	1
Total			9	6

Uma vez que a transição associada à mudança desencadeou, nos entrevistados, necessidades, os professores responderam de forma a satisfazerem as dúvidas transmitidas pelos novos alunos. Ao analisarmos o Quadro 20, no qual os alunos expressaram as suas opiniões sobre a ajuda e confiança dada pelos professores, transparece-nos uma certa empatia e envolvimento pedagógico existente entre docentes e alunos, como podemos verificar:

- A41. "ajudam-nos quando temos problemas."
 H41. "sinto muita ajuda dos professores."
 B54. "nas aulas de história ela avisa sempre o que vai sair para o teste."
 B58. "tira sempre as dúvidas."
 B61. "fazemos relaxamento." [nas aulas]
 D33. "mete-nos à vontade e a gente depois já faz aquilo bem."

Quadro 21 – Sub-categoria C3– Apoio dos novos professores (a linguagem)

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
A nova linguagem	<i>Complicada</i>	<i>B36. as palavras que os professores às vezes dizem, são um bocado difíceis; J42. as palavras às vezes são muito difíceis; B64. deveriam meter mais palavras que a gente compreendesse mais; F41. são um bocado complicadas; [as palavras] F43. às vezes entendo; [a linguagem] F44. outras vezes não; [a linguagem] J41. há umas palavras que também não percebo; H39. a maior parte delas [palavras] não sei o que querem dizer; F42. porque são palavras novas;</i>	9	4
	<i>Acessível</i>	<i>A42. compreendo; [linguagem] A43. não tenho dificuldades; [linguagem] D34. compreendo sempre tudo; [a linguagem] E31. não tenho dificuldade; [linguagem] G38. percebo o que dizem; [a linguagem]</i>	5	4
Total			14	8

A linguagem utilizada pelos novos professores constitui, por vezes, um bloqueio às aprendizagens realizadas pelos inquiridos, uma vez que assim o referiram no quadro 21:

- B36. "as palavras que os professores às vezes dizem, são um bocado difíceis."
 B64. "deveriam meter mais palavras que a gente compreendesse mais."
 F41. "são um bocado complicados."
 J41. "há umas palavras que também não percebo."
 F42. "porque são palavras novas."*

Mais uma vez, consideramos importante relacionar o facto dos jovens alunos se encontrarem em processo de adaptação, processo esse que engloba tudo o que envolve a nova escola, constituindo assim um universo no qual se inclui toda a problemática da transição e, conseqüentemente, da adaptação. No entanto, temos como pressuposto que numa transição haja sempre um crescimento evolutivo de conhecimentos e novas aprendizagens, sendo certamente esse o objectivo dos nossos entrevistados, assim como dos seus encarregados de educação.

Salientamos, ainda, a acessibilidade da linguagem utilizada pelos novos professores, em alguns dos auscultados, devendo-se provavelmente às vivências anteriores ou do meio social em que estão inseridos, como podemos verificar, através das seguintes opiniões:

A43. "não tenho dificuldades."

D34. "compreendo sempre tudo."

G38. "percebo o que dizem."

Quadro 22 – Sub-categoria C4 – Professores do 1.º Ciclo

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Professores do 1.º Ciclo	<i>Menos exigentes</i>	<i>E25. no 1º ciclo os professores eram menos exigentes; D30. não vim muito bem preparada do 1º ciclo;</i>	2	2
	<i>Menos professores</i>	<i>B47. tinha uma só professora; [no 1º ciclo] F32. lá era só um; [1º ciclo]</i>	2	2
	<i>Brincar</i>	<i>C35. brincavam com a gente às vezes nas aulas; [1º ciclo] H30. o professor do 1º ciclo deixava a gente brincar na sala;</i>	2	2
	<i>Preferências</i>	<i>A33. no 1º ciclo a minha professora tinha preferência por alguns alunos;</i>	1	1
	<i>Ajuda</i>	<i>A36. no 1º ciclo também nos ajudavam;</i>	1	1
	<i>Mais liberdade</i>	<i>F36. andávamos mais à vontade; [1º ciclo]</i>	1	1
Total			9	7

Ao analisarmos o Quadro 22, no qual os jovens indagados transmitem a sua opinião acerca dos professores do 1º ciclo, evidenciam-se indicadores relevantes dos sentimentos vividos durante a frequência e permanência no 1º ciclo, onde 77.7% dos jovens entrevistados demonstram a sua opinião de forma satisfatória. Certamente, como sabemos pela nossa experiência pessoal, são momentos, vivências e instantes únicos, os quais cada indivíduo vive, de acordo com as suas características pessoais, mas que provavelmente nunca irão esquecer.

Em relação aos nossos entrevistados, o facto de terem tido só uma professora, poderá conduzi-los a perspectivarem o 1º ciclo como um lugar acolhedor, onde o professor tem uma atitude mais passiva e o prazer lúdico está interligado com as aquisições realizadas na sala de aula. Das opiniões dos alunos inquiridos podemos inferir algumas fragilidades na preparação para o 2º ciclo, como alguns referem:

B47. “tinha uma só professora.”

D30. “não vim muito bem preparado do 1º ciclo.”

F36. “andávamos mais à vontade.” [1º ciclo]

C35. “brincavam com a gente às vezes nas aulas.”

H30. “o professor do 1º ciclo deixava a gente brincar na sala.”

Quadro 23 – Sub-categoria C5 – Professores do 2.º Ciclo

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Professores do 2.º Ciclo	<i>Mais professores</i>	<i>B48. cá tenho muitos; [professores] B49. é uma professora para cada disciplina; [2º ciclo]</i>	2	2
	<i>Diferente</i>	<i>D28. aqui não, aqui é muito diferente; [2º ciclo] H31. agora cá não, cá é tudo diferente; [2º ciclo]</i>	2	2
	<i>Mais justos</i>	<i>A35. os professores são mais justos; [2º ciclo]</i>	1	1
	<i>Mais exigentes</i>	<i>E26. estes professores agora do 2º ciclo, são um bocadinho mais exigentes;</i>	1	1
	<i>Mais experiência</i>	<i>G32. têm mais experiência; [do 2º ciclo]</i>	1	1
	<i>Brincam menos</i>	<i>C36. também brincam [2º ciclo] mas é poucas vezes;</i>	1	1
	<i>Ajudam</i>	<i>D25. estes professores ajudaram muito; [no 2º ciclo]</i>	1	1
Total			9	7

Em relação aos professores do 2º ciclo, os indicadores de análise referenciados no quadro 23, transmitem-nos uma perspectiva bastante positiva, caracterizando-os como bons professores, mais justos, mais exigentes, mais experientes, mas onde os momentos lúdicos raramente acontecem, como salientam:

A35. “os professores são mais justos.”

B49. “é uma professora para cada disciplina.”

H31. “agora cá não, cá é tudo diferente.”

E26. “estes professores agora do 2º ciclo, são um bocado mais exigentes.”

G32. “têm mais experiência.”

C36. “também brincam [2º ciclo] mas é poucas vezes.”

D25. “estes professores ajudaram muito.”

Quadro 24 – Sub-categoria C6 – Relação professor/aluno

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Relação professor/aluno	<i>Compreensão</i>	<i>B73. disse à directora de turma; B74. compreendeu-me; [directora de turma] E30. é a mais compreendedora; [a directora de turma] I31. não se zanga com facilidade; [directora de turma]</i>	4	3
	<i>Ajuda</i>	<i>C44. a gente não sabemos, ela diz; [a professora] F46. podemos ir à psicóloga assim falar; [quando têm problemas] H43. acalmam-me; [os professores]</i>	3	3
	<i>Receio</i>	<i>I34. eu não costumo ir ter com eles; [os professores] I35. não me sinto à vontade;</i>	2	1
	<i>Simpatia</i>	<i>G36. porque é simpática, ensina bem; [directora de turma]</i>	1	1
	<i>Comunicação</i>	<i>B75. falou comigo; [directora de turma]</i>	1	1
Total			11	7

Ao analisarmos o Quadro 24 consideramos haver uma relação de empatia entre professores e alunos, uma vez que os inquiridos referem haver uma certa compreensão por parte dos professores, sendo a percentagem de 63.6%. Existe ajuda não só a nível pedagógico mas também a nível psicológico, quando algum aluno demonstra necessitar de apoio. Salientamos, com uma certa relevância, indicadores representativos da presença de simpatia entre professores e alunos, assim como uma boa comunicação, indicador de um excelente contributo para que a adaptação dos inquiridos se processe de uma forma atenuante e evolutiva, como dizem nas suas opiniões:

B74. "... compreendem-me." [a directora de turma]

E30. "... é a mais compreendedora." [a directora de turma]

I31. "não se zanga com facilidade."

C44. "a gente não sabe, ela diz."

F46. "podemos ir à psicóloga, assim falar." [quando têm problemas]

H43. "acalmam-me."

G36. "porque é simpática, ensina bem."

Da observação do Quadro 24, salientamos a opinião de alguns inquiridos, que referem sentirem-se pouco à vontade com os professores, denotando certamente uma maior dificuldade de adaptação, necessitando de um apoio que, provavelmente, a nova escola e, conseqüentemente, os novos professores lhes poderão disponibilizar:

I34. "eu não costumo ir ter com eles." [os professores]

I35. "não me sinto à vontade."

Quadro 25– Sub-categoria C7– Contacto professor/encarregado de educação

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Contacto professor/encarregado de educação	<i>Por escrito na caderneta</i>	<i>A53. escrevemos na caderneta; C47. a professora escreve na caderneta; C48. escreve um recado para casa; D40. e por escrito na caderneta; F49. pedem para nós escrevermos na caderneta; J47. mandam recados na caderneta;</i>	6	5
	<i>Telefone</i>	<i>B79. telefonam; [contacto com pais] D39. através do telefone; H45. às vezes ligam; [telefonam aos pais] I38. por telefone; [contacto]</i>	4	4
	<i>Reuniões</i>	<i>A52. reuniões; G43. reunião no final do período;</i>	2	2
Total			12	9

Ao analisarmos o Quadro 25, ficamos com a perspectiva de como e com quem contactam os encarregados de educação dos nossos entrevistados dentro da nova escola.

Sabemos ser extremamente importante que os pais se interessem pelo comportamento e desempenho escolar dos seus educandos. Para os professores a assiduidade com que os pais os contactam facilita, de algum modo, o acompanhamento e a ajuda pedagógica proporcionada ao aluno, quando naturalmente se torna necessária.

Através dos indicadores de análise transmitidos pelos nossos entrevistados, salientamos de forma relevante ser por escrito, através de uma caderneta (um dos principais meios de contacto entre professores e encarregados de educação), pelo

telefone e nas reuniões no final de cada período. Estes contactos são efectuados com a directora de turma, em representação dos professores das várias disciplinas, segundo as opiniões dos entrevistados:

C47. “a professora escreve na caderneta.”

C48. “escreve um recado para casa.”

F49. “pedem para nós escrevermos na caderneta.”

J47. “mandam recados na caderneta.”

G43. “reuniões no final do período.”

D39. “através do telefone.”

H45. “às vezes ligam.” [telefonam aos pais]

I36. “só com a directora de turma.”

Quadro 26– Sub-categoria C8– Ausência de dificuldade de adaptação aos novos professores

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldade de adaptação aos novos professores	<i>Os professores</i>	<i>E24. afinal enganei-me são todos bons; F38. o professor de história é fixe; H29. pensei que eles iam ser bons com a gente; I29. gosto dos professores que estão cá; J32. agora acho que é fácil;</i>	5	5
Total			5	5

A transição do meio rural para o meio urbano e do 1º ciclo para o 2º ciclo é uma mudança a todos os níveis, afectando não só o ritmo biológico dos jovens estudantes, como também o desenvolvimento intelectual, levando, por vezes, a um menor desempenho escolar em alguns alunos.

Também a expectativa dos jovens entrevistados, ao terem vários professores que não conhecem, vai certamente dificultar a adaptação dos jovens estudantes.

No entanto, no universo dos jovens entrevistados, há os que se adaptaram com mais facilidade, aparecendo, na análise efectuada, indicadores de ausência de dificuldades na adaptação à nova escola e, conseqüentemente, aos novos professores, segundo as suas opiniões, referidas no Quadro 26:

E24. “afinal enganei-me, são todos bons.”

H29. “pensei que eles iam ser bons com a gente.”

I29. “gosto dos professores que estão cá.”

J32. “agora acho que é fácil.”

5.4. OS COLEGAS

Quadro 27– Sub-categoria D1– Dificuldade de adaptação aos novos colegas

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Dificuldade de adaptação aos novos colegas	<i>Relação difícil</i>	<i>A56. os de cá tive alguma dificuldade; [os novos colegas] C50. outros batem noutros colegas; [os novos colegas] B58. tive; [dificuldade] J52. ao princípio tive dificuldade;</i>	4	4
	<i>Não aceitação</i>	<i>J53. não me aceitavam; [os novos colegas] C51. são maus uns para os outros; [os novos colegas] C52. ao princípio andávamos muito sozinhos;</i>	3	2
Total			7	4

Sabemos, através da nossa experiência pessoal, as dificuldades que nós, seres humanos, em algumas situações, sentimos quando temos necessidade de nos relacionarmos com outros seres humanos que não conhecemos, nem fazem parte do nosso meio, do nosso quotidiano. Quando nos confrontamos com essas realidades, tentamos, através do nosso bom senso, da nossa personalidade, manter relações amistosas para podermos viver dentro das regras da nossa sociedade.

Ao analisarmos as dificuldades dos nossos entrevistados, no Quadro 27 em relação aos novos colegas da nova escola, onde 57.1% dos entrevistados se depararam com relações difíceis e problemas de não aceitação, que certamente vão dificultar o processo de adaptação dos jovens estudantes, como salientam nas suas opiniões:

A56. “os de cá, tive alguma dificuldade.”

C50. “outros batem noutros colegas.”

J52. “ao princípio tive dificuldade.”

J53. “não me aceitavam.”

C51. "são maus uns para os outros."

C52. "ao princípio andávamos muito sozinhos."

Quadro 28 – Sub-categoria D2 – Processo de adaptação

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Processo de adaptação	<i>Aproximação</i>	<i>A59. andar mais vezes com eles; [processo de adaptação] A60. jogar à bola com eles; [processo de adaptação] B90. depois começámos a jogar todos; C53. já andamos mais juntos; J57. era eu que ia ter com eles; J56. fazia como eles faziam; I45. fui eu ter com eles;</i>	7	5
	<i>Demorado</i>	<i>B94. levou um certo tempo; [a adaptação] C55. depois passaram os dias e ficámos amigos; D47. foi a pouco e pouco; [a integração] G48. levei tempo a conhecê-los;</i>	4	4
	<i>Comunicação difícil</i>	<i>B89. primeiro gozavam com a gente; [os novos colegas] H49. senti-me envergonhada; [no contacto] H50. senti-me aborrecida; [no contacto] H51. triste, porque eles falavam comigo e faziam perguntas que eu não sabia responder; [os novos colegas]</i>	4	2
	<i>Meios diferentes</i>	<i>B86. porque são muito diferentes da gente; [os novos colegas] B87. vivem na cidade; [os novos colegas] B88. a gente não; [os do meio rural]</i>	3	1
	<i>Meios diferentes</i>	<i>B86. porque são muito diferentes da gente; [os novos colegas] B87. vivem na cidade; [os novos colegas] B88. a gente não; [os do meio rural]</i>	3	1
	<i>Conhecer melhor</i>	<i>H53. já os conheço melhor;</i>	1	1
Total			22	8

A adaptação a qualquer circunstância pressupõe que o ser humano utilize um processo, uma forma de contornar as situações e de facilitar as interações, devendo por isso, procurar desenvolver estratégias para o conseguir concretizar, com algum sucesso, quer a nível pessoal, quer com o grupo. Para conseguirem a integração no grupo dos novos colegas, 31.8% dos nossos entrevistados tentaram uma relação de aproximação

para assim os conhecerem melhor, como salientam nas suas opiniões na análise do Quadro 28:

A59. "andar mais vezes com eles."

A60. "jogar à bola com eles."

B90. "... depois começámos a jogar todos."

C53. "já andamos mais juntos."

J37. "era eu que ia ter com eles."

J56. "fazia como eles faziam."

I45. "fui eu ter com eles."

No entanto, os indicadores de análise inferem que o processo de adaptação, em relação aos novos colegas, foi demorado e difícil de realizar, como nos dizem os jovens entrevistados:

B94. "levou um certo tempo."

C55. "depois passaram os dias e ficámos amigos."

D47. "foi a pouco e pouco."

G48. "leve tempo a conhecê-los."

Num processo de adaptação existem diferentes e variados factores que dificultam a relação entre os diferentes universos. No nosso estudo, existem jovens oriundos do meio rural que tentam relacionar-se com outros jovens cujas vivências, hábitos e rotinas são diferentes. Os indicadores extraídos das entrevistas realizadas aos jovens alunos, inferem, segundo as suas opiniões, haver bloqueios no processo de adaptação em relação aos colegas do meio urbano:

B86. "porque são muito diferentes da gente."

B87. "vivem na cidade." [os novos colegas]

Da análise realizada, depreendemos ser também factor de dificuldade, na aproximação entre os dois universos de jovens estudantes, a linguagem utilizada, uma vez que os códigos linguísticos diferem, dificultando assim a comunicação, provocando barreiras difíceis de ultrapassar, provocando nos jovens oriundos do meio rural, sentimentos de angústia, tristeza, assim como de baixa auto-estima, como referem nas suas opiniões:

B89. "primeiro gozavam com a gente."

H49. "senti-me envergonhado."

H50. "senti-me aborrecida."

H51. "triste, porque eles falavam comigo e faziam perguntas que eu não sabia responder"

Quadro 29 – Sub-categoria D3 – Ausência de dificuldades de adaptação aos novos colegas

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldades de adaptação aos novos colegas	<i>Ajuda</i>	B83. ajudaram-me bastante; [os colegas] B84. ajudam-me bastante; [os colegas] C49. uns são engraçados; [os novos colegas] D41. ajudam-nos; [os novos colegas] D42. eles ajudam-nos; [os novos colegas] D43. ajudam-nos a, pronto; [os novos colegas]	6	3
	<i>Integração</i>	D46. sim, encontro-me bem integrado; F53. sinto-me bem integrado; J55. sinto-me bem integrado; I41. aceitaram-me logo; [os novos colegas]	4	4
	<i>Simpáticos</i>	C49. uns são engraçados; [os novos colegas] D44. são simpáticos; [os novos colegas] F50. são simpáticos; [os novos colegas]	3	3
	<i>Bons colegas</i>	G46. são bons colegas; [os novos] F51. acho que são bons colegas; G45. penso que são bons colegas para brincar;	3	3
	<i>Amigos</i>	A54. alguns são amigos; [os novos colegas] A57. agora somos amigos; [os novos colegas] B80. que são muito amigos; [os novos colegas]	3	2
	<i>Compreensão</i>	B81. que compreendem tudo; [os novos colegas] B82. no início do ano compreenderam tudo; [os colegas] I42. não houve problema;	3	2
Total			22	8

Das opiniões transmitidas pelos entrevistados, e analisadas no Quadro 29, constatámos a existência de um universo de jovens cujas opiniões, em relação aos novos colegas, diverge da dos outros colegas, uma vez que existe ausência de dificuldade de adaptação, tornando este processo facilitador de interacção entre os dois grupos de jovens, surgindo sentimentos como a amizade, como referem nas opiniões:

A54. "alguns são amigos."
B80. "que são muito amigos."

A amizade entre os dois universos de jovens, proporcionou que houvesse uma melhor adaptação e integração:

D46. "sim, sinto-me bem integrada."
F53. "sinto-me bem integrado."
I41. "aceitaram-me logo."

Após a análise efectuada, releva-se a importância de ausência de dificuldades de adaptação aos novos colegas. Os jovens entrevistados salientam sentirem também haver simpatia e companheirismo por parte dos jovens do meio urbano, como dizem nas respostas dadas nas entrevistas:

C49. "uns são engraçados."
F50. "são simpáticos."
F51. "acho que são bons colegas."
G45. "penso que são bons colegas para brincar."

5.5. OS MÉTODOS DE ENSINO

Quadro 30– Sub-categoria E1 – Dificuldades de adaptação aos métodos de ensino

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Dificuldades de adaptação aos novos métodos de ensino	<i>Adaptação difícil</i>	<i>A61. ao princípio adaptei-me um pouco mal; [às novas disciplinas] B95. adaptei-me um bocadinho mal; [às novas disciplinas] C56. senti um bocado de dificuldade; [novas disciplinas] F57. era um bocadinho difícil; [adaptar às novas disciplinas] G49. senti que era muitas; [adaptação às novas disciplinas] I47. é um bocado confuso; [as novas disciplinas]</i>	6	6
	<i>Adaptação com o tempo</i>	<i>B96. depois habituei-me; [às novas disciplinas] F56. vi que eram as aulas em muito tempo, mas tinha que me habituar; [às novas disciplinas] I48. já me habituei com o tempo; [adaptação às novas disciplinas]</i>	3	3
	<i>Dificuldade de comunicação</i>	<i>A62. não entendia o que ela dizia; [dificuldade de comunicação] I50. não entendo a linguagem; [inglês]</i>	2	2
Total			11	6

Consideramos ser extremamente importante haver a possibilidade da existência de uma ponte entre o 1º ciclo e o 2º ciclo, em relação aos métodos de ensino ministrados nos dois ciclos, uma vez que existe uma grande diferença, indo, certamente, desencadear nos jovens estudantes expostos a esta situação, dificuldades de adaptação, com repercussões a nível cognitivo e, conseqüentemente, nas aprendizagens realizadas. Concretamente, irão surgir dificuldades de adaptação aos métodos de ensino utilizados no 2º ciclo, originando uma mistura de sentimentos nos jovens, provocando-lhes

insegurança e dificultando-lhes as aprendizagens nas diversas disciplinas como salientam no Quadro 30:

A61. "ao princípio adaptei-me um pouco mal."

C56. "senti um bocado de dificuldade."

G49. "senti que eram muitos."

I47. "é um bocado confusão."

As disciplinas novas, como o Inglês que, à época em que se realizaram as entrevistas, em algumas escolas do 1º ciclo, não fazia parte do currículo, são áreas em que os jovens entrevistados expressaram as dificuldades sentidas em relação à comunicação, como dizem nas suas opiniões:

A62. "não entendia o que ela dizia." [professora de inglês]

I50. "não entendo a linguagem."

Após a análise efectuada às entrevistas realizadas, podemos inferir que a adaptação aos novos métodos e às novas disciplinas foi um processo moroso, tendo sido atenuado pela habituação e integração dos alunos às novas rotinas, como se salienta nos seguintes excertos:

B96. "depois habituei-me." [às novas disciplinas]

F56. "vi que eram as aulas, em muito tempo, mas tinha que me habituar."

I48. "já me habituei com o tempo."

Quadro 31– Sub-categoria E2 – As novas disciplinas

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
As novas disciplinas	<i>Disciplina que gosta mais</i>	<i>A67. gosto mais de ciências da natureza; B102. E.V.T. porque fazemos muitas actividades; [disciplina que mais gosta] C59. eu gosto mais é de música; D52. educação física, sempre fui um grande desportista; [disciplina que gosta mais]; E45. a disciplina que eu mais gosto é de educação física; F61. gosto mais é de ciências; G52. educação física; [disciplina que mais gosta] H60. gosto mais da matemática; I52. de música; [disciplina que mais gosta]</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

		<i>J62. gosto mais de E.V.T.;</i>		
	<i>Mais dificuldade</i>	<i>A64. onde tive mais dificuldade é em matemática; A65. tenho dificuldade; [matemática] B97. a [disciplina] que tive mais dificuldade foi a música; C58. é inglês; [onde tem mais dificuldade] E41. a E.V.T.; [disciplina onde teve mais dificuldade] F59. matemática; [disciplina onde teve mais dificuldade] G50. história; [mais dificuldade] H56. só a de Inglês para mim é que foi; [dificuldade] I49. inglês; [mais dificuldade] J60. matemática; [disciplina onde tem mais dificuldade]</i>	<i>10</i>	<i>9</i>
	<i>Disciplinas mais importantes</i>	<i>A75. a área de projecto; [disciplina mais importante] B115. português e matemática; [disciplinas importantes] C65. o português; [disciplina mais importante] D57. matemática; [disciplina mais importante] D58. português; [disciplina mais importante] E54. a língua portuguesa; [disciplina mais importante] E55. a matemática; [disciplina mais importante] G65. formação cívica; [disciplina mais importante] H67. é a língua portuguesa; [disciplina mais importante] J71. o inglês; [disciplina mais importante]</i>	<i>10</i>	<i>8</i>
	<i>Dificuldade em perceber</i>	<i>B98. nunca tinha tido música, não percebia muito de música; D51. não percebo a matéria; [história] E44. não compreendo muito bem a língua; [português] J61. às vezes não percebo muitas coisas; [matemática]</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
	<i>Ausência de conhecimento</i>	<i>B98. nunca tinha tido música, não percebia muito de música; B101. não sabia bem o que é que era a música;</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	<i>Matérias novas</i>	<i>F60. porque são muitas coisas novas; [matemática]</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Muitos testes</i>	<i>F67. eram muitos testes; [2º ciclo]</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			38	10

Após análise do Quadro 31, as novas disciplinas surgem, no processo de adaptação, exercendo nos jovens alguma angústia face às dificuldades que as mesmas lhes proporcionam, uma vez que aparecem nas suas vivências e rotinas pela primeira vez, como algo completamente desconhecido para a maioria dos entrevistados, dificultando, de certa forma, o seu processo cognitivo, como nos referem:

D51. "não percebia a matéria."

E44. "não compreendo muito bem a língua."

J61. "às vezes não percebo muitas coisas."

Na análise realizada, surge um pequeno universo de alunos cujas dificuldades, em relação às novas disciplinas, se tornam relevantes no que concerne à total ausência de conhecimento, às matérias novas e à existência de muitos testes, gerando, nos entrevistados, alguma ansiedade, fragilidade e preocupação, como podemos verificar nas suas opiniões:

B98. "nunca tinha tido música, não percebia muito de música."

B101. "não sabia bem o que era a música."

F60. "porque são muitas coisas novas."

F67. "eram muitos testes."

Após efectuarmos a análise das opiniões dos estudantes, quando indagados em relação às disciplinas que mais gostam, surge-nos uma panóplia de respostas que referenciam as escolhas e motivações sentidas pelos alunos, quando confrontados com a realidade curricular dentro da nova escola. Assim, as escolhas dos alunos, embora fossem variadas, recaíram mais na Educação Física, E.V.T. e Ciências, como documentam as opiniões:

A67. "gosto mais de ciências da natureza."

B102. "E.V.T. porque fazemos muitas actividades."

D52. "Educação Física, sempre fui um grande desportista."

F61. "gosto mais é de Ciências."

G52. "Educação Física."

J62. "gosto mais de E.V.T.."

Os alunos entrevistados demonstraram-nos, através das respostas dadas, terem consciência da importância que algumas disciplinas têm para a sua formação pessoal e académica. Dentro do universo das disciplinas que fazem parte do currículo dos alunos, evidencia-se a Língua Portuguesa como disciplina mais importante, como acentuam nas suas opiniões:

C65. "o português."

D58. "português."

E54. "a língua portuguesa."

H64. "é a língua portuguesa."

Quadro 32– Sub-categoria E3 – As novas rotinas

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)	Indicadores	UR	UE
As novas rotinas	Tempo disponível para brincar	B112. quando tenho um tempinho livre; [para brincar] B113. nem que seja pouco; [para brincar] B114. vou brincar um bocado; E53. tenho uma hora para brincar; F69. pensava que não podia brincar; F71. brinco; [rotina diária] I56. chego a casa, vou brincar um bocadinho; J68. se ainda tiver tempo antes de jantar, vou brincar; J70. fica para trás a brincadeira;	9	5
	Estudar	E49. domingo estudo um bocadinho; E52. depois vou estudar outro bocadinho; F68. tinha que estudar mais; [2º ciclo] F73. depois de jantar vou para o meu quarto e estudo, é assim; [rotina diária] G57. vou estudar uma hora; [rotina diária] H64. uma hora de estudo; [rotina diária] J67. depois estudo um bocado; [rotina diária]	7	5
	Responsabilidade	A72. assim que chego vou amarrar a mochila; [rotina] D55. chego a casa arrumo sempre a mala; [rotina] D56. sou muito responsável e estudar; E51. chego a casa vou arrumar a mala;	4	4
	Tempo disponível	A74. assim tenho tempo para fazer outras coisas; I55. abalo de cá um bocadinho mais cedo; I57. chega; [o tempo, chega para brincar e estudar] J69. às vezes não me chega; [o tempo]	4	3
	Trabalhos de casa	A73. faço os trabalhos de casa; C64. os trabalhos de casa faço cá na escola;	3	3

		<i>B110. primeiro faço os trabalhos de casa;</i>		
Total			27	10

Em análise ao Quadro 32, as novas rotinas surgem na vida dos alunos como o centro das alterações sofridas com a transição para a nova escola e o novo meio. No conjunto destas novas mudanças, podemos considerar aspectos positivos que certamente vão ajudar os entrevistados no seu processo de crescimento, introduzindo-lhes conceitos importantes para o seu crescimento global. Os discentes começaram a orientar a sua vida pessoal e escolar de acordo com as novas rotinas, tornando-se, assim, mais responsáveis, segundo as suas opiniões:

A72. "assim que chego a casa vou amarrar a mochila."

D55. "chego a casa arrumo sempre a mala."

D56. "sou muito responsável a estudar."

A responsabilidade é encarada pelos entrevistados como um dever em relação a efectuarem os trabalhos de casa e estudarem as matérias dadas, para assim se sentirem mais seguros, serem bons alunos, tornando a responsabilidade num aspecto enriquecedor, proveniente da alteração das rotinas, como nos demonstram nas suas respostas:

A73. "faço os trabalhos de casa."

B110. "primeiro faço os trabalhos de casa."

Em relação ao estudo, a alteração da nova rotina também ajudou na organização pessoal dos entrevistados, como referem:

E49. "domingo estudo um bocadinho."

F73. "depois do jantar vou para o meu quarto e estudo, é assim."

G57. "vou estudar uma hora."

H64. "uma hora de estudo."

Foi-nos demonstrado, através das respostas transmitidas pelos entrevistados, que a alteração das rotinas trouxe alguns aspectos menos positivos, como uma redução do tempo de lazer, associado ao lúdico. No entanto, os jovens tentaram organizar, com

algum método, o seu tempo de forma a usufruírem de alguns momentos de descontração, como nos dizem nas suas opiniões:

B114. “vou brincar um bocado.”

E53. “tenho uma hora para brincar.”

I56. “chego a casa, vou brincar um bocadinho.”

J68. “se ainda tiver tempo antes de jantar, vou brincar.”

J69. “às vezes não me chega.” [o tempo]

Quadro 33– Sub-categoria E4 – Ausência de dificuldades (em relação aos novos métodos de ensino)

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldades em relação aos novos métodos de ensino	<i>Gostar de aprender matérias novas</i>	<i>A69. isso gostei de aprender; A77. história para saber o passado; A79. ciências para aprender portanto tudo; B103. gosto muito; [desenhar e pintar] E56. só sabendo posso ser alguém; F78. fazermos a nossa vida para tirarmos um curso; H71. sem ler a gente na era nada; [importante saber]</i>	<i>7</i>	<i>5</i>
	<i>Adaptação fácil</i>	<i>D48. não tive muitas dificuldades; E48. adaptei-me bem, sem dificuldades; I46. adaptei-me bem; I54. praticamente não houve problemas;</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
	<i>Brincar</i>	<i>C60. brincamos muito na sala;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Professores</i>	<i>D49. os professores explicam bem também;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			13	8

Ao longo da análise de dados do nosso estudo, deparámo-nos com um universo de jovens alunos que não teve qualquer dificuldade de adaptação à nova escola, como se confirma ao analisarmos o Quadro 33. Também em relação aos novos métodos de ensino, surge um grupo minoritário de jovens entrevistados que não teve qualquer constrangimento na adaptação. Os jovens gostaram das novas matérias e da forma como os novos professores os ensinaram, como referem nas suas convicções:

D48. “não tive muitas dificuldades.”

E48. “adaptei-me bem, sem dificuldades.”

I54. “praticamente não houve problemas.”

E56. "só sabendo posso ser alguém."
 F78. "fazemos a nossa vida para tirarmos um curso."

5.6. O QUOTIDIANO

Quadro 34– Sub-categoria F1 – Dificuldades de adaptação ao novo quotidiano

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Dificuldades de adaptação ao novo quotidiano	<i>Mudança nos horários (levantar mais cedo)</i>	<i>A80. levantar mais cedo; [o quotidiano na nova escola] A82. mudança dos horários; E57. levantar-me mais cedo; [alterações na rotina] F79. agora tinha que me levantar cedo; [rotina diária] H73. levanto-me mais cedo; I62. acordava às 9:00h; [no 1º ciclo] J73. ter de me levantar mais cedo; [mudança na rotina]</i>	7	6
	<i>Sair mais tarde</i>	<i>A81. sair mais tarde da escola; I65. eu acabo as aulas, fico cá na escola na mesma; [no 2º ciclo]</i>	2	2
Total			9	6

Ao analisarmos o Quadro 34 que revela como os entrevistados relatam as dificuldades sentidas aquando da adaptação ao novo quotidiano, os indicadores mostram-nos ser a mudança de horários, tendo como consequência o levantar mais cedo, assim como o sair mais tarde da escola, que leva a chegarem mais tarde a casa, um conjunto de situações causadoras e geradoras de dificuldades na adaptação, com uma percentagem de 66.6%.

As consequências acima referidas, vão certamente interferir no ritmo biológico dos alunos, na sua capacidade intelectual, na sua forma de agir face aos problemas que surgem no novo quotidiano, dentro da nova escola, assim como na sua vida pessoal, como nos dizem as suas convicções:

- A82. "mudança dos horários."
 E57. "levantar-me mais cedo."
 F79. "agora tinha que me levantar cedo."
 I62. "acordava às nove." [no 1º ciclo]
 I65. "eu acabo as aulas, fico cá na escola na mesma."

Quadro 35– Sub-categoria F2 – Alterações

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Alterações	<i>As refeições</i>	A83. <i>ia sempre almoçar a casa, aqui não almoço no refeitório;</i> A84. <i>ia à da minha avó; [almoçar]</i> A86. <i>a minha avó estava lá para orientar; [no almoço]</i> J75. <i>comer no refeitório; [mudança]</i>	4	2
	<i>Alteração no comportamento</i>	B118. <i>a minha forma de ser; [alterou-se com a mudança de escola]</i> B119. <i>era muito fechada; [comportamento]</i> B120. <i>cá mudei; [na nova escola]</i>	3	1
Total			7	3

Depois da análise do Quadro 35, onde se evidenciaram os maiores obstáculos sentidos pelos entrevistados em relação às dificuldades de adaptação ao novo quotidiano, surge-nos, ainda, indicadores reveladores da mudança a que os alunos ficaram submetidos após a transição para o 2º ciclo.

Assim, o momento da refeição sofreu uma enorme alteração, sendo antes feita dentro do seio familiar, passando para o refeitório da nova escola, onde supostamente não existem referências em relação ao quotidiano anterior, gerando, certamente, nos jovens alguma instabilidade e insegurança, como se depreende das afirmações seguintes:

A83. "ia sempre almoçar a casa, aqui não almoço no refeitório."

A84. "ia à da minha avó."

A86. "a minha avó estava lá para orientar."

Sabemos que, por experiência pessoal e pesquisas efectuadas sobre alterações comportamentais, na fase da pré-adolescência que qualquer desvio da rotina pode

desencadear mudanças internas, reflectindo-se muitas vezes na forma como alguns jovens vivem em sociedade e nos contextos em que estão inseridos.

No nosso estudo, onde analisámos as dificuldades sentidas pelos jovens indivíduos na transição, em relação ao meio e à mudança de ciclo, verificámos terem existido transformações de personalidade face à mudança, uma vez que alguns inquiridos o justificam através das suas opiniões:

B118. “a minha forma de ser.” [alterou-se com a mudança]

B119. “era muito fechada.”

B120. “cá mudei.”

Quadro 36– Sub-categoria F3 – Mudança que mais marcou

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Mudança que mais marcou	<i>Separação</i>	<i>B122. foi quando me separei da minha mãe; E58. separar-me dos meus pais; [mudança] E59. foi a separação; E61. da família, não foi mais nenhuma; [separação]</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
	<i>Disciplinas</i>	<i>C72. as aulas de inglês e de ciências;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Levantar mais cedo</i>	<i>F84. ter que me levantar cedo;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>A escola</i>	<i>F85. ter que vir para a escola;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>As refeições</i>	<i>J76. ter de comer no refeitório;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>			<i>8</i>	<i>5</i>

O plano curricular do 1º ciclo apresenta-se um pouco diferenciado do que é leccionado no 2º ciclo, não havendo articulação entre os dois ciclos, o que tornou difícil para os estudantes a adaptação aos novos métodos e novas disciplinas, como o Inglês e as Ciências. Para alguns entrevistados, o 2.º Ciclo foi a primeira vez onde tiveram uma língua estrangeira, como documentam nas suas opiniões referidas no Quadro 36.

C72. "as aulas de Inglês e Ciências." [mais marcou]

Quadro 37– Sub-categoria F4 – Ausência de dificuldades de adaptação ao novo cotidiano

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Ausência de dificuldades de adaptação ao novo cotidiano	<i>Sem opinião</i>	<i>D63. não sei; [não sabe qual a mudança que mais marcou] H75. nenhuma; [mudança que mais marcou]</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
	<i>Tempo</i>	<i>D61. consigo arranjar o tempo;</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Rotina</i>	<i>D62. não senti grandes dificuldades; [com a nova rotina]</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			4	2

Ao analisarmos o Quadro 37 surge-nos uma minoria de indicadores que não podemos deixar de analisar, apesar de nas suas opiniões não existirem qualquer dificuldade de adaptação ao novo cotidiano, provavelmente por já terem tido algum contacto com a nova realidade, levando-os a expressarem-se de forma positiva:

D61. "consigo arranjar o tempo."

D62. "não senti grandes dificuldades."

Alguns entrevistados não têm qualquer opinião formada acerca das dificuldades sentidas:

D63. "não sei."

H73. "nenhuma."

5.7. AUTO-CONCEITO

Quadro 38– Sub-categoria G1 – Aspectos positivos

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Aspectos positivos	<i>Ajuda</i>	<i>B128. consigo ajudar; B129. tento ajudar as pessoas que precisam; H79. sou uma rapariga que ajuda as outras raparigas;</i>	3	2
	<i>Bom</i>	<i>F87. sou boa pessoa; I68. sou boa pessoa;</i>	2	2
	<i>Simpatia</i>	<i>B126. sou simpática; [auto-conceito] F86. acho que sou simpática; [auto-conceito]</i>	2	2
	<i>Auto-controlo</i>	<i>C73. às vezes sou engraçada, quando se chateiam comigo, eu, aí...; [auto-conceito] C74. também fico zangada, porque alguns batem-me;</i>	2	1
	<i>Compreensão</i>	<i>B127. tento compreender os outros;</i>	1	1
	<i>Beleza</i>	<i>E66. acho-me bonita; [auto-conceito]</i>	1	1
	<i>Educação</i>	<i>E67. sou educado; [auto-conceito]</i>	1	1
	<i>Calmo</i>	<i>I67. sou um menino calmo;</i>	1	1
	<i>Decidido</i>	<i>J78. penso que sou decidido; [auto-conceito]</i>	1	1
Total			14	7

Ao analisarmos o Quadro 38, no que diz respeito à categoria do auto-conceito, dando relevância à sub-categoria onde os jovens estudantes, 50%, nos transmitem aspectos positivos em relação a eles próprios, aparece-nos uma panóplia de indicadores, resultantes das opiniões dos entrevistados, que revelam uma boa auto-estima, assim como uma forte personalidade, tanto a nível de si próprios, como na ajuda ao próximo. Os aspectos do auto-conceito referidos pelos entrevistados deixam-nos antevê-los, como pré-adolescentes responsáveis, críticos, com vontade de crescerem fazendo o percurso natural do ser humano, como salientam nas opiniões transmitidas:

F86. “acho que sou simpática.”

H79. “sou uma rapariga que ajuda as outras raparigas.”

B127. “tento compreender os outros.”

C27. “também fico zangada porque alguns batem-me.”

E66. “acho-me bonita.”

E67. “sou educado.”

F87. “sou boa pessoa.”

I67. “sou um menino calmo.”

J78. “penso que sou decidido.”

Quadro 39– Sub-categoria G2 – Aspectos negativos

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Aspectos negativos	<i>Egoísmo</i>	<i>A88. sou um pouco egoísta; A89. tenho um irmão, mas sou um pouco egoísta;</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	<i>Nervosismo</i>	<i>C75. eu sou nervosa; [auto-conceito]</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			3	2

Para alguns dos indagados, o seu auto-conceito não nos parece de todo positivo, uma vez que se denominam de egoístas e um pouco nervosos. Todos os jovens passam por vários estádios durante o seu crescimento. Muitas vezes existem períodos um tanto críticos que caracterizam as fases do crescimento. Podemos salientar, após observação e leitura sobre os pré-adolescentes, ser o egoísmo e a insegurança, algumas das características desta fase etária, como também nos exprimem alguns jovens nas suas opiniões, no Quadro 39.

A88. “sou um pouco egoísta.”

A89. “tenho um irmão, mas sou um pouco egoísta.”

C75. “eu sou nervosa.”

Quadro 40– Sub-categoria G3– Aspectos positivos como aluno

<i>Sub-categoria</i>	<i>Conteúdo dos Indicadores (DIMENSÕES)</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UR</i>	<i>UE</i>
Aspectos positivos como aluno	<i>Estudar</i>	<i>B130. sei estudar; [qualidade para ter sucesso na escola] B131. no estudo fico a saber mais; D66. estudo; [qualidade para ter sucesso] E68. estudar; [qualidade para ter sucesso] G81. quando tenho negativas vou estudar; [qualidade para ter sucesso na escola]</i>	5	4
	<i>Boas notas</i>	<i>J80. esforço-me; [para ter boas notas] F90. tento melhorar; [as notas] J79. ter boas notas; [qualidade para ter sucesso]</i>	3	2
	<i>Bom aluno</i>	<i>A87. sou boa aluna; [auto-conceito] D64. sou boa aluna; [auto-conceito]</i>	2	2
	<i>Cumpridor</i>	<i>A91. cumpro sempre o trabalho de casa; C77. eu quero fazer o que eles [os professores] dizem;</i>	2	2
	<i>Gostar da escola</i>	<i>H78. gosto muito da escola; I70. gosto da escola;</i>	2	2
	<i>Pontualidade</i>	<i>A92. raramente me atraso; [qualidade para ter sucesso]</i>	1	1
	<i>Esforço</i>	<i>C76. esforço-me; [qualidade para ter sucesso]</i>	1	1
<i>Total</i>			16	10

No que concerne às opiniões transmitidas pelos entrevistados em relação ao auto-conceito como aluno, podemos considerar serem um universo de jovens com qualidades, perspectivados para virem a ter sucesso na nova escola.

Os indicadores de análise enquadram-nos em parâmetros idealizados pelos jovens alunos, no seu auto-conceito de alunos.

O ser cumpridor:

A91. “cumpro sempre o trabalho de casa.”

C77. “eu quero fazer o que eles dizem.”

Em relação à pontualidade:

A92. “raramente me atraso.”

No gosto pelo estudo:

B131. "no estudo fico sempre a saber mais."

G81. "quando tenho negativas vou estudar."

No esforço para ter boas notas e **ser bom aluno:**

J80. "esforço-me para ter boas notas."

J79. "ter boas notas."

A87. "sou boa aluna."

Os indicadores, acima referidos, ajudam-nos, no nosso estudo, a enquadrar os entrevistados numa perspectiva bastante positiva no seu auto-conceito de alunos, mas consideramos serem de extrema importância as opiniões em relação à escola quando referem:

H87. "gosto muito da escola."

I70. "gosto da escola."

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Capítulo 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Ao iniciarmos a investigação conducente à elaboração desta dissertação de mestrado, tivemos, como objectivos, conhecermos as dificuldades sentidas pelos jovens alunos oriundos do meio rural, quando transitam do 4º ano de escolaridade para o 5º ano de escolaridade, particularmente no que diz respeito a novas realidades como são a nova cidade, a nova escola, os novos professores, os novos colegas, os novos métodos de ensino, o novo quotidiano e as consequências de toda essa novidade no seu auto – conceito.

Tecendo as considerações finais do nosso trabalho de investigação, sabemos não poder generalizar as informações recolhidas uma vez que a amostra não é muito abrangente. No entanto, estamos confiantes que, após a leitura e análise deste estudo, transpareçam as verdadeiras dificuldades sentidas por estes jovens alunos ao transitarem para um meio diferente do seu.

Após análise das opiniões expressas pelos jovens entrevistados, consideramos as seguintes conclusões:

- i) Em relação à adaptação à nova circunstância escolar e espacial, uma das principais dificuldades sentidas consiste na antecipação do momento do acordar e conseqüentemente na alteração dos horários e conseqüentes rotinas matinais;
- ii) Consideramos ser factor de dificuldade na adaptação, o novo meio de transporte utilizado para o acesso à nova escola. Se, anteriormente, o percurso era feito a pé, na transição para o 2º ciclo, aparece o autocarro como ligação a uma nova realidade;
- iii) O não conhecimento do novo meio induz, nos jovens, um desejo de irem à procura do desconhecido. No entanto, toda a envolvimento, característica de um meio urbano, é geradora de uma certa desconfiança, desconforto e insegurança;
- iv) A nova escola aparece como um “ enigma”, onde os jovens necessitam percorrer vários “labirintos” com alguns obstáculos por vezes difíceis de ultrapassar;

- v) Além da alteração das rotinas, que originam algumas dificuldades no sistema cognitivo, também a estrutura física da escola propriamente dita é geradora de conflitos internos, uma vez que os locais e utensílios necessários à nova vida escolar, aparecem como inibidores e não facilitadores de adaptação, para os jovens alunos em transição;
- vi) Após efectuarmos a análise da informação recolhida, cabe-nos relevar a importância de a escola informar os alunos e encarregados de educação, do seu funcionamento e regras. Tal, pode atenuar as dificuldades sentidas pelos jovens;
- vii) A mudança de ciclo parece-nos ser, após a análise e as considerações que temos vindo a fazer, ao longo da nossa investigação e pela nossa experiência pessoal, algo complexo, não só pelas alterações de espaços físicos e pedagógicos de circulação e trabalho, como também pela carga emocional que transporta, passando os alunos de um ensino de monodocência para uma pluridocência, onde cada disciplina é leccionada numa sala e num bloco diferente, sem que por vezes haja uma informação prévia, como nos salientaram alguns dos jovens alunos entrevistados;
- viii) Apesar de, ao longo do nosso estudo, enumerarmos, algumas vezes, a ausência de uma ponte para ligação aos diferentes ciclos, os professores aparecem-nos referenciados, pelos jovens alunos em transição, como elementos bastante significativos de inter-ajuda nas dificuldades de adaptação inerentes ao novo meio escolar;
- ix) A adaptação à nova linguagem utilizada pelos professores do 2º ciclo, assim como, os novos métodos de ensino e as novas disciplinas, constituíram-se sérias dificuldades de integração no meio escolar. No entanto, na altura em que foram aplicadas as nossas entrevistas (final do 2º período), os alunos já se encontravam mais confiantes em relação às preocupações iniciais;
- x) Realidades diferentes, meios diferentes, “não-aceitação”, “relação difícil”, foram algumas das expressões utilizadas pelos jovens alunos quando se referiam aos colegas da nova escola, residentes no meio urbano. O processo de aceitação, por parte dos novos colegas, levou algum tempo tendo sido diluído pela perseverança e insistência dos alunos oriundos do

meio rural, que, não desistindo de se aproximarem, utilizando algumas estratégias, como o "jogar à bola com eles", conseguindo, assim, criar novas relações, facilitando de algum modo a sua integração no novo meio escolar;

- xi) A alteração do quotidiano desencadeou nos jovens entrevistados mudanças significativas nas suas rotinas pessoais e académicas, ficando com menos tempo livre para se dedicarem ao prazer lúdico, sendo o tempo utilizado para se dedicarem aos deveres escolares e preparação das novas matérias;
- xii) Em relação ao auto-conceito dos nossos jovens, as considerações retiradas encontram-se num parâmetro bastante elevado, tendo todos eles referido sentimentos positivos, em relação a eles próprios, deixando-nos transparecer uma certa segurança nas suas afirmações e uma vontade inata de aprender e vencerem enquanto alunos, deixando-nos no pensamento, alguma admiração, carinho e respeito pelos nossos jovens entrevistados;
- xiii) No universo dos alunos que integraram o nosso estudo, não podemos deixar de referenciar, uma pequena mas também importante amostra de alunos, que quer pela sua maior capacidade de adaptação, quer por um conhecimento prévio da nova realidade não sentiram qualquer dificuldade na transição.

No que se refere à metodologia empregue, somos de opinião de que a mesma contribuiu, de forma significativa, para uma primeira exploração do tema abordado. No entanto, numa perspectiva de complementaridade, referimos a necessidade de aplicação de outras abordagens de recolha de informação, que envolvam instrumentos de pesquisa diferentes daquele que utilizámos. Referimos neste contexto o questionário. Esta técnica poderia amenizar algumas das limitações que caracterizam o presente trabalho, até porque poderia abarcar um número mais significativo de indivíduos, pese embora a dificuldade inerente à aplicação de instrumentos desta natureza a pequenos estudantes de 5ºano de escolaridade.

Tivemos, como intenção, deste o início do nosso trabalho de investigação, fazer com que o mesmo pudesse ser útil para a realidade estudada. Esta nossa preocupação

ganhou consistência, se atendermos à profunda reorganização da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico que está acontecer, nos últimos 3 anos lectivos.

Permitam-nos deste modo, referir algumas ideias suscitadas da nossa investigação:

1. Consideramos de extrema importância a existência de intercâmbios, entre as escolas, professores, alunos e encarregados de educação, antes e durante o processo de transição;
2. É pertinente que a linguagem utilizada durante o 1º ciclo se vá ajustando um pouco à utilizada no 2º ciclo e para que isso aconteça é necessária a existência de um trabalho em equipa por parte dos docentes participativos na transição;
3. As escolas devem acolher, de forma diferenciada, os alunos em transição escolar e espacial;

No que concerne aos objectivos delineados no início do nosso trabalho, apraz-nos dizermos, termos tido alguns resultados positivos, que de alguma forma responderam às nossas perspectivas iniciais.

Assim, no nosso primeiro objectivo, que visa identificar as principais dimensões presentes nos processos de adaptação, aquando da transição entre os dois primeiros ciclos de ensino, quando esta ocorre entre o meio rural e o meio urbano, salientamos algumas das principais dimensões, relativas às dificuldades de adaptação, tais como, a distância entre o “lar” e a nova escola, uma vez que o percurso é efectuado de autocarro, sendo feito anteriormente a pé. Também os novos horários, ao qual está inerente a antecipação do momento do acordar, foram salientados como um entrave á adaptação. A mudança de ciclo, estando associada á passagem de uma monódocência para uma pluridocência, produz nos nossos jovens algum desconforto e desorientação ao nível das aprendizagens efectuadas no 2º ciclo.

Tivemos como segundo objectivo, caracterizar os mecanismos de integração que ocorrem nos processos de adaptação. Relevamos com alguma pertinência e por considerarmos ser o papel da escola, que no nosso caso acolhe os jovens em transição, dar todo o apoio necessário, assim como ser facilitadora na integração e adaptação, o que após analisarmos o nosso estudo, achámos ser insuficiente, uma vez que os

entrevistados também o referiram. No entanto, não podemos deixar de referir, a importância da ajuda, digamos que um tanto ou quando “isolada”, que alguns professores proporcionaram aos alunos, transmitindo-lhes segurança e dando-lhes apoio, na nova realidade escolar.

No terceiro objectivo propusemo-nos a identificar momentos críticos dos processos de adaptação e integração, o que, após ouvirmos os entrevistados e analisarmos as palavras que nos transmitiram, transpareceram-nos as suas angústias, traduzidas numa necessidade de se isolarem dos alunos do meio urbano, levando-os a andarem em grupo para se protegerem, para alguns houve necessidade de recorrerem a ajuda especializada para conseguirem ultrapassar alguns momentos mais críticos, relacionados de certa forma com o novo contexto, com um apoio escolar fragilizado, assim como o novo meio, no qual estão inseridos após a transição.

A terminar, gostaríamos que o presente trabalho servisse de momento de reflexão para os docentes que tivessem oportunidade de o ler, assim como ponto de partida para possíveis investigações de aprofundamento à temática da transição, rural / urbano. Queremos, também, deixar expressa, a satisfação da sua concretização, dando, com o seu contributo, um pequeno passo científico no conhecimento da realidade em que, desde sempre, nos movimentámos, como profissional.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. (1994). “A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores/Agentes do Desenvolvimento Local”. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp. 13-23.

AFONSO, N. (1993). *A Reforma da Administração Escolar. Abordagem Política em Análise Organizacional*. Boston: Boston University School of Education. Tese de Doutoramento não publicada.

ABRANTES, P.(2005). “As Transições Entre Ciclos de Ensino”: Entre Problema Social e Objectivo Sociológico.

ABRANTES, P. (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

ABRANTES, P. (2008), *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*, tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE, disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1268>.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp.167-189.

BENAVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. 2.^a edição. Lisboa: Livros Horizonte.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1992). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CARTA ESCOLAR DA REGIAO DE EVORA,(2006)

COSTA, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. 1.^a Edição. Porto: Edições Asa.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (1999). 8.^a Edição. Porto: porto Editora

DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

ELISEU, F. (2001). *A organização curricular na transição da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico nos Agrupamentos de Escolas no concelho de Évora*. [Trabalho apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Licenciada no âmbito do Curso de Estudos Superiores Especializados Supervisão Pedagógica]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. 2.^a edição. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FERNANDES, R. (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico (1974-1976). In *Educação, Sociedade & Culturas*.. nº 11. pp 9-27.

FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp.53-86.

FREITAS, C. (1998). Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta. In *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

ITURRA, R. (1990). *Fugirás à Escola Para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher Publicações.

LOBO, M. (1996). *Transição Jardim de Infância/Escola Básica*. [Trabalho não publicado]. Curso Superior de Estudos Superiores Especializados em Investigação em Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

MARQUES,A.(1978).*História de Portugal.(5ªedição).*Lisboa Palas Editores.

MARTINS E CAMILO.(1994).*Estratégias Facilitadoras da Articulação Jardim de Infância/1º ano de Escolaridade.*Trabalho não publicado.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Núcleo de Educação Pré – Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico. Lisboa : Ministério da Educação.

NABUCO, M. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Inovação, 5(1) . pp.81.89.

NABUCO & LOBO. (1997). Articulação Entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo). Saber Educar,2,31-41.

NICO, B. (2000). Tornar-se Estudante Universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

PEDRO, M. et al (1988). *Análise do Absentismo nas Escolas Preparatórias e Secundárias*. Lisboa: Ministério da Educação.

PIRES,E.L.et al (1989).*O Ensino Básico em Portugal*. Porto Edições Asa.

ROMÃO, J. (2008). *A Cartografia Educacional de um território como factor enriquecedor da oferta educativa: o caso do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora.* [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

SEMINÁRIO “A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 12 ANOS“. Lisboa, (2008) Edição: Conselho Nacional de Educação.

SILVA, M. & TAMEN, M. (1981). *Sistema do Ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte

TUCKMAN, B.W. (2001) Manual de Investigação em Educação.(4ª edição).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TRANSIÇÕES – da 1ª Infância à Adolescência (2002).Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João Dos Santos - Casa da Praia.

Editor: Centro Doutor João Dos Santos – Casa da Praia.

ZABALZA,M.A.(1998).Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola (4ª edição).Rio Tinto: Edições Asa.

Webliografia

<http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf> (acedido em 12/05/2010)

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-1-fernandes.pdf>, acedido em 25 de Junho de 2010

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÃO DA ENTREVISTA

<i>Guião da entrevista</i>		
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	1. Informar em linhas gerais acerca do trabalho de investigação que se pretende realizar. 2. Pedir ajuda aos alunos, dado que as suas informações são imprescindíveis para o sucesso do trabalho. 3. Assegurar o carácter confidencial dessas informações.
<i>B. A cidade</i>	- Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação ao meio urbano. - Caracterizar as principais dificuldades na adaptação ao meio urbano.	1. Que dificuldades sentiu na utilização dos meios de transporte para a nova escola? 2. Considera que a nova escola é muito longe da sua casa? 3. Que dificuldades sentiu na adaptação ao trânsito na cidade? 4. Sentiu dificuldades em conhecer os percursos dentro da cidade? 5. Que atractivos tem para si a cidade? 6. O que gostaria mais de conhecer na cidade?
C. A nova escola	- Averiguar de eventuais dificuldades de adaptação à nova escola. - Caracterizar as principais dificuldades na adaptação à nova escola.	1. Considera a informação que a nova escola lhe transmite suficiente e adequada às suas necessidades? 2. Que dificuldades (ou não) sentiu na utilização do refeitório e do bar? 3. Sentiu alguma dificuldade na utilização

		<p>dos cartões magnéticos?</p> <p>4. Que alteração sentiu na rotina da nova escola?</p> <p>5. Quais os espaços disponíveis que pode utilizar dentro da nova escola?</p> <p>6. Acha importante utilizar a biblioteca e a sala de informática? Porquê?</p>
D. Os professores	<p>- Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação dos professores.</p> <p>- Identificar o perfil de professor que mais ajudou na integração e adaptação à nova escola.</p>	<p>1. O que pensa dos novos professores?</p> <p>2. Quais as diferenças que observa e sente entre os novos professores e os do 1º ciclo?</p> <p>3. Sentiu dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelos novos professores?</p> <p>4. Sente apoio por parte dos novos professores quando há um problema pessoal, que tem dificuldade em resolver?</p> <p>5. O que sente quando um professor não sabe o seu nome?</p> <p>6. Existe contacto entre os novos professores e o seu encarregado de educação?</p>
E. Os colegas	<p>- Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação aos novos colegas.</p> <p>- Identificar o universo dos colegas que mais ajudaram na integração à nova escola.</p>	<p>1. O que pensa dos novos colegas, na nova escola?</p> <p>2. Que dificuldades sentiu no contacto com os novos colegas?</p> <p>3. O que fez para conseguir integrar-se num novo grupo de colegas?</p>
F. Os métodos de ensino	<p>- Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação às novas disciplinas e método de ensino.</p> <p>- Identificar o porquê das dificuldades.</p>	<p>1. Que dificuldades sentiu nas novas disciplinas?</p> <p>2. Qual a disciplina onde tem mais dificuldade? Porquê?</p> <p>3. Qual a disciplina que gosta mais? Porquê?</p> <p>4. Qual a sua maior dificuldade quando transitou para o 2º ciclo?</p>

<p>G.O cotidiano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar de eventuais dificuldades na adaptação ao novo cotidiano. - Identificar as mudanças do cotidiano. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que alterações aconteceram na sua rotina diária com a mudança de escola e a vinda para a cidade? 2. Qual a mudança que mais o marcou e teve mais dificuldade?
<p>H. Auto conceito</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos, para saber o conceito que têm deles próprios como: <ul style="list-style-type: none"> - pessoa - aluno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as suas qualidades que o irão conduzir a ter sucesso na nova escola?

ANEXO 2. TABELAS DE INDICADORES DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

INDICADORES

<p>A Cidade</p> <p>Bloco B</p>	<p>A1. <i>foi os horários;</i></p> <p>A2. <i>foi ter de me levantar mais cedo;</i></p> <p>A3. <i>por causa das vinhetas, todos os meses tinha de as ir buscar;</i></p> <p>A4. <i>é muito longe, acho que sim;</i></p> <p>A5. <i>foi normal para mim [trânsito];</i></p> <p>A6. <i>gostaria de conhecer novas escolas, porque quando eu for para o 7º ano, se calhar vou para a André de Gouveia;</i></p>
	<p>B1. <i>nenhuma;</i></p> <p>B2. <i>gosto muito de andar de autocarro, nunca tinha andado;</i></p> <p>B3. <i>gostei muito [autocarro];</i></p> <p>B4. <i>não até é muito perto [escola];</i></p> <p>B5. <i>há meninos que moram mais longe;</i></p> <p>B6. <i>um bocadinho mal;</i></p> <p>B7. <i>às vezes chegamos mesmo a tempo de entrar [escola];</i></p> <p>B8. <i>temos de ir à máquina marcar a senha;</i></p> <p>B9. <i>nunca saio para a cidade;</i></p> <p>B10. <i>não [percursos na cidade];</i></p> <p>B11. <i>tenho estado sempre aqui [na escola];</i></p> <p>B12. <i>não saio daqui [escola];</i></p> <p>B13. <i>a rodoviária lá dentro [conhecer];</i></p> <p>B14. <i>ficamos no autocarro à espera;</i></p> <p>B15. <i>gostava mas não posso [conhecer a rodoviária];</i></p> <p>B16. <i>não podemos sair [do autocarro];</i></p>
	<p>C1. <i>no autocarro;</i></p> <p>C2. <i>nós é que tínhamos de pagar;</i></p> <p>C3. <i>tinha vergonha;</i></p>
	<p>C4. <i>sim;</i></p> <p>C5. <i>porque é longe;</i></p> <p>C6. <i>só no autocarro [trânsito];</i></p> <p>C7. <i>conheço [a cidade];</i></p> <p>C8. <i>conheço quase tudo;</i></p> <p>C9. <i>talvez o jardim [conhecer];</i></p> <p>C10. <i>talvez conhecer mais os museus;</i></p> <p>C11. <i>só os museus;</i></p>
	<p>D1. <i>tive sempre de me levantar de manhã cedo para apanhar o autocarro;</i></p> <p>D2. <i>era só atravessar umas ruazinhas e estou logo lá [1º ciclo];</i></p> <p>D3. <i>agora já tenho de ir de transporte;</i></p>

	<p>D4. fácil [trânsito]; D5. não sinto muitas dificuldades; D6. tenho cá família e vinha cá; D7. não [conhecer a cidade]; D8. eu já conhecia alguns [percursos]; D9. ia sozinha mas desenrascava-me; D10. era o Templo de Diana [conhecer]; D11. fiquei a conhecer;</p>
	<p>E1. achei um bocadinho estranho; E2. levanto-me mais cedo e chego mais tarde; E3. é um bocadinho [longe]; E4. acho que é muito movimento; E5. mais ou menos [percursos na cidade]; E6. as lojas [conhecer];</p>
	<p>F1. tinha de me levantar muito cedo; F2. tinha medo de perder o autocarro; F3. andava sempre à pressa; F4. cá eram muitas aulas; F5. lá a escola era perto; F6. agora já é muito longe; F7. é muito trânsito; F8. às vezes é confusões; F9. mais ou menos [percursos na cidade]; F10. ia quase sempre com familiares; F11. gostava de conhecer a cidade toda;</p>
	<p>G1. tinha de me levantar muito cedo; G2. morava longe [da cidade]; G3. agora venho de autocarro; G4. muito muito longe também não; G5. vou sempre com os meus pais [à cidade]; G6. na Azaruja há menos gente; G7. em Évora é uma cidade maior; G8. conheço [a cidade]; G9. desde pequenino que venho cá a Évora; G10. era uma escola que está cá em Évora; G11. quero-me portar bem mas não consigo; G12. lá como não conhecia ninguém podia estar com atenção [noutra escola];</p>
	<p>H1. um bocado de medo; H2. vergonha de vir no autocarro; H3. começaram a gozar comigo;</p>

	<p>H4. <i>é um bocadinho;</i> H5. <i>é um bocadinho longe;</i></p>
	<p>H6. <i>eu gosto de estar cá;</i> H7. <i>isso é que é importante;</i> H8. <i>sinto-me bem;</i> H9. <i>não gosto de ver tanto carro a passar;</i> H10. <i>eu senti medo;</i> H11. <i>agora já não tenho;</i> H12. <i>agora já estou habituada;</i> H13. <i>já conheço tudo;</i></p>
	<p>I1. <i>tinha de acordar mais cedo do costume;</i> I2. <i>ia a pé [1º ciclo];</i> I3. <i>agora de autocarro;</i> I4. <i>sim a distância é muita;</i> I5. <i>nada de especial;</i> I6. <i>não tenho dificuldades;</i> I7. <i>nada [conhecer na cidade];</i></p>
	<p>J1. <i>às vezes tive que vir de pé, porque não havia lugar;</i> J2. <i>tive de me levantar muito cedo;</i> J3. <i>não estava habituado;</i> J4. <i>é um bocado [longe], ia a pé [no 1º ciclo];</i> J5. <i>tive de vir no autocarro;</i> J6. <i>acho pior;</i> J7. <i>acho que tem muito [trânsito];</i> J8. <i>acho mau;</i> J9. <i>sim [dificuldades no trânsito];</i> J10. <i>tinha de perguntar a alguém onde ficava os sítios;</i> J11. <i>o cinema;</i> J12. <i>o centro comercial;</i></p>

INDICADORES

<p>A Nova Escola Bloco C</p>	<p>A7. <i>acho que não;</i> A8. <i>foi pouco o que mostraram;</i> A9. <i>não foi o suficiente;</i> A10. <i>queria, queria conhecer mais a escola;</i> A11. <i>queria conhecer outro espaço;</i> A12. <i>nas filas;</i> A13. <i>a fila do almoço;</i> A14. <i>as filas;</i></p>
---	---

	<p>A15. <i>ao princípio senti, mas depois senti-me à vontade;</i> A16. <i>levantar mais cedo;</i> A17. <i>vir de autocarro;</i> A18. <i>vir mais tarde da escola;</i> A19. <i>saio mais cedo;</i> A20. <i>tenho de ficar à espera;</i> A21. <i>ao pé do bar;</i> A22. <i>a sala de convívio;</i> A23. <i>campo de jogos;</i> A24. <i>é importante para realizarmos trabalhos e pesquisarmos;</i> A25. <i>acho que é importante;</i></p>
	<p>B17. <i>foram suficientes;</i> B18. <i>só tive uma dificuldade;</i> B19. <i>é mesmo lá a um cantinho e nós não a conseguíamos ver [a sala];</i> B20. <i>nenhuma;</i> B21. <i>custou-me foi no primeiro dia no refeitório;</i> B22. <i>o meu melhor amigo;</i> B23. <i>ajudou-me;</i> B24. <i>foi entrar para a escola, habituei-me;</i> B25. <i>sempre fui junto à minha mãe;</i> B26. <i>foi muito difícil;</i> B27. <i>tive alguma dificuldade, andei na psicóloga;</i> B28. <i>sentia-me distante;</i> B29. <i>há meninos que ainda vêm de mais longe;</i> B30. <i>habituei-me;</i> B31. <i>não percebia ainda muito bem aquilo [cartões];</i> B32. <i>ensinaram-me;</i> B33. <i>ajudaram-me;</i> B34. <i>cá é mais apertado;</i> B35. <i>as aulas são mais apertadas;</i> B36. <i>anfiteatro;</i> B37. <i>sala de convívio;</i> B38. <i>mini-bar;</i> B39. <i>campo de jogos;</i> B40. <i>porque os alunos precisam de muita informação para as aulas;</i> B41. <i>ir à biblioteca para procurar nos livros e dicionários;</i> B42. <i>no português também é muito difícil, as palavras;</i> B43. <i>e a professora diz para nós irmos à biblioteca;</i></p>
	<p>C12. <i>não sei;</i> C13. <i>não sei explicar;</i> C14. <i>nas filas dos almoços;</i> C15. <i>só a fila;</i> C16. <i>nas filas ninguém me ajuda;</i> C17. <i>só ao princípio;</i> C18. <i>não consegui mexer lá naquilo;</i> C19. <i>agora também já sei;</i></p>

	<p>C20. só nas aulas de inglês; C21. é um bocado complicado aquilo; C22. sei dizer as palavras; C23. não sei é escrevê-las; C24. não sei escrevê-las; C25. sala de convívio; C26. aqui nos corredores, às vezes; C27. sim; C28. porque tem lá muitas informações; C29. prá gente aprender;</p>
	<p>D12. não era suficiente; D13. eu não sabia o que é que havia de dizer quando chegava lá à das D14. senhoras; D15. não; D16. foi fácil, aquilo é só carregar nos botões; D17. quando chego a casa tenho de ir logo fazer os trabalhos; D18. porque tenho muito pouco tempo; D19. deitar cedo; D20. é um bocadinho difícil; D21. o anfiteatro; D22. aqui, assim no corredor; aprendemos qualquer coisa sempre;</p>
	<p>E7. acho que era suficiente; E8. percebi logo onde eram as salas; E9. eu não sabia muito bem; E10. se a gente era para darmos uma senha se era para passarmos um E11. cartão; E12. foi o meu pai e a minha mãe um bocadinho [ajudar no primeiro dia]; E13. levantar-me mais cedo; E14. ter muitas aulas de seguida; E15. nos corredores; E16. cá em baixo; E17. posso estar na rua; E18. na sala de convívio; E19. no bar; E20. na sala de informática é importante a gente sabermos mais coisas; E21. pesquisar para se fazer trabalhos; na biblioteca é para a gente ler;</p>
	<p>F12. podiam-me dizer mais qualquer coisa; F13. como a fila era muito comprida; F14. tinha assim receio de não poder almoçar; F15. ao princípio fazia muita confusão; F16. não percebia; F17. fui percebendo;</p>

	<p>F18. <i>era muitas aulas;</i> F19. <i>tinha testes quase nos mesmos dias;</i> F20. <i>tinha que estudar muito;</i> F21. <i>na biblioteca;</i> F22. <i>lá fora ali no pátio;</i> F23. <i>quando nós estamos por aí está aqui um banco;</i> F24. <i>é aí que eu costumo estar;</i> F25. <i>na biblioteca podemos estudar;</i> F26. <i>na informática podemos ir para os computadores;</i> F27. <i>para ver coisas importantes;</i></p>
	<p>G13. <i>suficiente;</i> G14. <i>senti-me bem;</i> G15. <i>lá era mais pequeno, menos pessoas;</i> G16. <i>e também não ia buscar o comer;</i> G17. <i>aqui não, temos que trazer o tabuleiro;</i> G18. <i>não;</i> G19. <i>os meus pais vieram cá e explicaram-me;</i> G20. <i>ia às nove e depois tínhamos um intervalo;</i> G21. <i>só tinha dois, que era um para brincar;</i> G22. <i>só tinha um do lanche;</i> G23. <i>aqui cada aula temos um intervalo;</i> G24. <i>chegava às 3:30h;</i> G25. <i>agora chego às 6:30h;</i> G26. <i>biblioteca;</i> G27. <i>as mesas de ping-pong;</i> G28. <i>para fazermos mais coisas;</i> G29. <i>termos mais informação;</i></p>
	<p>H14. <i>foi suficiente;</i> H15. <i>no refeitório senti-me bem;</i> H16. <i>no bar também;</i> H17. <i>já estar habituada;</i> H18. <i>a primeira vez enganei-me no pin;</i> H19. <i>agora já sei;</i> H20. <i>houve muitas;</i> H21. <i>já estou mais habituada;</i> H22. <i>mais acostumada;</i> H23. <i>os professores não são os mesmos não são os mesmos do que lá;</i> H24. <i>já me sinto mais à vontade;</i> H25. <i>o pátio;</i> H26. <i>sala de convívio;</i> H27. <i>a biblioteca é para a gente estudar;</i> H28. <i>para a gente fazer vários trabalhos;</i></p>
	<p>I8. <i>foi suficiente;</i> I9. <i>muita gente;</i></p>

	<p>I10. <i>tinha de esperar na fila;</i> I11. <i>ficava aborrecido;</i> I12. <i>no bar;</i> I13. <i>também aborrecia um bocadinho;</i> I14. <i>eu e os meus colegas andávamos sempre em grupo;</i> I15. <i>a minha mãe veio cá o primeiro dia e ajudou-me;</i> I16. <i>os dias agora são mais calmos;</i> I17. <i>já não passam lá carros;</i> I18. <i>brincava nos intervalos;</i> I19. <i>aqui tenho mais professores do que tinha lá;</i> I20. <i>na biblioteca;</i> I21. <i>sala de convívio;</i> I22. <i>o pátio;</i> I23. <i>é importante para nos ajudar a estudar algumas coisas;</i></p>
	<p>J13. <i>em alguma parte foi suficiente;</i> J14. <i>mas noutras não;</i> J15. <i>na fila do almoço os grandes passavam-nos à frente;</i> J16. <i>no bar, por causa das filas;</i> J17. <i>agora já vou almoçar mais tarde;</i> J18. <i>enquanto não está lá ninguém;</i> J19. <i>não percebia como é que aquilo era;</i> J20. <i>agora já consigo;</i> J21. <i>só tinha uma sala;</i> J22. <i>aqui tenho diferentes salas;</i> J23. <i>só tinha uma professora;</i> J24. <i>aqui tenho muitas professoras;</i> J25. <i>ao princípio senti difícil;</i> J26. <i>era difícil;</i> J27. <i>o recreio;</i> J28. <i>a sala de convívio;</i> J29. <i>a biblioteca porque tem os livros que nos ajudam a estudar;</i> J30. <i>a sala de informática porque podemos ir pesquisar;</i></p>

INDICADORES

<p>Os Professores Bloco D</p>	<p>A26. <i>eu gosto dos novos professores;</i> A27. <i>penso que são bons professores;</i> A28. <i>justos;</i> A29. <i>ajudam;</i> A30. <i>ajudam-me muitas vezes a ultrapassar dificuldades que eu</i> A31. <i>tinha;</i> A32. <i>no 1º ciclo, são, era diferente;</i> A33. <i>também ajudavam;</i> A34. <i>no 1º ciclo a minha professora tinha preferência por alguns</i></p>
---	---

	<p><i>A35. alunos;</i> <i>A36. agora acho que os alunos são todos iguais;</i> <i>A37. os professores são mais justos;</i> <i>A38. no 1º ciclo também nos ajudavam;</i> <i>A39. e eram justos também;</i> <i>A40. gosto da minha directora de turma;</i> <i>A41. é boa professora;</i> <i>A42. boa pessoa;</i> <i>A43. ajudam-nos quando temos problemas;</i> <i>A44. compreendo [linguagem];</i> <i>A45. não tenho dificuldades;</i> <i>A46. ajudam-nos;</i> <i>A47. nas filas;</i> <i>A48. a nossa turma teve grandes dificuldades;</i> <i>A49. a nossa directora de turma ajudou-nos;</i> <i>A50. a falar com os contínuos para que os outros não nos passassem</i> <i>A51. à frente;</i> <i>A52. digo o nome;</i> <i>A53. acho normal;</i> <i>no fim fico a pensar;</i> <i>reuniões;</i> <i>escrevemos na caderneta;</i></p>
	<p><i>B44. explicam bem a matéria;</i> <i>B45. não fazem os testes muito difíceis;</i> <i>B46. gosto dos professores;</i> <i>B47. tinha uma só professora;</i> <i>B48. cá tenho muitos;</i> <i>B49. é uma professora para cada disciplina;</i> <i>B50. senti diferença;</i> <i>B51. comecei logo a ver;</i> <i>B52. nesta há um professor para cada disciplina;</i> <i>B53. comecei a habituar-me;</i> <i>B54. mas era melhor se fosse só um professor para tudo;</i> <i>B55. gostava mais assim;</i> <i>B56. a minha directora de turma;</i> <i>B57. nas aulas de história ela avisa sempre o que vai sair para o</i> <i>B58. teste;</i> <i>B59. tira sempre as dúvidas;</i> <i>B60. o que a gente tem mais dúvidas;</i> <i>B61. faz exercícios;</i> <i>B62. fazemos relaxamento;</i> <i>B63. acalmamos todos;</i> <i>B64. as palavras que os professores às vezes dizem, são um bocado</i> <i>B65. difíceis;</i> <i>B66. deveriam meter palavras que a gente compreendesse mais;</i> <i>B67. a gente ficamos assim um bocadinho baralhadas;</i> <i>B68. não percebemos nada daquilo;</i></p>

	<p>B69. <i>com a directora de turma;</i> B70. <i>se tenho alguma dificuldade;</i> B71. <i>conto-lhe tudo;</i> B72. <i>diz-me o que devo fazer;</i> B73. <i>os meus pais não me ajudavam nos testes;</i> B74. <i>não me ajudavam a estudar;</i> B75. <i>disse à directora de turma;</i> B76. <i>compreendeu-me;</i> B77. <i>falou comigo;</i> B78. <i>sinto tristeza [por não saberem o nome];</i> B79. <i>hoje trocaram nomes todos;</i> <i>com a directora de turma;</i> <i>telefonam;</i></p>
	<p>C30. <i>alguns são engraçados [professores];</i> C31. <i>outros nem por isso [professores];</i> C32. <i>ao princípio confundia muito os nomes dos professores;</i> C33. <i>baralhava tudo [no 2º ciclo];</i> C34. <i>acho que os outros, [professores] os do 1º ciclo eram mais</i> C35. <i>engraçados;</i> C36. <i>brincavam com a gente às vezes nas aulas;</i> C37. <i>também brincavam [2º ciclo] mas é poucas vezes;</i> C38. <i>a directora de turma [gosta mais];</i> C39. <i>ela faz relaxamento coma gente nas aulas;</i> C40. <i>explica bem as coisas;</i> C41. <i>é uma boa professora;</i> C42. <i>só no inglês é que não [linguagem];</i> C43. <i>às vezes sim [ajudam];</i> C44. <i>ajuda-me aí, a fazer as contas [o professor];</i> C45. <i>a gente não sabemos, ela diz [professora];</i> C46. <i>fica baralhado [o professor];</i> C47. <i>eu acho graça [de o professor não saber o nome];</i> C48. <i>a professora escreve na caderneta;</i> <i>escreve um recado para casa;</i></p>
	<p>D23. <i>ensinam bem [os novos professores];</i> D24. <i>não vim muito bem preparada do 1º ciclo;</i> D25. <i>estes professores ajudaram muito [no 2º ciclo];</i> D26. <i>gente sentia-se mais à vontade [no 1º ciclo];</i> D27. <i>não faziam grandes coisas [no 1º ciclo];</i> D28. <i>aqui não, aqui é muito diferente [no 2º ciclo];</i> D29. <i>ensinam melhor [no 2º ciclo];</i> D30. <i>não vim muito bem preparada do 1º ciclo;</i> D31. <i>o professor de educação física [o professor que gosta mais];</i> D32. <i>brinca connosco [o professor];</i> D33. <i>mete-nos à vontade e a gente depois já faz aquilo bem;</i> D34. <i>compreendo sempre tudo [a linguagem];</i> D35. <i>explicam [os professores];</i></p>

	<p>D36. <i>sim ajudam-nos [os nossos professores];</i> D37. <i>os professores ajudam;</i> D38. <i>penso que são muitos [alunos];</i> D39. <i>através do telefone [contacto];</i> D40. <i>e por escrito na caderneta;</i></p>
	<p>E22. <i>Aquele professor é bom [os novos professores];</i> E23. <i>o outro deve ser mau;</i> E24. <i>afinal enganei-me são todos bons [os professores];</i> E25. <i>no 1º ciclo os professores eram menos exigentes;</i> E26. <i>estes professores agora do 2º ciclo, são um bocadinho mais exigentes;</i> E27. <i>exigentes;</i> E28. <i>é a directora de turma [o professor que mais gosta];</i> E29. <i>ela explica bem [professora];</i> E30. <i>faz revisões antes dos testes;</i> E31. <i>é a mais compreendedora [a directora de turma];</i> E32. <i>não tenho dificuldade [linguagem];</i> E33. <i>sim alguns professores [dão apoio];</i> E34. <i>quando os professores não sabem os nossos nomes, é normal que façam isso;</i> <i>sim através da caderneta [contacto com os pais];</i></p>
	<p>F28. <i>são bons professores [os do 2º ciclo];</i> F29. <i>só nos mandam para a rua porque é para o nosso bem;</i> F30. <i>um bocadinho mal [comportamento nas aulas];</i> F31. <i>aqui eram mais professores [2º ciclo];</i> F32. <i>lá era só um [1º ciclo];</i> F33. <i>nós nos portamos mal ou assim mandam-nos para a rua;</i> F34. <i>fazem-nos participação [2º ciclo];</i> F35. <i>lá não havia nada disso [1º ciclo];</i> F36. <i>andávamos mais à vontade [1º ciclo];</i> F37. <i>e não éramos suspensos nem nada [1º ciclo];</i> F38. <i>porque o professor de história é fixe [o professor que gosta mais];</i> F39. <i>mais;</i> F40. <i>às vezes deixa-nos sair;</i> F41. <i>mais ou menos [a linguagem do 2º ciclo];</i> F42. <i>são um bocado complicadas [as palavras];</i> F43. <i>porque são palavras novas;</i> F44. <i>às vezes entendo [a linguagem];</i> F45. <i>outras vezes não [a linguagem];</i> F46. <i>quando nós temos assim problemas [apoio dos professores];</i> F47. <i>podemos ir à psicóloga assim falar [quando têm problemas];</i> F48. <i>não sinto nada [quando os professores não sabem o nome];</i> F49. <i>digo o meu nome que é para ele não se esquecer;</i> <i>pedem para nós escrevermos na caderneta [contacto pais / professores];</i></p>
	<p>G30. <i>são melhor dos que da Azaruja [do 2º ciclo];</i> G31. <i>penso que são melhores, [do 2º ciclo] porque têm mais alunos;</i></p>

	<p>G32. têm mais experiência [do 2º ciclo]; G33. aqui os de Évora [professores] têm mais experiência; G34. e lá os da Azaruja [experiência]; G35. menos experiência; G36. a Nair, porque é simpática, ensina bem [o professor que gosta G37. mais]; G38. mais ou menos [a linguagem]; G39. percebo o que dizem [a linguagem]; G40. apoiam [apoio dos professores]; G41. é compreensível por há cá mais gente na escola [não saber o G42. nome]; G43. acho normal [não saber o nome]; pela caderneta [contacto]; reunião no final do período;</p>
	<p>H29. pensei que eles iam ser bons com a gente [os novos H30. professores]; H31. o professor do 1º ciclo deixava a gente brincar na sala; H32. agora cá não, cá é tudo diferente [2º ciclo]; H33. brincámos muito [1º ciclo]; H34. aqui está melhor [2º ciclo]; H35. estão mais sossegados [2º ciclo]; H36. gosto da professora de matemática; H37. eu gostei sempre de matemática; H38. de vez em quando entendo [linguagem]; H39. mas às vezes não entendo [linguagem]; H40. a maior parte delas, [palavras] não sei o que querem dizer; H41. quando não sei pergunto outra ao professor; H42. sinto muita ajuda dos professores; H43. eles fazem para me ajudar [os professores]; H44. acalmam-me [os professores]; H45. quando um professor não sabe o meu nome eu digo-lhe o meu H46. nome; às vezes ligam [contacto com os pais]; às vezes mandam na caderneta [contacto];</p>
	<p>I24. é muito professor [os novos professores]; I25. gosto dos professores que estão cá [2º ciclo]; I26. a diferença é que só havia um professor [1º ciclo]; I27. esse professor é que tinha que dar a matéria [1º ciclo]; I28. dava tudo [1º ciclo]; I29. agora cá, há um professor para cada disciplina [2º ciclo]; I30. o professor de música [gosta mais]; I31. não se zanga com facilidade; I32. às vezes acontece não entender a matéria [linguagem nova]; I33. também algumas, [palavras] também não percebo; I34. eu não costumo ir ter com eles [os professores]; I35. não me sinto à vontade [com os professores]; I36. só com a directora de turma;</p>

	<p>I37. <i>acho normal [os professores não saberem o nome];</i> I38. <i>por telefone [contacto pais / professores];</i> I39. <i>pela caderneta [contacto];</i></p>
	<p><i>pensei que eram um bocado difícil [novos professores];</i> J31. <i>agora acho que é fácil [novos professores];</i> J32. <i>as de lá tinham de ter um bocado mais de trabalho [1º ciclo];</i> J33. <i>tinham muitas disciplinas [1º ciclo];</i> J34. <i>este de cá não [2º ciclo];</i> J35. <i>é só uma disciplina [2º ciclo];</i> J36. <i>dar as disciplinas todas é um bocado mau [1º ciclo];</i> J37. <i>a directora de turma [professor que gosta mais];</i> J38. <i>deixa sair mais cedo [directora de turma];</i> J39. <i>às vezes podemos fazer actividades [nas aulas da directora de turma];</i> J40. <i>turma];</i> J41. <i>há umas palavras que também não percebo [linguagem nova];</i> J42. <i>as palavras algumas são muito difíceis;</i> J43. <i>ajudam falando comigo [os professores];</i> J44. <i>sinto que é divertido [quando não sabem o nome];</i> J45. <i>acho que têm muitas turmas;</i> J46. <i>muitos nomes para decorar [os professores];</i> J47. <i>mandam recados na caderneta [contacto pais / professores];</i> J48. <i>mandam-nos chamar à escola [contacto pais / professores];</i></p>

INDICADORES

<p>Os Colegas</p> <p>Bloco E</p>	<p>A54. <i>alguns são amigos [os novos colegas];</i> A55. <i>outros nem por isso [os novos colegas];</i> A56. <i>os de cá tive alguma dificuldade [os novos colegas];</i> A57. <i>agora somos amigos [os novos colegas];</i> A58. <i>mas agora está tudo bem [os novos colegas];</i> A59. <i>andar mais vezes com eles [processo de adaptação];</i> A60. <i>jogar à bola com eles [processo de adaptação];</i></p>
	<p>B80. <i>que são muito amigos [os novos colegas];</i> B81. <i>que compreendem tudo [os novos colegas];</i> B82. <i>no início do ano compreenderam tudo [os colegas];</i> B83. <i>ajudaram-me bastante [os colegas];</i> B84. <i>ajudam-me bastante [os colegas];</i> B85. <i>tive [dificuldade no contacto / colegas];</i> B86. <i>porque são muito diferentes da gente [os novos colegas];</i> B87. <i>vivem na cidade [os novos colegas];</i></p>

	<p>B88. <i>a gente não [os do meio rural];</i> B89. <i>primeiro gozavam com a gente [os novos colegas];</i> B90. <i>depois começámos a jogar todos;</i> B91. <i>já estamos bem;</i> B92. <i>já brincamos muito [com os novos colegas];</i> B93. <i>já não há brigas;</i> B94. <i>levou um certo tempo [a adaptação];</i></p>
	<p>C49. <i>uns são engraçados [os novos colegas];</i> C50. <i>outros batem noutros colegas;</i> C51. <i>são maus uns para os outros [os novos colegas];</i> C52. <i>ao princípio andávamos muito sozinhos;</i></p> <p>C53. <i>já andamos mais juntos;</i> C54. <i>já tenho amigos;</i> C55. <i>depois passaram os dias e ficámos amigos;</i></p>
	<p>D41. <i>ajudam-nos [os novos colegas];</i> D42. <i>eles ajudam-nos [os novos colegas];</i> D43. <i>ajudam-nos a, pronto;</i> D44. <i>são simpáticos [os novos colegas];</i> D45. <i>não [não sentiu dificuldade no contacto com os novos colegas];</i> D46. <i>sim, encontro-me [bem integrado];</i> D47. <i>foi a pouco e pouco [a integração];</i></p>
	<p>E35. <i>são um bocadinho mauzinhos [os novos colegas];</i> E36. <i>mas não fazem mal;</i> E37. <i>não porque eles são da mesma terra do que eu [colegas do meio rural];</i> E38. <i>rural];</i> E39. <i>sinto-me bem com os colegas com os professores;</i> <i>sinto-me bem com toda a gente;</i></p>
	<p>F50. <i>são simpáticos [os novos colegas];</i> F51. <i>acho que são bons colegas [os novos colegas];</i> F52. <i>não, não [não sentiu dificuldade];</i> F53. <i>sinto-me bem integrado;</i> F54. <i>mas sem nenhum grupo;</i> F55. <i>tenho um grupo de amigos dos que vieram comigo;</i></p>
	<p>G44. <i>aqui há alguns grandalhões [os novos colegas];</i> G45. <i>penso que são bons colegas para brincar;</i> G46. <i>são bons colegas [os novos];</i> G47. <i>foi fácil [o contacto com os novos colegas];</i> G48. <i>leve tempo a conhecê-los [os novos colegas];</i></p>

	<p><i>H47. pensei que eles me iam ajudar a achar as salas [os novos colegas];</i> <i>H48. agora somos todos amigos;</i> <i>H49. senti-me envergonhada;</i> <i>H50. senti-me aborrecida;</i> <i>H51. triste, porque eles falavam comigo e faziam perguntas que eu não</i> <i>H52. sabia responder [os novos colegas];</i> <i>H53. agora já posso falar com eles [os novos colegas];</i> <i>já os conheço melhor;</i></p>
	<p><i>I40. gosto deles [dos novos colegas];</i> <i>I41. aceitaram-me logo;</i> <i>I42. não houve problema;</i> <i>I43. fui ter com eles [no processo de adaptação];</i> <i>I44. tentava dar-me bem com eles [processo de adaptação];</i> <i>I45. fui eu ter com eles [os novos colegas];</i></p>
	<p><i>J49. senti que seria difícil integrar-me com eles [os novos colegas];</i> <i>J50. eram maiores;</i> <i>J51. não me conheciam;</i> <i>J52. ao princípio tive dificuldades [contacto com os novos colegas];</i> <i>J53. não me aceitavam [os novos colegas];</i> <i>J54. agora já passou;</i> <i>J55. sinto-me bem integrado;</i> <i>J56. fazia como eles faziam;</i> <i>J57. era eu que ia ter com eles [com os novos colegas];</i></p>

INDICADORES

<p>Os Métodos de Ensino Bloco F</p>	<p><i>A61. ao princípio adaptei-me um pouco mal [às novas disciplinas];</i> <i>A62. não entendia o que ela dizia [dificuldade na comunicação];</i> <i>A63. agora já percebo;</i> <i>A64. onde tive mais dificuldade é em matemática [disciplina onde teve</i> <i>A65. mais dificuldade];</i> <i>A66. tenho dificuldade [matemática];</i> <i>A67. mas a professora explica;</i> <i>A68. gosto mais de ciências da natureza [disciplina que gosta mais];</i> <i>A69. gostei de aprender [ciências];</i> <i>A70. isso gostei de aprender;</i> <i>A71. senti muita gente nesta escola [adaptação / transição para o 2º</i> <i>A72. ciclo];</i> <i>A73. fui-me habituando;</i> <i>A74. assim que chego vou amanhar a mochila [organização da rotina</i> <i>A75. diária];</i> <i>A76. faço os trabalhos de casa;</i> <i>A77. assim tenho tempo para fazer outras coisas;</i> <i>A78. a área de projecto [disciplina mais importante];</i> <i>A79. apresentar o trabalho à turma toda [importante];</i></p>
---	--

	<p><i>história para saber o passado; o passado que tive; ciências para saber portanto tudo;</i></p>
	<p>B95. <i>adaptei-me um bocadinho mal [às novas disciplinas];</i> B96. <i>depois habituei-me [às novas disciplinas];</i> B97. <i>a [disciplina] que tive mais dificuldade foi a música;</i> B98. <i>nunca tinha tido música, não percebia muito de música;</i> B99. <i>agora já percebo muito;</i> B100. <i>até gosto daquilo;</i> B101. <i>não sabia bem o que é que era a música;</i> B102. <i>E.V.T. porque fazemos muitas actividades [disciplina que mais</i> B103. <i>gosto];</i> B104. <i>gosto muito [desenhar e pintar];</i> B105. <i>achei um bocado estranho [transição para o 2º ciclo];</i> B106. <i>porque lá não há cartões [no 1º ciclo];</i> B107. <i>nem bar [no 1º ciclo];</i> B108. <i>nem refeitório [no 1º ciclo];</i> B109. <i>cada um ia comer às suas casas [no 1º ciclo];</i> B110. <i>foi um bocado difícil [a adaptação];</i> B111. <i>primeiro faço os trabalhos de casa [nova rotina diária];</i> B112. <i>quando tenho alguns testes próximos estudo;</i> B113. <i>quando tenho um tempinho livre [para brincar];</i> B114. <i>nem que seja pouco [para brincar];</i> B115. <i>vou brincar um bocado;</i> B116. <i>português e matemática [disciplinas importantes];</i> B117. <i>é muito necessário sabermos muita matemática [disciplina muito</i> <i>importante];</i> <i>com o português [disciplina importante];</i></p>
	<p>C56. <i>senti um bocado de dificuldade [adaptação às novas disciplinas];</i> C57. <i>baralhava isto tudo [as novas disciplinas];</i> C58. <i>é inglês [onde tem mais dificuldade];</i> C59. <i>eu gosto mais é de música [disciplina que gosta mais];</i> C60. <i>brincamos muito na sala;</i> C61. <i>era um bocado complicado [transição para o 2º ciclo];</i> C62. <i>andávamos muito sozinhos ao princípio [adaptação ao 2º ciclo];</i> C63. <i>às vezes isto tudo um bocado [a nova rotina diária];</i> C64. <i>os trabalhos de casa faço cá na escola;</i> C65. <i>o português [disciplinas mais importantes];</i> C66. <i>a matemática [disciplinas mais importantes];</i> C67. <i>o inglês [disciplinas mais importantes];</i></p>
	<p>D48. <i>não tive muitas dificuldades [adaptação às novas disciplinas];</i> D49. <i>os professores explicam bem também;</i> D50. <i>história [disciplina onde tem mais dificuldade];</i> D51. <i>não percebo a matéria [história];</i></p>

	<p>D52. <i>educação física, sempre fui um grande desportista [disciplina que gosta mais];</i></p> <p>D53. <i>um bocadinho com dificuldades [adaptação ao 2º ciclo];</i></p> <p>D54. <i>consegui [adaptar-se];</i></p> <p>D55. <i>chego a casa arrumo sempre a mala [rotina diária na nova escola];</i></p> <p>D56. <i>sou muito responsável e estudar;</i></p> <p>D57. <i>matemática [disciplinas mais importantes];</i></p> <p>D58. <i>português [disciplina mais importante];</i></p> <p>D59. <i>são as disciplinas fundamentais [disciplinas mais importantes para a vida futura];</i></p>
	<p>E40. <i>as que estranhei mais foi de inglês [adaptação às novas disciplinas];</i></p> <p>E41. <i>a E.V.T. [disciplina onde teve mais dificuldade de adaptação];</i></p> <p>E42. <i>no 1º ciclo não tinha essas disciplinas [inglês e E.V.T.];</i></p> <p>E43. <i>eu tenho mais dificuldade é em língua portuguesa;</i></p> <p>E44. <i>não compreendo muito bem a língua [português];</i></p> <p>E45. <i>a disciplina que eu mais gosto é de educação física;</i></p> <p>E46. <i>o professor [de educação física];</i></p> <p>E47. <i>às vezes deixa-nos fazer o que a gente quer [professor de educação física];</i></p> <p>E48. <i>adaptei-me bem, sem dificuldades [transição para o 2º ciclo];</i></p> <p>E49. <i>domingo estudo um bocadinho [organização da rotina diária];</i></p> <p>E50. <i>durante a semana o que eu faço [rotina diária];</i></p> <p>E51. <i>chego a casa vou arrumar a mala;</i></p> <p>E52. <i>depois vou estudar outro bocadinho;</i></p> <p>E53. <i>tenho uma hora para brincar;</i></p> <p>E54. <i>a língua portuguesa [disciplinas mais importantes];</i></p> <p>E55. <i>a matemática [disciplinas mais importantes];</i></p> <p>E56. <i>só sabendo posso ser alguém;</i></p>
	<p>F56. <i>vi que eram as aulas em muito tempo, mas tinha que me habituar [adaptação às novas disciplinas];</i></p> <p>F57. <i>era um bocadinho difícil [adaptação];</i></p> <p>F58. <i>fui-me habituando;</i></p> <p>F59. <i>matemática [disciplina onde tem mais dificuldade];</i></p> <p>F60. <i>porque são muitas coisas novas [matemática];</i></p> <p>F61. <i>gosto mais é de ciências;</i></p> <p>F62. <i>fala de animais [as ciências];</i></p> <p>F63. <i>eu gosto muito de animais;</i></p> <p>F64. <i>achei que eram muitas aulas [adaptação ao 2º ciclo];</i></p> <p>F65. <i>era muito difícil [adaptação ao 2º ciclo];</i></p> <p>F66. <i>era muito complicado [2º ciclo];</i></p> <p>F67. <i>eram muitos testes [2º ciclo];</i></p> <p>F68. <i>tinha que estudar mais [2º ciclo];</i></p> <p>F69. <i>pensava que não podia brincar;</i></p> <p>F70. <i>venho da escola [rotina diária];</i></p> <p>F71. <i>brinco [rotina diária];</i></p> <p>F72. <i>vejo televisão, faço aquilo que eu quiser;</i></p>

	<p>F74. depois de jantar vou para o meu quarto e estudo, é assim [rotina diária];</p> <p>F75. a matemática [disciplinas mais importantes];</p> <p>F76. português [disciplina mais importante];</p> <p>F77. são aquelas que nós temos que fazer [português / matemática];</p> <p>F78. até ao final da nossa vida [português / matemática]; fazermos a nossa vida para tirarmos um curso [português / matemática];</p>
	<p>G49. senti que era muitas [adaptação às novas disciplinas];</p> <p>G50. história [mais dificuldade];</p> <p>G51. porque eu nunca soube nada de estudo do meio nem história;</p> <p>G52. educação física [disciplina que mais gosta];</p> <p>G53. porque gosto de fazer desporto;</p> <p>G54. os colegas ajudaram-me [adaptação 2º ciclo];</p> <p>G55. levei algum tempo [adaptação 2º ciclo];</p> <p>G56. chego a casa [rotina diária];</p> <p>G57. vou estudar uma hora [rotina diária];</p> <p>G58. tenho lá uma coisa [instrumento musical];</p> <p>G59. um órgão;</p> <p>G60. eu gosto muito de tocar;</p> <p>G61. gosto de tocar instrumentos;</p> <p>G62. a partir das 7:30h até as 9:00h que me deito, toco um bocadinho;</p> <p>G63. matemática [disciplina mais importante];</p> <p>G64. língua portuguesa [disciplina mais importante];</p> <p>G65. formação cívica [disciplina mais importante];</p> <p>G66. formação cívica porque, para ser bem educado;</p> <p>G67. ter respeito pelos outros;</p> <p>G68. matemática porque precisamos de fazer as contas;</p> <p>G69. português precisamos de saber escrever;</p>
	<p>H54. a de inglês foi um bocado esquisito [adaptação às novas disciplinas];</p> <p>H55. não gostava de falar inglês;</p> <p>H56. só a de inglês para mim é que foi [adaptação às novas disciplinas];</p> <p>H57. é de inglês, porque para mim aquilo é como se fosse, sei lá</p> <p>H58. [disciplina onde sentiu mais dificuldade];</p> <p>H59. uma língua nova [inglês];</p> <p>H60. de vez em quando sinto dificuldades [inglês];</p> <p>H61. gosto mais da matemática [disciplina que gosta mais];</p> <p>H62. acho que foi bom vir [para o 2º ciclo];</p> <p>H63. ter vindo para outra escola [gostar de vir para o 2º ciclo];</p> <p>H64. adaptei-me bem [ao 2º ciclo];</p> <p>H65. uma hora de estudo [rotina diária];</p> <p>H66. a outra hora posso fazer o que quero [rotina diária];</p> <p>H67. tenho tempo para tudo [rotina diária];</p> <p>H68. é a língua portuguesa [disciplina mais importante];</p> <p>H69. matemática [disciplina mais importante];</p> <p>H70.</p>

	<p>H71. <i>o inglês [disciplina mais importante]; se a gente não soubesse escrever [disciplina mais importante]; sem ler a gente na era nada [disciplina mais importante];</i></p>
	<p>I46. <i>adaptei-me bem [adaptação às novas disciplinas];</i> I47. <i>é um bocadinho confuso [adaptação às novas disciplinas];</i> I48. <i>já me habituei com o tempo [adaptação às novas disciplinas];</i> I49. <i>inglês [disciplina onde tem mais dificuldade];</i> I50. <i>não entendo a linguagem [inglês];</i> I51. <i>as palavras [inglês];</i> I52. <i>de música [disciplina que gosta mais];</i> I53. <i>gosto do professor [de música];</i> I54. <i>praticamente não houve problemas [na adaptação no 2º ciclo];</i> I55. <i>abalo de cá um bocadinho mais cedo [rotina diária];</i> I56. <i>chego a casa, vou brincar um bocadinho [rotina diária];</i> I57. <i>chega [o tempo, chega para brincar e estudar];</i> I58. <i>matemática [disciplina mais importante];</i> I59. <i>porque acho importante [matemática];</i> I60. <i>matemática é importante para tirar cursos;</i> I61. <i>muito importante [matemática];</i></p>
	<p>J58. <i>tentando estudar um pouco de ca uma [adaptação às novas disciplinas];</i> J59. <i>para percebê-las melhor [as novas disciplinas];</i> J60. <i>para percebê-las melhor [as novas disciplinas];</i> J61. <i>matemática [disciplina onde tem mais dificuldade];</i> J62. <i>às vezes não percebo muitas coisas [em matemática];</i> J63. <i>gosto mais de E.V.T. [disciplina que gosta mais];</i> J64. <i>podemos fazer trabalhos manuais [em E.V.T.];</i> J65. <i>fui-me adaptando ao longo do tempo [adaptação ao 2º ciclo];</i> J66. <i>com alguma dificuldade [a adaptação];</i> J67. <i>quando chego a casa lancho [rotina diária];</i> J68. <i>depois estudo um bocado [rotina diária];</i> J69. <i>se ainda tiver tempo antes de jantar vou brincar [rotina diária];</i> J70. <i>às vezes não me chega [o tempo];</i> J71. <i>fica para trás a brincadeira [rotina diária];</i> J72. <i>o inglês [disciplina mais importante]; posso contactar com pessoas de outros países [com o inglês];</i></p>

INDICADORES

<p>O Quotidiano Bloco G</p>	<p>A80. <i>levantar mais cedo [o quotidiano na nova escola];</i> A81. <i>sair mais tarde da escola;</i> A82. <i>mudança dos horários;</i> A83. <i>ia sempre almoçar a casa, aqui não almoço no refeitório;</i> A84. <i>ia à da minha avó [almoçar];</i> A85. <i>era, é muito diferente [a nova rotina];</i> A86. <i>a minha avó estava lá para orientar [no almoço];</i></p>
	<p>B118. <i>a minha forma de ser [alterou-se com a mudança de escola];</i> B119. <i>era muito fechada; [comportamento]</i> B120. <i>cá mudei [na nova escola];</i> B121. <i>não tenho tanto tempo para brincar [com a nova rotina];</i> B122. <i>foi quando me separei da minha mãe [mudança que mais marcou];</i> B123. <i>não me habituei à ideia [mudança];</i> B124. <i>depois tive de compreender isso [à nova mudança];</i> B125. <i>mas depois comecei a compreender, foi isso que me marcou;</i></p>
	<p>C68. <i>lá no monte também estamos muito sozinhos;</i> C69. <i>não passam lá muitos carros;</i> C70. <i>sim [gosta do monte];</i> C71. <i>acho que isto [cidade] é um bocado mais fino;</i> C72. <i>as aulas de inglês e de ciências [a mudança que mais marcou];</i></p>
	<p>D60. <i>tenho menos tempo [com a nova rotina];</i> D61. <i>consigo arranjar o tempo;</i> D62. <i>não senti grandes dificuldades [com a nova rotina];</i> D63. <i>não sei [não sabe qual a mudança que mais marcou];</i></p>
	<p>E57. <i>levantar-me mais cedo [alterações na rotina];</i> E58. <i>separar-me dos meus pais [mudança];</i> E59. <i>foi a separação [mudança que mais marcou];</i> E60. <i>dos meus pais [separação com a mudança de escola];</i> E61. <i>da família, não foi mais nenhuma [separação];</i> E62. <i>mas agora já passou;</i> E63. <i>agora já passou;</i> E64. <i>quando os outros me batiam [os novos colegas];</i> E65. <i>lembrava-me dos meus pais;</i></p>
	<p>F79. <i>agora tinha que me levantar cedo [rotina diária];</i> F80. <i>para me vestir, para ir apanhar o autocarro;</i> F81. <i>lá não levantava-me às 8:00h-8:30h;</i> F82. <i>porque tinha a escola ali mesmo perto [no 1º ciclo];</i></p>

	<p>F83. <i>tenho aqui muitos professores [mudança];</i> F84. <i>ter que me levantar cedo;</i> F85. <i>ter que vir para a escola;</i></p>
	<p>G70. <i>tenho menos tempo para brincar e estudar [com a nova rotina];</i> G71. <i>quando estava lá [no 1º ciclo];</i> G72. <i>tinha mais tempo [no 1º ciclo];</i> G73. <i>podia brincar [no 1º ciclo];</i> G74. <i>agora não, chego a casa e é só estudar [menos tempo];</i> G75. <i>o brincar [a mudança que mais marcou];</i> G76. <i>brinco mas é muito pouquinho [no 2º ciclo];</i></p>
	<p>H72. <i>ia a pé agora venho de autocarro [mudança na rotina];</i> H73. <i>levanto-me mais cedo;</i> H74. <i>mas já estou habituada [à nova rotina];</i> H75. <i>nenhuma [mudança que mais marcou];</i></p>
	<p>I62. <i>acordava às 9:00h [no 1º ciclo];</i> I63. <i>depois ia para a escola [1º ciclo];</i> I64. <i>às vezes ia para casa [no 1º ciclo];</i> I65. <i>eu acabo as aulas, fico cá na escola na mesma [no 2º ciclo];</i></p>
	<p>J73. <i>ter de me levantar mais cedo [mudança na rotina];</i> J74. <i>andar de autocarro [mudança na rotina];</i> J75. <i>comer no refeitório [mudança];</i> J76. <i>ter de comer no refeitório [mudança que mais marcou];</i> J77. <i>era muita gente [no refeitório do 2º ciclo];</i></p>

INDICADORES

<p>Auto- -Conceito</p> <p>Bloco H</p>	<p>A87. <i>sou boa aluna [auto-conceito];</i> A88. <i>sou um pouco egoísta;</i> A89. <i>tenho um irmão, mas sou um pouco egoísta;</i> A90. <i>ser bom aluno [qualidades para ter sucesso na escola];</i> A91. <i>cumpro sempre o trabalho de casa;</i> A92. <i>raramente me atraso [qualidades para ter sucesso];</i></p>
	<p>B126. <i>sou simpática [auto-conceito];</i></p>

	<p>B127. tento compreender os outros; B128. consigo ajudar; B129. tento ajudar as pessoas que precisam; B130. sei estudar [qualidades para ter sucesso na escola]; B131. no estudo fico a saber mais;</p>
	<p>C73. às vezes sou engraçada, quando se chateiam comigo, eu, aí...[auto-conceito]; C74. também fico zangada, porque alguns batem-me; C75. eu sou nervosa [auto-conceito]; C76. esforço-me [qualidades para ter sucesso]; C77. eu quero fazer o que eles [os professores] dizem;</p>
	<p>D64. sou boa aluna [auto-conceito]; D65. faço bem as coisas; D66. estudo [qualidades para ter sucesso]; D67. estou a tentar fazer isso como melhor aluna [qualidades para ter sucesso];</p>
	<p>E66. acho-me bonita [auto-conceito]; E67. sou educado; E68. estudar [qualidades para ter sucesso na escola];</p>
	<p>F86. acho que sou simpática [auto-conceito]; F87. sou boa pessoa; F88. estudo à noite [qualidades para ter sucesso na escola]; F89. só uma hora à noite, mas preocupo-me, fico irritada [qualidades para ter sucesso]; F90. tento melhorar [as notas];</p>
	<p>G77. desde que vim para cá para Évora, sei muitas coisas [auto-conceito]; G78. sou mais inteligente; G79. sou mais desportista; G80. sei tocar muitos instrumentos [auto-conceito]; G81. quando tenho negativas vou estudar [qualidades para ter sucesso na escola]; G82. tento recuperá-las [as notas negativas];</p>
	<p>H76. sou uma rapariga que ajuda as outras raparigas [auto-conceito]; H77. estudo e muito [qualidades para ter sucesso na escola]; H78. gosto muito da escola; H79. sou uma rapariga que ajuda as outras raparigas;</p>
	<p>I67. sou um menino calmo [auto-conceito]; I68. sou boa pessoa; I69. não [não gosta de estudar]; I70. gosto da escola;</p>
	<p>J78. penso que sou decidido [auto-conceito];</p>

	<p>J79. <i>ter boas notas [qualidade para ter sucesso];</i></p> <p>J80. <i>esforço-me [para ter boas notas];</i></p>
--	--

