

Natália Maria Barreira Pereira Liberal  
Afonso

**A Educação: Um Olhar.  
Os Alunos Condicionais no 1.º Ciclo**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES  
EDUCATIVAS

dezembro

20**19**



Natália Maria Barreira Pereira Liberal  
Afonso

**A Educação: Um Olhar.  
Os Alunos Condicionais no 1.º Ciclo**

*Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de*  
**MESTRE**

Orientação

*Professora Doutora Margarida Delgado Paiva*

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES  
EDUCATIVAS

dezembro 20**19**



## AGRADECIMENTOS

Pensar, projetar, elaborar e concluir este trabalho foram etapas partilhadas. Só esta partilha, mais ou menos frequente, com pessoas e instituições, tornou possível a concretização deste Projeto.

Agradeço de uma forma particular à Professora Doutora Margarida Delgado Paiva, pela pessoa generosa que se revelou, pelas palavras sábias, pelo apoio e incentivo, pelas sugestões, por estar do outro lado a dar-me a certeza de estar ao meu lado.

Aos Professores que tive a oportunidade de conhecer e com quem pude aprender durante a frequência do curso de Mestrado em Educação, com quem tive a certeza de crescer pessoal e profissionalmente.

Aos companheiros do curso de Mestrado, que foram fonte de motivação e inspiração, sobretudo àqueles que me acompanharam de uma forma mais próxima e com quem partilhei momentos de estudo e aprendizagem (eles sabem quem são).

Aos meus colegas de trabalho e de profissão (e a outros profissionais), dos Agrupamentos de Escolas aqui mencionados, que de alguma forma contribuíram para este Projeto.

Um agradecimento especial aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas Garcia de Orta, pela energia positiva, pela entreatajuda, pela palavra certa, pela paciência, pela enorme Amizade!

Grata a uma força interior a que dei a mão.

À Margarida, à Mariana, ao J. Afonso  
e à avó Alzira (pelos mimos),  
um enorme OBRIGADA.



## RESUMO

O presente Estudo, sob o título “A Educação: Um olhar. Os alunos condicionais no 1.º Ciclo” pretendeu investigar e compreender que impacto pode ter a entrada de alunos mais novos, fora da matrícula obrigatória, no desenvolvimento do seu processo educativo, desenhado para um período de 4 anos, correspondente à conclusão do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quisemos, ainda, passar um olhar pela evolução da Educação neste campo.

Partindo de razões pessoais, profissionais, teóricas e normativas, consideramos importante investigar se a idade de entrada no 1.º Ciclo, diferente à partida, compromete o percurso escolar dos alunos. Assim, utilizamos uma metodologia essencialmente quantitativa, recorrendo a um inquérito por questionário na procura das perceções de Professores do Grupo Docente do 1.º Ciclo de três Agrupamentos de Escolas sobre questões relacionadas com a matrícula e a entrada no 1.º Ciclo de alunos condicionais, sobre o seu aproveitamento escolar, o comportamento e a relação que estabelecem com/ em contexto educativo. Utilizamos, ainda, um questionário distribuído a Pais/ Encarregados de Educação de alunos integrados em turmas do 1.º ao 4.º ano, que entraram na Escola com 5 ou com 7 anos, para apresentação de uma visão complementar relativamente à questão levantada.

A análise dos resultados obtidos revela que a entrada no 1.º Ciclo antes da idade obrigatória compromete, fragiliza o processo educativo de alunos condicionais.

**Palavras-chave: educação, alunos condicionais, aproveitamento escolar, desenvolvimento, comportamento**



## **ABSTRACT**

This study - Education: A look. Conditional students in Primary School - is intended to investigate and understand what is the impact of the early entry of children, before compulsory school age, in the development of their educational process, which is designed for a period of 4 years, corresponding to the completion of the first cycle of Primary Education. We also wanted to look at the evolution of Education in this field.

Based on personal, professional, theoretical and normative reasons, we considered it important to investigate whether the age of entry into primary education, different at the outset, compromises students' schooling. Thus, we used an essentially quantitative methodology, using a questionnaire survey in search of primary school teacher perceptions on issues related to enrollment and entry into the first school year of conditional students, on their school performance, the behaviour and relationship they establish within the educational context. We also used a questionnaire distributed to Parents/Guardians of students integrated into classes from the first to the fourth grade and that entered the School at the age 5 or 7 years old to present a complementary view on the question raised.

An analysis of the results shows that entry into school before compulsory school age compromises and weakens the educational process of conditional students.

**Keywords: education, conditional students, school performance, development, behaviour**



## ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE GRÁFICOS	XII
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	XIII
INTRODUÇÃO	1
1. Capítulo I - Enquadramento teórico-legal	4
1.1. Conceito de desenvolvimento e aprendizagem	4
1.2. Teorias de desenvolvimento da criança	7
1.3. A Educação – um olhar	18
2. Capítulo II - Enquadramento metodológico	37
2.1. Problema e Objetivos	37
2.1.1. Formulação do problema e sua justificação	38
2.1.2. Objetivos do estudo	39
2.2. Etapas da investigação (Metodologia)	41
2.2.1. Caracterização dos contextos em relação com o problema	44
2.2.2. Seleção e caracterização da amostra	47
2.2.3. Caracterização das técnicas/ instrumentos de recolha de dados	49
2.2.4. Caracterização das técnicas de tratamento de dados	50
3. Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados	52
3.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	52
4. Plano de ação	82
5. Considerações Finais	90

5.1. Conclusões da Investigação	90
5.2. Sugestões Para Estudos Futuros	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
Webgrafia	95
Legislação	98
APÊNDICES	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contraste: Ritmo de trabalho na conclusão das Tarefas.....	59
Tabela 2 – Contraste: Acompanhamento personalizado na organização das tarefas.....	60
Tabela 3 – Contraste: Interesse e motivação na realização das tarefas.....	60
Tabela 4 – Contraste: Concentração/ atenção nas tarefas.....	61
Tabela 5 – Contraste: Desenvolvimento Psicomotor.....	62
Tabela 6 – Contraste: Conhecimento para além da sala de aula.....	62
Tabela 7 – Contraste: Autoestima positiva em relação à aprendizagem.....	63
Tabela 8 – Contraste: Aproveitamento escolar.....	63
Tabela 9 – Contraste: Competências na Oralidade.....	64
Tabela 10 – Contraste: Competências na Leitura.....	65
Tabela 11 – Contraste: Competências na Educação Literária.....	65
Tabela 12 – Contraste: Competências na Escrita.....	66
Tabela 13 – Contraste: Competências na Gramática.....	67
Tabela 14 – Contraste: Competências em Números e Operações.....	67
Tabela 15 – Contraste: Competências em Geometria e Medida.....	68
Tabela 16 – Contraste: Competências na Organização e Tratamento de dados.....	68
Tabela 17: Contraste: Gosto em frequentar a Escola.....	69
Tabela 18: Contraste: Comportamentos típicos em relação aos seus pares.....	70
Tabela 19: Contraste: Resolução de conflitos com os pares sem ajuda.....	70
Tabela 20: Contraste: Comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar.....	71
Tabela 21: Contraste: Resolução de conflitos com adultos, em contexto escolar.....	71

Tabela 22 - Quadro Resumo da análise de conteúdo: Questão Aberta aos Docentes - 40 respostas em 50 respondentes.....	79
Tabela 23 - Quadro Resumo da análise de conteúdo: Questão Aberta aos Pais/ Encarregados de Educação - 14 respostas em 30 respondentes.....	81

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Género (Docentes)

Gráfico 2 – Idade (Docentes)

Gráfico 3 – Experiência Profissional (Docentes)

Gráfico 4 – Habilitações Literárias (Docentes)

Gráfico 5 – Situação Profissional (Docentes)

Gráfico 6 – Ano de Escolaridade (Docentes)

Gráfico 7 – Trabalho com alunos condicionais no 1.º ano – 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro (Docentes)

Gráfico 8 – Trabalho com alunos no 1.º ano – 7 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro

Gráfico 9 – Conhecimento da Legislação

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Organização do Sistema Educativo Português

Figura 2 - Ferramenta de Planeamento 5W2H

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

EE – Encarregados de Educação

E/A – Ensino/ Aprendizagem

G110 – Grupo Docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

AE – Agrupamento de Escolas

PTT – Professor Titular de Turma

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica



## INTRODUÇÃO

“A escola veio mesmo a propósito. O futuro ficava nas suas mãos.”

(Pennac, 1995, p. 38)

A presente dissertação enquadra-se no trabalho de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação: Especialização em Administração de Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Porto, Instituição que integra o Instituto Politécnico do Porto.

Na perspetiva de uma Escola Inclusiva, segundo Afonso (2018b) uma escola que recebe todos os alunos e que com eles trabalha de forma diferenciada, mas com vista a um objetivo comum, o de levar o aluno até ao final da escolaridade obrigatória num percurso de 12 anos, importa tomar consciência desde o início que o ponto de partida é diverso, é muitas vezes individual, único. Tal obriga, desde logo, a diagnósticos iniciais para o delinear de caminhos a seguir, de estratégias a utilizar, planificadas e organizadas com enfoque na resposta às necessidades de todos os alunos. E a individualidade de cada um, leva às diferenças, que ocorrem a vários níveis e devido a diversos fatores. Um deles prende-se com uma diferença, a idade com que os alunos do 1.º ano de escolaridade chegam às cadeiras da sala de aula. Considerando as crianças de 5 e 6 anos, podemos referir que estas revelam um perfil de desenvolvimento característico, mas divergente de indivíduo para indivíduo. O caminho para o sucesso educativo passa pelo respeito por essas diferenças, pela orientação docente nas aprendizagens, sendo certo que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou características especiais são, desde logo, um enorme desafio para qualquer Escola. Importa ter sempre presente que todas as crianças e todos os alunos têm objetivos e metas a cumprir.

A legislação atual permite o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico de crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de

dezembro, desde que tal seja requerido pelo Encarregado de Educação e dependendo da existência de vaga nas turmas constituídas ou a constituir. A sociedade atual exerce uma certa pressão no sentido de fazer acontecer a aprendizagem formal cada vez mais cedo. Trata-se de um momento importante na vida da criança e da família, uma transição do lúdico para algo mais sério, com mais trabalho e responsabilidade. A educação pré-escolar, quando existe, revela-se essencial para o amadurecimento e para o desenvolvimento de competências necessárias àquela transição. É comum Pais e Encarregados de Educação (EE) valorizarem socialmente as capacidades que os filhos e educandos, manifestam, evidenciando-as muitas vezes. O percurso escolar inicia-se e vai revelando ou não essas mesmas capacidades, colocando, também, em evidência, outras incapacidades ou, se não tanto, algumas dificuldades numa ou noutra área. Inicia-se, então, a procura dos porquês e das soluções.

Consideramos relevante o estudo e a investigação nesta área no sentido de contribuir, de alguma forma, para a sensibilização dos primeiros responsáveis pela educação, para o alerta sobre a importância de considerarem prolongar o período de aprendizagem não formal das crianças, com possíveis vantagens a colher no período de aprendizagem formal.

Citando Rousseau, Pennac (1995) chamou à sua obra as palavras do autor para recordar que *“...geralmente conseguimos mais depressa e com mais garantias, o que não nos apressámos em obter”* (p. 51).

É a partir destas inquietações que surge o presente trabalho de investigação. Queremos saber qual a perceção dos Professores do 1.º Ciclo sobre a matrícula e a entrada no 1.º ano do Ensino Básico, sobre o impacto da frequência no 1.º Ciclo de alunos de matrícula condicional; queremos conhecer a perceção que os Pais/ EE têm acerca da entrada dos seus educandos no 1.º ano de escolaridade e sobre o impacto da frequência dos mesmos no 1.º Ciclo de estudos do Ensino Básico. Pretendemos, ainda, compreender os comportamentos e as relações que estabelecem os alunos de matrícula condicional em/ com o contexto educativo e em/ com o contexto familiar.

Partimos da problemática – “Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais” – à procura de enquadramento teórico e de normativos legais, com vista ao desenvolvimento da investigação empírica que permite conhecer e compreender a perceção de docentes do 1.º Ciclo sobre a questão em estudo, bem como a perceção de Pais e Encarregados de Educação.

No primeiro capítulo, apresentamos os modelos teóricos em torno do desenvolvimento da criança e da aprendizagem, bem como a revisão do suporte legal que enquadra a matrícula e a frequência dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentamos, ainda, um olhar sobre o enquadramento da Educação no sistema educativo português ao longo dos tempos.

No segundo capítulo, surge o enquadramento metodológico deste estudo, com a apresentação do problema, a formulação da questão de partida e a apresentação dos contextos em evidência e do público-alvo, a definição dos objetivos, geral e específicos, as etapas da investigação com a justificação das opções metodológicas e a caracterização das técnicas/ do (s) instrumento (s) de recolha de dados - inquérito por questionário -, bem como da análise dos mesmos.

No terceiro capítulo, tem lugar a apresentação, a análise e discussão dos resultados, que darão lugar ao desenhar de um plano de ação.

Este Projeto termina com considerações finais decorrentes de toda a investigação.

## 1. **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

O problema formulado – “Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais” – conduz-nos ao estudo de conceitos como “desenvolvimento” e “aprendizagem”, de alguma forma sempre em interação com a aquisição, a mobilização do conhecimento. Para enriquecimento da investigação e melhor compreensão da problemática em estudo, procuramos gerar informação enquadrada numa revisão bibliográfica ao corpo de conhecimento já produzido e trabalhado por outros investigadores. Interessa-nos, ainda, uma revisão legislativa considerando aquela que delimita as condições de entrada das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na atualidade e noutros momentos, atendendo ao sistema educativo português.

### 1.1. **CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Rabello & Passos (s. a.) relacionam o termo desenvolvimento com uma evolução contínua, um caminho em crescendo que se faz ao longo da vida e nos vários “campos da existência” (p. 1), o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. Este crescimento, embora contínuo, não é linear.

O desenvolvimento humano, muito determinado por aspetos biológicos ou genéticos, não é dissociado do meio na sua total amplitude, ou seja, a cultura, a sociedade e as interações inerentes, são fatores a ter em conta naquele processo. (Rabello & Passos, s. a.).

As transformações que ocorrem no ser humano, desde que nasce até que se torna idoso, são muito influenciadas pelo “contexto cultural” (Rabello & Passos, s. a., p. 1), ainda que seja indiscutível o peso da componente biológica e da

aprendizagem no desenvolvimento humano. Segundo os autores, sempre que interagimos socialmente estabelecemos relações, aprendemos e desenvolvemos novas formas de atuar no mundo que nos rodeia.

Com recurso a Ribeiro (2005), Rabello & Passos (s. a.) apresentam diversas perspetivas presentes na Psicologia do Desenvolvimento, que podemos recordar, pois ajudam-nos a compreender as diferentes visões (p. 2):

- os Ambientalistas, teóricos como Skinner e Watson, do movimento behaviorista, defendem que as crianças nascem “como *tabulas rasas*” (p. 2), que vão aprendendo por processos de imitação ou de reforço;
- os Inatistas, teóricos como Chomsky, defendem que a estrutura biológica das crianças assegura tudo o que elas precisam para se desenvolverem, que nada depende do ambiente;
- os teóricos Construcionistas, perspetiva que tem como ícone Piaget, consideram que o desenvolvimento se constrói da interação entre o desenvolvimento biológico e tudo o que a criança adquire no seu contacto com o meio. A teoria Sociointeracionista de Vygotsky reforça que o desenvolvimento humano acontece nas relações estabelecidas entre parceiros sociais, em “processos de interação e mediação”;
- a perspetiva Evolucionista, muito influenciada por Fodor, defende que o desenvolvimento humano acontece com o “desenvolvimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos” (p. 2), integrando experiências de cada indivíduo que remontam ao tempo que antecede o seu nascimento;
- a visão de desenvolvimento Psicanalítica, relacionada com nomes como Freud e Erikson, de entre outros, entende que o desenvolvimento humano deriva de “motivações conscientes e inconscientes da criança”, sendo influenciado pelos “conflitos internos”

vivenciados pela criança na sua infância e ao longo da vida (Rabello & Passos, s. a., p. 2).

Neste estudo, interessa-nos a perspetiva de Vygotsky, que toca ou é complementada pela perspetiva de Piaget, ou vice-versa, o qual foi pioneiro a considerar a criança como um ser com características próprias, diferentes das de um adulto. Vygotsky, na generalidade da sua obra, considera que a aquisição de conhecimentos se dá na interação do indivíduo com o meio, daí referir que o sujeito é interativo; este adquire conhecimentos nessa relação, com o meio, com base num processo a que o autor dá o nome de “*mediação*” (Rabello & Passos, s. a., p. 3).

Rabello e Passos (s. a.) recordam que a perspetiva da teoria de Vygotsky traz um novo olhar sobre a criança. Que Vygotsky contou com autores como Luria, Leontiev e Sarakov, entre outros, para apresentar uma abordagem do homem como ser “biológico, histórico e social” (Rabello e Passos, s. a., p. 3), como ser inserido na sociedade. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano, as características do comportamento humano, moldam-se com base na “dimensão sócio-histórica” (Rabello & Passos, s. a., p. 3) e nas relações inter e intrapessoais estabelecidas no espaço social, formando-se ao longo da história de vida de cada um.

Embora se aprofundem mais à frente, neste estudo, importa aqui referir algumas ideias principais no que diz respeito aos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. Considerando a teoria construtivista de Jean Piaget, Rabello & Passos (s. a.) referem que os conceitos estão interrelacionados, identificando a aprendizagem como “alavanca” do desenvolvimento. Piaget considera o desenvolvimento, relacionando-o com as funções biológicas, como base para o crescimento na aprendizagem (p. 4).

Na perspetiva de Vygotsky, o meio social é a “alavanca”, termo usado por Piaget, da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, processos que andam muitas vezes juntos (ainda que não em paralelo) e que nos obrigam a uma constante reflexão sobre a forma como um contribui para o outro. Para Vygotsky, recordam os autores Rabello & Passos (s. a.), a criança não realiza

uma determinada tarefa apenas por influência da componente biológica, mas sim porque participa em atividades específicas, planejadas, tais como as que acontecem em meio escolar, ou interage em ambientes determinados, propícios a uma dada aprendizagem. O tempo, por si só, não resolverá questões de desenvolvimento, pois este dependerá de aprendizagens que a criança concretize, conforme as experiências a que for sujeita.

No modelo de Vygotsky, a criança é um ser pensante, que age de acordo com as representações do mundo que vivencia na sua cultura e a Escola surge como um espaço privilegiado para a interação entre sujeitos, logo, para que o processo de Ensino/ Aprendizagem (E/A) aconteça.

Rabello e Passos (s. a.) remetem-nos para Vygotsky (1996) e para o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual facilita a compreensão dos processos de E/A. Define ZDP como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente”, e o nível de desenvolvimento potencial, “demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente” (Rabello e Passos, s. a., p. 5). Fiocruz (2004), citado por Rabello e Passos (s. a.), refere que é nesta zona (ZDP) que a aprendizagem ocorre e que o docente tem, aqui, um papel fundamental como mediador entre a criança e o mundo que a rodeia, favorecendo a aprendizagem, fazendo com que as capacidades do aluno passem de “*parciais* a *totais*” (Rabello e Passos, s. a., p. 6), considerando sempre mais tudo o que o aluno está a aprender do que aquilo que já aprendeu.

## 1.2. TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para enriquecimento da investigação e como contributo para uma melhor compreensão do fenómeno social e da problemática em estudo, apresentamos

informação sobre a visão de alguns autores cujas teorias influenciaram muito do conhecimento de que dispomos sobre a criança no seu todo e sobre a forma como se processa o seu desenvolvimento em geral e em particular.

O processo de aprendizagem de qualquer ser humano é um fenómeno inconstante, mutável, tem início no seu nascimento, podendo, segundo algumas teorias científicas, remontar à sua formação no seio materno. O meio ambiente em que cada indivíduo se insere está rodeado de elementos educacionais; a educação pode acontecer formalmente, quando é ministrada em instituições educativas ou ao “acaso”, fruto de “relações interpessoais ou atos de observação” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 2).

Segundo os autores Castro, Santos & Cruz (2013), existem diversas teorias de ensino-aprendizagem e elementos nucleares que ditam o sucesso da aprendizagem, tais como o aluno, o professor e a própria situação, o contexto de aprendizagem. Referem, também, a importância de reconhecer as “dinâmicas” relacionadas com o ensinar e o aprender, bem como a relação entre o conhecimento prévio e o “novo conhecimento” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 3). Citando Bigge, Castro, Santos & Cruz (2013) salientam que o ser humano sentiu necessidade de aprender e de aprender como se aprende. Importa, então, neste momento e neste trabalho, abordar algumas teorias de aprendizagem.

Castro, Santos & Cruz (2013) referem Rogers (1902-1987) como o “pioneiro” no desenvolvimento da Psicologia Humanista, a chamada “abordagem humanista” da aprendizagem, segundo a qual o crescimento pessoal do aluno é o verdadeiro objetivo; o aluno como pessoa, como indivíduo, importa mais do que o controlo comportamental, o desenvolvimento cognitivo ou a elaboração de um bom currículo. Para Rogers, e segundo os autores citados, o objetivo educacional é o de facilitar a aprendizagem; surge o professor facilitador, a pessoa “autêntica, genuína”, que altera o seu papel mais tradicional, assumindo-se ele próprio como pessoa, como alguém real (Castro, Santos & Cruz, 2013, p.3).

Castro, Santos & Cruz (2013), apresentam a teoria behaviorista, o “comportamentalismo” (p. 4), com ênfase na perspectiva do teórico Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), como aquele que mais influência teve na compreensão do processo de E/A e da prática pedagógica. O “behaviorismo skinneriano” tem como objetivo o estudo científico do comportamento; para Skinner, segundo os autores, o “comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 4).

Castro, Santos & Cruz (2013), referem a teoria do Cognitivismo, corrente que valoriza “o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 4). Esta teoria é defendida por vários autores, dos quais destacamos Seymour Bruner, Jean Piaget, David Ausubel, de entre outros. Estes três autores (Bruner, Piaget e Ausubel), segundo Castro, Santos & Cruz (2013) e corroborado por Bruner, classificam-se como construtivistas “com ênfase na cognição”. Esta teoria reforça a ideia da existência de regularidades no processo mental da cognição, que envolve a “compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 4). É oportuno referir Ausubel (1963), psicólogo educacional citado por Arends (1997), que demonstrou interesse na forma como a mente humana organiza as ideias e o conhecimento. Arends (1997) cita Ausubel (1963) e este explica que cada aluno ou estudante possui um conhecimento organizado e estável em relação a uma determinada temática; chama a esta organização “estrutura cognitiva” (p. 272), segundo a qual é possível determinar “a capacidade do estudante para lidar com novas matérias, ideias e relações” (Arends, 1997, p. 272). Ausubel, citado por Arends (1997) apresenta a organização da informação e a apresentação de ideias claras e precisas, como sendo as principais capacidades que a educação formal deve ser capaz de desenvolver. Refere que só desta forma será possível compreender e adquirir significados que perdurem na memória ao longo do tempo, de forma estável. Segundo Arends (1997), na escola importa que os professores estabeleçam as ligações entre os novos conteúdos e os

conhecimentos prévios que os alunos já adquiriram; estes influenciam as estruturas cognitivas e são determinantes para avaliar sobre a relevância das novas matérias, para atribuir aos conceitos caráter significativo. O autor também refere que a “maturação e o desenvolvimento do indivíduo” influenciam as estruturas cognitivas, que as várias teorias do desenvolvimento concordam com o facto de os alunos passarem por “estádios de desenvolvimento” que vão desde “estruturas muito simples e concretas nas crianças mais novas até estruturas mais abstratas e complexas” que se vão desenvolvendo à medida que o crescimento, no sentido amplo da palavra, acontece (Arends, 1997, p. 284).

Voltando a Castro, Santos & Cruz (2013), os autores apresentam a teoria do Cognitivismo de Vygotsky. Conscientes da diversidade de estudos sobre a aprendizagem e a multiplicidade de estudos sobre a “classificação das diferentes concepções de aprendizagem”, que diferem de teoria para teoria, os autores discorrem sobre o pensamento e a corrente daquele que representa um “marco” para a compreensão da relação entre “psicologia e processos educativos”, sobre Lev Semenovitch Vygotsky (Castro, Santos & Cruz, 2013, p. 5). Segundo os autores citados, Vygotsky reconhece no homem um ser “histórico e produto de um conjunto de relações sociais”, que sofre as transformações inerentes às relações que estabelece com uma dada cultura, sendo inclusivamente capaz de “renovar a própria cultura” (Castro, Santos & Cruz, 2013, p.6). De acordo com Castro, Santos & Cruz (2013), Vygotsky assume a existência de diferenças entre os indivíduos, no sentido de uns se encontrarem mais predispostos do que outros para certas atividades ou tarefas, por força dos fatores físicos ou genéticos. No entanto, considera que essas diferenças não são determinantes para que a aprendizagem aconteça.

Neste estudo e neste momento, importa aprofundar um pouco as ideias deste pensador Russo, que desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a relação entre o pensamento e a linguagem. O impacto da sua obra em termos educativos foi notável, talvez só comparado à enorme influência de Jean Piaget.

Segundo Vygotsky (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010), as teorias mais importantes “referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 103) podem agrupar-se em três categorias principais.

Algumas teorias consideram independentes os processos de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, afirmando uma nítida separação destes processos no tempo. Definem aprendizagem como um processo exterior, que acontece, muitas vezes, em paralelo ao desenvolvimento da criança, mas que não é agente modificador deste e não participa ativamente no mesmo. A aprendizagem beneficia dos “resultados do desenvolvimento”, não muda o seu percurso (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 103). Adepto desta teoria é Piaget, que apresenta o estudo do desenvolvimento da criança de forma independente do processo de aprendizagem, segundo Vygotsky (2010).

Muitas investigações partem deste pressuposto, o que refere a independência ou a autonomia do processo de desenvolvimento em relação ao processo de aprendizagem da criança na escola, segundo o qual a “aprendizagem escolar” não tem influência na forma como as crianças interpretam o mundo que as rodeia, na sua capacidade intelectual, no raciocínio lógico ou no pensamento abstrato (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 104). Piaget defende que o método é o mais importante no estudo do desenvolvimento mental da criança; o seu método consiste em atribuir à criança tarefas fora da atividade escolar ou de lhe colocar questões “inacessíveis”, para que ela não consiga recorrer a experiências vividas ou a conhecimentos adquiridos para lhes dar resposta (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 103). Pretende, antes, que a criança seja confrontada com problemas absolutamente novos, sobre os quais não refletiu antes, ainda que isso possa implicar não ter uma resposta certa para dar. Piaget considera que, desta forma, é possível estudar o pensamento da criança na sua forma mais pura, independentemente dos seus conhecimentos e das suas vivências.

Segundo Vygotsky (2010), esta teoria defende que o “curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem” e que a relação entre os dois momentos não existe, não acontece (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 104).

A segunda teoria existente sobre o assunto afirma que “*aprendizagem é desenvolvimento*” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 104), teoria que se opõe à anterior, colocando a aprendizagem num primeiro plano e considerando o desenvolvimento como “leis naturais” que a escola e a educação em geral deve considerar, mas que não tem a capacidade de mudar (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 104). Esta teoria difere da primeira, sobretudo, quando considera que existe uma correlação entre aprendizagem e desenvolvimento, que os dois processos acontecem de forma coincidente ou em paralelo. Muito porque não distingue os dois termos, apresenta-os como “figuras geometricamente iguais” e não apresenta forma de distinguir qual dos processos precede o outro (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 109).

Em terceiro lugar surgem teorias que, de alguma forma, conciliam ideias inerentes às duas teorias anteriores; reforça-se a ideia de que o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem são independentes, mas considera-se que este último, o processo de aprendizagem, é coincidente com o de desenvolvimento. Fala-se, então, numa “teoria dualista de desenvolvimento” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 106). Segundo a teoria de Kofka, a “maturação” é dependente do “desenvolvimento do sistema nervoso” e a aprendizagem é o próprio processo de desenvolvimento. Podemos dizer que o desenvolvimento da criança é o motor da aprendizagem e que esta, por sua vez, alimenta o processo de desenvolvimento, estimulando-o (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 106). Vygotsky refere, citando Kofka, que existe uma certa interdependência entre ambos os processos aqui em análise, considerando que o desenvolvimento é de âmbito mais alargado do que a aprendizagem, pelo que não se podem considerar exatamente coincidentes.

As três teorias analisadas sugerem diferentes interpretações da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pelo que Vygotsky propõe uma nova

forma de ver e solucionar o problema em análise. Surge, então, a certeza de que toda a aprendizagem dita escolar não tem início nesse contexto, no momento em que a criança começa a frequentar a escola, a estudar as disciplinas formais. A aprendizagem das crianças, segundo o autor, nunca “parte do zero” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 109), não começa no “vácuo”; existe um conjunto de vivências, uma “pré-história”, uma “pré-escola” a considerar no momento e no contexto escolar. Apesar da certeza de todo o peso que esta pré-aprendizagem acarreta, ela não implica uma “continuidade direta” no que diz respeito às etapas de desenvolvimento e/ ou de aprendizagem (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 109). Nem todos os “campos” evoluem no mesmo sentido, os caminhos da aprendizagem divergem, mas o autor afirma que a aprendizagem na escola é “precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento” que a criança atingiu antes da sua entrada no 1.º ano de escolaridade (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 110). Vygotsky refere investigadores como Stumpf e Koffka, que desenvolveram teorias e argumentos a favor da produção de aprendizagem antes da idade escolar, referindo que a sistematização existe ou não conforme a aprendizagem é escolar ou pré-escolar, segundo Stumpf. É um mundo novo que a criança descobre quando a idade escolar a leva para o início de um outro caminho no seu desenvolvimento. Até ali, e desde os primeiros anos de vida, a criança foi vivendo etapas específicas de aprendizagem. A relação, o contacto entre aprendizagem e desenvolvimento acontecem desde então.

Vygotsky considera dois problemas fundamentais relacionados com as questões em análise: “compreender a *relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral*” e “*as características específicas desta inter-relação na idade escolar*” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 111).

Focados na segunda questão (que levará à compreensão da primeira), ou seja, nas características da relação entre aprendizagem e desenvolvimento geral na idade escolar, importa referir o aparecimento de uma nova teoria, a “teoria da área de desenvolvimento potencial” que comprova de forma

empírica que a aprendizagem tem que ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. A “capacidade potencial de aprendizagem” está diretamente relacionada com o nível de desenvolvimento; daí podemos afirmar que a criança só está preparada para a aprendizagem de determinados conteúdos em determinada idade (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 111). Contudo, o autor salienta o facto de não podermos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento quando procuramos definir a relação entre “processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem”. Segundo Vygotsky, é essencial determinar, pelo menos, “dois níveis de desenvolvimento” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 111).

O primeiro nível é o do “*desenvolvimento efetivo da criança*”, ou seja, o “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança”, comprovado através de testes e provas específicos, nas quais a criança demonstra o que consegue realizar como resultado de um processo de desenvolvimento específico já concretizado (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 111).

Para avaliar o âmbito do “nível de desenvolvimento potencial” importa reavaliar o problema da imitação na psicologia, pois tradicionalmente só é possível avaliar o “grau de desenvolvimento psicointelectual da criança” através da sua atividade, independente daquilo que ela consegue superar por si mesma, sem imitações ou ajudas de qualquer género. Temos aqui em confronto a capacidade potencial de imitação e a capacidade potencial de ação; a criança pode imitar um elevado número de ações, superando os limites das suas capacidades; o uso da imitação na atividade coletiva permite muito mais à criança do que “a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 112). O autor conclui, então, que a área de desenvolvimento potencial da criança será definida na diferença entre o nível de atividades realizadas com ajuda e o nível de tarefas que podem concretizar-se numa atividade independente, ou seja, a zona de desenvolvimento potencial é o que a criança é capaz de fazer com ajuda, o que será determinante na dinâmica do seu desenvolvimento (o que faz hoje com

ajuda poderá ser feito por si mesma amanhã). Considera-se que existe um desenvolvimento, uma determinada maturidade, num dado momento, mas que nesse mesmo momento há processos que se encontram em desenvolvimento, as quais podem ou não sobressair, dependendo da forma como a criança é guiada, conduzida na atividade que realiza.

Assim, Vygotsky considera que o estado de desenvolvimento mental de uma criança só será determinado tendo em referência os dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento efetivo ou real e a área de desenvolvimento potencial (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 113).

O desenvolvimento geral da criança fica comprometido quando o ensino é orientado tendo como limite uma etapa de desenvolvimento já realizado; este ensino não consegue, segundo o autor, “dirigir o processo de desenvolvimento, apenas o segue, indo atrás (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 114). A teoria que está na base do desenvolvimento potencial remete-nos para uma nova “fórmula”, mais produtiva em termos de conhecimento e aprendizagem, pois salienta a ideia de que o *“único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento”* (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 114).

O autor refere o desenvolvimento da linguagem para exemplificar o que acontece na criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem. A linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com quem ela se relaciona; só depois de se transformar em linguagem interna, é que ela se traduz em “função mental interna” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 114), fornecendo instrumentos ao pensamento da criança. Com este exemplo (de entre outros), o autor conclui que a aprendizagem encerra em si mesma uma característica essencial que alimenta a “área de desenvolvimento potencial”, ou seja, a aprendizagem estimula em cada criança o desenvolvimento de processos internos, no âmbito das “inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 115).

Assim, o autor refere que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são coincidentes, que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas que é um momento “intrinsecamente necessário e universal” e que uma correta organização da aprendizagem pode levar ao desenvolvimento mental (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 115). A aprendizagem é, portanto, uma fonte de desenvolvimento. A aprendizagem escolar, das diferentes matérias das diversas ciências e/ou disciplinas, estimula “processos internos de desenvolvimento” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 116).

Refletindo sobre o assunto, Vygotsky transmite a ideia da importância de considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de uma forma geral, bem como aspectos essenciais implícitos nessa relação, no momento de entrada da criança na escola. Surge, então, o conceito a que Vygotsky deu o nome de “zona de desenvolvimento proximal” que, segundo o autor, corresponde à “distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 18).

Com base em estudos de problemas específicos, em pesquisas experimentais sobre a natureza dos processos de aprendizagem, o autor afirma que o processo de desenvolvimento da criança não acompanha o processo de aprendizagem escolar, embora seja evidente a relação de dependência, “complexa e dinâmica” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 117), entre um e outro; contudo, o que comprova o progresso em termos escolares, não reflete necessariamente o ritmo de desenvolvimento de uma criança. Os conteúdos escolares, das diferentes disciplinas, relacionam-se com o desenvolvimento da criança de uma forma muito própria, muito individual, relação essa que se altera à medida que a criança ultrapassa as diferentes etapas. É importante, ainda na atualidade, ponderar sobre o papel e a importância que o ensino formal tem no desenvolvimento “psico intelectual” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 117) das crianças, pois acima de tudo deve ser respeitado o ritmo e a etapa de desenvolvimento de cada uma.

Quando falamos em etapas de desenvolvimento, é natural e imediata a relação com Jean Piaget e as suas teorias. A pesquisa de Piaget - teoria construtivista - era, em parte, compatível com o objetivo de Vygotsky (teoria social da aprendizagem), que pretendia descobrir as “diferenças qualitativas que distinguem as crianças em diferentes idades (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010, p. 25). O impacto e a popularidade destes dois autores nos meios educacionais do ocidente foram notórios.

Segundo Marques (2007), Lev Vygotsky, pedagogo soviético, desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, bem como a relação entre o pensamento e a linguagem. Juntamente com Jean Piaget e outros investigadores, Vygotsky teve uma aceitação enorme nas escolas, com a sua obra a influenciar orientações políticas e educativas, em especial na União Soviética (p. 1). Ambos partilham a “visão construtivista”, que assenta na “ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores)” (p. 2). Classificam, ainda, como secundárias outras formas de aprendizagem, tais como a “imitação”, a “observação”, a “demonstração”, a “exemplificação e a prática dirigida”. Segundo Marques (2007), Vygotsky distingue-se de Piaget pela descrença que o primeiro revela em relação à existência de uma “hierarquia” de estádios de desenvolvimento cognitiva tão estanques como os que Piaget nos deu a conhecer. Vygotsky, e mais tarde Jerome Bruner também, na sua proposta de currículo em espiral, valorizou os contextos culturais e o papel da linguagem “no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo” (p. 2). O pedagogo valoriza, reforça a ligação entre os indivíduos e os contextos em que vivem e são educados culturalmente. Dá especial destaque à linguagem, que considera “instrumento” cultural, com lugar de destaque, usado na mediação entre o sujeito e o ambiente social.

Importa recordar a teoria da “zona de desenvolvimento próximo” (Marques, 2007, p. 3), na qual Vygotsky define uma área onde se devem situar as tarefas a realizar pelas crianças; para estas aprenderem melhor, não devem ser confrontadas com atividades que impliquem desafios discrepantes

relativamente à “zona de desenvolvimento próximo”. O professor, de acordo com esta teoria, deve ser capaz de proporcionar aos alunos atividades que desenvolvam as suas competências e aumentem o seu conhecimento, partindo sempre do que já é conhecido do aluno, do saber do aluno e promovendo a aprendizagem cooperativa, fruto da interação entre alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Marques (2007) refere que existe alguma semelhança entre a teoria da “zona de desenvolvimento próximo” e as propostas de Piaget (ou de Kohlberg) sobre “as tarefas moderadamente discrepantes, ou seja, sobre o potencial educativo e desenvolvimentista das tarefas de ensino que não sejam nem muito difíceis nem muito fáceis para o aluno” (p. 2). Piaget defende que as tarefas ou atividades propostas aos alunos devem provocar um certo “desequilíbrio cognitivo moderado”, que permita o desenvolvimento de esquemas mentais no aluno, enquanto passa pelo processo de assimilação e de acomodação, que levará a uma nova “equilibração”. Esta teoria de “equilibração” de Jean Piaget, segundo Marques (2007), tem bastantes semelhanças com a teoria da “zona de desenvolvimento próximo” de Vygotsky. Ainda hoje, faz sentido afirmar que, a “aprendizagem mais significativa” é aquela que permite a construção do conhecimento por parte dos alunos, fomentada pelo professor criador de “ambientes de aprendizagem” potenciadores da interação entre alunos que se encontrem em “estádios cognitivos ligeiramente diferentes ou em fases de transição de estágio” (Marques, 2007, p. 3).

### 1.3. A EDUCAÇÃO – UM OLHAR

Conhecer o passado numa perspetiva histórica da educação é essencial para compreendermos melhor o presente em matéria de educação.

Carvalho (1986), no prefácio da sua obra dedicada à Educação, mais concretamente à “História do Ensino em Portugal – Da Nacionalidade ao fim do Regime de Salazar”, refere que o ensino não suscitou o interesse de nenhum autor em concreto, não tanto pelo desinteresse do assunto, mas sobretudo pelas “... dificuldades da tarefa” (p. 7).

Compreender o início, conhecer ou visitar a linha de continuidade ou de condução do sistema educativo português é fundamental para quem fala das ou vive as questões da educação.

A necessidade de uma obra que esclarecesse, pelo menos, algumas das questões relacionadas com o ensino em Portugal, revelou-se essencial em determinada época da vida do autor, Carvalho (1986), para que o sentimento de um certo “desaconchego” pudesse ser ultrapassado (p.7). Não por falta de informação e de publicações, mas pela dispersão da bibliografia, por algumas dificuldades de acesso à mesma por parte do público em geral.

Também para nós, que neste estudo abordamos a legislação referente à entrada na escolaridade formal, tem interesse visitar outros tempos e perceber parte da evolução em termos de escolaridade obrigatória, de pensamento (s) e de consciencialização sobre o assunto, em especial no que respeita às crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos.

Recuando no tempo, pelos séculos X e XI, percebemos que a cultura científica ou literária era “atributo específico da igreja”, o que justificava a “grandeza dessa instituição” (Carvalho, 1986, p. 12). Foi nestes séculos que a construção de mosteiros se multiplicou por toda a Península Ibérica, sobretudo pelo investimento de reis, nobres ou famílias abastadas da nobreza.

E deixando para trás o tempo da Monarquia, eis que surge a República, proclamada no dia 5 de outubro de 1910; o espírito revolucionário vinha acompanhado da ideia de “reformular a mentalidade portuguesa..., pela via da instrução e da educação” (Carvalho, 1986, p. 651). Legislou-se sobre o assunto, priorizando a instrução militar preparatória, fortalecendo o amor pela Pátria e pela República, que deveria integrar a «educação cívica», a iniciar na «escola primária» da época e com continuidade ao nível da escolaridade sequencial.

Surgiu a publicação do “Regulamento para a instrução militar preparatória” (Carvalho, 1986, p. 653) em maio de 1911 e, segundo o autor em destaque, do documento publicado importa destacar a divisão da instrução militar em dois graus: o 1.º grau dos 7 aos 16 anos - com obrigatoriedade a partir dos 10 - e o 2.º grau dos 17 até à “idade do recrutamento militar, com carácter obrigatório.” (Carvalho, 1986, p. 654)

Segundo Carvalho (1986), todos os responsáveis ou dirigentes se preocuparam com problemas da educação, como o “analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica.” (p. 656) Era inevitável, tal como o é na atualidade, a comparação, a analogia entre o nosso sistema educativo e o europeu, o questionamento relativamente à atuação, à capacidade, à integridade daqueles que eram eleitos ou escolhidos para dirigirem a «Nação».

Foram os legisladores republicanos que se preocuparam com o derrubar de algumas barreiras que não favoreciam a implementação das suas ideias, nomeadamente, com a presença e a relação das Ordens Religiosas no e com o ensino, da doutrina católica nas escolas do Estado e com os privilégios da Universidade de Coimbra. Exemplo disso é o decreto de 8 de outubro de 1910, onde declaradamente os jesuítas são novamente expulsos do país, do “território da República” (p. 659), assim como outras organizações religiosas. Outros decretos publicados no mês e ano atrás referidos determinaram a “extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias...”, passando o «ensino moral» a ter por base a educação cívica, transmitido pelo exemplo e pela palavra do professor, com inspiração “nos sentimentos da Pátria, amor do lar, do trabalho e da liberdade” (p. 661). Alguns privilégios e costumes da Universidade de Coimbra, relacionados com práticas religiosas e juramentos seculares, foram abolidos. A Faculdade de Teologia deixou de ter alunos a matricularem-se no 1.º ano; apenas poderiam terminar o curso aqueles que o tinham iniciado. As faltas de presença nos cursos das Faculdades deixaram de ser marcadas e o uso de capa e batina passou a ser facultativo.

A reforma do ensino primário foi publicada por decreto de 29 de março de 1911, que legislava também sobre o ensino infantil, primário e normal. Segundo o autor em referência, a mesma era ambiciosa, reveladora das necessidades daquele nível de ensino e de uma pedagogia progressista. Contudo, a realidade vivida no país - pobreza, impreparação de responsáveis/ executores, incapacidade nacional - não possibilitavam a execução do legislado, nem no espírito, nem na letra.

Na legislação mencionada, o ensino primário seguia-se ao ensino infantil, que era facultativo, e tinha “início normal aos sete anos” (p. 668). O ensino primário, nesta data (1911), era dividido em três escalões: o «elementar» (com duração de três anos, dos sete aos nove) o «complementar» (com a duração de dois anos, dos dez aos doze anos) e o «superior» (com a duração de três anos, dos doze aos catorze anos).

Entretanto, e de acordo com Carvalho (1986), esta reforma foi sofrendo alterações; foi substituída pela de 10 de maio de 1919, que também foi sendo alterada. A novidade desta reforma foi a alteração da escolaridade obrigatória, que passou a ser de cinco anos e a designar-se de “ensino primário geral”, dos 7 aos 12, devido à junção do ensino primário elementar - fase obrigatória de três anos - com o ensino complementar não obrigatório de dois anos (pp. 681 e 682). E seguiram-se outras reformas, noutros níveis de ensino que não importa agora referir, durante a atividade legislativa da Primeira República.

Situamo-nos no ano de 1923, ano em que João José da Conceição Camoesas ficou responsável pela pasta da «Instrução Pública» e redigiu o documento “*Estatuto da Educação Pública*” (p. 697), através do qual pretendeu apresentar uma “visão global do sistema escolar”, uma planificação geral e articulada do sistema de ensino, da educação em Portugal, tendo recorrido, para tal, ao inquérito de professores e à participação de pessoas experientes na matéria. O então ministro Camoesas propôs aos Deputados o agrupar da educação pública em três categorias, designadas por “geral, especial e superior” (p. 699). Na categoria geral estava integrado o grau infantil, dos três aos seis anos de idade, não obrigatório, por falta de condições económicas do país, o grau primário

“obrigatório e gratuito, ... dos sete aos doze, subdividido em dois escalões, dos sete aos nove e dos dez aos doze” e, ainda, o grau secundário. Contudo, o governo do ministro Camoesas caiu, pois a estabilidade governativa era afetada pela ânsia de poder dos políticos. O Estatuto referido não passou de uma proposta ambiciosa, de um “documento histórico” (p. 703).

Em 28 de maio de 1926 um golpe militar pôs termo à Primeira República; o povo não suportava mais instabilidade, mais inquietações e surge uma nova ideologia política, a Ditadura Nacional. Temia-se que tivesse pouco futuro, à semelhança de ditaduras anteriores, mas um nome surgiu em Portugal, António de Oliveira Salazar, um “modesto professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra” (p. 721), que se revelou um “homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências nem hesitações” (p. 721). Iniciou a sua carreira política como ministro das Finanças, em 1926 e novamente em 1928, o que deu início a uma “carreira de ditador” que o país viu e sentiu durante quatro décadas. Carvalho, R. deu relevo ao nome e à pessoa de Salazar na sua obra dedicada à “História do Ensino em Portugal”, pois deu nota da importância e do impacto que as palavras e as ações daquela personalidade tiveram na época, em termos de Educação. Embora nunca tivesse ocupado diretamente o cargo de responsável maior ou ministro da «Instrução», foi ele quem ditou as regras no sentido de salvaguardar que não haveria, de modo algum, liberdade contra a Nação, contra os princípios morais, contra a Pátria e a família. Era fundamental que as mentes e as almas de quem se formava como cidadão gravassem em si mesmas os valores defendidos e ditados por aquele que era o chefe da Nação, do país dos portugueses.

Surgiram nomes que se enquadraram no plano, na doutrina, no pensamento de Salazar, tais como Gustavo Cordeiro Ramos, ministro da Instrução Pública que acompanhou o ditador ao longo de vários anos (com nomeações de 1928 a 1933) e, mais tarde, António Carneiro Pacheco, nomeado ministro em janeiro de 1936.

Muito se afirmava na altura sobre vantagens e desvantagens de saber ler e escrever; por um lado, seria a partir da instrução que toda a mensagem

passaria, mas por outro, Carvalho (1986) refere um inconveniente evidente, que era perigoso deixar ao livre arbítrio o uso dessa aprendizagem. Portanto, a solução passaria por proporcionar a todos a frequência escolar, mas determinar o que cada um poderia ler, “não apenas enquanto crianças, na escola, mas depois como adultos, pela vida fora, até à hora da morte” (p. 728). Em 1932 decretou-se um conjunto de frases (113) de caráter moral a inserir obrigatoriamente nos livros de leitura oficialmente adotados.

Salazar movimentava os “cordelinhos” de toda uma Nação, quase sem sair do seu Gabinete. Ao que à Instrução disse respeito, o novo regime tomou como primeira medida a proibição da coeducação no ensino primário elementar; meninos e meninas não frequentavam as mesmas salas de aula. Só com a legislação de 8 de junho de 1926 surgiram as escolas masculinas e as femininas, sempre que possível e nos centros mais populosos.

A primeira reforma do ensino primário do regime em análise data de 17 de maio de 1927, tal como refere Carvalho (1986, p. 729). Recordamos que o esquema do ensino primário herdado da Primeira República incluía uma organização em três escalões: o ensino infantil - facultativo dos 4 aos 7 anos -, o ensino primário geral - obrigatório dos 7 aos 12 anos e formado por cinco classes - e o ensino primário superior - dos 12 aos 15, formado por três classes. Este esquema foi alterado, em 1927, quando surgiu a redução de dois anos na escolaridade. O ensino infantil, por não ser relevante na época, não sofreu alterações. O ensino primário geral passou a designar-se de «elementar» e foi reduzido de um ano - obrigatório dos 7 aos 11 anos, por quatro anos - e o ensino primário superior passou a designar-se de «complementar» e foi reduzido de um ano, também - dos 11 aos 13 anos. Carvalho (1986) considerou esta reforma, e as alterações seguintes, um retrocesso no processo escolar, pois verificou-se a tendência para a simplificação, para a redução nos programas pedagógicos, para a redução do ensino obrigatório de quatro para três anos, concretizada pelo decreto de 22 de março de 1930 - menos três anos de ensino em relação à Primeira República. Esta redução, “do tempo de escolaridade obrigatória de cinco para três anos” (Carvalho, 1986, p. 735), acompanhada da

ideia de que era suficiente transmitir às “crianças rurais” o “saber ler, escrever e contar” levaram à criação de postos de ensino, para combate ao analfabetismo, e à nomeação de pessoas de “comportamento irrepreensível” – apenas - para exercerem a função de professores primários; eram chamados de “regentes escolares” os que lecionavam nos referidos postos de ensino (Carvalho, 1986, p. 736). Tal situação tornou-se incomportável, pelo que houve necessidade de legislar sobre o assunto quatro anos depois (em 1935).

Salazar continuou no governo, como Presidente do Ministério (1932), como Presidente do Conselho (1933, a par da entrada em vigor de uma nova constituição da República) e outros ministros da Instrução Pública sucederam a Cordeiro Ramos; saltamos para 1936, quando Salazar reconheceu em António Carneiro Pacheco o ministro que lhe convinha. O Ministério da Instrução Pública passou a designar-se de «Ministério da Educação Nacional», pela lei de 11 de abril de 1936, da qual constaram doze bases institucionais. Passou a privilegiar-se a educação, em detrimento da “instrução”, segundo Carvalho, 1986, p. 754. Surgiu registada a necessidade de revisão dos programas de todos os graus de ensino, sobretudo no ensino primário; legislou-se, então, em 24 de novembro de 1936, para indicação do currículo integrante do «ensino primário obrigatório», que foi reduzido, mas revelado e difundido no sentido principal de combater o analfabetismo, mais uma vez.

Carneiro Pacheco manteve-se em funções durante quatro anos e foi fiel à ideologia de Salazar. Dedicou-se aos ensinos primário e liceal em detrimento do universitário. Sucederam-lhe outros ministros, que trabalharam e conseguiram mais ou menos avanços em matéria de educação. Importa registar o feito de Francisco Leite Pinto, quando conseguiu reverter uma das medidas mais graves adotadas no sistema educativo: estendeu a escolaridade obrigatória às quatro classes do ensino primário, primeiro para o sexo masculino e, mais tarde (1960) para o sexo feminino. Este ministro não terá sido muito do agrado de Salazar, segundo Carvalho (1986). Surgiram outros e importa focar Inocêncio Galvão Teles pelo alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. O ensino primário passou a ter dois ciclos: o

elementar - as primeiras quatro classes - e o complementar - com mais duas classes -, com a obrigatoriedade generalizada a ambos os sexos.

Em agosto de 1968, Salazar, então Presidente do Conselho e quase com oitenta anos, sofre um acidente que o obriga a retirar-se do poder. Foi substituído por Marcelo Caetano, que foi acompanhado por José Hermano Saraiva na pasta da Educação, que ao fim de um ano e meio deixou o lugar (Carvalho, 1986, p. 804), o qual foi ocupado por José Veiga Simão; este, a convite de Marcelo Caetano, entrou para o Governo com a finalidade de reorganizar a vida dos portugueses.

Com uma visão e atitudes mais democráticas, Veiga Simão submete a consulta pública dois projetos de reforma em Educação, do sistema escolar e do ensino superior. Surge a Lei que apresenta as bases da reforma do sistema educativo em 25 de julho de 1973, que apresenta “a institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, ...”, com o sistema educativo organizado em “educação pré-escolar”, “educação escolar” e “educação permanente”. A educação escolar passa a integrar o ensino básico obrigatório “primário e preparatório, de quatro anos cada um” (Carvalho, 1986, p. 809). Esta nova legislação refere que a educação pré-escolar se destina a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, mas prevê que a obrigação da primeira matrícula se destina a crianças que completem 6 anos de idade até 31 de dezembro do ano letivo, não admitindo qualquer antecipação. No ponto 4 da Base VII, prevê que no primeiro período escolar da classe inicial seja feita uma observação global das crianças de maneira a encaminhar para “classes de transição” ou “... estabelecimentos de educação especial. Nesta legislação a educação pré-escolar vai até aos 6 anos de idade, mas há a obrigatoriedade na matrícula aos seis anos também, pelo que já acontecia o ingresso no ensino primário de alunos que completavam seis anos de janeiro a 15 de setembro e que tinham frequentado, eventualmente, o pré-escolar até junho ou julho a par de outros que apenas completavam os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, ou seja, com menos tempo de frequência do pré-escolar, a ter acontecido, pois vimos que este nível era ainda pouco

difundido e frequentado por não ser obrigatório e devido a outros aspetos socioeconómicos e culturais.

Com uma visão alargada, uma vontade de ultrapassar as pressões que pretendiam impedir os seus projetos de avançarem, que quis distanciar a educação da política, no alcance da transformação social, que trabalhou no sentido de garantir o ensino e a escola a todas as mentes, jovens e ávidas pela aprendizagem, Veiga Simão foi um nome na história da educação que importa reter.

Chegamos, então, ao 25 de abril de 1974, data do golpe militar que terminou com o regime ditatorial implantado em 1926. Carvalho (1986) fala em crise a nível nacional, em governos que se sucederam (desde 1974 e até 1983) e termina a sua obra com a frase “Aguardemos o que futuro nos reserva” (Carvalho, 1986, p. 813).

Editada em 1986, revista pela primeira vez em 1982, aprovada e decretada em 2 de abril de 1976, surge a Constituição da República Portuguesa, da qual constam a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e o Regimento do Conselho de Estado. Este documento vem aqui referido pela importância do Capítulo III, dedicado aos “Direitos e Deveres Culturais” (p. 35), com vários artigos dedicados a temas relacionados com a Educação: 73.º Educação, cultura e ciência; 74.º Ensino; 75.º Ensino público, particular e cooperativo; 76.º Universidade; 77.º Participação democrática no ensino; 78.º Fruição e criação cultural; 79.º Cultura física e desporto. Este conjunto de artigos regista os direitos dos cidadãos nos diferentes âmbitos e indica a responsabilidade do Estado na garantia desses mesmos direitos. Com a Educação sempre muito ligada à cultura, os artigos relativos ao Ensino referem o “direito ao ensino”, “à igualdade de oportunidades e acesso e êxito escolar”, que deve alterar-se para evitar “desigualdades económicas, sociais e culturais” e uma série de incumbências relativamente a políticas de ensino, com vista à existência de uma educação efetiva. O Estado deve ser garantia, ainda, de uma rede pública de

estabelecimentos escolares que dê resposta às necessidades de toda a população e deve fiscalizar o ensino privado e cooperativo.

É também no ano de 1986 que surge a Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ainda em vigor nos dias de hoje. Surge o sistema educativo organizado em educação pré-escolar, complementar da ação educativa da família, em estreita cooperação, em educação escolar - ensinos básico, secundário e superior, com “modalidades especiais” e “atividades de ocupação de tempos escolares”- e educação extraescolar - “atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica”, de entre outras de caráter mais ou menos formal - (p. 3069). O ensino obrigatório passa a ser de nove anos. A educação pré-escolar “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”. No ensino básico ingressam as crianças “que completem os 6 anos de idade até 15 de Setembro”, podendo também ingressar as crianças “que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro”, com base em requerimento feito pelo encarregado de educação “em termos a regulamentar”. O ensino básico surge organizado em três ciclos: o 1.º Ciclo, onde o ensino se pretende globalizante, “da responsabilidade de um professor único”, que pode ser coadjuvado por outro (s) de áreas específicas, desde que especializado (s); o 2.º e o 3.º ciclos.

A LBSE, que reúne uma história de mais de trinta anos e é, segundo Justino (2017), então Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) “um dos diplomas enquadradores do sistema educativo com maior longevidade” (p. 16). Foi objeto de estudo, em vários momentos e com diversas finalidades, do Conselho Nacional de Educação, que centrou a sua atenção em três aspetos fundamentais: a compilação das leis estruturantes da educação em Portugal (sec. XIX), da qual resultou o livro “Reformas e Bases da Educação: legado e renovação (1835-2009) ” de julho de 2017; a concretização de uma reunião plenária com a presença e participação dos Ministros da Educação que estiveram em funções no período de vigência da LBSE e a organização de um ciclo de seminários sobre temáticas relativas à educação.

A LBSE, pela resistência ao tempo, pelo pilar que representa, pode necessitar de alterações, e esta é uma questão abordada no balanço feito no estudo do CNE. Mas um rumo certo, um certo Norte são fundamentais num mundo em contante mudança. A LBSE tem tido esse papel conciliador, guia, orientador e de consenso numa área tão importante como é o sistema educativo. É oportuno registar as palavras do Presidente do CNE, José David Justino (2017):

Estabilidade não significa necessariamente imobilismo. Os sistemas sociais e as instituições são por definição realidades dinâmicas e tensionais que ora resistem, ora incorporam, os contributos e inovações fundamentais com que nos confrontamos diariamente. Pior será, correremos sem sentido nem propósito atrás de tudo o que muda, sem percebermos para onde nos conduz a mudança.” (p. 23)

Justino (2017) salienta, ainda assim, que importa valorizar a capacidade de adaptação da Escola, a qual se renova sempre que os tempos implicam novos desafios.

Segundo Afonso (2018a), a Educação de hoje, perspetivada no futuro, exige a reconfiguração das competências pessoais e profissionais do docente. Umas e outras estão implicitamente relacionadas com o saber, com o conhecimento do profissional da Educação.

Os tempos e as pessoas exigem atuações diferentes; ser professor num tempo passado exige crescimento e adaptações às exigências do tempo presente e futuro.

Ser Educador é considerar o aluno como indivíduo, inserido numa sociedade, num contexto cultural específico e com características próprias, com capacidades a valorizar e dificuldades a ultrapassar, que seja capaz de compreender o mundo que o rodeia e a sua funcionalidade, de uma forma global, que lhe permita interagir eficazmente em contextos locais. É conhecer a História da humanidade, a sua evolução e ter consciência da importância dos fatores naturais e da intervenção humana no desenrolar dos acontecimentos; é fundamental ter presente que, às vezes, é preciso recomeçar, de um ponto

que nunca será o mesmo, pois nunca se poderá apagar o que a humanidade viveu até determinada época. Educar é utilizar a certeza, os factos, o que se vivencia para preparar para a incerteza, para a possibilidade de tudo se tornar diferente e para a consciência da condição do conhecimento, que não tem carácter definitivo, pois pode sempre ser revisto. É através do conhecimento e da aprendizagem que o desenvolvimento acontece, tendo sempre presente que é fundamental pensar para além do que se tem. A sociedade está continuamente a repensar-se; importa, então, questionar, perguntar, refletir de forma sistemática. A educação deve promover competências relacionadas com a capacidade de decisão, a inteligência emocional, o trabalho colaborativo, a gestão de pessoas, a orientação para o serviço, a negociação e, sobretudo, para a flexibilidade cognitiva, que permitirá a necessária adaptação à mudança dos tempos e das realidades.

Eis que surge um novo desafio, integrado numa nova legislação (Lei 85/2009, de 27 de agosto), publicada no Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de agosto de 2009, artigo 2.º, ponto 1, onde se consideram “em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (p. 5635), que estabelece um novo regime da escolaridade obrigatória, colocando aos docentes a necessidade de reverem a sua atuação como intervenientes na educação. Surge a necessidade de cativar para a aprendizagem por mais tempo, com mais qualidade. Recorde-se que o início surge com a consagração, pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997, da Educação Pré-Escolar - dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, aos 6 anos - como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida. O bem-estar das crianças e o seu sucesso educativo dependem muito do acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso equitativamente pedagógico desde o nascimento, a par com a família, numa crescente integração de serviços que concorrem para o sucesso escolar. Mais do que trabalhar para alcançar resultados, objetivo de todos os intervenientes no processo educativo, é necessário implicar os alunos, fazer crescer o sentimento de satisfação, o interesse e o empenho nas

atividades/ tarefas escolares, nas quais queremos que participem com manifesta felicidade e com gosto.

A Escola deve trabalhar para desenvolver competências e capacidades que permitam o crescimento dos alunos na sua vertente social, cultural e humana. O caminho passa, algures, pela diversidade e adequação das práticas pedagógicas.

O conhecimento do Professor pretende-se traduzido numa prática pedagógica concreta, que à luz do descrito por Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Alves da Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues (2017) no documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, deve considerar a diversidade e a complexidade na definição do que ensinar aos alunos até “à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (pág. 5). No documento está, mais uma vez, a referência à diversidade do mundo, que está sujeito a mudanças constantes, a incertezas, à importância de apostar na formação de pessoas autónomas, responsáveis, de cidadãos ativos, que consigam atingir o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Numa sociedade imperfeita porque humana, não existem receitas ou fórmulas únicas, a flexibilidade é essencial e a definição de um perfil surge como favorável à complementaridade e ao enriquecimento mútuo entre indivíduos e não como o estabelecer de um mínimo ou de um ideal. É importante a referência a elementos relacionados com o aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver em sociedade, os quais devem ser relacionados e implicados. Martins et al (2017) consideram a educação a essência da vida em sociedade:

Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador (p. 5).

Também o documento agora em análise remete para a importância da compreensão dos sete pilares ou saberes fundamentais que Edgar Morin (2002) considera numa cultura de autonomia e responsabilidade.

Os sistemas educativos são importantes contributos no desenvolvimento de competências e valores nos alunos, para que estes possam dar melhor resposta aos desafios do mundo atual e global em que vivemos e às imprevisibilidades que resultam da evolução tecnológica e do conhecimento. É, essencialmente, em contexto escolar que os alunos adquirem as “múltiplas literacias” que se espera que mobilizem para darem resposta às exigências e mudanças aceleradas da atualidade.

Daí a importância da reconfiguração das competências pessoais e profissionais dos docentes, de forma a dotarem todos os alunos de ferramentas que lhes permitam mobilizar-se num mundo de incertezas, de mudanças rápidas e constantes.

Para compreender melhor o sistema educativo do presente, importa recuar no tempo, na busca da mobilidade em educação, das transformações que nos trouxeram até aqui.

A definição do atual sistema educativo inicia-se com a legislação já referida e aprovada em 14 de outubro de 1986, a “Lei de Bases do Sistema Educativo Português”, que estabelece o quadro legal do sistema educativo português, tendo sido alterada nos anos de 1997 (Lei 115/97, de 19 de setembro), 2005 (Lei 49/2005, de 30 de agosto) e em 2009 (Lei 85/2009, de 27 de agosto). Esta última estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar, dos 6 aos 18 anos, consagra o direito universal da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, bem como a gratuidade e a universalidade do ensino, no que diz respeito à escolaridade obrigatória. Com a Lei 65/2015, de 3 de julho, fica estabelecida a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, abrindo a possibilidade de estender essa mesma universalidade às crianças com três anos de idade. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, regulamenta o “regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade

obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares” (Art.º 1.º, n.º 1).

O Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril procede à regulamentação dos “procedimentos exigíveis para a concretização do dever de proceder à matrícula e respetiva renovação”, de acordo com o previsto no n.º 4 do art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, procurando garantir maior transparência e eficiência nos procedimentos, a igualdade de oportunidades, independentemente das desigualdades existentes, assim como as regras a observar na distribuição de crianças e alunos.

Por matrícula entende-se o ato formal a que se reportam as situações descritas no n. 1 do art.º 5.º da legislação acima referida, ou seja, sempre que ocorre o ingresso, pela primeira vez, na educação pré-escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos ensinos básico ou secundário recorrente, em “qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos alunos que pretendem alterar o seu percurso formativo, ...”, em “qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino”, quando os candidatos pretendem “retomar o seu percurso formativo” e ainda em qualquer ano de escolaridade quando os candidatos são titulares de habilitações adquiridas em instituições escolares do estrangeiro.

O presente despacho define que a “matrícula de crianças que completem três anos de idade até 15 de setembro, ou entre essa idade e a idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é efetuada na educação pré-escolar” (Art.º 3.º, n.º 3). Define ainda que a matrícula das crianças que completam os três anos de idade no período compreendido entre 16 de setembro e 31 de dezembro é aceite a título condicional, só se tornando efetiva caso exista vaga nos grupos constituídos e depois de aplicadas as prioridades estabelecidas na legislação em referência. Também é dada a possibilidade de realização da matrícula, na educação pré-escolar, das crianças que completam três anos de idade entre o dia 1 de janeiro e o final do ano letivo; esta pode ser feita ao longo

do ano letivo e é aceite mediante a existência de vagas e de acordo com a aplicação das prioridades e critérios legalmente definidos.

O mesmo despacho determina que “a matrícula no 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro.” (Art.º 5.º, n.º 6). Apresenta a possibilidade de ingresso no 1.º Ciclo por parte das crianças que completem os seis anos de idade no período compreendido entre 16 de setembro e 31 de dezembro, desde que tal seja requerido pelo Encarregado de Educação, sendo a sua aceitação definitiva condicionada à existência de vaga nas turmas constituídas e depois de aplicadas as prioridades na legislação em referência. Define, ainda, nos pontos n.ºs 8 e 9 a possibilidade de pedido de antecipação (antes dos seis anos de idade e fora do período acima referido) ou adiamento da matrícula no 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico, pedido este que é apresentado no Estabelecimento de Educação e de Ensino pretendido para a frequência da criança (em prazo determinado, até dia 15 do mês de maio do ano imediatamente anterior ao pretendido para antecipação ou adiamento da matrícula), “acompanhado de um parecer técnico fundamentado, o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança.”

Importa recordar a Organização do Sistema Educativo Português, que é sempre pertinente conhecer e dar a conhecer a quem procura a frequência no Ensino Público.

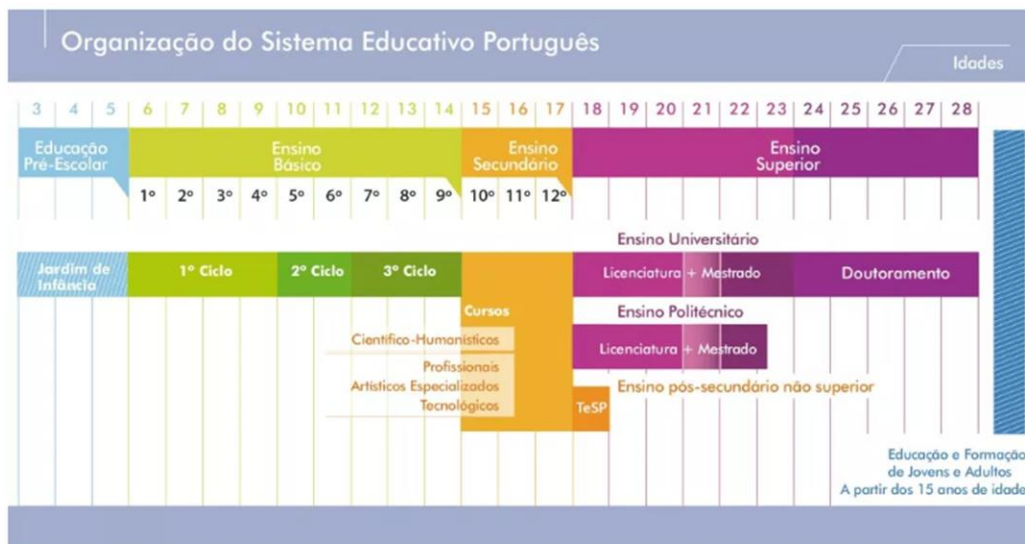


Figura 1 - Organização do Sistema Educativo Português

A entrada dos alunos no 1.º ano de escolaridade é um assunto que envolve “argumentos e contra-argumentos” (Almeida, 2015, p. 49), entendendo-se, assim, que haverá, sobre o assunto, opiniões a favor e outras que contrariam as anteriores. Existe, face à legislação em vigor, a possibilidade de uma criança integrar o 1.º ano de escolaridade com ou a completar 5, 6 ou sete anos de idade; qualquer uma delas inicia a aprendizagem, não só com conhecimentos diversos adquiridos até à data da entrada no 1.º Ciclo, mas também com um nível de desenvolvimento muito particular, que o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem que conhecer e avaliar para delinear o caminho que cada aluno tem a percorrer.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho reforça propósitos já inscritos na LBSE, mas que não estão, de alguma forma, garantidos na sua plenitude, como sejam a “igualdade de acesso à escola pública”, a promoção do “sucesso educativo” e a “igualdade de oportunidades”. Já dissemos antes que a sociedade enfrenta problemas e desafios totalmente novos, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico que invadem o quotidiano de todos, em particular, dos nossos alunos e jovens, daí a aprovação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece princípios, valores e

áreas de competências inerentes ao desenvolvimento do currículo. A preocupação com a existência de uma “escola inclusiva”, a concretização de “aprendizagens significativas”, o desenho, em sintonia com alunos, famílias e comunidade escolar em geral, de um currículo mais adequado aos diferentes contextos e às necessidades específicas de cada aluno. Esta legislação, que permite maior “flexibilidade na gestão curricular”, traz a adoção de novas e diferentes formas de organização do trabalho docente, de novas e diferentes “dinâmicas de avaliação das aprendizagens” com recurso a instrumentos diversos, que permitam conhecer eficazmente o trabalho do aluno e atuar logo que surja a sua primeira dificuldade.

Com base nestes princípios, a entrada no 1.º ano de escolaridade (onde a legislação já está em vigor) não seria preocupação, qualquer que fosse a escolha dos EE em termos de idade do seu educando, pois estaria garantido um currículo e uma prestação quase à medida de cada aluno; contudo, conhecemos a realidade e a dificuldade, muito por falta de recursos e pelo ainda considerável número de alunos por turma, em garantir as condições para que todos os alunos desenvolvam o seu potencial ao nível de conhecimentos, competências e atitudes.

Franco (s. a.), citada por Almeida (2015) na sua investigação sobre “A Entrada Condicional no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Dificuldades Específicas de Aprendizagem”, refere-se em primeiro lugar aos aspetos que a lei prevê (a entrada com seis anos obrigatória e a condicional, daqueles que completam 6 anos até dezembro e ficam dependentes de vaga); refere, ainda, o caso em que é possível iniciar a escolaridade obrigatória mais cedo do que o previsto, por antecipação de matrícula a pedido dos pais e depois de cumpridos certos requisitos.

Almeida (2015) refere argumentos que os pais e alguns educadores apresentam para a matrícula do aluno condicional na Escola do 1.º Ciclo: a inteligência, o interesse pelas atividades escolares, a incompreensão da criança e dos próprios pais perante o facto de outros colegas entrarem no 1.º Ciclo por terem a idade prevista e de eles não o poderem fazer, correndo o risco de

desmotivarem por alguma repetição ou facilidade na execução das tarefas escolares porque ficaram mais um ano na educação pré-escolar.

Ainda citando Franco (s. a.), Almeida (2015) refere que a inteligência e a motivação não poderão ser fatores isolados a ter em conta na entrada no 1.º ano de escolaridade; nomeia outros fatores a serem considerados, nomeadamente os relacionados com o “desenvolvimento do Sistema Nervoso Central da criança” (Almeida, 2015, p. 50). Os estádios de desenvolvimento não acontecem de forma linear, o crescimento cerebral dá-se com mais ou menos intensidade conforme a idade das crianças; dos 4 aos 6 anos e entre os 8 e os 10 anos as crianças não estarão tão predispostas para a aquisição de novas aprendizagens – Almeida (2015) refere que são considerados por Franco (s. a.) “momentos intermédios”.

Podemos alinhar esta ideia com a teoria da “zona de desenvolvimento próximo” de Vygotsky, em que as crianças só devem responder a desafios, concretizar atividades que respeitem o seu desenvolvimento até então, as aprendizagens realizadas, pois saltar etapas de desenvolvimento pode ser prejudicial.

Almeida (2015) refere-se a duas fases importantes, as de “grande evolução e outras de maturação/ integração” (p. 50). Citando Franco, mais uma vez, a autora reconhece que, por vezes, a inteligência ou até a sobredotação podem ser mal avaliadas se estivermos a considerar períodos de maior desenvolvimento cerebral numa determinada criança. Acrescenta que só em contexto escolar, depois da entrada na escola formal, é que conheceremos a adaptação e a resposta do aluno ao meio e aos programas, em termos educativos e relacionais. Ainda com referência a Franco, Almeida (2015) acrescenta que a “maturidade escolar” (p. 51) implica a “capacidade de integrar, com coerência e harmonia, novos espaços relacionais, de crescimento e de desenvolvimento...”, implica a preparação para “aprendizagens específicas” aliada a um grau de maturidade da personalidade (p. 51).

## 2. **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

No presente capítulo apresentamos as razões que explicam o problema, como emergiu e se tornou relevante. Apresentamos os objetivos (geral e específicos), bem como o enquadramento metodológico da investigação, que é suportada no enquadramento legal do problema e em pesquisa teórica sobre o assunto. A revisão da literatura, segundo Hill & Hill (2000), implica algumas fases, tais como a “descrição”, a “avaliação” a “comparação” e a “dedução de hipóteses”, a partir dos passos anteriores (p. 25). Quando descrevemos, avaliamos e comparamos teorias, os autores citados referem três objetivos a considerar: “a organização de conhecimento numa área”, “a explicação de factos já conhecidos na área” e a “previsão de «factos» (resultados empíricos) novos na área” (Hill & Hill, 2000, p. 25). Os autores apresentam uma analogia segundo a qual a investigação empírica “é uma viagem de ida e volta que começa e termina na teoria” (Hill & Hill, 2000, p. 32). No sentido de definir toda a própria orientação da investigação, o percurso ou o caminho a seguir, importa definir objetivos (geral/ gerais e/ou específicos).

### 2.1. **PROBLEMA E OBJETIVOS**

Na planificação global deste trabalho científico, a metodologia (essencialmente quantitativa) foi pensada em consonância com os instrumentos utilizados, tendo em vista a definição dos objetivos e a enunciação de hipóteses, com vista à descoberta das conclusões.

Pensar em E/A significa pensar em grupos, em turmas de alunos. Citando Luft (1970), Arends (1997) refere que a turma, no passado e no presente (arriscamos dizer no futuro) pode ser vista “como um sistema em

desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas. As turmas podem parecer semelhantes à distância..., mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital.” (p. 109). Os “ambientes de sala de aula”, segundo Arends (1997 p. 109), devem ser produtivos, proporcionados por uma liderança na pessoa do professor, caracterizados pelo “clima”, por “estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares” cooperando entre si e com o professor, por um “contexto” promotor do desenvolvimento de competências necessárias à resposta da exigência escolar.

O pressuposto inerente ao conceito de educação hoje em dia, em que o professor já não é mero transmissor de conhecimentos, mas assume o papel de ensinar e aprender, de apoiar e ajudar o aluno no seu processo de autoconhecimento, de autoformação, de crescimento, implica que o aluno apresente características que respondam a novas e diversas exigências.

O problema em estudo nesta investigação, que a seguir apresentamos de forma mais detalhada, surge como uma possível barreira a todo um trabalho na procura do sucesso educativo de todos os alunos.

### 2.1.1. Formulação do problema e sua justificação

O problema em causa neste estudo relaciona-se com o impacto que a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá ter no processo educativo de alunos condicionais e o objetivo geral deste trabalho de investigação é estudar esse mesmo impacto, através da recolha de perceções de docentes e de Pais/EE.

Assim, formulamos o seguinte problema: – “Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais”.

A legislação atual permite a entrada de alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico que completem 6 anos no período compreendido entre 16 de setembro e 31 de dezembro e permite, ainda, a entrada antecipada (com cinco anos apenas), o que resulta num possível misto de crianças a frequentar o mesmo ano de escolaridade com um nível de desenvolvimento muito diverso e díspar, o que pode colocar em causa o sucesso no alcance de metas curriculares estabelecidas para todos os alunos de um determinado ano.

### 2.1.2. Objetivos do estudo

Segundo Hill & Hill (2000), a investigação empírica “é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (p. 19). Pode ser comparada a uma “viagem”, que implica um “*objetivo*”, implica “*escolhas*”, obriga a um “*planeamento*” e a um saber pensar “*adiante*” para que o planeamento da análise de dados possa acontecer antes da abordagem empírica da investigação (Hill & Hill, 2000, p. 21).

Definimos, para este estudo, um objetivo geral:

- Estudar o impacto no processo educativo de alunos condicionais que entram no 1.º Ciclo.

A partir da definição do objetivo geral, levantámos algumas questões:

- A entrada dos alunos de matrícula condicional no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem influência nas suas aprendizagens e a que níveis?

Elencamos alguns objetivos específicos:

- Conhecer a perceção que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da matrícula no 1.º ano do 1.º Ciclo de crianças com idade precoce ou de matrícula condicional;

- Entender a percepção que os Pais/ Encarregados de Educação têm acerca da entrada dos seus educandos, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade;
- Compreender o desempenho dos alunos de matrícula condicional no que diz respeito à aprendizagem escolar;
- Compreender o comportamento e a relação que os alunos condicionais estabelecem com o contexto educativo, interpares e com adultos.

Os autores Hill & Hill (2000) recordam que a revisão da literatura conduz o investigador ao estabelecer da “Hipótese Geral do trabalho” (p. 32), sendo depois necessário partir para a operacionalização da hipótese levantada e para a seleção dos métodos de investigação. Os autores acrescentam que a subsequente recolha e análise de dados, e a apresentação de resultados originam a confirmação ou negação da hipótese estabelecida, o que permitirá ao investigador concluir sobre o trabalho empírico, estabelecendo a relação dessas mesmas conclusões com a revisão de literatura efetuada inicialmente. Considerando o caminho delineado por Hill & Hill (2000), estabelecemos a seguinte hipótese geral:

- Os alunos de matrícula condicional que entram no 1.º ano de escolaridade veem comprometido, de algum modo, o sucesso no seu processo educativo/ desenvolvimento escolar.

Em termos mais concretos, poderemos definir a seguinte “hipótese operacional” (aquela que é mais específica, que evita ambiguidades (Hill & Hill, 2000, p. 33):

- Os alunos de matrícula condicional que entram no 1.º ano de escolaridade veem comprometido o seu desenvolvimento académico e/ ou o comportamento em termos de relações que estabelecem com e em contexto escolar.

## 2.2. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO (METODOLOGIA)

No âmbito da frequência de unidades curriculares/ disciplinas no 1.º ano do curso de Mestrado e do conhecimento adquirido, chamados a pensar problemáticas de interesse pessoal ou outro para estudo/ investigação, surgiu a identificação do problema já mencionado, bem como a escolha de opções metodológicas. Foram delimitadas as diferentes etapas, com vista à construção deste Projeto:

- ✓ a identificação da problemática de estudo;
- ✓ a revisão da literatura relacionada com a pesquisa;
- ✓ a definição das hipóteses;
- ✓ a construção do instrumento de recolha de dados (os questionários), a sua validação e aplicação;
- ✓ a apresentação e o tratamento dos dados obtidos;
- ✓ a redação de considerações finais, que podem infirmar ou confirmar a hipótese formulada;
- ✓ a redação/ revisão do Projeto Final, incluindo um Plano de Ação.

Em termos de metodologia, a presente investigação tende para uma abordagem quantitativa. Quando se investiga no campo da educação ou da “atividade educativa” (Amado, 2017, p. 21), quando a investigação é realizada pelas diferentes disciplinas das ciências da educação, importa ter presente a especificidade daquele objeto, dos objetivos da investigação e das opções em termos metodológicos. Qualquer fenómeno relacionado com educação tem carácter específico, pois relaciona-se com o “conceito de *ser humano*” (Amado, 2017, p. 21). E educação é equiparada, segundo a leitura de Amado (2017) a “uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com o apoio de outros membros...” (p. 23). Assim, de acordo com o autor, é possível estudar cientificamente o fenómeno educativo; este, como o autor refere, sempre relacionado com a definição de educação, é um conceito complexo, pois implica falar de “processos e de práticas de carácter objetivo e subjetivo”, de “transformação e desenvolvimento de sujeitos

humanos (crianças e adultos), da sociedade e da cultura”, sempre tendo em vista uma “caminhada de aperfeiçoamento” (Amado, 2017, p. 28).

Investigar em educação conduz à preocupação de considerar um paradigma ou paradigmas que, segundo Amado (2017), assentam em concepções específicas no que diz respeito ao ser humano, à sociedade e à ciência, mas que representam “uma ideia de verdade” e conferem “validade” ao conhecimento produzido (Amado, 2017, p. 35).

Neste contexto, e tendo presente a investigação inerente a este estudo, começamos por seguir um paradigma hipotético-dedutivo, a partir da problemática identificada e da teoria relacionada, formulando “hipóteses prévias” (Amado, 2017, p. 35); passamos, depois, à fase de verificação/experimentação seguindo uma metodologia quantitativa, através da aplicação de inquéritos por questionário, a docentes e a Pais/ EE - conforme apêndices B e C - dirigidos a uma determinada amostra considerada significativa, ainda que de conveniência. Este processo pretende conduzir-nos à formulação de “leis generalizáveis” (... “admitindo um certo grau de probabilidades”) e à “construção ou reconstrução da teoria” (Amado, 2017, p. 36). A opção por instrumentos como os inquéritos por questionário (online e em papel) procura a obtenção de dados que informem se “as experiências e as perspetivas das pessoas se enquadram num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário estruturado e estandardizado” (Amado, 2017, p. 36). Todo este processo é conduzido por forma a manter, tanto quanto possível, uma relação independente entre investigador e objeto de investigação, na procura da necessária objetividade, ideia também referida por Amado (2017).

Os questionários elaborados integraram, cada um deles, uma questão aberta sobre o tema em estudo (ainda que os itens anteriores a esta questão possam de alguma forma ser orientadores), no sentido de permitir e recolher a livre expressão dos inquiridos e das suas opiniões. A partir da análise de conteúdo das respostas é possível a organização em categorias, em indicadores/ palavras-chave, para descoberta ou identificação das perceções, da “experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema

em apreço” (Amado, 2017, p. 273). Estamos, aqui, perante uma metodologia de caráter qualitativo, que enriquece e dá contributo positivo à investigação e que não podemos ignorar no presente estudo, pois permite o cruzamento e dados e interpretações obtidas através da análise quantitativa e qualitativa. A tarefa de “recorte/ categorização” (Amado, 2013, p. 306) implica, de alguma forma, uma certa dificuldade em manter a independência entre investigador e objeto, cuja importância já foi referida.

É oportuno referir Augusto (2014), pois a autora considera que um “claro interesse teórico” desempenha um papel pertinente “na definição dos propósitos da pesquisa e no seu desenho” (p.2), que a opção por uma metodologia qualitativa ou quantitativa “tem que estar de acordo tanto com os objetivos da pesquisa como com os atributos do objeto em estudo” (Augusto, 2014, p.2). Refere que os dois paradigmas têm sofrido alterações em algumas das suas assunções, pelo que os seus posicionamentos já não podem ser assumidos como permanentes. A pesquisa qualitativa e a quantitativa apresentam exigências e constrangimentos, mas ambas devem implicar rigor, trabalho intenso, para se evitar o erro e “perseguir a validade”, a integridade por parte do investigador e um “exercício de julgamento” que inclui a “triangulação ..., a reflexividade, a atenção aos casos desviantes e a relevância” e termina considerando que existe a possibilidade prática de conciliação de métodos quantitativos e qualitativos, uma metodologia mista -a que chama “paradigma pragmático”- que pode dar algum dinamismo à investigação (Augusto, 2014, p. 6).

Assim, e ainda que todos os dados deste estudo tenham, na base ou no produto, um tratamento quantitativo, é mais prudente considerar que a presente investigação tem por base uma metodologia mista, essencialmente quantitativa.

### 2.2.1. Caracterização dos contextos em relação com o problema

Como docente a exercer funções letivas num Agrupamento de Escolas (AE), mais especificamente numa Escola Básica (EB) do 1.º Ciclo e como elemento integrante da equipa de trabalho do Diretor do AE a que pertenço, como mãe e Encarregada de Educação (EE), as questões relativas à idade de entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico sempre suscitaram um misto de interesse e preocupação. A prática letiva tem revelado que os alunos de uma turma são cada vez mais um grupo de crianças com diferentes competências e capacidades, que merecem e requerem abordagens e formas de ensinar adequadas e adaptadas a si mesmos. O fator idade, quando verificado, é muitas vezes indicado pela equipa de profissionais (professores, psicólogos, ...) que avaliam alunos do 1.º Ciclo do AE como facilitador ou não de todo o processo de E/A. Surgem, em momentos formais de avaliação, diagnósticos de dificuldades detetadas em alunos de matrícula condicional, quer ao nível do conhecimento, quer ao nível da maturidade/ da personalidade. O contexto profissional onde exerço funções, bem como os AE convidados a participar neste estudo – AE Manoel de Oliveira e AE do Viso, no Porto -, são procurados por muitos Pais/ EE de alunos de matrícula condicional, no momento de formalizarem a matrícula no 1.º ano de escolaridade, por acolherem EB que fazem parte, de alguma forma, das escolhas dos EE desta área geográfica (Freguesia de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde e Freguesia de S. Salvador de Ramalde). Os AE integram Escolas Básicas (EB) de 1.º Ciclo com diferentes características, que os Pais/ EE selecionam de acordo com prioridades que definem no ato de matrícula. De facto, não é possível controlar ou condicionar a entrada destes alunos na escolaridade formal; se não obtêm vaga numa determinada EB, por não haver lugar a constituição de turma que os acolha, existe sempre a possibilidade de tentarem outra escola de acordo com as opções elencadas. Por vezes, as Escolas Públicas perto da área de influência não têm vaga disponível e os Pais/ EE consideram e optam pelo Ensino Privado, tal

é a vontade na integração do seu educando no 1.º Ciclo, mesmo sem ter a idade correspondente à matrícula obrigatória.

O AE Manoel de Oliveira é uma instituição de ensino público que integra crianças e alunos do pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, pertence ao concelho e distrito do Porto e está integrado na Freguesia de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde. Tem como Escola Sede a EB Manoel de Oliveira (com alunos de 2.º e 3.º Ciclos) e integra quatro EB de 1.º Ciclo com Pré-Escolar – EB da Ponte, EB da Vilarinha, EB da Fonte da Moura e EB de António Aroso, inseridas em Freguesias diversas, que “apresentam um contexto residencial e social muito heterogéneo” (Plano Plurianual de Melhoria, 2018-2021, p.3), o que representa uma população com níveis académicos e culturais diferenciados.

No ano letivo de 2018/ 2019, registamos 27 docentes integrados e em exercício de funções no AE Manoel de Oliveira.

O AE do Viso, situado na freguesia de Ramalde, no concelho e distrito do Porto, tem como Escola Sede a EB com 2.º e 3.º ciclo do ensino básico do Viso, e integra três estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do ensino básico, com pré-escolar: a EB do Viso, a EB das Campinas e EB dos Correios. A população deste AE “é constituída por crianças/ alunos maioritariamente oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos” (Maia, 2017, p.8). O Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” está implementado neste AE, para cumprir o seu objetivo central e geral de prevenir/ reduzir o abandono escolar precoce, o absentismo escolar, a indisciplina e ser contributo para o sucesso escolar; sendo um dos muitos programas/ projetos que o AE implementa, o trabalho de todos tem sido no sentido das palavras do atual diretor, de acrescentar “qualidade à qualidade existente” (Maia, 2017, p. 31).

No ano letivo 2018/ 2019 registamos 22 docentes integrados e em exercício de funções docentes no AE do Viso.

O AE Garcia de Orta presta um serviço público no âmbito da Educação dirigido, prioritariamente, à população da União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, bem como da Freguesia de Lordelo do Ouro; contudo estende a sua oferta educativa a outras freguesias e/ ou áreas geográficas pelo

facto de muitos Pais/ Encarregados de Educação procurarem os estabelecimentos de ensino que o AE integra com base na proximidade dos seus locais de trabalho. Fazem parte do AE Garcia de Orta a Escola Sede, Escola Secundária Garcia de Orta, a EB Francisco Torrinha, com 2.º e 3.º ciclos e as EB de Paulo da Gama, de S. João da Foz e de S. Miguel de Nevogilde, estas últimas de 1.º Ciclo e com Pré-Escolar.

A área de prestação de serviços deste AE apresenta assimetrias em termos socioeconómicos e culturais. O AE enfrenta e procura responder a este desafio, que implica medidas diferenciadas, “soluções flexíveis e criativas que procurem responder às necessidades” de crianças e alunos (Projeto Educativo do AE Garcia de Orta – Uma Escola Singular num mundo Plural – 2016-2019, p.16). Conta com a colaboração de um vasto e habilitado conjunto de recursos humanos, com edifícios e materiais apelativos, com o apoio de famílias, das Associações de Pais e de Instituições parceiras para trabalhar o currículo – formal, real e oculto - por forma a dar resposta às expectativas de alunos e das suas famílias, com compromisso e rigor.

No ano letivo 2018/ 2019 registamos 37 docentes integrados e em exercício de funções docentes no AE Garcia de Orta.

Os três AE convidados a participar neste estudo têm, na sua composição, estabelecimentos escolares com contextos diversos. Procuram responder ao desafio de criar sucesso educativo real, de responder de forma diferenciada aos alunos que integram, mas com vista na mesma meta. O processo de matrícula é vivenciado por cada um deles como instituição, e quando utilizamos este termo é porque consideramos que as pessoas que prestam serviço em cada um dos AE vivem, de certa forma, cada questão que lhes é colocada por Pais/ EE, cada preocupação, cada insegurança ou incerteza no momento do ato da primeira matrícula. E quando se trata de crianças que ainda não se encontram na idade obrigatória de matrícula, as ansiedades aumentam, as certezas rapidamente viram incertezas (ou vice-versa), as angústias surgem. Há, portanto, um diálogo muito próximo com a maioria dessas famílias, que procuram alguém para além de uma plataforma ou de um boletim de matrícula

que os possa ouvir, porque não têm a certeza de querer matricular o seu educando ou porque não têm a certeza de obter uma vaga na Escola que escolheram para a matrícula do seu educando, face à idade dos seus filhos, caso que nos interessa aqui focar.

Para além desta etapa de matrícula e ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, existe outra, a que se centra na avaliação de resultados académicos, para cada um em particular e para todos os alunos em geral, mais vivida pelos docentes no seu dia a dia, em contexto de sala de aula, frente a alunos que entraram no 1.º Ciclo em momentos diferentes do seu desenvolvimento. Será que algo poderia ser diferente se os alunos entrassem no 1.º Ciclo do Ensino Básico apenas no período de matrícula obrigatória? Surge a questão, ligada a outras questões, sentida e pensada por vários agentes educativos – alunos, professores, Pais/ EE, Assistentes Operacionais, responsáveis pela gestão nas direções dos AE, ...

O problema em estudo emerge aqui, nos AE, no ato de matrícula e de colocação dos alunos nas turmas a constituir, na sala de aula do professor que recebe os alunos, no recreio partilhado por todos, na família que acompanha o aluno no seu percurso escolar. Todos têm um contacto com a problemática, mais ou menos vivido.

### 2.2.2. Seleção e caracterização da amostra

Segundo Oliveira, Almeida & Barbosa (2012), “... o estudo de todos os elementos da população...” permite um conhecimento mais exato “... das variáveis... pesquisadas, ...”, mas existem limitações diversas ao alcance de todas as informações e de toda a população (p. 7).

Murteira & Black (1983) referem-se à Estatística como “um método e não uma teoria” (p. 2), cuja intenção é, sobretudo, a de descrever. Entendido pelos

autores como um método quantitativo, que “utiliza a linguagem dos números em oposição à linguagem das palavras” (p. 2), que é “dotada de rigor”, mas que encerra em si mesmo um certo grau de subjetividade quando se trata de verificar ou não as “premissas” ou hipóteses que estão na base da investigação, sobretudo no que diz respeito às ciências sociais e humanas. Freitas (2003), citado por Oliveira, Almeida & Barbosa (2012) define “estatística, como a ciência que investiga os processos de obtenção, organização e análise de dados sobre uma população” (p. 3), bem como os “métodos” para a interpretação desses dados, com a finalidade de elencar conclusões. Também Murteira & Black (1983) entendem que a Estatística é considerada “repositório de instrumentos apropriados para recolher, classificar, apresentar e interpretar conjuntos de dados...” (p. 2).

Murteira & Black (1983) referem que um dos principais conceitos associado ao de Estatística é o de “conjunto”, com o qual se relacionam os termos “população ou universo”, que designam “objetos com qualquer característica comum”, integrantes daquele universo. Importa, ainda, mencionar que os universos ou as populações estudadas pela Estatística podem ser, segundo aqueles autores, “finitos ou infinitos”, conforme o número de elementos, mais ou menos elevado, mais ou menos contável, que os compõem (aos universos ou populações), (p. 5).

Oliveira, Almeida & Barbosa (2012) apresentam uma definição de amostra correspondente ao número limitado de observações que passam a conhecer-se considerando um subconjunto “extraído da população” (Oliveira, Almeida & Barbosa, 2012, p. 4).

Neste estudo, na tentativa de obter o máximo de informação possível, a amostra é definida como não probabilística, de conveniência. Em relação aos questionários aplicados aos Encarregados de Educação (EE), amostra de conveniência de extremos, uma vez que recolhemos informação de alunos que entraram no 1.º Ciclo do EB com matrícula condicional e outros com matrícula obrigatória, mas no ano em que completariam 7 anos.

O inquérito por questionário foi aplicado a profissionais do Grupo Docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (G110) em exercício de funções em três AE com características semelhantes em termos de localização e proximidade geográfica (zona ocidental do Porto) e com níveis de ensino sequenciais desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao 9.º ano de escolaridade (ou até ao 12.º ano, no caso de um deles).

Considerando o universo de profissionais do G110 dos três AE (86 docentes) a recolha de 50 respostas ao inquérito por questionário corresponde a 58 %.

### 2.2.3. Caracterização das técnicas/ instrumentos de recolha de dados

Segundo Hill & Hill (2000), a caracterização do (s) instrumento (s) de recolha de dados e as informações sobre o modo como foi ou foram construídos, são importantes para transmitirmos ao leitor deste estudo segurança, confiança nos resultados a apresentar e nas conclusões a retirar. Temos que evidenciar a adequabilidade do (s) instrumento (s) de recolha de dados, explicando o seu desenvolvimento. A descrição sobre a elaboração e aplicação dos questionários deve ser o mais detalhada possível para que o leitor possa “avaliar as circunstâncias do preenchimento” e o “nível de controle atingido na aplicação do mesmo” (Hill & Hill, 2000, p. 351).

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo (cujos exemplares se encontram em Apêndices B e C) foi o inquérito por questionário, no sentido de obtermos respostas a questões previamente elaboradas. O conteúdo do questionário foi pensado e aplicado em pré-teste a um grupo de seis docentes (peritos) não pertencentes à população, com o objetivo de avaliarmos sobre a sua estrutura global, o tempo médio de resposta, a clareza e a redação das questões/ afirmações, de validarmos o conteúdo do mesmo, não só, mas

sobretudo em termos de correspondência com os objetivos e os conceitos a medir no estudo.

Para maior confiança na análise e seleção dos itens a incluir no inquérito, para garantir a máxima adequação dos itens aos objetivos do questionário e com a preocupação no rigor, na confiabilidade, na consistência da informação a recolher e na aplicabilidade do instrumento procedemos, ainda, à realização de uma “reflexão falada”, um método qualitativo de análise, com um grupo de cinco docentes e de cinco Pais/ EE, em momentos distintos. Aquela reflexão consistiu no preenchimento presencial do (s) questionário (s) por grupos de questões, seguida de partilha de opiniões/ sugestões de melhoria sobre as mesmas, que foram sendo registadas. Na “reflexão falada”, de entre outras pequenas alterações, foi sugerida a alteração da Escala de cinco para quatro opções, pois considerou-se que a tendência de resposta se situaria ao centro, em muitas situações. Estes momentos, considerando os dois inquéritos, foram muito enriquecedores.

Foram elaborados dois inquéritos, um para o público docente do G110 e outro para Pais/EE que tivessem vivenciado com os seus educandos a situação de pensar na entrada no 1º ano por motivo de matrícula condicional.

A versão final do inquérito por questionário a docentes incluiu nove respostas fechadas, respostas a questões de três quadros com Tabelas de duas entradas e uma resposta aberta. O inquérito por questionário a Pais/ EE incluiu 11 respostas fechadas, respostas a questões de dois quadros com Tabelas de duas entradas e uma resposta aberta.

#### 2.2.4. Caracterização das técnicas de tratamento de dados

Os dados relativos ao presente estudo partiram de um trabalho inicial de introdução de questões e opções de resposta, que deram origem ao inquérito que, através do *Google Docs*, foi construído, distribuído por *email* e aplicado a

todos os docentes pertencentes ao G110, em exercício de funções nos três AE selecionados que aceitaram responder ao mesmo. Não tinham que ser PTT no presente ano letivo, mas tinham que corresponder à condição de pertença ao grupo docente já referido.

As respostas obtidas foram tratadas, apresentadas em Tabelas, gráficos e texto e analisadas através de um documento resumo do *Google Docs* e numa folha de cálculo do Microsoft Excel para a qual foram exportados os dados. Procedeu-se ao tratamento dos mesmos com recurso à estatística descritiva, com apresentação do número de respostas obtidas, correspondente a cada questão e a respetiva percentagem. Por uma questão de rentabilização do espaço neste documento, concentramos a nossa análise nas questões/respostas cujo contributo é mais relevante e considerável tendo em conta os objetivos deste estudo. Para uma leitura mais objetiva e linear, os resultados são apresentados com base em tabelas e gráficos.

### 3. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este é um capítulo importante desta investigação, no qual se pretende “continuar suavemente a história” que estamos “a contar ao leitor” (Hill & Hill, 2000, p.354). É o espaço onde descrevemos ou explicamos por palavras os resultados numéricos retirados dos dados recolhidos, no sentido de obtermos informação detalhada, de conhecermos e compreendermos a interação, a comparação entre os dados, como contributos para a “aceitabilidade” da Hipótese Operacional (Hill&Hill, 2000, p. 355), que aqui recordamos:

- Os alunos de matrícula condicional que entram no 1.º ano de escolaridade veem comprometido o seu desenvolvimento académico e/ ou o comportamento em termos de relações que estabelecem com e em contexto escolar.

#### 3.1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos, neste campo, apresentar os resultados das respostas obtidas a cada grupo de questões/ itens, considerando os 50 docentes que responderam ao inquérito por questionário passado através do *Google Docs*, bem como os 30 Pais/ EE que responderam aos questionários em papel.

Em relação a algumas questões, consideramos pertinente a apresentação dos gráficos correspondentes às respostas; noutros casos, e para apresentação completa das mesmas e de todos os dados fundamentais, optamos pela apresentação de Tabelas elaboradas em Excel, com cálculos obtidos a partir da recolha de dados. Em ambos os casos queremos apresentar, na respetiva

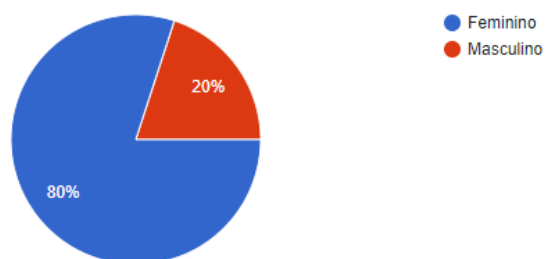
Tabela, o número absoluto de respostas e o valor relativo obtido em percentagem.

Assim, começamos por apresentar os gráficos com a distribuição dos inquiridos (da amostra) segundo o género:

Gráfico 1 – Género

A.1. Género:

50 responses

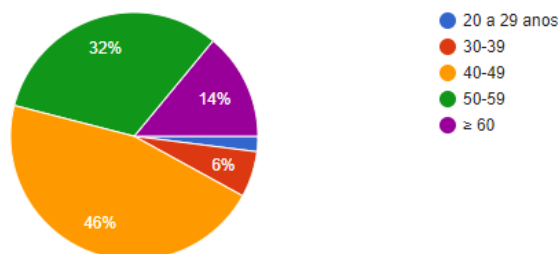


Atendendo ao Género dos inquiridos, os dados indicam que 10 professores são do género masculino, o que perfaz 20% dos inquiridos, e 40 são do género feminino, o que totaliza 80% dos inquiridos, considerando a amostra de 50 professores.

Gráfico 2 - Idade

2. Idade:

50 responses



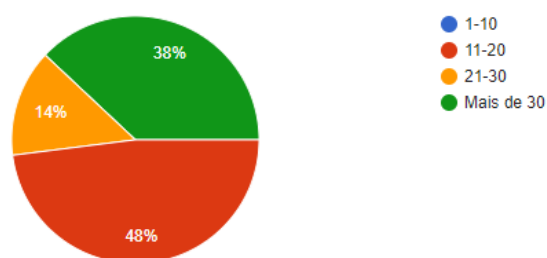
Considerando a Idade os dados indicam o seguinte: apenas 1 Professor (2%) tem a idade compreendida entre 20 a 29 anos; 3 Professores têm entre 30 e 39 anos de idade (6%); 7 têm 60 ou mais anos de idade (14%); 16 Professores têm

entre 50 e 59 anos de idade (32%) e a maioria, 23 Professores, têm entre 40 e 49 anos de idade (46%).

Gráfico 3 - Experiência Profissional

3. Experiência profissional docente (tempo de serviço em anos):

50 responses

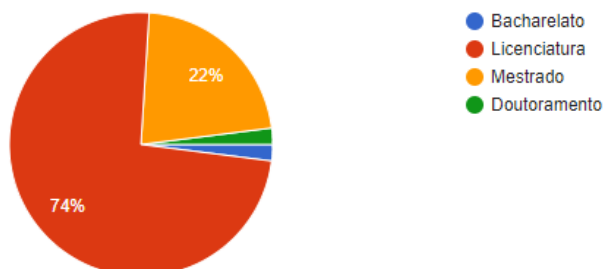


Tendo presente a Experiência Profissional, os dados indicam que 7 Professores têm entre 21 e 30 anos de serviço (14%), que 24 Docentes têm entre 11 e 20 anos de serviço (48%) e que 19 Professores têm mais de 30 anos de serviço (38%).

Gráfico 4 - Habilitações Literárias

4. Habilitações Literárias:

50 responses

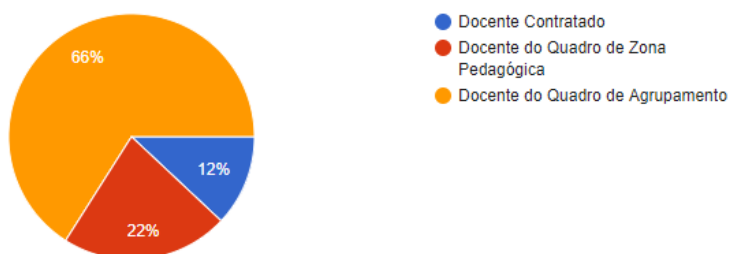


No que respeita às Habilitações Literárias, registamos que 1 Professor tem Bacharelato (2%), 1 tem Doutoramento (2%), 11 Professores têm Mestrado (22%) e 37 têm Licenciatura (74%).

Gráfico 4- Situação Profissional

5. Situação profissional:

50 responses

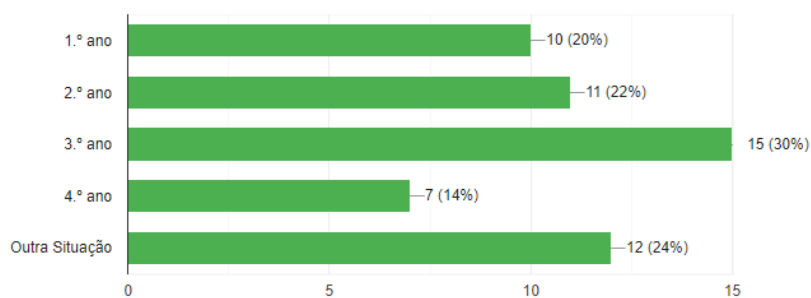


Analisando a Situação Profissional, os dados indicam que 6 Professores são Contratados (12%), 11 são do Quadro de Zona Pedagógica (22%) e 33 são do Quadro de Agrupamento (66%), sendo estes a maioria.

Gráfico 5 - Ano de Escolaridade

6. Ano(s) de escolaridade com que trabalha no presente ano letivo:

50 responses

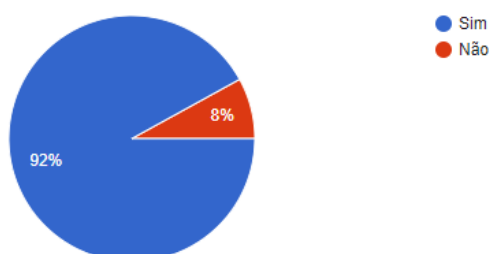


Considerando o Ano de Escolaridade que os respondentes lecionam, 10 são Professores Titulares de Turma (PTT) do 1.º ano (20%), 11 são do 2.º ano (22%), 7 do 3.º ano (30%) e 12 do 4.º ano (24%).

Gráfico 6 - Trabalho com alunos condicionais no 1.º ano – 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro

B1. Trabalha ou trabalhou com alunos, no 1.º ano de escolaridade, de matrícula condicional (6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro)?

50 respostas

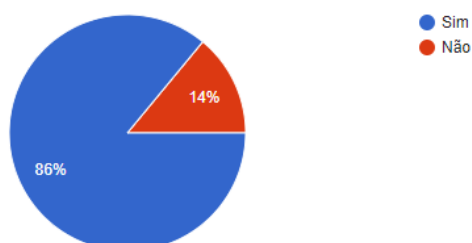


No que respeita ao Trabalho com alunos condicionais a entrar com 5 anos no 1.º ano, 46 dos Professores inquiridos trabalham ou trabalharam com alunos de matrícula condicional (92%) e 4 Professores não (8%).

Gráfico 7 - Trabalho com alunos no 1.º ano - 7 anos entre 16 setembro e 31 de dezembro

B2. Trabalha ou trabalhou com alunos a completar 7 anos de idade, entre 16 de setembro e 31 de dezembro, no 1.º ano de escolaridade?

50 respostas



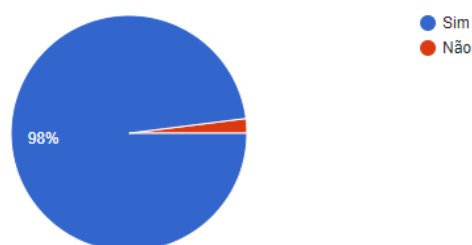
Relativamente à questão sobre o Trabalho com alunos no 1.º ano a completar 7 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, 43 dos

Professores trabalham ou trabalharam com alunos de 7 anos feitos no período indicado (86%) e 7 Professores não trabalham nem trabalharam (14%).

Gráfico 8 - Conhecimento da Legislação

B3. Conhece o teor da legislação que permite a entrada de crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, ou seja, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade?

50 responses



Atendendo ao item Conhecimento da legislação que regulamenta a entrada de alunos condicionais com 5 anos no 1.º ano de escolaridade, os dados indicam que 49 dos Professores conhecem a legislação que permite a entrada de alunos que completem 6 anos até 31 de dezembro (98%) e 1 Professor não conhece (2%).

Surge o momento de registar o contributo, para o presente estudo, das respostas aos campos A – Caracterização Pessoal e Profissional - e B – Questões relativas à entrada Precoce no 1.º Ciclo - do questionário aplicado aos docentes.

Em suma, a maioria dos docentes inquiridos tem entre 40 e 49 anos de idade (46%) e apenas um deles tem a idade compreendida entre 20 e 29 anos, pelo que podemos inferir que a prática docente corresponde a tempo de serviço e experiência profissional consideráveis; este aspeto tem relação com o gráfico relativo à Experiência Profissional, que permite entender que a maioria dos inquiridos (48%) tem entre 11 e 20 anos de serviço docente e que uma maioria considerável (38%), correspondente a 19 docentes, tem mais de 30 anos de prática letiva/ serviço docente.

Em termos de Habilitações Literárias, os inquiridos são, na sua maioria, Licenciados (74% ↔ 37 Professores) e uma maioria significativa possui o grau de Mestre (22% ↔ 11 Professores), o que nos permite referir que os inquiridos detêm formação académica superior, o que resulta em alguma coerência nas respostas obtidas.

A maioria dos docentes questionados (66% ↔ 33 Professores) são do Quadro de Agrupamento (QA) e outra maioria significativa são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) (22% ↔ 11 Professores), o que permite inferir sobre o conhecimento mais aprofundado que têm dos contextos educativos em referência e que serviram de base à recolha de dados para este estudo.

Pelos dados obtidos, os docentes inquiridos são representativos de todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo, o que possibilita obter uma visão alargada, mais global, relativamente ao tema em estudo, permitindo-nos inferir sobre o impacto que a entrada de alunos condicionais tem no seu percurso/ processo educativo, ao longo dos 4 anos do 1.º Ciclo.

De todos os docentes inquiridos, apenas 4 (8%) não trabalham nem trabalharam com alunos de matrícula condicional e 43 deles (86%) trabalham ou trabalharam no 1.º ano com alunos a completar 7 anos de idade no período entre 16 de setembro e 31 de dezembro, o que lhes permite uma opinião fundamentada na prática sobre o impacto que a entrada um ano mais tarde, em idade de matrícula obrigatória, por decisão dos Pais e/ ou EE ou por falta de vaga em turmas constituídas, pode ter no processo educativo destes alunos.

Sobre a legislação em vigor, que regulamenta a entrada de alunos condicionais com 5 anos no 1.º ano, apenas 1 dos inquiridos (2%) referiu não a conhecer, permitindo-nos observar que os docentes participantes no estudo dominam a letra da lei.

Em seguida apresentamos Tabelas relativas às respostas obtidas a questões colocadas aos docentes, nos campos C – Questões sobre o desempenho dos alunos de matrícula condicional (Tabelas n.º 1 à n.º 16) - e D – Questões sobre a relação dos alunos condicionais com o contexto educativo (Tabelas n.º 17 à

n.º 21) - do questionário, no sentido de pensarem, em diferentes momentos e relativamente às mesmas questões, em Grupos de Alunos de Matrícula Obrigatória e em Grupos de Alunos de Matrícula Condicional. Devemos referir que as Tabelas 9 a 16 contemplam domínios das Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação, campo das Aprendizagens Essenciais homologadas em 2018/2019), selecionados tendo em consideração as disciplinas de Português e Matemática, 1.º ano do 1.º Ciclo.

Através da análise das respostas obtidas, colocadas em contraste e em comparação, pretendemos concluir sobre o que se verifica quando se trata de alunos condicionais.

Tabela 1 – Contraste: Ritmo de trabalho na conclusão das tarefas

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos evidenciam um ritmo de trabalho mais lento na conclusão das tarefas?]	Muito frequentemente	5	10%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos evidenciam um ritmo de trabalho mais lento na conclusão das tarefas?]	Muito frequentemente	32	64%
	Por vezes	26	52%		Por vezes	17	34%
	Raramente	18	36%		Raramente	1	2%
	Nunca	1	2%		Nunca	0	0%

Considerando o ritmo de trabalho dos alunos na conclusão das tarefas, os inquiridos tendem a responder que os alunos de matrícula condicional evidenciam “muito frequentemente” um ritmo de trabalho mais lento (32 em 50 = 64%); em contrapartida, referem que os alunos de matrícula obrigatória só “raramente” (18 em 50= 36%) ou “por vezes” (26 em 50= 52%) manifestam um ritmo lento na conclusão das tarefas escolares.

Tabela 2 – Contraste: Acompanhamento personalizado na organização das tarefas

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos necessitam de acompanhamento personalizado na organização das tarefas?]	Muito frequentemente	5	10%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos necessitam de acompanhamento personalizado na organização das tarefas?]	Muito frequentemente	31	62%
	Por vezes	29	58%		Por vezes	18	36%
	Raramente	15	30%		Raramente	1	2%
	Nunca	1	2%		Nunca	0	0%

Atendendo à necessidade de acompanhamento personalizado na organização das tarefas, os alunos de matrícula condicional são indicados como os que “muito frequentemente” precisam desse acompanhamento (31 em 50 = 62%); em contrapartida, os inquiridos referem que os alunos de matrícula obrigatória só “raramente” (15 em 50= 30%) ou “por vezes” (29 em 50= 58%) necessitam de acompanhamento personalizado na organização das tarefas. Aqui a constatação, no que diz respeito ao contraste entre alunos de matrícula condicional e de matrícula obrigatória, apresenta uma margem ténue, pois a diferenciação pedagógica em sala de aula exige, por si só, o acompanhamento referido, muitas vezes independentemente da idade dos alunos.

Tabela 3 – Contraste: Interesse e motivação na realização das tarefas

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam interesse e motivação na realização das tarefas?]	Muito frequentemente	34	68%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam interesse e motivação na realização das tarefas?]	Muito frequentemente	9	18%
	Por vezes	15	30%		Por vezes	38	76%
	Raramente	1	2%		Raramente	3	6%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

Analisando as respostas relacionadas com o interesse e a motivação na realização de tarefas, o grupo de alunos de matrícula condicional destaca-se pelo facto de só “por vezes” revelar aquele interesse e aquela motivação (38

em 50= 76%). Em contraste, quando se trata de alunos de matrícula obrigatória, as respostas tendem para “muito frequentemente” no que se refere ao interesse e à motivação na realização de tarefas (34 em 50= 68%).

Tabela 4 – Contraste: concentração/ atenção nas tarefas

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam concentração/atenção nas tarefas?]	Muito frequentemente	25	50%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam concentração/atenção nas tarefas?]	Muito frequentemente	8	16%
	Por vezes	23	46%		Por vezes	30	60%
	Raramente	2	4%		Raramente	12	24%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

Observando a tendência de respostas no que diz respeito à concentração e atenção nas tarefas, o grupo de alunos de matrícula condicional revela “raramente” (12 em 50= 24%) ou “por vezes” (30 em 50= 60%) aquela condição, contrariamente ao grupo de alunos de matrícula obrigatória que “muito frequentemente” (25 em 50= 50%) ou “por vezes” (23 em 50= 46%) demonstram concentração e atenção nas tarefas que realizam. Há, neste campo, uma preocupação com a percentagem de alunos de matrícula condicional que “raramente” se concentram ou estão atentos (12) quando executam tarefas em geral, pois este fator – dificuldades de atenção/ concentração -, também surge apontado na análise de conteúdo, por 13% dos docentes, das respostas à questão aberta do questionário em referência.

Tabela 5 – Contraste: Desenvolvimento Psicomotor

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam desenvolvimento psicomotor adequado?]	Muito frequentemente	29	58%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam desenvolvimento psicomotor adequado?]	Muito frequentemente	7	14%
	Por vezes	18	36%		Por vezes	31	62%
	Raramente	2	4%		Raramente	12	24%
	Nunca	1	2%		Nunca	0	0%

Considerando o contraste em termos de desenvolvimento psicomotor, os alunos de matrícula condicional só “raramente” (12 em 50= 24%) ou “por vezes” (31 em 50= 62%) revelam aquela condição; em contraste estão os resultados do grupo de alunos de matrícula obrigatória, que revelam “muito frequentemente” (29 em 50= 58%) e “por vezes” (18 em 50= 36%) um desenvolvimento psicomotor adequado.

Tabela 6 - Contraste: Conhecimentos para além da sala de aula

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam conhecimentos para além dos temas trabalhados na sala?]	Muito frequentemente	23	46%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam conhecimentos para além dos temas trabalhados na sala?]	Muito frequentemente	6	12%
	Por vezes	24	48%		Por vezes	31	62%
	Raramente	3	6%		Raramente	12	24%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Em relação à Tabela 6, os resultados das respostas tendem para concluirmos que os alunos de matrícula condicional revelam, “por vezes” (31 em 50= 62%) ou “raramente” (12 em 50= 24%), conhecimentos para além dos temas trabalhados na sala de aula; os inquiridos consideram que os alunos de matrícula obrigatória revelam “por vezes” (24 em 50= 48%) e “muito frequentemente” (23 em 50= 46%) conhecimentos para além do que trabalham

em sala de aula, números, estes, bastante aproximados. Parece-nos relevante registrar que apenas 3 dos inquiridos referiram que “raramente” (6%) os alunos de Matrícula obrigatória revelam aqueles conhecimentos, o que difere quando considerado o grupo de alunos de matrícula condicional em que 12 dos inquiridos dizem que “raramente” estes alunos revelam aqueles conhecimentos.

Tabela 7 - Contraste: Autoestima positiva em relação à aprendizagem

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?]	Muito frequentemente	30	60%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?]	Muito frequentemente	6	12%
	Por vezes	19	38%		Por vezes	32	64%
	Raramente	1	2%		Raramente	12	24%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

Considerando o contraste apresentado na Tabela 7, em termos de autoestima positiva no que respeita à aprendizagem, os alunos de matrícula condicional só “por vezes” (32 em 50=64%) ou “raramente” (12 em 50= 24%) revelam aquela condição; em contraste estão os resultados do grupo de alunos de matrícula obrigatória, que revelam “muito frequentemente” (30 em 50= 60%) e “por vezes” (19 em 50= 38%) autoestima positiva em relação à aprendizagem.

Tabela 8 - Contraste: Aproveitamento escolar

C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam aproveitamento escolar?]	Muito frequentemente	31	62%	C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam aproveitamento escolar?]	Muito frequentemente	7	14%
	Por vezes	17	34%		Por vezes	38	76%
	Raramente	2	4%		Raramente	5	10%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

Observando a tendência de respostas no que diz respeito ao aproveitamento escolar (Tabela 8), o grupo de alunos de matrícula condicional destaca-se por revelar “por vezes” (38 em 50= 76%) aquela condição, contrariamente ao grupo de alunos de matrícula obrigatória que “muito frequentemente” (31 em 50= 62%) ou “por vezes” (17 em 50= 34%) demonstra concentração e atenção nas tarefas que realiza.

Neste campo, apresentamos as Tabelas referentes às respostas obtidas nos questionários dos docentes relativamente às dificuldades que os alunos, de Matrícula Obrigatória (C2) e de Matrícula Condicional (C4), revelam no desenvolvimento de competências em vários domínios: oralidade, leitura, educação literária, escrita, gramática, números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados.

Tabela 9 - Contraste: Competências na Oralidade (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Oralidade]	Muito frequentemente	4	8%	C4. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Oralidade]	Muito frequentemente	8	16%
	Por vezes	27	54%		Por vezes	38	76%
	Raramente	19	38%		Raramente	3	6%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Considerando o contraste apresentado na Tabela 9, em termos de dificuldades no domínio da Oralidade, os alunos de matrícula condicional revelam “por vezes” (38 em 50= 76%) ou “muito frequentemente” (8 em 50= 16%) revelam aquela condição; em contraste estão os resultados do grupo de alunos de matrícula obrigatória, que recaem maioritariamente na opção “por vezes” (27 em 50= 54%) e “raramente” (19 em 50= 38%), quando a questão se prende com dificuldades ao nível da Oralidade.

Tabela 10 - Contraste: Competências na Leitura (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Leitura]	Muito frequentemente	7	14%	C4. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Leitura]	Muito frequentemente	24	48%
	Por vezes	28	56%		Por vezes	25	50%
	Raramente	15	30%		Raramente	0	0%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Observando a tendência de respostas no que diz respeito às dificuldades no domínio da Leitura (Tabela 10), o grupo de alunos de matrícula condicional destaca-se por revelar “por vezes” (25 em 50= 50%) e “muito frequentemente” (4 em 50= 48%) aquela condição, contrariamente ao grupo de alunos de matrícula obrigatória que só “por vezes” (28 em 50= 56%) ou “raramente” (15 em 50= 30%) demonstra dificuldades no domínio da Leitura.

Tabela 11 - Contraste: Competências na Educação Literária (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Educação literária]	Muito frequentemente	5	10%	C4. Os alunos revelam dificuldades no desenvolvimento de competências nos seguintes domínios: [Educação literária]	Muito frequentemente	10	20%
	Por vezes	28	56%		Por vezes	36	72%
	Raramente	16	32%		Raramente	3	6%
	Nunca	1	2%		Nunca	1	2%

Considerando a Tabela 11, os resultados das respostas tendem para concluirmos que os alunos de matrícula condicional revelam, “por vezes” (36 em 50= 72%) ou “muito frequentemente” (10 em 50= 20%), dificuldades no domínio da Educação Literária; em contraste, os inquiridos consideram que os

alunos de matrícula obrigatória revelam “por vezes” (28 em 50= 56%) ou “raramente” (16 em 50= 46%) dificuldades no domínio da Educação Literária.

Tabela 12 - Contraste: Competências na Escrita (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Escrita]	Muito frequentemente	10	20%	C4. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Escrita]	Muito frequentemente	24	48%
	Por vezes	29	58%		Por vezes	25	50%
	Raramente	11	22%		Raramente	0	0%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Analisando o contraste apresentado na Tabela 12, em termos de dificuldades no domínio da Escrita, os alunos de matrícula condicional revelam “por vezes” (25 em 50= 50%) ou “muito frequentemente” (24 em 50= 48%) revelam aquela condição; os resultados do grupo de alunos de matrícula obrigatória, distribuem-se pelas opções “por vezes” (29 em 50= 58%), “raramente” (11 em 50= 22%) e “muito frequentemente” (10 em 50= 20%), estando estas duas muito aproximadas. Neste campo é importante registar que os docentes inquiridos consideram que “por vezes”, de uma forma geral, os alunos (de matrícula condicional e de matrícula obrigatória) revelam dificuldades ao nível da Escrita; no entanto, quando consideramos se os alunos demonstram “muito frequentemente” essas mesmas dificuldades, o grupo de alunos de matrícula condicional destaca-se (48% em contraste com 20%).

Tabela 13 – Contraste: Competências na Gramática (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Gramática]	Muito frequentemente	4	8%	C4. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Gramática]	Muito frequentemente	19	38%
	Por vezes	34	68%		Por vezes	29	58%
	Raramente	12	24%		Raramente	1	2%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Em relação à Tabela 13, os resultados das respostas tendem para concluirmos que os alunos de matrícula condicional revelam, “por vezes” (29 em 50= 58%) ou “muito frequentemente” (19 em 50= 38%), dificuldades no domínio da Gramática; em contraste, os inquiridos consideram que os alunos de matrícula obrigatória revelam “por vezes” (34 em 50= 68%) ou “raramente” (12 em 50= 24%) dificuldades no domínio da Gramática.

Tabela 14 – Contraste: Competências em Números e Operações (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Números e operações]	Muito frequentemente	5	10%	C4. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Números e operações]	Muito frequentemente	16	32%
	Por vezes	22	44%		Por vezes	31	62%
	Raramente	23	46%		Raramente	2	4%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Atendendo à Tabela 14, os resultados das respostas tendem para concluirmos que os alunos de matrícula condicional revelam, “por vezes” (31 em 50= 62%) ou “muito frequentemente” (16 em 50= 32%), dificuldades no domínio de Números e Operações; em contraste, os inquiridos consideram que os alunos de matrícula obrigatória revelam “por vezes” (23 em 50= 46%) ou “raramente” (23 em 50= 46%) dificuldades no domínio referido.

Tabela 15 – Contraste: Competências em Geometria e Medida (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades no seguinte domínio: [Geometria e medida]	Muito frequentemente	7	14%	C4. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Geometria e Medida]	Muito frequentemente	19	38%
	Por vezes	27	54%		Por vezes	29	58%
	Raramente	16	32%		Raramente	1	2%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Observando a tendência de respostas no que diz respeito às dificuldades no domínio da Geometria e Medida (Tabela 15), o grupo de alunos de matrícula condicional destaca-se por revelar “por vezes” (29 em 50= 58%) e “muito frequentemente” (19 em 50= 38%) aquela condição, contrariamente ao grupo de alunos de matrícula obrigatória que só “por vezes” (27 em 50= 54%) ou “raramente” (16 em 50= 32%) demonstra dificuldades no domínio da Geometria e Medida.

Tabela 16 – Contraste: Competências na Organização e Tratamento de Dados (dificuldades)

C2. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Organização e tratamento de dados]	Muito frequentemente	7	14%	C4. Os alunos de matrícula obrigatória revelam dificuldades no seguinte domínio: [Organização e tratamento de dados]	Muito frequentemente	17	34%
	Por vezes	28	56%		Por vezes	31	62%
	Raramente	14	28%		Raramente	1	2%
	Nunca	1	2%		Nunca	1	2%

Atendendo à Tabela 16, os resultados das respostas tendem para concluirmos que os alunos de matrícula condicional revelam, “por vezes” (31 em 50= 62%) ou “muito frequentemente” (17 em 50= 34%), dificuldades no domínio da Organização e Tratamento de Dados; em contraste, os inquiridos consideram que os alunos de matrícula obrigatória revelam “por vezes” (28 em

50= 56%) ou “raramente” (14 em 50= 28%) dificuldades no domínio referido, da Organização e Tratamento de Dados.

Em seguida, apresentamos as Tabelas referentes às respostas obtidas nos questionários dos docentes sobre a relação que os alunos de Matrícula Condicional (D2) estabelecem com/ em contexto educativo, em contraste com os alunos de Matrícula Obrigatória (D1), mais concretamente sobre o gosto em frequentar a escola, sobre os comportamentos em relação aos pares e aos adultos e sobre a capacidade de resolução de conflitos com os pares e com os adultos.

Tabela 17 – Contraste: Gosto em frequentar a Escola

D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos manifestam gosto em frequentar a Escola?]	Muito frequentemente	42	84%	D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos manifestam gosto em frequentar a Escola?]	Muito frequentemente	18	36%
	Por vezes	5	10%		Por vezes	28	56%
	Raramente	3	6%		Raramente	4	8%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

No que diz respeito ao gosto em frequentar a Escola, a tendência das respostas mais representativas demonstra que os alunos de matrícula obrigatória manifestam “muito frequentemente” (42 em 50= 84%) esse gosto; relativamente ao grupo de alunos de matrícula condicional, a maioria das respostas revela que só “por vezes” manifestam gosto em frequentar a Escola (28 em 50= 56%). De referir, ainda, que há alunos condicionais, na opinião dos inquiridos, que “muito frequentemente” manifestam aquele gosto (18 em 50=36%), embora estas não sejam as respostas mais representativas.

Tabela 18 – Contraste: Comportamentos típicos em relação aos pares

D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos seus pares?]	Muito frequentemente	39	78%	D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos seus pares?]	Muito frequentemente	9	18%
	Por vezes	11	22%		Por vezes	40	80%
	Raramente	0	0%		Raramente	1	2%
	Nunca	0	0%		Nunca	0	0%

Considerando a Tabela 18, os resultados das respostas obtidas e mais representativas tendem para apurarmos que os alunos de matrícula obrigatória revelam “muito frequentemente” (39 em 50= 78%) comportamentos típicos em relação aos seus pares, em contraste com os alunos de matrícula condicional que só “por vezes” (40 em 50= 80%) revelam aqueles comportamentos.

Tabela 19 – Contraste: Resolução de conflitos com os pares sem ajuda

D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos resolvem sozinhos eventuais conflitos com os seus pares?]	Muito frequentemente	19	38%	D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos resolvem sozinhos eventuais conflitos com os seus pares?]	Muito frequentemente	4	8%
	Por vezes	26	52%		Por vezes	28	56%
	Raramente	4	8%		Raramente	17	34%
	Nunca	1	2%		Nunca	1	2%

Atendendo ao contraste apresentado na Tabela 19, os resultados das respostas obtidas tendem para apurarmos que os alunos de matrícula obrigatória resolvem sozinhos, “por vezes” (26 em 50= 52%) e “muito frequentemente” (19 em 50= 38%), eventuais conflitos com os seus pares, em contraste com os alunos de matrícula condicional que só “por vezes” (28 em

50= 56%) ou “raramente” (17 em 50= 34%) conseguem resolver aqueles eventuais conflitos.

Tabela 20 – Contraste: Comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar

D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar?]	Muito frequentemente	29	58%	D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar?]	Muito frequentemente	9	18%
	Por vezes	19	38%		Por vezes	36	72%
	Raramente	2	4%		Raramente	4	8%
	Nunca	0	0%		Nunca	1	2%

Analisando a Tabela 20, em termos de comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar, os resultados das respostas obtidas tendem para apurarmos que os alunos de matrícula obrigatória revelam “muito frequentemente” (29 em 50= 58%) e “por vezes” (19 em 50= 38%) comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar, em contraste com as respostas relativas ao grupo de alunos condicionais que, de forma representativa, informam que só “por vezes” (36 em 50= 72%) revelam aqueles comportamentos.

Tabela 21 – Contraste: Resolução de conflitos com adultos, em ambiente escolar

D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória [Os alunos manifestam facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em ambiente escolar?]	Muito frequentemente	20	40%	D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional [Os alunos manifestam facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em ambiente escolar?]	Muito frequentemente	5	10%
	Por vezes	24	48%		Por vezes	27	54%
	Raramente	5	10%		Raramente	14	28%
	Nunca	1	2%		Nunca	4	8%

Considerando o contraste apresentado na Tabela 21, os resultados das respostas obtidas tendem para apurarmos que os alunos de matrícula obrigatória, manifestam “por vezes” (24 em 50= 48%) e “muito frequentemente” (20 em 50= 40%) facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em ambiente escolar; estes resultados estão em contraste com os obtidos no que respeita ao grupo de alunos de matrícula condicional que só “por vezes” (27 em 50= 54%) ou “raramente” (14 em 50= 28%) conseguem resolver aqueles eventuais conflitos. Estes resultados estão, curiosamente, muito próximos dos obtidos na análise da Tabela 19, relativa à resolução de conflitos com os pares sem ajuda. São reveladores de alguma facilidade na resolução de conflitos se considerarmos apenas os alunos de matrícula obrigatória, os mais velhos, portanto.

Antes de passarmos à apresentação dos dados obtidos pelo tratamento dos dados das respostas às questões abertas de ambos os questionários aplicados, a docentes e a Pais/ EE, parece-nos oportuno apresentar aqui a discussão dos resultados até agora apresentados, numa linha de interpretação das descobertas. Segundo Amado (2013), independentemente do paradigma em que nos situamos, da metodologia a adotar, quando se trata de investigação surge sempre a necessidade de “demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega” (p. 357), de verificarmos se as respostas se adequam às questões de partida. E a investigação terá maior validade quanto mais confiança estabelecermos na verdade das descobertas (*valor de verdade*), quanto mais determinarmos a aplicabilidade das descobertas e outros contextos ou com outros participantes (*aplicabilidade*), quanto mais determinarmos que as descobertas desta investigação são passíveis de se repetir de forma consistente numa réplica da investigação (*consistência* do método) e quanto mais estabelecermos que os resultados da investigação resultam apenas da participação dos inquiridos e das condições em que ela ocorreu e não da

perspetiva e do interesse do investigador (*neutralidade*), (Amado, 2013, pp. 357 e 358).

Para não interpretarmos de forma exaustiva cada um dos aspetos já analisados nas diferentes Tabelas apresentadas, selecionamos 3 eixos de orientação sobre os quais nos debruçamos, atendendo às respostas obtidas no inquérito aos docentes. Assim, da Tabela 1 à Tabela 16, os dados obtidos concorrem para colhermos a perceção dos docentes em termos de desempenho escolar (Eixo 1 – Tabelas 1 a 8) e de conhecimentos (Eixo 2 – Tabelas 9 a 16); da Tabela 17 à Tabela 21 os dados obtidos permitem-nos colher a perceção dos docentes no que diz respeito aos comportamentos e relações que os alunos condicionais demonstram em ambiente escolar (Eixo 3 – Tabelas 17 a 21).

Assim, em termos de desempenho escolar, considerando os resultados obtidos, os alunos de matrícula condicional:

- evidenciam “muito frequentemente” um ritmo mais lento na conclusão/ realização das tarefas - Tabela 1;
- necessitam “muito frequentemente” de acompanhamento personalizado na organização das tarefas - Tabela 2;
- revelam “por vezes” interesse e motivação nas tarefas - Tabela 3;
- revelam “por vezes” concentração/ atenção nas tarefas - Tabela 4;
- revelam “por vezes” desenvolvimento psicomotor adequado - Tabela 5;
- revelam “por vezes” ou “raramente” conhecimentos para além da sala de aula - Tabela 6;
- revelam “por vezes” ou “raramente” autoestima positiva em relação à aprendizagem - Tabela 7;
- revelam “por vezes” aproveitamento escolar - Tabela 8.

Estas constatações vão ao encontro do referido em contexto teórico, por Castro, Santos & Cruz (2013), que referem Vygotsky e a assumida existência de diferenças entre os indivíduos; uns encontram-se mais predispostos do que

outros para certas atividades ou tarefas, por força dos fatores físicos ou genéticos. Considera que essas diferenças não são determinantes para que a aprendizagem aconteça, é certo, mas condicionam de alguma forma o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Também importa chamar a esta discussão o que Almeida (2015) referiu, citando Franco (s. a.), sobre a inteligência e a motivação não poderem ser fatores isolados ou únicos a considerar aquando a entrada no 1.º Ciclo; importa recordar e relacionar os resultados deste estudo com a referência ao “desenvolvimento do Sistema Nervoso Central da criança” (Almeida, 2015, p.50), pois o desenvolvimento da criança nas suas diversas dimensões (o psicomotor, o sistema nervoso central, ...) acontece com mais ou menos intensidade conforme a sua idade. Os novos conhecimentos, a resposta a novos desafios como elemento que favorece a autoestima positiva só poderão ter lugar se a criança estiver preparada para tal, o que relacionamos com a “zona de desenvolvimento próximo” de Vygotsky referida na teoria.

Em termos de conhecimentos (Eixo 2 – Tabelas 9 a 16 em evidência), considerando os resultados obtidos, os alunos de matrícula condicional revelam dificuldades:

- “por vezes”, no domínio da Oralidade;
- “por vezes” ou “muito frequentemente”, no domínio da Leitura;
- “por vezes”, na Educação Literária;
- “por vezes” ou “muito frequentemente”, no domínio da Escrita;
- “por vezes” ou “muito frequentemente”, no domínio da Gramática;
- “por vezes”, no domínio dos Números e Operações;
- “por vezes” ou “muito frequentemente”, no domínio da Geometria e Medida;
- “por vezes” ou “muito frequentemente”, no domínio da Organização e Tratamento de Dados.

Os resultados obtidos pela nossa análise apresentam cinco domínios de aprendizagem em que os alunos condicionais, tendencialmente, apresentam

“muito frequentemente” dificuldades - Leitura, Escrita, Gramática, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Quando as dificuldades são referidas como ocorrendo “por vezes” – Oralidade, Educação Literária e Números e Operações -, a percentagem de respostas destaca-se (76%, 72% e 62%, respetivamente). Retomamos a perspetiva de Vygotsky, apresentada por Rabello & Passos, s. a., que refere a criança como um ser *interativo*, com características particulares, que adquire conhecimentos na sua interação com o meio. O ser humano modela o seu desenvolvimento e o seu comportamento nas relações que estabelece no espaço social com que contacta. Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem complementam-se e são geradores de conhecimento. É, ainda, oportuno relacionar os resultados obtidos nas tabelas que fizemos corresponder ao Eixo 2 – Conhecimento – com as palavras de Rabello & Passos (s. a.) quando diz que, para Vygotsky, a criança realiza as tarefas por influência da componente biológica, mas também porque realiza atividades devidamente planificadas, como as que acontecem em ambiente escolar, propício à aprendizagem, sempre que trabalham os domínios das Aprendizagens Essenciais, em referência nas Tabelas do Eixo 2 (9 a 16). Ainda a propósito de conhecimento, podemos referir uma nova teoria, a de Morin (2002) que menciona o papel da educação no desenvolvimento da capacidade “natural da mente para colocar e resolver os problemas essenciais” e de estimular o pleno emprego da inteligência geral” (p. 43) através do “exercício da curiosidade”. O autor refere, ainda, que é na infância e na adolescência que acontece o despertar e o difundir da curiosidade e que a “instrução” não a deve “apagar” (p. 44), mas sim despertar e estimular. Os alunos condicionais são naturalmente curiosos, mas as atividades propostas, o trabalho exigido tem que se coadunar com a sua capacidade de resposta, para que não sejam criadas frustrações nesses seres humanos em crescimento. Se o aluno não consegue concretizar determinada tarefa tão bem como o outro, estamos a colocar em causa a sua autoestima e em educação, ela é fundamental e tem que ser muito positiva, aliada da aprendizagem e do desenvolvimento. É benéfico para a criança trabalhar de forma consistente as áreas de conteúdo da e na EPE,

nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo que fomenta a curiosidade, mobiliza saberes de diferentes ciências e desenvolve “atitudes positivas na relação com os outros” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 85).

Considerando os resultados obtidos no Eixo 3 – Tabelas 17 a 21 - recolhemos a perceção dos docentes no que diz respeito aos comportamentos e relações que os alunos condicionais demonstram, em contraste com os alunos de matrícula obrigatória. Então, em termos de comportamentos e relações que estabelecem em ambiente escolar (Eixo 3 – Tabelas 17 a 21) e considerando os resultados obtidos, os alunos de matrícula condicional:

- manifestam “por vezes” ou “muito frequentemente” gosto em frequentar a Escola;
- revelam “por vezes” comportamentos típicos em relação aos seus pares;
- resolvem “por vezes” ou “raramente” conflitos com os seus pares;
- revelam “por vezes” comportamentos típicos em relação aos adultos;
- manifestam “por vezes” ou “raramente” facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos.

Os resultados obtidos no âmbito das relações que os alunos estabelecem com e em contexto educativo remetem-nos para Skinner (1904-1990), citado por Castro, Santos & Cruz (2013), que recordam o objetivo daquele em estudar cientificamente o comportamento. Para Skinner, o comportamento aprende-se como uma resposta, momentânea ou após, a receção de estímulos externos.

Segundo Rabello & Passos (s. a.), é na interação que estabelecemos relações, que aprendemos e desenvolvemos a nossa forma de estar e de atuar com quem e com o que nos rodeia. Também encontramos ligação entre os resultados obtidos e a teoria *Sociointeracionista* de Vygotsky, que aponta para a importância das relações estabelecidas em sociedade como contributo para o desenvolvimento humano.

Os alunos condicionais desenvolvem-se na relação, no contacto com os outros, os seus pares e os adultos, modelando o seu comportamento, mas necessitam sentir-se seguros para defenderem as suas atitudes, para solucionarem os problemas que surgem no quotidiano. Para tal, o trabalhar das Áreas de Conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a EPE é fundamental, em especial as que dizem respeito à área transversal de Formação Pessoal e Social, presente em todo o Jardim de Infância. Os conteúdos e a intencionalidade desta área ajudam a criança a interagir socialmente, em relação contínua com o meio, no sentido do desenvolvimento da “construção da identidade e da autoestima”, da “independência e autonomia”, da “consciência de si como aprendiz” da “convivência democrática” e da “cidadania” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 42). Quando os Pais/ EE deixam acontecer a matrícula e a entrada dos seus educandos, em idade não obrigatória, não estão a permitir que aqueles e outros desenvolvimentos aconteçam de forma consistente, sem margem para dúvidas de que optaram pelo melhor para o seu educando; quando decidem que o seu filho, com 5 anos, não pode ficar na EPE mais um ano porque vai atrasar a sua escolaridade, o que de facto acontece é que estão a adiantá-la, de uma forma que não tem retrocesso.

Finalizado o tratamento, a análise e a discussão dos dados obtidos através das respostas dos docentes às questões dos diferentes campos do inquérito por questionário *online*, falamos agora das respostas à questão aberta do mesmo questionário.

Segundo Amado (2013), partir da leitura e análise dos textos para chegarmos à “delimitação das unidades de registo”, sinónimo de parte ou fragmentos do texto principal, e ao reagrupar e comparar dessas mesmas unidades, implica sempre a “interpretação do sentido do texto” (p. 331). É este “exercício de interpretação” segundo Amado (2013) que nos conduz à categorização, a inferir sobre características principais a partir do texto de um dado documento. Entre o agrupar em categorias (ou palavras-chave) e a seleção de partes do

texto, situa-se, segundo Amado (2013) a “construção de indicadores”, fase em que o investigador adota uma atitude mais descritiva do conteúdo. Contudo, o autor refere que depois de dar sentido às unidades de registo, importa sempre passar à “categorização definitiva” (p. 332), a fase mais trabalhosa, mas também a mais criativa.

Neste estudo, e considerando a análise de conteúdo, o processo de categorização ou o agrupar das unidades de registo em palavras-chave (Apêndice D), porque encerra em si mesmo alguma interpretação do analista, implicou a colaboração de um “juiz externo” (Amado, 2013, p. 337), composto pela orientadora deste Projeto e outra docente especializada de um dos AE participante no estudo, para análise da fiabilidade da categorização.

Na Tabela (22), a que se segue, pretendemos apresentar uma análise quantitativa das “ocorrências” (Amado, 2013, p. 339). Citando Vala (1986), Amado (2013) relaciona a “análise de ocorrências” com a frequência com que determinado “indicador” aparece referido no discurso do “emissor”. Assim, após a análise de conteúdo das questões abertas, a que foi proposta aos docentes e a que foi apresentada aos Pais/ EE, elaboramos os quadros resumo da informação obtida em cada resposta/ questionário.

No que diz respeito às respostas dadas pelos docentes, damos especial destaque às palavras-chave/ categorias seguintes: “Imaturidade” (53% das referências/ ocorrências), “Níveis de desenvolvimento” (25% das referências), “Cada criança é um caso” (23% das referências) e “Ritmo de aprendizagem” (com 20% das referências), que colheram mais “ocorrências” nas respostas dos inquiridos, levando-nos a inferir que serão estes, segundo a perceção dos docentes, os maiores condicionantes do processo educativo de alunos que entram no 1.º Ciclo sem estarem abrangidos pela matrícula obrigatória. Estas respostas vêm reforçar a nossa discussão de resultados, pois tendem a demonstrar que os alunos condicionais apresentam, na maioria, imaturidade, níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem que não favorecem o percurso escolar no 1.º Ciclo.

Tabela 22 - Quadro Resumo da análise de conteúdo: Questão Aberta aos Docentes - 40 respostas

Categorias	N.º de Referências	Percentagens
Esforço/ Sacrifício	2	5%
Menor Autonomia	5	13%
Dificuldades na Organização	4	10%
Permanecer na EPE	6	15%
Dificuldades de Atenção/ Concentração	5	13%
Cada criança é um caso	9	23%
Imaturidade	21	53%
Carências/ Dificuldades	1	3%
Baixa autoestima	3	8%
Níveis de desenvolvimento	10	25%
Dificuldades na abstração	1	3%
Insegurança	2	5%
Ritmo de Aprendizagem	8	20%
Não há diferenças	1	3%
Desmotivação	1	3%
Dificuldades de adaptação	1	3%

Ainda que cada criança possa representar “um caso”, e existam exceções a considerar, parece-nos que a passagem à condição de aluno fica beneficiada se a entrada no 1.º Ciclo acontecer em idade obrigatória, ou seja, quando completarem seis anos, efetivamente. Acontecerá um desenvolvimento global, entretanto, que tornará a escolaridade obrigatória um desafio com menos angústias, com mais seguranças, certamente melhor.

No que diz respeito às respostas dadas pelos Pais/ EE – Tabela 23 -, damos especial destaque às palavras-chave/ categorias seguintes: “Imaturidade” e “Níveis de desenvolvimento” (43% das referências/ ocorrências), “Permanecer

na EPE” (36% das referências), “Cada criança é um caso” (com 14% das referências) e “Dificuldades” (14% das referências), que colheram mais “ocorrências” nas respostas dos inquiridos, levando-nos a inferir que serão estes, segundo a percepção dos Pais/ EE, os maiores condicionadores do processo educativo de alunos que entram no 1.º Ciclo sem estarem abrangidos pela matrícula obrigatória.

Estes resultados, bem como os recolhidos nos outros campos do questionário aplicado a Pais/ EE de alunos condicionais, reforçam o que já concluímos através das respostas dos docentes, acrescentando um dado que não foi tão valorizado por aqueles, a importância de permanecer na EPE até ao completar da idade obrigatória. Alguns dos EE respondentes afirmaram que os seus educandos (alunos condicionais) só entraram no 1.º Ciclo com 6/ 7 anos de idade, pelo que puderam comprovar essa vantagem. Os Pais/ EE referem, ainda, outro fator com relevância, as dificuldades que podem surgir no início e ao longo da escolaridade. Estas poderão ser inevitáveis, mesmo para alunos com idade obrigatória, mas para os Pais/ EE é importante não se colocarem a questão que realmente fica no ar: “Se o meu filho/ se a minha filha tivesse entrado no 1.º ano mais tarde, estas dificuldades existiriam?”.

Não podemos deixar de recordar o conceito de ZDP de Vygotsky (2010), que segundo Rabello & Passos (s. a.) é facilitador dos processos de E/A; a ZDP é considerada a distância que separa o desenvolvimento real de uma criança ou de um aluno, capaz de resolver problemas de forma independente, do nível de desenvolvimento potencial, aquele em a criança ou aluno apenas consegue resolver os problemas que se lhe apresentam com a ajuda de alguém mais experiente. Aqui, o papel do Professor é fundamental, ele é elo de ligação entre o que o aluno já aprendeu e o que está a aprender. Para que a aprendizagem tenha lugar, não deve haver lugar a discrepâncias.

Tabela 23 - Quadro Resumo da análise de conteúdo: Questão Aberta aos Pais/EE - 14 respostas em 30 inquiridos

Categorias	N.º de Referências	Percentagens
Permanecer na EPE	5	36%
(l)maturidade	6	43%
Níveis de desenvolvimento	6	43%
Cada criança é um caso	2	14%
Personalidade	1	7%
Acompanhar os amigos	1	7%
Dificuldades	2	14%
Ritmo de Aprendizagem	1	7%

Ao longo desta apresentação, análise e discussão de dados, tivemos a preocupação de combinar “texto descritivo-interpretativo com tabelas” (Amado, 2013, p. 340), no sentido de facilitar a leitura e o seguimento da “construção, interpretação e discussão de dados” (Amado, 2013, p. 341).

#### 4. PLANO DE AÇÃO

Nesta etapa da nossa dissertação de Projeto, retomamos o título do Mestrado em Educação em que o mesmo se insere: Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas. No âmbito do Curso de Mestrado e dos conteúdos estudados nas diferentes Unidades Curriculares, importa recordar a especificidade das organizações educativas, quando se trata de administrar ou gerir uma organização desta natureza. A liderança é um tema ao qual não se fica indiferente quando se aborda o estudo de ciências organizacionais e, segundo Trigo & Costa (2008), é “uma das condições de sucesso das organizações” (p. 562).

Trigo & Costa (2008) referem-se à importância que as lideranças têm vindo a assumir em organizações educativas e ao papel fundamental que desempenham no sentido de tornarem as Escolas mais eficazes e com mais qualidade. Citando García & Dolan (1997), Trigo & Costa (2008) transportam para a liderança das organizações educativas um modelo designado de *Direcção por Valores*, “uma ferramenta de liderança estratégica baseada em valores” (p. 562).

O mundo empresarial tem sido motivo de inspiração no que diz respeito a “modelos organizativos e de liderança”, ainda que, como referem Trigo & Costa (2008) esta seja uma questão que coloca algumas reservas a alguns autores. Ainda que as realidades escolar e empresarial tenham uma base distinta, estão cada vez mais próximas na tentativa de se tornarem, num determinado contexto, para um público-alvo distinto e específico, opções cada vez mais eficazes e mais competitivas.

Para Trigo & Costa (2008), que apresentam no seu discurso visões de diferentes autores sobre a liderança organizacional, é consensual dar relevo aos “valores”, às “pessoas”, ao “diálogo” (p. 571) num caminho que as organizações escolares tecem no mundo em permanente mudança, pela

globalização, pelo “desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico”. Citando Costa (2000), os autores Trigo & Costa (2008) referem a preocupação com “valores” e “ética”, para além das “pessoas” e do “diálogo”, quando se trata de liderança; acrescentam o quanto é importante no processo de liderança estratégica “ a participação, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente”.

García e Dolan (1997) citados por Trigo e Costa (2008) apresentam as diferenças entre “Direcção por Valores”, “Direcção por Instruções” e “Direcção por Objetivos” ficando a ideia que a primeira deriva das seguintes.

Segundo os autores, e em forma de resumo, o modelo de liderança apresentado – “Direcção por Valores” – apresenta como mais-valias a sua essência humanista, a preocupação com aspetos sociais e solidários, a utilização dos valores como “ordenadores do caos” (p. 578) e como resposta à incerteza que nos acompanha neste mundo de mudanças. No que diz respeito à aplicação do modelo em contextos escolares em particular, o foco nos valores remete-nos, desde logo, para tudo o que é a missão da Escola e a sua cultura organizacional, assente no respeito, na cidadania com valores, na solidariedade, na justiça, na afetividade, no diálogo, ....

Os autores concluem que o modelo de liderança apresentado tem muitas potencialidades, que a liderança escolar, inspirada em valores quando comunica, quando dirige, tem mais facilidade na mobilização da comunidade escolar, logo na construção e no alcance de objetivos comuns.

Como elemento de uma equipa de trabalho que colabora, no dia a dia, com o Diretor de um AE, importa relacionar e valorizar o estudo efetuado, no sentido de melhorar práticas e de maximizar a eficiência na concretização de alguns objetivos elencados, por exemplo, no Projeto Educativo de um dos AE alvo deste estudo, sempre pautados por um conjunto de valores como a “Humanização” o “Respeito pela diferença”, a “Autonomia e responsabilidade”, a “Colegialidade e cooperação”, a “Eficiência, eficácia e rigor”, de entre outros (Projeto Educativo AE, *Uma Escola Singular num mundo*

*Plural*, p. 6) que servem de referência ao AE onde exercemos funções docentes e de gestão.

De facto, a Escola vive de e com alunos; são os alunos, no seu desempenho escolar e nos seus resultados, que contribuem para o alcance de metas e objetivos estratégicos delineados pelos AE. A escolaridade formal inicia-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico e é esperado que o aluno tenha um percurso de aprendizagem pautado pelo sucesso, num Estabelecimento Educativo que sirva os interesses dos Pais/ EE em termos de proximidade, de identificação com o contexto, de instalações que permitam o bem-estar dos seus educandos. A matrícula de alunos condicionais implica um processo de colocação dos alunos em Estabelecimentos Escolares onde exista vaga em turmas constituídas ou a constituir - e isto nem sempre é coincidente com a escolha dos Pais/ EE - implica o pensar noutras opções caso não consigam vaga nas prioridades estabelecidas na matrícula e, ainda, correr o risco de iniciar um processo de aprendizagem para o qual podem, eventualmente, não estar preparados; tal pode resultar em momentos ou em longos períodos de contacto com algum insucesso, alguma frustração indesejada e pouco facilitadora de um percurso de sucesso.

Desenhar um Plano de Ação requer, sobretudo, pensar em ações/estratégias, atividades, tarefas, recursos, de alguma forma encadeados, no sentido de alcançar determinados objetivos. No âmbito do tema desta investigação, uma vez que não detemos o poder de legislar sobre o assunto ou de contornar a legislação existente, nem temos como impedir ou decidir sobre a realização/ efetivação da matrícula de alunos fora do âmbito da matrícula obrigatória (porque condicional ou por antecipação), resta-nos investir num Plano o mais rico possível, que assente na sensibilização e na orientação dos Pais/ EE no momento de decidirem sobre a matrícula do seu educando no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em seguida apresentamos um Plano, desenhado com base no Método ou ferramenta 5W2H, que utilizamos para planear, organizar e executar processos que concorram para a resolução de um problema identificado, ou de uma dificuldade, que pretendemos amenizar (Valentim, 2019). Mais

concretamente, definimos o que fazer, por que motivo, onde, quem irá executar a tarefa, quando, como e quanto custará.

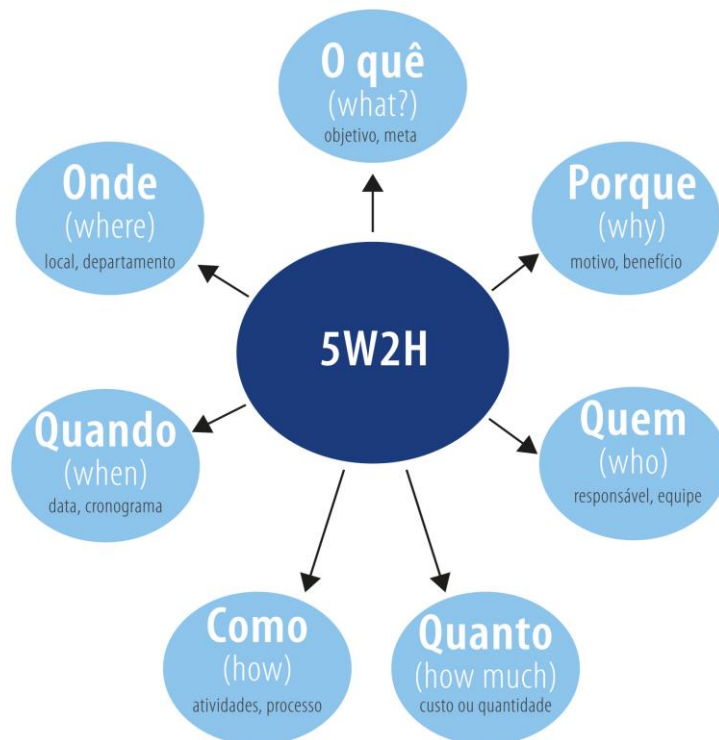


Figura 2 – Ferramenta de Planejamento 5W2H

Partimos da problemática identificada, que se prende com a matrícula de alunos que não se enquadram na matrícula obrigatória. Estes nem sempre obtêm vaga na Escola de 1.<sup>a</sup> opção do País/ EE e manifestam, muitas vezes, algum desajuste na frequência do 1.<sup>o</sup> Ciclo; pretende-se, então, delinear um conjunto de ações que possam ser orientadoras e que ajudem Pais/ EE, os que têm o poder de decidir que caminho querem ver os seus educandos percorrer, a escolher em consciência.

PLANO DE AÇÃO – Projeto de otimização	
ÓRGÃO:	Direção
PROJETO:	“Quanto Mais Tarde Melhor”
PROCESSO:	Ações/ Sessões de Esclarecimento e Sensibilização
SOLUÇÃO:	A Matrícula no 1.º Ciclo do EB deve ocorrer com 6/ 7 anos.
AÇÃO:	Levar os Pais/ EE a decidirem conscientemente sobre a matrícula no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
RESPONSÁVEL:	Adjunto (a) do Diretor do AE, responsável pelo 1.º Ciclo
O Quê?	Marcação e divulgação de Ações de Esclarecimento periódicas sobre a Matrícula no 1.º Ciclo do EB, coletivas, com possibilidade de agendar atendimento mais personalizado, desde que solicitado.
Por que motivo?	Pela necessidade de esclarecer Pais/ EE no momento de decidirem sobre a matrícula no 1.º Ciclo do EB, base de toda a escolaridade.
Onde?	Na Escola Sede do AE.
Quando?	No período que antecede o início da Matrícula no 1.º Ciclo do EB, que ocorre de 15 de abril a 15 de junho, salvo alteração da legislação, de março a abril.
Quem?	Diretor/ Subdiretor (a), com responsabilidades relativas à EPE e à Educação Inclusiva, Adjunto (a) do Diretor, com responsabilidades relativas ao 1.º Ciclo do EB, Coordenador (a) de Departamento do 1.º Ciclo, Coordenador (a) do Departamento da EPE, Psicólogo (a) do Serviço de Psicologia e Orientação do AE.

PLANO DE AÇÃO – Projeto de otimização (Continuação)	
ÓRGÃO:	Direção
PROJETO:	“Quanto Mais Tarde Melhor”
PROCESSO:	Ações/ Sessões de Esclarecimento e Sensibilização
SOLUÇÃO:	A Matrícula no 1.º Ciclo do EB deve ocorrer com 6/ 7 anos.
AÇÃO:	Levar os Pais/ EE a decidirem conscientemente sobre a matrícula no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
RESPONSÁVEL:	Adjunto (a) do Diretor do AE, responsável pelo 1.º Ciclo
Como?	Marcação de Sessões de esclarecimento quinzenais, entre março e abril, para Pais/ EE de crianças com idade contemplada na lei que rege o ato de matrícula no 1.º ano de escolaridade, passíveis de integrarem o 1.º Ciclo do EB no ano letivo seguinte. Pretende-se apresentar informação credível e válida para sensibilizar os Pais/ EE no sentido de perceberem o que a lei obriga e o que depende da sua decisão, as vantagens de os alunos integrarem o 1.º Ciclo com idade obrigatória.
Quanto?	Estas ações implicarão um custo, pois apesar da divulgação a efetuar <i>online</i> , será sempre necessária a impressão de cartazes alusivos às Ações/ Sessões a desenvolver, para uma mais eficaz divulgação à comunidade escolar. Outro custo imputado será a impressão de folhetos a distribuir pelos Pais/ EE presentes nas sessões, pois permitirá a discussão do assunto em contexto familiar. Também poderá ser acautelado um custo pelo gasto de energia, bem como em bebidas - café, sumo ou chá - e/ ou biscoitos a disponibilizar aos Pais/ EE presentes e participantes nas sessões.

PLANO DE AÇÃO – Projeto de otimização (Continuação)	
ÓRGÃO:	Direção
PROJETO:	“Quanto Mais Tarde Melhor”
PROCESSO:	Ações/ Sessões de Esclarecimento e Sensibilização
SOLUÇÃO:	A Matrícula no 1.º Ciclo do EB deve ocorrer com 6/ 7 anos.
AÇÃO:	Levar os Pais/ EE a decidirem conscientemente sobre a matrícula no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
RESPONSÁVEL:	Adjunto (a) do Diretor do AE, responsável pelo 1.º Ciclo
Resultado Esperado	<p>Reduzir o n.º de matrículas de alunos condicionais nas EB com 1.º Ciclo do AE.</p> <p>Colocar Pais/ EE a refletir junto de profissionais da Educação sobre as vantagens e desvantagens relacionadas com a entrada de alunos no 1.º Ciclo do EB, dentro ou fora da idade obrigatória, sobre as consequências da tomada de decisão, que deve sempre considerar o aluno/ indivíduo em causa, na certeza que a criança deve viver o período de frequência na EPE o maior tempo possível, pois estará a realizar aprendizagens que facilitarão todo o percurso académico que iniciará no 1.º ano do 1.º Ciclo do EB.</p>

Dando continuidade ao desenho deste Plano de Ação, queremos acrescentar que cada sessão de esclarecimento terá uma folha de presenças a assinar pelo Pais/ EE, pois importa aferir quantos e que Pais/ EE participam nas ações, no sentido de perceber se alguns deles participam em mais que uma. Essa participação merece ser controlada, pois poderá significar indecisão, o que requer atenção por parte de quem pensa e organiza o Plano/ as sessões.

Como Plano de Ação a aplicar de forma experimental ou inovadora, importa delinear mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação do mesmo, com vista à melhoria.

Efetivamente, finda a implementação das ações descritas no quadro acima em cada período antecedente às matrículas no 1.º ano de escolaridade, o passo complementar será verificar e registar quantos e que alunos, ainda assim, foram matriculados no 1.º Ciclo, sem estarem abrangidos pela matrícula obrigatória. Estes, depois de identificados e confirmadamente matriculados, depois de localizados nas turmas constituídas, serão alvo de um acompanhamento mais de perto, uma espécie de *follow up*, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Os resultados escolares e as informações globais periódicas, disponíveis em plataforma do AE, serão monitorizadas para conhecimento do percurso escolar dos alunos em causa e as informações serão compiladas num documento único para o efeito, por cada EB do AE que tiver alunos nestas condições. O Departamento Curricular do 1.º Ciclo e o SPO serão implicados nesta tarefa de monitorização/ avaliação.

Este Plano resulta dos contributos obtidos na revisão da literatura e dos resultados obtidos no estudo empírico. Tem carácter preventivo, reflexivo, pretende sensibilizar, questionar e fazer pensar a entrada na Escolaridade Obrigatória como uma escolha positiva, motivadora, mais segura. Enquanto a legislação em vigor não mudar, a decisão está nas mãos dos Pais/ EE e o objetivo principal deste Plano de Ação é fazer sentir e compreender que o “Quanto Mais Tarde Melhor” significa que o melhor para a criança é entrar na escolaridade obrigatória quando for obrigatório. Aí, a dúvida não vai perseguir ninguém.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, colocámos algumas questões, formulámos objetivos e estabelecemos hipóteses. É chegado o momento de refletir sobre o caminho percorrido e registar algumas considerações que se afiguram significativas e que concorreram para o registar de algumas conclusões.

### 5.1. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral desta investigação implicava estudar que impacto poderia ter a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais. Este estudo conduziu-nos à colocação de algumas questões e à formulação de objetivos, bem como à formulação de hipóteses (a geral e a *operacional*).

A realização desta dissertação permite-nos compreender que a matrícula de alunos condicionais, a entrada de alguma forma prematura no 1.º Ciclo do EB, tem influência nas aprendizagens, no desenvolvimento e nos comportamentos e relações que estabelecem com os seus pares e com adultos, em contexto educativo ou noutros.

Ficamos a conhecer a perceção de docentes e Pais/ EE participantes neste estudo que, maioritariamente, dão conta de uma certa fragilidade nos alunos condicionais em termos de maturidade, níveis de desenvolvimento, ritmos de aprendizagem e de execução de tarefas ou na capacidade de resolver problemas no dia a dia, que se prendem, por vezes, com relações que estabelecem na Escola, em família ou no grupo de amigos.

Confirmamos, de alguma forma, as hipóteses elencadas neste estudo- a geral e a *operacional* - no sentido em que os alunos condicionais, quando entram na escolaridade obrigatória prematuramente, mais cedo do que seria desejável, veem comprometido o sucesso no percurso escolar, quer em termos de desenvolvimento de competências académicas, quer em termos de relações ou comportamentos que estabelecem e adotam. Uma ou outra condição fica comprometida; por vezes, ambas podem revelar fragilidades. Estas fragilidades podem manifestar-se no ritmo mais lento com que realizam tarefas escolares, na falta de atenção/ concentração, na necessidade de acompanhamento mais personalizado no trabalho escolar, no interesse e na motivação que nem sempre evidenciam (porque quem se sente condicionado começa a evitar o que o condiciona), na autoestima que nem sempre é positiva, nas dificuldades que surgem ou vão surgindo em termos de aprendizagem, na incapacidade que, por vezes, comanda as relações entre pares ou com adultos, na desorganização a vários níveis, de entre outros aspetos referidos ao longo da análise, tratamento e discussão de dados.

Para que a criança dê resposta às exigências da escola formal, do 1.º Ciclo, atinja as metas delineadas para cada ano de escolaridade, tem que se encontrar num nível de desenvolvimento e de maturidade que seja facilitador de todo o processo e não o contrário. Como dissemos neste estudo, o tempo, por si só, não resolverá tudo. A criança cresce, sim, desenvolve-se, mas todas as outras exigências acontecem em simultâneo e nem sempre a par. A criança deve viver a sua infância, aprender de uma forma lúdica num contexto educacional adequado e adaptado ao seu desenvolvimento, para desenvolver competências que a ajudem a assumir responsabilidades.

Aprender é crescer, é assumir um compromisso, uma responsabilidade.

## 5.2. SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Uma pesquisa na internet com a palavra-chave “alunos condicionais” devolve-nos uma série de artigos, notícias, legislação que nos conduz ao pensamento sobre o assunto, a perceber a atualidade e a importância do tema porque é de crianças e de futuro que se fala.

O estudo realizado permitiu a reunião de informação sobre o tema em análise, na visão de docentes e de Pais/ EE, aqueles que no dia a dia contactam com alunos e educandos e partilham, portanto, de uma preocupação comum de bem-estar, de autoestima positiva, de entusiasmo e de querer e conseguir aprender. Estamos certos que este estudo, se aplicado a uma amostra maior, se complementado com outras técnicas de abordagem, de investigação mista, recolheria resultados similares e consistentes.

Neste campo, e porque os resultados do trabalho desenvolvido nos conduzem para a vontade de continuar, de saber e investigar ainda mais neste âmbito, sugerimos um estudo comparativo entre alunos de matrícula obrigatória e de matrícula condicional, considerando turmas de 1.º ano de escolaridade e colocando em confronto ou em evidência valores de sucesso, dificuldades que possam surgir, estratégias de melhoria utilizadas, chamando à investigação as estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica. Esta abordagem permitir-nos-ia obter dados que nos trariam novas formas de mensurar esta temática e obter igualmente informação passível de divulgação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. P. (2018a). *A reconfiguração de competências pessoais e profissionais num mundo de incerteza*. Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, Unidade Curricular Educação, Sociedade e Sistemas Educativos, Porto.
- Afonso, N. P. (2018b). *A entrada dos alunos em idade precoce no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as dificuldades emergentes*. Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, Unidade Curricular Desenho e Desenvolvimento de Projeto, Porto.
- Almeida, S. (2015). *A entrada Condicional no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Dificuldades Específicas de Aprendizagem (Tese de Mestrado)*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação (3.ª Edição ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Carvalho, R. d. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado, P. (2018). *Redação e apresentação de trabalhos científicos*. Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, Desenho e Desenvolvimento de Projetos, Curso de Mestrado em Educação, Porto.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação Por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Murteira, B. J., & Black, G. H. (1983). *Estatística Descritiva*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pennac, D. (1995). *Como um Romance*. Porto (Rio Tinto): Edições ASA.
- s.n. (1986). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (out/ dez de 2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio. aval. pol. públ. Educ.*, v. 16, n. 61, pp. 561-582. Rio de Janeiro.

Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone Editora, 11.ª Edição.

## WEBGRAFIA

Amado, J. (2017). Manual de Investigação qualitativa em educação. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-BR&lr=&id=-LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=%22Manual%2Bde%2Binvestiga%C3%A7%C3%A3o%2Bqualitativa%2Bem%2Beduca%C3%A7%C3%A3o%22+Amado&ots=g530IAzLe4&sig=atdcSuC\\_f3fThMXoPPI7d5RJnAo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=%22Manual%2Bde%2Binvestiga%C3%A7%C3%A3o%2Bqualitativa%2Bem%2Beduca%C3%A7%C3%A3o%22%20Amado&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-BR&lr=&id=-LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=%22Manual%2Bde%2Binvestiga%C3%A7%C3%A3o%2Bqualitativa%2Bem%2Beduca%C3%A7%C3%A3o%22+Amado&ots=g530IAzLe4&sig=atdcSuC_f3fThMXoPPI7d5RJnAo&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Manual%2Bde%2Binvestiga%C3%A7%C3%A3o%2Bqualitativa%2Bem%2Beduca%C3%A7%C3%A3o%22%20Amado&f=false), acedido em 4 de novembro de 2019.

Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, Direção Geral de Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, acedido em 20 de fevereiro de 2019.

Apresentação do AE Manoel de Oliveira, Porto. Disponível em <http://www.avmanoeloliveira.pt/paginas/apresentao>, acedido em 15 de novembro de 2019.

Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/ metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. Revista Forum Sociológico Série II, v. 24. Doi: 10.4000/sociologico.1073. Disponível em <https://journals.openedition.org/sociologico/1073#text>, acedido em 18 de novembro de 2019.

Castro, L. S., Santos, R. S. & Cruz, A. H. S., (2013). Educação e Teorias da Aprendizagem: Um foco na Teoria de Vygotsky. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 10 (1), p. 551-559. Doi: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2013.111.551559>. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5033071.pdf>, acedido em 13 de março de 2019.

Conselho Nacional de Educação (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva, volume I. Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Disponível em

[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras\\_publicacoes/af\\_lei\\_de\\_base\\_s\\_vol-i.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_base_s_vol-i.pdf), acessido em 16 de outubro.

Ferramenta de planeamento estratégico|5W2H. Disponível em <https://wiki.redejuntos.org.br/busca/5w2h-na-gestao-publica>, acessido em 28 de novembro de 2019.

Maia, A. B. da S. (2017). Projeto de Intervenção Agrupamento de Escolas do Viso, Porto. Disponível em [http://aavisoporto.pt/site/wpcontent/uploads/2017/12/Diretor\\_ProjetoIntervencaoAgrupamentoEscolasVisoPorto2017\\_2021.pdf](http://aavisoporto.pt/site/wpcontent/uploads/2017/12/Diretor_ProjetoIntervencaoAgrupamentoEscolasVisoPorto2017_2021.pdf), acessido em 15 de novembro de 2019.

Marques, R. (2007). A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934). Disponível em [http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20Oconstrutivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20Oconstrutivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf), acessido em 8 de setembro de 2019.

Oliveira, K. D., Almeida, K. L. & Barbosa, T. L. (2012). Amostragens probabilística e não probabilística: técnicas e aplicações na determinação de amostras. Disponível em <http://files.wendelandrade.webnode.com.br/200000174-8128682224/Amostragens%20probabil%3%ADstica%20e%20n%3%A3o%20probabil%3%ADsticas.t%3%A9cnicas%20e%20aplica%3%A7%3%B5es%20na%20determina%3%A7%3%A3o%20de%20amostras.2012.1.doc>, acessido em 28 de junho de 2019.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf), acessido em 20 de novembro de 2019.

Organização do Sistema Educativo Português (Figura 2). Disponível em <http://mundoafrente.com/2017/08/10/ensino-basico-em-portugal-vida-em-portugal-10/>, acessido em 13 de maio de 2019.

Plano Plurianual de Melhoria (2018-2021), Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira. Disponível em <http://www.avmanoeloliveira.pt/paginas/plano-de-melhoria>, acessido em 15 de novembro de 2019.

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) Disponível em <https://www.dge.mec.pt/teip>, acessado em 18 de novembro de 2019.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. Disponível em <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2018/05/PROJETO-EDUCATIVO-2016-2019.pdf>, acessado em 18 de julho de 2019.
- Rabello E. e Passos, J. S. (s.a.). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>, acessado em 7 de abril de 2019.
- Regulamento Interno do AE Garcia de Orta, disponível em <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2019/06/Regulamento-Interno-do-Agrupamento.pdf>, acessado em 13 de novembro de 2019.
- Rodrigues, I. P. & Gregório, M. C. (2017). Reformas e bases da educação – legado e renovação (1385-2009). Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/225-17\\_livro\\_reformasebasesdaeducacao\\_cne\\_net.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/225-17_livro_reformasebasesdaeducacao_cne_net.pdf), acessado em 16 de outubro de 2019.
- Silva, I. L., Marques, M., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curricular\\_es.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curricular_es.pdf), acessado em 28 de novembro de 2019.
- Valentim, M. (2019). Modelos, Métodos e Técnicas de Planeamento. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. Departamento de Ciência da Informação, disponível em [http://valentim.pro.br/ensino/pgua/Metodos\\_Tecnicas\\_Planejamento.pdf](http://valentim.pro.br/ensino/pgua/Metodos_Tecnicas_Planejamento.pdf), acessado em 20 novembro de 2019.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012, que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas a adotar para prevenção do insucesso e o abandono escolares. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/179057/details/maximized>, acessado em 15 de maio de 2019.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115648908>, acessado em 6 de outubro de 2019.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologa o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória, disponível em <https://dre.pt/application/file/a/107756793>, acessado em 13 de maio de 2019.

Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, que estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115093805/details/normal?l=1>, acessado em 15 maio 2019.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo (à data), disponível em <https://dre.pt/application/file/421771>, acessado em 19 de setembro de 2019.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de bases do Sistema Educativo, disponível em [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC), acessado em 13 de março de 2019.

Lei 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as

crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/488826/details/normal?l=1>, acessado em 15 de maio de 2019.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que altera a legislação anterior estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/67664945/details/maximized>, acessado em 15 de maio de 2019.

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Referencial para a organização do Sistema Educativo e para o trabalho das Escolas, disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>, acessado em 13 de maio de 2019.

Regulamento n.º 625/2019, de 8 de agosto. Regulamento de Frequência e Avaliação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Disponível em [https://www.es.eipp.pt/estudantes/regulamentos/Regulamentono625\\_2019RegulamentodefrequenciaeavaliacaoESE.pdf](https://www.es.eipp.pt/estudantes/regulamentos/Regulamentono625_2019RegulamentodefrequenciaeavaliacaoESE.pdf), acessado em 28 de outubro de 2019.

## APÊNDICES

Apêndice A – Reflexão para elaboração de Questionários a Docentes e Pais/ EE.....	101
Apêndice B – Inquérito por questionário a distribuir aos docentes (online) .....	103
Apêndice C – Inquérito por questionário a distribuir aos Pais/ EE (em papel).....	110
Apêndice D – Análise de conteúdo da questão aberta do inquérito aos docentes do G110: «Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.».....	118
Apêndice E – Análise de conteúdo da questão aberta do inquérito por questionário aos Pais e Encarregados de Educação: «Neste espaço, agradeço que registre a sua opinião como Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação sobre o impacto no processo educativo de alunos de matrícula condicional que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.».....	125
Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel.....	128
Apêndice G – Autorizações dos Diretores dos AE dos Docentes participantes no Estudo – Confidencialidade e Anonimato.....	133

Apêndice A – Reflexão para elaboração de Questionários a Docentes e Pais/EE (p. 1).

TEMA: Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais		
<b>Objetivo Geral:</b> Estudar o impacto no processo educativo de alunos condicionais que entram no 1.º Ciclo.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual o impacto da idade dos alunos na frequência do 1.º Ciclo do Ensino Básico?</li> <li>✓ A entrada dos alunos de matrícula condicional no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem influência nas aprendizagens? A que níveis?</li> </ul>		
Objetivos Específicos	Objetivos Específicos da Investigação Empírica	Questões a colocar
A) Conhecer a perceção que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) têm acerca da matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo de crianças em idade precoce/ de matrícula condicional;	✓ Conhecer a perceção que os Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB) têm acerca da matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo de crianças com idade precoce/ de matrícula condicional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece o teor da legislação que permite a entrada de crianças com idade considerada precoce ou de matrícula condicional no 1.º ano de escolaridade?</li> </ul>
B) Conhecer a perceção que os Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB) têm acerca da entrada no 1.º ano do 1.º ciclo de crianças de matrícula condicional;	✓ Conhecer a perceção que os Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB) têm acerca da entrada no 1.º ano do 1.º ciclo de crianças de matrícula condicional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalha ou trabalhou com alunos de matrícula condicional no 1.º ano de escolaridade?</li> <li>✓ Trabalha ou trabalhou com alunos, no 1.º ano de escolaridade, de matrícula obrigatória (6 anos até dia 15 de setembro)?</li> <li>✓ Trabalha ou trabalhou com alunos a completar 7 anos de idade no 1.º ano de escolaridade (de setembro a dezembro)?</li> </ul>
C) Entender a perceção que os Pais/ Encarregados de Educação têm acerca da entrada dos seus educandos, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade;	✓ Entender a perceção que os Pais/ Encarregados de Educação têm acerca da entrada dos seus educandos, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece a legislação que permite a entrada de crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, no 1.º ano de escolaridade?</li> <li>✓ Qual a sua expectativa em relação ao 1.º ano? O que espera da evolução do seu educando com a entrada no 1.º ano de escolaridade antes de completar os 6 anos de idade?</li> <li>✓ No seu caso concreto, quais os aspetos positivos e negativos inerentes à entrada do seu educando no 1.º ano de escolaridade antes de completar os 6 anos de idade?</li> <li>✓ Como avalia a autoestima do seu educando no que respeita à escolaridade?</li> <li>✓ O seu educando revela comportamentos típicos na relação com os seus amigos e com os adultos, em diferentes contextos?</li> </ul>
D) Aferir sobre o desempenho dos alunos de matrícula condicional no tempo de permanência em tarefa na escola/ em casa.	✓ Compreender o desempenho/ comportamento dos alunos de matrícula condicional no que diz respeito ao tempo de permanência em tarefa na escola/ em casa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O aluno evidencia um ritmo de trabalho mais lento na conclusão de tarefas escolares?</li> <li>✓ O aluno precisa de mais tempo para concluir tarefas de estudo?</li> <li>✓ O aluno necessita de supervisão na organização do seu estudo e de materiais relacionados?</li> </ul>

Apêndice A – Reflexão para elaboração de Questionários a Docentes e Pais/EE (p. 2).

<b>TEMA: Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais</b>		
<b>Objetivo Geral:</b> Estudar o impacto no processo educativo de alunos condicionais que entram no 1.º Ciclo.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual o impacto da idade dos alunos na frequência do 1.º Ciclo do Ensino Básico?</li> <li>✓ A entrada dos alunos de matrícula condicional no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem influência nas aprendizagens? A que níveis?</li> </ul>		
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Objetivos Específicos da Investigação Empírica</b>	<b>Questões a colocar</b>
E) Conhecer as percepções de Professores de alunos do 1.º ciclo do EB em relação ao seu desempenho escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sustentar ou contrariar percepções de Professores de alunos do 1.º ciclo do EB em relação ao seu desempenho escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos revelam:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ interesse e motivação na realização das/ pelas tarefas escolares?</li> <li>○ atenção nas aulas/ na concretização das tarefas?</li> <li>○ organização no estudo em geral?</li> <li>○ desenvolvimento psicomotor adequado?</li> <li>○ capacidade de planificação?</li> <li>○ conhecimentos para além dos escolares?</li> <li>○ aproveitamento escolar (sucesso escolar; resultados positivos nas diferentes disciplinas)?</li> <li>○ facilidade no processamento da informação/ na aprendizagem em geral?</li> </ul> </li> <li>✓ Incluir uma resposta para especificação deste campo: "Os alunos revelam dificuldades ao nível da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária, da Escrita, da Gramática, dos Números e Operações, da Geometria e Medida, da Organização e Tratamento de Dados."</li> </ul>
F) Identificar a relação que os alunos condicionais estabelecem com o contexto educativo (inter pares e com docentes);	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender a relação que os alunos condicionais estabelecem com o contexto educativo (inter pares e com docentes);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos manifestam gosto em frequentar a Escola?</li> <li>✓ Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos seus pares?</li> <li>✓ Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar?</li> </ul>

## Apêndice B – Inquérito por questionário a distribuir aos docentes (online)

### “Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais.”

Ex.mo (a) Senhor (a) Professor (a), caro (a) docente

O presente questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Educação: Especialização em Administração de Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação - IPP. Pretende-se recolher a opinião dos docentes sobre a temática: “Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais”. Solicita-se, então, a sua colaboração no preenchimento do presente inquérito. Os dados recolhidos são confidenciais e usados apenas nesta investigação.

A sua opinião é importante para levar esta investigação a bom termo. Grata pelo seu contributo.

No preenchimento deste questionário deverá ter em atenção os seguintes conceitos:

- Desenvolvimento infantil – é um processo mutável e contínuo, que ocorre a um nível “real” e “potencial”.
- Matrícula – ato formal sempre que ocorre o ingresso, pela primeira vez, na educação-pré-escolar, no 1.º ciclo do ensino básico, nos ensinos básico ou secundário.
- Aprendizagem – nunca parte do nada, é efetiva quando é significativa, quando implica a construção do conhecimento por parte dos alunos, fomentada pelo professor criador de ambientes que potenciem a interação entre alunos. Está relacionada, deve ser coerente, com o nível de desenvolvimento, estimulando-o.

Estrutura do questionário:

- Caracterização Pessoal e Profissional
- Questões relativas à entrada precoce no 1.º Ciclo
- Questões sobre o desempenho dos alunos de matrícula condicional
- Questões sobre a relação dos alunos condicionais com o contexto educativo
- Questão aberta

\* Required

1. A.1. Género: \*

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino

**2. 2. Idade: \***

*Mark only one oval.*

- 20 a 29 anos
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- ≥ 60

**3. 3. Experiência profissional docente (tempo de serviço em anos): \***

*Mark only one oval.*

- 1-10
- 11-20
- 21-30
- Mais de 30

**4. 4. Habilitações Literárias: \***

*Mark only one oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**5. 5. Situação profissional: \***

*Mark only one oval.*

- Docente Contratado
- Docente do Quadro de Zona Pedagógica
- Docente do Quadro de Agrupamento

6. **Ano(s) de escolaridade com que trabalha no presente ano letivo: \***

*Check all that apply.*

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- Outra Situação

**B. QUESTÕES RELATIVAS À ENTRADA PRECOCE NO 1.º CICLO**

7. **B1. Trabalha ou trabalhou com alunos, no 1.º ano de escolaridade, de matrícula condicional (6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro)? \***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

8. **B2. Trabalha ou trabalhou com alunos a completar 7 anos de idade, entre 16 de setembro e 31 de dezembro, no 1.º ano de escolaridade?**

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

9. **B3. Conhece o teor da legislação que permite a entrada de crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, ou seja, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade? \***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**C. QUESTÕES SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS DE MATRÍCULA CONDICIONAL (em contraste com os alunos de matrícula obrigatória)**

**10. C1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
Os alunos evidenciam um ritmo de trabalho mais lento na conclusão das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos necessitam de acompanhamento personalizado na organização das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam interesse e motivação na realização das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam concentração/atenção nas tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam desenvolvimento psicomotor adequado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam conhecimentos para além dos temas trabalhados na sala?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam aproveitamento escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. C2. Os alunos revelam dificuldades no desenvolvimento de competências nos seguintes domínios: \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito Frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Literária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Números e Operações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geometria e Medida 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização e Tratamento de Dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. C3. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
Os alunos evidenciam um ritmo de trabalho mais lento na conclusão das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos necessitam de acompanhamento personalizado na organização das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam interesse e motivação na realização das tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam concentração/atenção nas tarefas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam desenvolvimento psicomotor adequado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam conhecimentos para além dos temas trabalhados na sala?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam aproveitamento escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. C4. Os alunos revelam dificuldades no desenvolvimento de competências nos seguintes domínios: \*

Mark only one oval per row.

	Muito Frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação literária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Números e operações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geometria e medida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização e tratamento de dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**D. QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO QUE OS ALUNOS CONDICIONAIS ESTABELECEM COM O CONTEXTO EDUCATIVO (em contraste com os alunos de matrícula obrigatória)**

Nas questões que se seguem, incluídas no grupo D, refira-se ao que lhe parece dominante no grupo em causa.

14. D1. Grupo de Alunos de Matrícula Obrigatória \*

Mark only one oval per row.

	Muito Frequentemente	Por Vezes	Raramente	Nunca
Os alunos manifestam gosto em frequentar a Escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos seus pares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos resolvem sozinhos eventuais conflitos com os seus pares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos manifestam facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em ambiente escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. D2. Grupo de Alunos de Matrícula Condicional \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito Frequentemente	Por Vezes	Raramente	Nunca
Os alunos manifestam gosto em frequentar a Escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos seus pares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos resolvem sozinhos eventuais conflitos com os seus pares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos revelam comportamentos típicos em relação aos adultos, em ambiente escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos manifestam facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em ambiente escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**E. Questão aberta**

16. Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.

---

---

---

---

---

Apêndice C – Inquérito por questionário a distribuir aos Pais/ EE

Caro Pai ou Encarregado de Educação

Cara Mãe ou Encarregada de Educação

O presente questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Educação: Especialização em Administração de Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação - IPP. Pretende-se recolher a opinião dos Pais e/ou Encarregados de Educação de alunos de matrícula condicional sobre a temática: **“Qual o impacto no processo educativo de alunos condicionais que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico”**. Solicita-se, então, a sua colaboração no preenchimento do presente inquérito. Os dados recolhidos são confidenciais e usados apenas nesta investigação.

A sua opinião é importante para levar esta investigação a bom termo. Grata pelo seu contributo.

NPA

No preenchimento do questionário deverá ter em atenção as seguintes noções/ os seguintes conceitos:

- Desenvolvimento infantil – é um processo mutável e contínuo, que ocorre a um nível “real” e “potencial”.
- Matrícula – ato formal sempre que ocorre o ingresso, pela primeira vez, na educação-pré-escolar, no 1.º Ciclo do ensino básico, nos ensinos básico ou secundário.
- Aprendizagem – nunca parte do nada, é efetiva quando é significativa, quando implica a construção do conhecimento por parte dos alunos, fomentada pelo professor criador de ambientes que potenciem a interação entre alunos. Está relacionada, deve ser coerente com o nível de desenvolvimento, estimulando-o.

Estrutura do questionário:

- A. Caracterização Pessoal e Profissional
- B. Questões relativas à entrada Precoce no 1.º Ciclo (Pais e Encarregados de Educação)
- C. Fatores de constrangimento e/ ou favoráveis à aprendizagem no 1.º Ciclo
- D. Questões sobre as relações que o seu educando estabelece
- E. Questão Aberta

A. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Coloque uma crux (X) na afirmação que corresponder à sua resposta.

1. Género:

- a. Feminino
- b. Masculino

2. Idade:

- a. 20-29
- b. 30-39
- c. 40-49
- d. 50-59
- e. ≥ 60

3. Habilitações Literárias:

- a. Ensino Básico (9.º ano)
- b. Ensino Secundário (12.º ano)
- c. Bacharelato
- d. Licenciatura
- e. Mestrado
- f. Doutoramento

4. Situação profissional:

- a. Desempregado
- b. Trabalhador por conta de outrem
- c. Trabalhador por conta própria
- d. Outra \_\_\_\_\_

5. Idade do seu educando no presente ano letivo:

a. 6 anos	
b. 7 anos	
c. 8 anos	
d. 9 anos	
e. 10 anos	

6. O seu educando frequenta uma sala:

a. De 1.º ano	
b. De 2.º ano	
c. De 3.º ano	
d. De 4.º ano	
e. Mista _____	

B. QUESTÕES RELATIVAS À ENTRADA PRECOCE NO 1.º ANO DO 1.º CICLO

7. O seu educando completa ou completou 6 anos de idade até 15 de setembro?
- a. Sim
  - b. Não
8. O seu educando completa ou completou 6 anos de idade até 31 de dezembro?
- a. Sim
  - b. Não
9. O seu educando é ou foi aluno, no 1.º ano de escolaridade, de matrícula condicional (6 anos entre 6 de setembro e 31 de dezembro)?
- a. Sim
  - b. Não
10. O seu educando é ou foi aluno a completar 7 anos de idade, entre 16 de setembro e 31 de dezembro, no 1.º ano de escolaridade?
- a. Sim
  - b. Não
11. Conhece o teor da legislação que permite a entrada de crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, ou seja, de matrícula condicional, no 1.º ano de escolaridade?
- a. Sim
  - b. Não

[Avance para a página seguinte, p.f..](#)

C. FATORES DE CONSTRANGIMENTO E/ OU FAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM NO  
1.º CICLO

Questões	Muito frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
1. O seu educando evidencia um ritmo de trabalho lento na conclusão das tarefas?				
2. O seu educando necessita de acompanhamento na organização das tarefas escolares?				
3. O seu educando revela interesse e motivação na realização das tarefas escolares?				
4. O seu educando revela persistência na realização das tarefas escolares?				
5. O seu educando demonstra atenção na realização de tarefas escolares?				
6. O seu educando demonstra concentração na realização de tarefas?				

7. O seu educando evidencia desenvolvimento psicomotor adequado?				
8. O seu educando revela capacidade de planificação das suas tarefas em geral?				
9. O seu educando demonstra conhecimentos adquiridos em contexto escolar?				
10. O seu educando revela facilidade na aprendizagem em geral?				
11. O seu educando revela autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?				
12. O seu educando tem aproveitamento escolar?				

D. QUESTÕES SOBRE RELAÇÕES QUE O SEU EDUCANDO ESTABELECE

Questões	Muito frequentemente	Por vezes	Raramente	Nunca
1. O seu educando manifesta gosto em frequentar a Escola?				
2. O seu educando revela comportamentos típicos em relação aos seus amigos/pares, em diferentes contextos?				
3. O seu educando resolve, sozinho, eventuais conflitos com os seus amigos/pares em diferentes contextos?				
4. O seu educando revela comportamentos típicos em relação aos adultos, em diferentes contextos?				

<p>5. O seu educando manifesta facilidade em resolver eventuais conflitos com os adultos, em diferentes contextos?</p>				
--	--	--	--	--

E. Neste espaço, agradeço que registre a sua opinião como Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação sobre o impacto no processo educativo de alunos de matrícula condicional que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

---



---



---



---

FIM DO QUESTIONÁRIO

Obrigada pelo seu tempo e pela sua colaboração.

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Questionários a Docentes do G110

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
1	“... têm de fazer um esforço muito maior... ...ver a escola como um sacrifício... ... menos autonomia ... ... menos... capacidade de organizar o seu trabalho nos anos iniciais...”	<p>Maior Esforço/Sacrifício</p> <p>Menor Autonomia</p> <p>Dificuldades na Organização</p>
2	“... menos autonomia e capacidade de organizar o seu trabalho ... anos iniciais.”	<p>Menor Autonomia</p> <p>Dificuldades de Organização</p>
3	“... benéfico esperar pela matrícula obrigatória.”	Permanecer na EPE
4	“... tempos menores de concentração... ... mais dificuldades de autonomia... dificuldades de organização de materiais ...”	<p>Dificuldades de Concentração</p> <p>Menor Autonomia</p> <p>Dificuldades na Organização</p>
5	“... cada caso é um caso...”	Cada criança é um caso
6	“... devem continuar a frequentar o ... pré-escolar... brincar mais.”	Permanecer na EPE
7	“... são ainda bastante imaturos o que se traduz negativamente no processo E/A.”	Imaturidade
8	“... percebem as suas carências... pelas dificuldades apresentadas... ...pela falta de autoestima.”	<p>Carências/ Dificuldades</p> <p>Baixa autoestima</p>

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
9	“... não estão desenvolvidos cognitivamente... ... exigido um nível de abstração que não têm.”	Níveis de desenvolvimento Dificuldades na abstração
10	“empata” o desenvolvimento cognitivo e físico... ... imaturidade da criança.”	Níveis de desenvolvimento Imaturidade
11	“... cada caso é um caso... ... motivados, ávidos por descobrir..., mas também... imaturos e pouco autónomos.”	Cada criança é um caso Imaturidade Menor autonomia
12	“... são mais imaturos, mais inseguros, mais desconcentrados e mais desorganizados. ... não se deve “encurtar a infância” nem “queimar etapas” ...”	Imaturidade Insegurança Dificuldades de Concentração Dificuldades na Organização Permanecer na EPE
13	“... vantagens... em casos pontuai... a falta de maturidade habitual nos alunos com matrícula condicional...limita a experiência educativa...”	Cada criança é um caso Imaturidade
14	“... Necessitam de crescer ... ter maturidade ... desenvolvimento ... muito atrasado... que fiquem mais um ano no pré-escolar... O ritmo de cada uma é um só...”	Imaturidade Níveis de desenvolvimento Permanecer na EPE Ritmo de Aprendizagem

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110 (continuação)

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
15	“Baixa autoestima.”	Baixa Autoestima
16	“... se entrassem no ano seguinte, poderiam ter... um melhor desempenho. ... na mesma turma... desfasamento no processo de maturação.”	Níveis de desenvolvimento Imaturidade
17	“... impacto... no processo educativo... relacionado com a maturidade intelectual de cada um... ... alunos de matrícula obrigatória estão melhor preparados a todos os níveis (intelectual, emocional, motricidade...) ...”	Imaturidade Níveis de desenvolvimento
18	“O desenvolvimento cognitivo não está enquadrado com o currículo, ... imaturidade... refletida em todos os ciclos de ensino.”	Níveis de desenvolvimento Imaturidade
19	“... não existe qualquer diferença entre esses alunos e os de matrícula obrigatória.”	Não há diferenças
20	“Uma criança só tem maturidade para estar numa sala de aula aos 7 anos.”	Imaturidade
21	“... avaliadas... de forma a assegurar as capacidades e aptidões exigidas...”	Cada criança é um caso

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110 (continuação)

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
22	<p>“... constrangimentos ... no processo de crescimento/ amadurecimento global...            ... domínio... da motricidade fina, ... de modo a naturalizar a maturação.            ... desenvolvimento... extemporâneo... dos processos cognitivos...            ... requisitos de desenvolvimento e avaliação curriculares dos conteúdos...um poderoso obstáculo a contornar esforçadamente...            ... poderá levar a sentimentos prematuros de baixa autoestima e ...desmotivação.            ... dimensões ... do “brincar” e da ludicidade, ..., não deveriam ser retirados à criança prematuramente, sob pena de penalizar não só o ritmo do ... desenvolvimento global, como dos ... seus sentidos de confiança, segurança e autoestima.”</p>	<p>Níveis de desenvolvimento            Imaturidade            Maior Esforço            Baixa autoestima            Desmotivação            Permanecer na EPE            Ritmo de Aprendizagem            Desconfiança            Insegurança</p>
23	<p>“... não possuem maturidade emocional para as aprendizagens...”</p>	<p>Imaturidade</p>

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110 (continuação)

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
24	“... dificuldade em estar atentos à aula, ... Distraem-se facilmente, ... largando... o seu trabalho autónomo. ... falta de maturidade e... dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho e aprendizagem... da turma.”	Dificuldade de atenção/ concentração Menor autonomia Imaturidade Ritmo de Aprendizagem
25	“Dependendo do meio familiar/ ambiental... dificuldades de adaptação e ... imaturidade. No geral, não conseguem acompanhar o ritmo do grupo.”	Cada criança é um caso Dificuldades de adaptação Imaturidade Ritmo de Aprendizagem
26	“Regra geral negativa para o ... aluno...há exceções.”	Cada criança é um caso
27	“A matrícula condicional ... deve ser ponderada caso a caso.”	Cada criança é um caso
28	“Depende da maturidade...”	(I)maturidade
29	“... parte dos alunos mais novos em nada beneficiam com a entrada precoce...não adquiriram a maturidade... ... flexibilidade curricular desejada... acompanhamento e respeito pelo ritmo de cada um...”	Imaturidade Ritmo de Aprendizagem
30	“... imaturos e pouco conscientes do processo educativo.”	Imaturidade
31	“Nada a referir.”	-----

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110 (continuação)

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
32	<p>“... precoce a entrada antes dos 6 anos, ...”</p> <p>... nos primeiros anos... maior investimento nas competências sociais, pré-leitoras, da oralidade, do saber estar e escutar, ...de cidadania.”</p>	Permanecer na EPE
33	<p>“... revela-se negativa no... processo educativo, ... pela imaturidade...”</p> <p>... não significa... que se encontrem já com os níveis de desenvolvimento e maturidade necessários...”</p>	Imaturidade Níveis de desenvolvimento
34	<p>“... muita imaturidade.”</p>	Imaturidade
35	<p>“... complicada a integração no ambiente escolar...”</p> <p>... importante seria analisar individualmente as situações...</p>	Dificuldades de Integração Cada criança é um 21 caso
36	<p>“... escolha discutida entre pais e educadora... ”</p> <p>... avaliação psicológica... verificar a maturidade do aluno e o desenvolvimento.”</p>	Cada criança é um caso Imaturidade
37	<p>“... grande infantilidade, ... bastante imaturos... ”</p> <p>...pouca concentração... mais lentos na realização de tarefas.”</p>	Imaturidade Dificuldade de atenção/ concentração Ritmo de Aprendizagem
38	<p>“... falta de maturidade... e no desenvolvimento...”</p>	Imaturidade Níveis de desenvolvimento

Apêndice D – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Docentes do G110 (fim)

Questão	Na sua opinião, qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo dos alunos com matrícula condicional.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
39	<p>“... sujeitas a uma avaliação nas diferentes áreas de conteúdo...                      ... reunião com Pais/ Encarregados de Educação e corpo docente, ... aferição de pontos fortes e menos fortes...                      ... tomada de decisão... permanecer na EPE ou ... para o 1.º Ciclo...”</p>	Cada criança é um caso
40	<p>“... dificuldades de aprendizagem, ...                      ... ritmo de trabalho lento e ... muitas dificuldades de concentração...”</p>	Níveis de desenvolvimento Ritmo de Aprendizagem Dificuldades de concentração

Apêndice E – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Pais/ Encarregados de Educação

Questão	Neste espaço, agradeço que registe a sua opinião como Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação sobre o impacto no processo educativo de alunos de matrícula condicional que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
1	“... as crianças condicionais deveriam permanecer na Pré	Permanecer na EPE
2	“...impacto da entrada positivo... o facto de a ter “retido” mais um ano fez toda a diferença no desempenho, crescimento e desenvolvimento...”	Permanecer na EPE Níveis de desenvolvimento
3	“...aguardei um ano para entrar com 6/7 anos e o impacto foi excelente.”	Permanecer na EPE
9	“Entrar um ano mais tarde... não foi prejudicial, pelo contrário, ele amadureceu mais um pouco, não afetou em nada o seu desenvolvimento nem as relações sociais.”	(I)maturidade Permanecer na EPE
11	A entrada precoce no primeiro ciclo... pode afetar o percurso escolar, ... o desenvolvimento de capacidades .”	Níveis de desenvolvimento
13	“...aférir-se a maturidade da criança para decidir se deve... entrar no 1.º Ciclo ou...fazer mais um ano na pré. ...as crianças devem ter o seu tempo...não devem...crescer à pressa.”	(I)maturidade Níveis de desenvolvimento Cada criança é um caso

Apêndice E – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Pais/ Encarregados de Educação

Questão	Neste espaço, agradeço que registre a sua opinião como Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação sobre o impacto no processo educativo de alunos de matrícula condicional que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
17	“...maturidade da criança.”	(I)maturidade
18	“...cada caso é um caso. ...conjunto de avaliações à criança...que poderá decidir e entrada de um aluno condicional e deve-se poder escolher.”	Cada criança é um caso Níveis de desenvolvimento
22	... a entrada destes alunos deverá ter em consideração a maturidade e o desenvolvimento. ...no 1.º ano teve dificuldades na comunicação e enquadramento com outros meninos. ...era tímida e envergonhada. A matrícula...deverá ter em consideração... e a personalidade da criança.”	(I)maturidade Níveis de desenvolvimento Personalidade
23	“Foi uma boa opção...pôde acompanhar os amigos desde o pré-escolar, sem a sensação de que ficaria para trás. Contudo, ... algumas dificuldades ...1.º ano, que manteve até agora (3.º) ... apoio ...pela escola.”	Acompanhar os amigos Dificuldades

Apêndice E – Análise de conteúdo da Questão Aberta – Inquérito por Questionários a Pais/ Encarregados de Educação

Questão	Neste espaço, agradeço que registre a sua opinião como Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação sobre o impacto no processo educativo de alunos de matrícula condicional que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Respondentes	Respostas contextualizadas	Palavras-Chave
26	“...uma criança condicional não deverá entrar precocemente no 1.º ano. ... minha filha deveria ter ficado retida na pré-escola.”	Permanecer na EPE
28	“Não vejo nenhum problema desde que a criança consiga acompanhar, ... sentiu alguma dificuldade, mas com o empenho...conseguiu acompanhar os colegas e ficar ao mesmo nível. ...é menina e tem a maturidade que os rapazes da mesma idade não têm.”	Níveis de desenvolvimento Dificuldades (I)maturidade
29	“A ... considera o ritmo de aprendizagem lento, ela aprende à primeira.!”	Ritmo de aprendizagem
30	“... não devem entrar por falta de maturidade.”	(I)maturidade

Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel

Caracterização/ Respostas da maioria dos 30 Respondentes Pais/ EE			Percentagens
1. Género	Feminino	25	83%
2. Idade	40-49	21	70%
3. Habilitações Literárias	Licenciatura	19	63%
4. Situação Profissional	Trabalhador Por Conta de Outrem	22	73%
5. Idade do seu educando no ano letivo atual	8 anos	14	47%
6. O seu educando frequenta uma sala de:	3.º ano	12	40%
7. O seu educando completa ou completou 6 anos de idade até 15 de setembro?	Não	30	100%
8. O seu educando completa ou completou 6 anos de idade até 31 de dezembro?	Sim	30	100%
9. O seu educando é ou foi aluno, no 1.º ano, de matrícula condicional?	Sim	23	76%

Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel

Caracterização/ Respostas da maioria dos 30 Respondentes Pais/ EE			Percentagens
10. O seu educando é ou foi aluno, a completar 7 anos de idade no 1.º ano, entre 16 de setembro e 31 de dezembro?	Não	23	76%
11. Conhece o teor da legislação que permite a entrada de crianças ... de matrícula condicional?	Sim	28	93%
C.1. O seu educando evidencia um ritmo de trabalho lento na conclusão das tarefas?	Por vezes/ Raramente	12	40%
C. 2. O seu educando necessita de acompanhamento na organização das tarefas escolares?	Por vezes	18	60%

Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel

Caracterização/ Respostas da maioria dos 30 Respondentes Pais/ EE			Percentagens
C.3. O seu educando revela interesse e motivação na realização das tarefas escolares?	Muito frequentemente	19	63%
C.4. O seu educando revela persistência na realização das tarefas escolares?	Muito frequentemente	16	53%
C.5. O seu educando demonstra atenção na realização de tarefas escolares?	Muito frequentemente	16	53%
C. 6. O seu educando demonstra concentração na realização de tarefas escolares?	Muito frequentemente	26	87%
C. 7. O seu educando evidencia desenvolvimento psicomotor adequado?	Muito frequentemente	17	57%

Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel

Caracterização/ Respostas da maioria dos 30 Respondentes Pais/ EE			Percentagens
C.8. O seu educando revela capacidade de planificação das suas tarefas em geral?	Muito frequentemente	26	87%
C.9. O seu educando demonstra conhecimentos adquiridos em contexto escolar?	Muito frequentemente	24	80%
C.10. O seu educando revela facilidade na aprendizagem em geral?	Muito frequentemente	21	70%
C. 11. O seu educando revela autoestima positiva no que respeita à aprendizagem?	Muito frequentemente	26	87%
C. 12. O seu educando tem aproveitamento escolar?	Muito frequentemente	26	87%

Apêndice F - Quadro Resumo da Caracterização e das Respostas da Maioria dos Pais/ EE ao Questionário em papel

Caracterização/ Respostas da maioria dos 30 Respondentes Pais/ EE			Percentagens
D. 1. O seu educando manifesta gosto em frequentar a Escola?	Muito frequentemente	25	83%
D. 2. O seu educando revela comportamentos típicos em relação aos seus pares, em diferentes contextos?	Muito frequentemente	23	77%
D. 3. O seu educando resolve, sozinho, conflitos com os seus pares em diferentes contextos?	Muito frequentemente	20	67%
D. 4. O seu educando revela comportamentos típicos em relação aos adultos, em diferentes contextos?	Muito frequentemente	20	67%
D. 5. O seu educando manifesta facilidade em resolver conflitos com os adultos, em diferentes contextos?	Muito frequentemente	18	60%

Apêndice G – Autorizações dos Diretores dos AE dos Docentes participantes no Estudo (Confidencialidade e Anonimato – AE Manoel de Oliveira)

**Pedido de Autorização - Diretor do AE**

Ex.mo Sr. Diretor  
AE Manoel de Oliveira, Dr. Arnaldo Lucas

Natália Maria Barreira Pereira Liberal Afonso, PQA do Grupo 110, vem por este meio e através deste documento, no âmbito da realização do projeto de investigação do Curso de Mestrado em Educação: Especialização em Administração de Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, sob o tema – Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais -, solicitar autorização para proceder à aplicação de um questionário online destinado aos docentes do Grupo 110 em exercício de funções no Agrupamento de Escolas que V.ª Exa. dirige.

As informações obtidas destinam-se a recolha de dados que serão submetidos a análise e apenas para uso exclusivo no presente estudo. Mais se regista que ficam garantidos a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Solicito e agradeço, desde já, autorização para utilizar no texto do Estudo o nome do AE que V.ª Exa. dirige, no que diz respeito à caracterização do contexto educativo dos participantes e nos campos estritamente necessários, salvaguardando que a dissertação deste Projeto poderá ficar disponível para acesso a consulta pública.

Porto, 14 de junho 2019

O (A) investigador (a) que solicita consentimento

Natália Maria Pereira Liberal Afonso

P<sup>1</sup> O (A) responsável da instituição, que consente o solicitado

Arnaldo Lucas Afonso

Apêndice G – Autorizações dos Diretores dos AE dos Docentes participantes no Estudo (Confidencialidade e Anonimato – AE Viso)

**Pedido de Autorização - Diretor do AE**

Ex.mo Sr. Diretor,  
AE Viso, Dr. Albano da Silva Maia

Natália Maria Barreira Pereira Liberal Afonso, PQA do Grupo 110, vem por este meio e através deste documento, no âmbito da realização do projeto de investigação do Curso de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação, sob o tema – Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais -, solicitar autorização para proceder à aplicação de um questionário online destinado aos docentes do Grupo 110 em exercício de funções na Instituição Educativa que V.ª Exa. dirige.

As informações obtidas destinam-se a recolha de dados que serão submetidos a análise e apenas para uso exclusivo no presente estudo. Mais se regista que ficam garantidos a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Solicito e agradeço, desde já, autorização para utilizar no texto do Estudo o nome do AE que V.ª Exa. dirige, no que diz respeito à caracterização do contexto educativo dos participantes e nos campos estritamente necessários, salvaguardando que a dissertação deste Projeto poderá ficar disponível para acesso a consulta pública.

Porto, 1 de julho 2019

O (A) investigador (a) que solicita consentimento

Natália Maria Pereira Afonso

? O (A) responsável da instituição, que consente a recolha de dados

Julia



Apêndice G – Autorizações dos Diretores dos AE dos Docentes participantes no Estudo (Confidencialidade e Anonimato – AE Garcia de Orta)

**Pedido de Autorização - Diretor do AE**

Ex.mo Sr. Diretor,  
AE Garcia de Orta, Dr. Rui Fonseca Silva

Natália Maria Barreira Pereira Liberal Afonso, PQA do Grupo 110, vem por este meio e através deste documento, no âmbito da realização do projeto de investigação do Curso de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação, sob o tema – Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo educativo de alunos condicionais -, solicitar autorização para proceder à aplicação de um questionário online destinado aos docentes do Grupo 110 em exercício de funções na Instituição Educativa que V.ª Exa. dirige.

As informações obtidas destinam-se a recolha de dados que serão submetidos a análise e apenas para uso exclusivo no presente estudo. Mais se regista que ficam garantidos a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Solicito e agradeço, desde já, autorização para utilizar no texto do Estudo o nome do AE que V.ª Exa. dirige, no que diz respeito à caracterização do contexto educativo dos participantes e nos campos estritamente necessários, salvaguardando que a dissertação deste Projeto poderá ficar disponível para acesso a consulta pública.

Porto, 1 de julho 2019

O (A) investigador (a) que solicita consentimento

Natália Maria Barreira Pereira Afonso

O (A) responsável pela Instituição, que consente a recolha de dados

