

“A Escola dos grandes”: projecto de intervenção em consulta psicológica de orientação vocacional na transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico

ANA MARTINS, RITA SANTOS SILVA
ISABEL SOARES, INÊS NASCIMENTO
Universidade do Porto

RESUMO A transição do 1º para o 2º ciclo que, em geral, coincide com a transferência para uma nova escola, comporta importantes desafios para a maioria das crianças. Ao envolver mudanças nas relações sociais e de contexto, pode mesmo ser considerada um período crítico do percurso escolar e do desenvolvimento vocacional daquelas. O projecto “A Escola dos Grandes” visa promover o apoio a esta transição e tem como objectivos gerais: (1) proporcionar uma boa adaptação ao novo ciclo de ensino, à nova escola e ao novo ano de escolaridade; (2) minorar os impactos negativos (eventuais perturbações emocionais e comportamentais) da transição escolar, no desenvolvimento das crianças; (3) desenvolver competências de adaptação ao novo contexto escolar, antecipando e prevenindo dificuldades de adaptação ao novo e a futuros contextos educativos; (4) facilitar a integração social, cognitiva e emocional dos acontecimentos e vivências do processo de transição, promovendo a motivação escolar de forma a gerar expectativas positivas e realistas acerca do novo ciclo de estudos. Este projecto apoia-se nas premissas do Modelo de Exploração Reconstrutiva do Investimento Vocacional e integra duas modalidades de intervenção: a consulta psicológica vocacional em grupo com os alunos das turmas de 4.º ano (intervenção directa), e um sistema de tutoria interpares assegurado pelos alunos do 8.º ano da nova escola (intervenção indirecta).

ABSTRACT The transition from the first to the second cycle of the portuguese basic education, which generally coincides with a change to a new school, represents great challenges for most children. By involving social and contextual changes, this transition can be considered a critical period for

children in academic and vocational development. The "School of the Big-Ones" project aims to promote and support this transition and presents the following general purposes: (1) to provide a good adaptation to the new learning cycle, new school and new school year, (2) to mitigate the transition's negative impacts (emotional and behavior disorders) in children's development, (3) to develop adaptation skills to the new academic context, anticipating and preventing any difficulties in the adjustment to the new and future educational settings, (4) to facilitate the social, cognitive and emotional integration of the events and experiences related to the transition process, promoting school motivation in order to generate positive and realistic expectations about the new school cycle. This project is based on the assumptions of the Re-constructive Exploration of Career Commitment Model and is composed by two lines of intervention: group psychological counseling with students at the 4th school grade (direct intervention), and a system of peer mentoring provided by 8th grade students of the new school (indirect intervention).

1. Introdução

A construção do self é um processo dinâmico implicando várias alterações e redefinições ao longo do desenvolvimento (Peixoto & Piçarra, 2005). São várias as teorias explicativas do desenvolvimento humano, que se preocupam em estudar as dimensões desenvolvimentais. No presente artigo explorar-se-á a etapa desenvolvimental correspondente à transição do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Básico Português.

Esta é uma fase de profundas transformações: mudanças biológicas associadas à puberdade, mudanças sociais e mudanças psicológicas. Estes pré-adolescentes anseiam por uma autonomia em tudo semelhante à dos adultos (pais e professores). Para Seligman (1980), a maioria das crianças com nove e dez anos tem um relativo e diferenciado conceito de si mesmas. A maior parte das crianças percebe-se positivamente nestes anos e ainda não se preocupa com dúvidas e ansiedades típicas da adolescência. Segundo Erickson (1963 *cit in* Seligman, 1980), esta faixa etária situa-se no estágio de Indústria versus Inferioridade, etapa na qual as crianças aprendem novas competências e ferramentas que os tornam mais confiantes acerca das suas capacidades. A criança envolve-se num controle da actividade, tanto física como intelectual, no sentido de equilibrá-la às regras do método de aprendizagem formal. Neste estágio emergem os interesses por instrumentos de trabalho, remetendo à questão da competência e habilidade, sendo crucial em termos de desenvolvimento da carreira e motivação para a realização.

Também, o grupo de pares torna-se bastante importante, no desenvolvimento social, pois algumas crianças preocupam-se demasiado com a aceitação social e o fomento de relações. Efectivamente, o grupo de pares torna-se central nesta idade, contribuindo para o desenvolvimento da auto-imagem ao mesmo tempo que se torna um

suporte, no confronto com a autoridade dos adultos e, portanto, um meio de reforço da independência desejada. Por outro lado, o grupo de pares estabelece regras e valores sociais próprios, permitindo à criança gozar de sentimentos de pertença. Assim, a aprovação do grupo social é uma força poderosa nesta fase, que pode aumentar a auto-estima de uma criança quando esta é aceite e afectar negativamente aquela quando a criança não é reconhecida como merecedora de fazer parte do grupo de pares. Deste modo, o grupo social é uma grande influência na construção da identidade, pois apesar da identificação parental ser forte, as crianças desenvolvem uma imagem mais clara de si, através da comparação que estabelecem com os outros e tentam ser mais como aqueles que admiram (Seligman, 1980; Roberts, 1994).

Outras crianças estão preocupadas com a construção da identidade, como resultado de um desenvolvimento cognitivo que lhes permite executar actividades mais abstractas cognitivamente (Eccles, Feldlaufer, Iver *et al.*, 1993). Piaget (1952) situa uma criança dos seis aos dez anos, no estágio das operações concretas. Esta é caracterizada como menos egocêntrica; capaz de resolver problemas concretos. Portanto, são crianças eficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico, dedução e indução e cujo pensamento está limitado às situações reais do "aqui e agora" (Feldman *et al.*, 2001 *cit in* Seligman, 1980). Já Freud caracteriza esta fase (dos seis aos doze anos como o período de latência), como sendo uma fase de desenvolvimento de relativo questionamento (Seligman, 1980).

2. A transição escolar do 4º para o 5º ano escolar

A transição do 1.º para o 2.º ciclo constitui exemplo de uma transição normativa que envolve mudanças contextuais (ambiente) e sociais (papéis e *status* característicos de outras transições), com níveis de exigência adaptativa e riscos de insucesso na adaptação semelhantes a outras transições de vida. Neste sentido, esta transição pode ser considerada um período crítico do ciclo vital (Campos, 1993; Eccles *et al.*, 1993; Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004), com o qual a maioria das crianças se confronta no seu percurso escolar.

Efectivamente, o processo de transição, adaptação e ajustamento ao novo contexto é considerado um processo complexo e multidimensional que envolve diversos factores de natureza contextual, intra e interpessoal (Peixoto & Piçarra, 2005) havendo autores que chegam mesmo a elaborar uma tipologia das mudanças inerentes à transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico (Akos, 2002; 2004).

Segundo Akos (2002; 2004), as mudanças institucionais podem ser explicadas segundo três factores: académico, processual e social. O primeiro –académico– relaciona-se

com o tipo de trabalho escolar que os alunos terão de realizar, no novo contexto escolar e as exigências académicas (rigor académico mais elevado) que este comporta. Efectivamente, no 1.º ciclo os alunos possuem três a quatro disciplinas curriculares leccionadas por um professor, enquanto que no 2.º ciclo os alunos deparam-se com nove a treze disciplinas leccionadas por professores diferentes. Deste modo, as principais preocupações a este nível residem no aumento de trabalho de casa e na necessidade de uma maior organização do tempo e auto-gestão do investimento no trabalho de cada disciplina. Vários autores (Slater e McKeown, 2004; Peixoto e Piçarra, 2005; Eccles *et al.*, 1993; Correia & Pinto, 2008; Chedzoy & Burden, 2005) apontam que este factor tem implicações negativas no desenvolvimento da criança, especificamente na sua auto-estima e auto-conceito, se esta não possuir os recursos necessários para responder aos novos desafios escolares.

O segundo factor, o processual, refere-se às características do ambiente físico e à capacidade do aluno se movimentar e orientar no novo espaço escolar. Com efeito, a escola do primeiro ciclo é habitualmente uma escola de pequenas dimensões, com poucos alunos e caracterizada por um ambiente familiar, enquanto que a escola do segundo ciclo é uma escola maior, com mais edifícios, com mais serviços académicos e consequentemente, com um maior número de alunos (Tsukerman, 2003). De facto, fala-se de transição para um ambiente muito maior, e como tal, propício a gerar um sentimento de insegurança. Na realidade, é importante notar que estes alunos passam de alunos mais velhos do contexto escolar antigo, para os alunos mais novos no novo contexto escolar. Deste modo, as maiores ansiedades e preocupações experienciadas pelos alunos são o medo de não serem bem aceites e integrados na nova escola e, fundamentalmente, o medo de serem vítimas de bullying por parte dos alunos mais velhos (Akos, 2002; 2004; Slater & McKeown, 2004; Chedzoy & Burden, 2005). Assim, a criança deixa de ter condições para se sentir a mais confiante de entre os alunos da sua escola, para passar a sentir-se mais pequena, desconfortável e insegura (Gomes & Carvalho, 2007). A investigação aponta que, nesta transição, os maiores receios sentidos pelos alunos são o medo de se perderem, de não encontrarem a sala e, portanto, de chegarem atrasados às aulas (Akos, 2002; 2004). De facto, no primeiro ciclo o aluno tinha as suas aulas apenas numa sala, enquanto que no segundo ciclo se depara não só com diferentes salas, mas também, nalguns casos, com diferentes edifícios, onde as aulas decorrem.

Por fim, o último factor –social– prende-se com questões sociais, isto é, com o estabelecimento de novas relações sociais com novos e diferentes professores e com os novos colegas (Lohaus *et al.*, 2004; Slater & McKeown, 2004). Uma vez que comportam uma quebra de redes sociais entre os pares e, consequentemente, a necessidade de estabelecimento de novas relações sociais, os momentos de transição escolar,

exigem dos alunos novos recursos adaptativos, o que para alguns pode ser problemático (Peixoto & Piçarra, 2005; Eccles *et al.*, 1993). Com efeito, o jovem passa a desempenhar um novo papel e estatuto social como aluno e como colega, deparando-se, por uma lado com preocupações relacionadas com as suas competências académicas e por outro, com o estabelecimento de novas relações sociais (Lohaus *et al.*, 2004).

Quanto às mudanças pessoais, estes alunos durante a transição escolar crescem enquanto indivíduos em desenvolvimento, pois necessitam de criar novos recursos pessoais que lhes permitam adaptarem-se às exigências emocionais e sociais (Brammer, 1992; Perkins & Gelfer, 1995) associadas ao maior desafio que lhes é colocado pelos adultos (professores e pais) que participam nas suas vidas. No contexto escolar, as relações professor-aluno são menos pessoais e caracterizadas por maiores limites. O professor desempenha o papel de uma autoridade e é uma figura disciplinadora, que espera do aluno um bom comportamento e desempenho escolar (Unks, 1983 *cit in* Green & Ollendick, 1993; Correia & Pinto, 2008). Finalmente, a entrada da criança, no novo contexto escolar vai igualmente afectar a dinâmica familiar, já que, esta fase vai contribuir para a emergência de novas tarefas, novas rotinas e novas formas de comunicação entre os pais e filhos (Perkins & Gelfer, 1995). Nesta fase, os pais são chamados a prestar aos filhos o apoio necessário à adaptação escolar, ao mesmo tempo, que têm de lhes dar espaço para que aqueles se tornem mais autónomos e independentes, uma vez que, que agora frequentam a escola dos mais crescidos (Gordon, 2003).

Por tudo o que foi descrito anteriormente, alguns autores defendem que a transição do primeiro para o segundo ciclo representa um período de grande desordem e ansiedade para as crianças, pais e professores (Elias, Clabby, Corr, Ubriaco & Schuyler, 1982 *cit in* Green & Ollendick, 1993) com implicações ao nível da realização escolar, da rede social de apoio, da motivação, do auto-conceito, da auto-estima e do stresse e coping. A passagem para a nova etapa escolar é caracterizada por uma marcada diminuição da motivação académica das crianças e das classificações obtidas, bem como por uma diminuição das percepções das crianças acerca da sua própria competência escolar (Alspaugh, 1998; Alspaugh & Harting, 1995; Anderman & Midgley, 1997; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Schulenberg, Asp, & Peterson, 1984; Simmons & Blyth, 1987; Wigfield *et al.*, 1991 *cit in* Cantin & Boivin, 2004).

Na sequência da transição, o desempenho académico dos alunos tende a diminuir, ora devido a uma maior exigência dos professores, ora devido a um perfil mais orientado para o sucesso do que os alunos de um grau inferior. Quando os estudantes são mais orientados para a realização/sucesso, trabalham mais duramente para demonstrar as suas habilidades. Contudo, os estudantes orientados para a tarefa (como os estudantes do primeiro ciclo) trabalham para melhorar as suas competências. A percepção das crianças acerca da sua competência escolar diminui com o in-

gresso no segundo ciclo, uma vez que encontram novas regras ao nível das classificações académicas, novas expectativas dos professores e novas relações professor-aluno (Eccles *et al.*, 1993 *cit in* Cantin & Boivin, 2004). A diminuição súbita da percepção das crianças acerca da sua competência escolar pode estar relacionada tanto com o ambiente educacional, como com as exigências académicas que as crianças experienciam com a transição e, ainda, com o modo como os alunos avaliam a sua própria competência. Os mais jovens parecem subestimar a sua competência, enquanto os pré-adolescentes parecem ser mais realistas nessa avaliação. Curiosamente, a diminuição da percepção de competência escolar é paralela a um aumento da sua percepção quanto à aceitação social.

Quanto à rede social de apoio, nesta etapa, a consolidação de novas amizades pode explicar o já referido aumento da percepção de aceitação social mas, por outro lado, o apoio social pode estar menos disponível para os “novos” estudantes, dada a ruptura com a rede social antiga que geralmente ocorre após a transição (Cantin & Boivin, 2004). A transição para o segundo ciclo parece ser um período de flutuação considerável no que diz respeito às relações sociais (Berndt & Hawkins, 1987; Hirsch & Dubois, 1989 *cit in* Cantin & Boivin, 2004), sendo que a potencial perda das amizades pré-existentes constitui uma grande preocupação para as crianças quando ingressam no segundo ciclo. Por outro lado, as relações sociais podem desempenhar uma função positiva na adaptação às novas exigências sociais e escolares desses mesmos alunos. A título de exemplo, os novos amigos da escola poderão ajudar a lidar com os novos desafios da escola constituindo, igualmente, uma fonte de conforto face a experiências ansiogénicas relacionadas com a transição escolar (Cantin & Boivin, 2004). Deste modo, a consolidação de novas amizades pode explicar um aumento da percepção de aceitação social, a renovação do status social e o reforço das relações com os pares (Chen, Chang & He, 2003 *cit in* Cantin & Boivin, 2004).

Alguns autores (Simmons & Blyth, *cit in* Correia & Pinto, 2008; Eccles, *et al.*, 1993) apontam para um declínio geral na motivação e para a mudança de uma motivação predominantemente intrínseca para uma orientação motivacional mais extrínseca ao longo desta transição. De acordo com a teoria da autodeterminação os factores relativos ao contexto social influenciam a motivação intrínseca e, conseqüentemente, a realização académica. Central a esta teoria é a ideia de que os contextos sociais que apoiam a autonomia são capazes de promover a motivação intrínseca. Assim, um ambiente educativo mais orientado para o controlo afecta negativamente a motivação dos estudantes e a sua autodeterminação. Algumas investigações revelam que, depois da transição do primeiro para o segundo ciclo, os alunos apresentam imediatamente representações mais negativas acerca da escola e de si próprios, mostrando-se mais ansiosos com a sua realização e menos motivados intrinsecamente.

Durante a transição escolar, os alunos também apresentam problemas no seu auto-conceito, especificamente no académico. Na investigação de Peixoto e Piçarra (2005), os alunos do segundo ciclo, que possuíram maiores dificuldades na adaptação social e um comportamento desadequado em relação à escola, foram aqueles que reportaram um auto-conceito mais baixo. Paralelamente, a auto-estima é outra das dimensões afectadas. Os estudos demonstram um decréscimo da auto-estima das crianças, durante a transição, revelando que aquelas que têm de lidar com diversas transições de vida em simultâneo estão mais em risco relativamente ao seu ajustamento (Peixoto & Piçarra, 2005). Todavia, a investigação acerca dos efeitos da transição para o segundo ciclo, demonstra resultados divergentes quanto à auto-estima. Enquanto alguns estudos não encontraram mudança ao nível da auto-estima das crianças após a transição (Abramowitz, Peterson & Schulenberg, 1984; Berndt & Hawkins, 1987; Fenzel & Blyth, 1986; Hirsch & Rapkin, 1987 *cit in* Cantin & Boivin, 2004), outros descrevem uma diminuição significativa da auto-estima (Eccles & Midgley, 1989; Harter, 1983; Seidman, Allen, Aber, Mitchel, & Feinman, 1994; Simmons & Blyth, 1987; Simmons, Blyth, Van Cleave & Bush, 1979; Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991 *cit in* Cantin & Boivin, 2004). No entanto, aparentemente, esta diminuição da auto-estima é apenas temporária, uma vez que as mudanças observadas, frequentemente não persistem para além do primeiro ano do segundo ciclo (Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield *et al.*, 1991 *cit in* Cantin & Boivin, 2004).

Por último lugar, existem evidências de um aumento dos níveis de stresse e perturbação emocional associados as transições e à resolução das tarefas de adaptação, que podem criar crises desenvolvimentais mesmo para indivíduos com mais recursos. A forma como são resolvidas estas crises depende da avaliação que é feita das exigências e dos recursos de coping que são mobilizados para fazer face a essas mesmas exigências (Correia & Pinto, 2008). O Modelo Transaccional de Lazarus e Folkman (1984) considera que a avaliação individual dos stressores relaciona-se mais com a resposta biopsicossocial do individuo do que com o acontecimento em si mesmo. Do ponto de vista dos resultados de adaptação, não é o stresse, per se, que é importante, mas sim a forma como nos confrontamos com ele, ou seja, o *coping*. Deste modo, o coping está associado ao ajustamento emocional e comportamental das crianças e pode ser entendido como um mediador da relação entre stresse e saúde-doença. Para Ryan (1994) o coping é um conceito que se insere numa categoria conceptual mais abrangente que é a adaptação, ou seja, o esforço comportamental e cognitivo por parte de um indivíduo no sentido de lidar e gerir factores de stresse, bem como a relação pessoa-meio. Assim, segundo o modelo apresentado, o stresse é uma relação particular entre o indivíduo e o ambiente, que é considerado por este como ameaçador e muito

superior aos seus recursos e capaz de pôr em perigo o seu bem-estar (*cit in* Correia & Pinto, 2008). Efectivamente, tanto os rapazes, como as raparigas têm demonstrado um aumento significativo de stresse psicológico durante a transição para o segundo ciclo do Ensino Básico (Akos, 2004).

3. Projecto de intervenção “A Escola dos Grandes”

O projecto de intervenção “A Escola dos Grandes” tem como racional teórico o Modelo da Exploração (Re)construtiva do Investimento Vocacional, que assenta em princípios e concepções ecológicas, construtivistas e desenvolvimentais (Imaginário & Campos, 1987) do comportamento vocacional. A proposta de intervenção deste modelo teórico contempla quatro dimensões estruturantes, entre as quais: uma primeira, ligada ao estabelecimento dos objectivos do processo, à criação de condições para o estabelecimento das relações e das regras de funcionamento; uma segunda, que se refere ao processo de preparação para a exploração, dizendo respeito às mudanças psicológicas que permitirão à criança envolver-se e tirar partido das experiências de exploração; uma terceira, designada de promoção da exploração vocacional que está orientada para o confronto com a estrutura de oportunidades sociais, e para a subsequente organização e integração das experiências de exploração vividas; e finalmente uma quarta dimensão, a orientação para a acção e avaliação, no âmbito da qual se pretende, no caso específico deste projecto, preparar a criança para um envolvimento/ implementação dos seus novos compromissos com o novo contexto e ano escolar, ajudando-a a antecipar as condições, constrangimentos, desafios e possíveis obstáculos, bem como a reconhecer as formas de lidar com eles.

Partindo deste referencial, o projecto que agora se apresenta tem como objectivos: (1) proporcionar uma boa adaptação ao novo ciclo de ensino, à nova escola e ao novo ano de escolaridade; (2) minorar os impactos negativos (eventuais perturbações emocionais e comportamentais) da transição escolar, no desenvolvimento das crianças; (3) desenvolver competências de adaptação ao novo contexto escolar, antecipando e prevenindo dificuldades de adaptação ao novo e a futuros contextos educativos; (4) facilitar a integração social e emocional dos acontecimentos e vivências do processo de transição, promovendo a motivação escolar de forma a gerar expectativas positivas e realistas acerca do novo ciclo de estudos.

O projecto de intervenção, contempla duas modalidades de intervenção: a *consulta psicológica vocacional* e o *acompanhamento tutorial inter pares*. A primeira vertente consiste numa intervenção directa, a realizar em grupo, junto dos alunos do quarto ano (último ano do primeiro ciclo do ensino básico). Trata-se, mais especificamente,

de um grupo de desenvolvimento, que tem em vista o crescimento pessoal e a aquisição de competências para lidar com a transição escolar. A segunda vertente, operacionaliza-se sob a forma de um sistema de apoio tutorial protagonizado por alunos do 8.º ano (segundo ano do terceiro ciclo do ensino básico) e outros agentes educativos, como pais, professores. Estes alunos do oitavo ano desempenharão a função de tutores assumindo um papel importante em termos de apoio social e estando especialmente envolvidos em algumas das actividades do processo de intervenção. Efectivamente, alguns autores (Akos, 2002; Eccles *et al.*, 1993) consideram importante que nos projectos de transição escolar, uma das actividades seja a promoção da orientação do aluno no novo espaço escolar. Para isto, é sugerido que se recorra a alunos mais velhos que, na qualidade de mentores, apoiam emocionalmente os alunos recém-chegados mediando o contacto com a nova realidade e moderando o impacto da transição escolar. Por outro lado, Slater e McKeown (2004) demonstram que a intervenção que envolve os pares tem resultados mais benéficos na transição dos alunos do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico do que a ausência deste suporte social. Com efeito, o facto de conhecerem alunos mais velhos, isto é, de encontrarem “caras amigas”, no meio de tantos rostos desconhecidos, torna mais positiva a integração dos novos alunos num espaço escolar de maior dimensão e permite-lhes experimentarem mais facilmente o sentimento de pertença. Deste modo, utilizando a teoria sociocultural de Vygotsky (1978, *cit in* Papalia, Olds e Feldman, 2001) este grupo social de tutores poderá funcionar como uma espécie de andaime social, ou seja, apresentar-se como um suporte temporário na integração social, até que, depois de desenvolvida segurança e confiança no espaço social, os alunos possam autonomamente estabelecer novas relações de amizade.

O público-alvo da intervenção são crianças, sem necessidades educativas especiais, a frequentar o último ano do Ensino Básico (quarto ano), em escolas públicas de primeiro ciclo, nas quais decorrerá a própria intervenção. Cada grupo será constituído pelas crianças pertencentes à mesma turma (grupo natural) de modo a tirar o máximo partido da antiguidade e qualidade das suas relações no que se refere à vivência da transição. A intervenção realizar-se-á num regime fechado, mantendo os mesmos indivíduos ao longo do tempo, opção que permite uma maior cumplicidade entre os participantes que lhes permita auto-revelarem-se e apoiarem-se reciprocamente de forma activa (Corey, 1987; Guerra & Lima, 2005).

O processo de intervenção contará com aproximadamente dez sessões quinzenais, com pausas coincidentes com as interrupções previstas no calendário lectivo. Pretende-se que decorra durante o segundo e terceiro períodos do quarto ano e no primeiro período do quinto ano. Cada sessão terá uma duração de 45 minutos (para que se possa desenvolver ao longo de um bloco horário típico do quinto ano,

bem como para obter o máximo de concentração e investimento possível da parte das crianças), realizando-se quinzenalmente. Na tentativa de integrar este projecto no próprio funcionamento curricular e para que o próprio professor possa ter um papel activo no seu decorrer propõe-se a criação de uma equipa multidisciplinar constituída pelo psicólogo e pelo professor responsável por cada turma. Nesta mesma lógica, considera-se útil que a intervenção tenha lugar durante os tempos lectivos dedicados à Área Projecto já que se trata de uma unidade curricular não disciplinar que visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Organização curricular e programas – primeiro ciclo EB – Ministério da Educação, p.18)].

Como forma de divulgação recorrer-se-á à construção de um sítio na Internet que apresente o projecto e permita a inscrição das escolas na iniciativa, a reuniões/encontros de apresentação/esclarecimento destinados a professores e pais das crianças a frequentar as escolas do primeiro ciclo do EB sentido de os sensibilizar para as vantagens dos alunos/filhos participarem no projecto. À medida que o processo se desenrole, serão disponibilizadas informações sobre as temáticas das sessões, no site da internet, para que pais, crianças e professores possam acompanhar mais de perto o projecto. Neste site também será criada uma área (fórum) em que os pais, crianças, ou outros intervenientes possam registar comentários acerca do projecto de intervenção. Poder-se-á também recorrer à afixação de cartazes sobre o projecto nos placards da escola e proceder à distribuição de panfletos e à divulgação do projecto no jornal da escola (caso exista).

3.1 Estrutura da Intervenção

Na primeira sessão, desenrolar-se-á a apresentação entre a equipa multidisciplinar e as crianças, aproveitando-se para começar a estabelecer uma comunicação empática com as crianças, no sentido de potenciar o florescimento de uma relação positiva. Serão, igualmente, esclarecidos os objectivos do projecto, bem como as normas de funcionamento das sessões. Haverá ainda lugar para uma avaliação global do nível de desenvolvimento global das crianças, para a identificação e clarificação das expectativas das crianças em relação ao processo de intervenção, e para a exploração de algumas variáveis pessoais e interpessoais (e.g., “quem sou”, “quem são os meus pais”, “os meus amigos”, “o que gosto de fazer na escola”, “o que gosto de fazer nos tempos livres”, “quais as actividades em que sou realmente bom”, “em que coisas sinto que poderia ser melhor”; entre outras dimensões.)

O processo de preparação para a exploração, decorrerá da segunda até à quarta sessão. Na segunda sessão deverá investir-se na compreensão do conceito de transição

pelas crianças, focando-se especificamente a transição escolar do primeiro para o segundo ciclo. Poderá reflectir-se acerca das características e implicações da transição, nomeadamente ao nível dos mitos/representações, das emoções e dos comportamentos. Para atingir estes objectivos sugere-se como estratégia a visualização de um filme acerca da temática (e.g., testemunhos de crianças prestes a realizar a transição e/ou que já se encontrem no novo ciclo de estudos) e posterior reflexão acerca dos aspectos mais importantes referidos pelas crianças. Na terceira sessão será importante reflectir acerca das representações socialmente veiculadas relativamente ao novo ciclo escolar, estimulando o questionamento e o pensamento crítico das crianças e explorar representações e significados acerca do segundo ciclo, a partir de diferentes critérios, através de desenhos ou redacções nos quais as crianças expressem as suas expectativas. Para a quarta sessão, os objectivos incidirão na questão dos relacionamentos interpessoais, nomeadamente entre os alunos do primeiro e terceiro ciclos do EB, bem como no esclarecimento e recolha de informação acerca de vários aspectos relacionados com a nova escola, podendo organizar-se uma visita dos alunos do 8.º ano (tutores) à escola do primeiro ciclo, seguido de um momento mais informal de interacção (e.g., convívio durante o tempo de um lanche).

A *confrontação com a estrutura social de oportunidades*, ocorrerá ao longo da quinta, sexta e sétima sessões. Na quinta sessão, o principal objectivo será promover uma compreensão global das dimensões pessoais críticas para o processo de transição, entre as quais o padrão de interesses (através do jogo do STOP, por exemplo) e o perfil de competências dos domínios do “ser” e do “fazer”. Ao longo da sexta sessão continuarão a ser exploradas as dimensões pessoais críticas para o processo de transição mas, desta vez, através de actividades centradas nos valores (e.g., realização da actividade “Leilão de valores) e em aspectos sociais e institucionais. Na sétima sessão serão objecto de exploração as expectativas, medos e preocupações das crianças relativamente ao novo ciclo escolar, procurando estimular-se a auto-disciplina e a responsabilização pelo próprio comportamento. Para potenciar a capacidade de trabalho em equipa (que pressupõe o domínio de competências como saber comunicar, cooperar e negociar) e capacitar para a resolução de problemas do grupo e para a tomada de decisões, poderá propor-se a realização de exercícios de *role-playing*, dividindo a turma em pequenos grupos, de modo a desenvolver o entendimento das crianças acerca da pressão dos pares e de como lidar com ela de acordo com as suas crenças, padrões e normas pessoais de comportamento.

As últimas três sessões do processo de intervenção estarão reservadas para a dimensão da *orientação para a acção* e para a avaliação da intervenção. Na oitava sessão, procurar-se-á levar as crianças a explorar o espaço físico, principais serviços e regras de funcionamento da nova escola, permitindo que se apropriem um pouco mais das

características do novo território educativo. Neste sentido, poderá ser organizada uma visita à escola do segundo ciclo, durante a qual as crianças tenham a oportunidade de experimentar diversas actividades e rotinas associadas a este novo contexto, sempre acompanhadas pelos alunos tutores do oitavo ano (e.g., fazer uma refeição na cantina, consultar livros na biblioteca, tirar fotocópias na reprografia, assistir a uma aula, etc.). Na nona sessão, esta experiência *in vivo* no novo contexto escolar, será discutida e reflectida de forma a atribuir-lhe significado e complexificar as suas representações (no plano cognitivo e afectivo) acerca da nova escola e do novo ciclo (a elaboração, em pequeno grupo, de cartazes acerca do novo espaço escolar, é uma das actividades que os alunos podem ser solicitados a realizar). Poderá, igualmente, ser importante ajudar as crianças a compreender e estabelecer objectivos pessoais, satisfatórios e viáveis, no que respeita à sua relação com a (nova) escola e a interferência das suas exigências na participação noutros contextos. A décima e última sessão, a decorrer com os alunos já no segundo ciclo (um mês após terem ingressado no quinto ano), deverá permitir a integração da experiência de transição e a análise de todo o processo, através da produção de um texto individual acerca das vivências no novo ciclo de estudos.

Nesta sessão, poderá ser efectuada uma avaliação global da intervenção que servirá de base à identificação de aspectos a melhorar/reformular em futuras implementações do projecto.

4. Avaliação do Processo e dos Resultados

A avaliação da qualidade e eficácia do projecto de intervenção é fundamental para que alguns aspectos sejam eventualmente reformulados, fazendo com que se torne cada vez mais eficaz e adaptado aos contextos (Távora, 2001).

Deste modo, a avaliação do projecto tomará duas formas: avaliação contínua e avaliação sumativa/final, com recolha de informação quantitativa e qualitativa. Para avaliar continuamente o processo, recorrer-se-á, no final de cada sessão, ao espaço reservado no diário de bordo dos participantes, que estes deverão preencher nos últimos minutos da sessão estipulados para essa tarefa. A equipa de intervenção deverá ter o cuidado de confirmar se este espaço foi devidamente preenchido e esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir. Relativamente à avaliação final, ou seja, à avaliação dos resultados do projecto, estes serão avaliados aquando da última sessão do projecto através do preenchimento de um pequeno questionário, onde os participantes se possam pronunciar acerca dos temas abordados e das actividades realizadas ao longo do processo que, do seu ponto de vista, se tenham revelado mais importantes na qualidade da sua integração no novo ciclo de estudos.

5. Desenvolvimento vocacional e atitude empreendedora

Partindo para a implementação do projecto numa lógica da investigação-acção e tendo sempre em conta a necessidade de adaptar a intervenção aos contextos em que esta é desenvolvida, pode reflectir-se acerca das suas potencialidades em termos de desenvolvimento vocacional (em que medida apoia, efectivamente, as crianças no processo desta transição) mas, igualmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude empreendedora nos participantes.

O empreendedor tende a ser compreendido com um "catalisador de mudanças no meio ambiente, que transforma as condições ambientais em função da realização de seus próprios objectivos" (Feger, Fischer, Santos Nodari, Scaratti & Ortigara, 2008, p.5), buscando, igualmente, alcançar resultados que possam beneficiar a sociedade. Desta forma, e tendo em conta que a perspectiva segundo a qual se intervém no desenvolvimento vocacional (e da qual se partiu no desenho deste projecto de investigação) requer que o indivíduo adquira competências que lhe permitam atingir os objectivos que vai progressivamente estabelecendo para si, parece indubitável que a intervenção contribua, conseqüentemente, para a estruturação de uma atitude empreendedora.

Num mundo em permanente mudança e caracterizado pela instabilidade, imprevisibilidade e incerteza, cabe ao indivíduo aperceber-se do que se passa ao seu redor e mobilizar os seus recursos de forma a optimizá-los, não só em seu benefício, mas também em prol do bem comum. É esta a premissa que deve orientar a actuação dos pais, dos professores e de outros profissionais ligados à educação e ao desenvolvimento humano, de modo a que a capacitação dos jovens cidadãos para agir activa e proactivamente no quadro de um perfil empreendedor seja, cada vez mais precocemente, um resultado dos seus próprios empreendimentos educativos.

Bibliografia

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-345.
- Akos, P. & Galasi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7, 212-220.
- Brammer, M. (1992). *Coping with Life Transitions*. School of Education: University of Michigan.
- Campos, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.

- Cantin, S., Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (6), 561-570.
- Chedzoy, L. & Burden, L. (2007). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 77, 31-45.
- Corey, M. (1987). *Groups: process and practice* (3ª Ed.). Pacific Grove: Brooks Cole Publishing Company.
- Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27 (1), 7-22.
- Eccles, J., Feldlaufer, H., Iver, D., et al. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 553-574.
- Feger, J., Fischer, A., Santos Nodari, T., Scaratti, D. & Ortigara, A. (2008). Empreendedores sociais e privados: reflexões sobre suas características comportamentais. *Revista Gestão Organizacional*, 1(2), 39-55.
- Guerra, M. & Lima, L. (2005). *Intervenção psicológica em grupos em contextos de saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). "Começar bem... do 4º para o 5º ano!": A experiência de um projecto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. Proposta de Comunicação apresentada à Comissão Científica do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores: Universidade da Madeira.
- Gordon, G. (2003). Middle School: The Stormy Passage. *Education & Youth*.
- Greene, R.W & Ollendick, T. H. (1993). Evaluation of a Multidimensional Program for Six-Graders in Transition from Elementary to Middle School. *Journal of Community Psychology*, 21, 162-176.
- Imaginário, L. & Campos, B. (1987). Consulta Psicológica Vocacional em Contexto Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* (54), 466-475.
- Lohaus, A., Elben, C.E., Ball, J. & Klein-Hessling, J. (2004). School Transition from Elementary to Secondary School: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24 (2), 161-173.
- Organização curricular e programas 1.º Ciclo Ensino Básico* (4.ª ed.). Ministério da Educação [On-line]. Disponível: http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas_1ciclo.asp
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8.ª Ed). Lisboa: McGrawHill.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho.

- Perkins, P., & Gelfer, J. (1995). Elementary to middle school: Planning for transition. *The Clearing House*, 68, 171-173.
- Roberts, T. (1994). *A Systems perspective of Parenting. The individual, the family and the social network*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Seligman, L. (1980). *Assessment in developmental career counselling*. Cranston: Carroll Press.
- Slater, P. & McKeown, M. (2004). The role of peer counselling and support in helping to reduce anxieties around transition from primary to secondary school. *Counselling and Psychotherapy Research*. 4 (1), 72-79.
- Távora, I. (2001). A Eficácia das Intervenções de Orientação, In *Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o trabalho*, Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal /Galiza. Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte.
- Tsukerman, G. (2003). The Transition from Primary School to Secondary School as a Psychological Problem. *Russian Education and Society*, 45 (5), 31-56.
- Vásquez, A. & Dávila, M. (2008). Emprendimiento social – revision de literatura. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 105-125.