

**O AJUSTAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS  
NA TRANSIÇÃO DO 1º PARA O 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A relação entre o Autoconceito, a Motivação e as Estratégias de Apoio dos Docentes

**Edite Rute Reis Mendes**

Tese orientada por

Prof. Doutor Francisco José Brito Peixoto

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de especialidade Psicologia e Educação

2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área de especialização Psicologia e Educação, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Francisco José Brito Peixoto, apresentada no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida no ano de 2020.

Dedico este trabalho e a consequente obtenção do grau de Doutor à pessoa mais importante da minha vida, à “minha” Jéssica Tatiana.

## AGRADECIMENTOS

“ Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho  
pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire

E porque nesta minha caminhada foram muitos os que estiveram presentes, gostaria de começar por agradecer ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, pelo excelente professor e orientador que é, por ter acreditado em mim, pelo conhecimento e aprendizagem que me proporcionou e pelas palavras de motivação que sempre me transmitiu ao longo deste percurso. O meu muito obrigado.

Agradeço aos meus colegas do Seminário de Doutoramento pelo espírito de entreajuda que sempre existiu e que muito contribuiu para a conclusão desta tese.

Agradeço à minha família, que partilhou comigo os bons e os maus momentos, o apoio fundamental que me deu e sem o qual não conseguiria ter chegado onde cheguei. O meu muito obrigado. Um agradecimento especial a quem não está entre nós, mas que continua a estar bem presente no meu coração, ao meu pai.

Agradeço a disponibilidade e o empenho dos vários diretores de agrupamento, diretores de turma, professores, alunos e seus encarregados de educação, ao longo dos dois anos letivos de recolha de dados. O meu muito obrigado.

Finalmente, agradeço a todos os que tornaram, direta ou indiretamente, possível a concretização deste meu sonho.

## RESUMO

A presente investigação teve como objetivo geral investigar as questões relacionadas com os fatores que estão subjacentes ao processo de transição de ciclo e a relação destes com o (in)sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, os objetivos específicos definidos pretenderam analisar as perceções que os alunos têm em relação ao novo ciclo de ensino quando ainda frequentam o ciclo anterior, analisar os efeitos de transição no ajustamento escolar dos alunos, identificar as estratégias de apoio aplicadas pelos professores e investigar o seu envolvimento direto no processo de transição e adaptação do aluno ao novo ciclo. Esta investigação teve por base três estudos.

O primeiro estudo incidiu nas representações sobre a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico em professores e alunos, centrando-se nas estratégias de apoio operacionalizadas por professores e escolas e nas expetativas dos alunos face ao novo ciclo. Participaram neste estudo 20 professores, 10 do 4º ano e 10 do 5º ano, e 12 alunos do 4º ano de escolaridade de escolas públicas. Os resultados mostraram que os professores de ambos os ciclos referem implementar estratégias que visam apoiar o aluno ao longo do processo de transição e adaptação ao novo ciclo, definindo-as como fundamentais no que ao processo de ajustamento do aluno diz respeito. Quanto aos alunos constata-se que têm uma ideia formada relativamente ao que será o novo ciclo, demonstrando expetativas positivas face ao mesmo, mas também algum receio face à incerteza do que os espera. Estas entrevistas estiveram na base da construção dos questionários utilizados no segundo e terceiro estudo.

O segundo estudo teve como objetivo construir e validar três questionários, para aplicar na investigação principal sobre a transição de ciclo. Este estudo incluiu 405 participantes, sendo 141 alunos e 133 professores do 4º ano, e 131 do 5º ano de escolaridade. Os resultados da análise às propriedades métricas dos três instrumentos permitem concluir que os instrumentos apresentam uma estrutura fatorial e valores de fidelidade adequados.

O terceiro e principal estudo teve como objetivo investigar as representações sobre a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico em professores e alunos, centrando-se nas estratégias de apoio operacionalizadas por professores e escolas e nas expetativas dos alunos face ao novo ciclo. Investigou-se também o impacto desta transição sobre o autoconceito e a motivação dos alunos. Sendo um estudo longitudinal incidiu, no primeiro ano de investigação, sobre uma amostra de 1003 alunos e 68

professores do 4º ano de escolaridade, e no segundo ano de investigação, sobre a mesma amostra reduzida a 848 alunos e 226 professores do 5º ano de escolaridade. Relativamente aos alunos e à percepção destes sobre o novo ciclo constata-se uma maior percepção relativamente ao novo espaço e às diferenças que existem nas dinâmicas escolares entre ciclos. No que se refere às expectativas em relação ao espaço escolar verifica-se que apenas parte da amostra apresenta uma maior motivação e que esta surge acompanhada por um misto de sentimentos face ao seu ingresso no novo espaço. Por fim, constatou-se ainda que os alunos demonstram uma menor percepção no que se refere aos aspetos ligados à aprendizagem. Quanto ao rendimento escolar, podemos apurar um decréscimo do rendimento às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na transição do 1º para o 2º Ciclo de ensino. Analisado o autoconceito, os resultados evidenciam uma diminuição do autoconceito académico e um aumento do autoconceito não académico e da autoestima. Relativamente às orientações motivacionais os resultados mostram um aumento nas orientações para a tarefa e para o evitamento e uma diminuição nas orientações de autovalorização e de autodefesa. No que se refere aos professores e às estratégias de apoio ao aluno em transição de ciclo, os resultados confirmam a implementação de um conjunto de estratégias relacionadas com o ensino e a transmissão da informação sobre o 2º Ciclo aos alunos, no entanto, constata-se que as práticas de articulação entre professores de ambos os ciclos são praticamente inexistentes. Os resultados mostram ainda que a articulação entre os professores dos dois ciclos de estudos varia consoante o agrupamento. Na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, a análise dos efeitos do nível de articulação entre professores sobre a motivação dos alunos mostra que nos agrupamentos onde a articulação é mais elevada, os alunos apresentam níveis mais elevados de orientação para a tarefa e níveis inferiores de orientação para o evitamento.

Palavras-chave: Transição; Professores; Alunos; Autoconceito; Motivação.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate the issues related to the factors that underlie the cycle transition process and their relationship with the school (under) achievement of students. In this sense, the specific objectives defined aimed to analyze the perceptions that students have in relation to the new cycle of education when they still attend the previous cycle, to analyse the transition effects on the students' school adjustment, to identify the support strategies used by teachers and investigate their direct involvement in the process of transition and adaptation of the student to the new cycle. This research was based on three studies.

The first study focused on the representations about the transition from the 1st to the 2nd Cycle of Basic Education in teachers and students, focusing on the support strategies operationalized by teachers and schools and in the students' expectations face to the new cycle. Twenty teachers participated in this study, 10 from the 4th grade and 10 from the 5th grade, and 12 students from the 4th grade of public schools. The results showed that the teachers of both cycles refer to implement strategies that aim to support the student throughout the transition process and adaptation to the new cycle, defining them as fundamental in relation to the student adjustment process. As for the students, it is observed that they have a representation regarding what the new cycle will be, showing positive expectations about it, but also some fear in the face of the uncertainty of what awaits them. These interviews were the basis for the construction of the questionnaires used in the second and third studies.

The second study aimed to construct and validate three questionnaires, to apply in the main investigation on cycle transition. This study included 405 participants, 141 students and 133 teachers in the 4th grade, and 131 from the 5th grade of schooling. The results of the analysis of the metric properties of the three instruments allow us to conclude that the instruments have an adequate factorial structure and acceptable reliability values.

The third and main study aimed to investigate the representations about the transition from the 1st to the 2nd Cycle of Basic Education in teachers and students, focusing on the support strategies operationalized by teachers and schools and on the expectations of students in the face of the new cycle. The impact of this transition on the

students' self-concept and motivation was also investigated. Being a longitudinal study focused, in the first year of investigation, on a sample of 1003 students and 68 teachers of the 4th grade of schooling, and in the second year of investigation, on the same sample reduced to 848 students and 226 teachers of the 5th grade of schooling. Regarding the students and their perception of the new cycle, there is a greater perception of the new space and the differences that exist in the school dynamics between cycles. With regard to expectations regarding the school space, it is verified that only part of the sample presents a greater motivation and that it is accompanied by a mixture of feelings regarding their entry into the new space. Finally, it was also found that the students show a lower perception regarding the aspects related to learning. As for school performance, we can determine a decrease in income to the disciplines of Portuguese Language and Mathematics in the transition from the 1st to the 2nd Cycle of education. Once the self-concept is analysed, the results showed a decrease in academic self-concept and an increase in non-academic self-concept and self-esteem. Regarding motivational orientations, the results showed an increase in the orientations for the task and avoidance and a decrease in self-enhancement and self-defeating orientations. With regard to teachers and strategies to support students in cycle transition, the results confirm the implementation of a set of strategies related to teaching and the transmission of information about the 2nd Cycle to students, however, it is observed that the practices of articulation between teachers of both cycles are practically non-existent. The results also show that the articulation between the teachers of the two cycles of studies varies according to the grouping. In the transition from the 4th to the 5th grade of schooling, the analysis of the effects of the level of articulation between teachers on the motivation of the students shows that in the groups where the articulation is higher, the students present higher levels of orientation for the task and lower levels of orientation for avoidance.

Keywords: Transition, Teachers, Students, Self-concept, Motivation.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XV</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>XVI</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>5</b>
1.1. As diferenças no Currículo do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2. Alterações curriculares e de contexto e suas implicações no aluno em transição de ciclo .8	
1.3. O papel dos “Outros Significativos” – a escola, os professores e a família.....	15
1.4. O impacto da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico no Autoconceito, na Autoestima e na Motivação dos alunos .....	20
1.4.1. Definição de Autoconceito, de Autoestima e de Motivação .....	21
1.4.2. Estudos diferenciais sobre o impacto da transição de ciclo no Autoconceito, na Autoestima e na Motivação escolar .....	31
<b>II. PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>57</b>
2. Apresentação do problema da investigação .....	57
2.1. A proposta do estudo .....	58
2.2. Operacionalização das variáveis.....	61
2.3. Plano do estudo.....	63
<b>III. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....</b>	<b>64</b>
3.1. ENTREVISTAS .....	64
3.1.1. Entrevista para os alunos do 4º Ano de Escolaridade .....	65

3.1.2. Entrevista para os professores do 4º e 5º Anos de Escolaridade .....	70
3.1.3. Discussão dos Resultados .....	77
3.2. QUESTIONÁRIOS .....	80
3.2.1. Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos .....	81
3.2.2. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores .....	86
3.2.3. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores .....	89
3.2.4. Considerações Finais .....	92
<b>IV. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO .....</b>	<b>93</b>
4.1. Caraterização dos Participantes .....	95
4.2. Procedimentos .....	97
4.3. Análise das Propriedades Psicométricas dos Instrumentos.....	99
4.3.1. Questionário sobre a Transição de Ciclo – Alunos.....	99
4.3.2. Escala de Autoconceito e Autoestima.....	102
4.3.3. Escala de Motivação .....	111
4.3.4. Questionários sobre as Estratégias de Apoio à Transição/Adaptação de Ciclo - Professores.....	115
<b>V. RESULTADOS.....</b>	<b>121</b>
5.1. Apresentação dos resultados.....	122
5.2. Discussão dos resultados .....	131
<b>VI. CONCLUSÃO.....</b>	<b>143</b>
6.1. Principais conclusões da investigação .....	143
6.2. Limitações e Sugestões para futuras investigações.....	145
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>202</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Questões da entrevista aos alunos do 4º ano, segundo as temáticas em estudo.....	66
Quadro 2. Trecho da transcrição da entrevista, aos alunos do 4º ano.....	67
Quadro 3. Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos alunos do 4º ano...	68
Quadro 4. Terminologia de classificação das categorias e subcategorias das entrevistas, aos alunos do 4º ano .....	68
Quadro 5. Categorias e subcategorias das entrevistas .....	70
Quadro 6. Categoria Sentimentos e Emoções e suas subcategorias .....	70
Quadro 7. Questões da entrevista aos professores do 4º ano, segundo as temáticas em estudo.....	71
Quadro 8. Questões da entrevista aos professores do 5º ano, segundo as temáticas em estudo.....	72
Quadro 9. Trecho da transcrição da entrevista, aos professores do 4º ano.....	72
Quadro 10. Trecho da transcrição da entrevista, aos professores do 5º ano.....	73
Quadro 11. Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos professores do 4º ano .....	73
Quadro 12. Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos professores do 5º ano .....	74
Quadro 13. Terminologia de classificação das categorias e subcategorias das entrevistas, aos professores dos 4º e 5º anos .....	74
Quadro 14. Categorias e subcategorias das entrevistas aos professores.....	77
Quadro 15. Questionário aos alunos do 4º ano - Análise fatorial exploratória após rotação varimax (saturação $\geq 40$ ) .....	82
Quadro 16. Questionário aos alunos do 4º ano - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 20 itens (saturação $\geq 40$ ).....	83
Quadro 17. Questionários aos alunos do 4º ano - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach.....	84
Quadro 18. Questionários aos professores do 4º ano - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 19 itens (saturação $\geq 40$ ) .....	88
Quadro 19. Questionários aos professores do 4º ano - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach.....	88

Quadro 20. Questionário aos professores do 5º ano - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 24 itens (saturação $\geq .40$ ).....	90
Quadro 21. Questionários aos professores do 5º ano - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach.....	91
Quadro 22. Caracterização da amostra de alunos, no 4º e 5º anos, em função da idade e do sexo .....	96
Quadro 23. Caracterização da amostra de professores, no 4º e 5º anos, em função da idade, do sexo, dos anos de serviço docente e habilitações literárias.....	96
Quadro 24. Agrupamentos, escolas e turmas no 4º e 5º anos .....	97
Quadro 25. Instrumentos aplicados aos alunos e professores.....	98
Quadro 26. Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens (saturação $\geq .40$ ).....	100
Quadro 27. Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Análise fatorial após rotação varimax para 16 itens (saturação $\geq .40$ ).....	101
Quadro 28. Questionários sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Coeficientes de Alfa de Cronbach.....	101
Quadro 29. Escala de Autoconceito e Autoestima - Subescalas e itens .....	102
Quadro 30. Escala de Autoconceito e Autoestima - Descrição das subescalas	103
Quadro 31. Escala de Autoconceito e Autoestima 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 28 itens (saturação $\geq .40$ ).....	105
Quadro 32. Escala de Autoconceito e Autoestima 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach.....	106
Quadro 33. Escala de Autoconceito e Autoestima 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 28 itens (saturação $\geq .40$ ).....	107
Quadro 34. Escala de Autoconceito e Autoestima 5º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach.....	108
Quadro 35. Escala de Importância 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 12 itens (saturação $\geq .40$ ).....	109
Quadro 36. Escala de Importância 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach	109
Quadro 37. Escala de Importância 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 8 itens (saturação $\geq .40$ ).....	110
Quadro 38. Escala de Importância 5º ano - Coeficiente de Alfa de Cronbach.	110
Quadro 39. Escala de Motivação - Dimensões e itens correspondentes.....	111
Quadro 40. Escala de Motivação - Descrição das dimensões.....	111

Quadro 41. Escala de Motivação 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens (saturação $\geq 40$ ).....	113
Quadro 42. Escala de Motivação 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach..	113
Quadro 43. Escala de Motivação 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens (saturação $\geq 40$ ).....	114
Quadro 44. Escala de Motivação 5º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach..	115
Quadro 45. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores (4º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 15 itens (saturação $\geq 40$ ).....	116
Quadro 46. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores (4º ano) - Coeficientes de Alfa de Cronbach .....	117
Quadro 47. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 15 itens (saturação $\geq 40$ ).....	118
Quadro 48. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Coeficientes de Alfa de Cronbach .....	118
Quadro 49. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 10 itens da dimensão estratégias de ensino (saturação $\geq 45$ ).....	119
Quadro 50. Médias e desvios-padrão para as dimensões do Questionário aos alunos, no 4º ano.....	122
Quadro 51. Médias e desvios-padrão das classificações dos alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 4º e 5º anos .....	123
Quadro 52. Médias e desvios-padrão para o Autoconceito Académico, o Autoconceito Não Académico e a Autoestima, no 4º e 5º anos .....	123
Quadro 53. Médias e desvios-padrão para o Autoconceito Académico da Escala de Importância, no 4º e 5º anos .....	124
Quadro 54. Médias e desvios-padrão para as dimensões da Escala de Motivação, no 4º e 5º anos.....	124
Quadro 55. Médias e desvios-padrão para as dimensões do Questionário aos professores, no 4º e 5º anos .....	125
Quadro 56. Médias e desvios-padrão, para as dimensões Articulação e Informação sobre o 2º Ciclo, do Questionário aos professores por agrupamentos .....	126
Quadro 57. Teste de Tukey - Comparações múltiplas.....	127

Quadro 58. Grupos de contraste entre professores .....	128
Quadro 59. Médias e desvios-padrão, para o Autoconceito dos alunos em função do nível da Articulação dos professores .....	128
Quadro 60. Médias e desvios-padrão, para a Motivação dos alunos em função do nível da Articulação dos professores .....	129

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	6
Figura 2. Matriz Curricular do 2º Ciclo do Ensino Básico .....	7
Figura 3. Modelo hierárquico do autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton	23
Figura 4. <i>Continuum</i> da Teoria da Autodeterminação.....	26
Figura 5. Item exemplo do questionário aos alunos .....	82
Figura 6. Item exemplo do questionário aos professores de 4º ano.....	87
Figura 7. Item exemplo do questionário aos professores de 5º ano.....	89
Figura 8. Item exemplo da escala de autoconceito e autoestima " <i>Como é que eu sou?</i> " .....	104
Figura 9. Item exemplo da escala de autoconceito e autoestima " <i>O quanto isto é importante para mim?</i> " .....	104
Figura 10. Item exemplo da escala de motivação.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares



## INTRODUÇÃO

A educação está constantemente aberta a novos desafios, uma vez que assenta em modelos dinâmicos, de acordo com os próprios contextos. Ensinar é um desafio de enorme responsabilidade, que requer muito empenho e sensibilidade. Compete a cada um de nós, educadores, professores e investigadores, estar atentos e disponíveis para compreender as especificidades temporais, espaciais e contextuais, pois só assim será possível refletir e agir em educação. Em particular a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico leva-nos a um dos momentos mais marcantes e desafiantes no percurso escolar dos alunos uma vez que contém em si muitas mudanças académicas e pessoais (Azevedo, 2002; Lopes, 2005). Como veremos, as alterações ao nível do Currículo e o ingresso num novo contexto escolar apresentam-se como dois dos fatores que maior stress promove nos alunos face ao seu processo de adaptação e ajustamento ao novo ciclo de ensino (Carvalho & Gomes, 2007; Correia & Pinto, 2008; Pereira & Mendonça, 2005; Salgado & Neto, 2012; Silva, 2013). Se por um lado, a maior quantidade de disciplinas, de professores e de carga horária propiciam modificações significativas nas dinâmicas escolares, nos métodos de estudo e de trabalho dos alunos (Abrantes, 2009; Correia & Pinto, 2008; Carvalho & Gomes, 2007) por outro lado, a adaptação ao novo espaço escolar, às suas regras e ao estabelecimento de novas relações acentuam as dificuldades vivenciadas pelos alunos (Gutman & Midgley, 2000; Pereira & Mendonça, 2005). Para além disso, também a entrada na pré-adolescência ocasiona muitas alterações ao nível emocional, físico e cognitivo. A procura pela formação de uma identidade própria nesta fase de desenvolvimento leva a que os alunos elaborem diferentes perceções acerca de si próprios, perceções essas que são influenciadas por variáveis de natureza contextual e social (Correia & Pinto, 2008; Erikson, 1987). As relações que se estabelecem entre o aluno e os que lhe são mais próximos tornam-se mais relevantes e parecem afetar, positiva ou negativamente, a sua integração tanto escolar como social, bem como a formação da sua identidade (Pina, 2015; Portugal, 2008). Tais acontecimentos em conjunto têm potencializado o decréscimo do rendimento escolar dos alunos nesta transição de ciclo (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Miguel, Rijo, & Nobre-Lima, 2012; Santos, 2013). Em diferentes contextos, construtos como o autoconceito e a motivação mostram-se importantes preditores do aproveitamento e ajustamento escolar do aluno (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011; Veiga, Carcía, Reeve, Wentze,

& García, 2012). Assim sendo, estes construtos adquirem uma especial importância no que se refere ao momento da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, são muitas as evidências empíricas que relacionam uma melhor transição, adaptação, ajustamento e rendimento escolar aos alunos com bons níveis de autoconceito e de motivação escolar (Bzuneck, 2010; Cunha, Sisto, & Machado, 2006; Gomes, 2007; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Miranda & Almeida, 2009; Peixoto, 2003, 2010; Pintrich, 2003; Rosário, 2005). É este consenso reunido entre estudos que nos leva a considerar relevante o estudo destes dois construtos na presente investigação.

Numa outra perspetiva, o envolvimento das escolas/agrupamentos e professores surge como um elemento fundamental em relação ao apoio prestado ao aluno em transição de ciclo (Abrantes, 2008b; Bento, 2007; Pereira & Mendonça). Acerca desta temática, diferentes pontos de vista marcados por uma falta de consensualidade entre os vários intervenientes têm vindo a ser abordados, especialmente no que se refere às práticas de articulação entre professores de ambos os ciclos de ensino. De uma maneira geral, a falta de uma articulação efetiva entre ciclos tem comprometido a promoção da continuidade curricular que surge assim como um fator desfavorável a uma adaptação e ajustamento mais harmonioso do aluno ao novo ciclo (Abrantes, 2008b, 2009; Ferreira, 2001; Lemos, 2005b; Roldão, 2008). Da mesma forma, o desajuste verificado entre realidades, a do aluno e a da escola/professores, tem conduzido os alunos à vivência de momentos menos positivos, que poderão vir a afetar futuramente o seu percurso escolar.

Face ao que foi dito, e considerando-se a importância da continuidade curricular entre ciclos e da relação interdependente que existe entre a escola/professores e os alunos, acreditamos ser pertinente o desenvolvimento da presente investigação que contempla a transição de ciclo sob dois pontos de vista, escola/agrupamento/professores e alunos ao longo de dois anos letivos, do 4º para o 5º ano de escolaridade. Desta forma, esta investigação pretende investigar as questões relacionadas com os fatores que estão subjacentes ao processo de transição de ciclo e a relação destes com o (in)sucesso escolar dos alunos. Assim, formulamos três objetivos específicos que passamos a apresentar: 1º objetivo - analisar as perceções que os alunos têm em relação ao novo ciclo de ensino quando ainda frequentam o ciclo anterior; 2º objetivo – analisar os efeitos de transição no ajustamento escolar dos alunos; 3º objetivo – identificar as estratégias de apoio aplicadas pelos professores e investigar o seu envolvimento direto

no processo de transição e adaptação do aluno ao novo ciclo. Relativamente às escolas/agrupamentos e professores tentaremos perceber qual o trabalho desenvolvido face à implementação de estratégias que visem o apoio ao aluno em transição de ciclo. Por outro lado, pretende-se também analisar os possíveis efeitos que estas estratégias podem vir a ter no processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo. No que se refere aos alunos pretendemos entender qual a perceção que estes têm acerca da nova realidade escolar onde vão ingressar, bem como analisar o efeito desta transição no seu autoconceito, autoestima e motivação.

Definimos de seguida a estrutura da presente investigação que se encontra organizada em seis capítulos fundamentais. No primeiro capítulo, *Fundamentação Teórica*, é apresentada a revisão da literatura com as contribuições científicas já existentes até ao momento que servem de contextualização e fundamentação à problemática desta investigação. Desta forma, abordamos a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico assente em quatro subcapítulos: *i) As diferenças no currículo do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, ii) Alterações curriculares e de contexto e suas implicações no aluno em transição de ciclo, iii) O papel dos “Outros significativos” – a escola, os professores e a família, iv) O impacto da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico no autoconceito, autoestima e na motivação.*

No segundo capítulo, *Problemática*, começamos por apresentar o problema da investigação e de seguida abordamos a proposta do estudo, referenciando os objetivos, as questões e as hipóteses da investigação. Descrevemos também a forma como as variáveis são operacionalizadas ao longo da investigação, fazendo referência aos instrumentos aplicados na sua avaliação, bem como delineamos o plano de estudo, apresentando o método e as várias fases que constituem a presente investigação.

No terceiro capítulo, *Construção e Validação dos Instrumentos*, contemplamos dois estudos preliminares ao estudo principal. No que se refere ao primeiro estudo, Entrevistas, e ao segundo estudo, Questionários, são apresentados os dados relativamente ao processo de elaboração, realização, análise e validação dos instrumentos.

No quarto capítulo, *Caracterização das Variáveis em Estudo*, apresentamos o terceiro e principal estudo da investigação. Neste capítulo é feita a caracterização dos participantes e a apresentação e interpretação dos dados relativamente aos dois intervenientes em estudo, os professores e os alunos.

No quinto capítulo, *Resultados*, são apresentados e discutidos os principais resultados da investigação que surgem em resposta às questões e hipóteses colocadas inicialmente no segundo capítulo.

No sexto e último capítulo, *Conclusão*, apresentamos as principais conclusões referente à temática investigada, algumas limitações que foram sendo vivenciadas, assim como a relevância que alguns fatores poderão vir a ter para futuras investigações.

## I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

“A transição sugere uma ideia de mudança e de adaptação, perante as quais o indivíduo tem de acionar mecanismos de resposta que permitam o ajustamento à nova situação. E se isso se aplica às transições em geral aplica-se com maior acuidade às transições escolares.” (Salgado & Neto, 2012, p.1)

---

A transição de ciclo é considerada uma etapa que traz consigo novas realidades e experiências. Contemplada no Currículo escolar, a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, é referenciada por vários autores (Akos, Rose, & Orthner, 2015; Cleto & Costa, 2000; Eccles, 2004; Pereira & Mendonça, 2005) como uma das transições mais difíceis devido às grandes mudanças que ocorrem ao nível escolar e pessoal (Akos, 2000; Coelho, Marchante, & Jimerson, 2016; Correia & Pinto, 2008). Face a estas mudanças cada aluno terá de se adaptar e ajustar ao novo ciclo de ensino (Salgado & Neto, 2012).

#### 1.1. As diferenças no Currículo do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

São os aspetos relacionados com a diferenciação curricular, do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, que fomentam a vivência de uma transição que se apresenta como um desafio no percurso escolar do aluno (Correia & Pinto, 2008). Desta forma, passamos a observar as matrizes curriculares correspondentes a cada ciclo de ensino (figuras 1 e 2), apresentadas no Currículo Nacional publicado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se composto por quatro anos letivos, do 1º ao 4º ano de escolaridade. Tem como áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Educação Artística e a Educação Física), e como áreas curriculares não disciplinares, o Apoio ao estudo e a Oferta Complementar direcionada para “a promoção integral dos alunos em

áreas de cidadania, artística, culturais, científicas ou outras” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, p.3479). As componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são áreas transversais. Estas áreas são lecionadas por um professor titular, praticando-se neste ciclo um regime de monodocência. Cabe salientar que muito recentemente a língua estrangeira de Inglês foi contemplada no Currículo como uma área disciplinar de frequência obrigatória no 3º e 4º anos de escolaridade, sendo a mesma lecionada por um docente da área. De frequência facultativa apresenta-se a disciplina de Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Neste ciclo a carga horária semanal é de 1500 minutos distribuídos pelas várias componentes do Currículo. Tendo por base uma avaliação formativa, os alunos no final de cada período obtêm uma avaliação qualitativa relativamente às suas aprendizagens. O ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico é iniciado aos seis anos de idade.

**Figura 1.** Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Currículo	Carga Horária Semanal (horas)	
	1º e 2º Anos	3º e 4º Anos
Português	7	7
Matemática	7	7
Estudo do Meio	3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música)	5	5
Educação Física		
Apoio ao Estudo	3	1
Oferta Complementar		
Inglês	-	2
Cidadania e Desenvolvimento		
TIC		
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
Educação Moral e Religiosa	1	1

Fonte: Decreto-Lei.º 55/2018, de 6 de Julho

O 2º Ciclo do Ensino Básico apresenta na sua constituição dois anos letivos, 5º e 6º anos de escolaridade. Este ciclo é constituído por cinco áreas disciplinares obrigatórias, Línguas e Estudos Sociais, Matemática e Ciências, Educação Artística e Tecnológica e Educação Física. De considerar a existência de uma sexta disciplina de carácter obrigatório, a Oferta Complementar destinada neste ciclo “à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do Currículo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p.2940), quando oferecida pela instituição escolar. De frequência facultativa surge a disciplina de Educação Moral e Religiosa. No que se refere às disciplinas de

Apoio ao Estudo e de Complemento à Educação Artística consideradas na matriz, são duas componentes do currículo que ficam à consideração das instituições escolares de promover a oferta e definir a sua organização, a carga horária e a atribuição de regras de frequência pelas quais se irão reger. As diversas áreas que compõem este ciclo são lecionadas por diferentes docentes com habilitação específica, sendo desta forma administrado um regime de pluridocência.

No 2º Ciclo de ensino a avaliação sumativa das aprendizagens adquiridas traduz-se numa menção quantitativa. A carga horária semanal definida para este ciclo é de 1350 minutos, onde a idade de ingresso é de 10 anos.

**Figura 2.** Matriz Curricular do 2º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Currículo	Carga Horária Semanal (minutos)		
	5º Ano	6º Ano	Total de Ciclo
<b>Áreas disciplinares/disciplinas</b>			
Línguas e Estudos Sociais.....	525	525	1050
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
<b>Matemática e Ciências.....</b>	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
<b>Educação Artística e Tecnológica.....</b>	325	325	650
Educação Visual			
Educação Tecnológica			
Educação Musical			
TIC			
Educação Física.....	150	150	300
Educação Moral e Religiosa.....	(45)	(45)	(90)
<b>Total</b>	1350	1350	2700
	(1395)	(1395)	(2790)
<b>Oferta Complementar.....</b>			
Apoio ao Estudo.....	100	100	200
Complemento à Educação Artística.....	100	100	200

Fonte: Decreto-Lei.º 55/2018, de 6 de Julho

As matrizes curriculares determinadas pela Direção-Geral da Educação (DGE) são apresentadas às escolas como documentos de orientação base. Considerando-se a carga horária semanal que é dedicada a cada uma das áreas, as escolas têm autonomia e flexibilidade para fazer a organização dos tempos letivos referentes a cada disciplina, da forma como acharem mais adequada.

Sabendo que o Sistema de Ensino Português contempla ao longo do percurso escolar do aluno várias transições de ciclo (Akos & Galassi, 2004), os conceitos de continuidade curricular e de promoção da articulação entre ciclos são pensados, na investigação das transições entre ciclos, como elementos de influência na forma como cada aluno encara cada transição.

## **1.2. Alterações curriculares e de contexto e suas implicações no aluno em transição de ciclo**

A transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico promove uma modificação significativa na vida do aluno. Esta transição tem despertado o interesse de vários investigadores (Abrantes, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2009; Alarcão, 2008; Azevedo, 2007; Bento, 2007; Correia & Pinto, 2008; Lopes, 2005; Pereira & Mendonça, 2005; Pina, 2015; Roldão, 2008; Salgado & Neto, 2012; Silva, 2013; Vasconcelos, 2005) por se tratar de uma fase escolar em que o aluno é confrontado com uma diferença abrupta ao nível do Currículo. Para além destes aspetos, considera-se também no estudo desta transição de ciclo os efeitos da mudança de escola, apresentando o novo contexto dinâmicas diferentes ao nível do espaço, dos horários, das normas da instituição e no estabelecimento de novas relações.

Na perspetiva de Vasconcelos (2005) a transição ocorre a três níveis: o individual, o interativo e o contextual. Por seu turno, Abrantes (2009) identifica cinco transições que acontecem aquando a mudança de ciclo, referindo-se à transição “a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; b) de estabelecimento de ensino; c) de grupo de amigos; d) de estatuto social; e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais” (p. 36). Face às várias transições referidas pelo autor, a informação prévia que o aluno recebe sobre o 2º Ciclo do Ensino Básico surge como uma das estratégias de apoio ao processo de transição e adaptação de ciclo. Ao longo do 4º ano de escolaridade os alunos adquirem conhecimento acerca do novo ciclo, sobre o qual vão formando perceções e criando expectativas que se apresentam como elementos de influência, positiva ou negativa, na forma como é perspectivada pelo aluno a nova fase escolar. Estas perceções, expectativas e opiniões sobre o novo ciclo são construídas tendo por base as informações que lhes são transmitidas pelo professor titular, pais, colegas ou por irmãos mais velhos que já vivenciaram a experiência da transição.

A literatura é consensual em salientar que nesta fase escolar, envolta de imprevisibilidade e incerteza, os alunos têm demonstrado diferentes sentimentos. Alguns alunos mostram-se confiantes, alegres, entusiasmados, curiosos e motivados para ingressar e explorar um número infindável de aspetos que são para si uma novidade. Outros exteriorizam sentimentos de insegurança, dúvida, receio, medo e ansiedade (Carvalho & Gomes, 2007; Salgado & Neto, 2012) que podem vir a dar

origem a situações de maior stress escolar (Cleto & Costa, 2000; Correia & Pinto, 2008; Ferreira & Nelas, 2006; Lourenço & Paiva, 2006; Taylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Veiga, 1989), resultando muitas das vezes na adoção de uma postura negativa e de evitamento em relação à escola. Nos estudos desenvolvidos acerca desta temática (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004; Mizelle, 1995; Odegaard & Heath, 1992) estes sentimentos e situações de stress aparecem associados a preocupações que os alunos demonstram ter em relação ao domínio académico, à adaptação das novas regras de conduta e ao nível social (Akos & Galassi, 2004; Carvalho & Gomes, 2007; Correia & Pinto, 2008).

Pereira e Mendonça (2005) realizaram um estudo com 300 alunos, de escolas localizadas na área da grande Lisboa, que se encontravam em fase de transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Os autores puderam constatar que associados a sentimentos de maior stress estavam os fatores relacionados com o domínio académico, apontando mais concretamente a dificuldade que os alunos apresentavam em relação a um maior grau de exigência e de uma maior quantidade de tarefas escolares a realizar, num mesmo período de tempo, exigindo uma maior organização ao nível dos métodos de trabalho e de estudo. Também o cumprimento de regras aparece como sendo mais um fator de stress, relativamente às regras da instituição escola, nas relações professores/aluno e no cumprimento das regras de sala de aula. Igualmente, Pereira et al. (2003) consideraram uma amostra de alunos em transição do 1º para o 2º Ciclo para analisar os níveis de stress escolar. Para o efeito foram avaliados os três domínios referenciados anteriormente. Constatou-se que os alunos apresentavam níveis de stress mais elevados no domínio académico, salientando-se aqui as expectativas e a pressão existente em torno da obtenção de bons resultados académicos. Posteriormente surgiu a relação estabelecida com o professor e por fim com as regras da escola. Também Salgado e Neto (2012), tendo por objetivo conhecer como era perspectivada e vivida esta transição e adaptação ao novo ciclo, desenvolveram um estudo longitudinal num agrupamento de escolas do Alentejo. Participaram 45 alunos, os 45 encarregados de educação correspondentes e os 8 professores titulares do 4º ano de escolaridade. No 5º ano, dessa amostra, voltaram a participar 30 alunos, os respetivos encarregados de educação e 10 professores. Foram aplicados questionários em ambos os anos aos elementos da amostra. Os resultados alcançados mostraram que as mudanças ao nível académico não foram consideradas

como problemáticas, bem pelo contrário, a maioria dos alunos diz ter sido fácil a adaptação aos aspetos do domínio académico, apresentando-se apenas divididos, relativamente à não existência de toque de entrada e saída na escola. O mesmo resultado obteve-se por parte dos encarregados de educação que consideraram a adaptação do seu educando fácil, no entanto, referiram algumas dificuldades sentidas em relação à maior quantidade de disciplinas, à organização do estudo e preparação do material escolar. Também os professores partilharam da mesma opinião, acrescentando ainda aspetos relacionados com o almoço na cantina, transportes e conquista de novos amigos. Esta perspetiva não foi ao encontro da opinião dos alunos que referenciam terem conquistado amigos. Semelhantes resultados foram encontrados no estudo desenvolvido por Silva (2013) acerca das perceções, práticas e perspetivas dos alunos nesta transição de ciclo. Por sua vez, Bento (2007) realizou a sua investigação na Ilha da Madeira, com uma amostra de 75 alunos que frequentavam o 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos. Refira-se que 77% dos alunos nunca reprovou. O autor constatou que a maior parte dos alunos referenciaram gostar mais da forma como o 2º ciclo está organizado curricularmente do que o 1º ciclo, que a mudança para a nova escola foi feita com contentamento, mencionando como dificuldades na adaptação a maior quantidade de livros, de trabalhos de casa, a presença de alunos mais velhos, o cumprimento de horários e a dimensão da escola. As disciplinas que consideram mais difíceis foram a Matemática, Ciências da Natureza e Inglês. Já Pina (2015), com o objetivo de estudar as perceções de um grupo de alunos e professores sobre a problemática da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, constatou nos resultados do seu estudo que esta transição foi referenciada, tanto por alunos do 4º ano em fase de pré-transição como pelos alunos de 5º ano, como uma experiência positiva e expectante, sem grandes dificuldades e constrangimentos embora tenham surgido alguns desafios. Por fim, Abrantes (2009) tendo em consideração que o ensino básico em Portugal é de 4 anos e em Espanha 6 anos, desenvolveu um estudo em cinco escolas de Lisboa e cinco em Madrid, com alunos do ensino público e particular em anos de transição, 5º e 7º anos. O autor pôde constatar que em ambas as transições os alunos demonstram ter um maior interesse pelo novo ciclo do que pelo ciclo anterior. Salientam que as dificuldades sentidas na transição variam entre disciplinas e escolas, verificando-se maiores problemas nas escolas privadas, facto que surpreendeu o autor. Ainda, no que se refere às relações estabelecidas, consideram-se integrados num maior grupo de amigos, salientando

apenas dificuldades nas relações com os alunos mais velhos. Também as relações estabelecidas com o grande número de professores se mostram próximas e fortes.

Sendo a transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico “consensualmente reconhecida como um “dos pontos críticos” dos sistemas educativos” (Vale, 2010, p. 225), a capacidade de resiliência do aluno surge como uma influência na forma de encarar e superar as adversidades que advêm das mudanças existentes na transição de um ciclo para o outro (Tavares, 2001). Esta fase escolar mostra-se repleta de novas experiências a vivenciar. Na escola atual, o aluno do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico transita de um regime de monodocência para um regime de pluridocência (Abrantes, 2009). O novo ciclo afigura-se mais rigoroso e exigente (Correia & Pinto, 2008; Carvalho & Gomes, 2007; Martinez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, & Nellis, 2011) sendo constituído por um maior número de disciplinas, lecionadas por diferentes professores com métodos de ensino diferenciados. Igualmente, a mudança de contexto escolar, com o ingresso numa escola de maiores dimensões, requer a adaptação do aluno ao próprio espaço e às normas e regras que dele fazem parte (Correia & Pinto, 2008). O cumprimento de um horário e das diferentes salas de aula a frequentar em cada disciplina apresentar-se-á, inicialmente, como mais um entrave à adaptação, sendo referido existir uma certa desorientação no novo espaço.

O ingresso do aluno num contexto escolar diferente promove a socialização e o estabelecimento de novas amizades, mas também, a quebra dos laços com os professores e colegas do ciclo anterior. A este respeito, a literatura aponta para um decréscimo das ligações afetivas (Gutman & Midgley, 2000) e a existência de problemas nas relações (Pereira & Mendonça, 2005). Nas palavras de Silva (1987) “No domínio da afetividade, o salto de uma escola de ensino primário, estrutura que em geral incute segurança, para um mundo desconhecido, é um momento difícil” (p.36). A passagem do aluno de um ambiente de maior proximidade e proteção, no qual o professor titular está centrado apenas numa única turma de alunos, para um ciclo que promove um maior distanciamento, dada a existência de diversos professores que lecionam diferentes turmas, tem sido considerado como um dos fatores que impulsionam um afastamento na relação professor/aluno. Assim, surgem alguns ressentimentos do aluno face à menor atenção e apoio prestado pelo professor, sendo que estes ficam dispersos pelos vários alunos/turmas (Cantin & Boivin, 2004). Esta

diferenciação na leção pode vir a influenciar a motivação, o envolvimento, o empenho e a aprendizagem dos alunos (Deci & Ryan, 2002; Hattie, 2009).

A fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, a pré-adolescência, também promove a existência de perturbações nas relações do aluno com os que lhe são mais próximos, habitualmente designados na literatura como “Outros significativos”. Afigurando-se como um período turbulento, instável, repleto de contradições, ambivalências, angústias, caracterizado pela existência de uma pré-disposição para a criação de conflitos relacionais e mudança de comportamentos (Ozella & Aguiar, 2008). Os adolescentes têm mais dificuldade em aceitar as opiniões, regras e a autoridade dos adultos. Existe um constante questionamento por parte destes aos pais e professores tentando, muitas das vezes, testar os seus limites de forma a obterem uma maior liberdade e autonomia (Formiga, 2005). Por sua vez, os professores do 2º ciclo atribuem uma importância maior ao controlo e à disciplina em sala de aula. Este contraste de posições tem dado origem a situações de conflito entre professor/aluno trazendo consequências negativas nesta fase escolar. A este respeito, Malaspina e Rimm-Kaufman (2008) referem que se verifica um maior número de infrações disciplinares após a transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

As relações que se mantêm do ciclo anterior, no caso dos alunos que transitam com colegas da mesma escola do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentam-se como uma grande base de apoio à transição, tornando-se uns aos outros elementos facilitadores da sua própria adaptação, demonstrando-se mais seguros e confiantes para enfrentar a nova etapa escolar (Abrantes, 2008a; Santos et al., 2009). Contudo, vivenciam-se também situações em que os alunos transitam sozinhos e lidam com a perda dos colegas do ciclo anterior (Eccles, 2004) sentindo-se, ao ingressarem na nova escola, um pouco “perdidos” num ambiente que lhes é desconhecido. Assim, Niesen e Wise (2004) constataram no seu estudo que os alunos que transitam em conjunto da mesma escola do 1º para o 2º ciclo obtêm um desempenho académico mais elevado do que os alunos que transitam de escolas diferentes. Também Larose et al. (2006) vieram a verificar exatamente que a mudança do grupo de amigos nesta fase pode provocar um aumento do stress escolar.

Não menos importantes são as relações que se estabelecem com os novos colegas e o surgimento do sentimento de pertença a um grupo (Pereira & Mendonça,

2005; Taylor et al., 2002). Os alunos vêm de um ciclo onde são normalmente respeitados e no qual demonstram ter um estatuto e domínio que lhes são atribuídos pela idade, em relação aos outros alunos mais novos, invertendo-se os papéis assim que transitam para o novo ciclo (Coelho et al., 2016). O ingresso num ambiente escolar com alunos de maior idade é uma das preocupações patentes nas investigações acerca desta transição, evidenciando algum receio relativamente a alguma violência que possa vir a existir (Pereira & Mendonça, 2005; Silva, 2013). Neste sentido, os alunos que têm irmãos mais velhos a frequentar a escola para onde transitam funcionam como elementos de atenuação e de ajustamento.

O estabelecimento de novas relações saudáveis é mencionado por vários autores (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Coelho & Figueira, 2011; Matos, Simões, Carvalhosa, & Canha, 2000; Ojanen, Grönroos, & Salmivalli, 2005) como sendo determinante para que a adaptação do aluno seja bem-sucedida. Neste sentido, não se considera apenas o domínio académico como o principal fator de influência na forma como o processo de transição ocorre, mas também, o domínio socioemocional, (Akos & Galassi, 2004) uma vez que as competências socioemocionais exercem influência no contexto escolar a vários níveis (Coelho & Figueira, 2011; Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Faria, 2011; Sklad, Diekstra, DeRitter, Ben, & Gravesteyn, 2012). Uma base sólida de competências socioemocionais permite que o aluno se ajuste mais facilmente a novas situações. Realça-se, assim, a importância que estas competências adquirem na forma como os alunos vão lidar com todas as alterações que o 2º Ciclo apresenta, podendo vir a facilitar ou dificultar a sua integração e adaptação (Meneses, Lemos, & Rodrigues, 2010).

As competências socioemocionais têm vindo a ser abordadas como competências a trabalhar através da implementação de programas, de forma a prevenir os problemas que possam vir a surgir antes e após a transição, tendo como objetivo principal facilitar o processo de ajustamento do aluno ao novo ciclo (Domitrovich et al., 2010; Rice, Frederickson, & Seymour, 2012; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Coelho (2014) investigou em várias escolas do município de Torres Vedras, com alunos do 4º ao 9º ano, a eficácia e efetividade de vários programas que tinham como objetivo promover o sucesso e o ajustamento escolar através do desenvolvimento de competências socioemocionais. Nas escolas em que foram

aplicados estes programas verificaram-se efeitos positivos na redução do absentismo e insucesso escolar no 5º ano. No nosso contexto educativo a implementação e avaliação de programas que visem desenvolver as competências socioemocionais e o ajustamento dos alunos na transição de ciclo são quase inexistentes (Costa & Faria, 2013; Faria, 2011; Pinto & Raimundo, 2016; Raimundo et al., 2012), podendo recorrer-se apenas aos estudos desenvolvidos em outros sistemas de ensino (Akos & Galassi, 2004; Rice et al., 2012; West, Sweeting, & Young, 2010) que apresentam características distintas do nosso, salientando-se as diferenças de idade em que a primeira transição de ciclo ocorre. No Sistema de Ensino Português a primeira transição surge na mesma altura em que os alunos vivenciam mais uma grande mudança, a entrada na adolescência. A falta de autonomia, de responsabilização, a insegurança e a imaturidade ainda estão muito presentes, facto que nos sistemas de ensino estrangeiro não se verifica (e.g. Estados Unidos, Espanha, Reino Unido, Finlândia, Noruega), uma vez que a transição acontece numa fase da vida em que os alunos têm uma idade mais avançada. Neste âmbito, Grills-Taquechel, Norton e Ollendick (2010) num estudo que desenvolveram sobre os fatores preditores da ansiedade durante esta transição, chegaram à conclusão que as transições que ocorrem em idades mais jovens trazem consigo maiores problemas de ansiedade ao aluno. Para Galton, Ian e Ian (2000) “as crianças mais em risco no processo de transição são as mais novas, as menos maduras e as mais inseguras; aquelas que não têm uma disposição académica” (p.346). O facto da transição de ciclo ocorrer numa idade mais jovem é considerado como um fator de influência negativa (Galton et al., 2000; Papalia, Olds, & Feldman, 2001) porque estes alunos têm menos capacidade de se ajustarem e de gerirem positivamente todas as mudanças com que são confrontados. Assim, Alarcão (2008) tem defendido a união do 1º ao 2º Ciclo do Ensino Básico, resultando num único ciclo formado por seis anos letivos, o qual seria ministrado pelo professor titular e coadjuvado por professores das restantes áreas. O autor fundamenta a viabilidade desta união na aproximação de perspetivas entre docentes e na fase de desenvolvimento do aluno.

Apesar de todas as mudanças que a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico apresenta alguns alunos reagem à mesma de forma positiva, conseguindo-se adaptar facilmente e outros apresentam mais dificuldades. Abrantes (2005) refere que “as transições entre ciclos de ensino não são necessariamente dramáticas, sendo, para

muitos alunos, momentos intensos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e de construção identitária” (p.96).

Na literatura revista, nesta transição de ciclo atribui-se grande relevância às relações que o aluno estabelece com os vários intervenientes, considerando-se a influência que estes podem vir a ter sobre o seu processo de transição e adaptação ao novo ciclo. A este propósito, abordaremos de seguida o papel desempenhado pela escola, professores e família.

### **1.3. O papel dos “Outros Significativos” – a escola, os professores e a família**

O envolvimento de todos os intervenientes, escola, professores, colegas, alunos e pais, torna-se fulcral ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Nos momentos de transição de ciclo, em especial na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, requer-se que todos desenvolvam um trabalho em conjunto de modo a que o aluno consiga, confiantemente, encarar os desafios e alcançar o sucesso escolar (Salgado & Neto, 2012; Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011). Para que tal aconteça são contemplados pelo Currículo, os conceitos de continuidade educativa e de articulação entre ciclos, no entanto, existem muitas lacunas no desenvolvimento e operacionalização dos mesmos. A este propósito, Ferreira (2001) menciona “a existência de um ensino básico marcado por uma linha de descontinuidade entre o 1º e o 2º ciclos” (p. 310), contrariando assim o princípio sustentado por Roldão (2008) de que “a transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização” (p. 191). Vários autores (Abrantes, 2008b, 2009; Lemos, 2005b; McGee, Ward, Gibbons, & Harlow, 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009) salientam que a falta de consonância entre ciclos tem dado origem a uma certa descontinuidade pedagógica e curricular, referida como elemento gerador de múltiplas adversidades no percurso escolar dos alunos (Ferreira, 2001), que condiciona a obtenção de bons resultados académicos. Os diferentes ciclos encontram-se organizados ainda de uma forma muito individualista onde se faz sentir as várias culturas de escola, vindo-se a comprometer alguns dos princípios definidos no Currículo Educativo no que se refere aos momentos de transição de ciclo. Abrantes (2009), considerando a relação que se estabelece entre os professores dos diferentes ciclos, afirma que “as práticas de articulação ou mesmo de comunicação entre professores dos vários ciclos são ainda

muito rudimentares” (p. 44). Regularmente não são contempladas práticas articulatórias no trabalho docente, e se por vezes são contempladas não são desenvolvidas ativamente de forma a promover as potencialidades que lhes são inerentes, colocando-se em causa o processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno para o novo ciclo (Lima, 2002; Lopes, Mouraz, Ferreira, Pereira, & Fernandes, 2010). O sistema de ensino escolar tem sido encarado como um processo fracionado em que cada ciclo é trabalhado de forma individual. Porém, o desenvolvimento do ser humano é um processo de construção contínua, feita ao longo da vida, que vai sofrendo sempre mudanças derivadas das influências exercidas pelo meio (Vygotsky, 1996). Este princípio é sustentado por Bronfenbrenner (1979) nos seus modelos ecológicos do desenvolvimento humano, nos quais o autor defende que para se atingir uma maior compreensão sobre o desenvolvimento e comportamento do ser humano o estudo do mesmo deve ser feito de forma contextualizada, no qual são ponderadas as interações entre o sujeito e o meio natural. A este respeito, Portugal (2008) afirma que “pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto” (p. 43). Pacheco (2007) realça mesmo que “a educação é fruto de contextos e sujeitos” (p. 69). Apesar de denotar-se uma preocupação crescente das escolas na implementação de ações que promovam a articulação entre ciclos ainda há um longo caminho a percorrer para que se venham a fazer sentir efeitos mais significativos (Silva, 2011). Cabe às escolas e aos professores a responsabilidade de assegurar a implementação de várias estratégias de apoio, antes e após a transição, que atenuem possíveis situações de stress apoiando e promovendo a integração plena do aluno (Abrantes, 2008b; Bento, 2007; Pereira & Mendonça, 2005).

Neste sentido, Figueiredo (2018) implementou numa escola do concelho de Leiria um projeto que visava a preparação dos alunos do 4º ano para a transição de ciclo. Através dos resultados obtidos veio-se a apurar que a implementação deste influenciara positivamente os alunos em relação às preocupações inicialmente referenciadas. Por sua vez, Gomes e Carvalho (2007) ao analisar o percurso de transição de alunos que não beneficiaram da implementação de estratégias de apoio veio a constatar o surgimento de problemáticas aquando o seu ingresso no 5º ano. Verificaram-se dificuldades ao nível da aceitação e adesão às regras da escola,

professores e auxiliares, dificuldades no estabelecimento de relações, problemas de imaturidade, impulsividade, atenção, concentração e de insucesso escolar.

A continuidade curricular e a prática da articulação entre ciclos apresentam-se como dois fatores facilitadores da adaptação e do ajustamento dos alunos ao novo ciclo (Gomes & Carvalho, 2007; Roldão, 2008). Zabalza (2004) refere que “à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade” (p. 9). Torna-se essencial que todo o trabalho seja feito em conjunto pelos professores de ambos os ciclos para que exista uma sequencialidade progressiva das aprendizagens de forma a acrescentar, à medida que se avança de ciclo, a aquisição de novas competências que completem, aprofundem e aumentem as do ciclo anterior. No entanto, Abrantes (2009) diz existir “um enorme desconhecimento dos docentes sobre o trabalho realizado nos restantes ciclos de ensino” (p.44). Cruz (2008) afirma que o professor “demonstra uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões, que se encaixa normalmente no paradigma de professor individualista” (p. 103). De forma a colmatar o referido, as escolas tendem a desenvolver reuniões entre os dois ciclos de ensino com o objetivo de estabelecer uma maior comunicação e colaboração entre professores, promover o debate e reflexão de ideias, fomentar a partilha de saberes, experiências e materiais, planificar em conjunto para que se venha a ter uma perceção real ao nível dos programas, conteúdos, objetivos e metodologias a serem aplicadas entre ciclos (Abrantes, 2008b; Formosinho & Formosinho, 2012). Contudo, muitos professores têm colocado em dúvida a coerência e efetividade destas reuniões, salientando que a sua realização baseia-se, muitas vezes, na obrigação de apenas cumprir o que está definido sem que destas se retire grandes diretrizes que possam levar à obtenção do objetivo em causa, originando assim aquilo a que denominam de “falsa articulação” (Formosinho & Machado, 2009).

Neste seguimento, reconhecem-se outros fatores que têm estado relacionados com a forma como a operacionalização da articulação entre ciclos tem decorrido, em particular a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Face à implementação de práticas de articulação entre ciclos, a participação, a motivação e o empenho dos professores encontra-se como um dos elementos que maior relevância adquire no sucesso ou insucesso da sua realização (Hargreaves, 2001). Serra (2004) afirma existirem professores que “estão efetivamente empenhados em encontrar mecanismos de articulação curricular” enquanto outros, demonstrando pouco ou nenhum interesse,

mostram disponibilidade para articular apenas “quando as razões o justificarem” (p. 89). Aniceto (2010) chama a atenção para outro fator com implicações diretas afirmando que “o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular” (p. 189).

Na literatura revista, os professores de ambos os ciclos apresentam algumas divergências nas perspectivas que defendem em relação ao ensino, verificando-se um certo conflito entre a classe docente, o que vem dificultar ainda mais a promoção de atividades de articulação entre ciclos. Nas palavras de Abrantes (2009) “o diálogo surdo entre os vários professores dos vários ciclos de ensino expressa uma verdadeira tensão entre visões distintas da educação” (p.44). As abordagens feitas por Afonso (2008) e por Leiria (2008) exemplificam claramente estas duas posições que os professores de ambos os ciclos têm sobre a formação escolar. A este respeito, os autores afirmam que os docentes do 1º Ciclo têm como preocupação a promoção das aprendizagens fundamentais nos alunos e que os do 2º Ciclo focam-se apenas na aprendizagem da sua disciplina. Como pontos de discórdia, os professores do 2º Ciclo tendem a atribuir as dificuldades dos alunos à falta de preparação por parte dos professores do ciclo anterior. Dizem, ainda, que a informação transmitida através dos relatórios individuais que acompanham os processos dos alunos apresenta-se incompleta e pouco explícita (Abrantes, 2008b). Alguns professores relatam ser irrelevante a consulta de tal informação uma vez que não conseguem ter uma perceção do percurso feito pelo aluno até à data, logo, não consideram a mesma para a elaboração da planificação. Sobre a relação conturbada entre os professores dos diferentes ciclos, Abrantes (2009) chega mesmo a afirmar que “milhares de alunos perdem-se anualmente “entre Ciclos”, naquilo a que designei como “buracos negros” da responsabilidade docente” (p.45).

No entanto, analisando alguns estudos existentes na área (Abrantes, 2008a; Bento, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Pereira et al., 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009) podemos fazer referência a algumas estratégias implementadas, que por vezes são definidas em articulação e outras vezes são determinadas individualmente pelos próprios professores. Estas estratégias têm como objetivo acompanhar, desmistificar e facilitar o processo de transição de forma a promover uma adaptação e ajustamento menos conturbado (Akos & Galassi, 2004). Neste contexto, os professores do 4º ano de escolaridade referenciam como estratégias de apoio à

transição de ciclo a transmissão de informação sobre o novo ciclo, o esclarecimento de dúvidas, a implementação de métodos de trabalho e de estudo semelhantes aos do ciclo a ingressar, um aumento do grau de dificuldade no trabalho a desenvolver, a realização de fichas de avaliação com uma estrutura e linguagem semelhante às do novo ciclo, a estipulação de horários a cumprir, a promoção da autonomia e responsabilização, o estabelecimento do contacto com o novo ciclo através de visitas à nova escola, da promoção de atividades entre alunos e professores de ambos os ciclos e da assistência aulas do 5º ano por parte dos alunos do 4º ano. Por sua vez, os professores do 5º ano mencionam como estratégias de apoio à adaptação e ajustamento a implementação de atividades de receção aos alunos e a atribuição de tutorias, no qual alunos mais velhos da escola de ingresso têm como tarefa orientar os alunos que vêm do ciclo anterior, a realização de reuniões entre o diretor de turma e o professor do 4º ano com vista à troca de informação que servirá de orientação na constituição de turmas e na planificação, o diálogo entre os vários professores e os alunos, a reunião com os encarregados de educação com vista ao esclarecimento de dúvidas acerca do 2º Ciclo e ao estabelecimento de um contacto de proximidade.

Portugal (2008) salienta a importância que os intervenientes mais próximos têm nesta fase escolar quando afirma que “as transições ecológicas bem-sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afetivamente significativas” (p. 43). O processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo assenta não só no trabalho desenvolvido pelas escolas e professores, mas também, no envolvimento dos encarregados de educação (Bento, 2007; Marques, 2001). Nesta fase escolar o apoio familiar é crucial para que a adaptação e a integração do aluno se tornem mais fáceis (Pina, 2015). Existe todo um trabalho de preparação e orientação a ser desenvolvido também pelos encarregados de educação no sentido de tranquilizar o seu educando, desmistificando algumas questões que ainda não foram totalmente esclarecidas, incentivando, estimulando e encorajando para a nova fase escolar. O apoio prestado em simultâneo ao trabalho que é desenvolvido pelos professores em sala de aula torna-se essencial para que os seus educandos vivenciem experiências positivas que culminaram na obtenção de melhores resultados escolares. Assim, todos os intervenientes devem estar atentos às dificuldades demonstradas pelo aluno (Gomes & Carvalho, 2007) para que possam ser colmatadas rapidamente. No 2º Ciclo, os professores dispõem de menos tempo para lecionarem uma grande

quantidade de conteúdos estabelecidos pelos programas, acabando por adotar uma abordagem mais expositiva e menos exploratória dos conteúdos. É necessário que o aluno dedique mais tempo ao estudo, à prática e à exploração desses mesmos conteúdos fora do contexto de sala de aula. Neste momento o apoio recebido, seja pelos encarregados de educação ou até mesmo por irmãos mais velhos, apresentar-se-á como uma mais-valia para o processo de ajustamento ao novo ciclo. Os alunos que têm um bom apoio familiar tendem a enfrentar esta fase de uma forma mais positiva, o mesmo não se vem a verificar nos alunos onde a ausência deste se pode vir a traduzir em vivências desagradáveis e negativas (Britto & Limlingan, 2012). Acerca desta temática, Pereira et al. (2003), desenvolveram, em várias escolas portuguesas, um estudo no qual vieram a constatar existir uma associação positiva entre o envolvimento parental e o ajustamento das crianças nesta fase de transição. Os autores salientam ainda a importância do contacto estabelecido entre a escola e o encarregado de educação e a participação deste no percurso escolar do seu educando. Para que tal ocorra as escolas têm de mostrar uma certa abertura à participação e intervenção dos encarregados de educação, o que nem sempre se vem a verificar limitando-se apenas a situações pontuais como a realização de reuniões de avaliação, reuniões com a associação de pais e à assistência de festas. De relevante interesse seria que as escolas viessem a fazer, e posteriormente a analisar, a monitorização do feedback transmitido pelos vários intervenientes, no sentido de se proceder aos ajustes que se vão mostrando necessários e que levem à melhoria do processo de transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico (Lima, 2008).

No âmbito da nossa investigação, e considerando-se as variáveis em estudo, importa aprofundar de que forma a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico influencia o autoconceito, a autoestima e a motivação dos alunos. Assim, no próximo subcapítulo a nossa atenção centra-se na literatura acerca desta temática.

#### **1.4. O impacto da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico no Autoconceito, na Autoestima e na Motivação dos alunos**

A escola surge não só como o principal local de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, mas também, de socialização, proporcionando ao aluno múltiplas experiências que se vão traduzir em influências positivas ou negativas, consoante a forma como são vivenciadas, ao longo de toda a sua vida (Torres & Neves, 2010).

Tal como referimos anteriormente, a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico é considerada uma das transições mais difíceis (Eccles, 2004) devido às numerosas e marcantes mudanças que ocorrem (Azevedo, 2002; Coelho et al., 2016; Lopes, 2005). A transição para o novo ciclo propicia, quase sempre, a mudança de escola e a inserção do aluno num contexto distinto. Para Alarcão (2008) a escola não se restringe apenas a um espaço físico, mas engloba também uma cultura própria. A adaptação a uma nova cultura de escola com dinâmicas, regras e valores diferentes das anteriores, assim como as novas relações que se estabelecem, poderão vir a resultar em fatores negativos no ajustamento escolar do aluno (Abrantes, 2005, 2008a). A mudança de escola apresenta-se como uma das preocupações que está mais patente na fase de transição, muito devido ao facto de o aluno demonstrar receio de exclusão social (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Bento, 2007).

Indo ao encontro da problemática do presente estudo, na literatura são vários os autores que salientam a relevância em estudar o impacto que estas mudanças têm no autoconceito, na autoestima e na motivação dos alunos, considerando estes construtos essenciais na forma como cada aluno vivencia esta transição de ciclo (Kingery & Erdley, 2007; Lanson & Marcotte, 2012). Neste sentido, passamos a apresentar uma breve descrição dos conceitos de autoconceito, autoestima e motivação e de seguida, focar-nos-emos nos estudos empíricos encontrados respeitantes ao impacto da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico nos respetivos construtos.

#### **1.4.1. Definição de Autoconceito, de Autoestima e de Motivação**

“Não sei exatamente quem sou, mas penso sentir minhas reações em cada momento determinado e elas parecem constituir uma base para o meu comportamento, de momento a momento, muito aceitável. Talvez seja isso o que quer dizer ser eu.” (Rogers, 2009, p.43)

---

Para Epstein (1973) o “autoconceito é o construto central da psicologia” que proporciona “a única perspetiva através do qual o comportamento humano pode ser compreendido” (p.404). De uma forma geral, o autoconceito é definido como a perceção que o indivíduo forma acerca de si próprio.

Sendo o autoconceito considerado produto de uma construção social (Faria, 2005; Harter, 1999; Peixoto, 2003, 2004), as autoperceções que o indivíduo forma

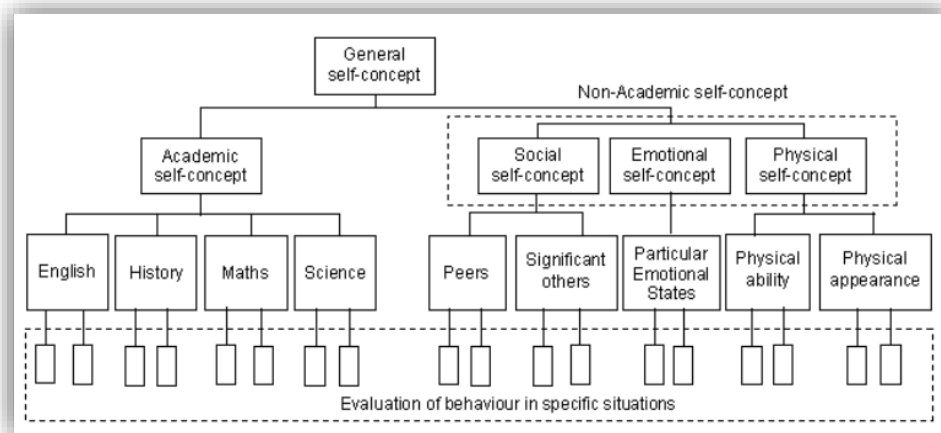
acerca de si incluem, não só, as experiências vivenciadas nos vários contextos de vida, mas também, a observação e avaliação que o mesmo faz relativamente aos julgamentos sobre si elaborados pelas pessoas significativas (Bandura, 1986; García & Musitu, 2014; Peixoto, 2003). Neste sentido, Machargo (1991) salienta a existência de duas teorias no processo de desenvolvimento do autoconceito, a teoria do espelho (looking-glass-self), na qual o indivíduo tende a observar-se de acordo com a imagem que interpreta os outros fazerem de si, e a teoria da aprendizagem social, em que a sociedade e os “Outros significativos” servem de modelo de influência no autoconceito.

O autoconceito é um construto desenvolvimental e dinâmico, não é algo que se adquira logo à nascença, mas que se vai construindo ao longo da vida. Assim, com o avançar da idade o indivíduo vai enriquecendo e desenvolvendo o seu autoconceito tornando-o cada vez mais diferenciado (Coll, Marchesi, & Palácios, 2004; Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990; Gobitta & Guzzo, 2002; Harter, 2012; Hattie, 1992; Molina, Raimundi, López, Cataldi, & Bugallo, 2011; Nobre & Janeiro, 2010; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Na tentativa de definir a estrutura do autoconceito, são vários os modelos que surgem na literatura, no entanto, foi o modelo de Shavelson et al. (1976) (figura 3) que se tornou numa grande referência para os modelos estruturais que têm vindo a surgir até aos dias de hoje (i.e., modelo de Song & Hattie, 1984; Marsh & Shavelson, 1985; Brunner et al., 2010 - Marsh-Shavelson aninhado/bi-fatorial). Considerando-o um construto multidimensional (Abu-Hilal & Bahri, 2000; Cheng & Watkins, 2002; Marsh, 1990; Marsh & Ayotte, 2003; Peixoto & Almeida, 2011), Shavelson et al. (1976) mencionam sete características fundamentais na sua definição, a saber: organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e descritivo, diferenciado (Faria & Fontaine, 1990; Shavelson & Bolus, 1982). Assim, na representação do seu modelo surge no topo da hierarquia o autoconceito global, que se subdivide em dois domínios de segunda ordem: o autoconceito académico, que engloba diferentes áreas académicas específicas (e.g. inglês, história, matemática, ciências), e o autoconceito não académico, que se subdivide em autoconceito social (engloba a relação com os pares e os outros significativos), emocional (refere-se aos estados emocionais) e físico (aborda as aptidão e a aparência física). A estabilidade do autoconceito varia ao longo dos níveis

de hierarquização, apresentando-se relativamente estável no topo com o autoconceito global e mais instável à medida que descemos os vários níveis de hierarquia.

**Figura 3.** Modelo hierárquico do autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton



(Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)

O autoconceito adquire um importante papel na forma como explica e prediz o comportamento e desenvolvimento humano (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Booth & Gerard, 2011; Veiga, 2012). Neste sentido, os investigadores são consensuais em salientar a importância do autoconceito do aluno no contexto escolar, quer para o seu desempenho escolar, quer para as relações interpessoais que estabelece com os restantes membros da comunidade educativa, como pares, professores, auxiliares de ação educativa e familiares (Chen, Yeh, Hwang, & Lin, 2013; Gomes & Carvalho, 2007; Miñano & Castejón, 2011; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011; Veiga et al., 2015), quer para o ajustamento escolar (Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Rodríguez-Fernández, Droguett, & Revuelta, 2012).

“A autoestima é a apreciação do valor próprio sem minimização nem superiorização em relação aos outros. A autoestima traz satisfação e gera autoconfiança que leva a enfrentar a vida com coragem.” (Sequeira, 1948, p.29)

Pelas palavras de Hutz e Zanon (2011), a autoestima “representa um aspeto avaliativo do autoconceito e consiste num conjunto de pensamentos e sentimentos referentes a si mesmo” (p. 41), tratando-se de um sentimento valorativo que formamos acerca de nós próprios (Faria, 2003; Vaz Serra, 1988). Baumeister, Campbell, Krueger

e Vohs (2003) mencionam a autoestima enquanto dimensão avaliativa, sobre a qual é representada a maneira como o indivíduo se autoavalia.

A autoestima tem sido estudada como um dos principais constituintes do autoconceito (Harter, 1983; Lassance, 2005; Vaz Serra, 1986). Este construto é descrito como um elemento de avaliação do autoconceito (Burns, 1982; Hutz & Zanon, 2011; Rosenberg, 1979), sendo que o autoconceito dá-nos a descrição das percepções que o indivíduo faz de si próprio, enquanto que a autoestima se refere às avaliações e sentimentos que conferimos ao nosso autoconceito.

Segundo Avanci, Assis, Santos e Oliveira (2007) a autoestima tem por base os sucessos ou insucessos que se vivenciam ao longo da vida, sendo através destes que o indivíduo se avalia a si próprio formando julgamentos que se ligam a sentimentos positivos ou negativos (Rojas-Barahona, Zegers, & Förster, 2009). Para Coopersmith (2007) este construto demonstra o grau de aceitação ou discordância feita pelo indivíduo sobre si mesmo. Em resultado do conjunto diferenciado de autoavaliações que o indivíduo faz relativamente às experiências por ele vivenciadas, representando o seu grau de satisfação ou insatisfação em relação às mesmas (Sbicigo, Bandeira, & Dell'aglio, 2010), poderá surgir a necessidade de o indivíduo manter ou aperfeiçoar o seu valor pessoal (Fox, 2000). Esta necessidade surge não só por parte do indivíduo em relação a si próprio, mas também, no processo de comparação e de ajustamento que faz entre si e os outros (Wentzel, 2002). A aceitação por parte dos “Outros Significativos” continua a ser um elemento de grande influência, uma vez que o indivíduo tende a fazer comparações sobre as quais poderão surgir algumas discrepâncias que, provavelmente, afetarão o seu nível de autoestima e consequentemente o seu autoconceito.

“A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.” (Vernon, 1973, p.11)

---

A motivação apresenta-se como um dos elementos essenciais à aprendizagem, estando fortemente associada ao sucesso escolar (Dias & Nunes, 1998). Fontaine (2005) afirma que este construto “leva as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afetos e emoções, inibe ou fomenta as

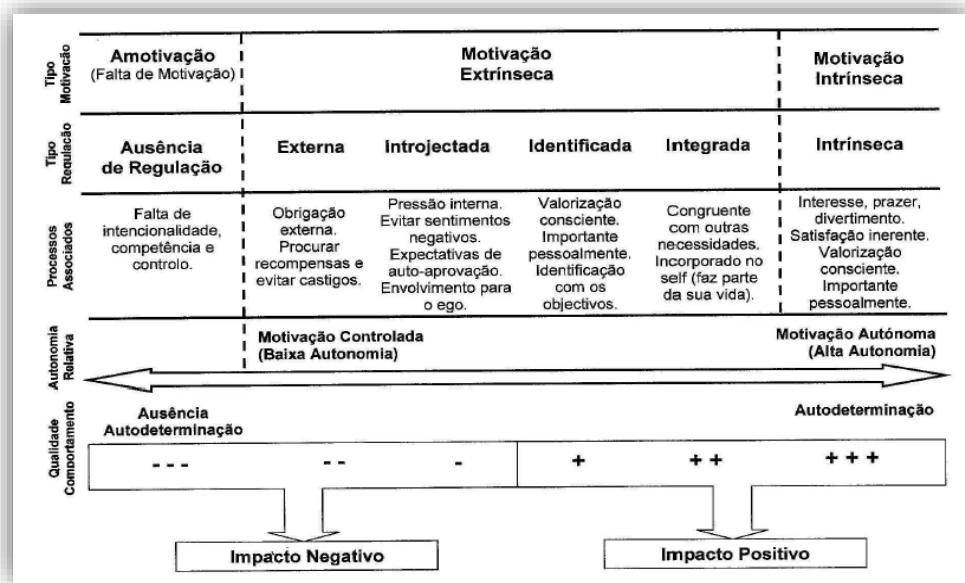
aprendizagens e confere sentido à experiência” (p. 11). Assim sendo, a motivação tem influência na forma como o aluno utiliza as suas capacidades, afetando a sua atenção, a sua concentração, a sua persistência, o seu comportamento, a sua aprendizagem, o seu desempenho e a percepção que faz de si mesmo (Deci & Ryan, 2006; Lieury & Fenouillet, 1997).

As teorias contemporâneas têm vindo a contemplar no estudo da motivação os processos cognitivos com o intuito de tentar entender, explicar e antever a participação e o comportamento do aluno diante de uma determinada situação ou tarefa. Entender quais os fatores que estão na origem de comportamentos de desinteresse face à aprendizagem escolar, seria uma mais-valia para a resolução das problemáticas associadas à desmotivação escolar. São várias as teorias sociocognitivas da motivação (e.g. teoria da expectativa-valor, atribuição causal, da autodeterminação) que têm vindo a contribuir para o entendimento da motivação em contexto escolar (Brophy, 2010; Eccles & Wigfield, 2002; Ntoumanis, 2001; Ryan, 2012; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Esta revisão da literatura focar-se-á na teoria da autodeterminação e na teoria dos objetivos de realização, devido à elevada relevância que estas adquiriram nos últimos anos no domínio da Psicologia da Educação (Roberts, 2001), e por se tratar das teorias em estudo na presente investigação.

A teoria da autodeterminação (*SDT -Self-determination theory*) tem vindo a ser desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan (1985) no sentido de tentar entender a relação que se estabelece entre o ambiente e a motivação do aluno, considerando a influência do comportamento autodeterminado (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2017). Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) fazem referência exatamente às duas principais características, na qual se baseia o estudo desta teoria, ao definirem a motivação como sendo “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade e as características ambientais percebidas” (p.17).

Ryan e Deci (2002) afirmam que a motivação varia num *continuum* (figura 4) que engloba três tipos de motivação, a saber: a amotivação, a motivação extrínseca (que engloba quatro tipos de regulação comportamental - externa, introjetada, identificada e integrada) e a motivação intrínseca.

**Figura 4.** *Continuum da Teoria da Autodeterminação*



(adaptado de Ryan & Deci, 2002)

A amotivação consiste na falta de motivação para a realização de determinada tarefa, a qual pode estar relacionada com a baixa perceção de competência e com a antevisão da obtenção de resultados aquém dos desejados (Gagné & Deci, 2005; Güntert, 2015; Ryan & Deci, 2002). Relativamente à motivação extrínseca o aluno realiza determinada tarefa não pela satisfação e aprendizagem que esta lhe proporciona, mas sim, pela obtenção de um resultado. A motivação extrínseca apresenta quatro níveis de regulação: 1) regulação externa, na qual o aluno realiza determinada tarefa de forma a obter a recompensa e a evitar o castigo; 2) regulação introjetada, onde o aluno, apesar de não se identificar totalmente com a tarefa, exige de si próprio a realização da mesma de forma a evitar sentimentos negativos de vergonha, culpa e ansiedade (Ryan & Deci, 2000); 3) regulação identificada, na qual o aluno ao realizar a tarefa identifica-se com o valor ou significado da mesma (Gagné et al., 2015); 4) regulação integrada, onde o aluno se identifica com a tarefa não só ao nível do seu valor como em outros aspetos do self (Deci & Ryan, 2000). Por fim, surge a motivação intrínseca onde o aluno realiza a tarefa pelo interesse, prazer, divertimento e satisfação que a atividade lhe suscita. De salientar que estes níveis de regulação se apresentam dispostos de acordo com o grau de autonomia ou controlo (Deci & Ryan, 2008b, 2012, 2015). Desta forma, a motivação extrínseca externa apresenta-se como o nível mais baixo de autonomia, sendo a regulação do comportamento mais controlada e, em oposição, um aluno intrinsecamente motivado comporta-se de forma autónoma e autodeterminada (Gagné & Deci, 2005).

Vários são os estudos referidos na literatura que associam os resultados obtidos pelos alunos em contexto escolar aos diferentes tipos de motivação (Guimarães, Bzuneck, & Boruchovitch, 2003; Osborne & Jones, 2011; Pintrich, 2003; Wisemann & Hunt, 2014). Neste sentido, associam-se à motivação extrínseca, metas externas, como sendo metas de rendimento, e à motivação intrínseca, metas internas, como sendo metas de aprendizagem (Tapia, 1992). Lemos (2010) e Skaalvik (1997) referem que no processo de aprendizagem os dois tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, conduzem os alunos à realização de determinadas tarefas que resultam na obtenção de diferentes resultados escolares (Guimarães et al., 2003; Osborne & Jones, 2011; Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2016; Wisemann & Hunt, 2014). Os alunos que apresentam uma motivação intrínseca face às tarefas escolares são autonomamente motivados e autodeterminados, realizam a tarefa pelo interesse que esta lhe proporciona tendo como objetivo a aquisição e o desenvolvimento das suas competências (Arias, 2004; Deci & Ryan, 2016; Di Domenico & Ryan, 2017; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Martinelli & Sisto, 2010; Neves & Boruchovitch, 2007; Paiva & Boruchovitch, 2010; Wiseman & Hunt, 2014). Ao contrário, os alunos que manifestam uma motivação extrínseca realizam determinada tarefa não pela satisfação e aprendizagem que esta lhe proporciona, mas sim, pela obtenção de um resultado positivo, mostrando-se pressionados externamente com os juízos de valor que possam fazer a seu respeito e com receio de poderem vir a sofrer punições (Di Domenico & Ryan, 2017; Gagné & Deci, 2005; Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000; Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001). Para Valentini (2002) estes alunos apresentam uma noção de competência inferior aos alunos que são intrinsecamente motivados.

Apesar de Formosinho (2011) realçar o papel que a motivação intrínseca adquire no processo de aprendizagem do aluno ao afirmar que “ a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p.100), vários autores têm também vindo a considerar a utilização dos dois tipos de motivação em simultâneo com vista à promoção da motivação do aluno para a aprendizagem (Ryan & Deci, 2000b) alegando, porém, a existência de uma influência maior da motivação intrínseca sobre a motivação extrínseca (Neves & Boruchovitch, 2004; Paiva & Boruchovitch, 2010). Para Davidoff (2001) e Deci e Ryan (2000) a motivação do aluno não se restringe, apenas e só, à motivação intrínseca sem que esta sofra a intervenção de qualquer efeito extrínseco. A este

respeito, Paiva e Boruchovitch (2010) fazem referência ao elogio e ao incentivo enquanto fatores extrínsecos que servem de estratégia de influência sobre a motivação intrínseca do aluno na realização das tarefas escolares.

Segundo Deci e Ryan (2000, 2012, 2015) a promoção da motivação intrínseca do aluno assenta na satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de competência, de autonomia e de relacionamento. Em contexto de aprendizagem, a satisfação, em simultâneo, destas três necessidades básicas torna-se essencial, uma vez que as mesmas promovem a motivação intrínseca, à qual se têm associado emoções positivas que, por sua vez, se encontram relacionadas com a estabilidade emocional e a sensação de bem-estar dos alunos (Deci & Ryan, 2000; 2012; 2015). Inversamente, quando não se verifica a satisfação das mesmas, associados ao decréscimo da motivação intrínseca face ao aumento da motivação extrínseca podem emergir sentimentos de mal-estar (Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2000b, 2017). Ryan e Deci (2000b) têm salientado existir um maior interesse na investigação da necessidade de competência e de relacionamento em detrimento da autonomia, muito devido ao facto da definição de autonomia preconizada por outros autores, considerando o individualismo e independência (Carver & Scheier, 2000), não estar em consonância com a definição sugerida pela teoria da autodeterminação, que a liga à postura autónoma, autodeterminada e à autorregulação. Neste sentido, a necessidade de autonomia tem vindo a merecer uma atenção redobrada por parte destes autores na teoria da autodeterminação. Segundo os autores desta teoria, a recompensa externa é vista como um fator de controlo que compromete o sentimento de autonomia do aluno, provocando neste uma diminuição da motivação intrínseca. Estes consideram que para existir um aumento da motivação intrínseca, o aluno tem de vivenciar, em simultâneo, sentimentos de competência e de autonomia. A perceção de competência por si só não aumenta a motivação intrínseca, sendo que a esta necessidade psicológica tem de estar associada a autodeterminação para que o aluno se sinta intrinsecamente motivado para a tarefa. Logo, é normal que os indivíduos com uma orientação mais autónoma (alta autonomia e autodeterminação) tenham por objetivo a aprendizagem e os que tendem a ser controlados (baixa autonomia e autodeterminação), tenham como foco a obtenção de resultados (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Considerando as três necessidades psicológicas básicas anteriormente referidas, Ntoumanis (2001) afirma que a teoria dos objetivos de realização encontra-se

associada à teoria da autodeterminação. De acordo com o autor a teoria dos objetivos de realização permite regular os objetivos que orientam as três necessidades psicológicas básicas ajustando o comportamento do aluno para se empenhar numa determinada tarefa. Ntoumanis (2001) refere que “as duas teorias têm o potencial para explicar o comportamento motivado em contextos de realização complementando-se uma à outra” (p. 401). Esta perspetiva é compartilhada pelos próprios autores das duas teorias, Deci e Ryan (1985, 2000) e Nicholls (1984, 1989), que identificam várias evidências que sustentam a ligação entre si. Porém, Deci e Ryan (2000) salvaguardam que, se facilmente a orientação para a tarefa é associada à motivação intrínseca, o mesmo não acontece tão linearmente no que se refere à orientação para o ego, considerando-se os quatro tipos de motivação extrínseca existentes (externa, introjetada, identificada e integrada).

Para Lemos (2005a) e Pereira (2013) a maior fonte da motivação está na definição de objetivos e na procura da realização dos mesmos. Anderman e Patrick (2012), Durand (2000) e Nicholls (1984) salientam o lugar de relevo que a competência adquire na teoria dos objetivos de realização, considerando essenciais as três dimensões que a constituem, a saber: os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. Cordeiro, Lens e Bidarra (2009), Wentzel (2009) e Zenorini e Santos (2010) afirmam que a perceção formada pelo aluno em relação ao sucesso, ao nível de competência e de esforço influencia as suas crenças e, consecutivamente, as suas decisões e comportamentos. Por conseguinte, estes fatores terão um impacto na motivação do aluno ao nível da direção (na escolha de determinadas tarefas), da intensidade (na energia despendida na realização da tarefa) e da persistência (no permanecer ou desistir da tarefa escolhida) na realização das tarefas escolares.

A teoria dos objetivos de realização (*AGT - Achievement Goal Theory*; Nicholls, 1984, 1989) apresenta-se como uma referência no estudo da motivação em contexto escolar (Cordeiro et al., 2009; Elliot & Nieste, 2009; Kaplan & Maehr, 2007; Lemos, 2002; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Miranda & Almeida, 2009; Pintrich, 2000), sobre a qual vários autores têm tentado compreender quais os objetivos motivacionais pelos quais o aluno se orienta. Esta teoria define dois tipos de objetivos de realização na avaliação de competências, os objetivos orientados para a tarefa, que buscam a mestria, e os objetivos orientados para o ego, que procuram a performance (Ames, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989;

Skaalvik, 1997). Salienta-se que ao longo da literatura estes adquirem diferentes designações, denominando-se os objetivos orientados para a tarefa como orientações para a mestria (*mastery orientation*) ou orientações para a aprendizagem (*learning orientation*), e os objetivos orientados para o ego como orientação para a capacidade (*ability orientation*) ou orientação para o desempenho (*performance orientation*) (Eccles & Wigfield, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997). Nesta abordagem iremos seguir a definição utilizada por Duda e Nicholls (1992), orientação para a tarefa e para o ego, uma vez que é a usada na Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997), aplicada nesta investigação.

A orientação para a tarefa centra-se na motivação para a aprendizagem. O aluno com base na perceção de competência que faz relativamente às suas habilidades, perceção esta que é baseada em critérios autorreferenciados, demonstra interesse em melhorar as suas competências pessoais. Os alunos que se orientam para a tarefa têm por objetivo a aquisição de novas aprendizagens ou o aperfeiçoamento das que já detêm (Elliot, 1999; Peixoto et al., 2008).

Na orientação para o ego considera-se a capacidade ou desempenho que um aluno demonstra ter em relação aos outros. Sendo um processo que deriva da comparação social (Peixoto et al., 2008; Skaalvik, 1997), os alunos motivados para o ego tendem a demonstrar que conseguem ser superiores aos outros, comparando o seu nível de desempenho e esforço aplicados na realização de uma tarefa, nas habilidades que desenvolvem (objetivos de aproximação) (Amorim, 2011; Schafft, 2010; Skaalvik, 1997). Existe assim uma preocupação de serem perçecionados como alunos competentes, procurando desta forma obter mais apreciações positivas do que negativas relativamente às suas habilidades (objetivos de evitamento) (Anderman & Wolters, 2006; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984, 1989; Nicholls & Miller, 1984; Peixoto et al., 2008; Skaalvik, 1997). Considerando as diferenças existentes entre alunos na definição de objetivos distintos orientados para o ego, Skaalvik (1997) apresenta duas dimensões que fazem essa distinção: a autovalorização (*self-enhancing*) e a autodefesa (*self-defeating*) (Elliot & Harackiewicz, 1996; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011). Assim, um aluno que se apresente orientado para a autovalorização vai procurar demonstrar ser superior em relação aos outros, enquanto que se for orientado para a autodefesa este tenta obter um maior número de julgamentos positivos, evitando os

negativos, por parte dos outros (Elliot & Harackiewicz, 1996; Hulleman, Schragger, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Para além das orientações já abordadas, Skaalvik (1997) apresenta também a orientação para o evitamento argumentando que o facto de um aluno realizar as tarefas tendo por objetivo a não obtenção de apreciações negativas por parte dos outros pode resultar num aumento ou diminuição/afastamento do seu esforço (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1984; Salmela-Aro, Mutanen, Koivisto, & Vuori, 2010; Seifert & O'Keefe, 2001). A orientação para o evitamento está relacionada com a obtenção de maus resultados que levam à formação de uma autoperceção de competência baixa (Seifert & O'Keefe, 2001), neste sentido, o evitamento é visto também como uma forma de proteção da autoestima (Nascimento & Peixoto, 2012; Skaalvik, 1997).

Associados ao processo de orientação de objetivos surgem também diferentes tipos de emoções e afetos, tanto no decorrer da tarefa como face aos resultados obtidos (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Assim, os alunos orientados para a tarefa tendem a demonstrar orgulho e satisfação perante a realização com sucesso da mesma, atribuindo este resultado ao esforço aplicado, já os alunos orientados para o ego evidenciam ansiedade, vergonha e afetos negativos perante os fracassos obtidos (Pekrun & Elliot, 2011; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pintrich & Schunk, 2002; Veiga, 2012). As emoções que derivam destas experiências, associadas à aprendizagem e à realização de objetivos, também são fatores de influência no desempenho académico e nos estados psicológicos de bem-estar ou mal-estar dos alunos (Pekrun et al., 2009). De acordo com a abordagem depreende-se, que a utilização dos vários tipos de objetivos determina diferenças na forma como os alunos se comportam perante a realização de tarefas e a aquisição de competências (Amorim, 2011).

#### **1.4.2. Estudos diferenciais sobre o impacto da transição de ciclo no Autoconceito, na Autoestima e na Motivação escolar**

Considerando-se a fase escolar em que a presente investigação decorreu, a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, um conjunto de estudos realizados destacam uma relação entre a transição de ciclo e o decréscimo no autoconceito académico, na autoestima e na motivação escolar dos alunos (Cantin & Boivin, 2004; Coelho et al., 2016; Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Kvalsund, 2000; San Antonio,

2004). Contudo, faz-se necessário notar que estes resultados nem sempre se têm apresentado consensuais existindo algumas investigações que contrapõem esta ideia, defendendo que a estabilidade do autoconceito e autoestima se mantém nesta fase escolar (Peixoto & Piçarra, 2005). Por sua vez, outros estudos têm revelado decréscimos em apenas algumas dimensões do autoconceito (Harter, 1999; Wigfield & Eccles, 1994; Zanobini & Usai, 2002).

Os anos seguintes às transições de ciclo são considerados complexos e problemáticos (Abrantes, 2005). Vários autores reconhecem que existe um decréscimo do rendimento escolar após a transição (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Candeias, Rebelo, & Oliveira, 2008; Ferreira & Maturano, 2002; Gomes & Carvalho, 2007; Grilo, Machado, & Machado, 2012; Miguel et al., 2012; Miranda & Almeida, 2009; Neves & Faria, 2007; Santos, 2013; Saragonça et al., 2011; Taborda-Simões, Castro-Fonseca, Formosinho, Vale-Dias, & Lopes, 2008) e um maior número de alunos reprovados nos anos de início de ciclo (Duarte, Roldão, Nóvoas, Fernandes, & Duarte, 2008). Para Bento (2007) esta transição “marca o começo de uma descida em espiral em relação ao rendimento académico, desistência escolar e outros problemas sérios” (p.375). De facto, um número elevado de estudos tem apontado, de forma consistente, para a existência de vários problemas associados a esta fase escolar que se traduzem no surgimento de maiores níveis de stress, de ansiedade, de desmotivação, entre outros. Apesar disso, este momento não tem sido vivenciado de igual forma por todos os alunos (Anderson et al., 2000; Galton, Morrison, & Pell, 2000), considerando-se a influência de vários fatores preditores no processo de transição, adaptação e ajustamento ao novo ciclo (Bellmore, 2011; Burchinal, Roberts, Zeisel, & Rowley, 2008).

Peixoto e Piçarra (2005) salientam que grande parte dos estudos acerca desta temática tem reconhecido a existência de diversos fatores que podem influenciar o impacto positivo ou negativo da transição, como sejam, a performance académica, as características familiares, a adaptação social, a relação entre pares, assim como o autoconceito. Sob o mesmo ponto de vista, Barbosa (2010) afirma que o autoconceito, a autoestima e a motivação são construtos que auxiliam o aluno no processo de transição e adaptação de ciclo. Coelho et al. (2014), Formiga (2005), Guay et al. (2003), Maturano (2004), assim como Peixoto (2003) têm comprovado a existência de uma influência mútua entre o autoconceito académico e o desempenho escolar. Há

claros indícios que os alunos com um autoconceito acadêmico elevado demonstram uma maior autonomia, autoconfiança, autoestima, motivação, entusiasmo, esforço e dedicação face à aprendizagem e aos desafios acadêmicos, demonstrando um melhor desempenho escolar e conseguindo desta forma obter resultados de sucesso (Bandura, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Zimmerman & Cleary, 2006). Contrariamente, aqueles que apresentam um autoconceito acadêmico baixo mostram-se pouco motivados e interessados no percurso escolar, situação que pode originar o surgimento de problemas comportamentais e emocionais que levam à diminuição do seu desempenho acadêmico e conduzem a resultados de fracasso escolar (Gomes & Carvalho, 2007; Nõurenço & Paiva, 2010). Os resultados do estudo de Jacob (2001), relacionando o autoconceito ao desempenho acadêmico dos alunos na transição, corroboram a literatura existente (Cunha et al., 2006; Estevão & Almeida, 1999; Gomes, 2007; Mascarenhas et al., 2005; Peixoto, 2003; Rosário, 2005; Urquijo, 2002). Considerando dois grupos de alunos, um com alto e outro com baixo autoconceito, o autor veio a verificar que o grupo de alunos que apresentava um autoconceito alto evidenciou um elevado desempenho escolar e, por sua vez, o grupo com níveis baixos de autoconceito mostrou um fraco desempenho escolar. Com efeito, tem-se constatado que os alunos com níveis mais elevados de autoconceito vivenciam este momento de uma forma mais positiva do que os alunos com um autoconceito menos positivo, que têm evidenciado problemas no ajustamento ao novo ciclo de ensino. Também Ferreira (2006), tentando analisar de que forma as autopercepções dos alunos com dificuldades se relacionavam com o seu desempenho escolar e com problemas comportamentais, verificou a existência de uma associação positiva entre o autoconceito, a autoeficácia e o desempenho escolar. Este resultado vem comprovar, mais uma vez, a existência de uma ligação mútua entre as autopercepções do aluno e o desempenho acadêmico. Por sua vez Silva (2013), relativamente às dimensões do autoconceito acadêmico, salienta que grande parte dos alunos considera a língua portuguesa e a matemática como as disciplinas mais difíceis e onde apresentam maiores dificuldades. De realçar que a competência a língua materna tem implicações diretas nas restantes áreas curriculares por se tratar de uma competência que é transversal a todas as disciplinas, no que diz respeito à leitura, compreensão e interpretação de enunciados (Almeida & Lemos, 2005). Pina (2015) menciona que as opiniões formuladas pelos alunos quando ainda se encontram no 4º ano relativamente à disciplina de matemática são coincidentes com as dos alunos que vivenciam o 5º ano de escolaridade, definindo-a sendo difícil. O

mesmo não se veio a verificar no Português tendo os alunos no 4º ano definido como difícil, mas quando vivenciada no 5º ano os alunos referenciam o grau de dificuldade semelhante ao do 4º ano. Segundo os resultados do estudo desenvolvido pela autora, os alunos continuam a atribuir importância à aquisição dos conteúdos das disciplinas de matemática e português no 5º ano de escolaridade, apesar de considerarem as disciplinas como as mais difíceis e onde demonstram mais dificuldades, porque as consideram mais interessantes. Igualmente, Figueiredo (2018) ao desenvolver um estudo de caso com o objetivo de identificar, compreender e refletir sobre as ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1º para o 2º ciclo, pôde constatar que os alunos são consensuais ao referir a matemática como a disciplina que mais os preocupa, que menos gostam e na qual sentem maiores dificuldades. Também Abrantes (2009) na sua investigação reconheceu que as maiores dificuldades e o insucesso escolar foram registados nas disciplinas de matemática e português. Whitley, Lupart e Beran (2007), num estudo junto de 714 alunos canadenses, confirmaram existir um decréscimo no rendimento escolar nas duas disciplinas nucleares. Por seu turno, Burchinal et al. (2008), num estudo desenvolvido com 74 crianças afro-americanas, reconheceram que existe uma diminuição do rendimento académico na disciplina de matemática, mas não em leitura. Por sua vez, Malaspina e Rimm-Kaufman (2008) vieram a aferir que as notas a ambas as disciplinas se mantinham estáveis entre o 1º e o 7º ano. Bellmore (2011), num estudo longitudinal que desenvolveu com 901 alunos, observou uma diminuição gradual das médias entre o 4º e o 8º ano, no entanto, não se registou nenhuma oscilação dos resultados nos anos a seguir às transições escolares.

A literatura é consensual em associar estas diferenciações no rendimento académico a variáveis como o género, evidenciando a definição de estereótipos que colocam a tónica numa suposta existência de uma maior vocação do sexo feminino para as áreas das Línguas e Humanidades e do sexo masculino, para as áreas das Ciências, Física, Matemática e Tecnologias (Hattie, 2003). Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) comprovaram estes resultados no seu estudo ao verificarem níveis muito elevados de aproveitamento no conteúdo leitura para o sexo feminino, comparativamente ao masculino. Já no que diz respeito à matemática, constatou-se o contrário, sendo aqui o sexo masculino a mostrar mais competência para esta disciplina curricular. Por sua vez, Saavedra (2001) num estudo com adolescentes

constatou que, do grupo de disciplinas a avaliar (história, português, matemática, físico-química e educação física), o sexo feminino destacou-se no aproveitamento a português e o sexo masculino na educação física. Os estudos desenvolvidos acerca da competência atlética têm reforçado ainda mais estas diferenças. São vários os autores que constataam um maior aproveitamento do sexo masculino em relação ao sexo feminino na competência física e desportiva (Bernardo & Matos, 2003; Coll, Camacho, & Moreno-Murcia, 2011; Fontaine, 1991; Harter, 2003).

Ainda no âmbito desta transição de ciclo, a literatura tem apresentado a idade como uma das variáveis que moderam a relação entre o autoconceito académico e o rendimento nesta fase escolar (Abrantes, 2008b; Alarcão, 2008; Galton et al., 2000; Papalia et al., 2001). No entanto, os estudos nem sempre têm evidenciado uma concordância de resultados, demonstrando-se em alguns a influência negativa da idade sobre o rendimento académico (Fenzel, 1992; Galton et al., 2000; Grills-Taquechel et al., 2010; Papalia et al., 2001), enquanto que em outros, não se vem a encontrar qualquer correlação (Grissom, 2004). A haver influência da idade nesta fase de transição, são os alunos mais novos que apresentam um maior decréscimo no rendimento académico associado algumas vezes à sua imaturidade. Tendo em conta o avançar da idade, estas diferenciações tendem a diminuir com a aquisição por parte do aluno de outras competências que impulsionam o seu desenvolvimento a vários níveis, como seja, o cognitivo, o comportamental e o social.

Outros estudos têm focado a sua atenção no estatuto socioeconómico. A este respeito, Seabra (2009) realça que em todas as classes sociais, o nível de escolarização das mães tem uma influência acentuada, uma vez que, regra geral, são elas que estão mais dedicadas ao processo de aprendizagem dos seus educandos (Almeida & Vieira, 2006). Deste modo, os alunos de classes sociais mais desfavorecidas, em que o nível de cultura e de escolarização dos pais é baixo, normalmente, têm apresentado um autoconceito e rendimento académico mais baixo (Barrigas & Fragoso, 2012) do que os alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas (Veiga, 2012). Esta base familiar sólida e atenta tem sido abordada como um elemento estruturante no que se refere ao apoio ao aluno na fase de transição, adaptação e ajustamento ao novo ciclo.

Bento (2007) salienta que nesta transição de ciclo se verifica um aumento das perturbações ao nível comportamental, social e emocional. Sá (2004) refere que esta é

uma fase escolar em que o papel dos amigos ganha grande relevância. Nas relações estabelecidas entre aluno/colegas surgem conflitos ligados à necessidade de pertença a um grupo com o qual o aluno se identifica, verificando-se por vezes situações de incompatibilidade ou seleção que levam à rejeição deste por parte do grupo de colegas (Akos & Galassi, 2004; Kingery & Erdley, 2007). Será importante realçar que, quando estas rejeições são vivenciadas de forma negativa, muitos alunos adquirem comportamentos desviantes para serem reconhecidos e se enquadrarem no grupo a que querem pertencer (Gutman & Midgley, 2000). Por outro lado, também os baixos níveis de autoconceito académico têm vindo a ser associados a problemas de comportamento e a estilos de vida negativos (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Webster, Kirkpatrick, Nezlek, Smith, & Paddock, 2007), sendo esta uma forma de proteção da autoestima. Contudo, a adoção de determinados tipos de comportamentos assenta nos valores familiares que foram transmitidos ao longo da vida (Formiga, 2005). O nível socioeconómico, cultural e a estrutura do seio familiar do aluno torna-se num fator decisivo na adoção ou não de comportamentos desviantes (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010) perante as adversidades que surgem nesta fase escolar.

Lourenço e Paiva (2010) fazem referência às competências socioemocionais enquanto fator de influência ao nível das relações que o aluno estabelece, do comportamento, dos pensamentos, nas decisões e no desempenho escolar (Moreira, Crusellas, Sá, Gomes, & Matias, 2010). Goleman (2003) aborda o papel das emoções nas relações sociais. O mesmo autor afirma que as pessoas emocionalmente mais competentes relacionam-se, consigo próprias e com os outros, de uma forma mais positiva (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009; Sapienza, Aznar-Farias, & Silves, 2009). Associada às competências socioemocionais a literatura tem salientado a importância da inteligência emocional no processo de adaptação e ajustamento do aluno. Alguns estudos evidenciam uma relação entre a inteligência emocional, rendimento académico e sucesso escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 2003; Qualter, Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007; Silva & Duarte, 2012; Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002), enquanto que outros nada constataam a este nível (Amelang & Steinmayer, 2006; Newsome, Day, & Catano, 2000; O'Connor & Little, 2003; Santos, 2013).

Segundo Goleman (2000) a inteligência emocional é “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações.” (p.323) Para Goleman (2001) existe uma ligação entre a emoção e a cognição. Conscientes de que na transição do 1º para o 2º ciclo surge um misto de sentimentos (ansiedade, medo, frustração, felicidade, alegria, tristeza e raiva) associados ao momento vivenciado, a incapacidade dos alunos em saber gerir as emoções pode originar um decréscimo da motivação, dificuldades no desempenho escolar e comportamentos de rejeição face à escola. Pelo contrário, os alunos que têm facilidade em geri-las sentem-se estimulados para a aprendizagem, apresentam uma atitude mais positiva, mostram-se mais cooperantes, com maior capacidade na resolução de situações de conflito. Neste sentido, os alunos com elevadas competências socioemocionais têm apresentado um melhor desempenho e um rendimento académico superior em comparação com os alunos com baixos níveis destas competências (Sapienza et al., 2008). Os alunos que manifestam uma base sólida destas competências têm mais facilidade em lidar com as mudanças, desafios e pressões inerentes a esta transição, tornando-se mais simples o seu processo de adaptação (Bar-On, 2010; Berger, Alcalayb, Torrettib, & Milicicb, 2010; Carvalho & Gomes, 2007). Os estudos de Chen, Chang Liu e He (2008) e Extremera e Fernández-Berrocal (2004) fortalecem esta mesma tese. Os primeiros autores verificaram que existe uma interferência evidente no desempenho escolar nos alunos que apresentavam uma inteligência emocional mais elevada. Por seu turno, os autores seguintes vieram a comprovar que os alunos com rendimento escolar mais elevado apresentam também maiores competências ao nível social. Os resultados mostram que o elevado rendimento académico está associado a altos níveis de competências sociais e emocionais.

O papel das emoções ganha grande relevância não só no que se refere à adaptação ao novo ciclo de ensino, mas também, em relação a esta fase de desenvolvimento. A entrada do aluno na pré-adolescência é vista como mais um contributo para a promoção da instabilidade emocional, cognitiva e social (Abrantes, 2008a; Burnett, Thompson, Bird, & Blakemore, 2011; Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Papalia et al., 2001). Este é um período muito intenso, essencialmente marcado pela maturação psicológica e pelas grandes alterações que ocorrem ao nível físico, provocando no aluno uma necessidade constante pela busca do conhecimento

de si próprio, da sua personalidade e sexualidade (Bee, 2003; Belsky, 2010; Cole & Cole, 2004; Correia & Pinto, 2008). Steinberg e Morris (2001) referem-se à adolescência como sendo um momento de exploração do autoconceito. Machargo (1991) considera que “ a adolescência é a etapa durante a qual o autoconceito se delinea e se define de tal modo que o indivíduo passa a se identificar como ser singular, diferente dos outros” (p. 38). Cia e Barham (2008) afirmam que é nesta fase que ocorrem mudanças nas percepções que podem afetar o autoconceito do sujeito. O ingresso do aluno no 2º Ciclo do Ensino Básico permite a formação de diferentes autorrepresentações, com base nos valores, costumes e crenças do novo contexto.

Harter (2006) chama a atenção para a formação de um autoconceito irrealista na adolescência, com base na subvalorização ou desvalorização que o aluno faz sobre as suas capacidades. Sprinthall e Collins (2008) referem que “os adolescentes filtram o crescente conhecimento que possuem do mundo, através de novas capacidades de pensar e raciocinar acerca das coisas, acontecimentos, pessoas e relações” (p.191). Neste período, o adolescente passa do pensamento concreto para o pensamento abstrato, podendo esta mudança levar à criação de uma visão mais distorcida e menos realista sobre si próprio. Por sua vez, as comparações entre alunos adquirem uma maior expressividade com o aumento das relações (Cantin & Boivin, 2004; Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; García & Musitu, 2014; Peixoto, 2003; Wentzel, 2002). Blakemore et al. (2008) salientam o facto da opinião dos pares com quem o indivíduo estabelece relações significativas adquirir uma maior importância para o indivíduo. Deste modo, as autodescrições elaboradas passam a considerar os pontos fortes e fracos que emergem das comparações que o indivíduo faz de si próprio com os outros (Blakemore et al., 2008; Festinger, 1954; Hailemeleket, 2016). Com base nas autoavaliações que são feitas constantemente pelo indivíduo, autores como Cantin e Boivin (2004), Correia e Pinto (2008), Fenzel (2000), Kvalsund (2000) e San Antonio (2004) afirmam existir um decréscimo da autoestima nesta fase escolar associado à redefinição do self. Por seu turno, Peixoto e Piçarra (2005) defendem a estabilidade da autoestima após a transição para o novo ciclo. Heaven e Ciarrochi (2008) relacionam o decréscimo da autoestima durante um período considerável da adolescência com a atribuição de maior importância por parte do adolescente à percepção que os outros têm sobre ele. Baldwin e Hoffmann (2002) reconhecem diferentes níveis de autoestima ao longo do período da adolescência. Os autores constataram um aumento da autoestima

nos primeiros anos da adolescência, seguido de decréscimo nos anos seguintes, registando um aumento no final da adolescência. Assim, é importante referir que o decréscimo da autoestima nesta fase de transição pode ser apenas temporário (Cantin & Boivin, 2004). Ao longo deste processo de desenvolvimento fatores como o género, a idade, o ambiente familiar, a escola, o grupo de pares, entre outros, podem vir a influenciar os níveis de autoestima de cada indivíduo.

Enquanto componente avaliativa do autoconceito, a autoestima apresenta-se como um construto de extrema importância nesta fase escolar uma vez que os alunos “que possuem elevada autoestima são mais capazes de implementar com sucesso outros aspetos de seus autoconceitos” (Lassance, 2005, p. 43-44). No domínio físico, a aparência tem-se mostrado um importante preditor da autoestima nos adolescentes. O ideal de beleza definido pela própria sociedade tem contribuído em grande parte para a pressão ao nível da imagem corporal nos adolescentes (Henriques, 2009). Belsky (2010) refere que são as raparigas que se deparam mais cedo com as mudanças inerentes à adolescência e que demonstram uma maior insatisfação com o seu corpo, evidenciando-se, assim, um maior declínio em relação à autoimagem nas raparigas em comparação com os rapazes. Autores como Bernardo e Matos (2003), Feliciano e Afonso (2012), Quiles e Espada (2007) e Santos e Maia (2003) reforçam estes mesmos resultados nos estudos por si desenvolvidos. No domínio social, a autoestima interfere nos mais diversos aspetos de socialização do aluno com o meio. Estanqueiro (2012) salienta que “Quem gosta de si, cultiva relações humanas mais positivas, está mais disponível para gostar dos outros e cooperar com eles” (p. 23). É do nosso conhecimento que o ingresso no novo ciclo vem proporcionar um aumento significativo das relações. A este respeito, tem-se constatado que os alunos com baixos níveis de autoestima têm demonstrado maiores dificuldades em estabelecer, ou até mesmo em manter, os seus relacionamentos sociais no novo contexto, sentindo-se inseguros e por vezes excluídos (Silva & Marinho, 2003). No domínio académico, níveis elevados de autoestima têm sido associados a estados emocionais mais positivos que influenciam o comportamento e a motivação dos alunos face ao processo de aprendizagem (Brown & Marshall, 2001). De um modo geral, há a crença de que o aluno com alta autoestima apresenta mais confiança para efetuar todas as tarefas, atividades ou desafios que lhe são propostos uma vez que, por norma, tem sucesso na realização de quase todas elas. O inverso também pode ser afirmado, ou seja, o aluno

com baixa autoestima irá demonstrar uma atitude de dúvida, medo e ansiedade perante as mesmas visto já ter definido uma opinião prévia de que irá falhar a sua realização (André, 2004; Faria, 2005). Estes alunos têm a tendência em se focarem nos seus aspetos negativos, não apreciando a existência também de aspetos positivos.

Considerando-se a estreita ligação entre o autoconceito e a autoestima e a relação entre ambos e o processo de aprendizagem do aluno, na literatura estes dois construtos surgem também associados à motivação escolar. Covington (2001) aborda o autoconceito e a autoestima como construtos que promovem a motivação dos alunos. Bong e Skaalvik (2003) defendem que para além do construto do autoconceito ser um preditor da motivação, este também resulta dos processos motivacionais. Rodríguez (2006) realça o papel deste construto ao afirmar que muito dificilmente o aluno aprende se não existir motivação. Por sua vez, Lourenço e Paiva (2010) e Deci e Ryan (2004) afirmam que existe uma relação recíproca entre a aprendizagem e a motivação, neste sentido, a motivação é vista como um construto que pode influenciar a aprendizagem e o desempenho dos alunos, no entanto, a mesma pode igualmente sofrer influências da aprendizagem. Pereira (2013), Reeve (2012) e Schunk, Pintrich e Meece (2014) abordam a motivação enquanto construto que permite prever aspetos do comportamento do aluno face ao desenvolvimento de tarefas escolares e de objetivos a alcançar.

Tema de interesse de vários estudos desenvolvidos tanto ao nível nacional como internacional (Almeida & Guisande, 2010; Anderman & Patrick, 2012; Azzi & Polydoro, 2006; Barreira, 2010; Bzuneck, 2010; Bzuneck & Sales, 2011; Cleary & Zimmerman, 2012; Cordeiro et al., 2009; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008a, 2008b, 2011; Elliott & Niesta, 2009; Fontaine, 2005; Hulleman et al., 2010; Leite, 2008; Lemos, 2005a, 2005b, 2010; Lens et al., 2008; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012; Osborne & Jones, 2011; Pajares & Olaz, 2008; Peixoto et al., 2008; Pekrun & Elliot, 2011; Pereira, 2013; Perry, Chipperfield, Hladkyi, Pekrun, & Hamm, 2014; Reeve, 2012; Schunk et al., 2014; Veiga, 2012; Weiner, 2013; Wiseman & Hunt, 2014; Zenorini & Santos, 2010), a motivação, conjuntamente com o construto do autoconceito e autoestima, também tem sido considerada determinante na aprendizagem, no desempenho e na realização escolar do aluno (Bzuneck, 2010; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Miranda & Almeida, 2009; Pintrich, 2003). É de salientar que, se por um lado, as competências cognitivas (i.e., inteligência, memória)

são vistas como as variáveis que melhor predizem as diferenças individuais no desempenho e rendimento escolar (Almeida, Miranda, Salgado, Silva, & Martins, 2012; Habibollah, Abdullah, Aizan, & Sharir, 2010; Lemos et al., 2010; Rohde & Thompson, 2007), por outro lado, grande parte da literatura tem vindo a constatar uma maior correlação da aprendizagem, do desempenho e da realização escolar com o construto da motivação, com as emoções e com o ambiente escolar do que propriamente com o nível de inteligência de cada indivíduo (Bong, 2005; Meece et al., 2006). Autores como Almeida, Lemos, Guisande e Primi (2008), Miranda e Almeida (2011) e Pocinho et al. (2008) afirmam que se tem verificado um decréscimo do efeito das variáveis cognitivas, à medida que os alunos avançam ao longo dos vários ciclos de ensino, evidenciando-se, em contrapartida, um aumento da influência da motivação na explicação dos níveis de sucesso e rendimento escolar alcançados pelos alunos (Almeida & Lemos, 2005; Faria, 2007; Lemos & Almeida, 2007; Ryan & Patrick, 2001; Sternberg, 2005).

As atuais teorias sociocognitivas da motivação têm considerado no seu estudo, para além dos fatores relacionados com o meio, a perceção de competência e as crenças que um indivíduo tem acerca de si próprio como elementos determinantes e de influência na motivação para a realização escolar (Anderman & Patrick, 2012; Azzi & Polydoro, 2006; Pintrich, 2003; Simões, 2001; Zenorini & Santos, 2010). Neste sentido, Siqueira e Wechsler (2006), identificam uma quantidade de diferentes fatores que influenciam a motivação, tais como “ as expetativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e principalmente as próprias características individuais dos alunos” (p. 22).

Tendo em consideração que a motivação não é um traço relativamente estável do comportamento humano, uma vez que se vai modificando de acordo com as características do contexto onde o aluno se insere (Lens et al., 2008; Martinelli & Genari, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Ryan & Deci, 2000b) e, considerando as mudanças no ambiente escolar e social que a fase da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico promove juntamente com as que surgem associadas à adolescência, tem-se observado a existência de um impacto negativo desta transição na motivação escolar dos alunos (Bento, 2007; Burochovitch & Bzuneck, 2004; Gomes & Carvalho, 2007;

Lipps, 2005; Midgley, Middleton, Gheen, & Kumar, 2002; Wang & Holcombe, 2010). A grande maioria dos estudos abordam como fatores promotores do declínio da motivação para a realização escolar o desajuste entre as necessidades do aluno e as características do novo contexto escolar (Bento, 2007; Eccles, 2004; Gniewosz, Eccles, & Noack, 2012; Gomes & Carvalho, 2007; Holas & Huston, 2012; Pintrich, 2003; Wang & Dishion, 2012; Wang & Eccles, 2012).

A investigação acerca da transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico tem considerado a cultura de escola como um fator desmotivador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, pelo facto de esta promover um ambiente escolar baseado na individualidade, na competição e num maior nível de controlo (Bento, 2007). Por outro lado, as alterações curriculares no 2º Ciclo do Ensino Básico traduzem-se numa maior quantidade e complexidade de disciplinas e conteúdos que exigem da parte dos alunos métodos de trabalho, de estudo e uma maior dedicação para que consigam realizar todas as tarefas escolares e alcançar os objetivos que lhes são definidos. Em resultado, Dotterer, McHale e Crouter (2009), Galton et al. (2000), Krapp e Lemos, 2002; Rosenblatt e Elias (2008) e Shoshani e Slone (2013) referem que existe uma diminuição do interesse e envolvimento escolar. Por outro lado, Ryan, Shim e Makara (2013) afirmam que os alunos no novo ciclo demonstram menos interesse relativamente ao trabalho escolar. De acordo com Juvonen, Wang e Espinoza (2010) os alunos nesta transição possuem uma perceção mais negativa sobre o meio escolar e as regras comportamentais. Cantin e Boivin (2004) referem que nesta fase escolar se verifica uma diminuição da perceção do aluno em relação à sua competência escolar. Por sua vez, Ryan e Patrick (2001) afirmam que nesta transição de ciclo se verifica um decréscimo da autoeficácia associado às mudanças no contexto de sala de aula. Já Jindal-Snape e Miller (2008) correlacionam este decréscimo da autoeficácia à autoavaliação que é feita pelo aluno acerca da sua competência académica e eficácia, tendo por base a comparação entre pares.

Autores como Catarino (2007), Deci e Ryan (2002), Elias (2007), Mata, Monteiro e Peixoto (2008) e Pinto (2007) afirmam que as crenças que os alunos formulam relativamente à sua competência, à autoeficácia, ao valor atribuído à tarefa e às expectativas que criam ao nível dos objetivos e resultados escolares a alcançar, encontram-se fortemente relacionadas com a interação que se estabelece entre o professor e o aluno/turma, assim como com o ambiente de sala de aula que esta relação

proporciona. Para Stipek (2002) “as interações com os professores podem ser (...) determinantes dos desempenhos e da motivação, podendo interações negativas conduzir a fracos desempenhos dos alunos” (p. 470). No entanto, é importante compreender que a promoção da motivação para a aprendizagem não se restringe, apenas e só, à responsabilidade dos professores, mas também dos alunos/turma, salientando que as ações e atitudes de ambos podem vir a estimular ou inibir a motivação escolar (Cordeiro et al., 2009). Lemos (2005b), refere ainda, que as crenças de expectativa, positivas ou negativas, que os alunos formulam no novo ciclo baseiam-se também nas competências adquiridas ao longo do 1º ciclo que servem de alicerce à continuação e ao desenvolvimento das novas aprendizagens (Bellmore, 2011; Nóvoa & Ribeiro, 2005; Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006; Rosário, 2005). Pressupõe-se que um aluno com um percurso escolar marcado por grandes dificuldades, em que a aquisição dos pré-requisitos deste ciclo ficara aquém do desejado, apresente, não só, crença de expectativas mais baixas e mais dificuldades no desenvolvimento e aquisição dos novos conteúdos, mas também, adversidades no estabelecimento de relações, fatores estes que potenciam o insucesso escolar (Miguel et al., 2012).

O declínio da motivação do aluno para a realização escolar tem vindo a ser associado, em grande parte, às mudanças que se fazem sentir no ambiente de sala de aula (Abrantes, 2008a, 2009; Anderman & Anderman, 1999; Bzuneck & Guimarães, 2010; Delgado, 2006; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008). Na literatura, a quebra dos laços vinculativos entre professor e aluno/turma na transição de um ciclo para o outro tem sido abordada como um aspeto negativo, uma vez que propicia uma relação mais distante e informal. Para Abrantes (2008a) a transição do 1º para o 2º Ciclo deve ser compreendida como um processo de individualização. O autor salienta que o aluno é colocado “num grupo de desconhecidos (professores e alunos), os trabalhos que lhe são exigidos são maioritariamente individuais e impessoais, a sua avaliação é estritamente individual e sujeita a critérios uniformes, constituindo os êxitos e os fracassos, os direitos e as responsabilidades atribuições eminentemente individuais” (p. 5). Esta responsabilização que recai sobre o aluno surge como mais um dos fatores que promove grandes estados de ansiedade e de stress escolar na fase de adaptação e ajustamento ao novo ciclo, mostrando-se, como um “um peso, que transporta em relação a si próprio e a terceiros” (Delgado, 2006, p. 27) face às expectativas que os pais e professores criam sobre ele. De igual modo, a existência de um ambiente que proporciona a competição

entre alunos tem sido apontada como mais um dos fatores que fomenta o decréscimo da motivação nesta fase escolar (Abrantes, 2009). A pressão existente em corresponder às altas expectativas dos pais, professores e a comparação de resultados entre colegas são alguns dos fatores que se têm tornado num foco de preocupação e de conflito para o próprio aluno. Neste sentido, Weiner (2003) afirma existir na fase da adolescência uma manipulação que é feita por alguns alunos face ao desempenho obtido de modo a preservar a sua imagem perante os “Outros significativos”, preferindo atribuir os seus fracassos à falta de esforço, em vez da falta de capacidade, de forma a salvaguardar tanto a sua autoestima como a sua aceitação social. Bzuneck e Guimarães (2010) referem que a competição associada à obtenção das melhores classificações e de sucesso entre alunos, assente na nova realidade curricular mais desafiante e exigente, leva os alunos a ter como foco principal os resultados e não o aumento ou a aquisição das novas competências em si.

A promoção do individualismo e dos ambientes competitivos tornam-se num entrave à integração escolar e social do aluno no novo contexto, dificultando o estabelecimento de novas relações interpessoais. Neste sentido, Frenzel, Pekrun e Goetz (2007) concluem que os alunos individuais quando estão inseridos em ambientes de sala de aula com altos níveis de desempenho vivenciam emoções um pouco mais negativas do que positivas. Por sua vez, Marsh, Gerlach, Trautwein, Lüdtke e Brettschneider (2007) têm constatado que os alunos que fazem parte do grupo de elite escolar no ensino médio (*Middle School*) vêm a demonstrar, posteriormente, uma diminuição do autoconceito de habilidade que perdura ao longo dos anos. Noutro estudo, Kim, Schallert e Kim (2010), com um grupo de alunos pertencentes à *Middle School* e outro grupo à *High School*, investigaram de que forma as perceções dos pais influenciavam as orientações motivacionais dos seus educandos. Os autores concluíram que as perceções que o aluno faz acerca dos objetivos e estilos motivacionais dos pais, assim como, os objetivos que são promovidos no ambiente de sala de aula predizem as orientações dos seus objetivos. Verificou-se também, que as perceções dos objetivos de sala de aula foram preditores mais fortes dos objetivos dos alunos do que as perceções dos objetivos dos pais e estilos motivacionais. Torna-se importante ainda realçar que os pais destes alunos incentivam os seus educandos à obtenção de elevados resultados escolares, enfatizando desta forma a orientação para o ego. Autores como Roseth et al. (2008) investigaram com base na revisão de literatura

feita a 148 estudos que envolveram uma amostra de 17.000 adolescentes oriundos de 11 países, o impacto dos objetivos cooperativos, competitivos e individualistas no desempenho e na relação com os pares. Os resultados associaram um maior desempenho e relacionamentos positivos com os pares a objetivos cooperativos, ao invés de competitivos ou individualistas.

Um outro fator que tem surgido como condicionador da motivação no novo ciclo relaciona-se com o ambiente mais controlado, tanto no que se refere às regras e normas da própria instituição escolar como à postura dos professores em sala de aula, que atribuem um maior ênfase ao controle e à disciplina num momento em que os adolescentes procuram cada vez mais a sua autonomia, comprometendo-se, desta forma, a autodeterminação e autorregulação do aluno no processo de aprendizagem. Neste sentido, Rudolph, Lambert, Clark e Kurlakowsky (2001) pretendendo analisar o papel das crenças de autorregulação desadaptativas como fatores de vulnerabilidade para dificuldades escolares e emocionais durante a transição para a *Middle School*, constituiu dois grupos de alunos, sendo que 187 alunos fizeram a transição da *Elementary School* (5º ano) para a *Middle School* (6º ano) e os restantes 142 alunos não passaram pela transição nesta fase escolar. Comparando os dados entre grupos, os resultados demonstraram relativamente aos alunos que fizeram a transição mais cedo para o novo ciclo mudando de contexto escolar, que as crenças de autorregulação desadaptativas se mostraram preditivas de baixo controle percebido, atribuição de pouca importância ao sucesso escolar, níveis mais baixos de envolvimento, esforço e realização escolar, maior aborrecimento, maior stress e sintomas depressivos.

Tendo em consideração a revisão da literatura abordada, são diversos os estudos que têm constatado um decréscimo gradual e significativo da orientação para a tarefa e da motivação intrínseca ao longo dos vários ciclos de ensino em detrimento de um aumento da orientação para o ego e da motivação extrínseca (i.e., externa, introjetada e identificada), que têm trazido implicações pouco positivas ao nível do desempenho e sucesso escolar dos alunos (Anderman & Anderman, 1999; Bzuneck, 2002; Chouinard & Roy, 2008; Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005; Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, & Guerin, 2007; Guimarães, 2009; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Mansfield & Wosnitza, 2010; Martinelli, 2014; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010; Ryan, Shim, & Makara, 2013; Urdan & Midgley, 2003). Desta forma, Boruchovitch (2009), Matos (2005) e Paiva e Lourenço

(2010) salientam a importância de se ter no ensino professores motivados que possam fomentar ambientes de aprendizagem que promovam também a motivação dos seus alunos. Formosinho (2007) evidencia a importância de o professor valorizar um ensino que prime pela cooperação entre alunos, fomentando o seu interesse pela aprendizagem, a sua inserção e sentimento de pertença ao grupo/turma facilitando, desta forma, a obtenção de melhores resultados escolares. Holas e Huston (2012), Osterman (2000) e Su e Reeve (2011) salientam que a qualidade do ensino e o apoio facultado pelo professor exerce uma influência direta no envolvimento e desempenho do aluno nas tarefas escolares, assim como na sua aprendizagem. Como nos afirmam Lopes e Silva (2010) e Pereira (2013) é essencial que o aluno estabeleça um bom relacionamento tanto com os professores como com os colegas com vista à promoção de um bom ambiente de sala de aula. Huang (2011) e Pekrun et al. (2009) acrescentam que as emoções de realização, positivas ou negativas, resultantes do contexto e das relações que se estabelecem em sala de aula surgem associadas a diferentes orientações motivacionais. Efetivamente, grande parte das investigações têm demonstrado que as emoções positivas surgem correlacionadas a uma elevada autoeficácia, a bons níveis de desempenho, de motivação e aprendizagem, apresentando-se os alunos intrinsecamente motivados e orientados para a tarefa, enquanto que as emoções negativas surgem associadas a resultados inversos (Eccles & Wigfield, 2002; Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012; Stipek, 2002).

Assim, Anderman (1999), num estudo longitudinal com uma amostra de 444 alunos, ao analisar os efeitos da transição da *Elementary School* (5º ano) para a *Middle School* (6º ano) sobre os afetos e o sentimento de pertença dos alunos à escola, concluiu que as perceções de ambientes de sala de aula orientados para o ego previam um decréscimo do afeto positivo ao longo da transição e uma associação negativa com o sentimento de pertença à escola. Resultados inversos foram obtidos em relação aos ambientes orientados para a tarefa, que foram associados a níveis de afeto positivo e a um sentimento de pertença à escola. Algumas semelhanças ao nível dos resultados são obtidas por Ryan, Patrick e Shim (2005), num estudo que realizaram com uma amostra de 474 alunos da *Elementary School* (5º ano). Estes autores constataram uma correlação negativa entre a orientação para o ego e o afeto e uma correlação positiva com a ansiedade. Numa amostra de 512 alunos do Canadá, Seifert (2001), pretendendo analisar de que forma as emoções se relacionavam com os objetivos de aprendizagem e

de evitamento dos alunos, concluiu que o senso de competência, o senso de controle assim como a confiança estavam associados a objetivos de aprendizagem. Por sua vez, a inadequação e a falta de significado da tarefa para o aluno foi relacionada ao evitamento no trabalho. O autor constatou também uma ligação das emoções aos objetivos, sendo que, os professores que promoviam em ambiente de sala de aula sentimentos de autoconfiança fomentavam nos alunos objetivos de aprendizagem. Os alunos que sentiram menos competência e um certo aborrecimento face às tarefas adotaram objetivos de evitamento. Com base no seu estudo, Pintrich (2000) observou que os alunos que se caracterizavam por alta tarefa vs. alto ego demonstravam maiores níveis de afeto positivo do que os alunos pertencentes alto ego vs. baixa tarefa. Este resultado sugere que a orientação para o ego pode ter uma influência menos positiva ao nível dos resultados, exceto quando esta orientação é utilizada conjuntamente com a orientação para a tarefa. Crosnoe, Johnson e Elder (2004) ao analisarem os efeitos que os laços relacionais entre professores e alunos tinham na mudança de escola, na transição para a *Middle School* (6º ano), constataram que a relação estabelecida com os professores na nova escola surge positivamente associada a um maior sentimento de segurança do aluno. Por sua vez, o apego dos alunos, tanto no que se refere à escola como aos professores, foi associado de forma negativa com a dimensão da escola.

De acordo com Eccles e Wigfield (2002), as crenças de autoeficácia dos alunos têm-se mostrado decisivas no que se refere ao estabelecimento dos objetivos a alcançar e na escolha das tarefas a realizar. Por outro lado, Bong e Sakaalvik (2003) salientam que as crenças de autoeficácia se relacionam com a noção de competência, tornando-se crucial a confiança que o aluno possui ao nível das suas competências na realização das tarefas escolares e no alcance dos seus objetivos (Bandura, 2006). Dentro desta perspectiva, diversos estudos têm constatado a influência tanto do autoconceito como da autoeficácia na motivação para a realização escolar (Marsh & Craven, 2005; Neves & Faria, 2008; Pajares & Schunk, 2005). Linnenbrink e Pintrich (2003) afirmam que as crenças pessoais de eficácia afetam as expectativas e o comportamento do aluno não só face à tarefa, mas também ao longo das várias fases de realização da mesma. Na literatura são vários os estudos que têm verificado que os alunos com crenças de autoeficácia elevadas demonstram maiores níveis de realização escolar face ao maior esforço, investimento, persistência que conferem às tarefas (Bandura, 1997; Linnenbrink & Pintrich, 2002, 2003; Neves & Faria, 2008; Pajares & Schunk, 2005).

De facto, Abrantes (2008a), num estudo que desenvolveu em cinco escolas de Lisboa e cinco em Madrid, constatou existir, com o avançar de ciclo, uma maior exigência dos professores para com os alunos relativamente às atividades e avaliações. Os alunos não estando habituados aos novos critérios de avaliação, e porque alguns apresentavam bons resultados escolares no ciclo anterior, criam grandes expectativas que por vezes não se vêm a verificar, originando sentimentos de frustração e desânimo. O estudo de Jiang, Song, Lee e Bong (2014), com uma amostra de 339 alunos da *Elementary School* e 507 alunos da *Middle School*, pretendeu averiguar como a subjetividade com que os objetivos de realização eram percebidos pelos “Outros significativos”, professores, pares e pais, poderiam ser preditores das crenças de autoeficácia e das realizações pessoais dos alunos. Por sua vez, foi investigado ainda, a influência que as crenças de autoeficácia e as realizações pessoais dos alunos tinham sobre o seu desempenho escolar. Os autores observaram que existia uma maior associação das perceções feitas pelos professores na motivação dos alunos na *Elementary School* do que na *Middle School*, enquanto que, as perceções dos pares e dos pais surgiram relacionadas de igual modo nos dois níveis de ensino. Ainda, as perceções feitas pelos alunos acerca da ênfase dada pelos pares e pais às orientações para o ego exerceram uma elevada influência na sua motivação escolar. O resultado deste estudo vem realçar a importância que as perceções dos “outros significativos” têm sobre a motivação (autoeficácia), o desempenho e a realização escolar dos alunos. De igual modo, Friedel, Cortina e Turner (2010), numa amostra de 929 alunos, analisaram os efeitos dos diferentes objetivos de realização promovidos pelos professores em contexto de sala de aula nas crenças de autoeficácia dos alunos durante a transição da *Elementary School* (5º ano) para a *Middle School* (6º ano) na disciplina de matemática. Os resultados mostraram uma estabilidade nas crenças de autoeficácia dos alunos durante a transição. Após a transição, o aumento das crenças de autoeficácia surgiu associado aos ambientes de sala de aula em que os professores promoviam a orientação para a tarefa. No entanto, observou-se que os alunos percecionam um decréscimo da orientação para a tarefa e um aumento da orientação para o ego na transição de um ciclo de ensino para o outro.

Segundo Cordeiro et al. (2009) “os professores que promovem estruturas de objetivos de sala de aula orientados para a aprendizagem tendem a desenvolver práticas de instrução orientadas para a aprendizagem, o que por sua vez promove a adoção de objetivos de aprendizagem pelos alunos” (p. 306). Assume-se então que os

alunos orientam os seus objetivos tendo em conta os diferentes contextos em que se inserem, verificando-se, em sala de aula, que estes são influenciados pelos objetivos que são promovidos pelo professor (Kaplan et al., 2002; Lüftenegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, 2014; Matos, 2005; Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009; Urdan, 2010; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011). Contudo, o mesmo aluno pode adotar diferentes orientações ou ambas as orientações em simultâneo, ao longo de um ano letivo, de acordo com os seus interesses, competências e metas a alcançar, apresentando-se em algumas áreas/atividades mais orientado para a tarefa e em outras mais orientado para o ego (Bong, 2005; Jansen in de Wall, Hornstra, Prins, Peetsma, & van der Veen, 2016; Luo, Paris, Hogan, & Luo, 2011; Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2016; Schwinger & Wild, 2012; Senko & Harackiewicz, 2005; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012; Wormington & Linnenbrink-Garcia, 2017). A este respeito, a literatura tem-se mostrado menos consensual relativamente a estas duas orientações, sendo que alguns autores que defendem a orientação para a tarefa, têm argumentado que apenas esta favorece a aprendizagem do aluno e que a utilização em simultâneo das duas orientações pode levar à diminuição da orientação para a tarefa (Kaplan & Middleton, 2002; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001), enquanto que outros autores argumentam que a utilização em simultâneo das duas orientações surge como uma mais-valia para a aprendizagem do aluno (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002). Por sua vez, num estudo de Pintrich (2000), verificou-se que a utilização em simultâneo de ambas as orientações, ego e tarefa, poderiam vir a estar relacionadas a níveis inferiores de autoproteção ao longo dos anos. Perante esta divergência ainda muito atual, autores como Schwinger et al. (2016) e Wormington e Linnenbrink-Garcia (2017) continuam a dirigir os seus estudos para esta temática tentando desmistificar e clarificar ambas as perspetivas.

Cardoso (2013), Osborne e Jone (2011) assim como Veríssimo e Andrade (2001), fazendo-nos refletir sobre o papel que o professor adquire na promoção de climas escolares orientados para a tarefa e intrinsecamente motivados, têm vindo a salientar que os professores devem considerar nas suas planificações as características e os interesses do aluno/turma, utilizando estratégias de ensino e de incentivo que aumentem a perceção de competência e conseqüentemente a motivação, com vista à promoção de uma aprendizagem efetiva e à obtenção de melhores resultados escolares.

Assim, na perspectiva de Ryan e Deci (2006) torna-se essencial ter ambientes de sala de aula que fomentem a autonomia de forma a promover a motivação intrínseca dos alunos. Além disso, Zimmerman, Skinner e Gembek (2010) afirmam que a utilização de estratégias de autorregulação por parte do aluno no processo de aprendizagem e na adaptação às mudanças que surgem nesta transição tornam-se determinantes no que se refere à concretização de objetivos e à obtenção de resultados de sucesso escolar. Sá (1998) reforça esta mesma tese quando afirma que “Um bom rendimento escolar parece estar associado a formas de autorregulação mais autónomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar” (p. 178). Neste sentido, Reeve (2006), com base numa pesquisa realizada acerca do papel dos professores enquanto promotores de ambientes autónomos e os benefícios que estes podem trazer para os alunos, constatou que a promoção da autonomia em sala de aula estimula o interesse, o envolvimento dos alunos e facilita a sua aprendizagem. Com uma amostra de 730 alunos e 20 professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002) pretendendo analisar se os comportamentos dos professores surgem associados às expetativas de motivação (esforço/autonomia) dos alunos puderam constatar que os professores que promovem ambientes autónomos tendem a ter alunos mais autónomos e autodeterminados. Ainda, quando analisaram de que forma o comportamento dos professores poderia influenciar as expetativas de motivação (esforço/autonomia) dos alunos, verificaram que existe uma correlação positiva entre as informações que são transmitidas pelos professores e as expetativas que os alunos formulam ao nível do esforço e autonomia. Inversamente, surgem associadas de forma negativa com avaliações negativas e com críticas depreciativas. Tais resultados repetem-se, num estudo de Reeve, Jang, Carrell, Jeon e Barch (2004) onde os autores pretendiam analisar de que forma os ambientes autónomos promovidos pelos professores podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Participaram, durante 10 semanas, 20 professores de duas escolas pertencentes a diferentes departamentos. Foram criados dois grupos, um experimental e um de controlo. Os professores do grupo experimental participaram em ações de formação que tinham como objetivo fomentar a adoção de comportamentos promotores de autonomia e apoio em sala de aula. O grupo de controlo não recebeu qualquer formação a este respeito. Os resultados mostraram que os professores do grupo experimental que fomentaram um ambiente de sala de aula mais autónomo foram capazes de estimular e motivar os seus alunos, mostrando-se estes mais

envolvidos, empenhados e com um melhor desempenho acadêmico. Autores como Walls e Little (2005), pretendendo analisar a relação da motivação intrínseca com o ajustamento escolar do aluno, constataram no seu estudo que a promoção de ambientes autónomos resultam em estados de satisfação motivacional que se refletem positivamente no ajustamento escolar do aluno. De igual modo, Martinelli (2014) com uma amostra de 127 alunos que frequentavam o 3º, 4º e 5º anos de escolaridade, procurou avaliar a motivação e o desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética. Os resultados mostraram que os alunos se encontram mais motivados, seja intrínseca ou extrinsecamente, em anos de início de ciclo e que se verifica um decréscimo da motivação à medida que se progride no nível de escolaridade. Constatou-se, ainda, que só existe correlação entre a motivação e o desempenho na escrita apenas nos alunos do 4º ano. Por fim, ao analisar-se o desempenho geral (leitura, escrita e aritmética) verificou-se que os alunos do 4º ano apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca e uma inexistente relação com a motivação extrínseca. Já os alunos do 5º ano evidenciaram um melhor desempenho relacionado com a motivação intrínseca e, inversamente, um menor desempenho face à motivação extrínseca. Num outro estudo, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), ao analisarem a relação entre a motivação e o sexo dos alunos, constataram que o sexo masculino se encontra mais orientado para um tipo de regulação mais controlada de motivação extrínseca, apresentando níveis mais elevados de desmotivação face ao sexo feminino, que se encontra autonomamente motivado e orientado extrinsecamente por regulação identificada e motivação intrínseca.

A literatura acerca dos objetivos de realização em contexto escolar tem evidenciado, de forma unânime, um efeito positivo dos objetivos orientados para a tarefa na realização escolar dos alunos (Alcará & Guimarães, 2007; Amorim, 2011; Bong, 2009; Freund, Hennecke, & Riediger, 2010; Gottfried et al., 2007; Guimarães, 2009; Harackiewicz et al., 2002; Lepper et al., 2005; Midgley et al., 2001; Neves & Boruchovitch, 2007; Paiva & Boruchovitch, 2010; Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). As investigações demonstram que os alunos que orientam a sua aprendizagem para a tarefa encontram-se intrinsecamente motivados, atribuem maior valor à tarefa, envolvem-se mais na realização das tarefas escolares em resultado do interesse, prazer e satisfação que estas lhes proporcionam, optam por tarefas mais desafiantes, utilizam estratégias de aprendizagem mais eficazes assim como competências cognitivas e

metacognitivas, solicitam a ajuda do professor perante as dificuldades, prestam mais atenção aos conteúdos lecionados e aprendem mais facilmente, uma vez que investem um maior esforço e persistência nas tarefas a realizar (Ames & Archer, 1998; Anderman & Midgley, 1997; Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun, 2008; Karabenick, 2004; Lemos, 2010; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001; Roussel, Elliot, & Feltman, 2011). Consequentemente, estes alunos apresentam maiores índices de desempenho, de motivação e de sucesso escolar que se refletem positivamente no autoconceito, académico e não académico, e na sua autoestima (Putwain, Sander, & Larkin, 2013; Wang & Holcombe, 2010). Por sua vez, também a preconização deste tipo de objetivos em ambiente de sala de aula tem proporcionado uma maior demonstração de apoio ao nível escolar, social e afetivo entre o aluno, o professor e os colegas que se tem refletido positivamente na interação do aluno em contexto escolar (Butler & Shibaz, 2008; Patrick et al., 2001; Turner et al., 2002), através de um maior sentimento de pertencimento à escola e de uma maior adoção de objetivos de responsabilidade social (Anderman & Anderman, 1999; Anderman & Midgley, 1997; Butler & Shibaz, 2008). Desta forma, os objetivos orientados para a tarefa surgem associados a um maior sentimento de competência e de autoeficácia, assim como a padrões de motivação e aprendizagem mais adaptativos (Ames & Archer, 1988; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Midgley et al., 2001; Pintrich, 2000). O estudo desenvolvido por Wolters (2004), com uma amostra que englobava alunos da *Júnior High School* (7º ano), mostrou uma relação positiva da orientação para a tarefa com o esforço, a persistência, aceitação de tarefas desafiantes, sentimento de pertença à escola, perceção de apoio dos professores e o uso de estratégias de aprendizagem adaptativa. Já os resultados na orientação para o ego não se mostraram tão claros vindo-se a verificar uma ausência de relação com o esforço e uma associação negativa com a persistência. Também, Tuominen-Soini, Salmela-Aro e Niemivirta (2008) observaram, numa amostra de 579 alunos em transição para a *Middle School* (6º ano), que a autoestima se correlacionava positivamente com a orientação para a tarefa e negativamente com a orientação para o ego e com o evitamento.

Por outro lado, os estudos referentes à orientação para o ego têm demonstrado uma maior disparidade ao nível dos resultados (Elliot & Moller, 2003; Murayama & Elliot, 2012). Esta disparidade de resultados manifesta-se com a definição de objetivos

de autovalorização, que têm por base o desejo de mostrar competência (entendidos como preditores positivos do desempenho escolar) e de autodefesa, que mostram o desejo de superar os pares (considerados como preditores negativos do desempenho escolar). Estas orientações têm surgido assim associadas tanto à obtenção de resultados escolares positivos como negativos (Barron & Harackiewicz, 2000; Elliot & Moller, 2003; Hulleman et al., 2010; Kaplan & Middleton, 2002; Matos, 2005; Matos et al., 2007; Pekrun et al., 2009; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Contudo, na literatura há evidências que nos mostram uma maior tendência para correlacionar os objetivos orientados para o ego a efeitos negativos na aprendizagem e no aproveitamento escolar dos alunos (Covington, 2000; Harackiewicz et al., 2002; Midgley & Urdan, 2001; Urdan, 2010) relacionando-se estes efeitos a inúmeros fatores como a falta de empenho, de envolvimento, de esforço, de persistência e de interesse pelas tarefas escolares, à utilização de estratégias de aprendizagem menos adaptativas, a estados de ansiedade e de stress, à inibição da motivação intrínseca e incentivo da motivação extrínseca, à baixa autoeficácia e sentimento de competência, a comportamentos perturbadores, entre outros (Ames & Archer, 1988; Anderman, Maehr, & Midgley, 1999). De forma contrária aos ambientes em sala de aula que promovem a orientação para a tarefa, os ambientes com foco no ego, onde os alunos apresentam níveis mais baixos de orientações pessoais para a tarefa, têm surgido relacionados positivamente ao relacionamento e status e negativamente ao sentimento de pertença à escola (Anderman & Anderman, 1999; Anderman & Young, 1994).

Relativamente ao evitamento, a literatura tem vindo a relacionar a falta de dedicação, de empenho, de esforço e do evitamento dos alunos face às tarefas escolares ao baixo senso de competência, à falta de significado que se atribui à tarefa, à inadequação da mesma e à obtenção de maus resultados. Segundo Covington (1984) estes alunos tentam obter julgamentos de competência e evitar os julgamentos de incompetência por isso evitam as tarefas escolares onde sabem que não vão obter bons resultados escolares, ou fazem apenas o mínimo necessário face ao que lhes é proposto em sala de aula, de forma a evitar o fracasso, a humilhação e a vergonha face aos pares. Assim, este evitamento por parte do aluno face às tarefas surge, muitas vezes, como uma forma de protegerem o seu senso de competência e de autoestima (Salmela-Aro et al., 2010; Seifert & O'Keef, 2001; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini et al., 2012).

Autores como Covington (2000), Madjar (2016) e Shim, Cho e Wang (2013) destacam ainda a influência que outros objetivos, como sendo os objetivos sociais, podem ter na realização escolar do aluno nesta fase de transição e de desenvolvimento. Dowson e McInerney (2001) e Ryan e Shim (2006; 2008) afirmam que cada vez mais é atribuída uma maior importância às metas não acadêmicas no ajustamento dos alunos ao novo contexto escolar. Lemos (2002) refere-se aos objetivos sociais como “objetivos socio-acadêmicos, no sentido em que representam razões sociais para tentar ou não ser bem-sucedido na escola” (p. 24). Efetivamente, este é um momento em que a relação do aluno com os “Outros significativos” ganha particular relevância e, neste sentido, os sentimentos de pertença do aluno a um grupo e a responsabilidade social assumida, como o cumprimento das regras e normas escolares, têm vindo a ser associados a níveis mais elevados de motivação para a realização escolar, de aproveitamento e adaptação escolar (Dowson, McInerney, & Nelson, 2006; Shim et al., 2013). Neste sentido, Anderman e Andernam (1999), num estudo longitudinal com 660 alunos, investigaram as relações entre as perceções sociais dos alunos e os seus objetivos de realização na transição para a *Middle School*. Os autores vieram a constatar um decréscimo da orientação para a tarefa após a transição, sendo que as orientações promovidas pelos professores em sala de aula tiveram um impacto determinante nas orientações adotadas pelos alunos, e que as perceções sociais dos alunos no ajustamento ao novo ciclo contribuíram, de forma significativa, na orientação da realização de objetivos. Verificou-se ainda, que sentimentos de pertença positivos e a adoção de objetivos de responsabilidade social, surgem associados a um aumento na orientação para a tarefa e a uma diminuição da orientação para o ego. Num estudo longitudinal, Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak e Nellis (2011), com uma amostra de 140 alunos, analisaram as alterações nas perceções de apoio social e de ajustamento socioemocional na transição da *Elementary School* (5º ano) para a *Middle School* (6º ano). Os resultados revelaram declínios do apoio social total percebido e da perceção do apoio do professor(es), assim como um aumento dos problemas escolares. Os autores constataram também que o apoio social percebido não se veio a mostrar como um preditor das variáveis socioemocionais. No entanto, verificou-se que ambas as variáveis no término da *Elementary School* mostram-se preditoras das mesmas no final do primeiro ano da *Middle School*. Shim et al. (2013) procuram explicar qual a interferência dos objetivos de realização social na relação que se estabelece entre os objetivos de sala de aula, o engajamento e o ajustamento

social dos alunos na transição para a *Middle School* (6º ano). Os resultados mostraram que os objetivos de realização social interferem, em parte, nos resultados escolares e sociais alcançados pelos alunos, tendo por base a percepção que é feita acerca dos objetivos de realização em sala de aula. Neste sentido, a orientação para a tarefa foi associada positivamente aos objetivos de desenvolvimento social e negativamente aos objetivos de demonstração social. Por sua vez, a orientação para o ego relacionou-se de forma positiva com os objetivos de demonstração social e de evitamento. Constatou-se ainda, que os objetivos de desenvolvimento social foram facilitadores da adaptação ao novo ciclo no que se refere ao engajamento acadêmico e satisfação social dos alunos, inversamente, os objetivos de demonstração social surgiram associados negativamente à adaptação do aluno verificando-se a presença de comportamentos perturbadores e preocupação social. Num outro estudo, King, Ganotice Jr. e Watkins (2014) examinaram o impacto dos objetivos de realização (tarefa/ego) e dos objetivos sociais (afiliação, aprovação, preocupação e status) nos resultados de aprendizagem em duas amostras de alunos de culturas diferentes, sendo 355 alunos Filipinos e 697 Chineses. Os resultados evidenciaram que todos os objetivos sociais se apresentavam associados positivamente à aprendizagem adaptativa. Os autores realçam ainda que os objetivos de tarefa surgiram como preditores positivos de aprendizagem profunda e autorregulação nas duas culturas. Madjar, Cohen e Shovall (2017) desenvolveram um estudo longitudinal na qual pretendiam analisar a motivação escolar e social dos alunos na transição da *Elementary School* para a *Middle School*. Utilizaram uma amostra total de 415 alunos dividida em dois grupos, sendo que, o primeiro grupo de alunos fizeram a transição da *Middle School* (6º ano) para a *Júnior High School* (7º ano), enquanto que o segundo grupo se manteve na mesma escola, sem realizar esta transição. Os resultados mostram que o primeiro grupo apresentou um decréscimo na orientação para a tarefa e um aumento na orientação para o ego. Por outro lado, este grupo demonstrou níveis mais elevados de objetivos sociais na transição, vindo-se a verificar, posteriormente, um elevado decréscimo dos mesmos no 7º ano de escolaridade. Num estudo longitudinal, Kiefer, Matthews, Montesino, Arango e Preece (2013), tendo como amostra 134 alunos, analisaram de que forma os fatores pessoais e contextuais afetam os objetivos sociais na transição da *Elementary School* (5º ano) para a *Middle School* (6º ano). Os resultados mostraram que apenas os fatores contextuais surgiram associados aos objetivos sociais. Por outro lado, verificaram-se

diminuições nas percepções de interação social e um aumento nas percepções do apoio dos pares, assim como na popularidade dos alunos.

Com base na literatura revista podemos afirmar que a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico surge como um momento com impacto no autoconceito, na autoestima e na motivação escolar do aluno. No entanto, apesar da investigação produzida apresentar particularmente uma influência negativa desta transição sobre os construtos abordados, cabe-nos considerar que cada aluno é um aluno diferente e que “os problemas sentidos durante o processo de transição variam, de forma considerável, entre disciplinas e estabelecimentos de ensino” (Abrantes, 2009, p. 39).

## II. PROBLEMÁTICA

### 2. Apresentação do problema da investigação

Os escassos estudos acerca das transições escolares no Sistema de Ensino Português (Coelho & Figueira, 2011) e a problemática que existe em redor da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico são uma realidade (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Eccles, 2004; Vale, 2010). Vários são os acontecimentos ao longo da vida do ser humano que vão deixando marcas e influências no seu desenvolvimento. Deste modo, esta investigação desenvolveu-se em redor de um acontecimento de vida que adquire, segundo alguns autores (Abrantes, 2009; Bento, 2007; Lopes, 2005), contornos bastante significativos nas várias fases de desenvolvimento do aluno.

A transição entre os dois ciclos é tida como um momento gerador de múltiplas adversidades escolares, uma vez que origina a ocorrência de diversas mudanças que provocam alterações ao nível da situação escolar e pessoal do aluno (Akos, 2000; Azevedo, 2002; Coelho et al. 2016; Correia & Pinto, 2008; Lopes, 2005). Assim, o processo de adaptação à nova realidade adquire grande importância na forma como o aluno se ajusta ao novo ciclo (Salgado & Neto, 2012).

Tem-se comprovado que construtos como os do autoconceito, da autoestima e da motivação são preditores de um bom ou mau ajustamento do aluno ao novo ciclo de ensino e à obtenção de resultados de sucesso ou insucesso escolar (Bandura, 2006; Barbosa, 2010; Bzuneck, 2010; Gomes & Carvalho, 2007; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Miranda & Almeida, 2009; Nõurenço & Paiva, 2010; Peixoto & Piçarra, 2005; Pintrich, 2003; Quiles & Espada, 2007). Face ao exposto, fomos analisar estes três construtos assim como as estratégias de apoio ao aluno implementadas pelas escolas/agrupamentos e professores. Após verificarmos que a produção científica existente aborda as perspetivas dos alunos e professores do 4º e 5º anos de escolaridade separadamente, foi nosso intuito analisar o ponto de vista de ambos os intervenientes em conjunto, pretendendo obter um melhor entendimento acerca da temática em estudo. Pretende-se com esta investigação vir a dar um contributo, através da aquisição de novas perspetivas, que possa ser utilizado pelos diversos intervenientes na área da educação, com vista a atenuar as problemáticas que se têm vindo a vivenciar no nosso sistema de ensino até aos dias de hoje.

## **2.1. A proposta do estudo**

A presente investigação tem por objetivo geral investigar as questões relacionadas com os fatores que estão subjacentes ao processo de transição de ciclo e a relação destes com o (in)sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, foram considerados como construtos relevantes para a investigação o autoconceito, a autoestima e a motivação por se encontrarem diretamente ligados à forma como esta transição de ciclo é vivenciada pelos alunos. Pretende-se, assim, estudar as dinâmicas relacionais destes construtos com a percepção dos alunos face ao novo ciclo e com as estratégias de apoio implementadas pelas escolas/agrupamento e professores.

De forma a compreender a influência exercida por estes construtos e as suas dinâmicas relacionais no processo de transição, adaptação, ajustamento e no rendimento escolar do aluno foram definidos três objetivos específicos. O primeiro objetivo visa compreender qual a percepção que os alunos do 4º ano de escolaridade formulam em relação ao novo ciclo de ensino, mediante as informações que lhes vão sendo transmitidas por parte das escolas/ agrupamentos, professores, colegas e encarregados de educação e o eventual efeito que estas podem ter na forma como os alunos encararam a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Com o segundo objetivo pretende-se saber qual o impacto que esta transição de ciclo tem no percurso escolar do aluno relativamente ao seu ajustamento ao novo ciclo e as consequências que daqui advêm no que se refere ao seu rendimento e (in)sucesso escolar. Tal como referido anteriormente, consideraram-se no estudo deste objetivo os construtos do autoconceito, autoestima e da motivação. O terceiro e último objetivo visou analisar se as escolas/agrupamentos e professores aplicam ou não estratégias de apoio ao aluno nesta fase de transição, adaptação e ajustamento ao novo ciclo de ensino. Adicionalmente pretendeu-se perceber qual o impacto da adoção dessas estratégias na adaptação dos alunos ao novo ciclo de ensino.

No sentido de se proceder ao estudo e à compreensão dos objetivos anteriormente abordados foram delineadas três questões de investigação.

### **Percepção dos alunos sobre o novo ciclo de ensino**

*Questão 1.* Que percepções têm os alunos em relação ao novo ciclo de ensino quando ainda frequentam o ciclo anterior?

## **Rendimento Escolar/ Autoconceito, Autoestima e Motivação**

*Questão 2.* Qual o impacto sentido em todo o processo de transição de ciclo no ajustamento escolar dos alunos e conseqüentemente no (in)sucesso académico?

### **Estratégias de apoio à transição de ciclo**

*Questão 3.* Qual o papel desempenhado pela escola e professores relativamente ao processo de transição e adaptação de ciclo do aluno?

No sentido de dar resposta às segunda e terceira questões de investigação, tendo por base a revisão de literatura formulámos cinco hipóteses.

### **Rendimento Escolar**

O decréscimo do rendimento escolar e o aumento das retenções nos anos de início de ciclo são frequentemente abordados por vários autores face ao momento da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Candeias et al., 2008; Duarte et al., 2008; Ferreira & Maturano, 2002; Grilo et al., 2012; Gomes & Carvalho, 2007; Miguel et al., 2012; Miranda & Almeida, 2009; Neves & Faria, 2007; Santos, 2013; Saragonça et al., 2011; Taborda-Simões et al., 2008). Especialmente, no que se refere às áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, autores como Abrantes (2009), Figueiredo (2018), Pina (2015), Silva (2013) e Whitley, Lupart e Beran (2007) referenciam como resultado dos seus estudos a existência de maiores dificuldades dos alunos a estas disciplinas, verificando-se uma maior taxa de insucesso escolar (Abrantes, 2009; Figueiredo, 2018; Pina, 2015, Silva, 2013; Whitley, Lupart, & Beran, 2007). Assim, a primeira hipótese afirma que:

*Hipótese 1.* Verifica-se um decréscimo, na transição do 1º para o 2º Ciclo, no rendimento escolar às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

### **Autoconceito, Autoestima e Motivação**

Atendendo a que o Autoconceito e a Autoestima se encontram interligados à Motivação, a segunda e terceira hipóteses encontram sustentação num conjunto de investigações que atribuem o decréscimo destes construtos às adversidades com que os alunos se deparam ao nível curricular, social e à fase da adolescência (Cantin & Boivin, 2004; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2014; Kvalsund, 2000; San Antonio, 2004). Os estudos encontrados na literatura sobre o autoconceito têm como foco principal de investigação o autoconceito académico no qual os resultados indicam

existir um decréscimo na transição do 1º para o 2º Ciclo (Zanobini & Usai, 2002). No que se refere ao autoconceito não acadêmico, verifica-se um aumento referente ao maior investimento por parte do aluno neste construto em consequência das dificuldades sentidas no autoconceito acadêmico. Quanto à autoestima destacam-se os estudos de Cantin e Boivin (2004), Correia e Pinto (2008), Fenzel (2000), Heaven e Ciarrochi (2008), Kvalsund (2000) e San Antonio (2004), que apontam para um decréscimo da mesma face às mudanças da adolescência e ao estabelecimento de novas relações. Sob outro ponto de vista, na motivação os trabalhos de diversos autores sugerem uma diminuição da orientação para a tarefa e da motivação intrínseca e um aumento da orientação para o ego e motivação extrínseca na transição do 1º para o 2º Ciclo (Bzuneck, 2002; Eccles et al., 2005; Gottfried et al., 2007; Gillet et al., 2012; Guimarães, 2009; Lepper et al., 2005; Mansfield & Wosnitza, 2010; Martinelli, 2014; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010; Ryan et al., 2013; Urdan & Midgley, 2003). As alterações na cultura de escola, sobretudo a promoção de um maior individualismo (Abrantes, 2008a), competição (Vansteenkiste & Ryan, 2013) e controlo (Bento, 2007), servem de justificação ao decréscimo da motivação dos alunos destacando o papel essencial que as escolas/agrupamentos e professores têm na orientação dos objetivos dos alunos em contexto de aprendizagem (Cordeiro et al., 2009; Kaplan et al., 2002; Lüftenegger et al., 2014; Matos, 2005; Matos et al., 2009; Urdan, 2010; Zenorini et al., 2011). Tendo em consideração os estudos acima referidos, e pretendendo analisar os efeitos que a transição de ciclo tem sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação dos alunos, formulamos a segunda e terceira hipóteses:

*Hipótese 2.* Verifica-se um decréscimo no *Autoconceito* e *Autoestima* dos alunos na transição do 1º para o 2º Ciclo.

*Hipótese 3.* Verifica-se um decréscimo na *Motivação* dos alunos na transição do 1º para o 2º Ciclo.

### **Estratégias de apoio à transição de ciclo**

As alterações curriculares e a mudança para um novo espaço escolar são duas das temáticas com grande relevo na literatura no que se refere à problemática associada à transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Estudos como os de Abrantes (2008a), Bento (2007), Gomes e Carvalho (2007), Pereira et al. (2003), Roldão (2008) e Santos et al. (2009) dão-nos conta da implementação de algumas

estratégias por parte de escolas/agrupamentos e professores fundamentais no apoio ao aluno em transição de ciclo. Contudo, verificam-se lacunas relativamente às práticas de articulação entre ciclos. Segundo os trabalhos revistos acerca desta temática (Abrantes, 2009; Afonso, 2008; Cruz, 2008; Ferreira, 2001; Formosinho & Machado, 2009; Leiria, 2008; Lima, 2002; Lopes et al., 2010), a ausência de comunicação, de colaboração e de planeamento entre os professores de ambos os ciclos, ou mesmo a promoção de uma “falsa articulação” promovem a falta de sequencialidade nas aprendizagens e uma maior divergência de perspetivas entre professores face ao ensino. Considerando-se o comprometimento de dois dos fatores que facilitam a adaptação e o ajustamento do aluno ao novo ciclo, como sendo a articulação entre professores uma prática essencial para assegurar a continuidade educativa entre ciclos (Gomes & Carvalho, 2007; Roldão, 2008; Zabalza, 2004), poderemos esperar que o autoconceito, a autoestima e a motivação do aluno venham a sofrer efeitos menos positivos face às múltiplas adversidades vivenciadas que daí possam advir (Ferreira, 2001). Autores como Cleto e Costa (2000), Correia e Pinto (2008), Ferreira e Nelas (2006) e Lourenço e Paiva (2006) evidenciam a promoção de sentimentos de insegurança, dúvida, receio, medo e ansiedade que promovem maiores níveis de stress face ao desconhecido, Por sua vez, Abrantes (2005, 2008a), Anderson et al. (2000) e Bento (2007) fazem referência a maiores problemas de adaptação escolar e social.

Partindo da abordagem anterior podemos colocar a quarta e quinta hipóteses:

*Hipótese 4.* O *Ano* de ciclo dos professores e o *Agrupamento* introduz diferenças quer na perceção relativamente às estratégias de apoio quer no modo como são implementadas.

*Hipótese 5.* Verificam-se efeitos da *Articulação* dos professores no *Autoconceito* e na *Motivação* do aluno em processo de transição de ciclo.

## **2.2. Operacionalização das variáveis**

A partir do conjunto de questões e hipóteses anteriormente abordadas passamos a apresentar a forma como as variáveis que delas fazem parte foram sendo operacionalizadas ao longo da investigação. Considere-se as seguintes variáveis em estudo: *Perceção dos alunos sobre o novo ciclo*, *Rendimento Escolar*, *Autoconceito*, *Autoestima*, *Motivação* e *Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo*. Deste modo, tornou-se importante conhecer a perceção dos alunos acerca do novo ciclo de ensino, quando ainda frequentam o ciclo anterior, no sentido de tentar compreender de que

forma se encontram preparados para vivenciar o momento da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. A operacionalização da variável *Perceção dos alunos sobre o novo ciclo* efetuou-se em duas fases distintas. Numa primeira fase, através da aplicação de uma entrevista assente nas seguintes temáticas: Perceção e Expetativas e Contacto com o Novo Ciclo. Na segunda fase, através da aplicação de um questionário que aborda as temáticas: Articulação, Expetativas em Relação ao Espaço Escolar e Aprendizagem. No que se refere à variável *Rendimento Escolar* foram estimadas as médias das classificações obtidas pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao longo dos três períodos, no 4º e 5º anos de escolaridade. Por sua vez, na avaliação do *Autoconceito*, *Autoestima* e *Motivação* procedeu-se à aplicação de dois instrumentos de avaliação: a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Bártole-Ribeiro, & Pipa, 2017) utilizada para analisar o Autoconceito Académico, o Autoconceito Não Académico e a Autoestima, e a Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008; Pipa, Peixoto, Mata, Monteiro, & Sanches, 2017) para a análise das dimensões da Orientação para a Tarefa, Autovalorização, Autodefesa e Evitamento. As avaliações através das duas escalas realizaram-se através da observação do padrão de resposta dos alunos. Para além dos aspetos ligados aos alunos, outros fatores têm igualmente grandes implicações nesta fase escolar de transição de ciclo. Neste sentido, relativamente às escolas/agrupamentos e professores tornou-se relevante analisar se existe ou não a implementação de *Estratégias de apoio à transição de ciclo* que ajudem o aluno no processo de transição, adaptação e ajustamento ao novo ciclo de ensino. Na operacionalização desta variável aplicou-se, primeiramente, uma entrevista aos professores do 4º e 5º anos de escolaridade que aborda quatro temáticas: Estratégias de Apoio à Transição/Adaptação de Ciclo, Articulação entre Ciclos, Perspetiva do Professor, Informação/Conhecimento do Percurso Académico do Aluno. Seguidamente, foi aplicado um questionário que agrupou três dimensões a estudar: Articulação, Estratégias de Ensino e Informação sobre o 2º Ciclo. Por último, importa salientar que a abordagem aos procedimentos, às entrevistas (p.66) e questionários (p.97) para os alunos do 4º ano de escolaridade, para os professores do 4º ano de escolaridade e para os professores do 5º ano de escolaridade, servem de complemento à descrição da operacionalização das variáveis.

### **2.3. Plano do estudo**

O método aplicado nesta investigação baseia-se numa abordagem mista, sendo a sua escolha fundamentada no valor que cada tipo de dados concede à análise da temática em estudo. Assim, foram utilizados dados tanto de natureza qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo, como quantitativa, utilizando-se a análise estatística (Bardin, 2010; Cronbach & Suppes, 1980). Segundo Fortin (2009) “é no decurso da fase metodológica que o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação ou verificar as hipóteses” (p.53). Neste sentido, a presente investigação desenvolveu-se ao longo de três fases. Numa primeira fase procedeu-se à construção e validação dos instrumentos a aplicar à amostra da investigação principal. De acordo com a revisão de literatura e as contribuições científicas existentes até ao momento construíram-se três entrevistas, uma para aplicar aos alunos de 4º ano e duas aos professores, uns do 4º e outros do 5º ano de escolaridade. Em resultado dos dados recolhidos através das entrevistas, na segunda fase foram construídos três questionários e procedeu-se à sua aplicação com vista à mensuração das suas propriedades psicométricas. Em seguida, a terceira fase incidiu na investigação principal na qual se realizou a recolha de dados, ao longo de dois anos letivos (2015/2016 e 2016/2017), através da aplicação dos questionários e das Escalas de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (Peixoto et al., 2017) e de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto et al., 2008; Pipa et al., 2017). Assim sendo, no capítulo V são apresentados e discutidos os resultados que se vieram a obter, dando resposta às questões e hipóteses da investigação. Por último, o capítulo VI incidirá sobre as principais conclusões da investigação acerca da transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

### III. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

O presente capítulo inclui dois estudos preliminares, que foram desenvolvidos assentes na necessidade de construir e validar instrumentos que mensurassem algumas das variáveis abrangidas pelos objetivos da investigação. Neste sentido, no primeiro estudo apresenta-se todo o processo inerente à elaboração, realização, análise e validação de entrevistas, que tiveram como objetivo a exploração e a recolha de dados a utilizar, posteriormente, na estruturação de questionários para aplicar à amostra da investigação. Relativamente ao segundo estudo, que consistiu na construção de três questionários, são expostos todos os procedimentos respeitantes à construção e validação dos instrumentos. Em ambos os estudos são apresentados os resultados para três amostras: uma constituída por alunos do 4º ano de escolaridade, outra por professores do 4º ano de escolaridade e uma última por professores do 5º ano de escolaridade.

#### *1º Estudo*

##### **3.1. ENTREVISTAS**

As etapas de desenvolvimento de uma entrevista abrangem vários cuidados a ter para que se venham a obter os resultados desejáveis (Marconi & Lakatos, 2017). Numa primeira fase, relativamente à preparação das entrevistas, começou-se por fazer uma vasta revisão da literatura sobre as temáticas em foco, o que nos permitiu adquirir um conhecimento geral acerca dos estudos já realizados neste âmbito (Quivy & Campenhoudt, 2003). Posteriormente, tendo em consideração a literatura existente e os objetivos do estudo, foram elaboradas as questões que constituíram os guiões de cada entrevista. Para a recolha de dados optou-se por utilizar três entrevistas semi-diretivas. A escolha deste tipo de entrevista fundamentou-se nas características de espontaneidade, liberdade e flexibilidade que a definem (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003), parecendo-nos a mais apropriada para a recolha de informação referente às temáticas em estudo. As entrevistas foram realizadas ao longo dos meses de julho e agosto de 2015.

Sendo a postura do entrevistador e a relação que este estabelece com o entrevistado um momento crucial para que a entrevista decorra sem contrariedades (Freixo, 2013), realizaram-se algumas entrevistas como fase de experimentação e

preparação antes de se proceder às do estudo. Relativamente à escolha dos entrevistados, foi considerado não só o fato de serem alunos e professores pertencentes ao 4º e 5º anos de escolaridade, mas também que os mesmos pertencessem a grupos heterogêneos. Ambicionou-se desta forma recolher a maior quantidade e diversidade de informação, resultantes da abordagem feita a diferentes realidades.

Os alunos eram oriundos de famílias com quem já existiam laços de amizade, este facto fez com que as entrevistas decorressem num ambiente mais descontraído devido à relação de proximidade existente, facilitando a obtenção de uma maior quantidade de informação relevante (Bogdan & Biklen, 1994). O mesmo se verificou com a amostra de professores, uma vez que, decorrente da minha atividade profissional de docente, tinha muitos conhecimentos na área. Não obstante, foi assegurado o anonimato dos participantes do estudo.

Para o tratamento dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, segundo as etapas definidas por Bardin (2010) de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. De seguida procederemos à descrição dos objetivos, dos instrumentos e dos resultados obtidos nas entrevistas, consoante a amostra a que foram aplicadas.

### **3.1.1. Entrevista para os alunos do 4º Ano de Escolaridade**

A entrevista aos alunos do 4º ano de escolaridade (Anexo 1), foi realizada com o objetivo de analisar a perceção que os alunos demonstram ter em relação à organização curricular do novo ciclo, ao nível das aprendizagens a adquirir (conteúdos e exigências) e às expectativas que são criadas de acordo com a imagem que têm do novo ciclo quando ainda frequentam o ciclo anterior.

#### Instrumento

Esta entrevista, formada por treze questões (Quadro 1), procurou abordar as seguintes temáticas: *Perceção e Expectativas* dos alunos relativamente ao novo ciclo de estudos (e.g. "Como achas que vai ser o 2º ciclo?") e o estabelecimento do *Contacto com o Novo Ciclo* (e.g. "Tiveste algumas atividades com os alunos e professores do novo ciclo? Quais?").

**Quadro 1.** Questões da entrevista aos alunos do 4º ano, segundo as temáticas em estudo

<b>Temáticas</b>	<b>Questões</b>
<b>Perceção e Expetativas</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
<b>Contacto com o Novo Ciclo</b>	12, 13

### Participantes e Procedimentos

Participaram neste estudo 12 alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade, sendo 9 do sexo feminino (75%) e 3 do sexo masculino (25%). O intervalo de idades variou entre os 9 e os 11 anos ( $M=9.5$ ;  $DP=0.7$ ). Os alunos pertenciam a escolas do concelho de Loures, Torres Vedras, Rio Maior e Castelo Branco.

Inicialmente foi estabelecido o contacto com os encarregados de educação e os seus educandos procedendo-se à apresentação dos objetivos pretendidos com a realização da entrevista e ao esclarecimento das dúvidas colocadas (Tuckman, 2000). Após a obtenção das respetivas autorizações, os encarregados de educação foram previamente informados da data, da hora e do local onde iriam decorrer as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, num período de tempo máximo de quarenta minutos para que não se tornassem demasiado extensas, recorrendo-se à gravação áudio. Uma vez que na maioria dos alunos era visível uma certa ansiedade pelo facto de realizarem uma entrevista gravada, estando perante uma experiência completamente nova, foi estabelecido um primeiro diálogo informal para que os alunos fossem descontraído e se sentissem mais à vontade. Posteriormente, solicitaram-se alguns dados relativamente à sua caracterização sociodemográfica, seguindo-se a abordagem às questões do guião. Finalizou-se a entrevista com um agradecimento à colaboração do aluno, desejando-lhe votos de muito sucesso na sua nova fase escolar.

Tomando-se como referência o método de análise de conteúdo de Bardin (2010), procedeu-se à audição e transcrição integral das entrevistas em tabelas, obtendo-se no final uma visão geral dos dados recolhidos (Quadro 2).

**Quadro 2.** Trecho da transcrição da entrevista, aos alunos do 4º ano

<b>Entrevista aos Alunos – 1º ciclo</b>		
<b>Transcrição – Entrevista 3</b>		
<b>Escola:</b> Loures	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Idade:</b> 9 anos
<p><b>Entrevistadora:</b> <u>Vais para um novo ciclo escolar, estás contente? Porquê?</u></p> <p>Entrevistado: Estou...</p> <p>Porque vou fazer amigos novos, com quem vou poder brincar e também vou para uma escola maior...tem muitas salas onde vamos ter mais professores e mais disciplinas...</p> <p><b>Entrevistadora:</b> <u>Como pensas que te vais sentir nos primeiros dias de aulas? Porquê?</u></p> <p>Entrevistado: Não sei...contente...mas vou ter saudades desta (1ºciclo)...</p> <p>Ah...então eu gosto de ir para outra escola, mas também gosto muito desta, às vezes posso não gostar da outra e desta eu já sei que gosto, já cá ando há muito tempo, desde bebé da pré...</p> <p><b>Entrevistadora:</b> <u>Se te dessem à escolha continuar no 1º ciclo ou ir para o 2º ciclo o que escolherias? Porquê?</u></p> <p>Entrevistado: Ai não sei...</p> <p>Eu gosto de aprender por isso escolhia o 2º ciclo, mas também é pior porque vou ter de trabalhar mais do que aqui (risos).</p>		

Seguidamente, procedeu-se à análise das unidades de registo com vista ao seu agrupamento, de acordo com o conteúdo, em categorias e subcategorias (Quadro 3).

Resultante da análise de conteúdo, emergiram *a posteriori* três categorias e sete subcategorias: *Sentimentos e Emoções*; *Representação do 2º Ciclo* – mudança na dinâmica escolar, novas aprendizagens, recursos físicos; *Estratégias de adaptação ao 2º Ciclo* – preparação do 1º ciclo, quantidade de trabalho, comportamento, suporte da comunidade educativa.

Para a última fase de análise, alusiva ao tratamento dos resultados e sua interpretação, foi criada uma terminologia para codificar as subcategorias que representam as três categorias gerais (Quadro 4). Contabilizou-se a distribuição das frequências com que cada subcategoria ocorreu ao longo das entrevistas, considerando para as conclusões finais as percentagens correspondentes apresentadas nos resultados (Quadro 5). Ainda referente à categoria geral *Sentimentos e Emoções* foi feita uma segunda análise mais pormenorizada, classificando-se o tipo de sentimentos demonstrados pelos alunos face à transição de ciclo (Quadro 6).

**Quadro 3.** Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos alunos do 4º ano

**Temática:** *Percepções e Expectativas*

<i>Questão 1 – Vais para um novo ciclo escolar, estás contente? Porquê?</i>			
<b>Entrevista</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Categoria/Subcategoria</b>	<b>Código</b>
<b>E3</b>	“ <u>Estou.</u> ”	Sentimentos e Emoções	8
	“ (...) vou <u>fazer amigos novos</u> (...) vou para uma <u>escola maior</u> (...) tem <u>muitas salas</u> , onde vamos ter <u>mais professores</u> e <u>mais disciplinas</u> (...)”.	(Satisfação/Entusiasmo)	
		Recursos físicos	1
		Mudança na dinâmica escolar	2

**Quadro 4.** Terminologia de classificação das categorias e subcategorias das entrevistas, aos alunos do 4º ano

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Código</b>
<b>Representação do 2ºciclo</b>	Recursos físicos	1
	Mudança na dinâmica escolar	2
	Novas aprendizagens	3
<b>Estratégias de adaptação ao 2ºciclo</b>	Comportamento	4
	Quantidade de trabalho	5
	Suporte da comunidade educativa	6
	Preparação do 1ºciclo	7
<b>Sentimentos e Emoções</b>		8

Como método de validação da grelha de análise utilizou-se o coeficiente K de Cohen como medida de concordância inter-observadores (Cohen, 1960), tendo por base a referência que é feita pela literatura como o coeficiente mais indicado no que à classificação de categorias nominais diz respeito (Chen & Krauss, 2004). Cerca de 50% das entrevistas foram codificadas por três observadores diferentes obtendo-se, para as categorias gerais um valor de  $K=.90$ , para a classificação da valência destas categorias um valor de  $K=.77$  e para a categoria Sentimentos e Emoções um valor de  $K=.71$ . Os valores apresentados sugerem uma confiabilidade da grelha utilizada (Banerjee, Capozzoli, McSweeney, & Sinha, 1999; Lohaus, Elben, Bell, & Klein-Hessling, 2004).

## Resultados

Na apresentação dos resultados referentes à representação dos alunos relativamente ao processo de transição de ciclo (Quadro 5) observou-se que é a categoria *Sentimentos e Emoções* a que mais se evidencia ao nível dos resultados obtidos. Manifestados pelos alunos (Quadro 6) destacam-se sentimentos positivos face à transição escolar com a predominância da *Satisfação* e do *Entusiasmo*. Surgem igualmente referências a sentimentos negativos, como a *Incerteza*, a *Preocupação*, a *Ansiedade* e o *Receio*, associados às mudanças que o novo ciclo apresenta. Também o *Desprazer*, a *Desorientação/Confusão*, a *Saudade*, a *Despreocupação* e o *Nervosismo* aparecem no discurso dos alunos relacionados com a grande quantidade de trabalho e estudo; as dificuldades de orientação no espaço da nova escola; as saudades que sentem da escola, colegas e professores; na adoção de uma postura de tranquilidade versus agitação face ao processo de transição e adaptação de ciclo.

Na *Representação do 2º Ciclo* os resultados mostram uma constante abordagem dos alunos relativamente às *Mudanças na Dinâmica Escolar* que irão vivenciar aquando o seu ingresso no novo ciclo, o interesse e motivação pela aquisição de *Novas Aprendizagens* e o entusiasmo face aos *Recursos Físicos* disponibilizados, nomeadamente o contacto com um novo e maior espaço escolar e a disponibilidade de uma maior quantidade de recursos lúdicos e educativos.

Nas *Estratégias de Adaptação ao 2º Ciclo* referem sobretudo a *Preparação do 1º Ciclo* mencionando o trabalho mais intenso que o professor desenvolveu ao longo do ano com vista à sua preparação para o novo ciclo e o contacto estabelecido com a nova realidade através de visitas, atividades e troca de experiências entre alunos. No que diz respeito à *Quantidade de Trabalho* esta surge associada à matriz curricular definida para o 2º ciclo no que se refere a uma maior quantidade de disciplinas e carga horária requerendo assim mais tempo dedicado ao trabalho e ao estudo. Já o *Comportamento* e o *Suporte da Comunidade Educativa* são os temas menos abordados remetendo para o perfil a adotar pelo aluno face ao processo de transição e adaptação de ciclo, à ajuda dos professores e colegas que os acompanham e à transmissão de informação por vários intervenientes com vista à consciencialização sobre a realidade do novo ciclo.

**Quadro 5.** Categorias e subcategorias das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>%</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Sentimentos e Emoções</b>	37.6%	-	-
<b>Representação do 2ºciclo</b>	34.0%	Mudança na dinâmica escolar	14.4%
		Novas aprendizagens	13.6%
		Recursos físicos	6.0%
<b>Estratégias de adaptação ao 2ºciclo</b>	28.4%	Preparação do 1ºciclo	10.4%
		Quantidade de trabalho	8.8%
		Comportamento	5.2%
		Suporte da comunidade educativa	4.0%

**Quadro 6.** Categoria Sentimentos e Emoções e suas subcategorias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Sentimentos e Emoções</b>	Satisfação	39.0%
	Entusiasmo	25.0%
	Incerteza	15.3%
	Preocupação	4.2%
	Ansiedade	4.2%
	Receio	3.5%
	Desprazer	2.8%
	Desorientação/Confusão	2.1%
	Saudade	2.1%
	Despreocupação	1.4%
Nervosismo	0.7%	

### 3.1.2. Entrevista para os professores do 4º e 5º Anos de Escolaridade

As entrevistas aos professores do 4º e 5º anos de escolaridade (Anexos 2 e 3), foram desenvolvidas com o objetivo de aferir a utilização ou ausência de estratégias de apoio, o tipo de estratégias utilizadas e a forma como são aplicadas em contexto escolar por professores e escolas em anos de transição de ciclo.

### Instrumentos

A entrevista aos professores do 4º ano de escolaridade, era constituída por dezasseis questões divididas por quatro temáticas (Quadro 7): *Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo* (e.g. "Em ano de fim de ciclo utiliza algumas estratégias que visem o apoio ao aluno no que diz respeito ao processo de transição de ciclo? Quais as estratégias de apoio que utiliza?"), *Articulação Entre Ciclos* (e.g. "Nesta escola/agrupamento existe articulação entre o 1º e 2º ciclo? De que forma é operacionalizada essa articulação?"), *Perspetiva do Professor* (e.g. "No seu entender, que problemas estão associados às dificuldades vividas pelos alunos no seu processo de transição de ciclo?") e *Informação do Percurso Académico do Aluno* (e.g. "Acha que as informações disponibilizadas aos professores do 2º ciclo são importantes no processo de transição do aluno para o novo ciclo? Porquê?").

**Quadro 7.** Questões da entrevista aos professores do 4º ano, segundo as temáticas em estudo

<b>Temáticas</b>	<b>Questões</b>
<b>Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo</b>	1, 2, 3
<b>Articulação Entre Ciclos</b>	4, 5, 6, 7
<b>Perspetiva do Professor</b>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
<b>Informação do Percurso Académico do Aluno</b>	15, 16

A entrevista aos professores do 5º ano de escolaridade, era formada por quinze questões, que abordavam as mesmas quatro temáticas anteriormente descritas, mas no sentido da adaptação do aluno ao novo ciclo (Quadro 8): *Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo* (e.g. "Em início de ciclo utiliza algumas estratégias que visem o apoio ao aluno no que diz respeito ao processo de adaptação ao 2º ciclo? Quais as estratégias de apoio que utiliza?"), *Articulação Entre Ciclos* (e.g. "Nesta escola/agrupamento existe articulação entre o 1º e 2º ciclo? De que forma é operacionalizada essa articulação?"), *Perspetiva do Professor* (e.g. "No seu entender, que problemas estão associados às dificuldades vividas pelos alunos no seu processo de adaptação de ciclo?") e *Conhecimento do Percurso Académico do Aluno* (e.g. "Acha que as informações disponibilizadas pelos professores do 1º ciclo são importantes no processo de adaptação do aluno ao 2º ciclo? Porquê?").

**Quadro 8.** Questões da entrevista aos professores do 5º ano, segundo as temáticas em estudo

Temáticas	Questões
Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo	1, 2, 3
Articulação Entre Ciclos	4, 5, 6, 7
Perspetiva do Professor	8, 9, 10, 11, 12, 13
Conhecimento do Percorso Académico do Aluno	14, 15

### Participantes e Procedimentos

Este estudo incluiu 20 professores de escolas públicas dos distritos de Lisboa, Torres Vedras e Leiria, dos quais 10 lecionavam no 4º ano de escolaridade, sendo 70% do género feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 48 anos ( $M=39.4$ ;  $DP=5.4$ ) e com um tempo de serviço situado entre os 10 e os 27 anos ( $M=15.8$ ;  $DP=6.7$ ). Dos 10 professores do 5º ano de escolaridade, 80% eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 37 e os 56 anos ( $M=40.3$ ;  $DP=5.9$ ) e um tempo de serviço situado entre os 12 e os 33 anos ( $M=17$ ;  $DP=5.9$ ). Os procedimentos aplicados na apresentação dos objetivos, no agendamento, na realização, transcrição (Quadros 9 e 10) e análise de conteúdo (Quadros 11, 12 e 13) das entrevistas seguiram a metodologia descrita anteriormente nas entrevistas aos alunos.

**Quadro 9.** Trecho da transcrição da entrevista, aos professores do 4º ano

Entrevista aos Professores – 1º ciclo			
Transcrição – Entrevista 3			
<b>Escola:</b> Torres Vedras	<b>Anos de serviço docente:</b> 12	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Idade:</b> 36 anos

**Entrevistadora:** Que sugestões dava para melhorar o processo de transição do 1º para o 2º ciclo?

Entrevistado: Trabalhar a autoestima, a autonomia no trabalho e no estudo, bem como a capacidade de trabalhar em grupo, se possível em coadjuvação com os professores do 2º ciclo.”

**Entrevistadora:** No seu entender, que problemas estão associados às dificuldades vividas pelos alunos no seu processo de transição de ciclo?

Entrevistado: A pressão e exigência que lhes é imposta, quando não há maturidade suficiente para tal.”

**Quadro 10.** Trecho da transcrição da entrevista, aos professores do 5º ano

<b>Entrevista aos Professores – 2º ciclo</b>			
<b>Transcrição – Entrevista 4</b>			
<b>Escola:</b> Lisboa	<b>Anos de serviço docente:</b> 14	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Idade:</b> 39 anos
<p><b>Entrevistadora:</b> <i>Considera que os professores do 2º ciclo, quando recebem os alunos, têm noção das suas dificuldades e aquisições? O que pode ser feito ou melhorado nesse sentido?</i></p> <p>Entrevistado: Não têm.</p> <p>Dialogar, tanto com o professor do 1º ciclo como com os alunos e até com os encarregados de educação, para que se possa ter a noção real das mesmas, no fundo é refletir sobre o assunto em conjunto e com todos os implicados no processo.</p> <p><b>Entrevistadora:</b> <i>Acha que o processo de adaptação ao novo ciclo afeta, positivamente ou negativamente, o rendimento académico dos alunos? Porquê?</i></p> <p>Entrevistado: Isso depende de cada aluno...</p> <p>Depende da sua situação individual, da sua estrutura de aprendizagem e emocional também.</p>			

**Quadro 11.** Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos professores do 4º ano

**Temática:** *Articulação entre ciclos*

<i>Questão 4 – Nesta escola/agrupamento existe articulação entre o 1º e 2º ciclos? De que forma é operacionalizada essa articulação?</i>			
<b>Entrevista</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Categoria/Subcategoria</b>	<b>Código</b>
<b>E10</b>	“ <u>Sim</u> , em algumas atividades (...) <u>planificamos algumas atividades em conjunto</u> (...) <u>a nossa coordenadora acaba por nas reuniões transmitir-nos informações do agrupamento</u> (...)”	Práticas articulatórias	4
		Relação entre ciclos	2
	“ (...) seria bom <u>reforçar o trabalho de articulação</u> (...) <u>ter mais tempo</u> para nos debruçar mais calmamente <u>na resolução dos problemas ligados à transição de ciclo</u> , como a <u>insegurança</u> (...) <u>falta de requisitos solidamente consolidados</u> (...)”	Ações de melhoria da articulação	5
		Relacionamento interpessoal e de grupo	7
		Aprendizagem	6

**Quadro 12.** Trecho da análise de conteúdo da entrevista, aos professores do 5º ano

**Temática:** Estratégias de apoio à adaptação de ciclo

<i>Questão 1 – Em início de ciclo utiliza algumas estratégias que visem o apoio ao aluno no que diz respeito ao processo de adaptação ao 2º ciclo? Quais as estratégias de apoio que utiliza?</i>			
Entrevista	Unidades de Registo	Categoria/Subcategoria	Código
E5	“ <u>Sim.</u> ”	Estratégias de ensino	1
	“ Costumo dar-lhes <u>fichas de apoio</u> de acordo com as dificuldades que verifico (...) <u>apoio</u> na <u>organização do caderno diário</u> , <u>a abrir as lições</u> , <u>escrever sumários</u> , <u>a sublinhar</u> ou a utilizar outra cor que <u>destaque os títulos</u> (...) tenho mais <u>cuidado com a minha caligrafia</u> (...) enquanto diretora de turma <u>ajudo a minha turma a ambientar-se ao funcionamento da escola</u> (...) <u>em tudo o que eles precisem.</u> ”	Abordagem ao novo ciclo	4

**Quadro 13.** Terminologia de classificação das categorias e subcategorias das entrevistas, aos professores dos 4º e 5º anos

Categorias	Subcategorias	Código 4º Ano Escolaridade	Código 5º Ano Escolaridade
<b>Estratégias de apoio</b>	Estratégias de ensino	1	1
	*Planificação	-	2
	Relação entre ciclos	2	3
	Abordagem ao novo ciclo	3	4
<b>Articulação entre ciclos</b>	Práticas articulatórias	4	5
	Ações de melhoria da articulação	5	6
<b>Problemáticas da transição</b>	Aprendizagem	6	7
	Relacionamento interpessoal e de grupo	7	8
	* Recursos físicos	8	-
<b>Sentimentos e Emoções</b>		9	9
<b>Aprendizagem e Rendimento escolar</b>		10	10
<b>Informação</b>		11	11

(\*) De salientar que a subcategoria recursos físicos só se verificou na análise às entrevistas aos professores do 4º ano de escolaridade e a subcategoria planificação apenas surgiu na análise às entrevistas aos professores do 5º ano de escolaridade.

Da análise de conteúdo sobressaíram seis categorias e nove subcategorias: *Estratégias de Apoio* – estratégias de ensino, abordagem ao novo ciclo, planificação, relação entre ciclos; *Articulação Entre Ciclos* – práticas articulatórias, ações de melhoria da articulação; *Problemáticas da Transição* – aprendizagem, relacionamento interpessoal e de grupo, recursos físicos; *Sentimentos e Emoções*; *Aprendizagem e Rendimento Escolar*; *Informação*.

Para a validação da grelha de análise aplicou-se novamente o coeficiente K de Cohen. Obtiveram-se os valores de  $K=.79$  para os professores do 4º ano de escolaridade e de  $K=.83$  para os professores do 5º ano de escolaridade. Estes valores mostram a existência de concordância entre pares, indicando que as grelhas utilizadas na análise de conteúdo às entrevistas aos professores apresentam uma confiabilidade aceitável (Banerjee et al., 1999; Lohaus et al., 2004).

### Resultados

Na representação dos professores relativamente ao processo de transição de ciclo (Quadro 14), verificou-se a predominância da referência à existência e implementação de *Estratégias de Apoio* em ambos os grupos de professores. São mencionadas *Estratégias de Ensino* tanto na fase de transição (4º ano de escolaridade) como na fase de adaptação ao novo ciclo (5º ano de escolaridade). Os resultados demonstram uma referenciação mais acentuada dos professores do 4º ano de escolaridade no que diz respeito à *Abordagem ao Novo Ciclo* e no estabelecimento da *Relação Entre Ciclos*, o que pode ser justificado pela contextualização que é feita ao novo ciclo junto do aluno no sentido de dar a conhecer a nova realidade escolar, esclarecendo dúvidas e minimizando medos e receios que possam surgir. Esta preocupação dos professores do 4º ano de escolaridade é ainda fundamentada na responsabilidade que os mesmos detêm na preparação da sua turma para o novo ciclo, o que não acontece, de forma tão saliente, nos professores do 5º ano de escolaridade uma vez que o processo de adaptação do aluno ao novo ciclo é delineado em conjunto por todos os professores do conselho de turma. Salienta-se neste sentido a importância atribuída à *Informação* que é transmitida pelos professores do 4º ano de escolaridade como sendo fundamental, tornando-se num referencial para os professores do 5º ano de escolaridade na elaboração da *Planificação* e na definição de estratégias adequadas às características do aluno/turma.

Não obstante às estratégias implementadas, identifica-se simultaneamente a existência de *Problemáticas* associadas à *Aprendizagem*, resultantes da diferenciação existente ao nível do currículo entre ambos os ciclos e da falta de pré-requisitos por parte de alguns alunos, ao *Relacionamento Interpessoal e de Grupo*, assentes na mudança e inserção do aluno num novo contexto escolar. Mencionados apenas pelos professores do 4º ano de escolaridade, os *Recursos Físicos* são também identificados enquanto elementos geradores de algumas dificuldades no que à adaptação dos alunos a um novo espaço escolar diz respeito.

Coerentes são também as respostas obtidas quanto à existência de múltiplas influências que derivam das grandes mudanças existentes nesta transição de ciclo que influenciam a *Aprendizagem* e conseqüentemente o *Rendimento Escolar*, seja positivamente ou negativamente, tendo em consideração a forma como todo este processo é vivenciado por cada aluno.

Relativamente à *Articulação Entre Ciclos* verifica-se a referência à existência de *Práticas Articulatórias* entre professores do 4º e 5º anos de escolaridade, existindo, porém, um constante questionamento à forma como são implementadas e aos resultados que delas surtem, que na maioria das vezes são considerados muito aquém do que seria desejável. Resultantes desta lacuna, são assim mencionadas várias *Ações* que podem ser implementadas com vista à *Melhoria da Articulação* existente (e.g. reforço da comunicação, das reuniões de partilha de saberes e da transmissão de informação entre os professores dos dois ciclos de ensino; implementação de práticas de coadjuvação e de práticas de articulação de carácter obrigatório e sujeitas a monitorização final; criação de uma plataforma geral com o registo do percurso escolar do aluno de acesso aos professores ao longo dos vários ciclos). Neste sentido destaca-se uma preocupação bastante significativa demonstrada pelos professores do 4º ano de escolaridade.

**Quadro 14.** Categorias e subcategorias das entrevistas aos professores

Categorias	%		Subcategorias	%	
	4ºAno	5ºAno		4ºAno	5ºAno
<b>Estratégias de apoio</b>			Estratégias de ensino	18.1%	21.4%
	38.2%	37.9%	Abordagem ao novo ciclo	14.2%	8.2%
			Relação entre ciclos	5.9%	1.1%
			Planificação		7.1%
<b>Articulação entre ciclos</b>	20.1%	14.3%	Ações de melhoria da aprendizagem	15.7%	9.3%
			Práticas articulatórias	4.4%	4.9%
<b>Problemáticas da transição</b>	14.7%	12.1%	Relacionamento interpessoal e de grupo	8.3%	7.1%
			Aprendizagem	6.0%	4.9%
			Recursos físicos	0.5%	
<b>Aprendizagem e Rendimento escolar</b>	12.3%	15.4%			
<b>Informação</b>	9.8%	11.0%			

### 3.1.3. Discussão dos Resultados

Em suma, os resultados dos dois estudos mostram-nos que os professores de ambos os ciclos estão sensibilizados para as várias questões associadas à transição de ciclo, tanto no que se refere ao ponto de vista dos alunos como na perspetiva das escolas e professores. Verificou-se que os professores demonstraram uma preocupação acentuada no que diz respeito à definição e implementação de estratégias que visem apoiar o aluno nesta fase escolar. Relacionadas com os alunos foram identificadas estratégias ao nível do processo de ensino-aprendizagem, na promoção da socialização dos alunos entre ciclos e na contextualização do aluno sobre o novo ciclo. As atividades de socialização que os alunos do 4º ano de escolaridade estabeleceram com as escolas, professores e alunos do 5º ano de escolaridade adquiriram um contributo essencial no que à formação de conceções e desmistificação de medos e receios existentes diz respeito, vindo a exercer, desta forma, influência no processo de ajustamento e adaptação do aluno ao novo ciclo. Na verdade, está amplamente confirmado pela

literatura que estas estratégias tendem a colmatar algumas das problemáticas associadas ao processo de transição e adaptação dos alunos, que são identificadas pelos professores como estando relacionadas com a aprendizagem, o relacionamento interpessoal e de grupo e com os recursos físicos (Abrantes, 2008b; Bento, 2007; Figueiredo, 2018; Pereira & Mendonça, 2005).

Relativamente à dinâmica das escolas e professores salienta-se a relevância atribuída à articulação entre ciclos. Mesmo denotando-se uma preocupação crescente na implementação de práticas que promovam essa articulação ainda muito há a fazer nesta área. Este aspeto é notório na grande percentagem de referências, por parte dos professores entrevistados, às várias ações que podem levar à melhoria do processo de articulação existente. Esta perspetiva tem vindo a ser igualmente partilhada por autores como Abrantes (2008), Aniceto (2010), Formosinho e Formosinho (2012), Serra, (2004), entre outros que têm chamado a atenção ao longo da literatura para o melhoramento de diferentes aspetos que visam a melhoria das práticas de articulação entre os dois ciclos de ensino. Ainda neste contexto, a transmissão de informação foi reconhecida pelos professores do 4º e 5º anos de escolaridade como um elemento essencial na tomada de conhecimento acerca do percurso escolar de cada aluno com vista à adequação da planificação às suas características, apresentando-se como mais uma estratégia que visa apoiar o aluno nesta fase de transição e adaptação a uma nova realidade.

Na análise geral realizada aos resultados das entrevistas aos professores de ambos os ciclos realça-se a congruência obtida nas respostas facultadas, verificando-se apenas algumas diferenças por parte dos professores do 4º ano de escolaridade em relação aos professores do 5º ano de escolaridade, denotando-se uma maior preocupação no que se refere à abordagem que é feita ao novo ciclo, no estabelecimento de relações entre ciclos e na referência às ações de melhoria da articulação.

No que se prende com a perceção e expectativas criadas pelos alunos quando ainda frequentam o 4º ano de escolaridade, verificou-se que os alunos apesar de demonstrarem alguma perceção acerca do que será o novo ciclo em que vão ingressar, evidenciaram ainda, a existência de muitas dúvidas, medos e receios acerca do mesmo assentes nas mudanças na dinâmica escolar, resultantes da diferenciação existente ao

nível da organização curricular de um ciclo para o outro. Claramente, são muitos os estudos na literatura portuguesa de autores como Abrantes (2009), Gomes e Carvalho (2007), Correia e Pinto (2008), Salgado e Neto (2012), entre outros que evidenciam os mesmos resultados desta investigação. Importa ainda salientar que da análise aos resultados obtidos são os sentimentos e emoções a categoria que mais se distingue. Uma análise mais pormenorizada aos resultados desta categoria, permitiu verificar um maior destaque dos sentimentos positivos face à transição de ciclo, na qual os alunos fazem referência primeiramente à satisfação e ao entusiasmo, logo seguido de sentimentos negativos como a incerteza, a preocupação, a ansiedade, o receio, o desprazer, a desorientação/confusão, a saudade, a despreocupação e o nervosismo. Este leque de sentimentos e emoções estão associados não só à fase de transição e adaptação ao novo ciclo mas também à fase de desenvolvimento humano que ocorre, uma vez que coincide com o princípio da adolescência e o aparecimento de alguns distúrbios associados às alterações que se fazem sentir ao nível do desenvolvimento cognitivo e físico (Abrantes, 2008a; Burnett et al., 2011; Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Papalia et al., 2001).

Quanto às expetativas em relação ao novo ciclo, concluiu-se que a maioria dos alunos mostrou-se motivada e expectante em relação à aquisição de novas aprendizagens, às relações a estabelecer com os novos professores e colegas, ao contacto com um novo espaço escolar e com os recursos físicos por este disponibilizados. A par desta motivação e expetativa está associado um sentimento de algum receio relativamente ao grau de exigência que lhes será requerido e à maior quantidade de trabalho e de estudo com que se confrontarão. O mesmo sentimento está presente no que diz respeito ao sentirem-se preparados e confiantes para o novo ciclo, mesmo fazendo referência ao trabalho realizado pelo professor titular ao longo do 4º ano de escolaridade no sentido de os preparar para esta fase escolar. Seguindo a mesma concordância face à literatura, também este resultado surge coerente com os estudos de Abrantes (2009) e Pina (2015) no que se refere à identificação de algumas das características e sentimentos demonstradas pelos alunos face à transição para o novo ciclo.

## 2º Estudo

### 3.2. QUESTIONÁRIOS

Este estudo descreve o processo de construção e validação de três questionários, dois dos quais são relativos a alunos e professores do 4º ano de escolaridade e um a professores do 5º ano de escolaridade. Procedeu-se à elaboração dos itens que constituem os instrumentos, de acordo com os resultados obtidos através das entrevistas, realizadas no estudo anterior. De forma a antever possíveis problemas, tanto ao nível da compreensão dos itens como da sua medição, os três questionários foram alvo de uma aplicação preliminar, pré-teste, a amostras diferentes, mas com as mesmas características das da investigação principal (Gil, 2002; Marconi & Lakatos, 2003). Com vista à análise das propriedades psicométricas dos questionários, aplicaram-se os procedimentos estatísticos considerados os mais apropriados, nomeadamente a análise da validade interna (Análise Fatorial Exploratória) e a análise da consistência interna (Alfa de Cronbach), no que diz respeito à construção de instrumentos psicológicos (Widaman, 2007). O software utilizado foi o *Statistical Package for Social Sciences* (V.25, IBM, SPSS, Chicago, IL).

Para além da abordagem aos procedimentos estatísticos utilizados, e porque a literatura nos apresenta diversas definições de vários autores, foram determinados também os critérios de classificação pelos quais nos iremos reger, ao longo de toda a investigação. Neste sentido, foi utilizada para a análise da validade interna, a análise fatorial exploratória (AFE) (Tabachnick & Fidell, 2007; Widaman, 2007), utilizando-se como método de extração o de componentes principais e o tipo de rotação ortogonal varimax. Para aferir o nível de adequação da análise fatorial foram considerados os valores do teste de Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Ambos os testes foram classificados segundo os critérios definidos por Hair, Anderson, Tatham e Black (1998) considerando-se, para a classificação do KMO, valores aceitáveis entre 0.5 e 1.0 e para o teste de esfericidade de Bartlett, significativos os valores de  $p < .05$ . Relativamente à análise da consistência interna, utilizou-se o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) (Cronbach, 1951), tomando-se o valor de .70 como aceitável (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Marôco & Garcia-Marques, 2006; Nunnally, 1978). A descrição dos vários processos associados à construção e validação dos três instrumentos será apresentada de seguida.

### 3.2.1. Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos

O questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade pretendeu analisar a perceção e as expectativas que os alunos demonstram ter face ao novo ciclo. Inicialmente, fizeram parte do questionário 41 itens divididos por quatro fatores: o fator 1 - *Aprendizagem* constituído por 17 itens (1, 3, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 21, 25, 27, 30, 32, 34, 36, 38, 40) que analisam a perceção dos alunos em relação ao seu desempenho escolar perante as alterações que ocorrem no novo ciclo de ensino (e.g. "No 5º ano vou ter de dedicar mais tempo ao trabalho e ao estudo para obter boas notas."); o fator 2 - *Expectativas em relação ao espaço escolar* com 7 itens (2, 8, 14, 20, 23, 31, 35) a reportarem-se a aspetos ligados ao espaço físico e aos recursos disponíveis (e.g. "Estou contente porque a escola para onde vou tem um pavilhão de ginástica e campo de futebol."); o fator 3 - *Articulação* com 9 itens (6, 9, 12, 16, 19, 24, 29, 33, 41) que analisam os contactos e atividades desenvolvidas com o novo ciclo, assim como a abordagem que é feita pelos professores, no sentido de dar a conhecer aos alunos aspetos relacionados com o 2º ciclo (e.g. "Este ano visitei uma escola do 2ºCiclo."; "Este ano o professor falou connosco sobre as diferenças entre o 4º e o 5º ano.") e o fator 4 - *Relação com professores/colegas* com 8 itens (4, 10, 18, 22, 26, 28, 37, 39) que abordam as relações estabelecidas com o grupo de docentes e com as novas amizades (e.g. "No 5º ano conto com a ajuda dos professores para me conseguir adaptar."; "Estou contente porque vou fazer novas amizades na nova escola.").

O pré-teste foi aplicado a 141 alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade em escolas públicas dos distritos de Lisboa e Almada. Destes, 71 eram do sexo feminino (50.4%) e 70 do sexo masculino (49.6%), com idades a variarem entre os 9 e os 11 anos ( $M=9.7$ ;  $DP=0.8$ ). A aplicação do questionário foi feita presencialmente, de forma coletiva, decorrendo na sala de aula de cada turma. Pediu-se aos alunos que apresentassem oralmente todas as dúvidas que tivessem relativamente ao conteúdo, termos e expressões utilizadas nos itens, sublinhando-as no enunciado para posterior análise. Depois de uma breve apresentação do instrumento, foi solicitado aos alunos que expressassem, em relação a cada uma das dimensões, o seu nível de concordância através de uma escala multi-item, do tipo *likert* com 4 pontos (1 "Discordo Completamente", 2 "Discordo", 3 "Concordo", 4 "Concordo Completamente"). A aplicação do pré-teste foi feita na última quinzena do mês de junho, no término do ano letivo 2014/2015.

**Figura 5.** Item exemplo do questionário sobre a Transição de Ciclo

No 5º ano vou ter de dedicar mais tempo ao trabalho e ao estudo para obter boas notas.	Discordo Completamente <input type="checkbox"/>	Discordo <input type="checkbox"/>	Concordo <input type="checkbox"/>	Concordo Completamente <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------	--------------------------------------	---

### Resultados

Verificada a adequação dos dados para a realização da análise fatorial, de acordo com os valores apresentados pelo teste de KMO e de esfericidade de Bartlett (KMO=.549; Teste Bartlett  $p < .001$ ), procedemos ao estudo da validade interna do instrumento.

**Quadro 15.** Questionário sobre a Transição de Ciclo - Análise fatorial exploratória após rotação varimax (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Aprendizagem</i>	F2 <i>Aprendizagem</i>	F3 <i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>	F4 <i>Articulação</i>
38	.74			
25	.69			
21	.65			
27	.64			
30	.55			
32	.47			
15		.73		
5		.64		
1		.58		
3		.52		
34		.50		
11		.47		
2			.70	
8			.66	
14			.65	
23			.44	
24				.79
29				.69
19				.58
41				.50
9				.42
<b>Valor Próprio</b>	3.06	2.43	2.03	1.52
<b>Variância Explicada</b>	14.55%	11.59%	9.67%	7.21%

Assim, os 41 itens do questionário dos alunos foram submetidos a uma AFE com extração por componentes principais, seguida de rotação varimax. A distribuição

dos itens foi feita pelos 4 fatores previamente definidos. Foram excluídos do fator 1 – *Aprendizagem* os itens 7, 13, 17 e 36, do fator 2 – *Expetativas em relação ao espaço escolar* os itens 20, 31 e 35; e do fator 3 – *Articulação* os itens 6, 12, 16 e 33 por se apresentarem num agrupamento discrepante com o seu conteúdo. Relativamente ao fator 4 – *Relação com professores/colegas* observou-se, ao longo da AFE, um constante e evidente agrupamento dos seus itens pelos restantes fatores. Verificou-se também a subdivisão do fator 1 - *Aprendizagem* em dois fatores (Quadro 15). De referir ainda que se procedeu à recodificação dos itens 21, 30 e 15 por estes apresentarem valores negativos, mostrando estarem em direção oposta aos restantes. Perante os resultados obtidos, retiraram-se os itens 4, 10, 18, 22, 26, 28, 37 e 39 que constituíam o fator 4 - *Relação com professores/colegas* e foi realizada uma nova AFE, com o intuito de tentar obter uma melhor disposição dos 33 itens pelos restantes 3 fatores.

**Quadro 16.** Questionário sobre a Transição de Ciclo - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 20 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Aprendizagem</i>	F2 <i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>	F3 <i>Articulação</i>
15	.74		
5	.61		
1	.57		
11	.52		
3	.51		
34	.45		
31		.64	
8		.62	
2		.62	
23		.49	
14		.46	
20		.41	
35			
24			.61
41			.57
29			.56
19			.56
9	.42		.46
16			
33			
<b>Valor Próprio</b>	2.84	2.21	1.93
<b>Variância Explicada</b>	14.22%	11.02%	9.63%

Os resultados da nova análise (Quadro 16) mostraram que os itens 6, 7, 12, 13, 17, 21, 25, 27, 30, 32, 36, 38 surgiram num agrupamento discrepante com o seu conteúdo facto que levou à sua exclusão . Foi também excluído o item 40 por baixar o

valor do coeficiente de Alfa de Cronbach do fator1 - *Aprendizagem*. A nova análise mostrou uma distribuição fatorial mais adequada, permitindo explicar 34.9% da variância total dos itens, sendo 14.22% do primeiro fator, 11.02% do segundo fator e 9.63% do terceiro fator. Assim sendo, o questionário ficou composto por 20 itens distribuídos pelos três fatores, pertencendo seis dos itens ao primeiro fator – *Aprendizagem*, sete dos itens ao segundo fator – *Expetativas em relação ao espaço escolar* e os outros sete itens ao terceiro fator – *Articulação*.

De seguida são apresentados os dados descritivos referentes a cada dimensão.

**Quadro 17.** Questionários sobre a Transição de Ciclo - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	M (DP) n=141	$\alpha$
<i>Aprendizagem</i>	3.51 (.35)	.64
<i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>	2.86 (.45)	.58
<i>Articulação</i>	3.28 (.38)	.59

Constatou-se, na análise às médias apresentadas, que os alunos atribuíram um maior grau de importância aos aspetos relacionados com a obtenção de informação e ao estabelecimento do contacto com o novo ciclo, abordados nas dimensões *Aprendizagem* ( $M=3.51$ ) e *Articulação* ( $M=3.28$ ), sendo uma forma de esclarecer e desmistificar os seus medos e receios respeitantes à nova fase escolar, relegando para último plano a dimensão *Expetativas em relação ao espaço escolar* ( $M=2.86$ ). Relativamente à análise da consistência interna obtiveram-se valores aceitáveis na dimensão *Aprendizagem* e valores baixos de consistência interna nas duas restantes dimensões (Quadro 17).

Embora o resultado da AFE tenha mostrado os itens potencialmente a excluir, nas dimensões *Expetativas em relação ao espaço escolar* e *Articulação*, optou-se pela permanência dos mesmos no questionário a aplicar à amostra da investigação principal. Esta decisão justifica-se pelo facto de algumas situações verificadas na aplicação do pré-teste poderem ter interferido nos resultados obtidos. Assim, a primeira das situações a que se atribui interferência nas fases do processo de construção e validação do questionário, está relacionada com o cumprimento da calendarização. Um dos

procedimentos para a formalização, dos pedidos iniciais, de autorização às entidades competentes (Direção-Geral da Educação (DGE); Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)) é a submissão de todos os instrumentos para análise, na sua versão final. Neste sentido, gostávamos de ter incidido mais na estruturação do questionário e nas suas qualidades psicométricas, mas tal não foi possível devido à limitação temporal a que estivemos sujeitos para voltar a desenvolver todo o processo de aplicação, análise e comparação de medições com outras amostras (Carmines & Zeller, 1979; Cronbach, 1951; Marôco & Garcia-Marques, 2006; Trochim, 2005). Outro provável fator de interferência prende-se com o facto das características dos alunos que constituíram a amostra do pré-teste não serem homogéneas (Streiner, 2003; Thompson, 2002). As turmas pertencentes ao agrupamento de Almada evidenciavam mais dificuldades escolares, existindo um maior número de alunos repetentes. Comparando estas características com as turmas pertencentes ao agrupamento de Lisboa, verificou-se uma realidade completamente oposta. Estas diferenças foram sentidas nitidamente, ao longo da aplicação do questionário, nas dificuldades de interpretação do enunciado apesar de se ter explicado, logo de início, toda a estrutura do instrumento e o seu objetivo. Apontamos ainda, a forma como o agendamento da aplicação do instrumento foi feita nos dois agrupamentos, como possível causa de interferência nos resultados. No agrupamento de Almada, apesar ter sido obtida a autorização da diretora e a marcação da data e hora a aplicar o pré-teste nas escolas, verificaram-se algumas anomalias no que se refere à organização das aplicações. Esta situação não se verificou no agrupamento de Lisboa, onde os docentes foram previamente informados, planificando as suas aulas tendo em consideração a intervenção marcada. Perante as várias situações anteriormente abordadas, verificou-se que seria pertinente desenvolver a análise aos questionários do pré-teste por agrupamento. No entanto, não se tendo equacionado, logo de início, o estudo de possíveis influências relacionadas com a escola, não foi possível ter em consideração a diferenciação dos alunos da amostra recolhida nos dois agrupamentos, por não ter sido feita nenhuma identificação do local de recolha dos dados. Todas as situações que foram vivenciadas poderão ter contribuído para a menor fiabilidade do questionário tal como é referido na literatura.

Thompson (2002) afirma que “A mesma medida, quando administrada a uma amostra de sujeitos mais homogéneos ou mais heterogéneos produzirá scores com diferentes fiabilidades” (p.839). Marôco e Garcia-Marques (2006) mencionam que “[...] todas as características dos contextos de recolha dos dados que estejam direta ou

indiretamente relacionadas com uma maior variabilidade observada nos dados afetam igualmente o valor do índice de Cronbach.” (p. 76). Acrescentam relativamente à interpretação dos resultados que “[...] os valores de  $\alpha$  devem sempre ser interpretados à luz das características da medida a que se associa, e da população onde essa medida foi feita” (p. 76). Referem ainda que “[...] o índice  $\alpha$  de Cronbach é uma estimativa “lower-bound” da fiabilidade de uma medida [...] tal não significa que o índice associado a uma única medida não possa estar a sobrestimar o que ocorrerá num segundo momento de mensuração” (p. 74).

Tendo em consideração os referidos autores, optou-se por manter, quase na totalidade (retirou-se apenas o item 5), a versão inicial do questionário para aplicar à amostra da investigação principal, perspetivando a obtenção de melhores resultados. Cabe-nos salientar ainda, que o número de sujeitos da amostra a que foi aplicado o pré-teste não era considerado o ideal, conforme algumas definições existentes na literatura (Gorsuch, 1983; Hair et al., 2009; Cattell, 1978; Everitt, 1975), mas não nos foi possível obter uma amostra de maior dimensão, principalmente por questões temporais e de autorização.

Por último, resultante da análise efetuada aos termos e expressões utilizadas na elaboração dos itens, mencionadas por uma grande parte dos alunos no pré-teste, foi retirado o item 5 devido à sua estrutura frásica complexa e alterada a expressão utilizada de “2º ciclo” para “5º ano de escolaridade” por ser de melhor compreensão para a faixa etária da amostra em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001; Hartley & Branthwaite, 1989; Hill & Hill, 2008).

### **3.2.2. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores**

O questionário aos professores do 4º ano de escolaridade teve como objetivo avaliar as estratégias de apoio à transição de ciclo operacionalizadas por professores e escolas. A sua estrutura era formada por 23 itens, agrupados em três fatores. O fator 1 - *Articulação* é constituído por 8 itens (1, 4, 7, 10, 13, 17, 21 e 23) que remetem para as práticas de articulação praticadas nas escolas (e.g. “A escola onde leciono promove a articulação curricular entre ciclos.”); o fator 2 - *Informação sobre o 2º Ciclo* por 7 itens (3, 5, 8, 11, 15, 18 e 20) que abordam a transmissão de informação ao aluno sobre o funcionamento do novo ciclo ao nível da quantidade de disciplinas e professores,

horários, métodos de trabalho e de estudo (e.g.”Costumo dialogar com os alunos de forma a esclarecer dúvidas, desmistificar medos e receios relativamente ao 2º ciclo.”); o fator 3 - *Estratégias de Ensino* por 8 itens (2, 6, 9, 12, 14, 16, 19 e 22) os quais reenviam para as estratégias utilizadas na sala de aula pelos professores visando o apoio no processo de transição do aluno (e.g.”Durante o 4º ano implemento a diversificação dos métodos de trabalho.”).

A amostra do pré-teste foi constituída por 133 professores que lecionavam no 4º ano de escolaridade, dos quais 111 eram do sexo feminino (83.5%) e 22 do sexo masculino (16.5%), com idades a oscilar entre os 28 e os 45 anos ( $M=35.8$ ;  $DP=4.5$ ). O questionário foi realizado ao longo dos meses de julho e agosto de 2015, sendo a sua aplicação feita via online, sensibilizando-se a participação dos professores através de vários grupos existentes na área da educação. Para as respostas dos professores utilizou-se uma escala de tipo *likert*, composta por quatro categorias, variando de 1 “*Nunca*” a 4 “*Muitas vezes*”.

**Figura 6.** Item exemplo do questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
1 A escola onde leciono promove a articulação curricular entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Resultados

Tendo em consideração a adequação dos dados do questionário dos professores do 4º ano à análise ( $KMO=.858$ ; Teste Bartlett  $p<.001$ ), submetem-se 23 itens a uma AFE com extração por componentes principais e definição prévia de 3 fatores (referentes às dimensões esperadas: *Articulação*, *Informação sobre o 2º ciclo* e *Estratégias de ensino*), seguida de rotação varimax. Os resultados desta análise evidenciaram que alguns itens saturavam predominantemente em fatores diferentes do esperado originalmente. Este resultado levou à eliminação destes itens (2, 6 e 23), por terem surgido num agrupamento discrepante com o seu conteúdo, e do item 21 por ter apresentado valores de saturação baixos. A nova análise sobre os 19 itens (Quadro 18) permitiu obter uma solução fatorial explicando 65.1% da variância dos itens.

O primeiro fator referente à dimensão *Articulação* agrupa 6 itens (13, 1, 10, 4, 7, 17). Este fator explica 32.56% da variância e apresenta um alfa de Cronbach de .93. O

segundo fator designa a dimensão *Informação sobre o 2º Ciclo* e agrupa 7 itens (11, 8, 15, 18, 5, 3, 20). Explica 21.38% da variância e apresenta um alfa de Cronbach de .89. Por fim, o terceiro fator aborda a dimensão *Estratégias de Ensino* que agrupa 6 itens (19, 22, 14, 12, 16, 9). Esta dimensão explica 11.16% da variância e apresenta um alfa de Cronbach de .84. Mostramos, perante os resultados obtidos através do Alfa de Cronbach, que todas as dimensões apresentam valores aceitáveis no que se refere à consistência interna (Quadro 19).

**Quadro 18.** Questionários sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 19 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Articulação</i>	F2 <i>Informação sobre o 2º Ciclo</i>	F3 <i>Estratégias de ensino</i>
13	.91		
1	.88		
10	.87		
4	.86		
7	.86		
17	.82		
11		.79	
8		.78	
15		.78	
18		.76	
5		.74	
3		.74	
20		.64	
19			.84
22			.78
14			.73
12			.72
16			.70
9			.65
<b>Valor Próprio</b>	6.19	4.06	2.12
<b>Variância Explicada</b>	32.56%	21.38%	11.16%

**Quadro 19.** Questionários sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	<i>M (DP)</i> n=133	$\alpha$
<i>Articulação</i>	2.63 (.80)	.93
<i>Informação sobre o 2º ciclo</i>	3.60 (.40)	.89
<i>Estratégias de ensino</i>	3.73 (.36)	.84

Relativamente às médias (Quadro 19), podemos constatar que é a dimensão *Estratégias de ensino* que se apresenta como a mais representativa ( $M=3.73$ ), seguida pela dimensão *Informação sobre o 2º ciclo* ( $M=3.60$ ) e pela *Articulação* ( $M=2.63$ ). No que se refere à estrutura do questionário, não se verificou a necessidade de realizar alterações, uma vez que os participantes consideraram o questionário como sendo de fácil leitura, compreensão e preenchimento, e os resultados das análises às propriedades psicométricas evidenciaram boas qualidades métricas.

### 3.2.3. Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores

À semelhança do questionário aplicado aos professores do 4º ano de escolaridade, que analisou a fase referente à preparação do aluno para a transição para o novo ciclo, o questionário para os professores do 5º ano de escolaridade, constituído por 31 itens, apresentava igualmente os mesmos três fatores, agora sob o ponto de vista referente à fase de adaptação do aluno ao novo ciclo. Manteve-se o objetivo em estudo, mas referente às estratégias de apoio operacionalizadas pelos professores do 5º ano e suas respetivas escolas. Assim, temos o fator 1 - *Articulação* (e.g. "A escola onde leciono promove a colaboração do professor do 1º ciclo na organização das turmas do 2º ciclo.") constituído por 11 itens (2, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 24, 26, 28, 30); o fator 2 - *Estratégias de Ensino* (e.g. "No início do 2º ciclo aplico exercícios de diagnóstico.") com 13 itens (1, 4, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 23, 25, 27, 29, 31) e o fator 3 - *Informação sobre o 2º Ciclo* (e.g. "Costumo dialogar com os alunos do 5º ano sobre o 2º ciclo.") com 7 itens (3, 5, 8, 11, 14, 17, 22). Relativamente à quantidade de itens que cada fator engloba, verificou-se um aumento no que se refere ao questionário do 5º ano de escolaridade uma vez que se apresentaram outras situações que não foram referenciadas no ciclo anterior. Para as respostas dos professores utilizou-se novamente uma escala de tipo *likert*, oscilando de 1 "Nunca" a 4 "Muitas vezes".

**Figura 7.** Item exemplo do questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
1 No início do 2º ciclo valorizo a participação dos alunos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participaram neste estudo 131 professores que lecionavam no 5º ano de escolaridade, dos quais 90 eram do sexo feminino (68.7%) e 41 do sexo masculino (31.3%), com idades compreendidas entre os 27 e os 51 anos ( $M=35.4$ ;  $DP=4.2$ ). O questionário foi realizado no mesmo período de tempo, em que decorreu o questionário aos professores do 4º ano, tendo sido utilizados os mesmos meios de aplicação.

### Resultados

Os resultados obtidos no teste de KMO e de esfericidade de Bartlett, (KMO=.785; Teste Bartlett  $p<.001$ ) permitiram proceder à análise fatorial.

Os 31 itens dos questionários dos professores do 5º ano de escolaridade foram igualmente submetidos a uma AFE com extração por componentes principais e definição prévia de 3 fatores, seguida de rotação varimax. Foram retirados os itens 5, 8, 12, 18, 20, 25 e 27 por se terem apresentado num agrupamento discrepante com o seu conteúdo e procedeu-se à realização de uma nova AFE (Quadro 20).

**Quadro 20.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Análise fatorial exploratória após rotação varimax para 24 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Articulação</i>	F2 <i>Estratégias de ensino</i>	F3 <i>Informação sobre o 2º ciclo</i>
13	.83		
7	.80		
2	.79		
10	.78		
16	.76		
19	.70		
24	.62		
21	.58		
26	.56		
30	.52		
28	.51		
6		.81	
4		.79	
9		.76	
31		.64	.40
23		.60	.50
29		.54	
15		.43	
1			
14			.85
22			.78
17			.73
11			.69
3			.67
<b>Valor Próprio</b>	7.64	3.52	1.78
<b>Variância Explicada</b>	31.81%	14.67%	7.41%

A análise sobre os 24 itens permitiu obter uma solução fatorial explicando 53.9% da variância dos itens. O primeiro fator (*Articulação*) agrupa 11 itens (13, 7, 2, 10, 16, 19, 24, 21, 26, 30, 28) que explicam 31.81% da variância, o segundo fator (*Estratégias de Ensino*) agrupa 8 itens (6, 4, 9, 31, 23, 29, 15, 1) que explicam 14.67% da variância e o terceiro fator (*Informação sobre o 2º ciclo*) agrupa 5 itens (14, 22, 17, 11, 3) explicando 7.41% da variância.

Através do cálculo do coeficiente de Alfa de Cronbach (Quadro 21) assegurou-se um índice de consistência interna bastante satisfatório tendo-se obtido os seguintes valores:  $\alpha=.89$  para o fator 1 – *Articulação*,  $\alpha=.83$  para o fator 2 – *Estratégias de ensino* e  $\alpha=.85$  para o fator 3 – *Informação sobre o 2º ciclo*.

**Quadro 21.** Questionários sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Médias, desvios-padrão e coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	<i>M (DP)</i> n=131	$\alpha$
Articulação	2.84 (.66)	.89
Estratégias de ensino	3.72 (.37)	.83
Informação sobre o 2º ciclo	3.52 (.52)	.85

Em resultado à análise das médias (Quadro 21) observou-se que é a dimensão *Estratégias de ensino* ( $M=3.72$ ) que apresenta um valor médio mais alto em comparação com as dimensões *Informação sobre o 2º ciclo* ( $M=3.52$ ) e *Articulação* ( $M=2.84$ ).

Finalizado o processo de análise dos questionários, e tendo como pretensão a obtenção de uma estrutura fatorial apropriada do instrumento, coube-nos tomar algumas decisões (Costello & Osborne, 2005) relativamente aos itens eventualmente a excluir (5, 8, 12, 18, 20, 25 e 27). Neste sentido, embora os resultados da análise fatorial se tenham mostrado a favor da exclusão dos mesmos, optou-se por manter os 31 itens da estrutura inicial do questionário, considerando o número reduzido de itens que ficariam na formação das dimensões, às quais pertencem, os itens a excluir.

Quanto ao enunciado do instrumento, e à semelhança do questionário aos professores do 4º ano de escolaridade, manteve-se a sua estrutura inicial.

### **3.2.4. Considerações Finais**

Relativamente ao questionário destinado aos alunos do 4º ano de escolaridade verificou-se, que os itens não agruparam como o esperado tendo em conta os quatro fatores definidos *a priori* (*Aprendizagem, Expetativas em relação ao espaço escolar, Articulação e Relação com professores/colegas*). Este facto deveu-se à distribuição dos itens da dimensão *Relação professores/colegas* pelas restantes dimensões, não constituindo um fator isolado pelo que se optou por eliminar esta dimensão. Observou-se ainda que a dimensão *Aprendizagem* se subdividiu em dois fatores. A partir dos resultados obtidos, tornou-se necessária a realização de uma segunda AFE contendo apenas três fatores, relativos às dimensões *Aprendizagem, Expetativas em relação ao espaço escolar e Articulação*, que permitiu validar a estrutura do instrumento. No que se refere à consistência interna, a dimensão *Aprendizagem* apresentou um valor aceitável enquanto que as dimensões *Articulação e Expetativas em relação aos espaço escolar* apresentaram valores baixos. Tendo em consideração as várias situações que ocorreram no processo de aplicação do pré-teste, que poderão ter influenciado os resultados obtidos, mantiveram-se estas duas dimensões no questionário. Neste sentido sugere-se, que o instrumento seja alvo de mais estudos que possam levar ao seu aperfeiçoamento.

Nos questionários aos professores do 4º e 5ºanos de escolaridade, as AFEs validaram a estrutura previamente definida de 3 fatores distinguindo-se, para ambos, as dimensões *Articulação, Informação sobre o 2º ciclo e Estratégias de ensino*. Os resultados à consistência interna dos dois instrumentos revelaram-se bastante adequados.

Assim sendo, conclui-se que dos três instrumentos, um revela qualidades métricas satisfatórias (questionário aos alunos) e dois revelam boas qualidades métricas (questionários aos professores) (Aleen & Yen, 2003). Neste sentido, podemos considerá-los como instrumentos importantes para a recolha da informação junto de alunos e professores sobre os processos envolvidos na transição de ciclo, permitindo a recolha de informação relativamente à articulação, passagem de informação aos alunos e estratégias desenvolvidas para a facilitação da mesma, tanto na fase anterior à transição como no processo adaptativo ao novo ciclo.

## IV. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

### *3º Estudo*

#### *Investigação Principal*

A transição do 1º para o 2º Ciclo apresenta-se como um momento marcante no percurso escolar dos alunos (Abrantes, 2009b; Correia & Pinto, 2008; Lopes, 2005), podendo ser analisada tanto como uma etapa que cria oportunidades de desenvolvimento e crescimento (Maturano, 2008; Saragonça et al., 2011) como uma fase geradora de obstáculos devido às múltiplas adversidades escolares que decorrem das diversas mudanças que se verificam entre ambos os ciclos e que provocam alterações ao nível da situação escolar do aluno (Akos, 2000; Azevedo, 2002). Associados a essas mudanças estão vários fatores relacionados com a passagem do aluno de um regime de monodocência para um regime de pluridocência (Correia & Pinto, 2008; Lohaus e colaboradores, 2004). Tratando-se de um contexto educativo mais amplo, diversificado e complexo, os alunos deparam-se com um maior grau de exigência ao nível dos conteúdos, de uma intensificação dos métodos de trabalho e de estudo, necessitando de gerir melhor o seu tempo (Abrantes, 2009a; Gutman & Midgley, 2000). As relações de proximidade tendem a tornar-se mais dispersas levando a que o aluno numa fase de adaptação ao novo ciclo sinta a falta do apoio a que estava habituado no 1º Ciclo (Bento, 2007; Gutman & Midgley, 2000). Da mesma forma, a alteração de escola, na maioria das situações, leva ao confronto do aluno com um novo espaço físico de maiores dimensões, com novas regras a cumprir e ao estabelecimento de novas relações de amizade (Abrantes, 2009; Correia & Pinto, 2008). Para além dos aspetos ligados à transição de ciclo há também aspetos associados ao desenvolvimento humano, nomeadamente a entrada na pré-adolescência, que contribuem para a instabilidade dos alunos nesta fase (Correia & Pinto, 2008; Erikson, 1987).

Qualquer processo de transição baseia-se no princípio de que o aluno que transita se encontra preparado para as exigências do novo ciclo de ensino. Neste sentido, a existência de continuidade educativa e articulação entre ciclos, conceitos contemplados no Currículo, tornam-se fundamentais no processo de transição e adaptação do aluno (Gomes & Carvalho, 2007; Roldão, 2008; Ribeiro et al., 2006). A existência de estratégias por parte das escolas e professores que visem o apoio aos

alunos são elementos facilitadores neste processo de transição e adaptação (Formosinho, 2000). A fase de transição e adaptação de ciclo é influenciada pelas percepções e expectativas que os alunos criam quando ainda estão no 4º ano de escolaridade. A pré-imagem que é concebida sobre o novo ciclo vai influenciar as expectativas criadas por cada aluno face ao 2º Ciclo (Ferreira & Santos, 2000). Apresentando-se a transição do 1º para o 2º Ciclo como uma etapa importante no percurso académico dos alunos, importa-nos perceber como os diferentes atores perspetivam esse processo. Deste modo, o presente estudo tem como um dos objetivos a identificação e análise das representações dos professores do 4º e 5º anos de escolaridade relativamente ao processo de transição de ciclo, nomeadamente no que se refere à implementação de estratégias de apoio ao aluno no processo de transição de ciclo. Por outro lado, pretendemos igualmente perceber quais as percepções e expectativas apresentadas por alunos do 4º ano de escolaridade, relativamente ao novo ciclo de estudos.

Para além dos aspetos referidos outros fatores associados ao aluno podem condicionar esta fase escolar. A própria transição de ciclo e a forma como esta ocorre pode afetar o ajustamento académico do aluno, afetando o seu autoconceito e autoestima, a sua motivação e o seu rendimento académico (Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004; Peixoto & Piçarra, 2005; Zanobini & Usai, 2002). A transição de ciclo, quando vivenciada pelos alunos de forma negativa, pode trazer repercussões não só ao nível escolar, mas também emocional podendo repercutir-se posteriormente na sua vida diária e, algumas das vezes, até futuramente ao longo do seu percurso escolar (Cleto & Costa, 2000; Jindal-Snape, 2010; Sacristán, 1998). Assim sendo, a motivação, o autoconceito e a autoestima apresentam-se como variáveis que influenciam o aproveitamento escolar do aluno (Peixoto, 2003). Em anos de transição de ciclo, estes mesmos constructos, adquirem uma maior importância relativamente à forma como cada aluno se ajusta ao novo ciclo (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). A motivação é considerada como um fator que estimula o aluno na realização de qualquer atividade ou tarefa escolar (Brophy, 1998). Segundo a teoria dos objetivos de realização, o que leva os alunos a envolverem-se de uma forma mais ou menos intensa na realização de certas tarefas e na concretização dos seus objetivos está relacionado com duas orientações – orientação para a tarefa e a orientação para o ego (Duda & Nicholls, 1992; Skaalvik, 1997). Os alunos orientados para a tarefa encontram-se mais motivados para a aprendizagem enquanto os alunos mais orientados para o ego procuram demonstrar uma habilidade superior da sua competência relativamente aos outros (Ames, 1984; Kaplan

& Maehr, 2007; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Skaalvik (1997) contempla, de forma independente da orientação para a tarefa e para o ego, a existência de objetivos para o evitamento. Os alunos orientados para o evitamento tendem em evitar as tarefas escolares. Sendo assim, a motivação pode influenciar o processo de aprendizagem do aluno face ao tipo de orientação motivacional adotada. Por outro lado, os alunos com alto nível de autoconceito geral tendem a obter melhores resultados e a estar mais motivados para as tarefas escolares e os desafios que a escola lhes apresenta, mostrando níveis elevados de autoconfiança. Os alunos com baixo nível de autoconceito geral tendem a obter resultados escolares mais fracos e mostram uma atitude de desinteresse perante a escola (Senos & Diniz, 1998). Alguns destes alunos procuram valorizar as suas capacidades e competências em áreas de interesse, nas quais sentem mais satisfação e onde sabem que conseguem obter melhores resultados (Harter, 1998; Peixoto & Almeida, 2010). Tendo em consideração a abordagem anterior, surge outro dos objetivos deste estudo que tem por pretensão investigar qual o impacto da transição, do 1º para o 2º Ciclo, sobre a motivação, o autoconceito e a autoestima dos alunos.

#### **4.1. Caracterização dos Participantes**

Os participantes deste estudo foram avaliados em duas fases distintas. Neste sentido apresentamos as características observadas em cada momento (Quadros 22 e 23). Importa referir que só foram incluídos no estudo alunos com um percurso escolar homogéneo, não tendo sido considerados para esta investigação alunos que apresentassem alguns problemas no domínio da saúde, para que se pudesse proceder à avaliação e análise das variáveis de igual forma. No primeiro momento, referente ao 4º ano de escolaridade, participaram 1003 alunos, sendo que 51.6% eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos ( $M=9.6$ ;  $DP=0.7$ ). Participaram, igualmente, os respetivos professores (68), dos quais 88.2% eram do sexo feminino, com idades entre os 33 e os 59 anos ( $M=41.5$ ;  $DP=5.8$ ) e um tempo de serviço situado entre os 6 e os 36 anos ( $M=17.8$ ;  $DP=6.1$ ).

Seguindo a trajetória escolar dos alunos em estudo, considerando-se as retenções ocorridas e a perda de alguns alunos na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, no segundo momento, 5º ano de escolaridade, participaram 848 alunos (50.7% do sexo feminino), com idades entre os 10 e os 13 anos ( $M=10.3$ ;  $DP=0.6$ ). Os respetivos professores, diretores de turma e professores das diferentes áreas

disciplinares pertencentes aos conselhos de turma que desejaram participar, perfaziam um total de 126 professores, sendo que 74.6% eram do sexo feminino, com idades a oscilarem entre os 35 e os 64 anos ( $M=46.2$ ;  $DP=8.1$ ) e um tempo de serviço situado entre os 4 e os 44 anos ( $M=20.6$ ;  $DP=8.6$ ). Podemos ainda constatar, relativamente aos professores das duas amostras, que a maior parte apresenta o grau de Licenciado como habilitação literária.

**Quadro 22.** Caracterização da amostra de alunos, no 4º e 5º anos, em função da idade e do sexo

	Idades <i>M (DP)</i>	Sexo	
		Feminino	Masculino
4º Ano n=1003	9.6 (0.7)	518 (51.6%)	485 (48.3%)
5º Ano n=848	10.3 (0.6)	429 (50.7%)	419 (49.4%)

**Quadro 23.** Caracterização da amostra de professores, no 4º e 5º anos, em função da idade, do sexo, dos anos de serviço docente e habilitações literárias

	Idades <i>M (DP)</i>	Sexo		Anos de serviço <i>M (DP)</i>	Habilitações literárias			
		Feminino	Masculino		D	M	L	B
4º Ano n=68	41.5 (5.8)	60 (88.2%)	8 (11.8%)	17.8 (6.1)	0	10	58	0
5º Ano n=126	46.2 (8.1)	94 (74.6%)	32 (25.4%)	20.6 (8.6)	0	24	99	3

**D** – Doutoramento; **M** – Mestrado; **L** – Licenciatura; **B** – Bacharelato

Os participantes deste estudo são oriundos de dez agrupamentos de escolas públicas do distrito de Loures (Quadro 24). A primeira fase de investigação englobou sessenta e oito turmas do 4º ano de escolaridade e decorreu em trinta e sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda fase, observou-se um decréscimo de escolas, passando-se a contabilizar apenas dez que se referem às escolas de agrupamento. Nesta investigação, pudemos constatar que a maioria dos alunos quando transita escolhe a escola do 2º Ciclo do agrupamento a que pertence. Relativamente ao número de turmas, o mesmo aumentou para setenta e quatro, uma vez que os alunos do 4º ano de escolaridade se dispersaram pelas várias turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico.

**Quadro 24.** Agrupamentos, escolas e turmas no 4º e 5º anos

	<b>Agrupamentos</b>	<b>Escolas</b>	<b>Turmas</b>
4º Ano n=1003	10	37	68
5º Ano n=848	10	10	74

## **4.2. Procedimentos**

Apresentamos de seguida a descrição geral dos procedimentos relativamente aos instrumentos aplicados às duas amostras de sujeitos que constituíram este estudo, alunos e professores. Assim, procedeu-se inicialmente à apresentação dos objetivos e do método da investigação a desenvolver às entidades envolvidas. Após as autorizações concedidas pela DGE e DGEstE (Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar, Anexo 4), pelos Diretores dos Agrupamentos (Anexo 5), Professores (Anexo 6) e Encarregados de Educação dos alunos (Anexo 7) procedeu-se à recolha de dados, participando apenas os alunos com consentimento informado por parte dos encarregados de educação.

Tratando-se de um estudo longitudinal, os dados foram recolhidos ao longo de dois anos letivos em momentos de avaliação diferentes. O primeiro momento decorreu no final do 1º Ciclo do Ensino Básico (nos meses de maio e junho), no 4º ano de escolaridade, tendo sido realizado no ano letivo 2015 / 2016, o segundo momento ocorreu no início do segundo período do 2º Ciclo do Ensino Básico (nos meses de janeiro e fevereiro), no 5ºano de escolaridade e foi realizado no ano letivo 2016/2017.

As calendarizações das aplicações dos instrumentos foram antecipadamente definidas, no 4º ano de escolaridade com o professor titular, no 5º ano de escolaridade em conjunto com o diretor do agrupamento e o diretor de cada turma. Ambas as aplicações foram realizadas por dois tempos letivos, com a duração total de 90 minutos.

Em cada turma foi feita uma breve apresentação dos instrumentos a aplicar (Quadro 25). Salientou-se, logo no início, que os instrumentos eram anónimos, solicitando aos alunos que respondessem de forma sincera, sem medos ou receios. Por se tratar de uma faixa etária ainda muito jovem, optou-se por ler os itens dos instrumentos em voz alta, esclarecendo no momento algumas questões de interpretação ou de preenchimento que iam sendo colocadas pelos alunos.

**Quadro 25.** Instrumentos aplicados aos alunos e professores

Instrumentos	Alunos		Professores	
	4º Ano	5º Ano	4º Ano	5º Ano
<i>Questionário sobre a Transição de Ciclo</i> (perceções e expetativas sobre o novo ciclo)	×			
<i>Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes</i> (Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Bárto-lo-Ribeiro e Pipa, 2017)	×	×		
<i>Escala de Orientações Motivacionais</i> (Skaalvik, 1997)	×	×		
<i>Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo</i>			×	
<i>Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo</i>				×

Com vista à introdução e análise dos dados recolhidos nos dois momentos de avaliação, foi elaborada uma lista, apenas do conhecimento do investigador, onde constavam os códigos numéricos que permitiram identificar os instrumentos de acordo com os agrupamentos, as escolas, as turmas, os professores e os alunos.

Passamos a apresentar de seguida os instrumentos referidos e os resultados obtidos nas duas amostras. Cabe-nos lembrar que foram aplicados os mesmos critérios de classificação, definidos no capítulo anterior (*2º Estudo*), relativos à análise da validade interna (AFE com extração de componentes principais e rotação varimax), da consistência interna (Alfa de Cronbach).

### **4.3. Análise das Propriedades Psicométricas dos Instrumentos**

#### **4.3.1. Questionário sobre a Transição de Ciclo – Alunos**

##### Instrumento

Para analisar a percepção e as expectativas que os alunos demonstram ter em relação ao novo ciclo, quando ainda frequentam o ciclo anterior foi aplicado um questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade (Anexo 8) constituído por 40 itens, divididos por quatro fatores que representam as seguintes dimensões: F1 - *Aprendizagem*, F2 - *Expectativas em relação ao espaço escolar*, F3 - *Articulação* e F4 - *Relação com professores/colegas*. A descrição destes fatores consta no capítulo anterior, referente ao 2º estudo, pelo que não a apresentamos aqui (ver cap. III, p. 81 e seguintes).

Com vista à verificação da adequação dos dados à análise que se pretendia realizar (AFE), foi previamente analisado o cumprimento dos pressupostos definidos na literatura (Hair et al, 2009; Sharma, 1996; Marôco, 2014), através dos testes de KMO e de Esfericidade de Bartlett. Uma vez que os valores obtidos se mostraram adequados à utilização da análise fatorial (KMO=.833; Teste Bartlett  $p<.001$ ), procederemos à apresentação dos resultados obtidos no Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos.

##### Resultados

Procedeu-se à AFE dos 40 itens que constituem o instrumento, considerando-se os quatro fatores já pré-definidos. Foram excluídos os itens 23, 27, 11, 22, 9, 21, 34, 30, 38, 25, 36, 4, 17 e 35 por surgirem num fator diferente do que inicialmente estava definido, de acordo com o seu suporte teórico, e os itens 29, 6, 5 e 4 por baixarem a consistência interna das dimensões a que pertencem. Na primeira análise, e à semelhança dos resultados obtidos no pré-teste, voltou-se a verificar os mesmos resultados (Quadro 26) no que se refere à extinção do quarto fator – *Relação com professores/colegas*, assim como à subdivisão do primeiro fator – *Aprendizagem*. Neste sentido, decidiu-se seguir o mesmo procedimento adotado no pré-teste, retirando-se o quarto fator – *Relação com professores/colegas* e submetendo-se os restantes 32 itens a uma AFE. Os itens 14, 31, 6, 35, 11, 3, 33, 1, 10, 16, 30, 34, 12 foram retirados por

agruparem num fator diferente do esperado e os itens 40, 5, 22 por baixarem os valores da consistência interna.

**Quadro 26.** Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Aprendizagem</i>	F1 <i>Aprendizagem</i>	F3 <i>Articulação</i>	F2 <i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>
1	.63			
10	.61			
16	.58			
3	.57			
20	.56			
33	.51			
14	.48			
39		.73		
26		.69		
37		.63		
24	.40	.52		
31		.48		
12		.47		
32			.72	
8			.72	
15			.70	
18			.65	
28			.40	
19				.71
13				.70
2				.69
7				.69
<b>Valor Próprio</b>	3.59	2.68	1.83	1.46
<b>Variância Explicada</b>	16.30%	12.18%	8.31%	6.62%
<b>Alfa de Cronbach</b>	.67	.67	.68	.67

Como pode ser observado no quadro 27, os itens 26, 37, 24, 39, 20 e 29 definem o primeiro fator referente á dimensão da *Aprendizagem*; os itens 19, 7, 13 e 2 representam o segundo fator da dimensão *Expetativas em relação ao espaço escolar*; por fim os itens 8, 32, 18, 15, 23 e 28 expressam o terceiro fator respeitante à dimensão *Articulação*. A nova análise fatorial apresentou 44.1% da variância explicada, pertencendo 14.88% ao primeiro fator, 10.90% ao segundo e 18.31% ao terceiro.

**Quadro 27.** Questionário sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Análise fatorial após rotação varimax para 16 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F3 <i>Articulação</i>	F1 <i>Aprendizagem</i>	F2 <i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>
8	.68		
32	.67		
18	.67		
15	.64		
23	.59		
28	.54		
26		.71	
37		.68	
24		.67	
39		.66	
20		.54	
29		.47	
19			.70
7			.70
13			.69
2			.67
<b>Valor Próprio</b>	2.93	2.38	1.74
<b>Variância Explicada</b>	18.31%	14.88%	10.90%

Avaliada a consistência interna de cada dimensão (Quadro 28), através do coeficiente de Alfa de Cronbach, obtiveram-se valores muito próximo do considerado aceitável por Nunnaly (1978) para as dimensões *Aprendizagem* ( $\alpha=.69$ ) e *Expetativas em relação ao espaço escolar* ( $\alpha=.67$ ), e um valor aceitável para a dimensão *Articulação* ( $\alpha=.70$ ).

**Quadro 28.** Questionários sobre a Transição de Ciclo - Alunos - Coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	$\alpha$
<i>Aprendizagem</i>	.69
<i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>	.67
<i>Articulação</i>	.70

### 4.3.2. Escala de Autoconceito e Autoestima

#### Instrumento

Para avaliar o Autoconceito e a Autoestima foi utilizada a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (Peixoto et al., 2017) (Anexo 9), constituída por 43 itens distribuídos por oito subescalas. Destas, sete subescalas avaliam a perceção que o adolescente faz de si próprio, nos seguintes domínios de competência: *Competência Escolar*, *Aceitação Social*, *Competência Atléticoa*, *Aparência Física*, *Competência a Língua Materna*, *Comportamento* e *Competência em Matemática*. A oitava subescala refere-se a uma avaliação global feita ao nível da *Autoestima* (Peixoto & Rodrigues, 2005). A escala apresenta-se constituída por duas partes, sendo a primeira referente ao Perfil de Auto-Perceção “*Como é que eu sou?*”, a segunda, definida por Escala de Importância, analisa o grau de importância que os adolescentes atribuem a cada domínio de competência “*O quanto isto é importante para mim?*” (Costa, 2007; Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). No quadro seguinte são apresentadas as duas partes da escala, as subescalas que as constituem assim como os itens correspondentes.

**Quadro 29.** Escala de Autoconceito e Autoestima - Subescalas e itens

		“Como é que eu sou?”	“O quanto isto é importante para mim?”
	Subescalas	43 Itens	14 Itens
<b>Autoconceito Académico</b>	<i>Competência Escolar</i>	1, 10, 19, 27, 34	1, 8
	<i>Competência em Matemática</i>	8, 17, 25, 32, 40	7, 14
	<i>Competência a Língua Materna</i>	5, 7, 14, 16, 24, 31, 39	6, 13
	<i>Comportamento</i>	6, 15, 23, 30, 38	5, 12
<b>Autoconceito Não Académico</b>	<i>Aparência Física</i>	4, 13, 22, 37, 42	4, 11
	<i>Competência Atléticoa</i>	3, 12, 21, 29, 36	3, 10
	<i>Aceitação Social</i>	2, 11, 20, 28, 35	2, 9
	<i>Autoestima</i>	9, 18, 26, 33, 41, 43	-

No quadro 30 procedemos à descrição conceitual das nove subescalas, apresentando dois exemplos de itens. O primeiro refere-se à abordagem da respetiva

subescala na parte “*Como é que eu sou?*”, o segundo diz respeito à escala de importância “*O quanto isto é importante para mim?*”.

**Quadro 30.** Escala de Autoconceito e Autoestima - Descrição das subescalas

<b>Subescala</b>	<b>Pretende avaliar a percepção que o adolescente tem</b>
<i>Competência Escolar</i>	<b>Do seu desempenho escolar</b> (e.g.”Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.”; e.g.”Alguns jovens acham importante ser bom aluno.”)
<i>Competência em Matemática</i>	<b>Das suas competências à disciplina de matemática</b> (e.g.”Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.”; e.g.”Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.”)
<i>Competência a Língua Materna</i>	<b>Das suas competências à disciplina de Português</b> (e.g.”Alguns jovens necessitam de explicações a Português.”; e.g.”Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.”)
<i>Comportamento</i>	<b>Das suas atitudes e forma de agir</b> (e.g.”Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.”; e.g.”Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.”)
<i>Aparência Física</i>	<b>Do seu aspeto físico</b> (e.g.”Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.”; e.g.”Alguns jovens acham que o seu aspeto físico não tem muita importância.”)
<i>Competência Atlético</i>	<b>Das suas competências físicas e desportivas</b> (e.g.”Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.”; e.g.”Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.”)
<i>Aceitação Social</i>	<b>Do modo como os outros o aceitam e à sua popularidade</b> (e.g.”Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.”; e.g.”Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.”)
<i>Autoestima</i>	<b>De si próprio enquanto pessoa</b> (e.g.”Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.”)

Para as respostas utilizou-se uma escala do tipo *likert*, desde 1 “*Completamente diferente de mim*” a 4 “*Exatamente como eu*”, sendo que o valor 1 identifica uma baixa competência percebida e o 4 uma alta competência percebida.

**Figura 8.** Item exemplo da escala de autoconceito e autoestima “*Como é que eu sou?*”

	Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figura 9.** Item exemplo da escala de autoconceito e autoestima “*O quanto isto é importante para mim?*”

	Completa- mente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
Alguns jovens a cham importante ser bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em ambos os momentos de avaliação os dados que constituem a escala mostraram valores adequados à realização da análise fatorial tanto na primeira parte da escala, referente ao autoconceito e autoestima (KMO=.903; Teste Bartlett  $p<.001$  e KMO=.876; Teste Bartlett  $p<.001$ ), como na segunda parte, referente à escala de importância (KMO=.836; Teste Bartlett  $p<.001$  e KMO=.823; Teste Bartlett  $p<.001$ ), pelo que passamos a expor os resultados que foram obtidos nas duas fases de aplicação.

### Resultados

#### *Escala de Autoconceito e Autoestima (4º ano de escolaridade)*

Foram submetidos 37 dos 43 itens totais que constituem a escala de Autoconceito e Autoestima a uma AFE. Para a análise não foram considerados os 6 itens que fazem parte da *Autoestima* uma vez que esta subescala avalia, de forma global, o julgamento que a criança faz de si própria enquanto pessoa, não fazendo uma avaliação a uma competência específica, como as restantes seis subescalas em análise. Assim, ao longo das AFE’s realizadas, foram-se retirando os itens 27, 16, 14, 24, 20, 10, 19, 34 e 1 por aparecerem num agrupamento diferente do que deveriam surgir, de

acordo com o seu conteúdo. Observou-se também, que o fator referente à subescala *Competência Escolar* se agrega ao fator da subescala *Competência em Matemática*. Este resultado é facilmente justificado pelo facto de se tratar de uma subescala que é transversal às restantes áreas de competência, porque avalia a forma como o aluno percebe o seu desempenho escolar seja em que domínio for. Deste modo, foi retirado o fator da subescala *Competência Escolar*. Procedeu-se também à recodificação de alguns dos itens (25, 17, 37, 6, 23, 31, 36, 29 e 2), que se mostraram num sentido negativo, inversos aos restantes itens da escala. Os 28 itens da solução fatorial são apresentados no quadro seguinte.

**Quadro 31.** Escala de Autoconceito e Autoestima 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 28 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>CM</i>	F2 <i>AF</i>	F3 <i>C</i>	F4 <i>CLM</i>	F5 <i>CA</i>	F6 <i>AS</i>
8	.82					
32	.81					
25	.81					
17	.80					
40	.73					
22		.84				
13		.82				
42		.74				
4		.71				
37		.70				
30			.78			
38			.74			
6			.67			
15			.66			
23			.58			
39				.76		
31				.74		
5				.70		
7				.44		
3					.71	
21					.69	
36					.59	
12					.56	
29					.44	
28						.75
11						.67
35						.65
2						.46
<b>Valor Próprio</b>	5.80	2.89	2.42	1.92	1.42	1.19
<b>Variância Explicada</b>	20.70%	10.33%	8.64%	6.87%	5.07%	4.25%

*CM* – Competência em Matemática; *AF* – Aparência Física; *C* – Comportamento; *CLM* – Competência em Língua Materna; *CA* – Competência Atlética; *AS* - Aceitação Social

O primeiro fator engloba cinco itens (8, 32, 25, 17 e 40), da subescala *Competência em Matemática*, que representam 20.70% da variância total; no segundo fator encontramos cinco itens (22, 13, 42, 4 e 37), da subescala *Aparência Física*, que explicam 10.33% da variância; no terceiro fator surgem cinco itens (30, 38, 6, 15 e 23), da subescala *Comportamento*, que explicam 8.64% da variância; o quarto fator apresenta quatro itens (39, 31, 5 e 7), da subescala *Competência em Língua Materna*, que se referem a 6.87% da variância; o quinto fator engloba cinco itens (3, 21, 36, 12 e 29), da subescala *Competência Atlética*, com 5.07% da variância explicada; o sexto fator inclui quatro itens (28, 11, 35 e 2), da subescala *Aceitação Social*, que explicam 4.25% da variância. Estes seis fatores permitiram explicar 60% da variância total da escala.

**Quadro 32.** Escala de Autoconceito e Autoestima 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach

<b>Subescala</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<i>Competência Escolar</i>	.75
<i>Competência em Matemática</i>	.87
<i>Aparência Física</i>	.84
<i>Comportamento</i>	.76
<i>Competência em Língua Materna</i>	.69
<i>Competência Atlética</i>	.63
<i>Aceitação Social</i>	.67
<i>Autoestima</i>	.70

Foi analisada a consistência interna, através do Alfa de Cronbach, para as oito subescalas que constituem a Escala de Autoconceito e Autoestima (Quadro 32). Obteve-se, para cinco dessas subescalas, uma consistência interna aceitável (*Competência Escolar*  $\alpha=.75$ , *Competência em Matemática*  $\alpha=.87$ , *Aparência Física*  $\alpha=.84$ , *Comportamento*  $\alpha=.76$  e na *Autoestima*  $\alpha=.70$ ). Para as restantes três subescalas (*Competência em Língua Materna*  $\alpha=.69$ , *Competência Atlética*  $\alpha=.63$  e *Aceitação Social*  $\alpha=.67$ ), o valor de consistência interna apresenta-se muito próximo do considerado aceitável.

*Escala de Autoconceito e Autoestima (5º ano de escolaridade)*

Para a AFE foram considerados os mesmos 28 itens, obtidos na solução final da Escala de Autoconceito e Autoestima do primeiro momento de recolha de dados, realizado no 4º ano de escolaridade. Verificou-se que todos os itens agruparam perfeitamente nos seis fatores esperados.

**Quadro 33.** Escala de Autoconceito e Autoestima 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 28 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>CM</i>	F2 <i>AF</i>	F3 <i>C</i>	F4 <i>CA</i>	F5 <i>CLM</i>	F6 <i>AS</i>
8	.86					
25	.84					
17	.83					
40	.80					
32	.79					
22		.84				
13		.83				
42		.82				
37		.76				
4		.70				
30			.80			
38			.77			
6			.72			
15			.70			
23			.68			
3				.74		
36				.74		
12				.73		
29				.69		
21				.60		
31					.79	
39					.79	
5					.74	
7					.49	
35						.72
28						.70
11						.69
2						.68
<b>Valor Próprio</b>	6.20	3.52	2.89	1.94	1.42	1.27
<b>Variância Explicada</b>	22.15%	12.57%	10.30%	6.94%	5.06%	4.53%

*CM* – Competência em Matemática; *AF* – Aparência Física; *C* – Comportamento; *CA* – Competência Atlética; *CLM* – Competência a Língua Materna; *AS* - Aceitação Social

Neste segundo momento de avaliação, a solução fatorial da escala (Quadro 33) permitiu explicar 61.6% da variância encontrada, com o primeiro fator referente à subescala *Competência em Matemática* a explicar 22.15% de variância, o segundo fator da subescala *Aparência Física* 12.57%, o terceiro fator da subescala *Comportamento*,

10.30%, o quarto fator da subescala *Competência Atlética* 6.94%, o quinto fator da subescala *Competência a Língua Materna* 5.06% e o sexto fator da subescala *Aceitação Social* 4.53%.

**Quadro 34.** Escala de Autoconceito e Autoestima 5º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach

Subescala	$\alpha$
<i>Competência Escolar</i>	.79
<i>Competência em Matemática</i>	.90
<i>Aparência Física</i>	.87
<i>Comportamento</i>	.82
<i>Competência Atlética</i>	.77
<i>Competência em Língua Materna</i>	.75
<i>Aceitação Social</i>	.72
<i>Autoestima</i>	.78

Relativamente à consistência interna (Quadro 34), os resultados demonstram uma boa consistência para as oito subescalas, a referir: *Competência Escolar*  $\alpha=.79$ , *Competência em Matemática*  $\alpha=.90$ , *Aparência Física*  $\alpha=.87$ , *Comportamento*  $\alpha=.82$ , *Competência Atlética*  $\alpha=.77$ , *Competência em Língua Materna*  $\alpha=.75$ , *Aceitação Social*  $\alpha=.72$  e *Autoestima*  $\alpha=.78$ .

#### *Escala de Importância (4º ano de escolaridade)*

Os 14 itens que constituem a Escala de Importância foram sujeitos a uma AFE, com definição prévia de sete fatores correspondentes às subescalas: *Competência Escolar*, *Competência a Língua Materna*, *Competência em Matemática*, *Competência Atlética*, *Comportamento*, *Aparência Física* e *Aceitação Social*. Em resultado dessa análise, constatou-se que o agrupamento dos itens não se apresentava consonante com o seu conteúdo, em algumas das subescalas. Desta forma, foram realizadas duas novas AFE's, reduzindo-se o número de fatores a obter para quatro e posteriormente para dois, tendo como objetivo o agrupamento das subescalas apresentadas nos domínios a que pertencem, *Autoconceito Académico* (competência escolar, competência em matemática, competência em língua materna e comportamento) e *Autoconceito Não Académico* (aparência física, competência atlética e aceitação social). Na análise

realizada a dois fatores excluíram-se os itens 2 e 10 por não agruparem de acordo com o seu conteúdo e recodificaram-se os itens 4, 5, 7, 8 e 13 por apresentarem valores negativos. A solução fatorial permitiu explicar 43.9% da variância, sendo 30.77% referente ao *Autoconceito Acadêmico* e os restantes 13.13% do *Autoconceito Não Acadêmico*.

**Quadro 35.** Escala de Importância 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 12 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	<i>Autoconceito Acadêmico</i>	<i>Autoconceito Não Acadêmico</i>
12	.68	
14	.66	
1	.66	
8	.66	
5	.63	
6	.62	
13	.60	
7	.59	
11		.82
4		.64
9		.57
3		.54
<b>Valor Próprio</b>	3.69	1.58
<b>Variância Explicada</b>	30.77%	13.13%

**Autoconceito Acadêmico** (Competência Escolar, Competência em Matemática, Competência em Língua Materna e Comportamento) e **Autoconceito Não Acadêmico** (Aparência Física, Competência Atlética e Aceitação Social).

Como resultado (Quadro 35) a análise apresenta doze itens, fazendo parte do *Autoconceito Acadêmico* oito itens (12, 14, 1, 8, 5, 6, 13 e 7) e do *Autoconceito Não Acadêmico* quatro itens (11, 4, 9 e 3).

**Quadro 36.** Escala de Importância 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach

Subescala	$\alpha$
<i>Autoconceito Acadêmico</i>	.80
<i>Autoconceito Não Acadêmico</i>	.58

**Autoconceito Acadêmico** (Competência Escolar, Competência em Matemática, Competência em Língua Materna e Comportamento) e **Autoconceito Não Acadêmico** (Aparência Física, Competência Atlética e Aceitação Social).

A análise à consistência interna da escala (Quadro 36) apresentou um valor aceitável no *Autoconceito Acadêmico* ( $\alpha=.80$ ), no entanto, o valor obtido no

*Autoconceito Não Acadêmico* ( $\alpha=.58$ ) demonstrou-se muito abaixo do valor considerado aceitável. Diante deste resultado, decidimos abandonar esta subescala, uma vez que o valor do Alfa de Cronbach obtido nos mostra que as dimensões que constituem o *Autoconceito Não Acadêmico* não contribuem para a consistência interna da escala. Neste sentido, o *Autoconceito Não Acadêmico* não será considerado para análise no segundo momento de avaliação, referente ao 5º ano de escolaridade.

*Escala de Importância (5º ano de escolaridade)*

Resultantes do primeiro momento de análise, submeteram-se os 8 itens referentes ao *Autoconceito Acadêmico* a uma AFE. Os resultados mostram que os itens se agrupam num único fator (Quadro 37).

**Quadro 37.** Escala de Importância 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 8 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	<i>Autoconceito Acadêmico</i>
1	.73
12	.73
14	.71
6	.69
13	.62
5	.62
7	.60
8	.58
<b>Valor Próprio</b>	3.79
<b>Variância Explicada</b>	31.55%

**Autoconceito Acadêmico** (Competência Escolar, Competência em Matemática, Competência em Língua Materna e Comportamento)

**Quadro 38.** Escala de Importância 5º ano - Coeficiente de Alfa de Cronbach

Subescala	$\alpha$
<i>Autoconceito Acadêmico</i>	.82

**Autoconceito Acadêmico** (Competência Escolar, Competência em Matemática, Competência em Língua Materna e Comportamento)

Também nesta fase podemos constatar, no que se refere à consistência interna da escala (Quadro 38), que o valor apresentado para o *Autoconceito Acadêmico* ( $\alpha=.82$ ) é aceitável.

### 4.3.3. Escala de Motivação

#### *Instrumento*

Para avaliar as orientações motivacionais utilizou-se a Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997; Peixoto et al., 2008; Pipa et al., 2017) (Anexo 10), constituída por 27 itens repartidos por quatro dimensões: *Autovalorização*, *Evitamento*, *Autodefesa* e *Orientação para a Tarefa*. No quadro 39 apresenta-se o conjunto de itens que constituem as dimensões da escala e no quadro 40 a descrição de cada dimensão.

**Quadro 39.** Escala de Motivação - Dimensões e itens correspondentes

<b>Dimensões</b>	<b>27 Itens</b>
<i>Autovalorização</i>	2, 6, 9, 14, 21, 24, 27
<i>Evitamento</i>	4, 11, 17, 19, 22, 26
<i>Autodefesa</i>	3, 7, 10, 13, 16, 20, 23
<i>Orientação para a Tarefa</i>	1, 5, 8, 12, 15, 18, 25

**Quadro 40.** Escala de Motivação - Descrição das dimensões

<b>Dimensão</b>	<b>Pretende avaliar em que medida o aluno</b>
<i>Autovalorização</i>	<b>Procura ser o melhor ou demonstrar capacidades superiores às dos colegas</b> (e.g. "Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.")
<i>Evitamento</i>	<b>Procura evitar as tarefas escolares</b> (e.g. "Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.")
<i>Autodefesa</i>	<b>Procura não ser o pior e evitar juízos de valor feitos pelos colegas</b> (e.g. "Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.")
<i>Orientação para a Tarefa</i>	<b>Concentra a sua atenção na tarefa a realizar perfeccionando a importância que esta tem para o desenvolvimento da sua aprendizagem.</b> (e.g. "Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.")

A escala de resposta utilizada foi do tipo *likert*, com quatro pontos, variando entre 1 “*Completamente diferente de mim*” a 4 “*Exatamente como eu*”. Neste sentido, o valor 1 corresponde a uma baixa identificação com a orientação motivacional e o 4 com uma alta identificação com a orientação motivacional.

**Figura 10.** Item exemplo da escala de motivação

	Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os requisitos exigidos para a submissão dos dados à realização da análise fatorial foram verificados, tanto no 4º como no 5º ano de escolaridade (KMO=.875; Teste Bartlett  $p<.001$  e KMO=.890; Teste Bartlett  $p<.001$ ). Neste sentido, passamos à descrição dos resultados alcançados nos dois momentos de avaliação.

### Resultados

#### *Escala de Motivação (4º ano de escolaridade)*

Sujeitaram-se a uma AFE os 27 itens que constituem as quatro dimensões da Escala de Motivação. Por se apresentarem num agrupamento discrepante com o seu conteúdo foram retirados os itens 20 e 23. Tendo-se em consideração o mesmo grupo de itens em análise, do 4º para o 5º ano de escolaridade, foram posteriormente excluídos os itens 12, 25 e 10. A análise final (Quadro 41) ficou constituída por vinte e dois itens dos quais sete (24, 14, 21, 6, 27, 2 e 9) pertencem à dimensão *Autovalorização*, seis (22, 26, 19, 17, 11 e 4) à dimensão *Evitamento*, quatro (7, 13, 3 e 16) à dimensão *Autodefesa* e cinco (1, 5, 18, 8 e 15) à dimensão *Orientação para a Tarefa*. As quatro dimensões da escala permitiram explicar 51.9% da variabilidade dos dados, sendo que 18.54% é referente à dimensão *Autovalorização*, 17.52% é respeitante à dimensão *Evitamento*, 10.03% é da dimensão *Autodefesa* e os restantes 5.85% correspondem à dimensão *Orientação para a Tarefa*.

**Quadro 41.** Escala de Motivação 4º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens(saturação  $\geq .40$ )

Item nº	<i>Autovalorização</i>	<i>Evitamento</i>	<i>Autodefesa</i>	<i>Orientação para a Tarefa</i>
24	.78			
14	.77			
21	.73			
6	.72			
27	.65			
2	.62			
9	.57			
22		.75		
26		.70		
19		.69		
17		.68		
11		.57		
4		.46		
7			.83	
13			.83	
3			.80	
16			.68	
1				.75
5				.69
18				.64
8				.63
15				.58
<b>Valor Próprio</b>	4.08	3.85	2.21	1.29
<b>Variância Explicada</b>	18.54%	17.52%	10.03%	5.85%

Como podemos observar no quadro 42, os valores apresentados na análise da consistência interna situam-se acima do valor considerado aceitável por Nunnally (1978), em todas as dimensões da escala. Os valores obtidos variam entre  $\alpha=.72$ , referente à dimensão *Orientação para a Tarefa* e  $\alpha=.83$ , referente à dimensão *Autovalorização*.

**Quadro 42.** Escala de Motivação 4º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	$\alpha$
<i>Autovalorização</i>	.83
<i>Evitamento</i>	.74
<i>Autodefesa</i>	.82
<i>Orientação para a Tarefa</i>	.72

*Escala de Motivação (5º ano de escolaridade)*

Dos 22 itens submetidos à AFE foram retirados os itens 12, 25 e 10 por se encontrarem num agrupamento discrepante com o seu conteúdo. A solução fatorial (Quadro 43) permitiu explicar 58.8% da variação total do instrumento, apresentando-se com a maior percentagem de variabilidade a dimensão *Autovalorização* (22.30%), seguida pela dimensão *Autodefesa* (20.16%) e o *Evitamento* (10.11%). A dimensão *Orientação para a Tarefa* apresenta o menor valor de variabilidade (6.19%).

**Quadro 43.** Escala de Motivação 5º ano - Análise fatorial após rotação varimax para 22 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	<i>Autovalorização</i>	<i>Autodefesa</i>	<i>Evitamento</i>	<i>Orientação para a Tarefa</i>
14	.84			
24	.82			
6	.81			
9	.72			
2	.72			
21	.70			
27	.48			
7		.90		
13		.88		
3		.86		
16		.79		
11			.79	
4			.76	
17			.70	
22			.65	
26			.62	
19			.53	
5				.73
1				.71
18				.70
15				.66
8				.62
<b>Valor Próprio</b>	4.91	4.44	2.22	1.36
<b>Variância Explicada</b>	22.30%	20.16%	10.11%	6.19%

Como podemos observar no quadro 44, os resultados apresentados pelas quatro dimensões (*Autovalorização*  $\alpha=.86$ , *Autodefesa*  $\alpha=.90$ , *Evitamento*  $\alpha=.81$  e *Orientação para a Tarefa*  $\alpha=.76$ ) apontam para uma consistência interna aceitável da escala.

**Quadro 44.** Escala de Motivação 5º ano - Coeficientes de Alfa de Cronbach

<b>Dimensão</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<i>Autovalorização</i>	.86
<i>Autodefesa</i>	.90
<i>Evitamento</i>	.81
<i>Orientação para a Tarefa</i>	.76

#### **4.3.4. Questionários sobre as Estratégias de Apoio à Transição/Adaptação de Ciclo - Professores**

##### *Instrumentos*

Com vista à avaliação das estratégias de apoio à transição de ciclo operacionalizadas por professores e escolas utilizaram-se dois questionários, um aplicado aos professores do 4º ano de escolaridade (Anexo 11) e outro aos professores do 5º ano de escolaridade (Anexo 12). Ambos os instrumentos são compostos por itens pertencentes a três fatores: F1 – *Informação Sobre o 2º Ciclo*, F2 – *Articulação* e F3 – *Estratégias de Ensino*. As descrições em pormenor dos instrumentos apresentam-se para consulta no capítulo anterior, referente ao 2º estudo, circunstância esta que nos leva a considerar não ser necessária a repetição da sua apresentação (ver cap. III, página 86 e seguinte e pág.89).

Importa salientar, para a interpretação dos resultados, que não foram considerados os itens do F3 - *Estratégias de Ensino* para a análise comparativa, por se tratar de itens que abordam estratégias de apoio distintas, características de cada fase escolar. Neste sentido, este fator não apresentará na sua análise o mesmo conjunto de itens entre os dois momentos de avaliação. Este facto não se verifica relativamente ao F1 – *Informação Sobre o 2º Ciclo* e ao F2 – *Articulação* que mantêm os mesmos itens em análise, tanto no 4º ano como no 5º ano de escolaridade. Seguidamente, após a verificação da adequabilidade dos dados dos questionários à análise fatorial (KMO=.671; Teste Bartlett  $p<.001$  e KMO=.785; Teste Bartlett  $p<.001$ ), passamos à apresentação dos resultados.

## Resultados

### *Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo – Professores (4º ano de escolaridade)*

Foram submetidos os 19 itens a uma AFE, com definição prévia de três fatores correspondentes às três dimensões apresentadas. Foi retirado o item 6 por se ter apresentado num agrupamento discrepante com o seu conteúdo e o item 11 por baixar o valor da consistência interna da dimensão *Estratégias de Ensino*. No sentido de analisar as duas dimensões em que os itens são iguais e comparáveis entre os dois momentos de avaliação, ou seja, a dimensão *Informação Sobre o 2º Ciclo* e a dimensão *Articulação*, retiraram-se também os itens 5 e 7. A solução fatorial (Quadro 45) explicava 58.7% da variância total do instrumento. Esta percentagem de variância explicada apresenta-se dividida, pelas três dimensões que constituem o questionário, da seguinte forma: 24.87% na dimensão *Informação Sobre o 2º Ciclo*, 19.11% na dimensão *Articulação* 19.11% e 14.74% na dimensão *Estratégias de Ensino* 14.74%.

**Quadro 45.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores (4º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 15 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Informação sobre o 2º ciclo</i>	F2 <i>Articulação</i>	F3 <i>Estratégias de ensino</i>
10	.78		
4	.77		
14	.77		
17	.74		
2	.68		
19	.54		
1		.84	
16		.79	
12		.79	
9		.74	
3		.68	
15			.78
8			.76
18			.73
13			.54
<b>Valor Próprio</b>	3.73	2.87	2.21
<b>Variância Explicada</b>	24.87%	19.11%	14.74%

Os quinze itens da solução fatorial ficaram distribuídos pelos três fatores apresentando-se seis dos itens (10, 4, 14, 17, 2 e 19) no F1 – *Informação Sobre o*

2ºCiclo, cinco dos itens (1, 16, 12, 9 e 3) no F2 – *Articulação* e os restantes quatro itens (15, 8, 18 e 13) no F3 - *Estratégias de Ensino*.

**Quadro 46.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo - Professores (4º ano) - Coeficientes de Alfa de Cronbach

<b>Dimensão</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<i>Informação Sobre o 2ºCiclo</i>	.81
<i>Articulação</i>	.83
<i>Estratégias de Ensino</i>	.72

Na análise à consistência interna do questionário (Quadro 46) verificaram-se valores aceitáveis em todas as dimensões (*Informação Sobre o 2º Ciclo* com  $\alpha=.81$ , *Articulação* com  $\alpha=.83$  e *Estratégias de Ensino* com  $\alpha=.72$ ).

*Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo – Professores (5º ano de escolaridade)*

Considerando-se os três fatores sobre os quais o instrumento assenta, submeteram-se os 31 itens que constituem o questionário a uma AFE. Foram retirados os itens que agrupavam em outros fatores cujo conteúdo se apresentava discrepante (28, 27, 29, 23, 4, 15, 20, 31, 25, 30 e 10), assim como os itens que foram excluídos no questionário dos professores do 4º ano de escolaridade (26, 24, 21 e 5), pertencentes às duas dimensões em análise nos dois momentos de avaliação (*Informação Sobre o 2º Ciclo* e *Articulação*). Por fim, foi também retirado o item 1 o que permitiu aumentar o valor da consistência interna da dimensão *Estratégias de Ensino*.

Na análise podemos observar (Quadro 47) que o F1 – *Informação Sobre o 2º Ciclo* (14, 22, 17, 11, 8 e 3) e o F2 – *Articulação* (2, 7, 13, 16 e 19) comportam os mesmos itens, em cada uma das dimensões, que correspondem ao primeiro momento de avaliação. Estes dois fatores representam 30.76% e 14.29% da variância total do questionário. De salientar que a numeração dos itens difere do questionário do 4º para o 5º ano de escolaridade, tal como já foi referido anteriormente, sendo que este último comporta mais itens relacionados com o momento em análise (Anexo 13). No que se refere ao F3 – *Estratégias de Ensino*, a solução final apresenta-se constituída por quatro

itens (12, 9, 6 e 18) que explicam os restantes 10.19%, dos 55.2% obtidos de variância total do instrumento.

**Quadro 47.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 15 itens (saturação  $\geq .40$ )

Item nº	F1 <i>Informação sobre o 2º ciclo</i>	F2 <i>Articulação</i>	F3 <i>Estratégias de ensino</i>
14	.79		
22	.78		
17	.72		
11	.66		
8	.62		
3	.52		
2		.78	
7		.76	
13		.72	
16		.71	
19		.66	
12		.50	.43
9			.69
6			.68
18	.41		.48
<b>Valor Próprio</b>	4.61	2.14	1.53
<b>Variância Explicada</b>	30.76%	14.29%	10.19%

**Quadro 48.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Coeficientes de Alfa de Cronbach

Dimensão	$\alpha$
<i>Informação Sobre o 2º Ciclo</i>	.78
<i>Articulação</i>	.80
<i>Estratégias de Ensino</i>	.59

Na análise à consistência interna (Quadro 48), as dimensões *Informação Sobre o 2º Ciclo* e *Articulação* apresentam valores aceitáveis. No que diz respeito à dimensão *Estratégias de Ensino* o valor mostra-se abaixo do aceitável. Este resultado advém da grande interferência, observada ao longo das várias AFE's realizadas, dos itens desta dimensão com a dimensão *Informação Sobre o 2º Ciclo*. Assim, uma parte considerável dos itens da dimensão *Estratégias de Ensino* foi excluída, ficando a solução final constituída por apenas quatro itens, que apresentam valores de saturação relativamente

baixos. Uma vez que este resultado não se coaduna com o que se obteve no pré-teste, onde se verificou o agrupamento dos itens no fator correspondente com o seu conteúdo obtendo-se um valor de Alfa de Cronbach aceitável, achámos pertinente fazer uma AFE individual à dimensão *Estratégias de Ensino*. Pretendeu-se com esta análise, compreender qual o comportamento que os itens desta dimensão (1, 4, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 23, 25, 27, 29 e 31) iriam adotar entre eles, ao nível do seu agrupamento. Inicialmente, observou-se que os itens que constituem esta dimensão apareciam agrupados em quatro fatores. Face ao verificado, optou-se por fazer uma nova AFE, restringindo-se a extração a um único fator e mantendo os itens que saturavam acima de .45. Foram excluídos os itens 1, 9 e 31 por apresentarem valores de saturação abaixo do valor definido. A dimensão *Estratégias de Ensino* apresenta uma solução de dez itens que representam uma variância explicada de 25.72%.

**Quadro 49.** Questionário sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo - Professores (5º ano) - Análise fatorial após rotação varimax para 10 itens da dimensão estratégias de ensino (saturação  $\geq .45$ )

Item nº	F3 <i>Estratégias de Ensino</i>
18	.67
23	.64
15	.60
4	.59
12	.58
27	.55
6	.48
29	.47
20	.46
25	.45
<b>Valor Próprio</b>	3.34
<b>Variância Explicada</b>	25.72%
<b>Alfa Cronbach</b>	.74

Na análise individual à dimensão *Estratégias de Ensino* ( $\alpha=.74$ ) obtivemos um valor aceitável na consistência interna (Quadro 49), verificando a fiabilidade dos itens, quando aplicados de forma individual. Cabe-nos especular, que o baixo valor do alfa de Cronbach obtido nesta dimensão (quando analisada com as restantes dimensões) à amostra da investigação e o valor aceitável obtido na amostra do pré-teste, possam ter a sua justificação em aspetos relacionados com as características das duas amostras (idade, habilitações literárias, anos de serviço, a quantidade de anos em que leciona na

mesma escola, se já lecionou no 1º ciclo e a quantidade de anos que o fez), assim como com as datas em que o instrumento foi implementado (amostra da investigação, início do 2º período; amostra do pré-teste, final do 3º período).

## V. RESULTADOS

No sentido de dar resposta às hipóteses da investigação, apresentadas no segundo capítulo, procedeu-se à análise estatística dos dados tendo em consideração as características do estudo – estudo longitudinal. Na avaliação e análise das variáveis utilizou-se a média como medida de tendência central, o desvio-padrão como medida de dispersão e a ANOVA de medições repetidas para avaliar as alterações provocadas pela transição de ciclo nas variáveis em análise.

Salienta-se, relativamente à ANOVA, que se procedeu à verificação da adequabilidade do teste paramétrico aos dados da amostra através dos pressupostos que lhes são subjacentes, segundo os parâmetros de análise em referência: Pressuposto da Normalidade verificado pelo teste Shapiro-Wilk (1965) - distribuição normal para valores de  $p > .05$ ; Pressuposto da Homogeneidade de Variância verificado pelo Teste de Levene (1960) e de Covariância pelo Teste M de Box (1949) - variância e covariância homogêneas para valores de  $p > .05$ ; Pressuposto da Esfericidade verificado pelo teste de Mauchly (1940) - esfericidade para valores de Epsilon  $> .07$ .

Face à confirmação de efeitos estatisticamente significativos das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes, foi utilizado o Teste de Post-Hoc de Tukey (1949) na identificação das diferenças entre medições. Na análise dos efeitos os valores para  $p\text{-value} \leq .05$  foram avaliados como estatisticamente significativos. Relativamente à dimensão do efeito utilizou-se o  $\eta^2$  parcial ( $\eta_p^2$ ) considerando-se os seguintes critérios: efeito pequeno para  $]\leq .05]$ ; efeito médio para  $].05; .25]$ ; efeito elevado para  $].25; .50]$ ; efeito muito elevado para  $].50; .75]$  (Marôco, 2014).

Passamos de seguida à apresentação dos resultados referentes às análises realizadas aos dados recolhidos da amostra ao longo de dois anos letivos assim como à discussão dos resultados alcançados.

## 5.1. Apresentação dos resultados

### Perceção sobre o novo ciclo de ensino

**Questão 1.** Que perceções têm os alunos em relação ao novo ciclo de ensino quando ainda frequentam o ciclo anterior?

Em contexto de transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, no estudo das perceções dos alunos sobre o novo ciclo, foram analisadas três dimensões (Quadro 50). Podemos verificar que os dados obtidos apontam para uma maior valorização por parte dos alunos da dimensão *Articulação* ( $M=3.43$ ), seguida pelas dimensões *Expetativas em Relação ao Espaço Escolar* ( $M=3.18$ ) e *Aprendizagem* ( $M=2.63$ ).

**Quadro 50.** Médias e desvios-padrão para as dimensões do Questionário aos alunos, no 4º ano

Dimensões	$M$ ( $DP$ ) n=1003
<i>Articulação</i>	3.43 (.48)
<i>Expetativas em relação ao espaço escolar</i>	3.18 (.57)
<i>Aprendizagem</i>	2.63 (.56)

### Rendimento escolar

**Hipótese 1.** Verifica-se um decréscimo, na transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, no rendimento escolar do aluno às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com a hipótese formulada foram considerados os resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 4º e 5ºanos de escolaridade. Em análise podemos verificar (Quadro 51) que a média das notas dos alunos no 4º ano de escolaridade apresenta-se superior à média obtida no 5º ano de escolaridade nas duas disciplinas. Estas diferenças são estatisticamente significativas, tanto a Língua Portuguesa (Traço de Pillai = .475,  $F(1, 839) = 760.446$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .475$ ) como a Matemática (Traço de Pillai = .431,  $F(1, 839) = 634.493$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .431$ ).

**Quadro 51.** Médias e desvios-padrão das classificações dos alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 4º e 5º anos

	4º Ano n=1003 <i>M(DP)</i>	5º Ano n=848 <i>M(DP)</i>
<i>Língua Portuguesa</i>	3.7 (0.8)	3.2 (0.7)
<i>Matemática</i>	3.6 (0.9)	3.1 (0.9)

### Autoconceito, Autoestima e Motivação Escolar

**Hipótese 2.** Verifica-se um decréscimo no Autoconceito e Autoestima dos alunos na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com a análise aos dados apresentados no quadro 52, referentes à Escala de Autoconceito e Autoestima, observa-se uma diminuição do *Autoconceito Académico* do 4º ano ( $M=2.91$ ) para o 5º ano ( $M=2.82$ ) e no *Autoconceito Não Académico* um aumento do 4º ano ( $M=3.02$ ) para o 5º ano ( $M=3.10$ ). Na *Autoestima* existe também um aumento, do 4º ( $M=3.10$ ) para o 5º ano ( $M=3.25$ ). Podemos ainda constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas, tanto ao nível do *Autoconceito Académico* (Traço de Pillai = .042,  $F(1, 847) = 36.936$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .042$ ) como do *Autoconceito Não Académico* (Traço de Pillai = .030,  $F(1, 847) = 26.287$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .030$ ) e da *Autoestima* (Traço de Pillai = .059,  $F(1, 847) = 53.303$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .059$ ).

**Quadro 52.** Médias e desvios-padrão para o Autoconceito Académico, o Autoconceito Não Académico e a Autoestima, no 4º e 5º anos

Dimensões	<i>M (DP)</i>	
	4º Ano n=1003	5º Ano n=848
<i>Autoconceito Académico</i>	2.90 (.49)	2.82 (.51)
<i>Autoconceito Não Académico</i>	3.02 (.48)	3.10 (.45)
<i>Autoestima</i>	3.10 (.56)	3.25 (.56)

Por fim, relativamente ao resultado obtido na Escala de Importância (Quadro 53), observa-se um aumento do *Autoconceito Académico* do 4º ano ( $M=3.52$ ) para o 5º

ano ( $M=3.63$ ), verificando-se diferenças estatisticamente significativas (Traço de Pillai = .048,  $F(1, 847) = 42.855$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .048$ ).

**Quadro 53.** Médias e desvios-padrão para o Autoconceito Académico da Escala de Importância, no 4º e 5º anos

Dimensões	M (DP)	
	4º Ano n=1003	5º Ano n=848
<i>Autoconceito Académico</i>	3.52 (.47)	3.63 (.41)

**Hipótese 3.** Verifica-se um decréscimo na Motivação dos alunos na transição do 1º para o 2º

Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos relativos à motivação dos alunos (Quadro 54), do 4º para o 5º ano, mostram uma diminuição da orientação de *Autovalorização* ( $M=2.73$  para  $M=2.61$ ) e da *Autodefesa* ( $M=2.53$  para  $M=2.31$ ). No que diz respeito à *Orientação para a Tarefa* e ao *Evitamento* verifica-se um aumento em ambas as dimensões ( $M=3.42$  para  $M=3.49$ ;  $M=1.79$  para  $M=2.00$ ). Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nas quatro dimensões da escala: *Autovalorização* (Traço de Pillai = .021,  $F(1, 847) = 17.923$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .021$ ); *Evitamento* (Traço de Pillai = .101,  $F(1, 847) = 94.960$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .101$ ); *Autodefesa* (Traço de Pillai = .045,  $F(1, 847) = 40.008$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .045$ ); *Orientação para a Tarefa* (Traço de Pillai = .011,  $F(1, 847) = 9.061$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .011$ ).

**Quadro 54.** Médias e desvios-padrão para as dimensões da Escala de Motivação, no 4º e 5º anos

Dimensões	M (DP)	
	4º Ano n=1003	5º Ano n=848
<i>Autovalorização</i>	2.73 (.68)	2.61 (.69)
<i>Evitamento</i>	1.79 (.56)	2.00 (.63)
<i>Autodefesa</i>	2.53 (.86)	2.31 (.89)
<i>Orientação para a Tarefa</i>	3.42 (.50)	3.49 (.43)

## Estratégias de apoio à transição de ciclo do aluno

**Hipótese 4.** O ano de ciclo dos professores e o agrupamento introduz diferenças quer na perceção relativamente às estratégias de apoio quer no modo como são implementadas.

Começando por analisar a perceção relativamente às estratégias de apoio, podemos observar (Quadro 55) que os professores de ambos os ciclos privilegiam as *Estratégias de Ensino* implementadas em sala de aula e a transmissão de *Informação sobre o 2º Ciclo* enquanto estratégias de apoio ao aluno, atribuindo menos relevância às práticas de *Articulação* entre ciclos.

**Quadro 55.** Médias e desvios-padrão para as dimensões do Questionário aos professores, no 4º e 5º anos

Dimensões	M (DP)	
	4º Ano n=68	5º Ano n=126
<i>Articulação</i>	2.91 (.57)	3.04 (.59)
<i>Estratégias de ensino</i>	3.75 (.32)	3.46 (.38)
<i>Informação sobre o 2º ciclo</i>	3.62 (.40)	3.54 (.42)

Seguidamente, de forma a averiguar como as variáveis independentes *Ano* e *Agrupamento* afetam as variáveis dependentes, das dimensões em análise nos dois momentos de avaliação, *Articulação* e a *Informação Sobre o 2º Ciclo*, procedeu-se à averiguação da adequabilidade do teste paramétrico ANOVA aos dados da amostra através da verificação do pressuposto da normalidade, da homogeneidade de variância e covariância e do pressuposto da esfericidade. Apesar de se ter obtido a violação do pressuposto da normalidade, os resultados obtidos dão-nos conta da adequabilidade do teste paramétrico a aplicar à amostra, uma vez que a violação deste pressuposto pode ser aceite por se tratar de uma amostra de grandes dimensões.

Através da análise às médias podemos constatar (Quadro 56), do 4º para o 5º ano de escolaridade, um decréscimo da *Articulação* entre professores nos agrupamentos 1, 3, 7, 9, 10 e um aumento nos agrupamentos 2, 4, 6, 8. No agrupamento 5 não se regista qualquer efeito. Relativamente à *Informação Sobre o 2º Ciclo*, os professores dos agrupamentos 4, 6, 7, 8, 10 destacam-se pelo aumento dos valores das médias e os dos agrupamentos 1, 2, 3, 5, 9 pela diminuição das mesmas.

**Quadro 56.** Médias e desvios-padrão, para as dimensões Articulação e Informação sobre o 2º Ciclo, do Questionário aos professores por agrupamentos

Agrupamentos	n		Articulação		Informação Sobre o 2º Ciclo	
	4º Ano	5º Ano	4º Ano M (DP)	5º Ano M (DP)	4º Ano M (DP)	5º Ano M (DP)
1	5	13	3.00 (.51)	2.98 (.56)	3.67 (.39)	3.59 (.34)
2	6	6	2.93 (.41)	3.17 (.29)	3.75 (.31)	3.22 (.60)
3	5	18	3.68 (.23)	3.29 (.46)	3.60 (.35)	3.42 (.46)
4	5	12	2.12 (.66)	2.73 (.62)	3.40 (.53)	3.50 (.50)
5	8	13	3.15 (.48)	3.15 (.45)	3.75 (.35)	3.58 (.31)
6	12	14	2.78 (.39)	3.31 (.37)	3.58 (.50)	3.63 (.40)
7	7	6	3.26 (.40)	3.17 (.50)	3.74 (.29)	3.81 (.31)
8	6	15	2.73 (.64)	3.16 (.50)	3.58 (.47)	3.59 (.50)
9	9	16	2.80 (.57)	2.76 (.68)	3.69 (.36)	3.46 (.41)
10	5	12	2.72 (.54)	2.66 (.85)	3.30 (.45)	3.65 (.35)
	68	125				

Ainda, no que diz respeito à análise dos efeitos das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes, constatamos através dos resultados que a variável independente *Ano* não introduz qualquer efeito significativo (Traço de Pillai = .021,  $F(2, 172) = 1.846$ ,  $p < .05$ ) sobre as duas dimensões em estudo. Ou seja, não se verificam variações por *Ano* ao nível das estratégias levadas a cabo pelos professores e escolas no que diz respeito às práticas de *Articulação* e à transmissão de *Informação Sobre o 2º Ciclo*. Quanto à variável independente *Agrupamento* verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão *Articulação* (Traço de Pillai = .227,  $F(18, 346) = 2.462$ ,  $p < .001$ ). Percecionando a existência de diferenças de *Agrupamento* para *Agrupamento* na maneira como a *Articulação* é implementada pelos professores e escolas, cabe-nos especular se estas podem vir a influenciar, seja positivamente ou negativamente, a forma como todo o processo de transição de ciclo do aluno ocorre (e.g. falta de apoio do professor ao aluno na implementação de métodos de trabalho e de estudo que visem a adaptação ao novo ciclo, falta de planificação conjunta

entre ciclos como suporte ao aluno na sua adaptação ao nível dos conteúdos, falta de contacto do aluno com a realidade do novo ciclo). Tendo em consideração este resultado, foi realizado o teste Post-Hoc de Tukey (1949) para identificar em quais agrupamentos se verificam as diferenças mais significativas.

**Quadro 57.** Teste de Tukey - Comparações múltiplas

Agrupamento	n	Subconjunto		
		1	2	3
4	17	2.55		
10	17	2.68	2.68	
9	25	2.78	2.78	
1	18	2.99	2.99	2.99
8	21	3.04	3.04	3.04
2	12	3.05	3.05	3.05
6	26	3.07	3.07	3.07
5	21		3.15	3.15
7	13		3.22	3.22
3	23			3.37
Sig.		.11	.08	.48

Considerada a magnitude das diferenças apresentadas no quadro 57 verifica-se claramente a existência de dois grupos distintos. Os agrupamentos 4, 10 e 9 definem um primeiro grupo onde a prática da *Articulação* é menor; os agrupamentos 5, 7 e 3 definem um segundo grupo que representa a existência de maior *Articulação*. Perante este resultado, foi de nosso interesse estudar os efeitos que a variável *Articulação*, referente aos professores, exerce nas variáveis em estudo relativas aos alunos em processo de transição de ciclo, como o *Autoconceito*, *Autoestima* e *Motivação*.

**Hipótese 5.** Verificam-se efeitos da *Articulação* de professores no *Autoconceito* e *Motivação* do aluno em processo de transição de ciclo.

Nesta hipótese, para analisar os efeitos da variável independente *Articulação* professores sobre as variáveis dependentes *Autoconceito* e *Motivação* do aluno em transição de ciclo, foram também verificados os pressupostos da normalidade, da homogeneidade de variância e covariância e do pressuposto da esfericidade tanto no que se refere ao *Autoconceito* como na *Motivação*, tendo-se mostrado o teste paramétrico adequado aos dados da amostra. Inicialmente procedemos à correspondência dos alunos aos respetivos professores. Posteriormente, procedeu-se ao cálculo da média na variável *Articulação* professores do 4º para o 5º ano de escolaridade. Posto isto, foi efetuado o

cálculo das frequências e pontos de corte tendo-se criado, de acordo com o valor dos percentis, dois grupos de contraste, sendo que o primeiro grupo representa a *Baixa Articulação* e o segundo grupo a *Elevada Articulação*. Assim, a variável foi recodificada de acordo com a codificação e valores apresentados no quadro seguinte:

**Quadro 58.** Grupos de contraste entre professores

Código	1 – Baixa Articulação	2 – Elevada Articulação
Valor	<2.8650	>3.2

Seguidamente, apresentamos as análises referentes aos efeitos no *Autoconceito*, *Autoestima e Motivação* dos alunos em função do nível da *Articulação* dos professores. De salientar que só foram considerados os alunos da amostra que fazem parte destes dois grupos, excluindo-se os que pertencem a um nível de intermédia *Articulação*.

**Quadro 59.** Médias e desvios-padrão, para o Autoconceito dos alunos em função do nível da Articulação dos professores

Dimensões	4º Ano		5º Ano	
	Baixa Articulação n= 290	Elevada Articulação n= 295	Baixa Articulação n= 290	Elevada Articulação n= 295
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
<i>Autoconceito Académico</i>	2.86 (.50)	2.93 (.48)	2.81 (.49)	2.84 (.53)
<i>Autoconceito Não Académico</i>	3.00 (.49)	3.01 (.48)	3.08 (.45)	3.12 (.45)
<i>Imp. Autoconceito Académico</i>	3.51 (.47)	3.52 (.47)	3.56 (.42)	3.67 (.42)
n Total	585			
Imp. – Escala de Importância				

Da análise efetuada para cada uma das dimensões da Escala do *Autoconceito* (Quadro 59) é possível verificar, tanto no 4º como no 5º ano de escolaridade, a existência de uma relação direta e expectável das médias nas dimensões em estudo dos alunos face ao nível de *Articulação* dos professores. Assim, os resultados apresentados mostram que os valores médios mais elevados nas dimensões do *Autoconceito* surgem quando a *Articulação* dos professores é mais elevada, por conseguinte quando esta é mais baixa os valores médios também o são. Verificamos também que a dimensão

*Articulação* professores não interfere no *Autoconceito Acadêmico* (Traço de Pillai = .002,  $F(1, 583) = 1.139$ ,  $p = .29$ ,  $\eta_p^2 = .002$ ) e no *Autoconceito Não Acadêmico* (Traço de Pillai = .001,  $F(1, 583) = .422$ ,  $p = .52$ ,  $\eta_p^2 = .001$ ) dos alunos em processo de transição de ciclo. No que diz respeito à Escala de Importância também não se verifica uma interferência da dimensão *Articulação* professores no *Autoconceito Acadêmico* (Traço de Pillai = .009,  $F(1, 583) = 5.066$ ,  $p = .25$ ,  $\eta_p^2 = .009$ ) dos alunos em processo de transição de ciclo.

**Quadro 60.** Médias e desvios-padrão, para a Motivação dos alunos em função do nível da *Articulação* dos professores

Dimensões	4º Ano		5º Ano	
	Baixa Articulação n= 290	Elevada Articulação n= 295	Baixa Articulação n= 290	Elevada Articulação n= 295
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
<i>Autodefesa</i>	2.44 (.82)	2.55 (.88)	2.32 (.84)	2.24 (.91)
<i>Autovalorização</i>	2.73 (.68)	2.75 (.70)	2.61 (.66)	2.49 (.77)
<i>Evitamento</i>	1.71 (.52)	1.87 (.59)	2.01 (.59)	1.94 (.65)
<i>Orientação para a Tarefa</i>	3.41 (.47)	3.42 (.51)	3.43 (.45)	3.53 (.43)
n Total	585			

Analisando as médias do 4º para o 5º ano de escolaridade nas quatro dimensões da escala de motivação (Quadro 60), considerando-se o nível de *Articulação*, verifica-se na *Baixa Articulação* um aumento menor da *Orientação para a Tarefa* ( $M=3.41$  para  $M=3.43$ ) em relação ao maior aumento registrado no *Evitamento* ( $M=1.71$  para  $M=2.01$ ), assim como um decréscimo na *Autovalorização* ( $M=2.73$  para  $M=2.61$ ) e na *Autodefesa* ( $M=2.44$  para  $M=2.32$ ). No que se refere à *Elevada Articulação* o aumento é maior na *Orientação para a Tarefa* ( $M=3.42$  para  $M=3.53$ ) do que no *Evitamento* ( $M=1.87$  para  $M=1.94$ ), verificando-se também um decréscimo na *Autodefesa* ( $M=2.55$  para  $M=2.24$ ) e na *Autovalorização* ( $M=2.75$  para  $M=2.49$ ). Podemos constatar ainda que a dimensão *Articulação* dos professores interfere em todas as dimensões da Escala de Motivação, a referir: *Autodefesa* (Traço de Pillai = .010,  $F(1, 583) = 5.752$ ,  $p = .02$ ,  $\eta_p^2 = .010$ ); *Autovalorização* (Traço de Pillai = .010,  $F(1, 583) = 5.669$ ,  $p = .02$ ,  $\eta_p^2 = .010$ );

*Evitamento* (Traço de Pillai = .026,  $F(1, 583) = 15.641$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .026$ ); *Orientação para a Tarefa* (Traço de Pillai = .007,  $F(1, 583) = 3.941$ ,  $p = .05$ ,  $\eta_p^2 = .007$ ).

Perante os resultados alcançados foi de nossa intenção tentar entender melhor a não existência de diferenças introduzidas pela *Articulação* professores no *Autoconceito* do aluno em transição de ciclo. Neste sentido, fomos levados a analisar de forma individual, no 4º e no 5º ano de escolaridade, as influências que a *Articulação* professores exerce para tentar verificar os novos resultados. Apuramos então que o resultado obtido ocorre no 5º ano de escolaridade não se verificando diferenças estatisticamente significativas no 4º ano de escolaridade (no 4º ano não se registam diferenças significativas em nenhuma das dimensões do *Autoconceito* e *Motivação*, no 5º ano registam-se diferenças significativas em todas as dimensões apenas da *Motivação*).

Podemos concluir que os resultados que obtemos quando fazemos a análise em conjunto dos professores do 4º e 5º anos, as diferenças estatisticamente significativas às quatro dimensões da motivação, ocorrem no 5º ano de escolaridade. Isto poderá estar relacionado com o momento em que a recolha de dados foi realizada. No 4º ano de escolaridade a recolha realizou-se no final do ano letivo enquanto no 5º ano foi realizada no início do 2º período. O facto de não se registarem alterações no autoconceito académico e não académico poderá ter a ver com o seguinte: uma vez que só decorreu o 1º período que é um período de adaptação à nova realidade não deu tempo para se verificarem alterações ao nível do autoconceito académico e não académico que iriam começar a ocorrer provavelmente ao longo do 2º período. Já no que se refere às quatro dimensões da motivação as alterações foram notórias podendo ser consideradas como consequências da adaptação ao novo ciclo pela novidade e pela exploração de novas situações e atividades. Desta forma, parece-nos fazer todo o sentido os resultados obtidos tendo em conta as datas em que as recolhas de dados foram realizadas.

De salientar, que teríamos preferido fazer a recolha de dados no 3º período no 5º ano de escolaridade, pensando dar desta forma mais consistência e, eventualmente, obter resultados mais contrastantes. No entanto, tal não foi possível uma vez que as escolas não se mostraram muito recetivas a essa solicitação, devido ao facto do 3º período ser muito reduzido, com testes, atividades de final de ano letivo, visitas de estudo e a realização de exames em outros ciclos que condicionavam a lecionação de aulas.

## 5.2. Discussão dos resultados

No presente subcapítulo, assente nos dados anteriormente apresentados, procedemos à discussão dos resultados segundo os objetivos e as hipóteses da investigação. Analisando a **primeira questão de investigação** em estudo, a qual nos remete para a perceção que os alunos têm em relação ao novo ciclo quando ainda frequentam o ciclo anterior, podemos constatar que os alunos apresentaram valores médios mais elevados na dimensão que privilegia as estratégias de *Articulação* desenvolvidas pelos professores e escolas, confirmando desta forma a transmissão de informação e o estabelecimento do contacto direto com o novo ciclo. Neste sentido, os alunos neste estudo mostraram ter adquirido conhecimento acerca das diferenças com que se vão deparar na transição de um ciclo para o outro no que se refere ao novo espaço e às diferentes dinâmicas escolares, através das visitas e atividades que foram estabelecidas e à preparação feita pelo professor titular ao longo do 4º ano de escolaridade. Em relação às visitas e atividades com o novo ciclo refira-se que apesar dos alunos confirmarem a visita à escola do 2º Ciclo, que na maior parte dos casos se realiza num período temporal reduzido e apenas uma vez no final do ano letivo, essa visita não surge acompanhada pelo desenvolvimento de atividades que promovam a socialização entre elementos de ambos os ciclos. Cabe-nos salientar ainda que verificámos, junto de professores e diretores, que esta visita à escola do 2º Ciclo não surge muitas vezes como uma estratégia de apoio ao aluno definida entre professores de ambos os ciclos, mas sim como uma diretiva por parte da direção do agrupamento, sendo, portanto, normal os alunos ficarem apenas pelo conhecimento do espaço escolar.

Posteriormente, elegem as *Expetativas em Relação ao Espaço Escolar* que remetem para aspetos relacionados com sentimentos de satisfação e ansiedade no contacto com o novo espaço escolar. De salientar que a maioria dos alunos da amostra transita de escolas básicas do 1º Ciclo de pequena dimensão, onde o número de turmas e o acesso aos recursos lúdico-educativos é mais reduzido. Os resultados obtidos revelaram que esta mudança para um novo espaço escolar com características inversas às então disponibilizadas é percecionada, em parte, por alguns alunos como um elemento gerador de maior motivação, face à disponibilização de uma maior quantidade de recursos, e da promoção da sua autonomia e responsabilização. No entanto, associado a estes elementos foram demonstrados sentimentos de ansiedade, de preocupação e de receio face ao novo espaço escolar onde vão ingressar. Por último,

com valores médios inferiores surgem os aspetos relacionados com a dimensão *Aprendizagem* os quais indicaram uma menor concordância da amostra em relação a adoção de novos métodos de trabalho e de estudo e na consciencialização por parte dos próprios alunos das bases teóricas adquiridas ao longo do 1º Ciclo de ensino, que lhes permitem encarar a nova fase escolar com mais tranquilidade, sentindo-se mais preparados ou não para a aquisição de novas aprendizagens.

Considerando a análise anterior podemos dizer, no que se refere à *Articulação*, que o nosso resultado junta-se assim aos estudos de autores como Abrantes (2008a), Bento (2007), Gomes e Carvalho (2007), Pereira et al. (2003), Roldão (2008) e Santos et al. (2009) que têm verificado a implementação de algumas estratégias de articulação entre ciclos que apoiam os alunos na transição, adaptação e ajustamento ao novo ciclo. Relativamente às duas últimas dimensões, *Expetativas em Relação ao Espaço Escolar e Aprendizagem*, os resultados encontram consenso nos estudos realizados por Bento (2007), Pereira e Mendonça (2005) e Pereira et al. (2003) onde se constata que são os fatores do domínio académico que surgem associados a sentimentos de maior stress nos alunos nesta transição de ciclo, seguidos pelos vários aspetos ligados ao novo espaço escolar como o cumprimento de novas regras e normas. Contudo, cabe-nos salientar que nos estudos de Abrantes (2009), Bento (2007) e Pina (2015) os alunos mostraram uma atitude positiva, motivada e de satisfação face à transição para o novo ciclo.

De acordo com o abordado, podemos assim responder à **primeira questão de investigação**, dizendo que os alunos demonstram ter uma perceção geral relativamente ao novo ciclo de ensino nos aspetos relacionados com as alterações ao nível do Currículo e do espaço escolar, porém, face às questões relacionadas com a aprendizagem apresentam uma menor perceção de como esta se irá desenvolver no novo ciclo.

De forma a dar resposta à **segunda questão de investigação**, que pretendia analisar qual o impacto sentido em todo o processo de transição de ciclo no ajustamento escolar dos alunos e conseqüentemente no (in)sucesso académico, estudaram-se as três hipóteses formuladas tendo por base a literatura. A *primeira hipótese* partiu do pressuposto de que após a transição de ciclo se verifica um decréscimo no rendimento escolar, especialmente em *Língua Portuguesa e Matemática*. Analisando os dados do nosso estudo às duas disciplinas podemos efetivamente constatar que o rendimento escolar decresce após a transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico, confirmando-se a

hipótese colocada. Este resultado reforça o que a maioria dos estudos existentes na literatura vêm a afirmar relativamente à consensualidade que existe entre alunos em descrever a *Língua Portuguesa* e a *Matemática* como as disciplinas que mais os preocupa, que consideram mais difíceis, onde apresentam maiores dificuldades e uma maior taxa de insucesso escolar (Abrantes, 2009; Figueiredo, 2018; Pina, 2015; Silva, 2013; Whitley et al., 2007).

Na *segunda hipótese* propusemo-nos verificar o decréscimo no *Autoconceito* e na *Autoestima* na transição do 1º para o 2º Ciclo de ensino. Os resultados do nosso estudo mostram existirem diferenças significativas no *Autoconceito Académico*, no *Autoconceito Não Académico* e na *Autoestima* na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade. A análise aos dados evidência uma diminuição no *Autoconceito Académico* e um aumento no *Autoconceito Não Académico* e na *Autoestima*, do 4º para o 5º ano de escolaridade. No que concerne à dimensão académica e não académica do autoconceito estes resultados estão em concordância com alguns estudos desenvolvidos na área que têm mostrado um decréscimo apenas em algumas dimensões do *Autoconceito* (Harter, 1999; Wigfield & Eccles, 1994) constatando-se este resultado, em grande parte, na dimensão académica (Zanobini & Usai, 2002). Os estudos abordados na hipótese anterior fundamentam o decréscimo do *Autoconceito Académico* com a diminuição da competência a Língua Materna e a Matemática e vão de encontro aos estudos realizados por Cantin e Boivin (2004), que verificam uma diminuição da perceção do aluno relativamente à competência escolar e aos estudos de Ryan e Patrick (2001) e de Jindal-Snape e Miller (2008) em relação à diminuição da perceção de autoeficácia nesta transição de ciclo. Em sintonia com a literatura da área podemos dizer que o decréscimo no *Autoconceito Académico*, e conseqüentemente da perceção de competência e autoeficácia, pode estar associado a um conjunto de fatores resultantes das alterações curriculares no que diz respeito à maior quantidade de disciplinas e professores com diferentes métodos de ensino (Abrantes, 2009), a um maior distanciamento na relação professor/aluno (Cantin & Boivin, 2004), aos níveis mais elevados de rigor e exigência escolar (Correia & Pinto, 2008; Carvalho & Gomes, 2007; Martinez et al., 2011; Pereira & Mendonça, 2005), à falta dos pré-requisitos adquiridos ao longo do 1º Ciclo de ensino (Miguel et al., 2012), à falta de apoio familiar (Bento, 2007; Britto & Limlingan, 2012; Marques, 2001; Pereira et al., 2003), assim como com o que Harter (2006) define de *Autoconceito* irrealista na adolescência, onde o aluno

coloca em causa as suas capacidades com a passagem do pensamento concreto para o abstrato. Por outro lado, também a descontinuidade curricular (Abrantes, 2008b, 2009; Lemos, 2005b; McGee et al., 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009) assente na falta de uma articulação consistente (Abrantes, 2009; Cruz, 2008; Lima, 2002; Lopes et al., 2010; Serra, 2004; Silva, 2011) ou na promoção de uma “falsa articulação” (Formosinho & Machado, 2009) entre ciclos são fatores condicionantes do aproveitamento académico dos alunos (Ferreira, 2001).

Ainda que se tenha obtido um decréscimo no *Autoconceito Académico*, os resultados referentes à escala de importância na dimensão académica dão-nos conta de que existem diferenças significativas e um aumento das médias do 4º para o 5º ano de escolaridade, sugerindo desta forma que os alunos da amostra, apesar das dificuldades sentidas, atribuem importância à aquisição das novas competências, à obtenção de bons resultados escolares e à adoção de uma postura comportamental apropriada no novo contexto escolar. De facto, as conclusões da investigação realizada por Pina (2015) vão ao encontro do resultado obtido no nosso estudo no qual o autor pôde constatar que, apesar das dificuldades relatadas nas disciplinas de Matemática e Português, os alunos continuam a demonstrar interesse e a considerar, na mesma, ser importante a aquisição dos seus conteúdos e competências.

Relativamente ao aumento verificado na *Autoestima*, este resultado não reúne consensualidade com a maioria dos estudos existentes que nos referenciam o decréscimo (Cantin & Boivin, 2004; Correia & Pinto, 2008; Fenzel, 2000; Heaven & Ciarrochi, 2008; Kvalsund, 2000; San Antonio, 2004) ou a estabilidade (Peixoto & Piçarra, 2005) deste construto. Pensamos que este resultado pode ter sido condicionado pelo momento em que a recolha de dados foi realizada, logo na primeira semana do 2º período, sendo muito cedo para se analisar os efeitos reais do processo de adaptação e ajustamento do aluno que se desenvolve ao longo de todo o 5º ano de escolaridade. Autores como Baldwin e Hoffmann (2002) permitem-nos sustentar o nosso questionamento quando reconhecem que os alunos demonstram diferentes níveis de *Autoestima* durante a adolescência, mostrando um aumento da *Autoestima* no início da adolescência que vai decrescendo à medida que avançamos no tempo. Por outro lado, atendendo aos resultados do *Autoconceito Académico* e *Não Académico*, consideramos poder encontrar também fundamentação para o resultado obtido nos baseando na reorganização do *Autoconceito*, abordada por vários autores nesta transição face às alterações escolares e de desenvolvimento (Alves Martins & Peixoto, 2000; Harter,

1998; Ozella & Aguiar, 2008; Peixoto & Almeida, 2010), como uma medida de proteção da *Autoestima*. Segundo a literatura, os alunos tendem a reorganizar o seu *Autoconceito*, investindo em áreas onde se sentem mais seguros, neste caso nas dimensões não académicas, sabendo que à partida vão conseguir obter bons resultados e conquistar julgamentos positivos acerca de si por parte de professores e alunos, e a desinvestir em áreas onde possam ter mais dificuldade, ou seja, nas dimensões académicas (Skaalvik, 1997). Para demonstrarem um bom aproveitamento estes alunos investem em áreas relacionadas com a competência atlética e procuram o destaque social através da popularidade que obtêm na pertença a vários grupos de amigos, com base na sua aparência física mais excêntrica e admirada pelos outros e, ainda que de uma forma negativa, nos comportamentos e estilos de vida que adotam (Donnellan et al., 2005; Webster et al., 2007). Por conseguinte, poderá justificar-se deste modo o aumento do *Autoconceito Não Académico* e da *Autoestima* verificado no nosso estudo.

Atendendo aos resultados encontrados nos dois construtos estudados, o *Autoconceito* e a *Autoestima*, pode-se dizer que a *segunda hipótese* é confirmada, em parte, no que se refere ao autoconceito académico uma vez que o autoconceito não académico e a autoestima apresentam um aumento na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

A *Motivação* escolar, considerada como um construto de enorme importância no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, foi o foco da *terceira hipótese* na qual se considerou que haveria um decréscimo da *Motivação* provocado pela transição de ciclo. Nos resultados alcançados pudemos apurar que, de facto, existem diferenças significativas nas quatro dimensões da escala de motivação. De acordo com a análise às médias verifica-se que os alunos no 5º ano de escolaridade apresentam-se mais *Orientados para a Tarefa* do que no 4º ano de escolaridade. Constata-se, desta forma, que os alunos no ingresso no novo ciclo se encontram motivados e predispostos para desenvolver as suas competências na aquisição das novas aprendizagens (Elliot, 1999; Peixoto et al., 2008). O mesmo resultado foi verificado relativamente à orientação para o *Evitamento*. Numa primeira análise poderemos dizer que este resultado se apresenta um pouco contraditório com o anteriormente obtido, uma vez que grande parte da literatura menciona que os alunos que se encontram mais *Orientados para a Tarefa* se apresentam menos orientados para o *Evitamento* (Covington, 1992; Eccles & Wigfield, 2002; Skaalvik, 1997; Turner et al., 2002). No entanto, ao analisar as médias obtidas na

*Orientação para a Tarefa* verificamos que o aumento do 4º para o 5º ano de escolaridade é muito pouco expressivo (0.07), ao contrário do que se constata nas médias relativas ao *Evitamento* (0.21). Denote-se, ainda, que foi na dimensão do *Evitamento* que se constatou um efeito superior ( $\eta_p^2=.101$ ), mostrando-se este como a dimensão que mais afeta todas as restantes da escala de motivação. Uma explicação para estes resultados pode estar relacionada, no caso da *Orientação para a Tarefa*, com as altas expectativas apresentadas pelos alunos no 4º ano de escolaridade em relação à aprendizagem de novas disciplinas que acaba por ser encarado pelos alunos como uma nova experiência, repleta de aquisições diferentes daquelas a que estão habituados e, por vezes, até um pouco cansados, ao longo dos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Já os resultados do *Evitamento*, podem decorrer do elevado grau de exigência e dificuldade que está associado ao novo ciclo e da dinâmica de trabalho em sala de aula (Abrantes, 2008; Burochovitch & Bzuneck, 2004; Correia & Pinto), uma vez que a grande quantidade de trabalho desenvolvido num tempo de concretização limitado, em comparação com o disponibilizado no 4º ano de escolaridade, poderá levar a que um aluno com dificuldades acabe simplesmente por evitar ou desistir da tarefa/objetivo a concretizar (Akey, 2006). Por sua vez, a proteção do sentimento de competência e autoestima (Tuominen-Soini et al., 2012; Salmela-Aro et al., 2010; Seifert & O’Keef, 2001; Skaalvik, 1997), a inadequação e a falta de significado da tarefa para o aluno (Covington, 1984; Seifert, 2001) são fatores que também podem justificar estas posturas de *Evitamento* face às tarefas/objetivos a realizar. Por outro lado, os alunos apesar de estarem *Orientados para a Tarefa* baseiam-se no princípio de “quanto menos trabalho tiverem melhor”, principalmente quando confrontados com possíveis apreciações negativas (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1984; Salmela-Aro et al., 2010; Seifert & O’Keefe, 2001), demonstrando menos interesse e envolvimento face ao trabalho escolar (Covington, 1984; Dotterer et al., 2009; Galton et al., 2000; Krapp & Lemos, 2002; Rosenblatt & Ellias, 2008; Ryan et al., 2013; Shoshani & Slone, 2013). Ainda, se considerarmos a influência mútua entre os construtos do *Autoconceito*, da *Autoestima* e da *Motivação* escolar (Covington, 2001; Bong & Skaalvik, 2003; Deci & Ryan, 2004; Lourenço & Paiva, 2010; Rodríguez, 2006) constatamos, através dos resultados obtidos anteriormente, que os alunos evitam o domínio académico, onde à partida têm consciência que poderão não ser bem-sucedidos e investem no domínio não académico de maneira a protegerem a sua *Autoestima* (Nascimento & Peixoto, 2012; Skaalvik, 1997), desta forma podemos dizer que o *Evitamento* incidirá sobretudo no domínio

académico. Considerando-se o decréscimo do *Autoconceito Académico*, e a subida pouco expressiva na *Orientação para a Tarefa* que surge a par de uma subida mais acentuada do *Evitamento*, vem-se a constatar que os alunos da amostra demonstram estar menos *Orientados para a Tarefa* e mais orientados para o *Evitamento* (Seifert & O'Keef, 2001). Poder-se-á pensar que estes resultados podem também estar relacionados com os ambientes em sala de aula mais controlados (Bento, 2007), que têm vindo a ser referidos na literatura, os quais não promovem a autonomia, autodeterminação e autorregulação da aprendizagem e conseqüentemente a motivação intrínseca dos alunos (Ryan & Deci, 2006; Sá, 1998; Zimmerman et al., 2010) demonstrando estes um menor interesse, esforço, envolvimento e empenho pelas tarefas/objetivos propostos. Refira-se que a procura de uma maior liberdade e autonomia, características dos alunos na adolescência (Formiga, 2005), e a falta de maturidade nesta idade (Galton et al., 2000) vem acentuar ainda mais os conflitos na relação professor/aluno/colegas dificultando tanto a promoção de um bom ambiente de sala de aula como o estabelecimento de relações. Por fim, mencionar ainda que de acordo com a literatura a maioria dos estudos constata que após esta transição existe um decréscimo da *Orientação para a Tarefa* e da motivação intrínseca em prol de um aumento na *Orientação para o Ego* e da motivação extrínseca (Bzuneck, 2002; Eccles et al., 2005; Gottfried et al., 2007; Gillet et al., 2012; Guimarães, 2009; Lepper et al., 2005; Mansfield & Wosnitza, 2010; Martinelli, 2014; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010; Ryan et al., 2013; Urdan & Midgley, 2003), mostrando-se aqui a influência que os ambientes de sala de aula promovidos pelos professores têm no que se refere às diferentes orientações motivacionais adotadas pelos alunos (Ames & Archer, 1988; Anderman & Anderman, 1999; Anderman et al., 1999; Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Young, 1994; Archer, 1988; Cordeiro et al., 2009; Daniels, et al., 2008; Eccles & Wigfield, 2002; Huang, 2011; Kaplan et al., 2002; Lüftenegger et al., 2014; Matos, 2005; Matos et al., 2009; Patrick et al., 2001; Pekrun et al. 2009; Stupnisky et al., 2012; Stipek, 2002; Urdan, 2010; Zenorini et al., 2011).

Relativamente às *Orientações Motivacionais para o Ego*, a orientação de *Autovalorização* e de *Autodefesa*, constata-se uma diminuição do 4º para o 5º ano de escolaridade. Esta descida verificada nas duas dimensões referentes à comparação social poderá estar relacionada com o facto de se ter verificado que quase toda a amostra dos alunos transitou em grupo para a escola do 2º Ciclo, mantendo o agrupamento o mesmo grupo-turma na formação das turmas do 5º ano de escolaridade. Neste sentido, apesar

dos alunos se verem confrontados com alterações ao nível das novas relações e dinâmicas sociais que estabelecem, sentem o apoio do grupo-turma com quem estão familiarizados, demonstrando uma menor necessidade de recorrer às estratégias de comparação social. Considerando, ainda, que a *Autoestima* introduz diferenças na *Autodefesa* (Skaalvik, 1997), o decréscimo verificado nesta dimensão na transição de ciclo pode também surgir associado ao aumento verificado na *Autoestima*, mostrando-se o aluno mais confiante em si mesmo desvalorizando os julgamentos e os juízos de valor que os outros possam fazer a seu respeito.

Em suma, os resultados obtidos permitem-nos concluir que se verifica um aumento na *Orientação para a Tarefa* e um decréscimo na *Orientação para o Ego*, havendo assim um aumento da motivação na transição de ciclo. Desta forma, não se confirma a terceira hipótese de investigação uma vez que o nosso resultado não surge em consonância com os estudos abordados na literatura, que apontam para um aumento da *Orientação para o Ego* e diminuição da *Orientação para a Tarefa*, e consequentemente para uma diminuição da motivação escolar (Bento, 2007; Burochovitch & Bzuneck, 2004; Gomes & Carvalho, 2007; Lipps, 2005; Midgley et al., 2002; Wang & Holcombe, 2010).

Em relação à **segunda questão de investigação** constatámos que a transição do 1º para o 2º Ciclo teve um impacto negativo no ajustamento e no sucesso escolar dos alunos. Este impacto surge associado às influências negativas que o decréscimo do *Autoconceito Académico* (Cunha et al., 2006; Estevão & Almeida, 1999; Gomes, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Jacob, 2001; Mascarenhas et al., 2005; Nõurenço & Paiva, 2010; Peixoto, 2004, 2010; Rosário, 2005; Urquijo, 2002), do *Rendimento* (Bento, 2007; Duarte et al., 2008) e do aumento significativo do *Evitamento* (Akey, 2006; Seifert & O'Keef, 2001) refletem na aprendizagem, no desempenho e na realização escolar dos alunos.

Mostrando-se a escola e os professores que dela fazem parte elementos fundamentais ao longo da vida escolar do aluno, a **terceira questão de investigação** colocada surge associada ao papel que estes elementos desempenham no que se refere ao apoio prestado no momento de transição e adaptação do aluno ao novo ciclo de estudos. Neste sentido, a *quarta hipótese* parte do pressuposto de que as variáveis independentes *Ano* e *Agrupamento* introduzem diferenças quer na perceção dos professores relativamente às estratégias de apoio, quer no modo como são

implementadas. No que se refere à percepção formada sobre as estratégias de apoio, os dados alcançados mostram um consenso por parte dos professores de ambos os ciclos ao mencionarem as *Estratégias de Ensino* e a transmissão de *Informação sobre o 2º Ciclo* como as estratégias de apoio que mais implementam. Neste seguimento, podemos dizer que os professores apresentam-se direcionados para o desenvolvimento de um trabalho de apoio ao aluno mais individualizado, seja o professor titular no 4º ano ou os professores das respetivas disciplinas no 5º ano de escolaridade, do que para o desenvolvimento de um trabalho de grupo entre os professores de ambos os ciclos, uma vez que as práticas de *Articulação* surgem percecionadas como as estratégias de apoio que menos são implementadas nos dois ciclos de ensino. Desta forma, os nossos resultados estão em consonância com os encontrados em investigações desenvolvidas na área, de que são exemplo os estudos de Abrantes (2008a), Bento (2007), Gomes e Carvalho (2007), Pereira et al. (2003), Roldão (2008) e Santos et al. (2009) que constata a implementação de algumas estratégias de apoio à transição de ciclo dos alunos. Contudo, salienta-se que a individualização do trabalho docente entre ciclos aqui retratada é vista como um fator que compromete a promoção efetiva da articulação e da continuidade curricular entre ciclos, fazendo-se refletir negativamente no processo de adaptação e ajustamento do aluno ao 2º Ciclo de ensino (Abrantes, 2008b, 2009; Cruz, 2008; Ferreira, 2001; Lemos, 2005b; Lima, 2002; Lopes et al., 2010; McGee et al., 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009). Relativamente à parte da hipótese que considera que o *Ano* e o *Agrupamento* introduzem diferenças no modo como são implementadas as estratégias de apoio aos alunos podemos constatar que existem de facto diferenças nas médias, na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, nas dimensões *Articulação* e na transmissão da *Informação sobre o 2º Ciclo*. Quanto ao efeito de interação entre o *Ano/Agrupamento* e as duas dimensões em estudo verificamos diferenças significativas no modo como são implementadas as estratégias de apoio apenas no *Agrupamento* em relação à *Articulação*, mostrando-se a existência de dois conjuntos de agrupamentos opostos, um de *Baixa* (4, 10 e 9) e outro de *Elevada* (5, 7 e 3) *Articulação*. Este resultado coaduna-se com a opinião de Silva (2011) de que apesar das escolas se virem a mostrar cada vez mais empenhadas na promoção da articulação entre ciclos ainda muito se tem a fazer para que esta estratégia de apoio produza os efeitos desejáveis, de forma a que não se verifiquem tantas discrepâncias entre agrupamentos, relativamente à promoção de uma transição, adaptação e ajustamento mais harmonioso do aluno ao novo ciclo (Abrantes, 2008b; Akos &

Galassi, 2004; Bento, 2007; Pereira & Mendonça, 2005; Roldão, 2008). Não esqueçamos que o papel aqui adquirido pelo professor tem-se mostrado, tendencialmente, um fator de entrave ao desenvolvimento de práticas de articulação no que se refere à comunicação, aos diferentes pontos de vista sobre o processo de ensino/aprendizagem e às tomadas de decisão em conjunto entre ambos os ciclos (Abrantes, 2009; Afonso, 2008; Cruz, 2008; Leiria, 2008; Serra, 2004).

Todos estes resultados permitem-nos confirmar a nossa *quarta hipótese* apenas relativamente às alterações introduzidas pelo *Agrupamento* no modo como são implementadas as estratégias de apoio referentes à *Articulação* dos professores entre ambos os ciclos, não se verificando diferenças relativamente à transmissão da *Informação sobre o 2º Ciclo* nem nas perceções dos professores.

Na *quinta hipótese* admitiu-se que a diferença introduzida pelo *Agrupamento* na *Articulação* dos professores poderia produzir, em consequência, efeitos no *Autoconceito* e na *Motivação*. Nesta hipótese só foram considerados os alunos da amostra que pertenciam aos dois grupos de professores de *Baixa* e *Elevada Articulação*. No que diz respeito ao *Autoconceito* não se verificaram efeitos da *Articulação* dos professores sobre as dimensões em estudo, nomeadamente no *Autoconceito Académico*, *Não Académico* e na *Escala de Importância no Autoconceito Académico*, não se confirmando a nossa hipótese relativamente ao construto do *Autoconceito*. Estes resultados parecem estar em discordância com as várias abordagens de autores que sugerem a existência de influências, positivas ou negativas, introduzidas pela prática da *Articulação* entre ciclos que podem vir a facilitar ou a dificultar o processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo (Abrantes, 2008b; Akos & Galassi, 2004; Bento, 2007; Ferreira, 2001; Formosinho & Formosinho, 2012; Gomes & Carvalho, 2007; Pereira & Mendonça, 2005; Roldão, 2008; Santos et al., 2009; Zabalza, 2004). Contudo, é importante salientar que os resultados obtidos podem estar relacionados com o momento em que a escala de autoconceito no 5º ano de escolaridade foi aplicada, na primeira semana do 2º período, tendo ocorrido apenas um período no qual os alunos ainda se estão a ambientar à nova realidade escolar, tanto no que se refere à parte curricular como ao nível social, sem que se possa vir a fazer notar de imediato os efeitos da *Articulação* dos professores sobre o *Autoconceito*. Relativamente à *Motivação* constatou-se existirem efeitos significativos da *Articulação* dos professores em todas as dimensões da escala, ou seja, na *AutoDefesa*, na *Auto Valorização*, no

*Evitamento* e na *Orientação para a Tarefa*, vindo-se a confirmar a nossa hipótese relativamente ao segundo construto apresentado. No que respeita ao grupo de alunos que pertence aos *Agrupamentos* que promovem uma *Baixa Articulação* entre professores de ambos os ciclos pôde confirmar-se, na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, que estes alunos apresentam um aumento pouco expressivo na *Orientação para a Tarefa* face a um maior aumento do *Evitamento*, verificando-se ainda um decréscimo na *Autovalorização*. No que concerne ao decréscimo que se faz sentir na *Autodefesa*, que não se mostra tão consensual com os restantes dados, pensamos poder estar relacionado com dois fatores: o primeiro refere-se à fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, a adolescência, que não ocorre de igual forma em todos os alunos (em alguns alunos pode vir a ocorrer mais cedo e em outros mais tarde). Neste sentido, a elevada importância que os “Outros significativos” adquirem nesta fase (Blakemore et al., 2008) pode ainda não estar presente, levando a que os alunos não se mostrem preocupados com o que os outros pensam acerca de si. O segundo fator, já anteriormente abordado, surge associado ao momento da recolha de dados feita numa data ainda muito inicial da adaptação e ajustamento ao novo ciclo, no qual o aluno ainda se encontra a conhecer novos colegas e a estabelecer novas amizades que só mais tarde adquirem uma maior importância no que diz respeito à perceção que o aluno faz acerca do que elas possam pensar a seu respeito.

Na análise aos dados referentes ao grupo de alunos pertencentes aos agrupamentos que promovem uma *Elevada Articulação* entre professores de ambos os ciclos observam-se exatamente valores contrários aos anteriores no que se refere à *Orientação para a Tarefa* e ao *Evitamento*. Assim sendo, as médias registaram um aumento maior da *Orientação para a Tarefa* face ao verificado no *Evitamento*, constatando-se que um maior nível de *Articulação* entre professores tem efeitos positivos e atenuantes no que se refere à adoção de comportamentos de evitamento pelos alunos (considere-se o *Evitamento* como a dimensão onde a *Elevada Articulação* entre professores teve maior efeito,  $\eta_p^2=.026$ ). Face a este resultado a *Autodefesa* decresce, no entanto, voltamos a verificar um resultado não consensual relativamente ao decréscimo da *Autovalorização* que se pode vir a fundamentar com base na mesma explicação dada anteriormente para a *Autodefesa* relativamente ao grupo de alunos pertencentes à *Baixa Articulação*. Tais resultados leva-nos a pensar que os alunos desta amostra não demonstram uma opinião formada muito clara e concreta acerca do seu papel com os “Outros significativos”, sendo normal, uma vez que ainda é

uma vivência muito recente que tem de vir a ser explorada mais intensamente ao nível das relações.

A abordagem anterior leva-nos a considerar que existe efetivamente um efeito da *Articulação* dos professores ao longo do tempo sobre as quatro dimensões da escala de motivação.

Face ao constatado nas duas hipóteses anteriores, e dando resposta à nossa **terceira questão de investigação**, podemos dizer que as escolas/agrupamentos e professores da amostra se mostram conscientes acerca da importância do papel por si desempenhado no que se refere à preparação dos alunos face à transição entre ciclos e que a implementação de estratégias de apoio por parte destes é uma prática efetiva. Destaca-se que os professores de ambos os ciclos são consensuais na implementação estratégias de apoio que primam pelo trabalho individual em sala de aula, parecendo-nos ser já uma prática habitual enraizada no contexto educativo. Contrariamente, as estratégias de apoio referentes à *Articulação* entre professores não são consonantes entre escolas/agrupamentos e professores, realidade que coloca os alunos em diferentes situações que põem em causa, face à *Alta/Baixa Articulação* praticada que é vista enquanto fator atenuador ou agravante, o processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo (Akos & Galassi, 2004; Lima, 2002; Lopes et al., 2010). Concluimos, por este facto, que os resultados do nosso estudo acentuam o abordado na literatura relativamente à falta de comunicação, colaboração e união entre professores de ambos os ciclos (Abrantes, 2008b, 2009; Formosinho & Formosinho, 2012; Zabalza, 2004), fatores estes que promovem a descontinuidade curricular entre o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (Abrantes, 2008b, 2009; Ferreira, 2001; Lemos, 2005b; McGee et al., 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009).

## VI. CONCLUSÃO

Dada por concluída a investigação, torna-se relevante neste capítulo evidenciar os principais resultados alcançados. Desta forma, passamos primeiramente a apresentar as conclusões acerca das variáveis em estudo, posteriormente, enunciaremos algumas das limitações da presente investigação e, manifestamos também a nossa opinião sobre futuras investigações que, a nosso ver, poderão vir a dar mais um importante contributo no que se refere à atenuação ou resolução dos muitos problemas que surgem associados às transições de ciclo.

### 6.1. Principais conclusões da investigação

Uma particularidade que marcou esta investigação foi a abordagem em simultâneo de dois pontos de vista dos principais intervenientes, escola/agrupamento/professores e alunos, antes (4º ano) e após (5º ano) a transição de ciclo. Incidiu-se especificamente na verificação das seguintes variáveis: a perceção que os alunos têm acerca do novo ciclo quando ainda frequentam o ciclo anterior, o efeito que esta transição tem sobre o rendimento escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o efeito que este momento tem no autoconceito, autoestima e motivação dos alunos e, por último, a implementação ou não de estratégias de apoio por parte das escolas/agrupamentos e professores que facilitam o processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo.

De uma forma geral, no estudo das representações sobre o novo ciclo, concluímos que os alunos da amostra no 4º ano de escolaridade apresentaram algumas perceções sobre o novo ciclo, não vindo assim a transitar para uma realidade que é por eles totalmente desconhecida. Deste modo, podemos considerar que este conhecimento que o aluno do 4º ano de escolaridade adquire antecipadamente sobre o 2º Ciclo surge como um fator que parece atenuar alguns dos seus medos e receios face ao seu ingresso na nova fase escolar, e que o mesmo resulta num efeito positivo no que se refere ao processo de transição, adaptação e ajustamento do aluno ao novo ciclo (Abrantes 2008a; Bento, 2007; Gomes & Carvalho, 2007; Pereira et al., 2003; Roldão, 2008; Santos et al., 2009). Quando comparadas as representações dos dois intervenientes principais, professores e alunos, os resultados deste estudo também demonstraram que as

representações encontradas nos alunos convergem com as representações apresentadas pelos professores, uma vez que estes últimos referiram a implementação de estratégias de apoio ao aluno como forma de atenuar as dificuldades que surgem associadas a esta transição, vindo-se a verificar o efeito destas estratégias nas percepções apresentadas pelos alunos. Porém, apesar se ter constatado que existe realmente um trabalho de apoio ao aluno em transição e adaptação de ciclo, realizado tanto pelos professores do 4º ano como do 5º ano de escolaridade, concluímos, ainda, que os nossos resultados permitiram ir de encontro a algumas temáticas abordadas na literatura que se têm mostrado problemáticas. Refira-se, especificamente, a falta de articulação entre professores de ambos os ciclos que pode colocar em causa a continuidade curricular e a vivência de uma transição de ciclo mais harmoniosa por parte destes alunos (Abrantes, 2008b; Akos & Galassi, 2004; Bento, 2007; Pereira & Mendonça, 2005; Roldão, 2008). Desta forma, a falta de articulação entre ambos os ciclos que os professores afirmaram existir, em conjunto com as alterações ao nível do Currículo, da adaptação ao novo espaço escolar e da fase de pré-adolescência, que têm vindo a ser referenciadas como promotoras de desajustes entre a realidade escolar e a realidade do aluno, parecem-nos ser algumas das justificativas para as implicações que se vieram a constatar na amostra dos alunos, principalmente no que se refere ao decréscimo apurado no autoconceito académico e no elevado aumento no evitamento face ao menor aumento verificado na orientação para a tarefa.

Em concordância com a falta da articulação entre ambos os ciclos, referenciada nas representações dos professores, num outro ponto desta investigação foi-nos possível também constatar que existe verdadeiramente uma diferenciação entre os agrupamentos na forma como é promovida a articulação entre os professores dos dois ciclos, sendo este um dos resultados a destacar nesta investigação. Acerca desta temática, constatamos que esta diferenciação na articulação entre os professores de ambos os ciclos teve um efeito nas dimensões da motivação do aluno. Quando comparados os resultados em relação ao nível de articulação verificamos que, efetivamente, após a transição para o 5º ano de escolaridade, os elevados níveis de articulação entre os professores dos dois ciclos de ensino promoveram um efeito positivo nas orientações motivacionais dos alunos, que resultou na apresentação de níveis mais elevados de orientação para a tarefa face a menores níveis de evitamento. Reconhecemos, assim, que a existência de uma elevada articulação entre ciclos promoveu uma maior motivação intrínseca e predisposição para a aquisição das novas aprendizagens. Face aos nossos

resultados, torna-se bastante real que a prática de uma articulação efetiva entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico constitui-se num fator essencial e facilitador do processo de transição e adaptação do aluno.

Por fim, considerada toda a amostra de alunos, os nossos resultados apontam ainda para uma concordância em relação a outros estudos relativamente ao efeito negativo que a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico tem sobre o rendimento escolar do aluno, nomeadamente no decréscimo verificado nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Candeias et al., 2008; Grilo et al., 2012; Gomes & Carvalho, 2007; Miguel et al., 2012; Miranda & Almeida, 2009; Neves & Faria, 2007; Santos, 2013; Saragonça et al., 2011; Taborda-Simões et al., 2008).

## **6.2. Limitações e Sugestões para futuras investigações**

Relativamente às limitações com que nos deparámos parece-nos pertinente enunciar quatro aspetos que pensamos terem vindo a influenciar a realização da nossa investigação. O primeiro aspeto surge relacionado com a calendarização da investigação que nos privou, temporalmente, de proceder à reformulação do questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade e voltar a aplicar o pré-teste para que se chegasse a um instrumento mais robusto no que se refere à medição. Por sua vez, o segundo aspeto surge também ele relacionado com a calendarização, mas agora numa perspetiva referente às escolas/agrupamentos e professores no que diz respeito ao condicionamento verificado na aplicação dos instrumentos na amostra, face à disponibilidade dos vários intervenientes, das atividades escolares e dos exames a realizar. Teria sido do nosso interesse que a aplicação dos instrumentos, no 5º ano de escolaridade, fosse feita apenas no final do 3º período para que os alunos vivenciassem a experiência completa do primeiro ano no novo ciclo. Por último, o quarto aspeto prede-se com o facto de alguns alunos terem respondido às questões colocadas estando presente o professor da turma e outros estarem apenas na presença do investigador, podendo, de certa forma, a presença do professor da turma influenciar as respostas dadas pelos alunos.

Quanto a futuras investigações acreditamos que seria pertinente vir a considerar um conjunto mais abrangente de variáveis (e.g. classe social, escolaridade dos pais - em especial a figura materna, entre outras) para uma melhor compreensão acerca desta temática. Porém, cabe-nos salientar a grande dificuldade que o investigador tem de

acesso à informação, esteja ela coberta pela lei da proteção de dados ou não, o que se torna num elemento restritivo e influenciador em relação ao desenvolvimento de qualquer investigação.

Por fim, fica-nos bem presente no pensamento que seria verdadeiramente importante o desenvolvimento de uma investigação que contemple não só a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico, mas também todas as outras transições no percurso escolar do aluno. Certamente que os resultados a obter resultariam num grande e importante contributo para a área da educação, no que se refere a um melhor entendimento sobre o papel desenvolvido pelos vários intervenientes e na perceção a formular acerca das transições que constituem o Currículo e os seus efeitos nas várias fases de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre o problema social e objeto sociológico. *Interações, 1*, 25-53.
- Abrantes, P. (2006). *Individualização e exclusão. A transição para o ensino secundário no centro de Madrid* (Working-Paper No. 14). Lisboa: CIES-IUL.
- Abrantes, P. (2008a). Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico. *VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Abrantes, P. (2008b). *Os muros da escola. As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas, 60*, 35-52.
- Abu-Hilal, M. M., & Bahri, T. M. (2000). Self-concept: The generalizability of research on the SDQ, Marsh/Shavelson model and I/E frame of reference model to United Arab Emirates students. *Social Behavior and Personality, 28*, 309-322. doi:10.2224/sbp.2000.28.4.309.
- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I. Alarcão, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*(2), 214-223.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221.
- Akos, P., Rose, R. A., & Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *Journal of Early Adolescence, 35*, 170-298. doi: 10.1177/0272431614529367.

- Alarcão, I. (Coord.) (2008). *Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. É. R. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 177-178.
- Allen, M.J. & Yen, W.M. (2003). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender - Aplicações no contexto educativo*. (pp. 145-166) Petrópolis: Vozes.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: Validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 277-289.
- Almeida, L. S., Lemos, G. C., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-89. doi: 10.21814/rpe.13920.
- Almeida, L. S., Miranda, L., Salgado, A., Silva, M., & Martins, V. (2012). Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na matemática. *Quadrante*, 11(1), 55-66.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). Nos bastidores da escola: Famílias e crianças. In Almeida A. N. & M. M. Vieira, *A escola em Portugal*. Novos Olhares, Outros Cenários, Lisboa, ICS-IUL.
- Álvarez, M., Castillo, I., Duda, J., & Balaguer, I. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 35-44.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62. doi:10.1080/01443410120101242.

- Amelang, M., & Steinmayer, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Personality and Individual Differences, 34*(5), 459-468.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Amorim, M. (2011). *Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação, em estudantes do ensino secundário, e suas relações com a adaptação escolar*. (Tese de Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 89-103.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school can make a difference. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 131-147.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_8.

- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2ª Ed., pp. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- André, C. (2004). Estime et mésestime de soi. *Recherche en Soins Infirmiers*, 78, 4-7.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação pré-escolar/ 1º ciclo do ensino básico: Práticas colaborativas* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arias, J. F. (2004). Perspetivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psico educativa*, 2(1), 35-62.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. (2007). Adaptação transcultural de escalas de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405. doi: 10.1590/s0102-79722007000300007.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007, abril). *Articulação entre níveis e ciclos de ensino*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Campinas: Alínea.

- Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Psychological Science*, 1, 164-180.
- Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond Kappa: A review of interrater agreement measures. *Canadian Journal of Statistics*, 27(1), 3-23.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa:Edições 70.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Barreira, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica*, 8(2), 159-175. doi: 10.5216/rpp.v8i2.14065.
- Barrigas, C., & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto socioeconómico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 193-215.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press.
- Batista, C., & Sousa, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha* (4ªed.). Lisboa: Pactor.

- Baumeister, R. F. (1994). Self-esteem. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (v.4, pp. 83-87). San Diego: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance interpersonal success, happiness, or healthier life styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295. doi: 10.1037/a0023312.
- Belsky, J. (2010). *Desenvolvimento humano: Experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bento, A.V. (2007). Efeitos das transições de ciclos e mudanças de escola: Prespetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.
- Berger, C., Alcalayb, L., Torrettib, A., & Milicicb, N. (2010). Socio-emotional Well-Being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
- Bernardo, R., & Matos, M. (2003). Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(1), 33-46. doi: 10.5628/rpcd.03.01.33.
- Blakemore, S., Burnett, S., & Sebastian, C. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. doi:10.1016/j.tics.2008.07.008.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto:Porto Editora.

- Bonamino, A., Coscarelli, C., & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 81(23), 91-114. doi: 10.1590/s0101-73302002008100006.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in korean girls` motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656-676. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.656.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896. doi: 10.1037/a0015945.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist Review*, 15, 139-154.
- Booth, Z., & Gerard, J. (2011). Self-esteem and academic achievement: A comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 629-648. doi:10.1080/03057925.2011.566688.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.º Ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. (Orgs.) (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Box, G. E. P. (1949). A general distribution theory for a class of likelihood criteria. *Biometrika*, 36(3-4), 317-346.
- Britto, P., & Limlungan, M. C. (2012). *School readiness and transitions: A companion to the child friendly school manual*. New York, NY: Education Section Programme Division UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: ASCD.
- Brophy, J. (1998). *Motivating stidents to learn*. Boston: Mc Graw-Hill.

- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York, NY: Routledge.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 964-981. doi:10.1037/a0019644.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for african american children`s academic achievement and ajustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, *44*(1), 286-292. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.286.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., & Blakemore, S. J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, *21*, 681-689. doi: 10.1016/j.lindif.2010.05.007.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Buttler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students` perception of instructional practices and students` help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, *18*, 453-467. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.004.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bzuneck, J. A. & Sales, K. F. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307-315. doi: 10.1590/S1413-82712011000300007.
- Candeias, A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2008). *Student`s attitudes toward learning and school – study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes*. Supported by RED – Rendimento escolar e desenvolvimento: Um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos portugueses.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children`s social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *The International Society of Behavioural Development*, 28(6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Quantitative applications in the social sciences: Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. doi:10.4135/9781412985642
- Carver, C. S., & Scheir, M. E. (2000). *Perspectives on personality* (4<sup>th</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5, 98-124. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Catarino, A. P. (2007). *A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção de clima de sala de aula em alunos do 4º ano e 5º ano*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.

- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development, 79*, 235-251.
- Chen, P., & Krauss, A. (2004). Interrater agreement. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Liao (Eds.), *The sage encyclopedia of social science research methods* (vol.2, pp.511-513). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Cheng, C. H., & Watkins, D. (2002). Age and gender invariance of self-concept factor structure: An investigation of a newly developed Chinese self-concept instrument. *International Journal of Psychology, 35*, 186-193. doi:10.1080/00207590050171120.
- Chen, S., Yeh, Y., Hwang, F., & Lin, S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort-multioccasion study. *Learning and Individual Differences, 23*, 172-178. doi: 10.1016/j.lindif.2012.07.021.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 31-50.
- Cia, F., & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico em crianças escolares. *Psico, 39*(1), 21-27.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 237-257). New York: Springer US. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_11.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação, 13*, 69-88.
- Coelho, V. (2014). *Promoção do sucesso e do ajustamento escolar: Estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional* (Dissertação de Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.

- Coelho, V., & Figueira, A. (2011). Project “positive attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192.
- Coelho, V., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2016). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidática*, 19, 347-365. doi: 10.1387/revpsicodidact.10714.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal-social psychological research. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 145-153.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Camacho, Á, & Moreno-Murcia, J. (2011). Un estudio cuasiexperimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2<sup>o</sup>Ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Coopersmith, S. (2007). *The antecedents of self-esteem*. Universidade de Michigan: Consulting Psychologists Press.

- Cordeiro, P. M. G., Lens, W., & Bidarra, M. G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 305-328.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: Na integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171.
- Covington, M. V. (2001). Self-worth theory goes to college, or do our motivation theories motivate? In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 91-114). Greenwich: Information Age Publishing.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-37.
- Crosnoe, R. , Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education. *Social Science Quarterly*, 85, 1259-1274.
- Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cunha, C., Sisto, F., Machado, F. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 153-157.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.002.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia* (3ªEd.). São Paulo: Makron Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104\_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future direction. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existencial psychology* (pp. 449-479). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life`s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17-22. doi: 10.1080/1047840x.2011.545978.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: Na overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxforddnhb/9780195399820.013.0006.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 486-491. doi: 10.1016/b978-0-08-097086-8.26036-4.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students` motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In J. Wang, C. N. Liu, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory* (pp. 9-29). Singapore: Springer.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos das crianças da participação à responsabilidade: O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797.
- Dias, M., & Nunes, M. (1998). *Manual de métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). Commentary: Primary emotional systems and personality: An evolutionary perspective. *Frontiers in Psychology*, 8, 1414. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01414.
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. In C. Clouder & B. Heys (Eds.), *Social and*

*emotional education: An international analysis* (pp. 258-284). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.

- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 653-663.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, *16*, 328-335.
- Dotterer, A. M., Mchale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *101*(2), 509-519. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01273.x.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 35-42. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.35.
- Dowson, M., McInerney, D. M., & Nelson, G. F. (2006). An investigation of the effects school context and sex differences on student's motivational goal orientations. *Educational Psychology*, *26*, 781-811. doi: 10.1080/01443410600941920.
- Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: GEPE.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 290-299.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, *127*, 84-102.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York, NY: Random House.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., & O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *The searchinstitute series on developmentally attentive community and society. What do children indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer. doi: 10.1007/0-387-23823-9\_15.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivation beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Elias, A. (2007). *Motivação para a leitura: A sua relação com o género, ano de escolaridade, repetências e clima de sala de aula* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Elliott, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403\_3.
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461.
- Elliott, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elliott, A. J., & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Eds.), *The psychology of goals* (pp. 56-76). New York, NY, US: Guilford Press.

- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Estanqueiro, A. (2012). *Saber lidar com as pessoas: Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editora Presença.
- Estevão, C., & Almeida, L. S. (1999). Dimensões do autoconceito e a sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, 17, 113-130.
- Everitt, B.S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *British Journal of Psychiatry*, 126(1), 237-240.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 422-436.
- Faria, L. (2003). A importância do autoconceito em contexto escolar. In C. L. Pires, P. Costa e S. B. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, Sociedade e Bem-Estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Presença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371. doi:10.14417/ap.554.
- Faria, L. (2007). Conceções pessoais de inteligência: Na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação. *Revista PSIC*, 8, 13-20.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 31-65). Santander: Fundación Botín.

- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Feliciano, I. P., & Afonso, R. M. (2012). Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13(2), 252-265. doi: 10.15309/12psd130208.
- Fenzel, L. (1992). Role strains and the transition to middle school: Longitudinal trends and sex differences. *Journal of Early Adloescence*, 9, 221-226.
- Fenzel, L. (2000). Prospective study of changes in global self worth and strain during transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20, 93-116.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and Psychopathology*, 14, 159-177.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.
- Ferreira, A. (2006). A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Semar*, 2, 1-18.
- Ferreira, M., & Maturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências...adolescentes...*Revista Millenium*, 32, 141-162.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. doi:10.1177/001872675400700202.

- Figueiredo, J. (2018). *Refletindo sobre as práticas pedagógicas do 1º e 2º CEB e investigando as ideias dos alunos acerca da sua transição do 1º para 2ºCEB* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formiga, N. S. (2005). Comprovando a hipótese do compromisso convencional: Influência dos pares socionormativos sobre as condutas desviantes em jovens. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4, 601-618.
- Formosinho, O. J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, O. J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J. , & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-participation: Childhood association educational perspective*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fox, K. H. (2000). The effects of exercises on self-perceptions and self-esteem. In V. Hosek, P. Tilinger & L. Bílek (Eds.), *Psychology of sport exercise: Enhancing the quality* (pp.12-19). Prague: FEPSAC.
- Freixo, M.J.V. (2013). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. (4ªEd.) Lisboa: Instituto Piaget.

- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*, 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001.
- Freund, A. M., Hennecke, M., & Riediger, M. (2010). Age-related differences in outcome and process goal focus. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(2), 198-222. doi: 10.1080/17405620801969585.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 102-114.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Broeck, A., Aspeli, A., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S., Halvari, H., Indiyastuti, D., Johnson, P., Molstad, M., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 24*(2), 1-19. doi: 10.1080/1359432x.2013.877892.
- Galton, M., Ian, M., & Ian, P. (2000). Transfer and transition in English schools. *International Journal of Educational Research, 33*(4), 341-363.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Education Research, 33*, 341-363. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00021-5.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones: Madrid.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquirito: Teoria e prática*. (4ª Ed.) Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ªEd.) São Paulo: Atlas.

- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15*(1), 77-95.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2012). Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept. *Social Development, 21*(3), 537-557.
- Gobitta, M., Guzzo, R. S. L. (2002). Estudo inicial do inventário de autoestima (SEI) – Forma A. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15* (1), 143-150.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional* (3ªEd.). Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional* (10ªEd.). Lisboa: Temas e Debates, Atividades Editoriais, Ltda.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/ auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Contributos para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Portugal.
- Gomes, F., & Carvalho, G. C. (2007, abril). *Começar bem...do 4º para o 5º ano: A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: Políticas e Atores, Universidade da Madeira.
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis*. (2ªEd.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioural Development, 31*, 317-327.

- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students` intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271. doi: 10.1007/BF03173179.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*, 493-513. doi: 10.1080/10615800903494127.
- Grilo, I., Machado, F., & Machado, M. (2012). A importância da percepção de aceitação-rejeição no envolvimento com a escola e o rendimento académico. *Diversidades, 37*, 4-12.
- Grissom, J. (2004). Age and achievement. *Education Policy Analysis Archives, 12*(49), 1-4.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and Empirical Linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(6), 643-650.
- Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.
- Guimarães, S. É. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(2), 143-150.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2003). Estilos motivacionais de professores: Propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(1), 17-24.

- Güntert, S. T. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion, 39*(1), 74-87.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor african american students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(2), 223-248.
- Habibollah, N., abdullah, R., Aizan, T., & Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: An investigation of gender differences. *Life Science Journal, 1*(7), 83-87.
- Hailemeleket, A. (2016). *Self-concept of children in the institutional and family setting*. Addis Ababa, Ethiopia: Unpublished Master`s thesis, Addis Ababa University.
- Hair, J.F., Blak, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6ªEd.) Porto Alegre: Bookman.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshmen year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 562-575.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-esteem. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (v.4, pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A development perspective*. New York: Guilford Press.

- Harter, S. (2003). The development of self-representation during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: Guilford.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In Mroczek, D. K. & Little, T. D. (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311-334). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2<sup>nd</sup> Eds.) New York: Guilford Press.
- Hartley, J. & Branthwaite, J. A. (1989). *The applied psychologist*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, S. (2003, October). *Teachers make a difference: Is the research evidence?* (pp. 1-17) Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Know the impact. Feedback from learning. *Educational Leadership*, 70(1), 18-23.
- Heatherington, T. F., & Wyland, C. (2003). Assessing self-esteem. In S. Lopez & R. Snyder (9 Eds.), *Assessing Positive Psychology* (pp. 219-233). Washington, DC: APA.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724. doi: 10.1002/per.699.
- Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Hewitt, J. P. (2009). Self-esteem. In S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of Positive Psychology* (v.2, pp. 880-886). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. (2ªEd.) Lisboa: Sílabo.
- Holas, I., & Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 333-345. doi: 10.1007/s10964-011-9732-9.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *23*, 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x.
- Hulleman, C., Schragger, S., Bodmann, S., & Harackiewicz, J. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normalização da escala de autoestima de Rosemberg. *Avaliação Psicológica*, *10*(1), 41-49.
- Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e autoeficácia* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo.
- Jansen in de Wall, J., Hornstra, L., Prins, F. J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles. *Educational Psychology*, *36*, 1303-1322. doi: 10.1080/01443410.2015.1035698.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, *34*(1), 92-117. doi: 10.1080/01443410.2013.863831.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, *20*, 217-236.

- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2010). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173. doi: 10.1177/0272431610379415.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5.
- Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646-648.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 94*, 569-581. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.569.
- Kiefer, S. M., Matthews, Y. T., Montesino, M., Arango, L., & Preece, K. K. (2013). The effects of contextual and personal factors on young adolescents' social goals. *Journal of Experimental Education, 81*(1), 44-67. doi: 10.1080/00220973.2011.630046.
- Kim, J. I., Schallert, D. L., & Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology, 102*, 418-437.
- King, R. B., Ganotice Jr., F. A., & Matkins, D. A. (2014). A cross-cultural analysis of achievement and social goals among chinese and filipino students. *Social Psychology of Education, 17*(3), 439-455.

- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education & Treatment of Children, 30*(2), 73-88. doi: 10.1353/etc.2007.007.
- Krapp, A., & Lemos, M. S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno em sala de aula* (pp. 77-104). Porto: Porto Editora.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and large rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research, 33*, 401-424.
- Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44*(3), 231-243. doi: 10.1037/a0025722.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J., Lebrun, J., Lenoir, Y., & Morin, M. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves en milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire*. Sherbrook: Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke.
- Lassance, M. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: Ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional, 6*(1), 41-51.
- Leite, T. (2008). *Dimensões dos objetivos motivacionais e suas relações com o empenho e os resultados escolares. Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. (2002). A experiência do aluno em sala de aula: Os objetivos como orientadores da ação. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno na sala de aula* (pp. 19-46). Porto: Porto Editora.

- Lemos, M. S. (2005a). A experiência do aluno na sala de aula: Os objetivos como orientadores da acção. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno na sala de aula* (pp. 19-46). Porto: Porto Editora.
- Lemos, M. S. (2005b). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (2<sup>a</sup> Ed., pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lemos, M. S., & Almeida, L. S. (2007). Impacto de variáveis socio-culturais no desempenho em testes de raciocínio: Estudos com alunos do 5º e 6º anos. In A. A. Candeias & L. S. Almeida (Coords.), *Inteligência humana* (pp. 199-208). Coimbra: Quarteto.
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M., Barca, A., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: Contigências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 1(18), 163-175.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-10.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184.
- Levene, H. (1960). Robust test for equality of variances, In I. O. et al., ed., "Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling", Stanford University Press, California, United States, 278-292.

- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 190-201. doi: 10.1177/0022022107300276.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140*, 5-55.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Lipps, G. (2005). *Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescent's academic achievement and psychological adjustment*. Ottawa: Statistics Canada.
- Lohaus, A., Elben, C.E., J & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*(2), 161-173.
- Lopes, M. (2005). Transição e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interações, 1*, 55-75.

- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., & Fernandes, P. (2010). *Articulação entre níveis escolares*. Centro de Investigação e Intervenção Educativa. Porto: Universidade do Porto.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: Influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 10*, 159-181.
- Lourenço A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Centro de Investigação em Psicologia da Educação (CIPE). *Ciências & Cognição, 15*(2), 132-141.
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students mastery goal orientations: Does TARGET work? *Educational Psychology, 34*(4), 451-469. doi: 10.1080/01443410.2013.814189.
- Luo, N., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 165-176. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.02.003.
- Machargo, S. J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: Teoría e práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Madjar, N. (2016). Stability and change in social goals as related to goal structures and engagement in school. *The Journal of Experimental Education, 85*(2), 259-277. doi: 10.1080/00220973.2016.1148658.
- Madjar, N., Cohen, V., & Shoval, G. (2017). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology, 38*(2), 221-247. doi: 10.1080/01443410.2017.1341623.
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education, 31*(9), 1-16. doi: 10.1080/19404476.2008.11462052.

- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20, 149-165.
- Mantzicopoulos, P. (2004). I am really good at puzzles, but i don't get asked to play with others: Age, gender, and ethnic differences in head start children's self-perceptions of competence. *Journal of Genetic Psychology*, 165(1), 51-65. doi:10.3200/GNTP.165.1.51-66.
- Marconi, M., & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ªEd.) São Paulo: Atlas
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*.(6ªEd.) Lisboa, Portugal:ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo*. Porto, PT: Asa Editores.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706. doi:10.1037/0022-0663.95.4.687.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept. In Marsh, H. W., Craven, R., & McInerny, D. M. (Ed.), *International advances in self research: New frontiers for self research* (v.2, pp. 15-51). Greenwich, Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Brettschneider, W. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: Reciprocal effects and causal ordering. *Child Development*, 78(6), 1640-1656. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01094.x.

- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-125.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista, 53*, 201-216. doi: 10.1590/0104-4060.27122.
- Martinelli, S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia, 14*(1), 13-21.
- Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivation of students: A study with elementary school children. *Revista de Avaliação Psicológica, 9*(3), 413-420.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (5), 519- 530. doi: 10.1007/s10964-010-9572-z.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento académico: Impacto das habilidades escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação, 18*(1), 77-91.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, V. Ramalho, & C. M. Machado (Ed.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Matos, L. (2005). *School culture, teacher's and student's achievement goals as communicating vessels: A study in peruvian secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Leuven, Belgium.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47*(1-2), 51-70.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2009). School culture matters for teacher's and student's achievement goals. In A. Kaplan, S. Karabenick & E. De Groot

- (Eds.), *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr* (pp. 161-181). Information Age.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes*. Lisboa: FMH/PEPT – Saúde.
- Maturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em educação especial* (pp. 159-165). São Carlos: EDUFScar.
- Mauchly, J. W. (1940). Significance test for sphericity of a normal n-variate distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2003). *Transition to secondary school: A literature review report to the ministry of education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meneses, H., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2010). A contribuição dos objetivos sociais para a conceptualização da competência social no contexto escolar. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance – Approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.77.
- Midgley, C., Middleton, M., Gheen, M., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Eds.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 109-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Miguel, R., Rijo, D., & Nobre-Lima, L. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-142.
- Miñano, P., & Castejon, J. (2011). Cognitive and motivational variables in language and mathematics subjects: A structural model. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 203-230.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital, 10*, 36-61.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura, 15*(2), 272-286.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF, 17*(1), 1-9. doi: 10.1590/S1413-82712012000100002.
- Mizelle, N. B. (1995, April). *Transition from middle school into high school: The student perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Molina, M. F., Raimundi, M. J., López, C., Cataldi, S., & Bugallo, L. (2011). Adaptación del perfil autopercepciones para niños para su uso en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 32*, 53-78.
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25*, 309-317. doi: 10.1093/heapro/daq29.

- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, *138*(6), 1035-1070. doi: 10.1037/a0028324.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 238-256. doi: 10.1037/a0021948.
- Mwamwenda, T. S. (2004). *Educational psychology: An Africa perspective* (3ªEd.). Heinemann Publishers, Sandton.
- Neves, E., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*(1), 77-85.
- Neves, E., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(3), 406-413. doi: 10.1590/S0102-79722007000300008.
- Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar: Apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, *8*(10), 283-294.
- Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, *25*(4), 635-652. doi: 10.14417/ap.472.
- Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e dimensões causais: Reformulação, adaptação e validação de um questionário. *Psychologica*, *48*, 47-75.
- Neves, S., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto*, *6*, 206-218.
- Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*(6), 1005-1016.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346. doi: 10.1037/0033-295x.91.3.328.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, *1*, 63-84. doi: 10.1016/1041-6080(89)90010-1.
- Nicholls, J., & Miller, A. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. Nicholls (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The development of achievement motivation* (v.3, pp. 185-218). Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Niesen, V., & Wise, P. S. (2004). Transition from elementary to middle school: Strategies for educators. *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators*. Bethesda, MD: NASP Publications.
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). Questionário da adaptação escolar e rendimento escolar: Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3024-3032). Universidade do Minho.
- Ñourenço, A., & Paiva, M. (2010). Autoconceito e rendimento académico: Um estudo com modelos de equações estruturais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, *18*(1), 1138-1663.
- Nóvoa, P., & Ribeiro, I. (2005, abril). *Variáveis predictoras do sucesso na transição do ensino básico para o ensino secundário*. Poster apresentado na II Conferência Internacional “Desenvolvimento Vocacional”. Braga: Universidade do Minho.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, *19*, 397-409. doi: 10.1080/026404101300149357.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- O'Connor, R., & Little, I. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*, 1893-1902.
- Odegaard, S. L., & Heath, J. A. (1992). Assisting the elementary school student in the transition to a middle level school. *Middle School Journal, 24*(2), 21-25.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology, 41*, 699-710.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Personality Processes and Individual Differences, 95*, 695-708.
- Osborne, W. J., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self influences academic outcomes. *Educational Psychology Review, (23)*, 131-158.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa, 38*(133), 97-125.
- Pacheco, J. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação . In J. Sousa e C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 45-69). Porto: Edições Asa.
- Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 15*(2), 235-244.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com modelos de equações estruturais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718). Braga: Universidade do Minho.

- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (v.2, pp. 95-122). Greenwich: Age Publishing.
- Papaia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Papaioannou, A., & Cristodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27, 349-361.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classroom. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Peixoto, F. J. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. J. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F. J., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533-541. doi:10.1590/S0102-79722011000300014.
- Peixoto, F. J., Mata, L., & Monteiro, V. (2008, outubro). *Adaptação da escala de orientações motivacionais de Skaalvik*. Poster apresentado na XIII Conferência

Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Universidade do Minho, Braga.

- Peixoto, F. J., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Bárto-lo-Ribeiro, R., Pipa, J. (2017). Validação da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 43(1), 71-87. doi:10.21865/RIDEP43\_71.
- Peixoto, F. J., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o auto-conceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho (Educação em CD-rom).
- Pekrun, R., & Elliot, A. (2011). A 3 X 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi: 10.1037/a0023952.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186.

- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (Eds.), *Psicologia da educação: Teoria investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, A., & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 89-106.
- Pereira, A., Reis, M., Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2003). Projeto de Investigação: “*Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico na infância - Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico.*” Financiado pelo programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo da Fundação Calouste Gulbenkian e pela Escola Superior João de Deus. Acedido em janeiro 2020 em: <http://www.joaodedeus.pt/projectoepe/index.html>
- Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Hamm, J. M. (2014). Attribution-based treatment interventions in some achievement settings. In *Motivational interventions* (pp. 1-35). Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/S0749-742320140000018000.
- Pina, I. (2015). *Prática de ensino supervisionada em 1º e 2º ciclo do ensino básico: A passagem do 1º para o 2º CEB. Continuidade ou recomeço?* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Pinto, C. (2007). *Motivação para a matemática: Que relação existe com o género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar, clima social de sala de aula e método de aprendizagem* (Monografia em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). Socio-emotional learning framework: Evolution and challenges. In A. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Evaluation and promotion of socioemotional skills in Portugal* (pp. 15-36). Lisboa: Coisas de ler.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory prespective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2<sup>nd</sup> ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pipa, J., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017). The goal orientations scale (GOS): Validation for portuguese students. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 477-488. doi:10.1080/17405629.2016.1216835.
- Pocinho, M., Almeida, L., Correia, A., Pestana, M., Leitão, A. I., & Jardim, J. (2008). Capacidades de raciocínio, atribuições causais e auto-avaliação de adolescentes com sucesso escolar: Definição dum perfil global do bom aluno. In *Actas da XIII Conferência Internacional em Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 25, 80-84. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.006.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Quiles, M., & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS2): An adaptation study of the

- portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n3.39431.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.149-172). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_7.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J., (2004). Enhancing students` engagement by increasing teachers` autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2012). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244-263. doi: 10.1111/1467-8624.00325.
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/Rev. psicodidact.3002.
- Rogers, C. R. (2009). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*, 83-92.
- Rojas-Barahona, C., Zegers, B., & Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica do Chile, 137*, 791-800.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância. In I. Alarcão, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In Maria do Céu Taveira (Coord.), *Temas de psicologia escolar. Contributos de um projeto científico-pedagógico*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosemberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenblatt, J., & Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *The Journal of Primary Prevention, 29*(6), 535-555. doi: 10.1007/s10935-008-0153-9.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*, 223-246.
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*, 394-402. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.05.003.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development, 72*(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF, 16*, 1-9.

- Ryan, R. M. (2012). *Motivation and the organization of human behavior: Three reasons for the reemergence of a field*. Oxford Handbooks Online. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/11003-066x.55.1.68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* ( pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools. In K. R. Wentzel, & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.275.

- Ryan, A. M., & Shim, S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246-1263. doi: 10.1177/0146167206289345.
- Ryan, A. M., & Shim, S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100, 672-687. doi: 10.1037/00220663.100.3.672.
- Ryan, A. M., Shim, S., Makara, K. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of youth and adolescence*, 42(9), 1372-1384. doi: 10.1007/s10964-013-9984-7.
- Sá, I. (1998). O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes dos 2ºs e 3ºs ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 159-182.
- Sá, I. (2004). O desenvolvimento das percepções de valor pessoal e de competência escolar em estudantes do 2º e do 3º ciclos. *Psicologia*, 18(1), 125-145.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenships: Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Salgado, M., & Neto, A. J. (2012). A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores. In O. Magalhães & A. Folque (Org.), *Práticas de investigação em educação*. Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Salmela-Aro, K., Mutanen, P., Koivisto, P., & Vuori, J. (2010). Adolescents' future education-related personal goals, concerns, and internal motivation during the "towards working life" group intervention. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 445-462. doi: 10.1080/17405620802591628.
- San Antonio, D. M. (2004). *Adolescent lives in transition: How social class influences the adjustment to middle school*. New York: State University of New York Press.

- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1(28), 71-84.
- Sánchez, E., & Barrón, A. (2003). Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective. *Spanish Journal of Psychology*, 6, 3-11.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: Uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.
- Santos, C. (2013). *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 228-253.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveira, E. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011). Efeito das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económicos, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (De)signalidades*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sbicigo, B. J., Bandeira, R. D., Dell'aglio, D. B. (2010). Escala de autoestima de Rosenberg (EAR): Validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15 (3), 395-403.
- Schafft, A. S. (2010). *A relação entre padrões de realização e o desenvolvimento académico de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado

Não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Schunk, D. H., Meece, J.L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (4ªEd.) Boston, MA: Pearson.

Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2014). *Motivation in education – theory, research, and applications*. (4ª Ed.) London: Pearson Education International.

Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164-179. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.006.

Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 1-13. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.08.001.

Seabra, T. (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.

Seifert, T. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92. doi: 10.1348/000709901158406.

Seifert, T., & O’Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92. doi: 10.1348/000709901158406.

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320-336. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.320.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26-47. doi: 10.1080/00461520.2011.538646.

- Sequeira, V. J. (1948). *Desenvolvimento pessoal: Que alegria de viver substitua o medo de viver nesta aventura*. Lisboa: Editora Monitor.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shapiro, S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17. doi:10.1037/0022-0663.74.1.3.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.05.008.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal Happiness Study*, 14, 1163-1181.
- Silva, J. R. (1987). Do primário ao preparatório: A eliminação precoce. In AAVV, *O insucesso escolar em questão* (pp. 35-40). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. (2011). *Gestão de aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, E. (2013). *O processo de transição dos alunos entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico: Perceções, práticas e perspetivas* (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira, Madeira.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84.

- Silva, I. A., Marinho, I. G. (2003). A autoestima e relações afetivas. *Universitas Ciências da Saúde*, 1 (2), 229-237.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação* (1ªEd.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers` perceptions of the school goal structure: Relations with teachers` goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.
- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students` development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909. doi: 10.1002/pits.21641.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A casual modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J., & Potts, S. A. (1996). Life ajustement correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28(5), 619-625.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (v.52, pp. 83-110). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.

- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego: Academic Press.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222.
- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Tabachnick, B. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. San Francisco: Allyn & Bacon.
- Taborda-Simões, M. C., Castro-Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Vale-Dias, M. L., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones. Universidad Autonoma. Madrid.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez.
- Taylor, C., Liang, B., Tracy, A., Williams, L., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23, 259-272.
- Thompson, B. (2002). *Contemporary thinking on reliability issues*. Newbury Park, CA: Sage.
- Torres, D. P., & Neves, S. P. (2010). *Estratégias de aprendizagem, auto-eficácia académica e rendimento escolar: Estudo de um modelo de inter-relações*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Trochim, W. (2005). *Research methods: The concise knowledge base*. S.I.: Atomic Dog Publishing.

- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tukey, J. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5(2), 99-114. doi: 10.2307/3001913.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.05.003.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.88.
- Urduan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structure. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (1st ed., pp. 92-108). New York, NY: Routledge.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Urquijo, S. (2002). Auto-conceplto y desempenho acadêmico en adolescentes. Relaciones com sexo, edad e instituição. *PsicoUSF*, 7(2), 211-218.
- Vale, A. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: A articulação curricular. In Leite, C., Mouraz, A., Moreira, A., Pacheco, J., Morgado, J. (Org.), *Debater o*

*currículo e seus campos: Políticas, Fundamentos e Práticas (PP. 221-231)*. Actas do IX Colóquio sobre questões curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro.

Valentini, N. C. (2002). Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: Um estudo transversal. *Movimento*, 8(2), 51-62.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359.

Vasconcelos, C. S. (2005). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.

Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e autoconceito. *Psychologica*, 1, 127-141.

Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do Piers-Harris Children's Self-Concept. *Psicologia*, 3, 275-284.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3ª Eds.) Lisboa: Edições Fim de Século.

Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidática*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671.

Veríssimo, D. S., & Andrade, A. S. (2001). Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Paidéia*, 11(1), 73-83. doi: 10.1590/s0103-863x2001000200009.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal Educational Psychology, 97*(1), 23-31. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.23.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209.
- Webster, G. D., Kirkpatrick, L. A., Nezlek, J. B., Smith, C. V., & Paddock, E. L. (2007). Different slopes for different folks: Self-esteem instability and gender as moderators of the relationship between self-esteem and attitudinal aggression. *Self and Identity, 6*, 74-96.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education, 6*(1), 3-15. doi: 10.1023/A:1021736217048.
- Weiner, B. (2013). An attributional theory of behavior. In B. Weiner (Org.), *Human motivation*. Psychology Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: Guilford Press.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences

- for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25, 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677.
- Whitley, J., Lupart, J. L., & Beran, T. (2007). Differences in achievement between adolescents who remain in A K-8 school and those who transition to a junior high school. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 649-669. doi: 10.2307/20466657.
- Widaman, K.F. (2007). Common factors versus components: Principals and principles, errors and misconceptions. In R. Cudeck & R.C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100: Historical developments and future directions* (pp. 177-203). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for learning. Educational Leadership*, 7(1), 10-16.
- Williams, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem: Uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Wiseman, D., & Hunt, G. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom* (3ªEd.). Springfield, Llinois: Charles C. Tomas. Publisher, Ltd.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Wormington, S. V., & Linnenbrink-Garcia, L. (2017). A new look at multiple goal pursuit: The promise of a person-centered approach. *Educational Psychology Review*, 29, 407-445. doi: 10.1007/s10648-016-9358-2.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. University of Nebraska, Lincoln.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal*. Porto Alegre: Artmed.

- Zanobini, M. A., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology, 22* (2), 203-217.
- Zenorini, R., & Santos, A. (2010). Teoria de metas de realização: Fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zenorini, R., Santos, A., & Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: Relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia, 21*(49), 157-164. doi: 10.1590/s0103-863x2011000200003.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents` development of personal agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents* (v.5, pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Skinner, E., & Gembeck, M. (2010). *Perceived control and the development of coping*. Unpublished Manuscript.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Guião de Entrevista aos Alunos - 4º Ano de Escolaridade

### Guião de Entrevista aos Alunos – 4º Ano Escolaridade

TEMÁTICAS	QUESTÕES
<b>Perceções e Expetativas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Vais para um novo ciclo escolar, estás contente? Porquê?</li><li>2. Como pensas que te vais sentir nos primeiros dias de aulas? Porquê?</li><li>3. Se te dessem à escolha continuar no 1º ciclo ou ir para o 2º ciclo o que escolherias? Porquê?</li><li>4. Já alguém conversou contigo acerca do novo ciclo? Quem? O que te disse?</li><li>5. O que sentes com a tua ida para um nova escola, onde vais ter novos professores e fazer novos amigos?</li><li>6. Como achas que vai ser o 2º ciclo?</li><li>7. O teu professor tem te ajudado no sentido de te adaptares mais facilmente ao 2º ciclo?</li><li>8. De que forma é que te ajudou?</li><li>9. Pensas que vai ser fácil a adaptação ao novo ciclo? Porquê?</li><li>10. Para ti é importante e motivador aprender coisas novas? Porquê?</li><li>11. Achas que vais conseguir ter boas notas?</li></ol>
<b>Contacto com o Novo Ciclo</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>12. Tiveste algumas atividades com os alunos e professores do novo ciclo? Quais?</li><li>13. O que achaste do contacto com o novo ciclo? Porquê?</li></ol>

## Anexo 2. Guião de Entrevista aos Professores - 4º Ano Escolaridade

### Guião de Entrevista aos Professores – 4º Ano Escolaridade

CATEGORIAS	QUESTÕES
<b>Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Em ano de fim de ciclo utiliza algumas estratégias que visem o apoio ao aluno no que diz respeito ao processo de transição de ciclo? Quais as estratégias de apoio que utiliza?</li><li>2. Acha que poderia fazer algo mais para facilitar o processo de transição dos seus alunos para o novo ciclo? O quê?</li><li>3. Qual o grau de importância que atribui à aplicação de estratégias de apoio que visem uma transição bem sucedida do aluno para o 2º ciclo? Porquê?</li></ol>
<b>Articulação Entre Ciclos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Nesta escola/agrupamento existe articulação entre o 1º e 2º ciclo? De que forma é operacionalizada essa articulação?</li><li>5. Que sugestões dava para melhorar o processo de transição do 1º para o 2º ciclo?</li><li>6. Quais as competências desenvolvidas ao longo deste ano úteis à transição do aluno para o novo ciclo?</li><li>7. Considera que os professores do 2º ciclo, quando recebem os alunos, têm noção das suas dificuldades e aquisições? O que pode ser feito ou melhorado nesse sentido?</li></ol>
<b>Perspetiva do Professor</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>8. Como é que vê o papel do professor enquanto facilitador da transição de ciclo do aluno?</li><li>9. Dialogou com os seus alunos sobre como vai ser o 2º ciclo? O que lhes disse?</li><li>10. Como presencia o momento da passagem desta experiência de transição para o 2º ciclo na vida de um aluno?</li><li>11. No seu entender, que problemas estão associados às dificuldades vividas pelos alunos no seu processo de transição de ciclo?</li><li>12. O que achas que deva ser feito para os ultrapassar?</li><li>13. Que importância adquire a relação estabelecida entre professor-aluno no processo de transição de ciclo? Porquê?</li><li>14. Acha que o processo de transição para o 2º ciclo afeta, positivamente ou negativamente, o rendimento académico dos alunos? Porquê?</li></ol>
<b>Informação do Percurso Académico do Aluno</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>15. Relativamente à transmissão de conhecimento do percurso académico, acha que as informações disponibilizadas aos professores do 2º ciclo são importantes no processo de transição do aluno para o novo ciclo? Porquê?</li><li>16. Quais as informações que, no seu entender, seriam pertinentes os professores do 2º ciclo conhecerem para facilitar o processo de transição do aluno?</li></ol>

### Anexo 3. Guião de Entrevista aos Professores - 5º Ano de Escolaridade

#### Guião de Entrevista aos Professores – 5º Ano Escolaridade

CATEGORIAS	QUESTÕES
<b>Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Em início de ciclo utiliza algumas estratégias que visem o apoio ao aluno no que diz respeito ao processo de adaptação ao 2º ciclo? Quais as estratégias de apoio que utiliza?</li><li>2. Acha que poderia fazer algo mais para facilitar o processo de adaptação dos seus alunos ao 2º ciclo? O quê?</li><li>3. Qual o grau de importância que atribui à aplicação de estratégias de apoio que visem uma adaptação bem sucedida do aluno ao 2º ciclo? Porquê?</li></ol>
<b>Articulação Entre Ciclos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Nesta escola/agrupamento existe articulação entre o 1º e o 2º ciclo? De que forma é operacionalizada essa articulação?</li><li>5. Que sugestões dava para melhorar o processo de adaptação do aluno ao 2º ciclo?</li><li>6. Quais as competências que acha importante serem desenvolvidas antes do ingresso no 2º ciclo?</li><li>7. Considera que os professores do 2º ciclo, quando recebem os alunos, têm noção das suas dificuldades e aquisições? O que pode ser feito ou melhorado nesse sentido?</li></ol>
<b>Perspetiva do Professor</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>8. Como é que vê o papel do professor enquanto facilitador da adaptação do aluno ao novo ciclo?</li><li>9. Numa fase inicial costuma dialogar com os seus alunos sobre como vai ser o 2º ciclo? O que lhes diz?</li><li>10. Como presencia o momento da passagem desta experiência de adaptação ao 2º ciclo na vida de um aluno?</li><li>11. No seu entender, que problemas estão associados às dificuldades vividas pelos alunos no seu processo de adaptação de ciclo?</li><li>12. Que importância adquire a relação estabelecida entre professor-aluno no processo de adaptação ao 2º ciclo? Porquê?</li><li>13. Acha que o processo de adaptação ao novo ciclo afeta, positivamente ou negativamente, o rendimento académico dos alunos? Porquê?</li></ol>
<b>Conhecimento do Percurso Académico do Aluno</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>14. Relativamente à transmissão de conhecimento do percurso académico, acha que as informações disponibilizadas pelos professores do 1º ciclo são importantes no processo de adaptação do aluno ao 2º ciclo? Porquê?</li><li>15. Quais as informações que, no seu entender, seriam pertinentes os professores do 2º ciclo conhecerem para facilitar o processo de adaptação do aluno?</li></ol>

## **Anexo 4. Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar**

**De:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt [mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt]

**Assunto:** Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0374900005

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0374900005, com a designação *O ajustamento escolar dos alunos em anos de transição de ciclo: a relação entre o auto-conceito de competência, a motivação e as estratégias de apoio implementadas*, registado em 11-03-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Francisco Peixoto

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelando alguma sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de recolha de dados de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.
- d) A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Anexo 5. Apresentação da Investigação e Solicitação de Autorização aos Diretores de Agrupamentos



Edite Rute Reis Mendes Santos

Loures, 5 de abril de 2016

Exmo. (a). Sr.(ª) Diretor(a) do

Agrupamento de Escolas

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de investigação neste Agrupamento de Escolas, no âmbito de uma Tese de Doutoramento.

Eu, Edite Rute Reis Mendes Santos, aluna do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, em especialidade de Psicologia e Educação, ministrado pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, venho neste momento solicitar a V. Ex.ª a autorização para a realização de uma investigação nas escolas deste agrupamento no âmbito da elaboração da minha Tese de Doutoramento.

A presente investigação tem como objetivo estudar questões relacionadas com os factores que estão subjacentes ao processo de transição e adaptação de ciclo, procurando esclarecer o seu papel no ajustamento escolar dos alunos, mediante a análise das dinâmicas relacionais estabelecidas entre três importantes variáveis: o auto-conceito de competência, a motivação e as estratégias de apoio desenvolvidas pelos docentes. Pretende-se estudar em ano de transição, a percepção que o aluno tem sobre o novo ciclo quando ainda frequenta o ciclo anterior, averiguar a sua motivação em relação à nova etapa escolar e analisar quais as estratégias de apoio desenvolvidas pelos docentes que facilitem a transição do aluno. Em ano de adaptação pretende-se seguir com a mesma amostra, vindo a analisar-se as mesmas variáveis, mas neste momento a recolha de dados já é realizada estando os alunos a vivenciar a situação do novo ciclo. Para além destas três variáveis serão também analisados os resultados escolares dos alunos, em ano de transição e em ano de adaptação, sabemos pela literatura que são verificados decréscimos de rendimento escolar entender de que forma estas variáveis contribuem nesse sentido será também nosso objetivo.

Será investigada a seguinte fase de transição, tendo por base as mudanças significativas que ocorrem: transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, referenciando-se a passagem de um regime de monodocência para pluridocência que vai exigir ao aluno a adaptação a uma realidade escolar com características diferenciadas no que diz respeito ao currículo, ao grau de exigência, aos métodos de estudo, à gestão do tempo, do espaço assim como a fase de desenvolvimento do sujeito em que ocorre esta transição, a puberdade, também ela cheia de mudanças ao nível emocional e físico.

Objectivando-se a obtenção da validade e fiabilidade do estudo que se fundamenta na dimensão da amostra esta será constituída por um número de elementos que nos sustente esses princípios, assim analisar-se-á 60 turmas de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico e respetivos docentes. A recolha de dados será realizada apenas em dois momentos, um aplicado à amostra em ano de transição (2015/2016) e outro aplicado à amostra em ano de adaptação de ciclo (2016/2017), através da aplicação de um questionário a professores e um questionário e duas escalas (auto-conceito e motivação) aos alunos. Os dados recolhidos serão apenas utilizados na investigação, sendo o anonimato salvaguardado.

Após autorização do agrupamento, proceder-se-á ao contacto com os respectivos coordenadores das escolas do agrupamento e com os professores titulares de turma para que se possa proceder ao pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação do seu educando na presente investigação. Salvaguardo ainda que todos os materiais a serem utilizados na investigação serão facultados por mim, não existindo custo monetário para as instituições escolares.

Referencio que não estou só a trabalhar com este agrupamento, uma vez que não seria possível conseguir o número de turmas que necessito, mas como tenho residência em Loures e já leccionei durante 8 anos nesta área geográfica, conheço a realidade e teria muito gosto em aqui fazer a minha investigação, já tenho autorização de alguns agrupamentos outros estou a efectuar contacto, poder contar com a autorização deste agrupamento ajudaria em muito o meu trabalho facto que ficaria muito agradecida a Vossa Excelência.

Encontro-me em total disponibilidade para o esclarecimento de algumas questões que possam surgir sobre a investigação apresentada.

Solicito deferimento.

Atenciosamente e grata pela atenção dispensada,

Edite Mendes Santos

## Anexo 6. Consentimento Informado aos Professores



Edite Mendes Santos

e-mail: editemsantos@outlook.pt

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. (a) Professor (a)

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação ministrado pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada encontro-me a desenvolver uma investigação sobre “ O ajustamento escolar dos alunos em anos de transição de ciclo” nas escolas dos agrupamentos de Loures, Odivelas, Mafra e Lisboa.

A fase de transição do 1º para o 2º ciclo é um momento marcante no percurso escolar dos alunos, investigar as variáveis que influenciam o ajustamento do aluno ao novo ciclo de ensino torna-se a pertinência da minha investigação.

Estando certa do interesse comum de toda a comunidade educativa na aferição de resultados científicos que possam contribuir para a melhoria do processo de transição e adaptação de ciclo, solicito a colaboração de V. Ex.ª no que diz respeito ao preenchimento de um questionário, pretende-se através do mesmo recolher a opinião relativamente às estratégias de apoio à transição do aluno para o novo ciclo.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho.

Encontrando-me disponível para qualquer esclarecimento através dos contactos acima disponibilizados.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Investigadora  
Edite Mendes Santos

Eu, professor(a) do 4ºano de escolaridade declaro que participo / não participo na recolha de dados conduzida pela investigadora Edite Mendes Santos, no âmbito da sua tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

O(A) Professor(a)

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Muito obrigado pela sua colaboração*

## Anexo 7. Consentimento Informado aos Encarregados de Educação



Edite Mendes Santos

e-mail: editementos@outlook.pt

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação ministrado pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada encontro-me a desenvolver uma investigação sobre " O ajustamento escolar dos alunos em anos de transição de ciclo".

A fase de transição do 1º para o 2º ciclo é um momento marcante no percurso escolar dos alunos, investigar as variáveis que influenciam o ajustamento do aluno ao novo ciclo de ensino torna-se a pertinência da minha investigação enquanto contributo para a melhoria do processo de transição e adaptação de ciclo.

Neste sentido, venho por este meio requerer a V. Ex.<sup>a</sup> a colaboração do seu educando no que diz respeito ao preenchimento de questionários, a realizar no 4º e 5º ano de escolaridade, pretendo-se através dos mesmos recolher a sua opinião relativamente a alguns conteúdos relacionados com o processo de transição e adaptação de ciclo.

Estando certa do interesse comum de toda a comunidade educativa, professores, alunos e encarregados de educação, na aferição de resultados científicos que possam contribuir para a melhoria do processo de transição e adaptação de ciclo, solicito autorização a V. Ex.<sup>a</sup> para a participação do seu educando, salientando que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho.

Encontrando-me disponível para qualquer esclarecimento através dos contactos acima disponibilizados.

Subscrovo-me com os melhores cumprimentos,

A Investigadora  
Edite Mendes Santos

(por favor, preencher e devolver)

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado(a) de educação do(a) educando(a) \_\_\_\_\_ declaro que autorizo  não autorizo  a sua participação na recolha de dados conduzida pela investigadora Edite Mendes Santos, no âmbito da sua tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

O(A) Encarregado(a) de educação

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Muito obrigado pela sua colaboração*

## Anexo 8. Questionário Sobre a Transição de Ciclo - Alunos (4º Ano de Escolaridade)



### Questionário

Caro(a) aluno(a)

Este questionário está a ser aplicado ao 4ºano do Ensino Básico e destina-se a recolher dados que vão permitir a realização de um trabalho de investigação sobre a transição do 1º para o 2ºciclo.

A tua opinião é muito importante, neste sentido, só tens de responder de acordo com o que realmente sentes.

Sexo: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Relativamente a cada afirmação ***assinala com uma cruz (X)*** no quadrado que melhor exprime a tua opinião.

		Discordo Completa mente	Discordo	Concordo	Concordo Completa mente
1	No 5ºano vou ter de dedicar mais tempo ao trabalho e ao estudo para obter boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Estou contente porque a escola para onde vou é maior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	No 5ºano vou ter de organizar melhor o meu tempo para fazer os trabalhos de casa e estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Acho positivo ir para o 5ºano porque o trabalho em sala de aula é mais autónomo / independente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Este ano fiz algumas atividades com os alunos e professores do 5º ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	No 5ºano vou ter menos tempo livre para brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Estou contente porque a escola para onde vou tem um pavilhão de ginástica e campo de futebol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Este ano o(a) professor(a) falou connosco sobre a quantidade de disciplinas que vamos ter no 5º ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Preocupa-me que no 5ºano tenha menos apoio dos professores em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	No 5ºano vou continuar a ter boas notas porque me empenho, estudo e gosto de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Este ano visitei uma escola do 5º ano com o meu professor(a) e colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	No 5ºano não sei que notas vou ter porque vão ser muitas disciplinas e mais difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Estou contente porque a escola para onde vou tem uma grande biblioteca com computadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	No 5ºano vou ter más notas porque não gosto muito de trabalhar nem de estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Este ano o(a) professor(a) falou com a turma sobre o 5º ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Sinto-me motivado para a aprendizagem de novas disciplinas/matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.S.F.F.

		Discordo Completa mente	Discordo	Concordo	Concordo Completa mente
17	No 5ºano conto com a ajuda dos professores para me conseguir adaptar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Este ano o(a) professor(a) falou connosco sobre as diferenças entre o 4º e o 5ºano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Estou contente porque a escola para onde vou tem mais jogos para jogar nos intervalos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Sinto-me preparado para as exigências do 5ºano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	No 5ºano não é positivo termos muitos professores porque temos menos atenção da parte deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Estou ansioso(a) para conhecer a nova escola para onde vou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Este ano o(a) professor(a) trabalhou mais com a turma para nos preparar para o 5º ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Não me sinto preparado para as exigências do 5ºano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Estou ansioso(a) por conhecer os novos colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	No 5ºano acho que vou ter dificuldades em aprender as diferentes matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	No 5ºano é positivo termos vários professores, porque quando não gostamos de algum não temos de estar o dia todo com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Este ano o(a) professor(a) foi mais exigente com a turma para nos preparar para o 5º ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	No 5ºano acho que não vou ter dificuldades em aprender as diferentes matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Estou preocupado(a) porque não conheço o espaço da nova escola para onde vou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	No 5ºano as disciplinas / matérias vão ser mais difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Este ano o(a) professor(a) falou connosco sobre as diferenças nos horários do 5ºano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	No 5ºano vou ter de estar mais atento(a) na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Tenho receio de nos primeiros dias me sentir desorientado(a) no espaço da nova escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	No 5ºano a escola vai ser mais interessante porque vou ter mais disciplinas e professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Estou contente porque vou fazer novas amizades na nova escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	No 5ºano vou ter mais disciplinas e professores e isso preocupa-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Estou triste por me separar dos meus colegas desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Tenho receio de no 5ºano não conseguir acompanhar as aulas porque os professores dão a matéria de forma mais rápida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Este ano o(a) professor(a) alterou a forma de trabalhar (escrita do sumário / Plano de aula, sublinhados, resumos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muito Obrigado pela tua colaboração.*

## Anexo 9. Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

Código \_\_\_\_\_

### COMO É QUE EU SOU?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Não há respostas certas ou erradas, o importante é que sejas sincero(a). Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião, preenchendo o quadrado correspondente.

Vê os exemplos que se seguem para perceberes melhor como funciona esta escala.

<i>Exemplos:</i>	Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não havendo dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência (aspeto físico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comple-  
tamente  
diferente  
de mim

Dife-  
rente de  
mim

Como  
eu

Exata-  
mente  
como eu

		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
12	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva que fizessem pela primeira vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, normalmente, comportam-se corretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu

		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
35	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens não estão satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu

## O quanto isto é importante para mim?

As afirmações que se seguem referem-se à **importância que alguns jovens atribuem a certas coisas**. **Gostaríamos de saber até que ponto te identificas com essas opiniões**. Não há respostas certas nem erradas, o que conta é a tua opinião.

		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que o seu aspeto físico não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu

## Anexo 10. Escala de Motivação de Skaalvik

Código \_\_\_\_\_

### Adaptação da Escala de Skaalvik (1997)

		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
a)	<b>Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	È importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu
14	Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Na escola alguns alunos quanto mais aprendem, mais querem aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muito Obrigado pela tua colaboração*

## Anexo 11. Questionário Sobre as Estratégias de Apoio à Transição de Ciclo

### - Professores (4º Ano de Escolaridade)



Código \_\_\_\_\_

#### Questionário

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação ministrado pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, e sendo fundamental a opinião de V. Ex.ª, solicito a colaboração no que diz respeito ao preenchimento do seguinte questionário relativamente à transição de ciclo.

Saliento que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito da investigação referida.

Sexo: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Habilitações Académicas: Doutoramento \_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_ Bacharelato \_\_\_\_

Anos de Serviço Docente: \_\_\_\_\_ Há quantos anos leciona nesta escola \_\_\_\_\_

Já lecionou no 2º ciclo do ensino básico? \_\_\_\_\_

Quantos anos? \_\_\_\_\_

De acordo com a seguinte escala ***assinale com uma cruz (X)*** a frequência com que ocorre cada situação:

Nunca

Poucas Vezes

Algumas Vezes

Muitas Vezes

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
1 A escola onde leciono promove a articulação curricular entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Costumo dialogar com os alunos do 4º ano sobre o 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 A escola onde leciono promove a articulação de conteúdos entre o 1º e o 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Costumo dialogar com os alunos de forma a esclarecer dúvidas, desmistificar medos e receios relativamente ao 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 A escola onde leciono promove a planificação conjunta de atividades entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Durante o 4º ano implemento a promoção de regras de conduta e de organização escolar do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Costumo dialogar com os alunos de forma a alertar e consciencializar para as diferenças entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.S.F.

	Nunca	Poucas Veze	Algumas Veze	Muit Veze
8 Durante o 4º ano implemento a diversificação dos métodos de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 A escola onde leciono promove reuniões de partilha e reflexão de informação / conhecimento entre professores de ambos os ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Costumo dialogar com os alunos relativamente à exigência do novo ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Durante o 4º ano implemento a promoção da aprendizagem cooperativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 A escola onde leciono promove o contacto dos alunos com a realidade do 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Durante o 4º ano implemento atividades de promoção da autonomia e responsabilização do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Costumo dialogar com os alunos relativamente à grande quantidade de disciplinas e professores no 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Durante o 4º ano implemento atividades de promoção da socialização do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 A escola onde leciono promove visitas com os alunos do 4ºano às escolas do 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Costumo dialogar com os alunos relativamente ao espaço e tempos (diferentes salas e o cumprimento de horários) que irão encontrar no 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Durante o 4º ano implemento atividades de promoção da motivação do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Costumo dialogar com os alunos relativamente à importância das várias disciplinas no 2º ciclo para a sua aprendizagem e formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muito Obrigado pela sua colaboração.*

## Anexo 12. Questionário Sobre as Estratégias de Apoio à Adaptação de Ciclo

### - Professores (5º Ano de Escolaridade)



Código \_\_\_\_\_

### Questionário

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação ministrado pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, e sendo fundamental a opinião de V. Ex.ª, solicito a colaboração no que diz respeito ao preenchimento do seguinte questionário relativamente à adaptação de ciclo.

O professor que leciona várias turmas do 5º ano necessita apenas de preencher um questionário que servirá para todas as turmas identificadas no cabeçalho.

Saliento que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito da investigação referida.

Sexo: Feminino ____ Masculino ____	Idade: _____
Habilitações Académicas: Doutoramento ____ Mestrado ____ Licenciatura ____ Bacharelato ____	
Anos de Serviço Docente: _____ Há quantos anos leciona nesta escola _____	
Já lecionou no 1º ciclo do ensino básico? _____	Quantos anos? _____
Departamento a que pertence: _____	Turmas do 5º ano que leciona: _____

Relativamente a cada afirmação **assinale com uma cruz (X)** a frequência com que ocorre cada situação:

		Nunca	Poucas Vezez	Algumas Vezez	Muitas Vezez
1	No início do 2º ciclo valorizo a participação dos alunos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	A escola onde leciono promove a articulação entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Costumo dialogar com os alunos do 5º ano sobre o 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	No início do 2º ciclo oriento a aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Costumo dialogar com os alunos de forma a esclarecer dúvidas relativas à disciplina e à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	No início do 2º ciclo aplico exercícios de diagnóstico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	A escola onde leciono promove a articulação de conteúdos entre o 2º e o 1º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Costumo dialogar com os alunos de forma a desmistificar medos, receios, ansiedades e preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	No início do 2º ciclo faço avaliações para perceber quais as competências adquiridas e não adquiridas pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A escola onde leciono promove a planificação conjunta de atividades entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Costumo dialogar com os alunos relativamente às exigências do novo ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.S.F.F.

		Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
12	No início do 2ºciclo recorro às informações disponibilizadas pelo professor do 1ºciclo como base para a planificação das atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	A escola onde leciono promove reuniões de partilha e reflexão/conhecimento entre professores de ambos os ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Costumo dialogar com os alunos relativamente à grande quantidade de disciplinas e professores no 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	No início do 2ºciclo adequo a planificação e as estratégias às características dos alunos/turma de acordo com a informação conhecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A escola onde leciono promove o contacto dos alunos do 4ºano com a realidade do 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Costumo dialogar com os alunos relativamente ao espaço e tempos (diferentes salas e o cumprimento de horários) no 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	No início do 2ºciclo realizo atividades de integração dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	A escola onde leciono promove visitas dos alunos do 4ºano à escola do 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	No início do 2ºciclo falo com os Encarregados de Educação de modo a incluí-los no processo de adaptação do aluno ao novo ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	A escola onde leciono promove a colaboração do professor do 1ºciclo na organização das turmas do 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Costumo dialogar com os alunos relativamente à importância das várias disciplinas no 2ºciclo para a sua aprendizagem e formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	No início do 2ºciclo estou atento(a) aos processos de adaptação dos alunos como medida preventiva de futuras situações problemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	A escola onde leciono promove a presença do professor do 1ºciclo nas reuniões de início de ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	No início do 2ºciclo em cada aula revejo oralmente os conteúdos da aula anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	A escola onde leciono promove a transmissão de informações relevantes sobre o percurso escolar anterior de cada aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	No início do 2ºciclo apoio os alunos/turma relativamente às regras de funcionamento dos vários espaços.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	A escola onde leciono cria mais apoios a todas as disciplinas no início do 2ºciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	No início do 2ºciclo tenho cuidado com o tipo de caligrafia que utilizo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	A escola onde leciono promove a implementação de projetos de coadjuvação entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	No início do 2ºciclo faço uma contextualização dos aspetos gerais da disciplina (conteúdos, regras, trabalhos, critérios de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muito Obrigado pela sua colaboração.*

## Anexo 13. Correspondência Numérica dos Itens Comuns, nos Questionários

### Sobre as Estratégias de Apoio à Transição/Adaptação de Ciclo - Professores, nas dimensões Articulação e Informação Sobre o 2º Ciclo

Dimensão	Itens	Correspondência numérica	
		4º Ano	5º Ano
<b>Articulação</b>	A escola onde leciono promove a articulação curricular entre ciclos.	1	2
	A escola onde leciono promove a articulação de conteúdos entre o 1º e o 2º ciclo.	3	7
	A escola onde leciono promove reuniões de partilha e reflexão de informação/conhecimento entre professores de ambos os ciclos.	9	13
	A escola onde leciono promove o contacto dos alunos com a realidade do 2ºciclo.	12	16
	A escola onde leciono promove visitas com os alunos do 4º ano às escolas do 2ºciclo.	16	19
<b>Informação Sobre o 2ºCiclo</b>	Costumo dialogar com os alunos do 4º ano sobre o 2ºciclo.	2	3
	Costumo dialogar com os alunos de forma a esclarecer dúvidas, desmistificar medos e receios relativamente ao 2ºciclo.	4	8
	Costumo dialogar com os alunos relativamente à exigência do novo ciclo.	10	11
	Costumo dialogar com os alunos relativamente à grande quantidade de disciplinas e professores no 2ºciclo.	14	14
	Costumo dialogar com os alunos relativamente ao espaço e tempos (diferentes salas e o cumprimento de horários) que irão encontrar no 2ºciclo.	17	17
	Costumo dialogar com os alunos relativamente à importância das várias disciplinas no 2ºciclo para a sua aprendizagem e formação.	19	22