



Matrículas Condicionais: Perceções dos Educadores, dos Professores e dos Encarregados de Educação

Relatório Final

Joana Macedo Soares

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Cátia Vaz, ISCE Douro

Professora Doutora Sandra Ferreira, ISCE Douro

Penafiel, 16 outubro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO



“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos”

Paulo Freire (1979)

AGRADECIMENTOS

A concretização e o desenvolvimento deste relatório final de Mestrado não seria possível sem o apoio e influência de algumas pessoas a quem tenho de agradecer imenso por existirem e permanecerem na minha vida ao longo de todo este meu percurso académico.

Começo por agradecer à Professora Doutora Cátia Vaz e à Professora Doutora Sandra Ferreira, as minhas orientadoras, pela disponibilidade, pela prontidão e pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho.

Aos professores do ISCE-Douro pelos ensinamentos, gentileza e empatia.

Aos meus pais que possibilitaram a concretização deste meu objetivo. Ficarei eternamente grata pela educação que me deram. Sei que fizeram e fazem o melhor que podem e conseguem.

Aos meus sobrinhos: os meus amores. Foi neles que encontrei muitas vezes a força e a coragem para seguir em frente.

Às minhas amigas: Fernanda, Cristina, Joana, Paula e Rita. Por estarem sempre do meu lado, por me ajudarem a superar momentos mais difíceis. Por me ouvirem e serem as minhas confidentes.

Aos meus colegas de curso. Pelas palavras de incentivo, pelos elogios e por acreditarem em mim e no meu potencial.

Por último, quero agradecer às educadoras, às professoras, às crianças e aos alunos com quem me cruzei. Obrigada pelo carinho, pelo apoio, pela amizade e pelos momentos inesquecíveis.

RESUMO

O presente relatório, intitulado Matrículas Condicionais: percepções dos Educadores, dos Professores e dos Encarregados de Educação, insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e articula a prática de estágio com a investigação empírica.

O estudo, de carácter quantitativo e qualitativo, envolveu 76 participantes e centrou-se na transição das crianças, em situação de matrícula condicional, da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Os resultados evidenciam que a maturidade, as competências socioemocionais e a autonomia das crianças são os fatores que assumem maior relevância, nesta transição, em detrimento dos critérios meramente cronológicos. O parecer do educador revelou-se decisivo para os encarregados de educação, enquanto a colaboração entre profissionais, embora valorizada, mostrou-se pouco sistemática. O envolvimento parental surgiu como fator central, mas a voz da criança permanece pouco valorizada no processo.

Conclui-se que a matrícula condicional configura um processo complexo e multidimensional, exigindo práticas educativas articuladas, inclusivas e centradas no bem-estar e sucesso de cada criança.

Palavras-chave

Continuidade Educativa, Matrículas Condicionais, Práticas Pedagógicas, Trabalho Colaborativo, Transição entre Ciclos.

ABSTRACT

This report, entitled *Conditional Enrollment: Perceptions of Educators, Teachers, and Guardians*, is part of the Master's program in *Preschool Education and Primary Education* and combines internship experience with empirical research.

The study, both quantitative and qualitative, involved 76 participants and focused on the transition of children from preschool to primary school under conditional enrollment. The results show that maturity, socioemotional skills, and autonomy are the most important factors, rather than merely chronological criteria. The educator's opinion proved decisive crucial for guardians, while collaboration among professionals, while valued, proved to be less than systematic. Parental involvement emerged as a central factor, but the child's voice remains undervalued in the process.

It is concluded that conditional enrollment constitutes a complex and multidimensional process, requiring articulated, inclusive educational practices focused on the well-being and success of each child.

Keywords

Educational Continuity, Conditional Enrollment, Pedagogical Practices, Collaborative Work, Transition between Cycles.



ÍNDICE GERAL

Introdução	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	3
1.1 PES I - Creche	4
1.2 PES II – Educação Pré-escolar	22
1.3 PES III – 1.º ano do 1.º CEB	41
1.4 PES IV – 3.º ano do 1.º CEB	54
1.5 Reflexão Global dos Estágios.....	61
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico	65
2.1 A Transição Entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Conceito de Transição e as suas Implicações Pedagógicas.....	66
2.2 Diferenças Curriculares e Articulação entre a EPE e o 1.º CEB.....	69
2.3 Práticas e Estratégias Promotoras de uma Transição Educativa Bem-Sucedida	73
2.4 Matrícula Condicional	77
2.5 Quadros Teóricos Sobre a Adaptação e Desenvolvimento na Transição de Crianças Condicionais	82
2.6 O Papel dos Atores Educativos no Processo de Transição.....	90
CAPÍTULO III – Investigação Empírica	98
3.1 Metodologia.....	99
3.2 Caracterização e Importância da Investigação	99
3.3 Identificação dos Objetivo Gerais e Específicos da Investigação	101
3.4 Caracterização da Amostra da Investigação	102
3.5 Instrumentos e Recolha de Dados	111
3.6 Procedimentos	112
4. Resultados.....	113



4.1 Professores do 1.º CEB.....	113
4.2 Educadores de Infância.....	124
4.3 Encarregados de Educação (1.º CEB)	141
4.4 Encarregados de Educação (JI).....	151
5. Discussão dos Resultados.....	162
5.1 Prontidão e Maturidade Escolar	162
5.2 Estratégias e Práticas Pedagógicas	163
5.3 Trabalho Colaborativo entre Profissionais	164
5.4 Envolvimento da Família e o Papel dos Encarregados de Educação	166
5.5 Voz da Criança no Processo de Transição.....	168
5.6 Obstáculos e Desafios do Processo de Transição.....	170
5.7 Síntese.....	172
6. Implicações para a prática Educativa	173
7. Conclusões Finais do Estudo Empírico.....	175
8. Limitações e Sugestões Para Estudos Futuros.....	176
Considerações Finais	178
Referências bibliográficas	179

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Grupo de Crianças a Observar a Chuva	7
Figura 2 (a) Crianças a Explorar os Utensílios da "Ilha Sensorial"; (b) Crianças Interagindo Durante a Atividade.	16
Figura 3 (a) Crianças a Descobrir os Elementos Naturais da Caixa "Descoberta do Tesouro"; (b) Crianças a Explorar os Sons dos Elementos Naturais.....	17
Figura 4 Sala das Crianças de EPE (5/6 anos) Beneficiando de Luz Natural.	23
Figura 5 Espaço Exterior com Escorregas (Piso de Borracha).....	25
Figura 6 Espaço Exterior com Árvores, Estruturas Feitas de Madeira (Casinha e Ponte movediça)	26
Figura 7 Crianças no Exterior a Subir Percursos em Terra	26
Figura 8 (a) Crianças a Construir Casinha para as Formigas; (b) Crianças a Observarem de Perto um Caracol.	27
Figura 9 Registo da Germinação	31
Figura 10 Crianças a Prepara a Terra para Semear as Sementes de Girassol.....	31
Figura 11 Atividade Experimental "Flutua ou não Flutua?"	32
Figura 12 Todos os Elementos Usados na Atividade Experimental	33
Figura 13 (a) Criança a Formar Par Rimático; (b) Dinâmica do "Jogo da Rimas" (Entreajuda entre Pares).....	38
Figura 14 Parque Sintético da EB/JI de Barracão	42
Figura 15 Sala de Aula da Turma do 1.º Ano do 1.º CEB.....	43



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição dos Professores do 1.º CEB por Género	102
Gráfico 2 Distribuição Etária dos Professores do 1.º CEB.....	103
Gráfico 3 Habilitações Académicas dos Professores do 1.º CEB	103
Gráfico 4 Anos de Experiência dos Professores de 1.º CEB.....	104
Gráfico 5 Contexto Geográfico de Lecionação	104
Gráfico 6 Professores com Experiência em Matrículas Condicionais	104
Gráfico 7 Distribuição dos Educadores de Infância por Género	105
Gráfico 8 Distribuição Etária dos Educadores de Infância.....	105
Gráfico 9 Habilitações Académicas dos Educadores de Infância	105
Gráfico 11 Contexto Geográfico de Atuação dos Educadores de Infância	106
Gráfico 10 Anos de Experiência dos Educadores de Infância.....	106
Gráfico 12 Experiência dos Educadores de Infância com Matrículas Condicioanis....	106
Gráfico 13 Distribuição dos Encarregados de Educação por Género	107
Gráfico 14 Profissões dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)	107
Gráfico 15 Grau de Parentesco dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância). 108	
Gráfico 16 Escolaridade dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)	108
Gráfico 17 Idade das Crianças.....	108
Gráfico 18 Género das Crianças.....	109
Gráfico 19 Distribuição dos Encarregados de Educação do 1.º CEB por Género	109
Gráfico 20 Profissão dos Encarregados de Educação do 1.º CEB	109
Gráfico 21 Grau de Parentesco dos Encarregados de Educação do 1.º CEB	110
Gráfico 22 Escolaridade dos Encarregados de Educação (1.º CEB).....	110
Gráfico 23 Idade dos Educandos (1.º CEB)	110



Gráfico 24 Maturidade e Prontidão das Crianças com Matrícula Condicional (1.º CEB)	114
Gráfico 25 Importância dos Fatores Relacionados com a Prontidão.....	114
Gráfico 26 Dificuldades Mais Frequentes Observadas Pelos Professores	115
Gráfico 27 Adaptação das Crianças ao Longo do 1.º Ano do 1.º CEB	115
Gráfico 28 Estratégias Utilizadas pelos Professores para Apoiar a Adaptação dos Alunos	116
Gráfico 29 Adequação do Currículo.....	116
Gráfico 30 Envolvidos na Matrícula Condicional.....	117
Gráfico 31 Importância do Trabalho Colaborativo	117
Gráfico 32 Colaboração entre Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB...	118
Gráfico 33 Formas para Percecionar a Colaboração entre Educadores de Infância e	
Professores do 1.º CEB no Processo de Transição	119
Gráfico 34 A Instituição Educativa e o Trabalho Colaborativo	119
Gráfico 35 Dificuldades Sentidas pelos Professores no Trabalho Colaborativo.....	120
Gráfico 36 Interesse Demonstrados pelos Encarregados de Educação	120
Gráfico 37 Atitudes/Emoções nos Contactos com os Encarregados de Educação.....	121
Gráfico 38 Opinião das Crianças no Processo de Transição	123
Gráfico 39 Decisão da Aceitação da Criança com Matrícula Condicional	123
Gráfico 40 Transição Positiva	124
Gráfico 41 Maturidade e Prontidão das Crianças.....	125
Gráfico 42 Avaliação da Influência dos Fatores Relacionados com a Prontidão.....	125
Gráfico 43 Recomendação dos Encarregados dos Educadores sobre a Permanência no	
Jardim de Infância	126
Gráfico 44 Perceção acerca do Momento Ideal para a Preparação das Crianças	129



Gráfico 45 Adoção de Estratégias para Facilitar a Transição	129
Gráfico 46 Estratégias que utilizadas pelos Educadores para Facilitar a Transição	130
Gráfico 47 Intervenção na Decisão da Matrícula Condicional.....	131
Gráfico 48 Importância do Trabalho Colaborativo	132
Gráfico 49 Existência de Colaboração	132
Gráfico 50 Mecanismo de Colaboração	133
Gráfico 51 Promoção do Trabalho Colaborativo	133
Gráfico 52 Dificuldades Sentidas no Trabalho Colaborativo.....	134
Gráfico 53 Interesse que os Encarregados de Educação Demonstram pelo Desempenho do seu Educando	135
Gráfico 54 Atitudes/Emoções Observadas nos Contactos com os Encarregados de Educação.....	135
Gráfico 55 A Opinião das Crianças Tida em Conta	138
Gráfico 56 Recomendação do Educador aos Encarregados de Educação.....	139
Gráfico 57 Decisão da Aceitação de uma Criança com Matrícula Condicional	140
Gráfico 58 Aspetos Positivos para uma Transição Positiva.....	140
Gráfico 59 Influência dos Fatores no Processo de Transição.....	141
Gráfico 60 Informações sobre o Significado de "Matrícula Condicional".....	142
Gráfico 61 Significado de "Matrícula Condicional"	142
Gráfico 62 Importância da Opinião do Educador no Processo de Transição	143
Gráfico 63 Opinião do Educando em Relação ao Processo de Transição.....	144
Gráfico 64 “A opinião do Educando foi Tida em conta na Decisão da Matrícula para o 1.º Ano do 1.º CEB?”.....	144
Gráfico 65 Atitudes/Emoções dos Encarregados de Educação (1.º CEB)	145
Gráfico 66 Colaboração entre educadores e Professores.....	145



Gráfico 67 Intervenientes Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional.....	146
Gráfico 68 Conhecimento de Estratégia(s) Implementadas para Facilitar a Transição	146
Gráfico 69 Estratégias Implementadas para Facilitar a Transição do seu Educando ...	147
Gráfico 70 Envolvimento dos Encarregados de Educação no Processo de Transição .	147
Gráfico 71 Dificuldades dos Educandos	148
Gráfico 72 "Se pudesse voltar atrás tomaria a mesma decisão?"	149
Gráfico 73 Aceitação de Crianças com Matrícula Condicional	150
Gráfico 74 Aspetos mais importantes para uma Transição Positiva	151
Gráfico 75 Pretensão de Matricular o(a) Educando(a) no 1.º Ano do 1.º CEB, no próximo Ano Letivo	151
Gráfico 76 Influência dos Fatores na Decisão de Matrícula Condicional.....	152
Gráfico 77 Significado de "Matrícula Condicional"	153
Gráfico 78 Entendimento por "Matrícula Condicional"	153
Gráfico 79 Opinião do Educador na Decisão	154
Gráfico 80 Opinião do Educando em Relação ao Processo de Transição.....	155
Gráfico 81 Consideração da Opinião do Educando sobre a Matrícula no 1.º Ano do 1.º CEB	156
Gráfico 82 Sentimentos/Emoções em Relação ao Processo de Transição	156
Gráfico 83 Intervenientes que Devem Ser/Estar Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional.....	157
Gráfico 84 Colaboração entre Educadores e Professores no Apoio à Transição	157
Gráfico 85 Conhecimento acerca de Alguma(s) Estratégia(s) Facilitadoras do Processo e Transição	158
Gráfico 86 Estratégias Práticas para Facilitar o Processo de Transição.....	158
Gráfico 87 Envolvimento no Processo Transição do seu Educando.....	159



Gráfico 88 Decisão de Aceitar uma Criança com Matrícula Condicional	161
Gráfico 89 Identificação dos Aspetos Considerados Mais Importantes para uma Transição Positiva	161



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Pergunta de Resposta Aberta: "E as Crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?"	125
Tabela 2 Pergunta de Resposta Aberta: "Ao longo dos seus anos de experiência já recomendou a permanência no JI de crianças em situação de matrícula condicional?" - "Porquê?"	127
Tabela 3 Resposta à pergunta: "E as crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?"	137
Tabela 4 Decisão de Permanecer no Jardim de Infância ou Ingressa para o 1.º CEB..	149
Tabela 5 "Considera que a opinião do Educador foi Importante na sua Decisão? Porquê?"	159
Tabela 6 "Considera que esta decisão (permanecer/ingressar) será positiva para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)?"	160



SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

ELI – Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

OPC – Orientações para Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A problemática das transições educativas, particularmente no momento de ingresso no ensino formal, constitui um campo de estudo de crescente relevância no âmbito da investigação em educação. Neste contexto, a questão das matrículas condicionais assume especial pertinência, por envolver múltiplos agentes educativos, educadores, professores, famílias e suscitar reflexões acerca das suas implicações pedagógicas, sociais e institucionais. A análise das perceções destes intervenientes permite compreender de forma mais aprofundada as práticas, expectativas e desafios que se colocam na articulação entre ciclos e na continuidade educativa.

O presente relatório final, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articula a componente teórico-prática, correspondente aos estágios curriculares (PES I, II e III/IV) com a vertente investigativa, de natureza empírica.

A investigação adotou uma metodologia de natureza mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas e recorrendo ao inquérito por questionário como principal instrumento de recolha de dados. Esta opção metodológica permitiu captar as representações e interpretações dos diferentes intervenientes educativos relativamente às matrículas condicionais, favorecendo uma análise compreensiva e contextualizada do fenómeno em estudo.

O objetivo geral deste estudo consistiu em compreender as perceções de educadores, professores e encarregados de educação sobre o processo de matrícula condicional, analisando as suas implicações para o desenvolvimento das crianças e para a organização pedagógica das instituições. De forma mais específica, procurou-se: (i) identificar as conceções dos participantes sobre o conceito e a prática das matrículas condicionais; (ii) analisar de que modo essas perceções influenciam as expectativas face ao percurso escolar das crianças; e (iii) refletir sobre o impacto destas práticas na construção de respostas educativas mais equitativas e inclusivas.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos principais, seguidos das considerações finais e das limitações e sugestões para estudos futuros:

O Capítulo I apresenta a caracterização dos contextos de estágio e a reflexão sobre as aprendizagens e competências profissionais desenvolvidas durante o percurso de formação.



O Capítulo II corresponde ao enquadramento teórico, reunindo os principais referenciais conceptuais e legais que fundamentam o estudo, bem como as teorias e modelos explicativos da transição entre ciclos educativos.

O Capítulo III integra a componente empírica, descrevendo a metodologia de investigação, os instrumentos de recolha de dados, a caracterização da amostra, a análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões do estudo, apresentando as implicações para a prática educativa, as limitações da investigação e as propostas de continuidade para trabalhos futuros.

Em síntese, este relatório pretende não apenas documentar e refletir sobre a prática profissional desenvolvida ao longo da formação inicial, mas também contribuir para o debate académico sobre as matrículas condicionais, valorizando práticas educativas informadas, inclusivas e sustentadas em evidências científicas.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A prática de ensino supervisionada constitui uma dimensão essencial na formação de educadores e professores, assumindo-se como um espaço privilegiado de integração entre o conhecimento teórico adquirido na formação académica e a experiência prática desenvolvida em contexto real. Este capítulo tem como objetivo apresentar e caracterizar os diferentes contextos de estágio que integraram o percurso formativo da autora, bem como refletir criticamente sobre as aprendizagens, competências e desafios experienciados em cada um deles.

A prática de estágio, ao longo dos 2 anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitou uma imersão gradual nos diferentes níveis educativos que compõem a educação de base, proporcionando uma visão articulada e contínua do desenvolvimento da criança. Esta componente formativa permitiu compreender o funcionamento das dinâmicas institucionais, pedagógicas e relacionais que caracterizam cada etapa, consolidando saberes profissionais e promovendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa.

O estágio assume, assim, um papel determinante na construção da identidade profissional docente, uma vez que possibilita o confronto entre a teoria e a prática, o reconhecimento das necessidades e potencialidades das crianças e a participação ativa em processos educativos reais. Tal como refere Nóvoa (2024), o conhecimento experiencial e partilhado entre profissionais constitui um eixo estruturante da formação de professores, potenciando a construção de saberes colaborativos e o fortalecimento da prática pedagógica.

Nos pontos seguintes, apresentam-se as características das instituições e dos grupos de crianças e alunos onde decorreram as quatro práticas de ensino supervisionadas (PES I, II, III e IV), seguidas de uma reflexão crítica sobre as aprendizagens e contributos para o desenvolvimento profissional. Cada prática correspondeu a um contexto educativo distinto, abrangendo as valências de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, o que permitiu observar e intervir em diferentes etapas do percurso educativo, favorecendo uma compreensão mais global e integrada do processo de ensino e aprendizagem.



1.1 PES I - Creche

O estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) realizou-se em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), designada de Infantário e Creche - O Miúdo, localizada no concelho de Amarante.

1.1.1 Caracterização da Instituição

O Infantário e Creche - O Miúdo surgiu em 1975/1976 como associação de pais, passando em 1982 a Associação de Solidariedade Social. Ao longo dos anos, expandiu-se para responder ao crescimento demográfico de Amarante, distribuindo-se atualmente por dois espaços. Em 1996, a Creche e o Jardim de Infância transferiram-se para novas instalações na Rua de Guimarães. Em 2004, abriu nova creche (35 crianças) e sala de educação pré-escolar na Praceta Bouça do Pombal, cedida pela Câmara por 20 anos. Após um ano, acrescentou-se uma segunda sala de educação pré-escolar e cozinha e, em 2006, construiu-se a terceira sala de educação pré-escolar junto ao edifício na Rua de Guimarães. Passados 2 anos, ampliou-se este mesmo edifício com uma terceira creche, através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), com capacidade para 37 crianças (Infantário e Creche – O Miúdo, 2019)

Atualmente, o Infantário Creche – O Miúdo é uma IPSS com resposta social de creche para 103 crianças até aos 3 anos e resposta educativa de educação pré-escolar para 150 crianças desde os 3 até aos 5-6 anos de idade (Infantário e Creche – O Miúdo, 2019).

Na instituição, as salas de atividades encontravam-se organizadas de acordo com as faixas etárias das crianças. Na creche, existia um berçário destinado aos bebés até aos 12 meses, equipado com berços, zona de higienização e espaço de estimulação sensorial. Segue-se a sala de 1 ano, preparada para crianças entre os 12 e os 24 meses, com mobiliário adaptado, tapetes de atividades e materiais que favorecem a autonomia e a exploração motora. Para as crianças dos 24 aos 36 meses, a sala de 2 anos dispunha de áreas de brincar como jogos de construção e materiais que promovem o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais. No jardim de infância, as salas eram distribuídas por idades entre os 3 e os 5 anos, estando organizadas em diferentes áreas de interesse, como o espaço da leitura, da expressão plástica, da casinha e jogos. A sala dos 3 anos privilegiava a socialização e a exploração através do brincar, a dos 4 anos dava maior ênfase à experimentação e à organização por áreas de aprendizagem, enquanto a

dos 5 anos apresentava atividades que reforçavam competências de literacia emergente, noção numérica e crescente autonomia. Todas as salas estavam equipadas com mobiliário adaptado à idade das crianças e decoradas de forma a estimular a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral, sendo, ainda, apoiadas por espaços comuns, como o polivalente e o recreio exterior.

No que concerne ao espaço físico, além das salas de atividades, a instituição possuía 3 casas de banho de apoio a cada sala com loiças adaptadas ao tamanho das crianças, um polivalente (espaço comum a todas as crianças) onde eram recebidas as crianças a partir das 7horas e 30 minutos e onde realizavam atividades como as de expressão motora. Possuía, ainda, um refeitório, um espaço de arrecadação, uma lavandaria, uma sala de reuniões, gabinete administrativo/secretaria, uma divisão para os colaboradores com casa de banho e cacifos.

As instalações do Infantário Creche - O Miúdo encontravam-se organizadas de modo a criar um ambiente funcional, seguro e estimulante para as crianças. Todas as salas beneficiavam de janelas e portas de vidro duplo, o que as tornavam espaços mais acolhedores, arejados e abundantes em luz solar. As salas eram amplas, permitindo que as crianças pudessem brincar em segurança de forma autónoma ou em grupo, favorecendo tanto a socialização como o desenvolvimento individual.

Um destaque especial incide nas salas de creche. O piso, revestido com material de borracha, apresentava uma textura adequada para prevenir escorregões e reduzir impactos, além de permitir uma limpeza frequente e fácil, garantindo um ambiente higienizado e seguro tal como preconizado nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC; Marques et al., 2024).

A disposição dos materiais e organização do espaço favoreciam a mobilidade, permitindo que as crianças se movimentassem livremente e explorassem o meio à sua volta, ou seja, o espaço encontrava-se intencionalmente organizado de modo a garantir a circulação segura e a exploração autónoma das diferentes áreas da sala. No berçário, esta liberdade manifestava-se na possibilidade de os bebés gatinharem até ao tapete de atividades, alcançarem brinquedos estrategicamente colocados ao seu nível ou apoiarem-se no mobiliário para se erguerem.

Nas salas de 1 e 2 anos, observava-se que as crianças se deslocavam autonomamente entre os diferentes espaços pedagógicos, escolhendo, conforme o seu

interesse, explorar e manipular materiais de fim aberto, como peças de encaixe e empilháveis.

A disposição física do ambiente e a intencionalidade educativa promoviam, assim, a autonomia, a exploração e o desenvolvimento global das crianças, respeitando o ritmo individual e potenciando aprendizagens significativas.

Os materiais disponibilizados pela educadora e pela ajudante eram criteriosamente selecionados para serem variados, não estruturados e de uso livre, estimulando a criatividade e a experimentação. Entre eles encontravam-se blocos de madeira, peças de encaixe, tecidos coloridos, caixas, argolas, bolas, utensílios do quotidiano como coadores, colheres de pau, molas e elementos presentes na natureza como pinhas, pedras, folhas entre outros, que enriqueciam as experiências sensoriais.

Desta forma, o espaço educativo mostrava-se estimulante e cativante para as crianças além de se apresentar intencionalmente organizado para oferecer experiências diversificadas e significativas, potenciando as capacidades motoras, sensoriais e cognitivas das crianças num contexto que primava pela qualidade das experiências e não tanto pela quantidade dos materiais disponíveis.

Quanto ao espaço exterior, este era multifuncional, com imenso potencial para se desenvolverem atividades de diversa natureza. Era cuidado, inspirava segurança, o piso apresentava áreas relvadas, zonas pavimentadas e superfícies de borracha, garantindo conforto e segurança nas atividades. Apresentava-se equipado com baloiços, caixa de areia, escorregas, casinhas e outros brinquedos adequados à idade. Existia ainda uma área coberta, utilizada em dias de calor ou chuva ligeira, possibilitando o aproveitamento do espaço durante todo o ano. Árvores, canteiros e pequenas hortas contribuía para um ambiente agradável e ofereciam oportunidades de contacto com a natureza e de participação em atividades de cultivo. De acordo com o que consta nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), o espaço estava organizado de forma a complementar o trabalho desenvolvido nas salas, proporcionando momentos de lazer, aprendizagem e interação entre as crianças (Marques et al., 2024).

Quanto aos recursos humanos, no polo onde estagiei existia uma equipa pedagógica composta por 1 educadora no berçário, 3 educadoras na creche e 2 educadoras no jardim de infância. Possuía 7 ajudantes de ação educativa, 2 no berçário, 3 nas salas de creche e duas no jardim de infância. Além disso, para os serviços gerais, possuía 4 colaboradoras, 2 cozinheiras, 2 ajudantes de cozinha, 2 ajudantes para apoio das salas e 1

colaborador para os serviços administrativos que também desempenhava funções de motorista.

Relativamente à sala onde realizei o meu estágio, importa ainda destacar outros aspetos da sua organização e ambiente físico. As paredes apresentavam uma cor neutra, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais, permitindo que os elementos decorativos e os trabalhos das crianças ganhassem maior visibilidade e protagonismo. A sala e os corredores de acesso à mesma dispunham de janelas amplas que favoreciam a entrada de luz natural e possibilitavam a visualização por parte das crianças das mudanças do estado do tempo ao longo do dia e dos elementos naturais presentes no exterior, o que contribuía para a luminosidade geral e para criar ligação com o meio envolvente. Como se pode observar na Figura 1, num dos vitrais do corredor, à entrada da sala, as crianças observavam a chuva a cair.

Figura 1

Grupo de Crianças a Observar a Chuva



Fonte: Autoria própria 1 (2023).

A temperatura ambiente da sala e das áreas contíguas mantinha-se estável e agradável, não tendo sido identificados cheiros ou ruídos que interferissem significativamente com o bem-estar das crianças. O espaço apresentava dimensões adequadas ao número de crianças, possibilitando a organização por áreas distintas, ainda que algumas delas se mostrassem um pouco limitadas em termos de amplitude. O mobiliário, maioritariamente em madeira e de dimensões adaptadas, era robusto, dividido em compartimentos e acessível, permitindo que as crianças o utilizassem de forma autónoma e segura. Numa das paredes estava afixada uma ardósia de grandes dimensões

que respeitava a altura das crianças e ao lado estava um cesto de vime com bocados de giz grossos. Relativamente aos materiais e brinquedos, estes estavam organizados em caixas de madeira, colocadas ao alcance das crianças, de forma a estimular a autonomia e a livre exploração. Entre os recursos disponíveis, encontravam-se bolas de borracha de diferentes tamanhos e cores, legos de grandes dimensões e várias cores, tubos de plástico com diferentes formatos, cores e texturas, blocos de madeira de vários tamanhos e cores, figuras de animais (da selva e da quinta) e livros. Numa outra parede, existia um espelho fixo que permitia às crianças observarem-se a si próprias e ao espaço envolvente, favorecendo a perceção de si e do meio. É visível que a seleção e disposição dos materiais, bem como a organização do espaço, foram pensadas para possibilitar que as crianças explorassem livremente, de acordo com as suas preferências e ritmos.

O fraldário localizava-se próximo da sala, na casa de banho de apoio ao lado da sala o que facilitava a resposta às necessidades de higiene. Quanto ao repouso, as crianças dormiam em catres, dispostos no chão de forma ordenada. Estes eram de fácil arrumação porque eram empilháveis permitindo serem colocados após a hora da sesta, nas estantes do armário que se encontrava na sala. Cada um estava identificado com o nome de cada criança e os lençóis eram lavados semanalmente ou diariamente dependendo dessa necessidade. Verificava-se que a quantidade de materiais disponíveis era adequada ao grupo, contudo, observava-se alguma limitação no que respeita à diversidade cultural e inclusiva, dado que, por exemplo, as bonecas e outros materiais de faz de conta não representavam diferentes etnias ou contextos multiculturais.

Considerando a faixa etária de 12 a 36 meses, tanto o piso como as paredes das salas, do hall de entrada e dos corredores eram constituídos por superfícies facilmente laváveis, o que contribuía para a manutenção da higiene, bem como para o conforto e o bem-estar das crianças, o que vai ao encontro do que é preconizado nas OPC (Marques et al., 2024).

1.1.2 Grupo

O grupo da sala onde realizei o estágio era formado por 8 crianças (5 meninas e 3 meninos) com idades entre 1 e 2 anos de idade, que já frequentavam a creche desde o início do ano letivo, estando, por isso, adaptadas às rotinas, aos adultos de referência e ao espaço. Paralelamente, mais 7 crianças encontravam-se em processo de transição gradual do berçário para a creche. Este processo era realizado de forma individualizada,

respeitando o ritmo de cada criança, para que se sentissem seguras e confiantes na nova etapa. A adaptação incluía momentos progressivos de permanência na sala, aumentando gradualmente o tempo de contacto com o novo ambiente, com os colegas e com os profissionais, de modo a reduzir a ansiedade e facilitar a integração.

No dia-a-dia da creche, a atenção dedicada a cada criança revela-se essencial para compreender as suas necessidades, capacidades e formas de interagir com o meio. Através do acompanhamento atento das suas ações, expressões e escolhas, é possível perceber como evoluíam nos diferentes domínios motor, cognitivo, linguístico, social e emocional. (Marques et al., 2024). Esta atenção constante permitia também identificar as brincadeiras, materiais e contextos que mais despertavam curiosidade e envolvimento nas crianças. A observação atenta das crianças, leva-me a afirmar que os materiais manipuláveis preferidos eram os blocos de construção, que favoreciam a criatividade e a experimentação de diferentes formas e estruturas, bem como os legos de grandes dimensões. As crianças facilmente se agrupavam e interagiam entre si partilhando as peças. Existia também uma área da sala com módulos em madeira e cada módulo tinha os materiais organizados por cestas. Este grupo de crianças adorava chegar a essas divisões e retirar o que as cestas continham. Umhas tinham animais da selva e domésticos, outras livros de capa rija, outras argolas de madeira, molas, tubos de plástico, formas geométricas translúcidas com acrílico colorido. Focavam a sua atenção e, encantados, exploravam esses materiais diversos, expressando o seu entusiasmo rindo sempre que se surpreendiam com o que conseguiam ver e/ou fazer com os materiais, quando por exemplo, pegavam nos animais e imitavam os seus sons (muuuu, méee, quá-quá, ão-ão, miauuu...). Os materiais não estruturados geravam elevado envolvimento, sobretudo em atividades de exploração motora ou em jogos de experimentação sensorial.

Assim, observava-se que as preferências das crianças recaíam sobre materiais que permitiam múltiplas possibilidades de utilização e brincadeiras que valorizavam a imaginação, a interação social e a descoberta ativa do meio. No grupo observado, as crianças mostravam-se, na sua generalidade, curiosas, sorridentes e afetuosas, revelando grande interesse pela exploração de materiais, especialmente aqueles ainda desconhecidos, com diferentes texturas e que proporcionassem a produção de sons.

A organização do espaço, a seleção e disposição dos materiais e a observação sistemática do comportamento das crianças demonstram um cuidado intencional em criar

um ambiente estimulante, seguro e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento global e o respeito pelo ritmo individual de cada criança.

A recolha sistemática de informações era realizada através da observação direta das crianças durante atividades livres e dirigidas, complementada pelas anotações do diário de bordo e pela escuta ativa. Registavam-se preferências de brincadeiras e materiais, autonomia em tarefas, interação com pares e adultos, estratégias de resolução de problemas, respostas a estímulos sensoriais, níveis de atenção e concentração, bem como, necessidades individuais e ritmos de aprendizagem. Esta prática de registo permitia ajustar estratégias pedagógicas, promover um ambiente seguro e enriquecedor e reforçar a relação de confiança entre adulto e criança, respeitando os interesses e o desenvolvimento de cada um.

Contudo, houve crianças que se destacaram pelas suas particularidades mais “fora da caixa”, passo a expressão. O J gostava de se esconder debaixo das mesas do refeitório e de chutar as bolas dizendo: “gooooooooo...”; a C tinha uma capacidade de memorização espantosa. Sabia identificar as chupetas, os pertences dos colegas e ficava particularmente contente quando uma colega que a acompanha desde o berçário chegava à sala. Quando se apercebia que eu estava a chegar, corria até mim de braços abertos para me dar um abraço. A L já repetia palavras na perfeição; A M era uma criança destemida, que se aventurava a trepar os móveis, a correr com o tronco inclinado para a frente e com os braços para trás.

No que diz respeito à autonomia, a maioria das crianças já conseguia comer sozinha, utilizando a colher, embora algumas ainda necessitassem de apoio para terminar a refeição ou para evitar que deixassem cair os alimentos. Quanto à higiene, não manifestavam interesse pelo uso do bacio, uma vez que ainda utilizavam fralda. Normalmente, salvo raras exceções, era apenas a educadora e a ajudante de ação educativa que desempenhavam essas funções de higiene íntima diária. A maioria das crianças, já lavavam e secavam as mãos sozinhas, mas era ainda necessário o apoio do adulto para garantir que o processo fosse bem executado.

No domínio da linguagem oral, as crianças conseguiam dizer várias palavras isoladas ainda que não as verbalizassem na sua totalidade, por exemplo, ao pedir “água”, ao mostrarem preferência por algum tipo de jogo objeto diziam “bola” dirigindo-se em direção ao objeto. Outras comunicavam maioritariamente através de gestos e vocalizações, apontando para objetos, acenando ou emitindo sons para chamar a atenção

da educadora ou de colegas. Havia ainda crianças que não se expressavam oralmente, mas que demonstravam compreender orientações simples, como quando respondiam ao pedido de “vem sentar-te no tapete” ou “apanha os blocos e põe-nos na caixa”, reagindo de forma adequada ao que lhes era solicitado. Estes comportamentos evidenciam que, independentemente do nível de expressão verbal, todas as crianças conseguiam interagir com o ambiente e com os adultos, compreendendo instruções básicas e participando nas atividades de forma significativa.

No domínio do desenvolvimento motor, todas as crianças tinham adquirido a marcha, caminhando com segurança, embora algumas ainda apresentassem quedas ocasionais. Muitas crianças já corriam, subiam e desciam estruturas, exploravam o espaço trepando e lançando objetos. No que se refere à motricidade fina, todas conseguiam manusear os objetos de diferentes tamanhos e formas, incluindo peças pequenas, algumas já mostravam interesse em segurar e rabiscar com lápis, marcadores e giz de cera.

A nível emocional e social, pude constatar que a maioria das crianças procurava a presença do adulto em situações de insegurança, cansaço ou frustração sendo que, algumas demonstravam maior necessidade de contacto físico e mimo. O choro estava geralmente associado à chegada dos pais ou a momentos de separação, mas a adaptação ao ambiente e às rotinas era visível. As interações entre pares eram frequentes, com preferências claras por determinados companheiros de brincadeira, havendo tanto momentos de jogo paralelo como de brincadeiras partilhadas, especialmente nas atividades de construção ou jogos motores.

No grupo, não havia crianças com necessidades educativas específicas identificadas, nem sinais evidentes de risco de desenvolvimento, embora se mantivesse uma observação contínua para detetar precocemente qualquer necessidade de apoio. Em termos culturais, o grupo era de nacionalidade portuguesa, sem grande diversidade cultural, o que contribuía para uma homogeneidade linguística e de hábitos familiares, embora fossem respeitadas e valorizadas as individualidades de cada criança.

Diariamente, de forma alternada, as crianças em fase de transição socializavam com as demais para se familiarizarem com a educadora e a ajudante de ação educativa. Observou-se que, inicialmente, certas crianças tiveram uma certa dificuldade para se adaptarem fruto da ligação afetiva bastante vincada com as profissionais que as acolheram e estiveram com elas até então.

Terminada a sua fase de integração e adaptação, as crianças foram bem acolhidas pelas restantes e respetivas intervenientes no processo, perfazendo um total 15 crianças. Torna-se particularmente importante referir que, a transição das crianças do berçário para a sala de creche deve ser entendida como um processo gradual, atento ao ritmo individual de cada criança, promovendo a continuidade das relações e assegurando um ambiente emocionalmente seguro (Peixoto et al., 2014).

Torna-se fundamental reconhecer os vínculos afetivos construídos entre as crianças e os profissionais que as acompanharam desde os primeiros meses de vida, valorizando essa relação como a base para uma transição harmoniosa. A criação de condições que respeitem e acolham as emoções das crianças, nomeadamente, o afeto e a segurança proporcionados pelas educadoras e auxiliares do berçário, contribui para um sentimento de pertença e confiança no novo contexto (Marques et al., 2024).

Deste modo, uma abordagem sensível e planeada à transição permite que esta seja vivida de forma mais positiva, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança

1.1.3 Rotinas

Durante o estágio, participei ativamente no apoio às rotinas diárias da creche, colaborando com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa. Estive disponível para auxiliar na receção das crianças, promovendo um ambiente seguro e acolhedor. A partir das 7horas e 30 minutos existiam crianças que começavam a dar entrada na instituição devido à profissão dos pais com horários rotativos.

Às 9horas, quando já se encontravam praticamente todas, cantávamos a música do “Bom Dia”. Ao longo da manhã, durante o período de brincadeira livre, disponibilizava materiais, organizava os espaços e acompanhava as interações entre as crianças, intervindo sempre que necessário para assegurar a sua segurança, prevenindo quedas ou situações de perigo. Paralelamente, apoiava no incentivo à autonomia, estimulando as crianças a escolherem os brinquedos de forma independente e a partilharem os materiais entre si. Algumas crianças optavam por atividades mais calmas, como folhear livros, enquanto outras preferiam brincadeiras mais ativas, envolvendo movimento e interação com os colegas. Este momento favorecia não só a socialização, mas também o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e das competências

motoras, uma vez que cada criança decidia onde e com quem quer brincar, podendo mudar de atividade sempre que desejassem (Ferreira, 2004).

Na realização das atividades propostas pela educadora, como histórias cantadas com recurso a fantoches ou atividades de carácter sensorial, a minha colaboração consistia em preparar e organizar os recursos, auxiliar na condução das dinâmicas e acompanhar as crianças individualmente, orientando-as no decorrer da tarefa.

Por volta das 10 horas e 30 minutos era-lhes dado o lanche da manhã (tosta/bolacha/fatia de pão com fruta ou um queijinho). Lavavam a boca e as mãos com a ajuda dos adultos e iam para o átrio brincar até à 11 horas e 30 minutos aproximadamente. Depois a partir das 11 horas e 30 minutos era a hora do almoço. No que respeita às rotinas de higiene e alimentação, colaborei na distribuição das refeições, bem como no apoio às crianças durante o lanche e o almoço, incentivando a sua autonomia, por exemplo, ao segurarem a colher ou o copo. Apoiei também nos momentos de higiene, auxiliando na lavagem das mãos e boca, na troca de fraldas sempre que necessário e na preparação das crianças para a sesta, assegurando um ambiente calmo e tranquilo.

Posteriormente, entre o tempo de lavar a boca e as mãos, mudar fraldas (que se fazia sempre que necessário, mas, com especial cuidado antes de dormir “a sesta”), despir e colocar na cama eram, aproximadamente, as 12 horas e 30 minutos. Dormiam até por volta das 14 horas e 30 minutos /14 horas 45 minutos, cada uma no seu catre.

Segundo as recomendações da Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP, 2017) as crianças de 1 a 2 anos necessitam de 2 a 4 horas de sesta. De acordo com a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP, 2017) as crianças em idade pré-escolar devem dormir em catres dispostos de forma a garantir a segurança e o conforto. Embora a recomendação não especifique a posição exata dos catres, as educadoras preocupavam-se com a disposição dos mesmos, a cabeceira de cada uma era colocada de forma contrária de cada criança para permitir a circulação de ar.

Após o período de descanso, contribuí para o despertar das crianças, ajudando na organização dos catres, na verificação de fraldas e no processo de vestir, de forma a garantir o conforto e bem-estar de cada uma. Colaborei igualmente na arrumação da sala, permitindo que os espaços estivessem preparados para os momentos seguintes de brincadeira, quer em interior, quer em exterior.

Por fim, chegada a hora dos encarregados de educação irem buscar as crianças (a partir das 17 horas), apoiei na preparação dos pertences das crianças (como a separação da roupa suja), garantindo a articulação com os encarregados de educação.

Desta forma, considero que o meu contributo foi significativo, não só no apoio direto às rotinas, mas também na promoção da autonomia, segurança e bem-estar das crianças, sempre em estreita colaboração com a equipa educativa.

1.1.4 Reflexão sobre a Experiência de Estágio na PES I- Creche

Durante o estágio no Infantário – Creche - O Miúdo, pude aprimorar a minha prática educativa através da observação atenta e da intervenção consciente junto das crianças. Os momentos vividos mostraram-me que, por detrás de todas as relações humanas, especialmente em contextos educativos, existem informações valiosas que emergem das interações diárias e que merecem ser analisadas e valorizadas. A observação atenta e sensível dos mais pequenos gestos, expressões e escolhas das crianças permite compreender mais profundamente a realidade da vida em creche e adotar uma abordagem holística e intencional em cada ação.

Como referem as OPC (Marques et al., 2024), a ação profissional do/a educador/a caracterizava-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão contínua sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, bem como sobre os modos como organiza a sua ação educativa. Esta intencionalidade exige que o/a educador/a observe, registre e documente o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer e quais são os seus interesses. A observação, portanto, não se limita a um ato passivo, mas constitui-se como um processo ativo de escuta e reflexão que possibilita aceder ao universo da criança e à sua subjetividade, respeitando os seus tempos, interesses e modos de ser. Por exemplo, numa das primeiras semanas, observava que algumas crianças, especialmente as que estavam em fase de transição do berçário, apresentavam sinais de insegurança ao integrarem-se nas rotinas da creche. Este tipo de observação permitia ao educador/a ajustar as suas práticas pedagógicas, criando um ambiente mais seguro e acolhedor, promovendo uma relação de confiança entre adulto e criança.

Em relação às atividades propostas, realizei uma roda de histórias com marionetas. As crianças colocaram-se em círculo para ouvir a narrativa de um livro ilustrado. A atividade desenvolveu-se de forma a promover a atenção, a compreensão da sequência narrativa e a expressão de emoções. Para as incentivar a participação das

crianças, a escolha de um livro de maiores dimensões com imagens coloridas e de recursos visuais auxiliares são uma boa opção. A leitura dramatizada da história alterando o tom das vozes das personagens consoante a ação, resultava bastante bem, pois, estimulava as crianças a expressarem-se verbalmente e a captar a sua atenção. Uma criança com dificuldades na expressão verbal comunicava interesse e participação através de gestos, apontando para as ilustrações e sorrindo quando reconhecia personagens ou acontecimentos da história. Outras crianças interagiam fazendo comentários simples, imitando sons ou descrevendo elementos da narrativa, revelando progressos na linguagem oral e na capacidade de partilha de ideias. As aprendizagens das crianças compreendiam o desenvolvimento da atenção e concentração, a ampliação do vocabulário, o reconhecimento de personagens e ações, a prática da escuta ativa e a utilização de gestos como forma de comunicação. Paralelamente, estas atividades permitiram-me reconhecer a importância de diversificar estratégias pedagógicas, adequando-as às necessidades individuais e observando como a interação verbal e não verbal contribuía para o envolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Além da roda de histórias, foram dinamizadas outras propostas pedagógicas, entre as quais se destacam atividades de exploração sensorial, designadamente a “Ilha Sensorial” e a atividade “À Descoberta do Tesouro”. “A Ilha Sensorial” consistiu na disponibilização de diferentes utensílios do quotidiano (tais como formas de metal, colheres, ímanes, tampas de frascos e coadores), em conjunto com elementos de variadas texturas e aromas (como o coco ralado, o pão ralado e o café moído). Esta diversidade de materiais e ingredientes tinha como principal finalidade despertar a curiosidade, favorecer experiências multissensoriais, promovendo momentos de descoberta, manipulação e experimentação livre. Como se pode observar na Figura 2, as crianças exploraram “A Ilha Sensorial” de diferentes formas. “Puseram as mãos na massa” descobrindo os vários objetos que aí se encontravam escondidos nos três reservatórios, manusearam-nos tirando partido das características e potencialidades. Recorrendo aos utensílios e às suas mãos, passaram e misturaram os ingredientes dos reservatórios.

Figura 2

(a) Crianças a Explorar os Utensílios da "Ilha Sensorial"; (b) Crianças Interagindo Durante a Atividade.



Fonte: Autoria própria 2 (2023).

Por sua vez, a atividade “À Descoberta do Tesouro” foi concebida a partir da recolha de elementos naturais (pinhas, paus, castanhas, abóboras, conchas e bugalhos), proporcionando às crianças um contacto direto com elementos da natureza e a possibilidade de explorar os sons, os formatos, as cores, as texturas dos elementos do meio envolvente. Através desta exploração estimulava-se não apenas o sentido do tato, mas também a imaginação, a capacidade de associação simbólica dos objetos, bem como novas formas de brincar. Como se pode observar na Figura 3, na sala foram espalhadas várias caixas de cartão que continham diversos elementos naturais. Numa caixa estavam bugalhos e pinhas. As crianças em questão, observaram, tocaram, exploraram a sua textura e o som que os elementos faziam quando, pegando num bugalho em cada mão, embatiam um no outro.

Figura 3

(a) Crianças a Descobrir os Elementos Naturais da Caixa "Descoberta do Tesouro"; (b) Crianças a Explorar os Sons dos Elementos Naturais.



Fonte: Autoria própria 3 (2023).

Ambas as atividades foram planeadas com o propósito de promover a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento da motricidade fina e global, bem como a socialização entre as crianças. Além disso, possibilitaram às crianças momentos de concentração e de expressão das suas sensações, incentivando a verbalização de descobertas e o reconhecimento das preferências individuais.

Estas propostas foram implementadas em colaboração com a educadora cooperante à qual se inspira e encontra ressonância na abordagem de Reggio Emilia e comporta princípios muito próximos daqueles defendidos por Bartolini (2023) em *Criar um ambiente de aprendizagem STEM para crianças, inspirado em Reggio*. A autora argumenta que ambientes de aprendizagem cuidadosamente organizados, com materiais ricos e diversos, espaço para investigação e interação, oferecem às crianças oportunidades de aprendizagem STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) significativas, tal como convidam à experimentação colaborativa, exploração e pensamento crítico.

A valorização dada à importância do ambiente de aprendizagem como “terceiro educador” levaram-me a considerar que estas atividades reforçaram competências de planeamento pedagógico, observação atenta, adaptação de estratégias educativas e reflexão sobre a intencionalidade das minhas intervenções.

Através da observação participante, foi possível perceber as diferentes necessidades de comunicação das crianças. Esta análise reflexiva levou-me a adaptar as atividades, incluindo mais formas de comunicação alternativa, como o uso de imagens e mímica, garantindo que todas as crianças se sentissem incluídas e valorizadas no contexto das atividades.

Neste sentido, a observação participante em contexto educativo, permite ao educador compreender de forma profunda as interações e necessidades das crianças. Sendo que este método apresenta como características o facto de o observador poder ser membro da realidade observada e, simultaneamente, poder interferir na mesma (Flick, 2005).

Enquanto observadora participante e interveniente na prática educativa ao longo dos três meses de estágio, posso afirmar que a experiência foi altamente enriquecedora e superou as minhas expectativas. Esta vivência revelou-se transformadora, levando-me a descobrir uma vocação que abracei com entusiasmo e admiração por todos os profissionais que, diariamente, se dedicam a proporcionar às crianças condições de bem-estar, segurança, afeto e oportunidades significativas de aprendizagem. Relativamente às planificações, procurei sempre baseá-las nas observações sistemáticas e reflexões realizadas durante as semanas anteriores.

A título de exemplo, ao notar o interesse crescente das crianças por jogos de construção e empilhamentos, desenvolvi propostas pedagógicas direcionadas para a manipulação de blocos de diferentes tamanhos, formas e cores, incluindo cubos, cilindros, prismas e blocos triangulares, em tons vivos como vermelho, azul, verde e amarelo. A atividade era organizada no tapete da sala, em pequenos grupos, de modo a favorecer a colaboração e a interação social. As crianças eram incentivadas a construir torres, pontes e outras estruturas, experimentando combinações distintas e testando a estabilidade dos blocos. Durante a atividade, observava que manipulavam os blocos com atenção, ajustando a posição, equilibrando-os e tentando superar desafios, como construir torres mais altas sem que caíssem. No decorrer da atividade, uma de muitas situações que mereceu a minha atenção foi uma criança que utilizava dois cubos grandes como base e tentava colocar prismas triangulares por cima, demonstrando concentração e experimentação. Outra criança, observava a construção do colega, tentava replicar a posição dos cubos da base, mas, tentava sobrepor mais cubos em altura para criar a sua própria torre, verbalizando “mais, mais!” (numa tentativa de querer demonstrar que

queria que a sua torre fosse a mais alta) e sorrindo quando conseguia empilhar três ou quatro blocos. Esta prática contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina, ao exigir precisão e controlo dos movimentos das mãos e dedos, bem como para a noção de espaço, equilíbrio e gravidade, ao perceberem como as diferentes formas, tamanhos e pesos influenciavam a estabilidade das construções. A atividade promovia também a resolução de problemas e a criatividade, uma vez que as crianças tinham de planear estratégias para evitar que os blocos se desequilibrassem, explorando diferentes formas de construir e decorar as suas torres. Socialmente, verificava-se cooperação e partilha de blocos, bem como a comunicação de ideias, quer verbalmente, quer através de gestos. Para mim, enquanto estagiária, esta experiência permitiu compreender melhor como pequenas alterações na proposta de jogo, como variar cores, formas ou tamanho dos blocos, podem potenciar aprendizagens significativas, reforçando a importância de observar continuamente os interesses das crianças e adaptar as atividades ao seu ritmo e capacidade.

Nas minhas intervenções, privilegiei a criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças pudessem experimentar a autonomia em tarefas do dia a dia, como lavar as mãos, guardar os brinquedos ou participar na preparação do lanche, conforme as suas capacidades.

No que diz respeito ao envolvimento parental, a interação com as famílias foi também uma componente fundamental, estabelecendo diálogo para trocar informações sobre os hábitos, preferências e rotinas das crianças em casa, o que facilitou a continuidade educativa e o acompanhamento individualizado. Notei que as crianças manifestavam diferentes formas de relacionamento entre si e com os adultos. Algumas procuravam o aconchego, o toque e o apoio da educadora e da ajudante de ação educativa, enquanto outras mostravam preferência pela brincadeira autónoma ou em pequenos grupos. O conhecimento destas particularidades permitiu-me ajustar a minha intervenção para apoiar o desenvolvimento emocional e social de cada criança. Por exemplo, durante a atividade de construção, observava que uma criança demonstrava insegurança e frustração sempre que a sua torre caía, afastando-se do grupo e recusando continuar a brincar. Para apoiar o seu desenvolvimento emocional, aproximava-me, procurando estar sempre à sua altura (no chão), valorizava os seus esforços e incentivava pequenas conquistas, propondo que reconstruísse a torre com blocos maiores na base, reforçando a ideia de que os erros faziam parte da aprendizagem. Paralelamente, promovia a interação

social, encorajando um colega a colaborar na construção, de forma a criar momentos de partilha e cooperação. Esta intervenção permitia que a criança se sentisse segura, valorizada e motivada a participar, desenvolvendo progressivamente competências de autoestima, paciência e colaboração com os pares.

Ao longo do estágio enfrentei desafios ligados à gestão de um grupo heterogéneo, uma vez que, em termos de idades as crianças apresentavam diferentes ritmos de desenvolvimento. Isso exigiu-me uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, mas, com o apoio e atenção da educadora foram suprimidas transformando-se em momentos de aprendizagem. Foi desafiante e ao mesmo tempo estimulante para mim dividir a atenção entre crianças com diferentes níveis de autonomia e necessidades específicas, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento motor e da linguagem.

Estas vivências contribuíram significativamente para a minha evolução enquanto profissional uma vez que, me permitiram desenvolver competências essenciais, tais como a observação crítica, a empatia, a flexibilidade e a capacidade de reflexão sobre a prática. Além disso, reforçou o meu interesse e compromisso com a educação de infância, numa perspetiva que valoriza o cuidado, o brincar e o respeito pela individualidade.

De notar que, a profissão de educadora de infância continua a ser, infelizmente, desvalorizada por muitos setores da sociedade, sendo frequentemente associada apenas ao cuidar e ao brincar, como se estas dimensões fossem menos importantes.

Porém, segundo as OPC (2024), o brincar é parte integrante da intencionalidade educativa, uma vez que uma das suas diretrizes evoca “criar ambientes educativos promotores de bem-estar, do brincar e do aprender”. Esta abordagem reconhece o papel do educador como gestor ativo de quotidianos pedagógicos éticos e responsivos, que valorizam as diversas linguagens da criança, o seu ritmo e os seus contextos.

Do mesmo modo, como defendem Correia (2018) e Edwards et al. (2015) o cuidar e o educar são indissociáveis na prática pedagógica em contextos de infância. O brincar, longe de ser uma mera distração, é uma forma privilegiada de expressão e aprendizagem para a criança, sendo reconhecido como um direito e um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Sendo que, a visão redutora que ainda persiste reflete uma falta de literacia sobre a complexidade do trabalho pedagógico em creche, que exige conhecimento, intencionalidade, sensibilidade e ética profissional. Educar na infância é um ato profundamente exigente e significativo, que implica considerar as necessidades individuais de cada criança, o contexto social e familiar do qual faz parte. Como nos

lembra Niza (2000), a educação de infância é um processo que exige escuta, respeito e envolvimento ético, assumindo-se como um contributo essencial para a formação de cidadãos plenos, críticos e conscientes. Assim, o brincar emerge não apenas como direito, mas como estratégia central para promover aprendizagens, relações afetivas e desenvolvimento global nos primeiros anos de vida.

Durante o decorrer do estágio, tive a oportunidade de observar uma prática pedagógica fortemente marcada pela Pedagogia-em-Participação. Esta abordagem valoriza a criança como sujeito ativo, competente e com direitos, promovendo práticas democráticas e dialógicas no quotidiano institucional (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015).

A educadora cooperante demonstrava um profundo compromisso com esta visão, proporcionando ambientes ricos, desafiantes e acolhedores, onde as crianças podiam expressar-se livremente, explorar e construir aprendizagens significativas. A voz da criança era escutada e valorizada de forma ativa. Durante as atividades, a educadora encorajava cada criança a expressar as suas preferências e escolhas, quer verbalmente, quer através de gestos, respeitando os diferentes modos de comunicação. Por exemplo, ao organizar uma atividade de construção, permitia que as crianças escolhessem os blocos que quisessem utilizar ou decidissem em que ordem construir as torres, incentivando o diálogo e o debate sobre ideias entre pares. Também ajustava a dinâmica da atividade consoante os interesses demonstrados, oferecendo alternativas que respondessem às propostas das crianças, promovendo autonomia, tomada de decisão e participação efetiva no planeamento e execução das tarefas. Desta forma, a escuta ativa da criança não se limitava a observar comportamentos, mas envolvia valorização das suas escolhas, sentimentos e estratégias, fortalecendo a confiança, a autoestima e o sentido de pertença ao grupo.

Ao longo do estágio, a minha interação com a educadora de infância foi constante e enriquecedora, caracterizando-se por partilha de experiências, observação mútua e orientação prática. Segundo Santos (1983), a colaboração entre estagiário e educador experiente é fundamental para a construção de competências profissionais, permitindo ao estagiário refletir sobre a prática, receber feedback e integrar saberes teóricos na ação educativa. Esta parceria contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, nomeadamente, atendendo à importância da adaptação das atividades às necessidades das crianças.

Em jeito de conclusão, esta experiência de estágio permitiu-me consolidar aprendizagens significativas e fortalecer a minha identidade profissional. Identifico-me plenamente com a metodologia pedagógica adotada neste contexto educativo e revejo-me a exercer funções nesta instituição. A filosofia centrada na criança, o ambiente inclusivo e a dedicação da equipa foram fatores determinantes para esta convicção, pois acredito que a educação na primeira infância constitui uma das bases mais sólidas para o desenvolvimento integral e o bem-estar de todas as crianças.

1.2 PES II – Educação Pré-escolar

Este estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no contexto da educação pré-escolar (EPE), na mesma instituição da PES I, o Infantário e Creche - O Miúdo, localizado no concelho de Amarante. A principal diferença está relacionada com a sala onde estagiei, que correspondeu a um grupo etário distinto, permitindo-me assim experienciar e aprofundar a prática educativa em diferentes faixas etárias e contextos pedagógicos dentro da mesma instituição.

1.2.1 Caracterização da Instituição

O Infantário e Creche - O Miúdo, é uma instituição com uma longa tradição no concelho de Amarante, que presta serviços de educação e cuidado a crianças desde o berçário passando pela creche e por fim, jardim de infância (JI).

No âmbito do presente estágio, a experiência decorreu na sala de educação pré-escolar (EPE), destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Esta sala caracterizava-se por ser um espaço amplo, luminoso e cuidadosamente organizado para promover a autonomia e a exploração livre e orientada das crianças. A sala dispunha de janelas amplas como garantia da entrada abundante de luz natural, criando um ambiente acolhedor e estimulante como se pode observar na Figura 4.

Os móveis eram adequados à estatura das crianças, facilitando o acesso livre e independente a materiais diversos, que se encontravam organizados em estantes abertas e caixas identificadas, promovendo a ordem e o sentido de responsabilidade.

O espaço da sala EPE estava dividido de forma subtil em áreas específicas que contemplavam diferentes atividades. Na área de expressão plástica, encontravam-se materiais como lápis de cor, marcadores, pincéis de diversos tamanhos, tintas guache, papéis de várias texturas e cores, cartolinas, tesouras, carimbos e massas de modelar, permitindo à criança explorar técnicas e desenvolver a criatividade e a motricidade fina.

Figura 4

Sala das Crianças de EPE (5/6 anos) Beneficiando de Luz Natural.



Fonte: Autoria própria 4 (2024).

A área de leitura dispunha de uma pequena biblioteca com almofadas e tapetes que convidavam a momentos de concentração e partilha com livros ilustrados de diferentes géneros e formatos, incluindo livros de contos, rimas e imagens, um globo terrestre, figuras de diferentes países organizados ao alcance das crianças. Na área de jogos simbólicos estava equipada com uma cozinha e utensílios de brincar como panelas, colheres, pratos, chávenas, armários, mesinhas, entre outros. Para auxiliar as crianças a “vestir a pele” das suas personagens e a dar vida aos seus atos teatrais ou de dramatização existiam peças de vestuário e acessórios como chapéus, aventais, lenços, malas, bijuteria, figuras de animais, entre outros, permitindo recriar situações do quotidiano, explorar diferentes papéis sociais, incentivar a interação entre pares e a imaginação. Nesta área, procurava-se também incluir materiais que promovessem diversidade e multiculturalidade, como bonecas de diferentes etnias, livros e brinquedos que representassem culturas distintas, garantindo que as crianças pudessem reconhecer a

pluralidade do mundo que as rodeia e desenvolver valores de respeito, inclusão e empatia desde cedo.

O chão da sala era revestido por um material confortável e seguro, adequado para o brincar no chão, para jogos de construção e para atividades que promovessem o desenvolvimento da motricidade, como saltar, rolar ou empilhar blocos. As paredes encontravam-se decoradas com trabalhos realizados pelas próprias crianças, como desenhos a lápis de cor, pinturas com tinta guache, colagens com recortes de revista e pequenas esculturas em massa de modelar afixadas em painéis. Eram também visíveis murais temáticos, por exemplo sobre as estações do ano, animais da selva ou da quinta, cores e formas, assim como recursos pedagógicos visuais, incluindo cartazes com o alfabeto, números, sequências de rotinas diárias, figuras representando emoções ou ilustrações que complementavam histórias e projetos de grupo. Estes elementos decorativos não só valorizavam o trabalho das crianças, como também funcionavam como suporte visual para a aprendizagem, facilitando a compreensão de conceitos e estimulando a curiosidade e a exploração.

Um grande quadro de avisos encontrava-se à disposição para comunicação com as famílias, reforçando a ligação entre casa e a instituição (Silva et al., 2016) e permitindo que informações sobre atividades, eventos e projetos pedagógicos fossem partilhadas de forma clara e acessível. Este tipo de recurso estava em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que enfatizavam a importância de promover parcerias com a família e a comunidade.

A sala estava repleta de materiais não estruturados e de fim aberto: bocados de madeira, caixinhas, especiarias, elementos naturais (pinhas, flores, castanhas...) e alimentos reais crus como arroz, massa, leguminosas, vegetais. Estes materiais serviam não só como recursos para brincar, mas como verdadeiros instrumentos de aprendizagem sensorial, científica e artística. Através da exploração livre, as crianças desenvolviam noções de textura, cor, cheiro, espessura e descobriam novas formas de usar e combinar os materiais. Como sublinha Silva et al. (2016, p.32), “em educação de infância não se pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem”, reforçando a importância de ambientes que potenciem experiências significativas, mediadas por relações próximas, seguras e horizontais.

Situada junto à entrada existia uma área de acolhimento onde as crianças chegavam de forma gradual e segura, sendo recebidas pela educadora e pela ajudante de

ação educativa. Este espaço permitia momentos de transição tranquilos, favorecia a adaptação emocional e oferecia materiais de exploração livre, como livros, brinquedos sensoriais, materiais manipuláveis, que ajudavam a criança a iniciar o dia com autonomia e conforto. Para apoiar a organização das atividades e a autonomia das crianças, estavam presentes instrumentos de regulação, como quadros das rotinas com imagens sequenciais, horários visuais e painéis que indicavam as diferentes áreas e momentos do dia, permitindo às crianças prever e compreender o que iria acontecer, fortalecendo o sentido de segurança e participação ativa.

O espaço exterior, de recreio, era muitas vezes privilegiado pelas crianças e pela educadora como forma de potenciar a imaginação, estreitar laços, fortalecer relações sociais, comunicacionais e afetivas entre as crianças. Através da observação direta e participante, contemplei imensas brincadeiras, as quais considero fundamentais para um crescimento saudável, principalmente, ao nível do seu desenvolvimento motor e cognitivo. Entre as quais se destacam: trepar às árvores, subir montes de terra recorrendo a cordas, fazer trajetos com terra para as formigas, dar banho às minhocas e colocá-las em caminhas feitas de folhas, apanhar caracóis, andar de bicicleta, de trotinete, andar de baloiço, jogar ao faz de conta. Observando as Figuras 5, 6 e 7 percebe-se que o recreio é um espaço em comunhão com a natureza rodeado de árvores, que reúne estruturas que fazem as delícias das crianças, onde lhes é permitido explorar e tirar o máximo proveito das brincadeiras nos pisos de terra, alcatrão e borracha.

Figura 5

Espaço Exterior com Escorregas (Piso de Borracha).



Fonte: Autoria própria 5 (2024).

Figura 6

Crianças no Exterior a Subir Percursos em Terra.



Fonte: Autoria própria 6 (2024).

Figura 7

Espaço Exterior com Árvores, Estruturas Feitas de Madeira (Casinha e Ponte movediça).



Fonte: Autoria própria 7 (2024).

A Figura 8 ilustra momentos de brincadeira das crianças em contacto com a natureza, evidenciando o valor educativo destas experiências. Brincar ao ar livre potencia o desenvolvimento cognitivo, motor e social, estimulando a imaginação e a criatividade. O brincar é uma oportunidade privilegiada para a criança explorar, refletir e construir conhecimento. Neste contexto, a curiosidade natural das crianças conduz à observação, à formulação de questões e à experimentação de hipóteses, práticas que refletem uma abordagem sócio construtivista do conhecimento. Assim, ao explorar a natureza, as

crianças vivenciam experiências plenas de sentido que lhes permitem construir esquemas mentais sólidos, fundamentais para se tornarem cidadãos críticos, conscientes e capazes de tomar decisões informadas ao longo da vida (Bento & Portugal, 2019).

Figura 8

(a) Crianças a Construir Casinha para as Formigas; (b) Crianças a Observarem de Perto um Caracol.



Fonte: Autoria própria 8 (2024).

1.2.2 Grupo

As crianças desta sala de jardim de infância (JI) eram vinte e três. O grupo era constituído na sua maioria por crianças do sexo masculino: treze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Destes vinte e três destacam-se 3 pelas suas particularidades que as distinguem das restantes. Era um grupo homogéneo no que diz respeito às idades, entre os 5-6 anos de idade. Os que tinham 5 anos, entretanto, fariam 6 anos antes de transitarem para o 1.º ano do 1.º CEB, em setembro e apenas duas crianças fariam 6 anos depois de ingressarem.

Havia uma criança do sexo feminino com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e outra também do sexo feminino com atraso global do desenvolvimento. Esta condição comprometia o seu desempenho, e a sua predisposição para a participação nas atividades educativas. A criança em questão era acompanhada por um membro da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), nomeadamente por uma profissional que se deslocava ao jardim de infância e realizava a intervenção diretamente na sala, em articulação com os educadores. Neste caso, a família era apoiada pelo Sistema Nacional

de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e, em conjunto, elaboravam um Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância (PIIP), onde se definiam os objetivos prioritários de intervenção e se mobilizavam recursos para apoiar a criança e a família. A intervenção não se limitava à família, também envolvia a equipa pedagógica do JI, que adaptava atividades, estratégias e organização do espaço de forma a integrar a criança nas rotinas diárias, promovendo o desenvolvimento das competências previstas no PIIP.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al., 2016) salientam que a ação educativa deve ser colaborativa e inclusiva, valorizando a articulação entre educadores, profissionais de apoio especializado e família, de forma a garantir respostas coerentes e consistentes às necessidades individuais da criança. A cooperação entre todos os intervenientes permitia uma abordagem integrada, onde os objetivos educativos e terapêuticos se complementavam, favorecendo o desenvolvimento global da criança, a sua participação ativa e a inclusão nas atividades quotidianas do jardim de infância.

Além destas duas meninas, havia um menino com perturbação do desenvolvimento da linguagem, mais propriamente de sons e de fala. O mesmo era acompanhado por uma terapeuta da fala que desempenhava funções na instituição educativa enquanto parceira.

O grupo apresentava diferentes ritmos de desenvolvimento, experiências e interesses. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), a prática pedagógica deve respeitar a individualidade de cada criança, promovendo a autonomia, a expressão e a participação ativa no quotidiano. Este mesmo documento normativo enfatiza a "exigência de resposta a todas as crianças", o que implica uma pedagogia diferenciada que reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, atendendo às suas necessidades, interesses e capacidades próprias. Isso envolve a adoção de práticas pedagógicas que respondam às diferenças cognitivas, motoras, sensoriais, culturais e sociais, promovendo a inclusão e a participação de todas as crianças na vida do grupo.

Ao nível da autonomia, observava-se que a maioria das crianças realizava tarefas como vestir e despir casacos, calçar e arrumar sapatos, lavar as mãos antes das refeições e arrumar os materiais no final das atividades. Essas práticas são exemplos de promoção da autonomia, alinhadas com os princípios das OCEPE (2016). No entanto, é importante destacar que, mesmo nas situações em que a criança demonstrava maior autonomia, o apoio e a orientação da educadora e da ajudante de ação educativa eram fundamentais

para garantir que as atividades fossem realizadas de forma segura e adequada, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada criança. A observação atenta e a intervenção pedagógica adequada eram essenciais para apoiar o desenvolvimento da autonomia de forma progressiva e contextualizada.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, o grupo mantinha diálogos ricos e criativos. Era frequente assistir-se a conversas sobre temas de interesse, como animais, planetas ou histórias já trabalhadas. Mostravam particular interesse por histórias contadas e dramatizadas, uma vez que mantinham elevada atenção durante a leitura de histórias, pedindo frequentemente para repetir os seus livros favoritos. Por exemplo, após a leitura do livro “O João sem Medo”, a educadora cooperante decidiu criar uma dramatização da narrativa, acrescentando personagens e situações inesperadas. O grupo de crianças demonstrou compreender instruções complexas, seguindo várias etapas de forma organizada, o que revelou capacidade de memória e atenção. O vocabulário era diversificado, embora algumas crianças recorressem a palavras inventadas para expressar ideias mais abstratas.

A abordagem à escrita surgia de forma espontânea. Muitas crianças procuravam escrever o próprio nome nos trabalhos, imitando a escrita de palavras expostas na sala ou criando escritas inventadas para “fazer de conta” que escreviam cartas ou listas de compras. Também manifestavam curiosidade em “ler” cartazes, rótulos e títulos de livros, interpretando-os a partir das pistas visuais e do contexto, como defendem as OCEPE na área da linguagem e da abordagem à escrita (Silva et al., 2016).

Em termos de desenvolvimento motor, o grupo revelava um bom domínio de competências de motricidade global. Corriam, saltavam, lançavam e apanhavam bolas com precisão, mostravam destreza em percursos de obstáculos. Na motricidade fina, a maioria segurava corretamente o lápis e a tesoura, conseguindo cortar formas simples e complexas. Em atividades de recorte e colagem, algumas crianças demonstravam maior dificuldade em seguir contornos curvos, o que exigia pequenas intervenções de apoio e incentivo.

No plano emocional e social, as crianças mostravam-se afetuosas e comunicativas, recorrendo ao adulto sobretudo em momentos de frustração ou dúvida. Durante o recreio, era comum ver demonstrações de amizade, como abraços e convites para brincar. Nos conflitos, procuravam frequentemente resolver a situação com diálogo, sendo que a intervenção do adulto era mais necessária em casos de disputa por brinquedos. As

relações entre pares eram na maioria positivas, embora se notasse a formação de pequenos grupos por afinidade.

Quanto às preferências lúdicas, o faz de conta ocupava grande destaque. Criavam restaurantes, consultórios médicos, clínicas veterinárias, distribuindo papéis e organizando a cena de forma estruturada. Os jogos de construção, especialmente com legos, bocados de madeira também despertavam muito interesse.

Foram vários momentos de escuta ativa, de diálogo com as crianças, de observação dos seus comportamentos que me permitiram conquistar a confiança das mesmas e construir uma relação de reciprocidade. Da mesma forma que elas percebiam que aprendiam comigo eu também lhes mostrava que aprendia com elas. Em vários momentos, foi perceptível o entusiasmo das mesmas por atividades experimentais/científicas através das suas brincadeiras no exterior, em contacto com a natureza. Aproveitando a sua faceta curiosa e aberta para o mundo, característica da idade, planeei e implementei várias atividades ligadas às ciências e à construção do conhecimento científico. Interagia com elas no sentido de as fazer pensar nas suas observações do quotidiano e devolvia-lhes as suas questões no sentido de lhes despertar o interesse por se sentirem verdadeiros cientistas.

Com o apoio da educadora cooperante realizei várias propostas de atividade. Uma delas proporcionou-se com a chegada da primavera. Optei por planear uma atividade sequencial em grande grupo sendo que a última sessão, foi propor às crianças que semeassem sementes de girassol. Complementarmente, foi-lhes incutida a responsabilidade de regarem as sementes recorrendo a uma grelha de registo com o intuito de observarem a sua germinação e o seu crescimento. Como se pode observar através da Figura 9 e 10, as crianças participaram na atividade, semearam as sementes em vasos e nas semanas seguintes, houve registo fotográfico das etapas de germinação.

Figura 9

Crianças a Preparar a Terra para Semear as Sementes de Girassol.



Fonte: Autoria própria 9 (2024).

Figura 10

Registo da Germinação.



Fonte: Autoria própria 10 (2024).

Outra atividade experimental em que as crianças demonstraram bastante entusiasmo, concentração e vontade em participar esteve relacionada com a flutuação de objetos “Flutua ou Não Flutua?” (conforme, Figura 10). Recorria manuais de apoio de referência para desenvolver atividades no âmbito das ciências experimentais como é o caso dos manuais publicados pela Direção Geral de Educação (DGE; Martins et al, 2009). Planeie e implementei a atividade “Flutua ou não Flutua?” (na água) pelos benefícios que

a educação em ciências provoca nas crianças desde tenra idade. Dois dos motivos que me levaram a desenvolver este tipo de atividades com as crianças foram: 1. desde o jardim de infância as crianças devem ter a oportunidade de experienciar situações que as auxiliem a interpretar e a compreender fenómenos presentes no seu quotidiano como forma dos conceitos subjacentes se tornarem familiares quando transitarem para o ensino básico; 2. o desenvolvimento do pensamento científico alimenta a criatividade e análise crítica em relação aos fenómenos que acontecem no mundo que as rodeia (Eshach, 2006 citado por Martins et al., 2009).

Foi possível preencher folhas de registo antes, durante e após a atividade experimental sendo que, em todo o processo as crianças mostraram-se entusiasmadas e interessadas em querer testar e esclarecer as suas dúvidas. Como podemos observar na Figura 11, cada uma colocou um objeto à sua escolha dentro de água para observar o que aconteceria, se iria ou não ao encontro da ideia inicial, isto é, se flutuava ou não.

Figura 11

Atividade Experimental "Flutua ou não Flutua?"

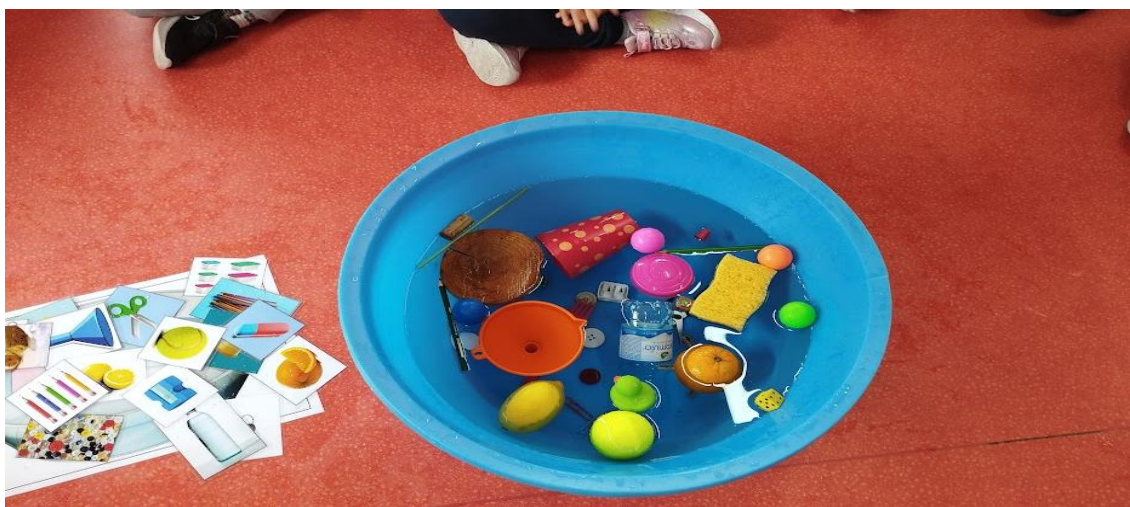


Fonte: Autoria própria 11 (2024).

Na Figura 12 podemos observar os diferentes objetos que foram testados e observados (inclusive aqueles que se apresentavam como sendo o mesmo objeto, nomeadamente, o dado, mas de feito material diferente - madeira, plástico e esponja).

Figura 12

Todos os Elementos Usados na Atividade Experimental.



Fonte: Autoria própria 12 (2024).

Por fim, após as várias hipóteses expostas e testadas pelas crianças, concluiu-se que o fator influenciador ou que era responsável por um objeto flutuar ou não, era a sua densidade, por outras palavras, o ar que o objeto continha.

O grupo era composto por crianças de nacionalidade portuguesa, não apresentando grande diversidade cultural. No entanto, a educadora valorizava as tradições familiares, incentivando a partilha de músicas, receitas e costumes em semanas temáticas, o que promovia o respeito e a valorização das vivências de cada criança.

Tive o prazer de presenciar momentos que me permitem afirmar que era um grupo muito afável e solidário. Demonstravam-se sempre preocupados por incluir as suas colegas em todas as dinâmicas. Apesar das desavenças naturais da própria idade, eram muito unidos e era notável o seu vínculo relacional entre elas e entre a educadora e a ajudante de ação educativa.

1.2.3 Rotinas

A rotina diária do grupo de crianças do JI iniciava às 07horas e 30 minutos, com a abertura da instituição e a receção das crianças. Este primeiro momento prolongava-se até às 08horas e 30 minutos, altura em que as crianças iam chegando gradualmente. Por volta das 08horas e 45 minutos, dava-se a entrada da educadora, que se juntava ao grupo para dar início às atividades lúdico-pedagógicas.

Entre as 09 horas e as 09 horas e 30 minutos, decorria o acolhimento, um tempo dedicado à escuta das crianças, permitindo uma transição tranquila para o início do dia. Seguia-se, das 09 horas e 30 minutos às 10 horas e 15 minutos, o momento intercultural, no qual eram promovidas atividades que valorizavam a diversidade e a partilha de experiências entre as crianças.

Pelas 10 horas e 15 minutos, realizava-se o lanche da manhã que terminava por volta das 10 horas e 30 minutos. Em seguida, entre as 10 horas e 30 minutos e as 11 horas, as crianças usufruíam do recreio, que poderia decorrer em espaços interiores ou exteriores, promovendo o movimento e o brincar livre. O período das 11 horas às 12 horas e 15 minutos era dedicado ao trabalho em pequenos grupos, permitindo uma abordagem mais personalizada e focada nos interesses e necessidades das crianças. Logo após, entre as 12 horas e 15 minutos e as 12 horas e 30 minutos, decorriam tempos de cuidado e preparação para o almoço, promovendo a autonomia e a organização pessoal.

O almoço decorria entre as 12 horas e 30 minutos e as 13 horas, sendo encarado não apenas como um momento de alimentação, mas também como uma oportunidade educativa e de cuidado, em consonância com as OCEPE, que defendem a integração das rotinas como momentos de aprendizagem (Silva et al., 2016). Durante esta refeição, incentivava-se a autonomia das crianças, permitindo-lhes servir-se, utilizar corretamente os talheres e participar na arrumação dos seus lugares, sempre com apoio e supervisão. Era igualmente um momento de socialização, no qual se promovia a conversação em tom calmo, o respeito pelos outros e a adoção de hábitos de higiene, como lavar as mãos antes de comer e limpar a boca no final da refeição.

Após o almoço, entre as 13 horas e as 14 horas, realizavam-se diversas atividades promovidas pela ajudante de ação educativa, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais tranquilo e favorecer a transição para o momento de descanso ou para a continuação da rotina diária. Essas atividades incluíam a leitura de histórias curtas, canções, momentos de desenho livre e atividades de expressão plástica simples, como pintura com lápis de cor ou colagem de elementos previamente preparados. Também se realizavam jogos de mesa adequados à faixa etária, como puzzles, encaixes ou dominós, que estimulavam a concentração, a resolução de problemas e a motricidade fina. Para as crianças que necessitavam de repouso, a ajudante assegurava um ambiente calmo, com luz mais suave e música tranquila, promovendo um clima de bem-estar e conforto, em linha com a importância do descanso no desenvolvimento infantil. Já aquelas que não precisavam

dormir podiam permanecer na sala, envolvidas em atividades de exploração livre, mas sempre num registo mais sereno, respeitando o descanso dos colegas.

O momento de pós-almoço revelou-se particularmente relevante para consolidar aprendizagens relacionadas com a autonomia, a autorregulação e o respeito pelo outro, estando de acordo com a perspetiva das OCEPE de que o desenvolvimento e a aprendizagem são dimensões indissociáveis no quotidiano da educação de pré-escolar (Silva et al., 2016). As tardes eram preenchidas com atividades mais ligadas à atividade de desenvolvimento psico-motor e não tanto de desenvolvimento cognitivo. A observação atenta destes momentos, permitiu recolher informações valiosas sobre as rotinas, preferências e comportamentos das crianças, o que serviu de base para a planificação de atividades. Por exemplo, ao notar que várias crianças demonstravam interesse por puzzles e jogos de encaixe, foram posteriormente propostas atividades que explorassem a resolução de problemas e a motricidade fina, adaptando o nível de dificuldade às competências de cada uma.

Também se verificou que, durante a leitura de histórias, algumas crianças participavam ativamente, recontando partes do enredo ou fazendo perguntas, o que motivou a planificação de sessões de reconto coletivo e dramatizações simples, de forma a desenvolver competências linguísticas e de expressão oral. Já a observação de crianças com maior necessidade de movimento no período pós-almoço levou à criação de pequenas atividades motoras de baixa intensidade, como jogos de imitação e percursos simples dentro da sala, para canalizar energia de forma tranquila e construtiva. Este processo contínuo de observar, refletir e planificar demonstrou a importância da prática pedagógica intencional, na qual cada intervenção é pensada de acordo com as necessidades individuais e coletivas do grupo, indo ao encontro do que é defendido pelas OCEPE (Silva et al., 2016) e pela Pedagogia-em-Participação, valorizando a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2015).

Das 14 horas às 15 horas e 30 minutos, as crianças participavam em atividades nas áreas e projetos em desenvolvimento, seguidas de momentos de reflexão, contribuindo para a construção do conhecimento e a valorização das aprendizagens. Às 15 horas e 30 minutos, ocorria a saída da educadora para a componente não letiva, momento que coincide com o lanche da tarde e outros tempos de cuidado.

Entre as 16 horas e as 18 horas, decorriam atividades dinamizadas pela ajudante de ação educativa, de acordo com a planificação semanal previamente definida. Estas

atividades variavam entre momentos de expressão plástica, onde as crianças realizavam desenhos, colagens ou pinturas com diferentes materiais, e jogos de mesa que estimulavam o raciocínio lógico e a motricidade fina, como puzzles, dominós e jogos de encaixe. Também eram propostas atividades de expressão motora no espaço exterior, aproveitando o recreio para correr, saltar, jogar à bola ou participar em jogos de imitação. Em alguns dias, este período era dedicado à leitura de histórias ou à exploração de livros na biblioteca da sala, promovendo a linguagem, a imaginação e o gosto pela leitura. Para as crianças que permaneciam até mais tarde, era oferecido um reforço de lanche por volta das 17 horas e 45 minutos, num ambiente calmo e de convívio, permitindo um encerramento tranquilo do dia antes da chegada das famílias.

Por fim, entre as 18 horas e as 19 horas, desenvolviam-se atividades lúdicas de prolongamento com a ajudante de ação educativa, encerrando-se o dia e procedendo-se ao fecho da instituição.

1.2.4 Reflexão sobre a Experiência de Estágio na PES II – Educação Pré-Escolar

A minha experiência de estágio no jardim de infância (JI) norteada pela metodologia Pedagogia-em-Participação, cujos mentores são a Júlia e João Formosinho, representou uma oportunidade profundamente transformadora, não só a nível profissional, mas também pessoal. Vivenciei, ao longo deste percurso, uma prática educativa centrada na criança, escutada e valorizada, onde a intencionalidade educativa se revelava de forma subtil, mas profundamente estruturante e significativa.

Aprendi, com a educadora cooperante, o verdadeiro sentido da intencionalidade educativa: cada proposta, cada organização de espaço, cada escuta feita à criança, refletia uma escolha pensada, consciente e eticamente comprometida com o desenvolvimento global das crianças. A Pedagogia-em-Participação assenta numa visão da criança como sujeito de direitos, ativa, competente, curiosa e capaz de construir conhecimento em diálogo com o mundo que a rodeia. Essa escuta atenta e esse reconhecimento do valor da infância estiveram presentes em todas as dinâmicas vivenciadas (Ferreira et al., 2024).

A organização do ambiente de aprendizagem foi, para mim, um dos aspetos mais reveladores da riqueza desta abordagem. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “o espaço é por nós visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das

comunidades” (p. 25). Esta visão concretizou-se num ambiente cuidadosamente pensado, esteticamente apelativo e pedagogicamente provocador. A disposição dos materiais, a presença de elementos naturais, a acessibilidade dos recursos e a liberdade de escolha criaram as condições ideais para o brincar autónomo, criativo e exploratório.

Um dos momentos mais enriquecedores para mim foi o contacto com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Ver as crianças empenhadas em explorar o tema “Onde fica o México?”, investigar, levantar hipóteses e procurar respostas, com persistência e entusiasmo, confirmou a ideia de que os projetos implicam “um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa explícita apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 31). Ao acompanhar esse processo, percebi a importância de respeitar o ritmo de cada criança e de reconhecer a importância de colocar em prática a metodologia do trabalho de projeto desde a educação pré-escolar.

Não menos importante, foi o facto de me sentir concretizada e, por isso, satisfeita pessoalmente por ter planeado e concretizado atividades experimentais com o aval da educadora cooperante (que sempre se mostrou recetiva em relação às minhas propostas e me apoiava mesmo quando estava reticente). Resultaram em momentos de aprendizagem divertidos, a meu ver, muito importantes para a construção individual e grupal das bases do pensamento científico que se repercutirão extremamente valiosas ao longo da vida de cada criança. Como afirma Vieira (2018), “o conhecimento é construído através da interação com o mundo físico e com os outros em ambientes sociais e culturais, sendo a construção do conhecimento um processo pessoal mediado pela interação (...), muitas vezes com uma herança cultural comum, chegando a explicações consensuais acerca de experiências e fenómenos” (p.59). Fomentar um ambiente que estimule as crianças a exporem o que pensam acerca de determinado fenómeno, valorizar e aceitar, nesta fase, as ideias e que todas são tidas em linha de conta é uma das tarefas mais prazerosas que, na minha opinião um educador pode ter.

Todavia, enfrentei momentos desafiantes na gestão de grupos heterogéneos, especialmente no planeamento de atividades que contemplassem diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças. Inicialmente, percebi que algumas propostas eram demasiado complexas para alguns, enquanto outras crianças se sentiam pouco desafiadas. Esta experiência de estágio evidenciou a necessidade de aplicar princípios da diferenciação pedagógica, conforme defendido por Tomlinson (2001), ajustando as

atividades de forma a promover a participação e o sucesso de todas as crianças. A título de exemplo, a proposta de atividade lúdico-didática que planeei com o intuito de trabalhar as funções da linguagem, consistiu na criação de um jogo de cartas intitulado “Jogo Das Rimas”. O recurso didático era constituído por quarenta e oito cartas com imagens animadas contendo a sua representação por escrito sendo que, a última sílaba apresentava-se destacada. Assumindo o papel de mediadora, no decorrer do jogo, tive de auxiliar algumas crianças pelas dificuldades demonstradas em encontrar par rimático. Então, para garantir a participação de todas peguei numa carta de cada vez aleatoriamente, pronunciei a palavra devagar (várias vezes), pronunciando a palavra fazendo a divisão silábica e incidindo na última sílaba apontando para a última sílaba simultaneamente. Estrategicamente, escolhi os pares de jogadores na tentativa de existir entreajuda e comunicação entre as crianças com diferentes níveis de competências linguísticas. Estas adaptações revelaram-se importantes porque todas foram capazes de formar pares rimáticos mesmo as que apresentavam maiores dificuldades. Gerou-se um ambiente divertido, de aprendizagem e, sobretudo, capaz de responder às dificuldades individuais das crianças. Como se pode observar através da Figura 13(a) e (b), as crianças foram incentivadas a jogar e a tentar encontrar por si próprias ou em pares, o par rimático da carta que tinham escolhido.

Figura 13

(a) Criança a Formar Par Rimático; (b) Dinâmica do "Jogo da Rimas" (Entreajuda entre Pares).



Fonte: Autoria própria 13 (2024).

A mediação de conflitos entre crianças constituiu outro desafio relevante. Situações de disputa por materiais ou brinquedos, divergências em termos de opinião exigiram que eu equilibrasse empatia e firmeza, permitindo às crianças expressar emoções e desenvolver competências socioemocionais. Segundo Vygotsky (1978), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pelo que cada conflito se tornou uma oportunidade de aprendizagem, onde as crianças podiam negociar, cooperar e respeitar regras.

Reconheço que, no início, estas situações geravam incerteza e insegurança, aspetos que não pretendia evidenciar na minha prática, sobretudo, na tomada de decisões rápidas e pragmáticas. Contudo, através de exercícios introspectivos de reflexão contínua, e estabelecendo uma boa comunicação com a educadora cooperante, desenvolvi competências de resolução de problemas, exigi de mim uma atenção redobrada no sentido de captar momentos oportunos para enaltecer as ações positivas das crianças, dando lugar ao espírito de camaradagem, permiti-me ser mais criativa resgatando a criança que mora em mim. Compreendi a importância de criar um ambiente inclusivo e estimulante para todas as crianças. Esta experiência de estágio mostrou-me que desafios diários, longe de serem obstáculos, são oportunidades de crescimento pessoal e profissional suscetíveis de se materializarem em momentos verdadeiramente significativos para o desenvolvimento holístico das crianças.

Outro aspeto que merece destaque nesta reflexão é a importância do trabalho colaborativo no processo de transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Trata-se de um processo gradual complexo, que deve ser preparado com cuidado, envolvendo toda a comunidade educativa: educadores, professores do 1.º ciclo, famílias e, sobretudo, as próprias crianças. É fundamental garantir que esta passagem respeite o tempo de cada criança, uma vez que a idade e a maturidade são considerados os fatores mais influenciadores nas transições e, por isso, tidos como mais relevantes (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Ouvi-las, perceber as suas inquietações, reconhecer os seus receios e valorizar as suas conquistas torna este processo mais humano, mais sereno e mais ajustado às suas reais necessidades.

A interação com as famílias revelou-se uma dimensão fundamental neste estágio, permitindo-me compreender que instituir uma comunicação eficaz, cultivar uma relação de confiança e estabelecer um vínculo de empatia com os encarregados de educação são elementos essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Quando

todos os intervenientes partilham o mesmo propósito e mantêm uma sintonia no que toca às suas perspetivas, mesmo perante divergências, contribuem de forma conjunta para o crescimento harmonioso da criança. O papel dos adultos é aqui de mediação ativa e responsável, ajudando a construir pontes entre os dois contextos educativos. Como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2016, p. 37):

“Sabemos que a experiência e as consequências da transição são complexas, pois dependem tanto das características das crianças, das famílias, dos contextos educativos como das características das relações entre o centro educativo e a casa, entre a sala específica que a criança frequenta e a família. As interações, a comunicação, as relações entre contextos de vida da criança são uma construção progressiva.”

Assim sendo, o contacto direto com os encarregados de educação foi particularmente enriquecedor e motivador. O seu envolvimento nas atividades e o interesse demonstrado pelo percurso dos seus filhos reforçaram em mim a importância do diálogo e da parceria educativa.

Esta experiência de estágio foi, sem dúvida, única e inesquecível. Enriquecedora pelas aprendizagens constantes, pelas trocas de saberes e pelo vínculo afetivo construído com as crianças, com a equipa pedagógica e com toda a comunidade educativa. Aprimorei a minha capacidade de escuta, reflexão e tomada de decisão consciente, reconhecendo a importância de ser um adulto presente, atento e inspirador no percurso de cada criança. Foi um percurso marcado pela reciprocidade, empatia e amizade, laços que permanecem para além do tempo do estágio e que continuarão a inspirar a minha prática futura.

Terminei este percurso de estágio com o coração a transbordar de emoção e com a certeza de que escolhi o caminho certo. A Pedagogia-em-Participação mostrou-me que educar é escutar, é confiar, é acompanhar com presença e intenção, é criar espaços onde as crianças possam ser, explorar, descobrir e crescer. Ao longo deste estágio, aprendi a observar e interpretar sinais individuais de cada criança, a adaptar propostas educativas aos seus interesses e ritmos, à sua gradual aquisição de autonomia, permitindo-lhes explorar o seu lado mais criativo com segurança e confiança.

Concluindo, este percurso de estágio em contexto de jardim de infância contribuiu de forma significativa para reforçar a minha convicção de que pretendo trabalhar em contextos educativos onde a criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente e



participativo, onde a pedagogia se constrói a partir do diálogo, da escuta e da aprendizagem mútua entre crianças e adultos.

1.3 PES III – 1.º ano do 1.º CEB

Este estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), em contexto de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente, numa turma de 1.º Ano, na Escola Básica de Barracão no concelho de Amarante.

1.3.1 Caracterização da Instituição

Desde o ano letivo de 2021/2022 que a Escola Básica (EB) de Amarante se passou a designar-se de Escola Básica Teixeira de Pascoaes (sede do agrupamento) e, por conseguinte, o Agrupamento de Escolas de Amarante passou a designar-se Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes.

A EB de Barracão detém a valência de ensino do 1.º CEB (uma sala para cada ano de escolaridade) e de JI (uma sala). O edifício sofreu alterações de melhoramento, por isso, apresenta instalações relativamente novas. Cada sala era composta por recursos tecnológicos relativamente recentes, isto é, um computador, rede *WiFi*, um quadro interativo, um projetor que permite que os manuais sejam projetados para o quadro, facilitando assim, a projeção dos manuais através da plataforma educativa *escola virtual*.

O corpo docente era composto por sete professoras do 1.º CEB e uma educadora do JI. Existe uma professora para cada ano de escolaridade, sendo que uma das professoras cumula funções de coordenadora, uma professora era de Educação Especial e duas professoras davam apoio educativo (uma no 1.º e outra no 2.º ano de escolaridade).

O edifício institucional era composto apenas pelo piso do rés-do-chão e por um andar. No rés-do-chão existe a cantina, o átrio, a sala de JI e respetivas casas de banho, sala dos professores e uma pequena biblioteca. No piso superior existiam as salas de aula (uma para cada ano de escolaridade) e respetivas casas de banho. As salas de aula eram amplas e usufruíam de uma boa exposição solar sendo que, uma das fachadas do edifício era constituída por janelas grandes permitindo que as salas pudessem também ser arejadas sempre que necessário. Relativamente aos recursos materiais tecnológicos/informáticos

apresentam todas um quadro interativo, um quadro branco magnético, computador com ligação *wireless* e projetor.

Como se pode observar através das Figuras 14, a parte exterior da instituição educativa apresentava uma boa área de recreio. Existia um campo de futebol com piso sintético e na restante área em terra, um parque com um escorrega, canteiros com árvores, bancos de jardim e corredores cobertos.

Figura 14

Parque Sintético da EB/JI de Barracão.



Fonte: Autoria própria 14 (2025).

Como se pode observar através da Figura 15, a sala onde estagiei apresentava-se como um espaço amplo, luminoso e organizado de forma a promover a autonomia e o bem-estar dos alunos. As mesas estavam dispostas em pequenos grupos, favorecendo a interação e o trabalho cooperativo, enquanto a secretária da professora se encontrava posicionada num ponto estratégico que lhe permitia uma visão global da turma. Nas paredes, os murais exibiam trabalhos realizados pelas crianças, bem como cartazes com regras, calendários, tabelas de comportamento e referências visuais de apoio à aprendizagem, transformando o espaço num recurso pedagógico permanente.

Figura 15

Sala de Aula da Turma do 1.º Ano do 1.º CEB.



Fonte: Autoria própria 15 (2024).

Este ambiente visualmente rico e cuidadosamente estruturado reflete o que os documentos normativos como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) defendem: um contexto educativo que seja simultaneamente estimulante, organizado e inclusivo. A sala tinha um quadro branco interativo, integrando as tecnologias no quotidiano escolar e permitindo dinamizar atividades multimodais. Em estantes e armários acessíveis às crianças, encontravam-se livros, jogos de tabuleiro, blocos lógicos, material manipulável de matemática, recursos para expressão plástica e fichas de trabalho. Esta disposição favorecia o acesso autónomo aos materiais e incentivava a responsabilidade na sua utilização e arrumação, desenvolvendo hábitos de organização desde cedo.

A equipa pedagógica era composta pela professora titular, responsável por lecionar as áreas curriculares, uma professora de apoio educativo que intervinha em atividades de diferenciação pedagógica e uma professora de Educação Especial que, em alguns momentos da semana, desenvolvia trabalho individualizado ou em pequeno grupo com alunos que necessitavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Esta articulação entre profissionais permitia um acompanhamento mais próximo e uma resposta ajustada à diversidade da turma, promovendo um clima de inclusão e respeito pela individualidade de cada criança.

Assim, este contexto educativo revelava-se não apenas funcional, mas intencionalmente pensado para criar oportunidades de aprendizagem significativas, promover a participação ativa dos alunos e garantir um desenvolvimento harmonioso nas dimensões cognitiva, social e emocional.

1.3.2 Grupo

A turma era composta por vinte alunos: nove rapazes e onze raparigas. Nenhum dos alunos necessita de adaptações no currículo, por isso, nenhum carece de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (seletivas e adicionais).

Tratava-se de uma turma que, na maioria das vezes, demonstrava ser cumpridora das regras, revelando-se, de um modo geral, bem-comportada e bem-educada. Tendo em conta que eram crianças com 6/7 anos de idade, era natural que, por vezes, surgissem conversas paralelas entre colegas, sobretudo quando a professora titular estava a explicar algum exercício ou a abordar um tema que despertasse particularmente o seu interesse.

Nessas situações, o entusiasmo manifestava-se através da vontade de partilhar ideias e experiências, tanto com os colegas como com a professora cooperante e comigo, demonstrando interesse em contar episódios vividos em família ou acontecimentos ocorridos durante o recreio, o que contribui para o fortalecimento dos laços dentro do grupo e para o desenvolvimento da linguagem oral.

O grupo caracterizava-se por ser heterogéneo, apresentando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Os alunos revelavam curiosidade e gosto por assuntos relacionados com animais (em especial animais domésticos e selvagens), fenómenos da natureza, curiosidades sobre países/cidades, tradições e festas populares.

Na sua generalidade, as crianças demonstravam um grande interesse pelas atividades do domínio da Educação Artística, sobretudo nas áreas da dança e das artes visuais, onde revelam criatividade, sensibilidade estética e prazer pela expressão plástica. Trata-se de um grupo empenhado, que aprecia receber reforço positivo por parte da professora, especialmente perante os colegas, o que reforça a sua autoestima e motivação. Alguns alunos evidenciam um perfil mais competitivo, mostrando entusiasmo por desafios, em particular nas tarefas de Matemática que envolvem a resolução de problemas. Procuram frequentemente ser os primeiros a concluir as atividades, mas, por vezes, revelam dificuldade em lidar com a frustração quando não obtêm o sucesso desejado, reagindo com choro ou desânimo.

Havia elementos que, pela sua perspicácia e ritmo de aprendizagem mais avançado, exigiam mais atenção e, isso, acabava por ser desafiante para a professora cooperante porque, a vontade que esses alunos tinham em saber mais, também exigia da professora maior flexibilidade para lhes atribuir tarefas suple/complementares em relação aos restantes.

Constatei que, sempre que a temática da aula ia ao encontro das suas áreas de preferência, a participação era mais espontânea, o diálogo mais rico e a motivação mais elevada. O respeito e a valorização dos interesses das crianças são essenciais para promover aprendizagens significativas, uma vez que, segundo as OCEPE (2016, p. 19), “as aprendizagens tornam-se mais significativas quando as experiências propostas partem do que as crianças já sabem e valorizam, integrando os seus interesses e necessidades”.

Estes momentos de partilha, além de fortalecerem a expressão oral e a capacidade de argumentação, fomentavam também a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Por exemplo, à segunda-feira de manhã, antes da professora dar início à aula, cada criança partilhava algo vivido em casa ou uma experiência significativa (um passeio, uma festa de aniversário, uma descoberta). Através deste momento, as crianças expressavam-se, faziam perguntas e, assim, aprendiam uns com os outros.

Nesta turma, oito destes alunos já se conheciam do JI e transitaram para o 1.º Ano do 1.º CEB, ficando na mesma turma. Por coincidência, esses alunos estavam na mesma sala em que eu estagiei no semestre anterior, em contexto de JI.

Considero que o facto de se conhecerem, foi um fator que facilitou bastante a sua transição e integração uma vez que, há um desvincular de um contexto em que as rotinas e o ambiente de aprendizagem são totalmente diferentes, e o facto de se conhecerem esmorece essas diferenças tornando a sua adaptação mais facilitada. Como refere Pinto et al. (2009), em contextos de intervenção em idades precoces, as mudanças ou transições educativas são momentos sensíveis no desenvolvimento da criança, pelos quais a manutenção de vínculos interpessoais significativos contribui decisivamente para a sua segurança emocional e bem-estar, favorecendo a adaptação a novos contextos de aprendizagem.

Porém, ingressou para esta turma uma menina de São Tomé e Príncipe que veio para Portugal com os seus pais logo no início do ano letivo. Tive oportunidade de observar que foi um fator que dificultou um pouco a sua adaptação e integração na turma, uma vez

que a mesma apresentava uma pronúncia crioula da sua língua materna são-tomense, mas, com o tempo a mesma foi-se adaptando e, apesar de passar muito tempo a procurar o adulto, os colegas incluíam-na muito bem nas suas brincadeiras.

Com o passar do tempo, a menina começou a familiarizar-se mais com os colegas e todos demonstravam preocupar-se e gostar muito dela ao incluí-la nas mais variadas atividades dentro e fora da sala de aula. Era uma menina empática que procurava colo e carinho junto das auxiliares e das professoras. Devido às suas dificuldades no que concerne à linguagem oral, requeria mais atenção da minha parte, mas, nada de muito preocupante. Era uma questão de atribuir um pouco mais de apoio e atenção porque, era muito empenhada e conseguia realizar as tarefas autonomamente. Só precisava que lhe explicassem os conteúdos ou que lhe relessem as tarefas/atividades mais devagar e individualmente.

Por conseguinte, nesta turma, destaco outro aluno pela sua particular forma de ser e de estar. Verificou-se que, pela sua falta de predisposição para realizar as tarefas propostas pela professora cooperante. Em várias ocasiões, quando lhe era solicitado que realizasse uma tarefa, optava antes por desenhar no canto da folha ou distraía-se com o material escolar. Durante as atividades em grupo, mostrava-se irrequieto, interrompia frequentemente os colegas. Em tarefas de maior duração, levantava-se várias vezes da cadeira, desviando-se do trabalho para mexer no material escolar. Este comportamento observado permitia concluir que o aluno demonstrava mais interesse pelo que se encontrava à sua volta do que pela realização das tarefas escolares, evidenciando dificuldades em manter a atenção e em cumprir com as orientações da professora.

Contudo, gostava muito da disciplina de Estudo do Meio e referindo as palavras dele: “É a minha disciplina favorita!”. No decorrer da minha permanência na sala de aula, devo dizer que dediquei mais tempo a este aluno. Mediei a sua aprendizagem, incentivando-o a realizar as tarefas. Pude perceber, que ele consegue compreender bem aquilo que lhe é pedido, mas, precisa de mais incentivo e atenção que os demais.

No tempo letivo, as interações sociais eram, na maioria das vezes, positivas e colaborativas. As crianças trabalhavam bem em pares ou pequenos grupos, apoiando-se mutuamente e respeitando o tempo e a opinião dos colegas.

No recreio, as interações tornavam-se mais dinâmicas e diversificadas. As crianças envolviam-se em jogos coletivos, como à “apanhada” ou às “escondidas”, exploravam o espaço exterior com curiosidade e criavam brincadeiras de faz de conta,



frequentemente inspiradas em personagens de histórias ou programas que conheciam.

Observei também a formação de pequenos grupos por afinidade, que se mantinham estáveis ao longo do tempo, mas que, em situações de brincadeiras coletivas, se misturavam com facilidade. Apesar de, ocasionalmente, surgirem pequenos conflitos, naturais nesta faixa etária, a maioria era resolvida de forma autónoma ou com mínima mediação por parte do adulto, revelando competências sociais e emocionais em desenvolvimento. Assim, o ambiente observado, tanto no interior como no exterior da sala de aula, evidenciava condições propícias para a construção de relações positivas, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento das competências de comunicação e cooperação.

Por último, de um modo geral, trata-se de um grupo com boa capacidade de raciocínio, imaginação e criatividade, mas, algumas crianças apresentavam maior dificuldade em tarefas que exigiam concentração prolongada, necessitando de apoio mais individualizado e orientação contínua. Estas observações reforçam a importância de uma prática pedagógica diferenciada, capaz de se adaptar aos interesses, ritmos e necessidades individuais dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e progressivamente mais complexas de acordo com a crescente evolução das suas capacidades.

1.3.3 Rotinas

Relativamente ao horário da turma do 1.º Ano, Turma B1, as manhãs eram ocupadas pelas disciplinas de Português e de Matemática, excetuando à quarta-feira que, das 11 horas às 12 horas, era lecionada a disciplina de Estudo do Meio.

A parte da tarde é ocupada pelas disciplinas de Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística, Património Local e a partir das 16 horas e 30 minutos tinham lugar as Atividades de Enriquecimento Curricular de regime facultativo.

O intervalo da manhã era, das 10 horas e 30 minutos às 11 horas, ou seja, de 30 minutos. A hora de almoço era de 2 horas (das 12 horas às 14 horas). Uma vez que o refeitório não tem espaço suficiente para todas as crianças almoçarem à mesma hora, almoçam duas turmas de cada vez, sendo que, no primeiro turno também almoça o grupo da educação pré-escolar.

De referir que a professora cooperante não seguia rigidamente o horário estipulado, utilizando-o antes como documento de orientação que lhe permitia ajustar a prática pedagógica às necessidades da turma. Demonstrando sensibilidade e

conhecimento pedagógico, adaptava a organização do tempo letivo consoante a predisposição, o grau de atenção e o ritmo de aprendizagem que os alunos evidenciavam perante os diferentes conteúdos.

1.3.4 Reflexão sobre a prática de Experiência de Estágio na PES III – 1.º ano do 1.º CEB

A experiência de estágio numa sala de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico representou uma oportunidade única de crescimento profissional e pessoal, permitindo-me colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. Esta etapa foi marcada por desafios, aprendizagens significativas e pela constante (re)construção da minha identidade profissional.

Na mesma linha de pensamento, a argumentação de Nóvoa (2017, p. 22) é consonante com o referido acima:

“Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. (...) É a capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico.”

A observação e intervenção pedagógica com alunos em início de escolaridade revelou a importância de práticas pedagógicas intencionalmente planeadas, diferenciadas e centradas no aluno.

Este contexto específico, marcado pelo início formal do percurso escolar, exige do professor uma escuta atenta, uma leitura sensível das necessidades individuais e uma elevada capacidade de adaptação e inovação pedagógica (Correia, 2018). Desde cedo compreendi que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, os seus estilos de aprendizagem, estruturas cognitivas e emocionais, logo, respeitar essa diversidade é fundamental para garantir o sucesso educativo de todos.

Um dos aspetos mais marcantes foi a valorização da escuta ativa, não apenas como uma competência comunicacional, mas como uma postura pedagógica que reconhece o aluno como sujeito de saberes, experiências e emoções. Tardif (2014) defende que o professor deve ser capaz de “ouvir antes de ensinar”, pois é a partir dessa escuta que se constroem relações pedagógicas autênticas e se delineiam percursos de aprendizagem ajustados.

Neste sentido, observei a importância de adaptar as estratégias de ação educativa em função das características, interesses e dificuldades dos alunos, respeitando os seus

tempos e modos de aprender, tal como propõe Tomlinson (2008), ao referir a necessidade de uma diferenciação pedagógica eficaz.

A prática pedagógica observada demonstrava uma clara preocupação em recorrer a metodologias inovadoras, dinâmicas e motivadoras, ajustadas às características e interesses do grupo. Eu e a professora implementávamos atividades, por exemplo, eram utilizados jogos como o “Bingo dos Números” para trabalhar o reconhecimento e associação número–quantidade, atividades de “Caça ao Tesouro Matemático” em que os alunos percorriam a sala à procura de pistas numéricas para resolver pequenos problemas, e desafios de “Estafeta de Cálculo Mental” que promoviam rapidez de raciocínio e espírito de equipa. Privilegiava-se o uso de materiais manipuláveis, como blocos lógicos, cubos encaixáveis (multicubos). Além disso, eram explorados recursos visuais interativos, nomeadamente, apresentações com imagens e pequenos vídeos, bem como fichas coloridas e quadros magnéticos, que ajudavam a captar a atenção e a facilitar a compreensão dos conteúdos. Esta abordagem prática e lúdico-pedagógica contribuía significativamente para o envolvimento das crianças e para a consolidação das aprendizagens, reforçando a motivação e a participação ativa de todos.

Como defende Morin (2017), a educação deve ser capaz de mobilizar a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A inovação pedagógica, neste contexto, não é um fim em si mesma, mas sim um meio para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e estimulantes.

Outro aspeto que surgiu de forma clara foi a importância da formação contínua e da prática reflexiva dos professores. A observação atenta do grupo, aliada à análise crítica das respostas das crianças às atividades, constitui um instrumento essencial para a planificação e a intervenção pedagógica futura. Tardif (2018) defende que o professor é um “profissional reflexivo”, alguém que aprende com a ação, questiona as suas decisões e constrói conhecimento a partir da experiência. Esta abordagem foi evidente na forma como a professora cooperante ajustava as propostas às necessidades do grupo: ao observar que algumas crianças demonstravam maior interesse por jogos de construção e manipulação de blocos, planeou atividades que promoviam motricidade fina, noção de equilíbrio, colaboração e criatividade, modulando o nível de complexidade para cada criança.

A reflexão sobre cada momento permitia identificar padrões de interesse, dificuldades ou sucessos, que eram posteriormente utilizados para ajustar as propostas futuras, promovendo experiências cada vez mais significativas e inclusivas. Este processo de observação e reflexão contínuas não só reforçava a eficácia da ação educativa, como também promovia uma prática ética e centrada na criança, valorizando as suas qualidades individuais, reforçando a autoestima e a confiança e consolidando um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e estimulante.

Neste percurso, ficou igualmente evidente o papel determinante que o vínculo afetivo entre professor e aluno desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Sentir-se aceite, ouvido e respeitado favorece não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social da criança. Numa perspetiva humanista, Sousa (2021) salienta que o clima emocional da sala de aula influencia diretamente a aprendizagem, sendo a empatia, a congruência e a aceitação incondicional, pilares essenciais da relação educativa. Nesta experiência de estágio, verifiquei que os alunos respondiam com mais entusiasmo, autonomia e sentido de responsabilidade quando sentiam esse suporte afetivo por parte da professora.

Também a relação de proximidade com os encarregados de educação revelou ser um fator crucial para o sucesso escolar. A comunicação frequente, a partilha de estratégias e o envolvimento das famílias nas rotinas escolares criaram um ambiente de confiança mútua e corresponsabilização. Mata et al. (2022) referem que a parceria escola-família promove melhores resultados académicos, reduz comportamentos de risco e reforça o sentimento de pertença dos alunos. Neste sentido, a valorização da profissão docente passa também pelo reconhecimento da importância do trabalho colaborativo com as famílias e com a comunidade educativa.

No âmbito da componente de currículo “Património Local”, integrei ativamente o desenvolvimento do projeto “Amarante a Bombar”, centrado na valorização das tradições musicais do concelho, nomeadamente os grupos de bombos. Participei no planeamento e na dinamização das atividades, apoiando a recolha de informações, a preparação de materiais e a articulação com a comunidade local, em especial com o Grupo de Bombos de Santa Maria de Jazente. Colaborei também na mediação das sessões de ensaio e incentivei as crianças a explorar o valor cultural desta prática, reforçando a sua ligação à identidade local. Um dos momentos mais significativos foi a apresentação final no Dia da Criança, onde pude testemunhar o entusiasmo e o orgulho dos alunos, resultado de um

trabalho conjunto entre escola, famílias e comunidade. Esta experiência permitiu-me compreender, de forma prática, como a integração do património cultural no currículo pode promover aprendizagens significativas, desenvolver competências sociais e fortalecer a identidade coletiva.

Ao longo deste estágio, a minha intervenção foi marcada por um envolvimento ativo na planificação, implementação e avaliação de atividades, sempre em estreita articulação com a professora cooperante. As planificações foram elaboradas tendo por base as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018), assegurando a coerência entre objetivos, metodologias e avaliação.

Na disciplina de Matemática, desenvolvi sequências didáticas que integravam jogos como o Bingo dos Números e a Estafeta de Cálculo Mental, bem como atividades com multicubos, blocos lógicos e ábacos. Estas ações estratégicas, defendidas por autores como Ponte e Serrazina (2000), que salientam a importância da aprendizagem ativa e do uso de materiais concretos e manipuláveis para a compreensão de conceitos abstratos, revelaram-se eficazes na consolidação de conteúdos como adição, subtração e noção de número. Durante a implementação das atividades, observava que as crianças desenvolviam maior fluência no reconhecimento de números, na execução de cálculos simples e na comparação de quantidades, enquanto praticavam competências sociais, como colaboração, partilha e respeito pelas regras dos jogos.

No entanto, algumas crianças apresentavam dificuldades em manter a atenção durante atividades mais longas ou em tarefas que exigiam abstração e sequenciação, como a utilização dos blocos lógicos para organizar padrões complexos. Esta observação permitia-me refletir sobre a necessidade de ajustar o tempo de cada atividade, diversificar os recursos e intercalar momentos de movimento e descanso para manter o envolvimento.

Enquanto estagiária, esta experiência era igualmente enriquecedora: aprendia a planificar atividades de forma diferenciada, a adaptar estratégias pedagógicas ao ritmo e às necessidades individuais, a gerir a dinâmica de grupo e a observar de forma sistemática o progresso das crianças. Com base nesta reflexão, consideraria, em futuras intervenções, integrar mais jogos cooperativos em pequenos grupos, incluir apoio visual para crianças com maior dificuldade na abstração e variar o grau de complexidade das tarefas de forma gradual, garantindo que todas as crianças pudessem participar ativamente e consolidar aprendizagens significativas.

Na disciplina de Estudo do Meio, em coadjuvação com a professora cooperante, dinamizei atividades ligadas ao Projeto Educativo de Património Local, envolvendo as crianças em momentos de pesquisa, construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis e ensaios com o Grupo de Bombos de Santa Maria de Jazente, constituindo-se numa oportunidade para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais em estreita ligação com a identidade local.

Neste contexto, segundo Teixeira (2022, p. 11), mediante a análise da obra de Vygotski “Psicologia Pedagógica”, a aprendizagem é mediada socialmente e ganha significado quando está ligada ao contexto cultural dos envolvidos. Todavia, para que tal aconteça, é fundamental:

“(…) organizar a vida na escola, por meio do planeamento e realização de práticas sociais educativas que tornem a escola um lugar de vivências democráticas. Entende-se como práticas sociais educativas a organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana.”

Deste modo, segundo o feedback da professora cooperante, o meu desempenho destacou-se, pela capacidade de criar um clima motivador, dinâmico e, sobretudo, em consonância com o que Freire (1996) defende que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, sendo que, neste sentido, sempre priorizei a relação pedagógica baseada no diálogo, na escuta ativa e no respeito mútuo. Adotando estes princípios, as crianças aceitavam com entusiasmo as minhas propostas e participavam ativamente, demonstrando curiosidade e progressos evidentes, sobretudo, no raciocínio lógico-matemático e no trabalho colaborativo.

Contudo, deparei-me com alguns desafios, nomeadamente na gestão do tempo durante as atividades mais interativas, pois o entusiasmo das crianças por vezes prolongava as tarefas, exigindo de mim ajustamentos imediatos e flexibilidade na execução do plano. Outro desafio foi manter o envolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles com maiores dificuldades de concentração, o que me levou a diversificar estratégias e adaptar o nível de complexidade das tarefas, tal como sugerido por Tomlinson (2008) na sua abordagem à diferenciação pedagógica.

Este estágio confirmou-me que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos: trata-se de criar condições para que cada aluno descubra o prazer de aprender,

se sinta capaz e encontre no professor uma referência segura e inspiradora para o seu crescimento. Tal como defende Fullan (2007), a qualidade da prática pedagógica depende da capacidade do professor de refletir sobre a sua ação, adaptar-se aos contextos e manter-se comprometido com uma educação transformadora.

Neste percurso, reconheci a relevância de articular a prática educativa com as AE, que constituem referenciais claros para orientar a planificação e assegurar que todos os alunos têm acesso a aprendizagens estruturantes e significativas. Essa articulação permitiu-me compreender que as atividades não se limitam ao desenvolvimento de competências académicas, mas devem igualmente fomentar capacidades transversais, como a resolução de problemas, a comunicação e a cooperação.

Simultaneamente, percebi a importância de orientar a intervenção pedagógica pelos princípios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), procurando promover em cada criança valores e competências que lhes permitam ser cidadãos críticos, criativos, responsáveis e solidários. A promoção da autonomia, da capacidade de pensar de forma reflexiva e da valorização do bem comum estiveram presentes nas dinâmicas que experienciei, mostrando-me que a escola deve ser um espaço de desenvolvimento integral e de preparação para a vida.

Nesta linha de análise sinto-me preparada para prosseguir numa prática pedagógica humanista, diferenciadora e relacional, fundamentada na reflexão contínua, na valorização do desenvolvimento integral de cada criança e na construção das competências-chave que sustentam o seu futuro enquanto cidadãos plenos e participativos, capazes de enfrentar os desafios do século XXI.



1.4 PES IV – 3.º ano do 1.º CEB

Este estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV (PES IV), em contexto de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente, numa turma de 3.º Ano de escolaridade, na Escola Básica de Barracão no concelho de Amarante.

1.4.1 Caracterização da Instituição

A Escola Básica de Barracão pertence ao Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes, situada na Rua José Moura Basto, em Barracão-Amarante. Esta Escola Básica integra o Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes juntamente com outras instituições de ensino básico e jardins de infância.

Relativamente à sua estrutura educativa, funciona como Escola do 1.º CEB e Jardim de Infância (EB1/JI), garantindo uma transição educativa contínua entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

O corpo docente é composto por oito professoras do 1.º CEB e por uma educadora do JI. Cada turma do 1.º ao 4.º ano possui uma docente titular de turma. Uma das professoras acumula funções de coordenação, outra exerce na área da Educação Especial e duas docentes asseguram apoio educativo, especificamente no 1.º e nos 2.º anos de escolaridade.

No que diz respeito a projetos educativos, são promovidas atividades diversificadas como Ciência Viva, Horta Escolar, Música, Teatro, Leitura, Desporto Escolar. Como parceiros são contactados profissionais das áreas, preferencialmente, da localidade com o intuito de se programar uma apresentação ou demonstração na escola.

O envolvimento da comunidade local constitui um elemento fundamental na ação da coordenação escolar, na medida em que permite estabelecer uma rede de colaboração entre a escola, as famílias e as diferentes entidades parceiras (Sá, 2004).

A dinamização de iniciativas e projetos educativos em articulação com a comunidade local promove uma consciência de corresponsabilização no acompanhamento do percurso escolar dos alunos do 1.º Ciclo, favorecendo a sua formação integral. Enquanto agentes educativos, todos os membros da comunidade assumem um papel ativo na construção individual e coletiva dos alunos, contribuindo

para que estes se tornem cidadãos críticos, reflexivos, responsáveis e socialmente comprometidos, tal como preconiza o PASEO (2017).

Neste sentido, o Agrupamento Teixeira de Pascoaes, em que esta escola se inseria, procurava proporcionar experiências significativas de aprendizagem que vão além da sala de aula. Durante o estágio, tinha oportunidade de observar a dinamização de projetos de leitura desenvolvidos em articulação com a biblioteca escolar, bem como campanhas solidárias de recolha de bens essenciais, que envolviam ativamente as famílias. Também se verificava a realização de atividades culturais abertas à comunidade, nas quais os alunos podiam apresentar os seus trabalhos e partilhar aprendizagens. Estas iniciativas revelavam uma clara intenção de aproximar escola, família e comunidade, numa lógica de cooperação que valorizava o bem comum e contribuía para a formação de cidadãos mais justos, solidários e responsáveis.

Todos os profissionais que trabalhavam na EB de Barracão têm bem vincado um sentimento de pertença ao concelho e às suas raízes e aos seus costumes. Demonstravam uma forte ligação à comunidade local e valorizavam o envolvimento dos encarregados de educação promovendo a corresponsabilização entre a família e a escola.

Analisando o seu Projeto Educativo, entende-se que é uma escola que tem por missão preparar os alunos para intervir e prosperar numa sociedade em constante mudança. Esta missão é acompanhada por uma forte orientação para a justiça social, a responsabilidade cidadã e a defesa do bem comum.

A EB de Barracão assumia-se como um espaço educativo inclusivo. Dela faziam parte turmas com alunos de diferentes estratos sociais, estruturas familiares, diferentes perturbações de desenvolvimento e de comportamento. Esta valorização da inclusão era conotada pelo trabalho que as professoras de apoio e a professora de Educação Especial desenvolviam junto dos alunos, em articulação com as professoras titulares e a psicóloga com o objetivo de se adotarem práticas pedagógicas que respondessem às necessidades individuais dos alunos, das suas famílias, desde a educação pré-escolar.

1.4.2 Grupo

A turma com a qual desenvolvi o meu estágio era composta por vinte alunos, dos quais sete eram rapazes e treze eram raparigas. Tratava-se de um grupo maioritariamente colaborativo, cujos elementos, de forma geral, revelavam respeito mútuo e o cumprimento das regras básicas de convivência. Era habitual levantarem o braço para

intervir, respeitando a vez de cada um para falar, demonstrando comportamentos de cortesia e empatia, aspetos essenciais ao bom funcionamento do ambiente educativo.

Apesar deste clima geralmente positivo, importa referir que dois alunos se encontravam sinalizados por apresentarem comportamentos menos adequados à realidade educativa. Ambos eram recentemente integrados nesta turma (um no início outro a meio do presente ano letivo), o que poderia justificar, em parte, a necessidade de um processo de adaptação mais prolongado. Ainda assim, e apesar desses desafios pontuais, a gestão comportamental era assegurada de forma coerente e eficaz pela professora cooperante.

No início de cada atividade, a docente recordava as regras de funcionamento da sala e reforçava-as com exemplos claros e adequados ao contexto. Recorria também ao reforço positivo, elogiando os alunos que cumpriam as orientações e atribuindo-lhes pequenas responsabilidades, incentivando os restantes a adotar comportamentos semelhantes. Quando surgiam distrações, intervinha de forma calma, mas firme. Por exemplo, durante uma atividade de cálculo com cartões numéricos, um aluno levantou-se várias vezes para brincar com os materiais. A professora aproximou-se, chamou-o pelo nome, lembrou-o da tarefa e pediu que voltasse ao lugar, integrando-o de imediato na dinâmica sem interromper o grupo. Para além disso, a organização do espaço, a definição de rotinas consistentes e a inclusão de momentos de pausa contribuía para manter a turma focada e num ambiente favorável à aprendizagem.

Ao longo dos 4 meses de estágio, senti que o meu apoio em contexto sala de aula contribuiu para um ambiente de sala de aula mais tranquilo e responsivo relativamente às necessidades dos alunos, particularmente, junto dos alunos referidos acima. Era notável que o seu ritmo de aprendizagem, a capacidade de concentração e o seu nível de motivação era inferior aos demais precisando de mais apoio nesse sentido.

Portanto, após conquistar a confiança dos mesmos, através do estabelecimento de uma relação mais próxima, de uma escuta ativa, postura resiliente e colocando em prática estratégias de negociação (sempre com o parecer da professora cooperante), desenvolvi um trabalho de apoio e de acompanhamento permanente. Auxiliava-os na resolução das atividades propostas, na leitura e (re)interpretação dos enunciados e, através do diálogo, numa tentativa de compreender as suas dificuldades e as aprendizagens adquiridas, encontrava formas alternativas de explicar os conteúdos lecionados pela professora cooperante. A professora cooperante revelava um perfil profissional assente numa postura firme e assertiva, mas, simultaneamente acolhedora.

A sua metodologia de ensino e o seu temperamento equilibrado contribuíam para um ambiente de sala de aula estruturado e propício à aprendizagem. Adotava uma atitude assertiva e estável, mantendo regras claras e rotinas consistentes, mas simultaneamente flexível, ajustando a intervenção às necessidades e ritmos dos alunos, permitindo momentos de diálogo, renegociação de estratégias e participação ativa. Por exemplo, durante uma atividade de resolução de problemas matemáticos em grupo, um aluno demonstrou dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, a professora aproximou-se, forneceu pistas adicionais e reorganizou temporariamente a composição dos grupos, garantindo que todos conseguissem participar sem interromper a dinâmica geral da aula.

Esta combinação de estrutura e flexibilidade garantia que a sala de aula se mantivesse organizada, sem espaço para comportamentos desviantes, ao mesmo tempo que favorecia o envolvimento, a motivação e a autonomia dos alunos, em consonância com os princípios preconizados nos documentos orientadores para uma prática pedagógica inclusiva e humanista.

De salientar a relação de cumplicidade, de colaboração, cooperação e entajuda estabelecida com a professora cooperante. No planeamento das atividades didático-pedagógicas e na realização dos recursos didáticos as minhas propostas sempre foram aceites pela professora cooperante e melhoradas com a sua apreciação global. Não posso esquecer a confiança que a mesma depositava no meu trabalho, pois permitiu-me ter confiança em mim própria, na minha competência profissional, explorar o meu lado mais criativo e assim implementar atividades educativas mais cativantes.

O contexto escolar, sendo relativamente pequeno, favorece uma comunicação eficaz entre os diversos agentes educativos, em particular entre as professoras titulares e as assistentes operacionais. Estas, para além das suas funções regulares, desempenham um papel importante na vigilância dos recreios, assumindo-se como primeiras intervenientes em eventuais conflitos e comunicando prontamente tais situações às professoras, o que reforça a articulação e coesão do trabalho em equipa.

No plano afetivo e relacional, esta turma destacou-se por ser composta por alunos extremamente curiosos, afáveis e emocionalmente sensíveis. Manifestações quotidianas de carinho, como os abraços espontâneos ou as conversas que mantinham comigo, revelaram-se marcantes. Em múltiplos momentos assumi, naturalmente, o papel de confidente, o que permitiu o fortalecimento do vínculo pedagógico e afetivo com os alunos. Tive também oportunidade de partilhar com eles momentos lúdicos,

nomeadamente, brincadeiras no recreio que, não só fortaleceram a relação professor-aluno, como também criaram oportunidades educativas informais, mas significativas. Um exemplo disso foi a surpresa e entusiasmo das meninas ao verem-me saltar à corda, atitude da minha parte que reforçou a empatia mútua.

Ao longo das semanas, foi possível presenciar momentos de desânimo, desmotivação e falta de confiança, apesar do carácter perspicaz da generalidade dos alunos, principalmente, quando não conseguiam realizar alguma atividade ou exercício, nomeadamente, de resolução de problemas, na disciplina de Matemática.

Para atenuar estas situações, em coadjuvação com a professora cooperante, procurava implementar formas alternativas de enunciar e verbalizar os enunciados. Dotar estes alunos de estratégias de interpretação como, por exemplo, representarem por desenho à medida que liam o enunciado de forma pausada, respeitando os sinais de pontuação, foi a forma que eu encontrei para que a sua compreensão se tornasse mais concreta e, assim, pudessem compreender que, indiretamente, existe uma lógica construtiva que coloca em prática aprendizagens que devem estar consolidadas.

À medida que ia estreitando laços com os alunos, o que me permitia conhecê-los melhor, percebi que os alunos precisavam que se valorizassem as suas qualidades individuais e, por isso, recorri em momentos oportunos, ao reforço positivo. Procurava sempre incentivar o lado mais humano e sonhador de cada aluno, porque aprendia com eles o quanto era importante a dimensão afetiva na construção de relações educativas saudáveis e no desenvolvimento da sua autoestima.

1.4.3 Rotinas

Tendo em conta o horário da turma do 3.º Ano, Turma B, as manhãs eram ocupadas pelas disciplinas de Português e de Matemática, excetuando à segunda-feira (9 horas às 10 horas e 30 minutos) e à quarta-feira (das 11 horas às 12 horas) em que era lecionada a disciplina de Inglês.

Na parte da manhã, eram lecionadas as disciplinas de Português e de Matemática, pois implicam maior esforço cognitivo e continuidade na consolidação de aprendizagens, são estrategicamente colocadas neste horário, potenciando um melhor desempenho académico. Diversos estudos em psicologia da educação indicam que os alunos apresentam maior capacidade de atenção e concentração nas primeiras horas do dia. Este

período matinal revela-se, assim, mais propício à realização de tarefas que exigem raciocínio abstrato, memorização e pensamento crítico (Dikker et al., 2020).

A parte da tarde era ocupada pelas disciplinas de Estudo do Meio, Ed. Física, Ed. Artística, Património Local e a partir das 16 horas e 30 minutos tinham lugar as Atividades de Enriquecimento Curricular (regime facultativo).

O intervalo da manhã era de 30 minutos (das 10 horas e 30 minutos às 11 horas. A hora de almoço era de 2 horas (das 12 horas às 14 horas) uma vez que o refeitório não tinha capacidade suficiente para acolher todas as turmas inclusive as crianças do JI em simultâneo.

Particularmente falando da Componente de Currículo designada de Património Local (PL), o Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes, colocava ao dispor uma oferta complementar de escola e, neste sentido, desafiava todos os anos os professores das escolas do 1.º CEB a desenvolverem um Projeto relacionado com o Património Local com as suas turmas. Isto é, cada escola era incumbida de, ao longo do ano letivo, trabalhar e, posteriormente, apresentar um projeto que abordasse algum aspeto ligado ao património histórico-cultural do conselho de Amarante tendo como pressuposto a relevância do contacto direto com fontes patrimoniais para o conhecimento, consciencialização e valorização do património local.

Paralelamente, era dada especial atenção à prevenção de problemas físico-motores decorrentes do transporte de mochilas pesadas. Para esse efeito, os manuais escolares permaneciam, regra geral, nos armários da sala de aula, sendo apenas requisitados para trabalhos a realizar em casa. Em períodos de avaliação, os alunos levavam exclusivamente os manuais das disciplinas em que seriam avaliados, permitindo-lhes proceder à revisão dos conteúdos sem sobrecarga de material.

1.4.4 Reflexão sobre a Experiência de Estágio na PES IV – 3º ano do 1º CEB

Esta experiência de estágio contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional, alimentando em mim a certeza de que é esta a profissão que desejo abraçar. A convivência com esta turma reforçou a minha vocação e o meu compromisso com uma educação centrada na escuta, na valorização do outro e no respeito pela infância como espaço de descoberta, sonho e aceitação das diferenças singulares de cada um (Sarmiento, 2004).

O percurso de estágio representa um momento ímpar no percurso formativo de qualquer futuro docente. Ao longo de cerca de três meses de prática profissional, tive a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial com a realidade do contexto escolar em que estive inserida, experienciando, de forma autêntica, os múltiplos desafios que caracterizam a docência.

A formação inicial de professores assume, assim, um papel crucial nesta fase profissionalizante. É através dela que se constroem as bases teóricas e metodológicas que sustentam uma prática pedagógica consciente, reflexiva e comprometida com a missão de ensinar. A possibilidade de aplicar os conhecimentos em contexto real de sala de aula, de observar e de intervir, com intencionalidade didático-pedagógica, permite-nos não só validar aprendizagens, mas também abrir horizontes e desenvolver a flexibilidade necessária para lidar com a diversidade dos alunos e com as situações escolares (Nóvoa, 1992). A experiência vivida na EB de Barracão, em Amarante, ficará para sempre gravada na minha memória pelas melhores razões. As vivências partilhadas com os alunos, com o corpo docente e com a restante comunidade educativa foram profundamente enriquecedoras, não apenas do ponto de vista profissional, mas sobretudo humano. Acredito, com humildade, mas também, com convicção, que deixei uma marca na vida daqueles que cruzaram o meu caminho, tal como cada um deles deixou em mim uma particularidade. Levarei sempre comigo um pouco da essência desta escola e sinto-me feliz por ter seguido a minha intuição quando optei por realizar o meu estágio nesta escola.

Este estágio permitiu-me crescer enquanto pessoa, futura professora, consolidar práticas pedagógicas e, acima de tudo, compreender a verdadeira importância do papel do professor na formação integral dos alunos. Tive sempre presente o propósito de contribuir para momentos de aprendizagem significativos, enquanto procurava incutir valores como o respeito, a solidariedade, a empatia e o sentido de responsabilidade. Numa sociedade em constante transformação, marcada por desafios crescentes no plano relacional e ético, considero essencial que a escola assuma o seu papel formativo e que o professor se afirme como um agente ativo na formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de fazer a diferença.

Concluo esta etapa com o sentimento de dever cumprido, mas também com a consciência de que a aprendizagem nunca termina. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de planificar, implementar e acompanhar atividades que promoveram

aprendizagens essenciais, como o desenvolvimento do cálculo, da leitura e interpretação de enunciados, bem como competências sociais e emocionais, incluindo colaboração, respeito pelas regras e autonomia. Enfrentei desafios na dinamização de tarefas mais complexas ou de maior duração, sobretudo no que diz respeito à manutenção da atenção e à diferenciação das estratégias para alunos com ritmos e necessidades diversas, o que me levou a adaptar continuamente os recursos, o tempo e a organização das atividades, em consonância com os princípios preconizados pelos documentos orientadores. Por exemplo, durante atividades de resolução de problemas em pequenos grupos, utilizei materiais visuais e manipulativos para apoiar a compreensão dos alunos com maiores dificuldades, enquanto promovia a participação ativa dos restantes. Esta experiência permitiu-me consolidar competências de planeamento, observação e acompanhamento individualizado, promovendo aprendizagens significativas e ajustadas ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que preconiza cidadãos autónomos, críticos, responsáveis e socialmente participativos. Este percurso fortaleceu a minha paixão pelo ensino e reforçou a certeza de que é nesta profissão que quero continuar a crescer, a inspirar e a ser inspirada, comprometendo-me com uma prática pedagógica humanista, reflexiva e orientada para o desenvolvimento integral de cada criança.

1.5 Reflexão Global dos Estágios

Ao longo do 1.º ano do Mestrado, tive a oportunidade de realizar estágio em contexto de creche (1.º semestre) e de Jardim de Infância (2.º semestre), experiências que marcaram de forma significativa o meu percurso formativo. Esta etapa revelou-se um processo de crescimento pessoal e profissional, superando as minhas expectativas e permitindo-me consolidar aprendizagens essenciais para a prática educativa.

A experiência vivida evidenciou a relevância da educação nas primeiras idades, enquanto base para o desenvolvimento integral e futuro da criança. O papel do/a educador/a de infância assume-se, neste sentido, como fundamental para a aquisição de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, indispensáveis ao bem-estar e ao futuro das crianças (Bairrão, 1998).

Percebi, de forma clara, que a qualidade das interações, dos cuidados prestados e do ambiente educativo é determinante para que cada criança explore, descubra e aprenda em segurança.

Um dos aspetos mais marcantes desta experiência foi a importância da relação afetiva estabelecida com as crianças. O vínculo construído diariamente, através da atenção, da escuta e da sensibilidade às necessidades individuais, revelou-se essencial para o fortalecimento da confiança e para a promoção de aprendizagens significativas. Este cuidado afetivo constitui um pilar central do trabalho em creche e jardim de infância, permitindo que as crianças se sintam valorizadas e motivadas para aprender. Paralelamente, percebi melhor a relevância da relação escola-família, sendo o envolvimento dos encarregados de educação nas rotinas e atividades um fator de enorme valor, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso das crianças e para a construção de relações de confiança com os profissionais (Sarmiento, 2003).

Durante o 2.º ano do Mestrado, tive a oportunidade de estagiar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente em turmas do 1.º ano (1.º semestre) e do 3.º ano (2.º semestre). Esta etapa revelou-se particularmente enriquecedora, não apenas enquanto espaço de prática pedagógica, mas também, como ambiente de formação profissional e pessoal.

A convivência com os docentes do Agrupamento caracterizou-se por cumplicidade, empatia e entreajuda, dimensões essenciais ao desenvolvimento profissional. Estudos demonstram que a colaboração entre professores contribui para reduzir o isolamento, promover a partilha de conhecimentos e favorecer o crescimento mútuo enquanto formadores, sendo a cooperação docente um instrumento eficaz de construção de capacidade pedagógica (Hargreaves, 2019).

Ao longo de todas estas experiências, ficou evidente a importância da observação, avaliação e reflexão como ferramentas centrais da prática pedagógica, tal como destaca Alarcão (2003). A observação sistemática das crianças permitiu identificar interesses, necessidades, ritmos de aprendizagem e dificuldades individuais, enquanto a avaliação contínua das atividades proporcionou-me evidências concretas sobre o progresso das aprendizagens. A reflexão sobre estas observações e avaliações orientou a adaptação das estratégias pedagógicas, a reorganização dos recursos, o ajustamento do tempo de cada atividade e a implementação de metodologias diferenciadas, garantindo que cada criança pudesse consolidar aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais, de acordo com as Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos.

As vivências por que passei bem como, as práticas educativas que realizei, para e com os alunos, permitem-me afirmar que as mesmas contribuíram para reforçar a minha

convicção de que uma sólida formação inicial, aliada à vontade de inovar e melhorar a realidade educativa, é essencial para o exercício da profissão docente. A formação técnica prepara, mas é a disponibilidade para ouvir, acolher e estimular que torna o trabalho significativo. As interações estabelecidas com os alunos revelaram-se fulcrais para a minha perceção do papel e da vocação do professor. Momentos de cumplicidade, de leveza, de partilha de conhecimentos, de estratégias educativas que fomentassem a motivação dos alunos contribuíram decisivamente para reforçar o meu apreço pela profissão. O meu intuito com a minha presença em sala de aula era de instalar um ambiente de reciprocidade de sentimentos, de experiências, numa lógica de que todos, dedicados a alcançar o bem comum, em comunhão com os mesmos propósitos, poderíamos alcançar bons resultados.

Ao longo do meu percurso enquanto estagiária, percebi que é necessário romper certas práticas educativas rotineiras instituídas nas escolas, como a educação tradicional que ainda vê o aluno como um ser passivo e que o professor é detentor de todo o saber. É certo que o esforço emocional do professor é acrescido, sobretudo, num contexto profissional que muitas vezes não reconhece plenamente o impacto real do seu papel.

Contudo, fazendo alusão à perspectiva deweyana, Placides & Costa (2021) sublinham que a verdadeira pedagogia exige mais do que o saber técnico e que é indispensável cultivar uma atitude humana genuína. Esta afirmação legitima a noção de vocação, ou seja, não basta dominar conteúdos, é preciso colocar o aluno, a paixão e a empatia no centro da ação educativa.

Portanto, a prática docente deve privilegiar momentos de efetiva experimentação com ações que permitam que os alunos alcancem o sucesso académico efetivo através de aprendizagens significativas:

“A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação. Essa é a forma como aprendemos na vida, como resolvemos os problemas que se nos apresentam. Acumular experiências, resintificá-las e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos, é o caminho para o verdadeiro aprendizado” (Placides & Costa, 2021, p. 138).

Para concluir, estes estágios fortaleceram em mim a convicção de que a educação de infância e os anos iniciais do Ensino Básico constituem etapas estruturantes, que requerem profissionais comprometidos, sensíveis, reflexivos e capazes de observar, avaliar e adaptar constantemente a sua prática. Mediante estas experiências educativas, tenho a certeza de que ser educador/professor é um ato de responsabilidade e paixão, que



se traduz no compromisso diário de promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças e dos alunos enquanto seres em constante transformação.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico

A transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é um processo multifacetado que combina mudanças emocionais, sociais, cognitivas e organizacionais. Mais do que a passagem para um novo espaço, implica a entrada numa cultura pedagógica distinta, com rotinas, expectativas e relações próprias. Este capítulo reúne a base conceptual que sustenta o estudo, organizada em cinco eixos articulados.

Na secção 2.1 clarifica-se o conceito de transição e as suas implicações pedagógicas, distinguindo-o de articulação e sublinhando a importância de um planeamento intencional e continuado. Na secção 2.2 aprofundam-se as diferenças curriculares entre EPE e 1.º CEB e o papel da articulação na continuidade das aprendizagens, evidenciando potenciais ruturas e caminhos de convergência. Na secção 2.3 apresentam-se as práticas e as estratégias que consideradas como promotoras de uma transição bem-sucedida. Na secção 2.4 apresenta-se o conceito de “Matrícula Condicional” subdividindo-se nos dois pontos seguintes: no ponto 2.4.1, apresenta-se o enquadramento legal aplicável e no ponto 2.4.2 discutem-se as implicações pedagógicas e organizacionais desta medida na adaptação inicial.

Para sustentar analiticamente o fenómeno, na secção 2.5 apresentam-se os quadros teóricos de referência sobre adaptação e desenvolvimento na transição, desenvolvidos em detalhe nas subsecções: 2.5.1 (Teoria Sociocultural de Vygotsky) e 2.5.2 (Teoria Ecológica de Bronfenbrenner).

Por fim, a secção 2.6 centra-se no papel dos atores educativos no processo de transição: em 2.6.1 discute-se o contributo do educador de infância e do professor do 1.º CEB; em 2.6.2 aprofunda-se a intervenção da família e dos encarregados de educação.

Esta organização teórica articula conceitos, políticas e práticas, oferecendo um quadro coerente para interpretar os dados empíricos e fundamentar recomendações que promovam transições educativas mais contínuas, inclusivas e centradas na criança.

2.1 A Transição Entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Conceito de Transição e as suas Implicações Pedagógicas

A passagem da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constitui uma etapa decisiva no percurso educativo e no desenvolvimento emocional da criança. Mais do que uma simples mudança de espaço escolar, este momento representa uma transformação significativa nas rotinas diárias, nas interações sociais, nas expectativas de aprendizagem e nas metodologias pedagógicas (Sim-Sim, 2010).

Devido à sua complexidade, a temática da transição entre ciclos educativos tem sido bastante estudada pela comunidade científica e alvo de atenção por parte de educadores, professores e decisores políticos, que reconhecem a importância de garantir uma continuidade educativa e uma estabilidade emocional que favoreça a adaptação de todas as crianças.

Vivemos num contexto marcado por rápidas transformações sociais e culturais, que afetam inevitavelmente o universo escolar. Se não forem compreendidas e integradas na realidade das crianças, essas mudanças podem tornar-se superficiais ou irrelevantes para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, importa refletir sobre a transição entre a EPE e o 1.º ano do 1.º CEB, atendendo aos impactos que esse processo pode ter no presente e no futuro da criança.

O termo “transição”, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2018) remete para uma passagem ou mudança gradual, associada a um processo de evolução. No campo educativo, este conceito envolve mais do que a deslocação física para um novo espaço: traduz uma alteração nas rotinas, nos papéis sociais, nas interações e nas exigências pedagógicas.

De acordo com Sim-Sim (2010), é uma etapa que representa um momento determinante no percurso escolar, marcado por desafios emocionais, sociais e cognitivos que requerem adaptação progressiva.

Conforme Gonçalves de Oliveira (2016), o ingresso no 1.º CEB transforma substancialmente o contexto educativo: há maior formalização do ensino, uma estrutura de horários mais rígida, exigências acrescidas em termos de desempenho académico e uma nova relação com o adulto, mais centrada na instrução. Estas mudanças afetam a criança a nível emocional, social e cognitivo, exigindo apoio contínuo de professores e

famílias. Se bem acompanhada, a transição pode fortalecer a autonomia, a autoestima e a motivação da criança para aprender.

A transição escolar implica a adaptação a um novo ambiente educativo, caracterizado por regras, rotinas e expectativas distintas das vivenciadas na educação pré-escolar (Marques & Oliveira, 2023). Estas mudanças não acontecem de forma instantânea nem automática, configurando-se como um período de ajustamento em que a criança reorganiza as suas experiências anteriores e enfrenta novos desafios e exigências, enquanto encontra oportunidades para desenvolver competências (Abrantes, 2009). Todavia, é uma transição que deve ser preparada através de um planeamento cuidadoso e intencional, sustentado por uma articulação eficaz entre educadores de infância e professores do 1.º CEB (Chambel, 2015).

Posto isto, torna-se importante estabelecer uma diferenciação entre o termo “transição” e “articulação” e, por isso, Gonçalves de Oliveira (2017, p. 54) clarifica dizendo que independentemente do modo como é pensada e concretizada, a “transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador.” Por outro lado, a articulação “pode ser entendida como o conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa com o intuito de facilitar a transição”.

Na mesma linha de pensamento, Gonçalves de Oliveira (2016) reforça a importância de garantir a continuidade das aprendizagens, respeitando o ritmo individual de cada criança e criando ambientes que transmitam segurança, autonomia e motivação. O facto de cada criança chegar ao 1.º ano com diferentes níveis de maturidade e competências, torna a diferenciação pedagógica necessária e a adoção de práticas inclusivas, valorizando os saberes já adquiridos evitando uniformizações precoces.

Vasconcelos (2014) acrescenta que estratégias como a troca de informações entre profissionais, a realização de atividades conjuntas ou as visitas à escola básica contribuem para suavizar a transição. Cabe ainda ao professor do 1.º ano reconhecer e integrar as experiências provenientes do JI nas suas práticas pedagógicas, promovendo uma adaptação gradual e positiva uma vez que, cada criança percorre o seu trajeto de forma única com níveis distintos de maturidade, autonomia e competências. É essencial que os professores estejam preparados para responder a essa diversidade, promovendo práticas inclusivas, que valorizem o que cada criança já sabe e consegue fazer, sem forçar uma

uniformização precoce. Assim, um dos principais desafios pedagógicos está na necessidade de garantir continuidade nas aprendizagens. Lucena (2009), acrescenta afirmando que, quando a transição não é devidamente apoiada, podem surgir instabilidade, insegurança, desmotivação e até retrocessos no desenvolvimento da criança.

Contudo, Serra (2004) realça que uma articulação intencional, que respeite os princípios da EPE e incorpore metodologias lúdicas, experimentais e ativas, promove confiança, bem-estar e aprendizagens significativas. Importa salientar que, a transição não deve ser entendida como um evento isolado e restrito ao início do ano letivo, mas, como um processo contínuo que exige acompanhamento ao longo do tempo. Neste sentido, cabe aos profissionais criarem condições de acolhimento e integração plena, assegurando que cada criança inicia o seu percurso escolar com estabilidade emocional, confiança, entusiasmo pela aprendizagem favorecendo a sua integração plena no novo ciclo.

No ingresso no 1.º CEB, o contexto educativo transforma-se substancialmente, pois há uma maior formalização do ensino, uma estrutura de horários mais rígida, uma maior exigência em termos de desempenho académico e um novo estilo de relação com o adulto, que passa a exercer um papel mais centrado na instrução. A criança precisa, por isso, de apoio para lidar com essas transformações, o que exige atenção por parte dos profissionais e das famílias, tal como salienta Gonçalves de Oliveira (2016).

No entanto, uma transição que não é devidamente apoiada pode provocar instabilidade, insegurança ou falta de motivação por parte da criança, interferindo negativamente na sua adaptação e nos seus resultados escolares. Por outro lado, segundo Serra (2004), quando a transição é pensada com intencionalidade pedagógica, promovendo uma continuidade entre os contextos educativos, cria-se um ambiente de confiança e bem-estar que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento.

Assim, compreender as múltiplas dimensões da transição e as suas implicações no trabalho pedagógico permite construir pontes entre contextos educativos e assegurar que cada criança inicia o seu percurso escolar com confiança, estabilidade emocional e entusiasmo por aprender. Tal como defende Vasconcelos (2015, p. 7), “assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, para o seu desempenho cognitivo.”

2.2 Diferenças Curriculares e Articulação entre a EPE e o 1.º CEB

Os modelos pedagógicos implementados na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) evidenciam uma continuidade educativa assente em princípios comuns, que procuram promover o desenvolvimento integral da criança. Na EPE, a aprendizagem é estruturada de forma lúdica, centrada nos interesses e necessidades das crianças, favorecendo a exploração, a experimentação e a construção ativa do conhecimento. Esta abordagem permite o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, constituindo uma base sólida para a aprendizagem futura no 1.º CEB.

No 1.º CEB, os modelos pedagógicos contemporâneos continuam a valorizar a participação ativa do aluno, a diferenciação de estratégias e a promoção da autonomia, reforçando os princípios já presentes na EPE. Exemplos como o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) evidenciam a importância de uma transição educativa contínua, em que se mantém a valorização da interação, da experimentação e da aprendizagem significativa. De forma semelhante, a Pedagogia em Participação enfatiza a construção conjunta do conhecimento, envolvendo alunos, professores e, em alguns casos, a comunidade escolar, garantindo que a passagem da EPE para o 1.º CEB se realize de forma coesa e consistente, preservando o ritmo e os interesses individuais de cada criança.

Estas abordagens pedagógicas sublinham a importância de assegurar a continuidade educativa entre os níveis, evitando ruturas bruscas e promovendo uma progressão harmoniosa nas aprendizagens essenciais, de acordo com os princípios preconizados nos documentos orientadores.

A passagem da EPE para o 1.º CEB traduz-se numa mudança de paradigma educativo: de um currículo flexível e centrado na criança para uma estrutura mais formal, orientada por objetivos e conteúdos definidos. Este contraste, como observam Dos Santos Luís e Casado (2019), levanta desafios à continuidade do processo educativo e ao bem-estar da criança.

A Educação Pré-Escolar (EPE) deve ser entendida como um serviço educativo que apoia o desenvolvimento integral da criança e oferece suporte às famílias, constituindo a primeira etapa do sistema educativo. Para além de promover competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, a EPE privilegia experiências de aprendizagem significativas, baseadas na exploração, no brincar e na interação com o meio. Esta etapa

prepara as crianças para a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, garantindo continuidade pedagógica e preservando o ritmo, os interesses e as necessidades individuais de cada uma. Ao assegurar um ambiente seguro, estimulante e afetivamente enriquecedor, a EPE estabelece as bases para a construção de aprendizagens duradouras, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos, em consonância com os princípios orientadores do sistema educativo (Nabuco, 2002).

Porém, a transição entre a EPE e o 1.º CEB pode ser comprometida por alguns fatores estruturais, nomeadamente as dinâmicas de isolamento profissional que caracterizam os grupos disciplinares, dificultando a cooperação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Esta falta de articulação repercute-se tanto na execução das tarefas pedagógicas como na construção de uma continuidade educativa entre os dois níveis de ensino (Dos Santos Luís & Casado, 2019). Contudo, no caso da rede pública, a inexistência de um currículo rígido e uniformizado na EPE constitui uma oportunidade para práticas mais flexíveis, mais abertas à participação das famílias e à adaptação de conteúdos às necessidades e contextos específicos das crianças. Essa flexibilidade curricular, ao não estar condicionada por programas nacionais excessivamente estruturados, poderia facilitar a aproximação entre educadores e professores do 1.º CEB, permitindo o desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns e promovendo uma transição mais harmoniosa e coerente para as crianças (Dos Santos Luís & Casado, 2019).

Nesse sentido, as OCEPE (Silva et al., 2016) sublinham que a etapa da EPE não deve ser encarada como antecipação da escolaridade obrigatória, mas antes como base para a educação ao longo da vida. Quer isto dizer que, a EPE deve possibilitar a aquisição de competências que favoreçam a integração no 1.º CEB, e não a preparação para conteúdos curriculares previstos apenas para esta etapa.

As aprendizagens na EPE organizam-se de forma integrada, abrangendo áreas de conteúdo como a formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. As mesmas estão pensadas para que, na sua operacionalização, possam respeitar o ritmo individual de cada criança de modo a poder construir os seus conhecimentos através do brincar, da experimentação e das situações significativas (Nabuco, 2002).

De forma convergente, Bravo (2010) realça que o ambiente pré-escolar deve estimular curiosidade, participação e exploração, reforçando o papel da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. O educador, assim, deve proporcionar

experiências ligadas ao seu quotidiano, ajustadas ao nível de desenvolvimento, promovendo uma aprendizagem lúdica e motivadora.

Um dos aspetos centrais no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB é a questão da continuidade educativa. A literatura sublinha que a aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo, iniciado desde o nascimento, e que a escola deve estruturar os seus fundamentos a partir das experiências prévias das crianças. Neste sentido, torna-se essencial que os educadores de infância reconheçam os percursos individuais de desenvolvimento, apoiando cada criança a alcançar o seu potencial máximo. De igual modo, os professores do ensino básico devem valorizar e integrar as competências já adquiridas na educação pré-escolar, assegurando uma progressão coerente (Nabuco, 2002).

Assim, torna-se fundamental que na EPE sejam antecipadas, de forma gradual e adequada, algumas competências que serão aprofundadas no ensino básico, enquanto este último reconhece e reforça as aprendizagens anteriores. Para tal, é indispensável que educadores e professores desenvolvam um planeamento articulado e a longo prazo, garantindo maior coerência curricular e uma continuidade efetiva no processo educativo das crianças (Bairrão, 1998).

A Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estabelece objetivos para a educação pré-escolar que incluem o desenvolvimento pessoal e social, a inserção em contextos socialmente diversificados, a promoção da igualdade de oportunidades e o estímulo à curiosidade, ao pensamento crítico e à expressão em múltiplas formas. Além disso, refere a importância de um ambiente educativo seguro e acolhedor, capaz de favorecer o bem-estar da criança, bem como de detetar precocemente eventuais dificuldades ou talentos, sempre com a participação ativa das famílias.

Neste enquadramento, o currículo da EPE deve ser entendido como um conjunto de experiências educativas planeadas ou espontâneas, que apoiam o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança. Tais experiências, organizadas segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), funcionam como orientações para a prática pedagógica, assegurando coerência e intencionalidade. De acordo com Marchão e Henriques (2018), este currículo integra não apenas objetivos e conteúdos, mas também métodos de avaliação que sustentam um processo educativo contínuo e direcionado para o desenvolvimento integral da criança.

As OCEPE (Silva et al., 2016), consolidam os princípios pedagógicos que valorizam a diversidade e a igualdade de oportunidades, defendendo a criança como agente ativo da aprendizagem e a transversalidade do conhecimento. Nesta linha, Marchão e Henriques (2018) definem o “currículo” da educação pré-escolar como um conjunto de experiências educativas, planeadas ou espontâneas, que visam o bem-estar, o desenvolvimento global e a aprendizagem.

No 1.º CEB, a organização curricular estrutura-se em áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), incluindo ainda a Educação Moral e Religiosa (opcional) e, mais recentemente, o inglês como disciplina curricular. Este contexto educativo, como refere Bravo (2010), exige das crianças maior responsabilidade e autonomia, estando associado a metas curriculares, avaliação formal e aquisição de competências num tempo delimitado.

Estas diferenças estruturais reforçam a necessidade de articulação intencional entre os dois contextos pedagógicos, evitando que a adaptação das crianças seja reduzida a um ajustamento unilateral às exigências do 1.º CEB. Da mesma forma, Cruz (2012) defende que esta transição deve assentar num diálogo entre práticas educativas, respeitando a singularidade da infância. Serra (2004) acrescenta que tal articulação se constrói através de estratégias como momentos de partilha entre educadores e professores, atividades conjuntas entre as crianças dos diferentes níveis educativos e visitas das crianças à escola do 1.º ciclo, práticas que permitem familiarização progressiva com os novos contextos organizacionais e relacionais.

Para Serra (2004), de forma complementar, o envolvimento das famílias e a sensibilização dos docentes do 1.º CEB para metodologias mais lúdicas e exploratórias são fatores que contribuem para uma transição mais gradual e positiva. Assim, apesar das diferenças curriculares, é essencial que haja uma continuidade educativa que assegure estabilidade, promova o bem-estar e favoreça o sucesso escolar ao longo da vida.

Neste enquadramento, compreende-se a relevância de analisar as matrículas condicionais para o 1.º ano do 1.º CEB, uma vez que constituem uma realidade concreta em que estas diferenças e exigências curriculares se tornam particularmente visíveis. O estudo destas situações permite compreender melhor de que forma a articulação (ou a sua ausência) influencia a adaptação das crianças e o seu percurso inicial no ensino básico e

quais as práticas e estratégias que podem promover uma transição educativa bem-sucedida.

2.3 Práticas e Estratégias Promotoras de uma Transição Educativa Bem-Sucedida

A transição da EPE para o 1.º CEB é amplamente reconhecida como um momento de elevada importância no percurso escolar das crianças, uma vez que implica mudanças significativas a nível emocional, social, pedagógico e organizacional. Mais do que uma simples transição entre ciclos, este processo corresponde a uma etapa de adaptação a novos ambientes, regras, exigências e formas de aprender e de se relacionar. Por estes motivos, estudos realizados neste âmbito têm mostrado que a transição deve ser cuidadosamente preparada, de modo a prevenir ruturas que possam gerar dificuldades de integração e, em simultâneo, potenciar aprendizagens significativas e duradouras.

Um dos aspetos mais salientados pela literatura é a necessidade de se assegurar uma continuidade pedagógica entre a EPE e o 1.º CEB. Sim-Sim (2010), destaca que é fundamental garantir uma articulação curricular que evite percursos fragmentados e desarticulados, uma vez que a ausência dessa continuidade pode traduzir-se em incoerência, insegurança e maior dificuldade de adaptação.

Neste domínio, as aprendizagens realizadas na EPE devem ser entendidas como a base de um processo contínuo, que deve ser consolidado e valorizado no 1.º CEB, permitindo que as crianças sintam que o seu percurso tem sentido e que os conhecimentos prévios são reconhecidos e aproveitados. Esta ideia é reforçada por Gonçalves de Oliveira (2017, p. 52):

“Há muitas questões que se levantam quando pensamos na continuidade educativa. Para além do trabalho realizado nos jardins de infância e escolas e do trabalho realizado com as famílias temos também que pensar no currículo, nos modelos e metodologias utilizadas, na formação inicial e continua dos educadores e dos professores, entre muitos outros aspetos que influenciam a transição entre etapas educativas”.

Assim sendo, a cooperação entre educadores e professores assume um papel substancial na medida em que contribui para uma transição mais positiva, motivadora e consistente uma vez que, é adotada uma abordagem integrada e sistémica da aprendizagem infantil, na qual as experiências anteriores são consideradas essenciais para dar sentido às aprendizagens futuras.

Boneti (2006) defende que o diálogo, a entreaajuda e o planeamento conjunto de atividades constituem estratégias fundamentais para aproximar os dois contextos educativos e, conseqüentemente, tornar a transição mais tranquila para as crianças.

Esta colaboração pode materializar-se em diversas práticas, como a realização de projetos comuns, a partilha de metodologias, a realização de reuniões de articulação ou a organização de visitas regulares das crianças da EPE à escola do 1.º CEB. Ainda que nem todos os professores preparem esta fase da mesma forma, a literatura sublinha que a diversidade de abordagens não compromete a qualidade do processo, desde que cada profissional, em função das características do grupo de crianças, planeie práticas que assegurem continuidade e promovam a segurança emocional e pedagógica.

Em conformidade, as orientações legais e normativas reforçam igualmente a necessidade desta articulação. A Circular 17/DSCDC/DEPED/2007 salienta o papel do Processo Individual da Criança, documento que reúne informações sobre o desenvolvimento e as aprendizagens alcançadas, e que deve acompanhar a passagem da EPE para o 1.º CEB. Este instrumento revela-se decisivo para assegurar que a transição decorra de forma informada e coerente, uma vez que oferece ao professor do 1.º ano uma visão abrangente das competências da criança, das suas necessidades específicas e do seu percurso até ao momento. Além disso, a Circular recomenda diversas estratégias concretas, como a realização de encontros de articulação pedagógica entre profissionais, a promoção de momentos de diálogo com as famílias, o planeamento de atividades conjuntas ao longo do ano letivo e a organização de visitas orientadas às escolas de destino, de forma a familiarizar gradualmente as crianças com o novo ambiente educativo.

Cardona (2014) reforça a importância de envolver as famílias neste processo, sublinhando que a sua participação na tomada de decisões contribui para compreender melhor de que forma os pais apoiam os filhos na passagem entre ciclos, reforçando assim a corresponsabilidade educativa.

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB enfrenta constrangimentos significativos, entre os quais se destacam a inexistência de contacto regular entre educadores e professores, frequentemente associados à distância física entre os contextos educativos, o que dificulta a implementação de projetos comuns ao longo do ano letivo. Neste sentido, diversos autores sublinham a necessidade de desenvolver processos de co-construção que promovam a participação ativa da criança, permitindo-lhe assumir-se como sujeito da sua própria transição. Estratégias como a utilização de jogos simbólicos podem contribuir

para que a criança experiencie, de forma lúdica, situações que encontrará no novo ciclo de ensino, atenuando o impacto da mudança (Sarmiento et al., 2018).

Outras propostas de articulação centram-se no desenvolvimento da literacia em contexto de educação pré-escolar, defendendo que estas experiências não devem restringir-se ao espaço do jardim de infância, mas antes articular-se com o contexto familiar e social. Práticas como a introdução de materiais escritos no quotidiano da sala ou a exploração da linguagem escrita em ambientes exteriores permitem à criança tomar contacto, ainda que de forma superficial, com aprendizagens futuras, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência emergente da literacia (Martins, 1996 citado por Dos Santos Luís & Casado, 2019).

Apesar da relevância destas práticas, vários autores alertam para a necessidade de um tempo de maturação que permita a disseminação das boas práticas de articulação, argumentando inclusivamente a favor da implementação de um currículo estruturado para a EPE, com objetivos, conteúdos e estratégias definidos. Todavia, tal instrumento, ainda que útil, não asseguraria por si só uma articulação eficaz, a qual depende, sobretudo, da compreensão sobre o sentido e a finalidade de apoiar as crianças no processo de transição (Dionísio & Pereira, 2006 citados por Dos Santos Luís & Casado, 2019).

Das estratégias frequentemente apontadas destaca-se a realização de visitas às escolas de 1.º CEB, tal como já referido anteriormente, permitindo às crianças familiarizarem-se progressivamente com os espaços, as rotinas, os professores e os pares, o que contribui para reduzir a ansiedade associada à mudança. A organização de atividades conjuntas, como celebrações festivas ou momentos de convívio entre grupos da educação pré-escolar e do 1.º ano, constitui igualmente uma prática promotora de continuidade educativa. Por fim, a construção de materiais pedagógicos em colaboração entre crianças dos dois níveis educativos pode ser uma forma enriquecedora de fomentar a partilha de experiências e de fortalecer o sentimento de pertença ao novo contexto escolar (Dos Santos Luís & Casado, 2019).

Paralelamente, Pires et al. (2019, p. 82) salientam a relevância de incluir as próprias crianças no processo, promovendo a sua participação, capacidade de decisão e interação social, elementos que contribuem para uma adaptação mais confiante e autónoma: “Devemos fazer com que a criança goste da escola e goste de aprender e arranjar formas que permitam que esta transição seja feita naturalmente”.

Além desse aspeto, a dimensão organizacional da transição também é evidenciada, refletindo que uma adequada organização do tempo, das rotinas e das atividades no jardim de infância facilita a preparação para as exigências formais do 1.º CEB: “É imprescindível que estes primeiros passos das crianças no mundo escolar sejam fortalecidos, permitindo-lhes avançar com confiança para os próximos desafios da vida escolar” (Pires et al., 2019, p. 82).

Assim sendo, a literatura e as orientações normativas convergem na defesa de um conjunto de práticas que visam garantir uma transição educativa bem-sucedida. Entre estas destacam-se a continuidade pedagógica e curricular, que valoriza as aprendizagens prévias e promove uma consolidação progressiva; a cooperação interprofissional, que assegura práticas coesas e consistentes entre educadores e professores; e o envolvimento ativo das famílias e das próprias crianças, que se assumem como agentes corresponsáveis no processo (Sim-Sim, 2010).

Estas práticas e estratégias acima referidas e defendidas pelos autores aqui mencionados, articulam-se diretamente com o objeto de estudo do presente trabalho, na medida em que procuram compreender e evidenciar como a articulação entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pode promover uma transição mais positiva, inclusiva e potenciadora do desenvolvimento integral da criança.

Existem motivos para se acreditar que transição da EPE para o 1.º CEB deve ser entendida como um processo complexo e contínuo, que exige planeamento, articulação e a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a continuidade das aprendizagens e o bem-estar das crianças uma vez que, a articulação curricular entre ciclos é determinante para evitar ruturas ou incoerências que possam comprometer a adaptação escolar (Sim-Sim, 2010).

Posto isto, é reiterada a importância de promover maior interação e comunicação entre educadores e professores, garantindo que as especificidades de cada criança sejam respeitadas e integradas no processo educativo. Assim, compete à administração e coordenação da escola, em estreita colaboração com as famílias, avaliar cada caso de forma individualizada, assegurando que a transição não se traduza numa rutura, mas antes numa oportunidade de apoiar o ritmo de cada criança e de promover o seu crescimento integral (Cardona, 2014).

Por último, as estratégias promotoras de uma transição educativa bem-sucedida revelam-se fundamentais não apenas para a generalidade das crianças, mas, sobretudo,

para aquelas que ingressam no 1.º CEB em condição de matrícula condicional, reforçando a relevância de uma abordagem flexível, colaborativa e centrada na criança (Dos Santos Luís & Casado, 2019).

2.4 Matrícula Condicional

A matrícula condicional, prevista na legislação portuguesa, é um mecanismo que possibilita a inscrição no 1.º ano do 1.º CEB de crianças que ainda não tenham atingido a idade mínima de seis anos à data de 16 de setembro, desde que atendidos os requisitos específicos. Trata-se de uma medida excecional que visa conciliar o direito à educação com critérios de organização e gestão da rede escolar (Despacho Normativo n.º 10-B/2021, de 14 de abril).

Nos subtópicos seguintes, analisa-se o conceito de “alunos condicionais” e o respetivo enquadramento jurídico, com destaque para o despacho normativo que regula este processo, contemplando critérios de prioridade, prazos e condições de efetivação. Paralelamente, serão discutidas as principais implicações desta medida no processo de transição da EPE para o 1.º CEB, quer ao nível do desenvolvimento infantil, quer no plano pedagógico e organizacional.

2.4.1 Enquadramento legal da matrícula condicional

O enquadramento jurídico da matrícula condicional em Portugal, especificamente no 1.º ano do 1.º CEB, assenta no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e em despachos normativos posteriores, como o Despacho Normativo n.º 10-B/2021. O Decreto-Lei estabelece o quadro geral do ensino básico, definindo a sua organização, os direitos e deveres dos alunos e das instituições educativas, bem como, orienta a transição da EPE para o 1.º CEB.

Este diploma visa garantir o acesso universal à escolaridade obrigatória e estrutura normas claras de matrícula, avaliação e progressão, promovendo a continuidade educativa entre ciclos e assegurando um percurso escolar coerente.

Todavia, a escola deve avaliar positivamente a prontidão da criança. Esta previsão demonstra uma tentativa de equilibrar flexibilidade e rigor pedagógico, considerando não apenas a idade cronológica, mas também, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno.

No âmbito desta hierarquia legal, os Despachos Normativos detalham os procedimentos previstos no Decreto-Lei, traduzindo as normas gerais em orientações práticas para as escolas. O Despacho Normativo n.º 10-B/2021 clarifica o processo de matrícula condicional, estabelecendo que a aceitação destes alunos depende da existência de vagas após a colocação das crianças que completam 6 anos até 15 de setembro. Além disso, o Despacho destaca a importância da comunicação entre escolas e famílias, permitindo decisões informadas e participativas.

De notar que, esta comunicação não se pode limitar a formalidades administrativas. Pelo contrário, deve desempenhar um papel fundamental na adequação pedagógica e na preparação emocional das crianças para a transição da EPE para o 1.º CEB (Antunes, 2024).

A aplicação prática deste enquadramento legal revela desafios e oportunidades. Por um lado, a matrícula condicional permite que crianças cognitivamente maduras iniciem mais cedo o ensino básico, promovendo estímulo intelectual e desenvolvimento social junto de colegas ligeiramente mais velhos. Por outro, impõe uma avaliação que nem sempre vai ao encontro das capacidades individuais, quando não perspetiva que a entrada precoce de crianças menos preparadas pode gerar frustração, pressão psicológica e impactos negativos na autoestima. A legislação, ao exigir uma avaliação da prontidão e comunicação entre escola e família, procura minimizar estes riscos, tornando a decisão mais personalizada e centrada no bem-estar da criança (Antunes, 2024).

Em termos de transição da EPE para 1.º CEB, o enquadramento legal visa garantir uma passagem suave e estruturada, prevenindo lacunas educativas e promovendo a continuidade no desenvolvimento global da criança. A legislação enfatiza que a participação ativa dos encarregados de educação combinada com a avaliação da escola, contribui para que cada criança possa iniciar o seu percurso escolar num contexto de segurança emocional e pedagógica. Esta articulação entre normas legais e práticas pedagógicas reflete a preocupação do sistema educativo português em conciliar equidade, inclusão e desenvolvimento individual, assegurando que a matrícula condicional seja um instrumento de oportunidade e não de desigualdade (Antunes, 2024).

Em jeito de conclusão, o Decreto-Lei n.º 176/2012 e o Despacho Normativo n.º 10-B/2021 constituem um quadro legal articulado, que combina flexibilidade e critérios pedagógicos rigorosos. Este enquadramento não apenas define quem pode ser considerado aluno condicional, mas também estabelece mecanismos para apoiar a sua

entrada no 1.º CEB, promovendo um percurso educativo inclusivo, informado e centrado na criança. A matrícula condicional surge assim, como um instrumento que alia o direito à educação, o desenvolvimento global e a gestão adequada das vagas escolares, exigindo decisões fundamentadas, individualizadas e sempre alinhadas com o interesse pedagógico da criança.

2.4.2 Implicações da Matrícula Condicional

Em Portugal, o regime da matrícula condicional encontra-se regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2021, que estabelece os procedimentos de matrícula e renovação, bem como os critérios de distribuição de alunos pelos estabelecimentos de ensino. Este diploma prevê que as crianças que completem 6 de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro do ano letivo em curso possam ingressar no 1.º CEB, desde que tal intenção seja expressamente solicitada pelo encarregado de educação. A aceitação definitiva depende, porém, da existência de vagas nas turmas já constituídas, após aplicadas as prioridades legais. Assim, a matrícula condicional configura uma medida excecional que procura conciliar o direito à educação com critérios de gestão da rede escolar, e simultaneamente apresenta implicações pedagógicas relevantes, sobretudo no contexto da transição da EPE para o 1.º CEB.

A decisão de antecipar a entrada no 1.º CEB deve ser cuidadosamente ponderada, uma vez que nem todas as crianças que completam 6 anos nesse período possuem a mesma prontidão escolar, sendo que, maturidade emocional e cognitiva constitui um dos aspetos mais determinantes neste processo. A idade cronológica não deve ser o único critério de ingresso, sendo crucial avaliar fatores socioemocionais, relacionais e de desenvolvimento global (Veríssimo et al., 2022).

A transição para o 1.º CEB significa, portanto, a aptidão da criança para lidar com as transições verticais e horizontais previstas através de avaliações aplicadas e ponderadas pelo educador como forma de preparar a criança para este novo desafio (Mata, 2024).

É neste sentido que Mata (2024) associa a prontidão e maturidade ao cumprimento de pré-requisitos previstos nos referenciais sistémicos, reproduzindo métodos aproximados ao 1.º CEB e, assim, aferir se as crianças estão preparadas ou não, depositando na criança essa exclusiva responsabilidade.

O processo de aprendizagem requer um conjunto diversificado de competências socioemocionais, entre as quais se destacam a persistência na realização das tarefas, a

capacidade de enfrentar a frustração, a aptidão para solicitar apoio na realização de tarefas, bem como a gestão da motivação e o envolvimento ativo nas atividades. Deste modo, torna-se imprescindível promover não apenas as competências académicas, como a leitura e a escrita, mas também as competências socioemocionais, sobretudo nos alunos com dificuldades de aprendizagem, para os quais o ato de aprender assume uma complexidade e exigência acrescidas (Veríssimo et al., 2022).

Pequenas diferenças de idade podem traduzir-se em disparidades significativas nas competências linguísticas, de autorregulação, de socialização e de autonomia, afetando diretamente a adaptação inicial. Crianças condicionais, ao enfrentarem um contexto de maior exigência, podem experienciar frustração, ansiedade e desmotivação, caso não possuam o suporte adequado. Isto quer dizer que, é necessário agir de forma preventiva e que a qualidade das relações que os pais/encarregados de educação estabelecem com as crianças influencia drasticamente a competência emocional e sucesso escolar (Portugal, 2002, p. 11): “As interações precoces entre pais e bebés afetam profundamente o seu desenvolvimento psicológico e neurológico com impactos significativos na prontidão da criança para ser bem-sucedida na escola e, enquanto adolescente, ativamente exercer a sua cidadania.”

Do ponto de vista pedagógico, a presença de alunos condicionais aumenta a heterogeneidade nas turmas do 1.º ano, exigindo ainda mais estratégias de ensino diferenciadas que respeitem as necessidades de cada criança. Por isso, é preciso que a flexibilidade nos critérios de ingresso deva atender ao desenvolvimento global da criança, mas não pode comprometer a equidade de oportunidades (Pacheco, 2013).

Deste modo, a escola desempenha um papel central na mitigação dos riscos associados à matrícula condicional, implementando práticas que promovam inclusão, segurança emocional e sucesso académico. Das estratégias pedagógicas recomendadas para apoiar turmas que se distinguem pela sua heterogeneidade, destaca-se a cooperação entre pares, em que colegas mais experientes ajudam as crianças mais novas a integrar-se e a compreender rotinas escolares. Este método favorece a aprendizagem cooperativa e a socialização, permitindo que os alunos condicionais desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais de forma gradual (Vasconcelos, 2011).

Outra abordagem relevante mencionada por Fernandes (2024, p.17), é a flexibilização curricular, que adapta temporariamente conteúdos, ritmos de aprendizagem e metodologias às necessidades do aluno, garantindo progressos sem sobrecarga:

“transitar e acolher as crianças no novo ciclo, passa também por acolher as suas diferenças, respeitá-las e integrá-las numa comunidade educativa coesa e inclusiva.” É por isso importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheçam a necessidade de flexibilidade e diferenciação no planeamento e desenvolvimento das diferentes atividades de transição.

Dito de outra forma, cada escola deve assumir o compromisso de promover o acesso, a participação e o progresso de todas as crianças e alunos, eliminando barreiras e dando resposta às diferentes necessidades, interesses, expectativas e potencialidades.

Para mitigar possíveis disparidades entre os alunos, Vasconcelos (2011) reforça que a personalização do percurso escolar é fundamental para maximizar os benefícios da entrada precoce, minimizando riscos de insucesso ou frustração.

Porém, o acompanhamento especializado constitui também uma ferramenta crucial. Psicólogos escolares, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais podem realizar avaliações periódicas para monitorizar competências como autorregulação emocional, motricidade, linguagem e socialização. A identificação precoce de dificuldades permite implementar medidas corretivas ou de apoio, garantindo que a criança condicional se integre de forma saudável no 1.º CEB. De salientar que, decisões fundamentadas numa visão holística da criança, que tenham em consideração a autonomia, a maturidade emocional e a capacidade de adaptação, são determinantes para um início escolar bem-sucedido (Folque, 2019).

Apesar das preocupações, a matrícula condicional oferece oportunidades pedagógicas significativas quando acompanhada de estratégias adequadas. Crianças que apresentam maturidade suficiente podem beneficiar de uma entrada antecipada, adquirindo competências cognitivas, linguísticas e sociais em contacto com colegas mais velhos e com um currículo mais estruturado. Estes contextos podem estimular a curiosidade, promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e incentivar a independência, fortalecendo a autoestima e a motivação escolar. Como refere Shaffer (2005) citado por Carvalho et al., (2018, p. 198): “As crianças mais novas tiram proveito das interações com diferentes faixas etárias, conseguindo dos colegas mais velhos habilidades novas e, ao mesmo tempo, aprendem a procurar ajuda e a obedecer de forma prestável a esses elementos.”

Portanto, é essencial que os encarregados de educação e as escolas colaborem na avaliação e acompanhamento do aluno condicional. A decisão deve ser individualizada,

considerando fatores legais, pedagógicos e de desenvolvimento global da criança. A matrícula condicional não deve ser encarada como um privilégio ou uma solução padronizada, mas como uma medida flexível que, quando bem fundamentada, contribui para uma transição harmoniosa (Folque, 2019).

Em síntese, a matrícula condicional evidencia a necessidade de se articular rigor legal e reflexão pedagógica. A decisão de antecipar ou adiar o ingresso no 1.º CEB deve considerar os riscos e benefícios para a criança, sem descorar da avaliação das competências socioemocionais e cognitivas da mesma. Respeitando estes procedimentos, é garantido que a transição seja um processo inclusivo e promotor de sucesso educativo, pois, existe valorização tanto no desenvolvimento acadêmico como no bem-estar emocional da criança (Veríssimo et al., 2022).

Assim, a entrada precoce deve ser sempre suportada por estratégias pedagógicas específicas, acompanhamento contínuo e reflexão crítica, garantindo que cada criança condicional tenha a oportunidade de iniciar o percurso escolar no momento mais adequado ao seu desenvolvimento global.

2.5 Quadros Teóricos Sobre a Adaptação e Desenvolvimento na Transição de Crianças Condicionais

O presente tópico de análise tem como objetivo apresentar e discutir quadros teóricos relevantes para compreender a adaptação das crianças na sua transição da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB, com especial atenção às situações de matrícula condicional. Serão exploradas teorias que permitem analisar os múltiplos fatores que influenciam esta adaptação, nomeadamente, teoria sociocultural de Vygotsky e a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, aludindo abordagens contemporâneas.

A transição para o 1.º CEB constitui um marco significativo no percurso de desenvolvimento da criança, representando não apenas uma mudança de contexto educativo, mas também, um processo de reconfiguração das suas rotinas, relações e exigências cognitivas. Segundo Bolgenhagen (2020), este momento assume particular relevância para crianças cuja matrícula é condicional, ou seja, sujeita a critérios legais e pedagógicos específicos, frequentemente relacionados com a idade cronológica ou indicadores de prontidão escolar. Nessas situações, a transição não se dá de forma linear ou uniforme, exigindo uma análise cuidadosa dos fatores que influenciam a adaptação ao novo contexto escolar.

Ao longo das últimas décadas, investigadores das áreas da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e das ciências da educação têm produzido contributos relevantes para compreender este processo.

Bronfenbrenner, centra-se nos contextos ecológicos em que a criança está inserida, destacando como as interações com a família, com a escola e com a comunidade influenciam o desenvolvimento e a adaptação escolar. Esta perspetiva permite analisar a matrícula condicional considerando o papel das relações familiares e institucionais no sucesso da integração da criança (Delgado, 2009).

Por sua vez, Vygotsky (1978) enfatiza a natureza sociocultural da aprendizagem, sublinhando que o desenvolvimento cognitivo se dá em interação com adultos e pares mais experientes. Esta abordagem ajuda a compreender como as práticas pedagógicas adequadas, o apoio dos docentes e a comunicação com os encarregados de educação podem facilitar a adaptação das crianças à escolaridade formal, especialmente na situação de matrícula condicional, em que o suporte individualizado é muitas vezes determinante.

Delgado (2009) refere que, além das perspetivas de Bronfenbrenner e Vygotsky, outras abordagens contemporâneas contribuem para uma compreensão holística do processo de transição, considerando fatores individuais (como competências cognitivas, emocionais e sociais), familiares (envolvimento parental, expectativas e suporte) e institucionais (organização escolar, articulação entre ciclos e formação docente).

Assim, o enquadramento teórico aqui apresentado permite analisar a adaptação da criança de forma integrada, destacando não apenas os desafios inerentes à entrada no 1.º CEB, mas também, os mecanismos de apoio que promovem um percurso educativo bem-sucedido.

Por fim, este tópico abordará cada quadro teórico de forma detalhada, articulando as suas contribuições com a realidade da matrícula condicional, a fim de identificar fatores facilitadores e barreiras à adaptação das crianças. A análise permitirá compreender como as políticas educativas, as práticas pedagógicas e as relações familiares interagem no contexto da transição escolar, fornecendo uma base sólida para reflexões subsequentes sobre estratégias de intervenção e apoio educativo.

2.5.1 Teoria Sociocultural de Lev S. Vygotsky

A Teoria Sociocultural proposta por Vygotsky constitui um referencial essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente

em contextos educativos. A sua visão introduz uma abordagem relacional e cultural, em que a aquisição de conhecimento ocorre primeiramente através do contacto social, sendo posteriormente interiorizada pela criança.

Assim, o desenvolvimento é entendido como um processo dinâmico, construído nas interações com os outros e com o meio que a rodeia, enfatizando que o conhecimento não se constrói isoladamente, mas sim, num contexto de partilha e mediação social (Driscoll, 1995 citado por Moreira, 1999, p. 110):

“(...) o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Para ele, (Vygotsky) o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário)”.

A transição da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB representa um momento determinante no desenvolvimento global da criança. Neste contexto, a Teoria Sociocultural de Vygotsky oferece um enquadramento particularmente relevante, ao enfatizar que o desenvolvimento humano está profundamente enraizado nas interações sociais e nas práticas culturais.

Segundo Conceição et al. (2019) para Vygotsky, o processo de aprendizagem é essencialmente social, sendo a criança co-construtora da sua aprendizagem, mediada por adultos e pares mais experientes, é progressivamente capaz de interiorizar e aplicar essas aprendizagens em situações novas: “o que somos é sempre produto das nossas relações e do meio (contexto social e cultural) onde estamos inseridos, bem como da nossa ação sobre isso.”

A conceção Vygotskyana de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresenta, desde a sua origem, um fundamento eminentemente teórico. Na perspetiva sociocultural do desenvolvimento, a criança não deve ser entendida de forma isolada do seu contexto social e cultural, evitando-se, assim, uma visão que a situe como um sujeito autónomo, independente das relações que estabelece — uma espécie de “criança-Robinson Crusóé”. As interações sociais constituem parte integrante da sua própria natureza, razão pela qual nem o desenvolvimento infantil, nem as avaliações das suas capacidades, tão pouco os processos educativos, podem ser analisados de forma adequada

sem que esses vínculos sejam considerados. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) materializa precisamente esta conceção, sendo definida como a diferença - mensurável em unidades de tempo - entre o desempenho que a criança alcança de forma autónoma e aquele que é capaz de realizar, mediante a orientação ou apoio de um adulto (Ivic, 2010).

O momento da transição escolar, é caracterizado por mudanças nas rotinas, nas exigências cognitivas e na organização do espaço e do tempo e, por isso, torna-se fundamental que a criança se sinta apoiada e que esteja envolvida num ambiente educativo que enfatize a cooperação, o diálogo e a mediação. A interação entre escola e família é, por isso, determinante pela existência de contextos de aprendizagem acolhedores, estimulantes e que proporcionem segurança emocional, motivação e confiança, facilitando a adaptação da criança aos novos desafios escolares (Ivic, 2010).

A linguagem é um elemento central na teoria de Vygotsky, considerada um dos instrumentos mais poderosos na mediação das aprendizagens. Através da comunicação, a criança não só partilha experiências como também organiza o seu pensamento e constrói gradualmente formas mais complexas de raciocínio. O diálogo, em contexto educativo, transcende o papel de mera transmissão de informação, uma vez que é considerada uma ferramenta ativa de desenvolvimento cognitivo. Assim, a linguagem torna-se um instrumento de construção do conhecimento e de transformação da experiência social em pensamento próprio (Ivic, 2010).

No contexto escolar, a teoria sociocultural de Vygotsky oferece importantes implicações práticas, especialmente na transição da EPE para o 1.º CEB visto que, é uma mudança que implica um ajustamento emocional, social e académico significativos.

Atendendo ao contributo da abordagem sociocultural de Vygotsky, percebe-se que a noção de ZDP constitui um recurso analítico valioso para psicólogos e educadores, na medida em que possibilita a compreensão do percurso interno do desenvolvimento humano. Através deste conceito, torna-se possível identificar não apenas os ciclos e processos de maturação já concluídos, mas também aqueles que se encontram em curso, isto é, em fase inicial de amadurecimento e de consolidação. Deste modo, a ZDP “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotsky 1978, p. 113).

Assim sendo, a escola deve criar condições que articulem os conhecimentos prévios da criança com os novos desafios. Uma pedagogia diferenciada, atenta às diferenças individuais, é absolutamente necessária para apoiar o desenvolvimento integral do aluno, reconhecendo e valorizando o seu ritmo de aprendizagem, os seus interesses e as suas capacidades.

A continuidade pedagógica constitui outro elemento relevante. A coerência entre os modos de ensinar e de aprender no jardim de infância e na escola básica pode atenuar o impacto da transição, facilitando a adaptação da criança às novas exigências. O suporte constante, o estabelecimento de relações significativas e a aprendizagem orientada dentro da ZDP contribuem para que o desenvolvimento ocorra de forma mais eficaz e segura (Vygotsky, 1978).

Além disso, a abordagem sociocultural de Vygotsky valoriza a diversidade e a participação ativa de todos os alunos, promovendo uma educação inclusiva e democrática. Cada criança, com a sua história, cultura e ritmo de desenvolvimento, contribui para o ambiente de aprendizagem, o que enriquece o processo coletivo. Esta perspetiva é particularmente relevante em contextos de maior vulnerabilidade, como nas matrículas condicionais, em que a prontidão escolar é avaliada segundo múltiplos critérios. Nesses casos, é crucial reconhecer que o potencial de desenvolvimento pode ser estimulado através de apoio adequado, experiências significativas e estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades individuais (Ivic, 2010).

Concluindo, a Teoria Sociocultural de Vygotsky oferece uma perspetiva integradora, centrada na interação, na linguagem e na cultura como mediadores da construção do conhecimento. A sua relevância para a educação é indiscutível, ao proporcionar fundamentos para práticas pedagógicas que respeitem as necessidades individuais, promovam a cooperação e valorizem o papel do adulto como mediador do processo educativo. Essa abordagem reforça a ideia de que o desenvolvimento humano e a aprendizagem estão profundamente enraizados nas relações sociais e culturais, sendo a educação o motor para a concretização desse potencial.

2.5.2 Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

A transição para o 1.º ano do 1.º CEB representa uma etapa crucial no desenvolvimento infantil, marcada por mudanças nas rotinas, nas interações sociais e nas exigências cognitivas.

Para compreender os fatores que influenciam este processo, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, revela-se um referencial teórico particularmente pertinente, uma vez que prevê que o desenvolvimento da criança ocorra em contextos múltiplos e interdependentes, nos quais os ambientes mais próximos e as estruturas sociais mais amplas interajam continuamente para moldar o seu percurso individual. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante no caso de crianças com matrícula condicional, em que a integração escolar depende da avaliação da prontidão ou maturidade, permitindo compreender como diferentes fatores contextuais podem facilitar ou dificultar a transição para o ambiente escolar.

Analisando os contributos teóricos de Bronfenbrenner para a compreensão da relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano, Delgado (2009) refere que o contexto ecológico e social no qual o indivíduo se insere exerce influência significativa no seu percurso, podendo condicioná-lo ou potenciá-lo. Essa influência manifesta-se através das interações que se constroem e reconstroem ao longo do tempo, quer entre pessoas (por exemplo, brincar com uma criança ou partilhar atividades lúdicas entre pares), quer entre o sujeito e os símbolos e objetos do seu meio (como ler, brincar de forma autónoma, resolver problemas, praticar desporto ou adquirir novos conhecimentos). Além disso, essas interações ocorrem também entre diferentes sistemas, como a relação estabelecida entre escola e família. Assim, ao longo da vida, o indivíduo não só se adapta ao meio envolvente, como também o pode transformar, numa dinâmica de influência recíproca, o que evidencia a importância de considerar o desenvolvimento como um processo complexo e dinâmico, resultado da interação contínua entre a criança e os múltiplos contextos ecológicos.

O modelo socio-ecológico defendido por Bronfenbrenner, organiza esses contextos em quatro sistemas interdependentes, cada um com impacto específico (Delgado, 2009, p.160):

- O microsistema refere-se às interações diretas da criança com ambientes imediatos, que envolve o indivíduo desde os primeiros anos de vida e as interações estabelecidas em contextos como família, escola e grupo de pares.

Compreender a influência que estes contextos exercem é fundamental, pois a qualidade dessas interações interfere diretamente no bem-estar, na motivação e na aquisição de novas aprendizagens. Crianças que contam com apoio familiar consistente e

uma comunicação eficaz com os professores tendem a experienciar uma transição menos abrupta, fazendo-as sentirem-se mais seguras e capazes de enfrentar novos desafios.

- O mesossistema diz respeito às inter-relações entre microsistemas, como a articulação entre família e a escola. Essas conexões têm um impacto positivo no desenvolvimento das crianças quanto maiores forem os laços efetivos estabelecidos entre a escola e a família. Promovem a continuidade pedagógica e contribuem para uma adaptação mais plena. Por exemplo, reuniões regulares entre educadores e restante equipa multidisciplinar podem permitir identificar dificuldades precoces, ajustar estratégias de ensino e apoiar a criança de forma personalizada, minimizando os impactos de uma matrícula condicional.
- O exossistema inclui contextos nos quais a criança não participa diretamente, mas que ainda assim a afetam e que estão ligados à comunidade em que está inserida. Como exemplo, são os locais de trabalho dos pais (encarregados de educação), as políticas educativas, os recursos comunitários, as decisões administrativas sobre turmas, critérios de matrícula e a disponibilidade de recursos educativos. Estas conexões entre sistemas, podem criar barreiras ou oportunidades no percurso escolar da criança. Quer isto dizer que, fatores externos, aparentemente distantes, têm influência no processo de transição.
- O macrosistema engloba influências culturais, os valores, ideologias e os modos de agir de uma sociedade, moldando normas organizacionais do espaço mais privado (microsistema) à esfera nacional. Aspectos como a valorização da educação na sociedade, o suporte institucional dado às crianças em risco ou políticas de inclusão podem reforçar ou dificultar a adaptação da criança ao novo contexto. Ainda que seja o nível que engloba todos os outros sistemas e composto por padrões de organização e de comportamento, pode sofrer alterações uma vez que, “o espaço nacional está igualmente inserido noutros sistemas, comunitários ou internacionais, e o conjunto dos acontecimentos económicos, culturais, políticos e sociais influenciam o seu desenvolvimento.”

A compreensão da correlação destes quatro níveis socioambientais permite perceber que a adaptação ao novo nível educativo não é um evento isolado, mas o resultado de trajetórias acumuladas, de experiências e interações, que influenciam a forma como a criança responde a novas exigências (Delgado, 2009).

Além disso, a teoria destaca a relevância dos processos proximais, entendidos como interações regulares, significativas e sustentadas entre a criança e o seu ambiente, considerados motores fundamentais do desenvolvimento (Assis et al., 2021).

Portanto, os processos proximais são considerados os principais preditores dos resultados no desenvolvimento comportamental infantil. A investigação conduzida por estes autores revelou que comportamentos problemáticos tendem a ser mais frequentes entre crianças pertencentes a classes socioeconómicas mais desfavorecidas. No entanto, observou-se que essa associação não se verificava quando existiam interações de qualidade entre mãe e filho, evidenciando que a qualidade das relações proximais pode atenuar os efeitos das desvantagens socioeconómicas. Significando que, independentemente do contexto social e económico, os processos proximais exercem forte influência sobre o desenvolvimento das crianças (Monreal & Guitart, 2012 citados por Assis et al., 2021).

Deste modo, quando as interações familiares se revelam frágeis, é possível identificar uma maior incidência de problemas comportamentais, com potenciais repercussões negativas ao longo do desenvolvimento (Coscioni et al., 2018 citados por Assis et al., 2021).

Neste sentido, a socialização pode ser entendida como um processo contínuo e interativo, indispensável ao desenvolvimento, no qual a criança, enquanto satisfaz as suas necessidades, assimila também os elementos culturais do seu contexto, por isso, o brincar é um elemento central no processo de socialização da criança sendo que, se inicia ainda no período pré-natal, quando o feto reconhece a voz materna e os sons do meio envolvente, estabelecendo, assim, as primeiras ligações com o mundo exterior. A partir desse momento, a socialização vai sendo ampliada através das experiências quotidianas, que possibilitam à criança descobrir o prazer inerente às relações interpessoais (Harzizah, 2018 citado por Assis et al., 2021).

Os processos afetivos como a empatia, o apego e a amizade desempenham um papel essencial nesse percurso, constituindo a base do desenvolvimento social. A empatia funciona como um elo que conecta os indivíduos; a amizade contribui para satisfazer a necessidade humana de pertença, permitindo que a criança se sinta integrada numa comunidade; e o apego a figuras significativas (pais, professores ou adultos de referência) oferece uma orientação moral indispensável. Quando este vínculo não tem expressão nos primeiros anos de vida ou se perde durante a adolescência, podem surgir consequências negativas, como baixa autoestima, dificuldades em estabelecer relações de confiança e sentimentos de rejeição. Adicionalmente, estudos associam a ausência de vínculos de

apego a problemáticas mais graves, como a depressão, a ansiedade e até o suicídio (Ramires & Schneider, 2010, citados por Assis et al., 2021).

Resumindo, a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner permite encarar a transição da EPE para o 1.º CEB de forma crítica e com uma visão mais abrangente acerca da correlação dos múltiplos sistemas ecológicos presentes na sociedade e num determinado ambiente, evidenciando que a adaptação mais ou menos positiva da criança não depende exclusivamente da criança, mas de todos os atores que participam no seu processo educativo.

2.6 O Papel dos Atores Educativos no Processo de Transição

O processo de transição da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB constitui um momento determinante no percurso educativo e no desenvolvimento da criança, particularmente, para aquelas com matrícula condicional, cuja adaptação depende de uma avaliação prévia da sua prontidão. Este processo implica a entrada num novo contexto pedagógico e social, exigindo ajustes nas rotinas, nas interações e nas exigências cognitivas, o que torna a presença e a ação dos adultos envolvidos fundamental para garantir uma transição positiva. Isto é, para que o processo de mudança seja bem-sucedido, este depende da articulação e da cooperação entre os diferentes agentes educativos.

Destacam-se três grupos principais: os educadores de infância, responsáveis pela primeira aproximação ao ambiente escolar; os professores do 1.º CEB, que acompanham a criança na consolidação das aprendizagens iniciais e na adaptação às novas exigências; e os encarregados de educação, que proporcionam suporte emocional, social e académico no contexto familiar.

Neste contexto, Formosinho et al. (2016) salientam a importância da continuidade educativa na transição, sublinhando que a colaboração entre contextos de aprendizagem permite reduzir descontinuidades e promove segurança emocional na criança.

Além disso, Perrenoud (2000) enfatiza o papel do diálogo entre os diferentes atores educativos, alertando para a necessidade de corresponsabilização e partilha de informações entre os adultos que acompanham o percurso da criança, garantindo uma abordagem coerente e integrada.

O tópico seguinte será desenvolvido expondo o contributo de cada um dos agentes educativos para o processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB

Através desta análise, pretende-se demonstrar que a transição entre contextos educativos é uma construção conjunta, em que a cooperação entre todos os intervenientes é determinante para o sucesso académico e desenvolvimento emocional da criança.

2.6.1 O Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB

A transição da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB representa um marco determinante no percurso escolar das crianças, uma vez que envolve mudanças significativas relativas ao espaço, às rotinas, às exigências cognitivas e às relações sociais (Marchão, 2012).

Nesse processo, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB desempenham papéis complementares e determinantes, sendo essencial que atuem de forma articulada, valorizando as especificidades de cada área de intervenção e promovendo uma transição educativa bem-sucedida (Formosinho et al., 2016).

Os educadores de infância são fundamentais na preparação das crianças para o novo ciclo educativo. Além de proporcionarem experiências que estimulam o desenvolvimento global, a autonomia e a iniciativa da criança, estes profissionais atuam como mediadores entre diferentes contextos educativos, articulando-se com famílias e com professores do 1.º CEB. Conforme Araújo (2013), o seu papel inclui a criação de contextos de aprendizagem que respeitem a individualidade de cada criança, fortalecendo competências emocionais, sociais e cognitivas essenciais para uma transição harmoniosa.

Mais concretamente, os educadores contribuem para decisões relacionadas com a matrícula condicional, fornecendo informações detalhadas sobre o desenvolvimento infantil e colaborando na definição de estratégias de apoio adicionais. Entre estas estratégias destacam-se a adaptação gradual de rotinas, a implementação de atividades conjuntas entre ciclos e a partilha de instrumentos de avaliação que permitam acompanhar o progresso das crianças de forma contínua (Cordeiro, 2015).

No que concerne ao papel dos professores do 1.º CEB, estes assumem responsabilidades que vão além do simples acolhimento das crianças. Torna-se fundamental que estes mantenham uma comunicação cordial com os educadores, que implementem estratégias que promovam uma adaptação positiva e que apoiem o desenvolvimento das competências pessoais e académicas.

A cooperação entre educadores e professores permite criar uma continuidade pedagógica, garantindo que as aprendizagens não sejam interrompidas e que a transição seja segura e eficaz. Este alinhamento torna-se ainda mais relevante em casos de matrícula

condicional, quando a criança requer acompanhamento próximo, adaptações específicas e suporte adicional para se integrar plenamente no 1.º CEB (Dos Santos Luís & Casado, 2019).

Apesar do reconhecimento da importância da EPE, estudos indicam que a prática colaborativa entre os dois contextos educativos ainda enfrenta desafios. Denotam-se percepções distintas entre educadores e professores sobre o processo de transição. Os educadores de infância destacam descontinuidades significativas, apontando que no 1.º CEB são adotadas frequentemente um modelo de sala tradicional, focado em conteúdos curriculares e trabalho coletivo, em detrimento da participação ativa da criança e da valorização da sua individualidade (Formosinho et al., 2016).

Todavia, os professores do 1.º CEB justificam estas diferenças com as exigências de cumprimento das metas curriculares e das orientações pedagógicas oficiais (Correia e Marques-Pinto, 2016).

Para além das críticas, é importante destacar exemplos positivos de colaboração. Alguns professores promovem projetos conjuntos com educadores de infância, partilham informações detalhadas sobre os interesses e necessidades das crianças e adaptam práticas pedagógicas de forma a manter continuidade nas aprendizagens. Estas estratégias eficazes mostram que a cooperação, quando implementada, contribui significativamente para o bem-estar, autonomia e sucesso escolar das crianças. Entre estas estratégias destacam-se visitas conjuntas à sala de 1.º CEB, encontros de partilha de planos de aula, adaptação de materiais pedagógicos e acompanhamento individualizado de crianças em situação de matrícula condicional (Formosinho et al., 2016).

A dimensão socioemocional não pode ser de todo descurada neste processo. Estudos indicam que crianças que experienciam uma transição bem articulada apresentam maior autoestima, confiança e capacidade de autorregulação, reduzindo ansiedade e resistência inicial. Por isso, a cooperação entre educadores e professores deve ir além do mero alinhamento curricular, envolvendo estratégias que promovam relações seguras, vínculos afetivos e integração social (Cardona, 2002).

Sabe-se que existem diferenças de conceção e prática nos vários contextos educativos, logo, torna-se essencial que educadores e professores partilhem perspetivas e construam uma compreensão comum do processo de transição. Um trabalho colaborativo e estruturado permite não apenas superar descontinuidades, mas também criar oportunidades para atividades conjuntas, integração social e desenvolvimento académico

consistente. Este alinhamento é particularmente importante para crianças em situação de maior vulnerabilidade, aquelas com necessidades educativas especiais ou cuja matrícula condicional exige atenção diferenciada, permitindo que cada criança tenha acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e de desenvolvimento (Cardona, 2002).

De acordo com as OCEPE, apoiar a transição e garantir a continuidade educativa não implica antecipar metodologias ou estratégias próprias do nível subsequente. No caso da educação de infância, não se trata de reproduzir práticas típicas do jardim de infância na creche, nem de introduzir na educação pré-escolar atividades características do 1.º ciclo. O essencial é que, em cada etapa, sejam proporcionadas experiências e oportunidades de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento da criança, permitindo-lhe explorar e ampliar as suas potencialidades. Este processo deve favorecer o fortalecimento da autoestima, da resiliência, da autonomia e do autocontrolo, criando as condições necessárias para que a criança enfrente a etapa seguinte com confiança e sucesso (Silva et al., 2016).

Em suma, a transição da EPE para o 1.º CEB deve ser encarada como um processo integrado e contínuo, em que a cooperação entre educadores e professores é imprescindível. Reconhecer e valorizar as experiências e competências previamente adquiridas pela criança, assegurar práticas pedagógicas alinhadas e flexíveis e promover o suporte socioemocional contribui para uma adaptação positiva, favorece o bem-estar emocional e fortalece o sucesso escolar, especialmente em casos de matrícula condicional ou crianças em situações de maior vulnerabilidade (Marchão, 2012).

2.6.2 Família e Encarregados de Educação

A família constitui o primeiro espaço educativo e o núcleo mais significativo na vida da criança, sendo o ambiente primordial onde ela encontra motivação para a vida e desenvolve sua identidade ao interiorizar papéis, valores e atitudes (Cordeiro, 2016).

As vivências ocorridas nos primeiros três anos de vida, desempenham um papel determinante no desenvolvimento cerebral da criança. A investigação em neurociência demonstra que a interação com o meio não é tida em conta por mero acaso, mas por esta ser uma condição essencial para a construção neurológica da criança durante a sua infância. As experiências proporcionadas pelos adultos de referência nos primeiros anos de vida influenciam de forma significativa a estrutura do cérebro da criança,

influenciando as suas competências e potencialidades que se manifestarão ao longo da idade adulta (Portugal, 2009).

Neste processo, importa reconhecer que o desenvolvimento do pensamento e da compreensão infantis se constroem no seio dos contextos sociais e culturais em que a criança está inserida, sobretudo através da participação das rotinas e dinâmicas familiares. Tais contextos refletem concepções de infância e práticas educativas que influenciam de forma significativa a construção da autoestima, bem como a perceção que a criança desenvolve de si própria enquanto cidadã, aprendiz e sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento (Portugal, 2009).

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual não podem ser dissociados do progresso emocional e social da criança. Ambos constituem dimensões complementares e interdependentes, num processo dinâmico em que a esfera socioafetiva influencia diretamente as capacidades cognitivas e, em simultâneo, é moldada por estas.

Dados de investigações feitas sobre as características que afetam o desempenho escolar revelam que a qualidade da relação estabelecida com adultos significativos, em particular com os pais, exerce um impacto determinante sobre a competência emocional e o percurso escolar das crianças. As interações precoces entre pais e bebés contribuem de maneira profunda para o desenvolvimento psicológico e neurológico, favorecendo a preparação para enfrentar as exigências escolares e, mais tarde, para o exercício ativo da cidadania na adolescência (Portugal, 2009).

O papel dos adultos, quer sejam pais, quer educadores, não consiste em pressionar ou acelerar o desenvolvimento da criança, mas em assegurar que as experiências e rotinas quotidianas proporcionem segurança emocional e estímulo positivo. Estes elementos configuram os alicerces denominados de “Heart Start”, que constituem a base para a aprendizagem tanto no contexto doméstico como escolar, estendendo-se ao longo de toda a vida. Os atributos do “Heart Start” representam competências essenciais que preparam a criança para a aprendizagem formal e podem ser resumidos da seguinte forma (Portugal, 2002, p. 11):

“1. Confiança – refere-se à perceção de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e ambiente; implica a convicção de que, nas diversas atividades, as hipóteses de sucesso superam as de insucesso, sabendo que os adultos estão disponíveis para apoiar quando necessário.

2. Curiosidade – traduz-se na percepção de que explorar e descobrir é positivo, gerando prazer e motivação intrínseca para o conhecimento.
3. Intencionalidade – corresponde ao desejo e à capacidade de exercer impacto sobre o mundo e de atuar de forma persistente nesse sentido, estando claramente relacionada com sentimentos de competência e eficácia.
4. Autocontrolo – refere-se à capacidade de regular e moldar o próprio comportamento de acordo com as exigências e características da idade.
5. Estabelecimento de relações – compreende a aptidão para criar ligações significativas com os outros, baseada no sentimento de ser compreendido e de compreender os demais.
6. Capacidade de comunicação – traduz-se no desejo e habilidade de trocar ideias, sentimentos e conceitos verbalmente com outras pessoas, reforçando a confiança e o prazer nas interações, incluindo aquelas com adultos.
7. Cooperação – refere-se à capacidade de conciliar as próprias necessidades com as dos outros no âmbito de atividades coletivas”.

Formosinho et al., (2016) salientam que tanto a família quanto a instituição educativa são contextos fundamentais que influenciam o desenvolvimento infantil. Por isso, estabelecer uma relação próxima e um diálogo constante entre esses dois ambientes permite que o educador compreenda o contexto familiar de cada criança e adapte as suas práticas pedagógicas de modo a convergirem com as ambições do núcleo de pertença de cada uma e com as suas características individuais.

Segundo Picanço (2012), as primeiras experiências, relações e interações da criança acontecem no ambiente familiar, tornando os pais responsáveis pelas aprendizagens iniciais e fundamentais. Antes de conhecer figuras de referência na escola, como o educador ou professor, a criança já internalizou valores, vivências e aprendizagens adquiridas em casa. Por isso, embora o papel do educador seja relevante, a influência parental é essencial para o desenvolvimento da criança. É natural que os encarregados de educação nos encontros estabelecidos com os educadores expressem expectativas, dúvidas e opiniões, mas também é nessa reciprocidade e troca de informações que é possível compreenderem as decisões e estratégias adotadas pelos profissionais.

Essa comunicação favorece a transparência no processo pedagógico e respetivamente aos aspetos que contribuem para perceber a evolução da criança, permite que as famílias contribuam efetivamente para a avaliação do seu desenvolvimento, com

base em observações do dia a dia familiar e no conhecimento que têm da criança. Esta colaboração entre instituição educativa e família resulta num planeamento conjunto que responde indubitavelmente de forma mais eficaz às necessidades e ao ritmo de aprendizagem da criança (Picanço, 2012).

De acordo com Cordeiro (2016), a presença e o envolvimento das famílias no ambiente escolar são determinantes para o desenvolvimento global da criança, especialmente no que se refere à adaptação social ao contexto educativo. É essencial que os pais acompanhem continuamente o percurso escolar dos seus educandos, participando de forma ativa em atividades de transição, reuniões conjuntas, visitas à escola e acompanhamento das tarefas. Esses exemplos concretos de colaboração fortalecem a articulação entre casa e escola e contribuem para uma transição mais tranquila.

Os adultos de referência devem preparar socialmente a criança, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor, onde ela se sinta valorizada, capaz e apoiada. Um diálogo aberto e uma colaboração estreita entre família e escola permitem atuar de forma completa e eficaz na vida escolar e pessoal da criança, garantindo uma continuidade educativa adequada. Essa cooperação torna-se ainda mais determinante em casos de matrícula condicional, nos quais a decisão de avançar ou adiar a entrada no 1.º CEB depende da avaliação conjunta de prontidão e maturidade socioemocional da criança (Cordeiro, 2015).

A maturidade emocional relaciona-se estreitamente com competências socioemocionais, como a capacidade de cooperação, aceitação de regras, gestão de frustração, iniciativa e trabalho em grupo (Denham, 2007). Essas competências permitem que a criança enfrente desafios e se adapte às novas exigências escolares. A adaptação ao 1.º CEB exige um período de ajustamento variável de criança para criança sendo que, na fase de adaptação entre ciclos, os adultos devem gerir as suas expectativas e evitar transferir ansiedades ou inseguranças, garantindo um ambiente emocionalmente seguro (Erikson, 1950; Piaget, 1972).

Em síntese, a participação da família constitui um elemento contínuo e essencial no processo de transição. Nos casos de matrícula condicional, a articulação efetiva entre família e escola torna-se ainda mais determinante, permitindo avaliar conjuntamente a prontidão e a maturidade socioemocional da criança. Essa cooperação potencializa o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, criando condições para um início de escolaridade mais seguro, confiante e bem-sucedido. Assim, a estreita colaboração entre

os contextos educativos e família revela-se fator-chave para o sucesso da aprendizagem e da adaptação social da criança, sobretudo quando a decisão de avançar ou adiar a matrícula depende de uma avaliação compartilhada.

Após o enquadramento teórico, que sustentou os conceitos e fundamentos relacionados com a transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), este capítulo apresenta a componente empírica do estudo, descrevendo o percurso metodológico seguido, os procedimentos adotados, bem como a análise e discussão dos dados obtidos.

A investigação teve como propósito compreender as perceções de educadores, professores e encarregados de educação acerca da matrícula condicional e do processo de transição escolar, procurando identificar fatores que influenciam as decisões, as práticas e as experiências educativas associadas a este momento determinante do percurso das crianças.

Neste sentido, são apresentados, em primeiro lugar, os fundamentos metodológicos que orientaram o estudo, incluindo a natureza da investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados (secções 3.1 a 3.6). Seguidamente, expõem-se a descrição e análise dos resultados (3.7), complementadas pela sua discussão interpretativa (3.8) e pela identificação dos principais obstáculos e desafios do processo de transição (3.9).

Posteriormente, é apresentada uma síntese dos resultados (3.10) e são delineadas as implicações para a prática educativa (3.11), culminando nas conclusões finais do estudo empírico (3.12), que integram as evidências obtidas e as relacionam com o quadro teórico anteriormente desenvolvido.

Assim, este capítulo constitui a ponte entre a teoria e a prática, oferecendo uma leitura integrada do fenómeno da matrícula condicional e contribuindo para a construção de propostas pedagógicas mais informadas, inclusivas e sustentadas em evidências empíricas.

CAPÍTULO III – Investigação Empírica

Após o enquadramento teórico, que sustentou os conceitos e fundamentos relacionados com a transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), este capítulo apresenta a componente empírica do estudo, descrevendo o percurso metodológico seguido, os procedimentos adotados, bem como a análise e discussão dos dados obtidos.

A investigação teve como propósito compreender as perceções de educadores, professores e encarregados de educação acerca da matrícula condicional e do processo de transição escolar, procurando identificar fatores que influenciam as decisões, as práticas e as experiências educativas associadas a este momento determinante do percurso das crianças.

Neste sentido, são apresentados, em primeiro lugar, os fundamentos metodológicos que orientaram o estudo, incluindo a natureza da investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados (secções 3.1 a 3.6). Seguidamente, expõem-se a descrição e análise dos resultados (3.7), complementadas pela sua discussão interpretativa (3.8) e pela identificação dos principais obstáculos e desafios do processo de transição (3.9).

Posteriormente, é apresentada uma síntese dos resultados (3.10) e são delineadas as implicações para a prática educativa (3.11), culminando nas conclusões finais do estudo empírico (3.12), que integram as evidências obtidas e as relacionam com o quadro teórico anteriormente desenvolvido.

Assim, este capítulo constitui a ponte entre a teoria e a prática, oferecendo uma leitura integrada do fenómeno da matrícula condicional e contribuindo para a construção de propostas pedagógicas mais informadas, inclusivas e sustentadas em evidências empíricas.

3.1 Metodologia

A metodologia de investigação constitui o conjunto de procedimentos, instrumentos e critérios que orientam o desenvolvimento de um estudo, assegurando a coerência, a fiabilidade e a validade dos resultados (Sousa, 2003; Carmo, 2021).

No contexto deste trabalho, a metodologia foi pensada de forma a permitir uma compreensão aprofundada do processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com especial atenção à matrícula condicional, analisando práticas, perceções e desafios envolvidos. Assim, partindo deste enquadramento geral, apresenta-se em seguida a opção metodológica adotada neste estudo, que combina a abordagem qualitativa e quantitativa, recorrendo a inquéritos e análise documental, de modo a fornecer evidências mais concretas e contextualizadas sobre transição da EPE para o 1.º CEB em situação de matrícula condicional.

Assim, partindo deste enquadramento geral, apresenta-se em seguida a opção metodológica adotada neste estudo, adequada à análise da transição da EPE para o 1.º CEB, no contexto da matrícula condicional.

3.2 Caracterização e Importância da Investigação

O presente estudo assume-se como descritivo e exploratório, de natureza mista, integrando componentes qualitativas e quantitativas, desenvolvido no âmbito da investigação em educação. A vertente qualitativa visa compreender as perceções, experiências e significados atribuídos por professores, educadores e encarregados de educação relativamente ao processo de matrícula condicional na transição da Educação Pré-escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A componente quantitativa permite analisar tendências e padrões de resposta, oferecendo dados mensuráveis que complementam a interpretação qualitativa e proporcionam uma visão mais abrangente da realidade investigada.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a abordagem mista “combina as vantagens da análise com a riqueza interpretativa das descrições qualitativas, proporcionando uma visão mais completa da realidade investigada”. Oliveira (2006, p. 34) acrescenta que “o recurso a uma metodologia de investigação mista (...) pode ser um meio de analisar um fenómeno sob diferentes perspetivas, o que pode enriquecer o

processo de investigação, na medida em que se postula a complementaridade entre ambas as metodologias (quantitativa e qualitativa) e não o seu antagonismo.”

A escolha desta abordagem justifica-se pela complexidade do fenómeno em estudo, uma vez que a transição da EPE para o 1.º CEB e o processo de matrícula condicional envolvem dimensões objetivas e subjetivas, académicas, emocionais e sociais, que requerem uma análise integrada. A combinação das metodologias qualitativa e quantitativa permite captar simultaneamente dados mensuráveis e perceções individuais, assegurando uma compreensão mais profunda e completa da realidade educativa.

A investigação sobre matrículas condicionais apresenta uma relevância significativa no campo da educação, dado que aborda um momento crucial na trajetória educativa e no desenvolvimento das crianças. Esta fase representa uma mudança estrutural e emocional importante, podendo influenciar decisivamente o sucesso académico e o ajustamento socioemocional das crianças. Formosinho (2010) salienta que a transição entre ciclos deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico, que exige intervenção coordenada de todos os agentes educativos para minimizar impactos negativos e promover a adaptação da criança ao novo contexto.

Adicionalmente, este estudo valoriza o trabalho colaborativo entre educadores, professores e encarregados de educação, reforçando a importância de decisões informadas e multidisciplinares no âmbito da matrícula condicional. Segundo Vasconcelos (2015), o envolvimento de múltiplos atores e a articulação entre práticas pedagógicas são essenciais para garantir uma transição suave e centrada nas necessidades individuais de cada criança.

A recolha de dados foi realizada através a aplicação de quatro inquéritos por questionário (um para cada público-alvo: professores do 1.º CEB, educadores de infância e encarregados de educação com crianças a frequentarem o Jardim de Infância e encarregados de educação com crianças a frequentarem o 1.º CEB). Cada questionário integrou perguntas de resposta fechada (permitindo a análise estatística) e questões de resposta aberta (possibilitando uma interpretação qualitativa mais aprofundada). Como afirmam Carmo e Ferreira (2008, p. 164), o questionário é “um instrumento versátil que, quando bem construído, possibilita recolher dados objetivos e subjetivos, articulando escalas de medição com espaço para expressão livre dos participantes do estudo”.

Deste modo, a transição entre ciclos deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico, que exige uma intervenção coordenada entre todos os agentes educativos para minimizar impactos negativos e promover o ajustamento da criança ao novo contexto (Formosinho, 2010),

3.3 Identificação dos Objetivo Gerais e Específicos da Investigação

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as perceções, práticas e contributos de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, educadores de infância e encarregados de educação no contexto da transição de crianças em situação de matrícula condicional da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo.

Assim sendo, para que o objetivo geral se concretizasse, foram delineados os seguintes objetivos específicos, sendo eles:

- Perceber quais os critérios/fatores que influenciam a tomada de decisão em relação às crianças em situação de matrícula condicional;
- Examinar os principais motivos/fatores que levam os Encarregados de Educação a decidirem matricular as crianças no 1.º ano do 1.º CEB;
- Compreender a opinião dos encarregados de educação sobre o papel dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB no processo de transição;
- Analisar a opinião dos educadores de infância relativamente ao desempenho das “crianças condicionais” e a influência da sua recomendação na tomada de decisão dos encarregados de educação;
- Analisar a opinião dos professores em relação à adaptação das crianças;
- Verificar as perspetivas dos diferentes intervenientes para perceber possíveis divergências e/ou consensos no processo de matrícula a título condicional;
- Identificar desafios e propor melhorias para o processo de transição das crianças em situação de matrícula a título condicional.

De forma mais sucinta, o estudo visa comparar as perspetivas dos diferentes intervenientes no processo de transição, identificando consensos e/ou divergências, propor melhorias fundamentadas dos dados recolhidos, de modo a contribuir para otimizar o processo de transição das crianças nesta situação.

3.4 Caracterização da Amostra da Investigação

A população considerada diz respeito aos/as professores/as e educadores/as de infância cujas funções são desempenhadas nas escolas e jardins de infância pertencentes ao sistema de ensino público de Portugal Continental, sendo que, também fizeram parte os encarregados de educação cujos educandos frequentavam as escolas e os jardins de infância.

Os inquiridos pertenciam à zona norte do país sendo que, na sua totalidade, perfazem uma amostra de investigação de conveniência, ou seja, os inquiridos foram selecionados pela sua conveniência e disponibilidade. Assim, trata-se de um estudo exploratório cujos resultados não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998).

Da amostra fizeram parte 34 professores do 1.º CEB, 22 educadores de infância, 10 encarregados de educação cujas crianças frequentam o JI e 10 encarregados de educação cujos alunos frequentam o 1.º CEB. Na sua totalidade, são 76 participantes no estudo.

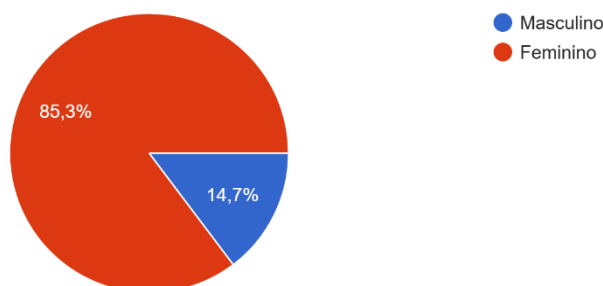
Num primeiro momento, no que concerne à caracterização da amostra, serão apresentados os dados gerais de todos os participantes do estudo obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário.

3.4.1 Professores/as do 1.º CEB – Dados Gerais

No que respeita ao género (Gráfico 1), observa-se que a maioria dos professores inquiridos é do sexo feminino, representando 85.3% do total.

Gráfico 1

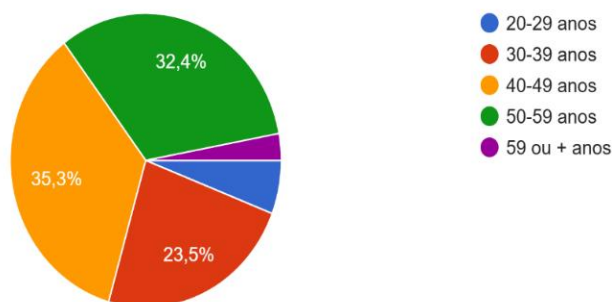
Distribuição dos Professores do 1.º CEB por Género



De acordo com o Gráfico 2, verifica-se que a faixa etária mais representada é a dos 40-49 anos (35.3%), seguindo-se os 50-59 anos (32.4%) e os 30-39 anos (23.5%). Os grupos mais jovens (20-29 anos) e os de 59 ou mais anos são residuais.

Gráfico 2

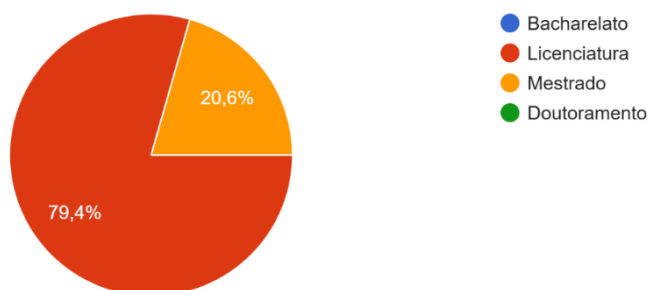
Distribuição Etária dos Professores do 1.º CEB



Quanto às habilitações académicas (Gráfico 3), a maioria possui licenciatura (79.4%), sendo que 20.6% têm grau de mestrado.

Gráfico 3

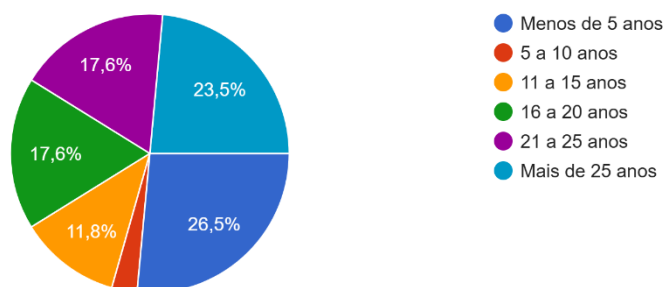
Habilitações Académicas dos Professores do 1.º CEB



Relativamente à experiência profissional (Gráfico 4), 26.5% têm menos de 5 anos de serviço e 23.5% mais de 25 anos, revelando um corpo docente simultaneamente jovem e experiente. As restantes categorias apresentam uma distribuição equilibrada entre 5 e 25 anos de serviço.

Gráfico 4

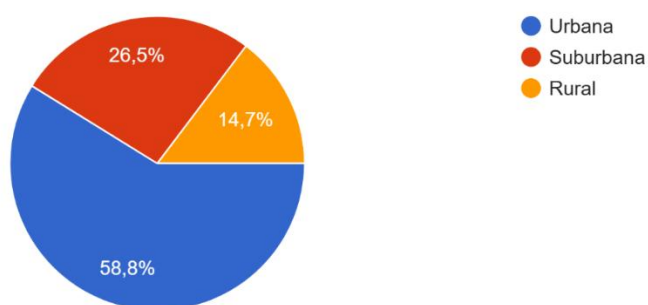
Anos de Experiência dos Professores de 1.º CEB



No que respeita ao contexto de lecionação (Gráfico 5), a maioria exerce funções em zonas urbanas, seguindo-se contextos suburbanos e, em menor escala, rurais.

Gráfico 5

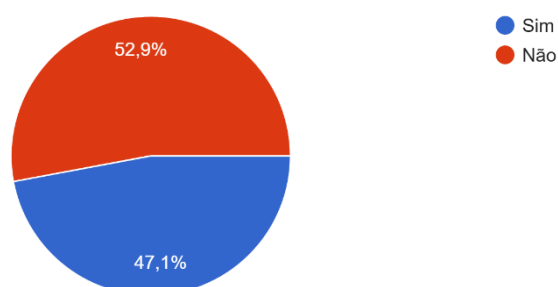
Contexto Geográfico de Leccionação



Por fim, no que se refere à experiência com alunos em situação de matrícula condicional (Gráfico 6), 52,9% dos professores indicaram nunca ter acompanhado estes alunos, enquanto 47,1% afirmaram já ter tido experiência direta.

Gráfico 6

Professores com Experiência em Matrículas Condicionais

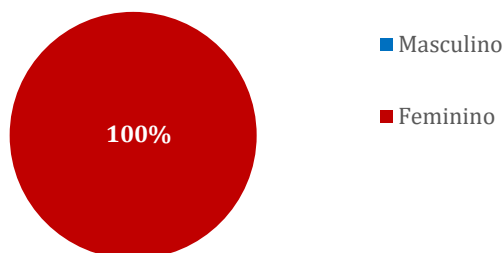


3.4.2 Educadores de Infância – Dados Gerais

De acordo com o Gráfico 7, no grupo dos educadores de infância, verifica-se uma predominância feminina absoluta (100%)

Gráfico 7

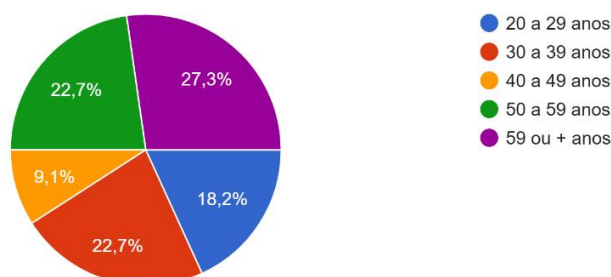
Distribuição dos Educadores de Infância por Género



Relativamente à idade (Gráfico 8), a faixa etária mais representada é a dos 59 anos ou mais (27.3%), seguida dos grupos dos 30-39 e 50-59 anos (22.7% cada).

Gráfico 8

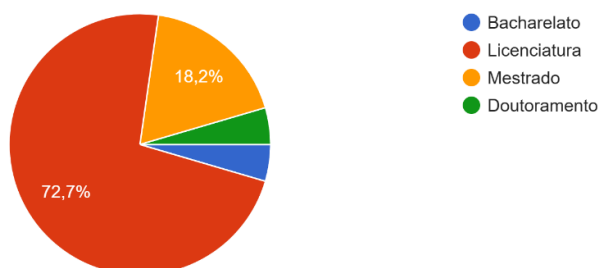
Distribuição Etária dos Educadores de Infância



No que respeita às habilitações académicas (Gráfico 9), 72.7% possuem licenciatura, 18.2% mestrado e percentagens residuais de bacharelato e doutoramento (4.5% cada).

Gráfico 9

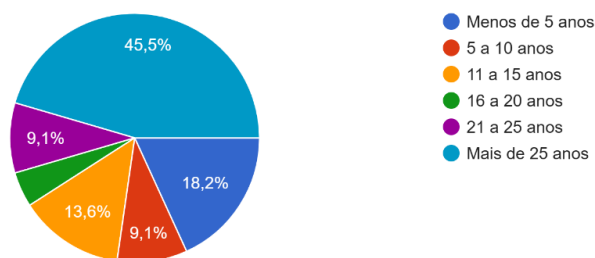
Habilitações Académicas dos Educadores de Infância



Quanto à experiência profissional (Gráfico 10), destaca-se o grupo com mais de 25 anos de carreira (45.5%). As restantes faixas etárias estão equilibradas entre 9.1% e 18.2%, revelando diversidade de perfis.

Gráfico 10

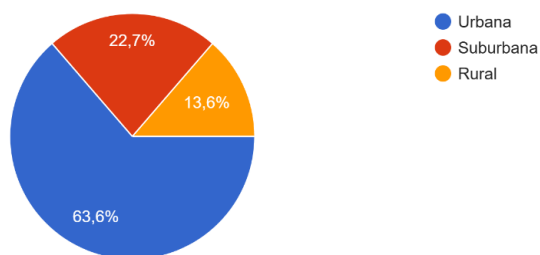
Anos de Experiência dos Educadores de Infância



No que se refere ao contexto de trabalho (Gráfico 11), 63.6% exercem funções em áreas urbanas, 22.7% em zonas suburbanas e 13.6% em zonas rurais.

Gráfico 11

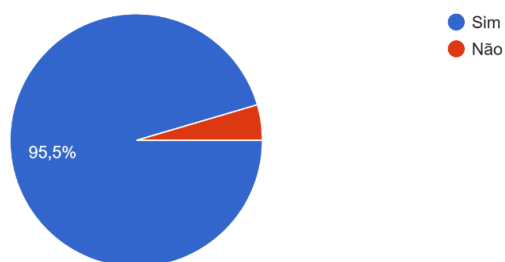
Contexto Geográfico de Atuação dos Educadores de Infância



Por fim, de acordo com o Gráfico 12, a maioria (95.5%) já acompanhou crianças em situação de matrícula condicional, confirmando uma forte incidência desta realidade no quotidiano profissional.

Gráfico 12

Experiência dos Educadores de Infância com Matrículas Condicionais

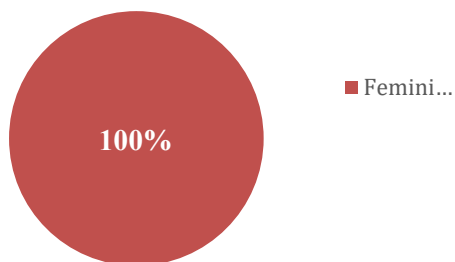


3.4.3 Encarregados de Educação (Jardim de Infância) – Dados Gerais

Relativamente ao Gráfico 13, que corresponde ao grupo dos encarregados de educação com crianças no JI, todos os inquiridos são do género feminino (100%),

Gráfico 13

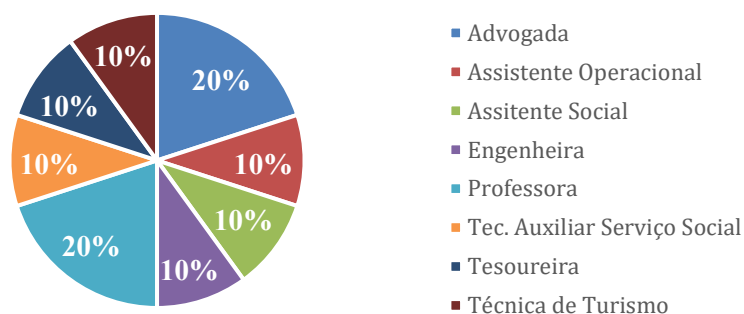
Distribuição dos Encarregados de Educação por Género



Quanto à profissão (Gráfico 14), observa-se diversidade, embora se destaquem advogadas e professoras (20% cada).

Gráfico 14

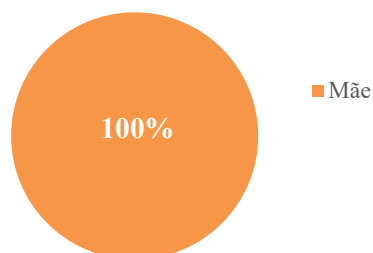
Profissões dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)



Quanto ao grau de parentesco (Gráfico 15), todos/as os/as respondentes são mães (100%).

Gráfico 15

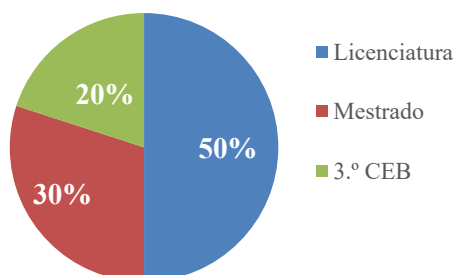
Grau de Parentesco dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)



Relativamente à escolaridade (Gráfico 16), 50% possuem licenciatura, 30% mestrado e 20% escolaridade ao nível do 3.º CEB.

Gráfico 16

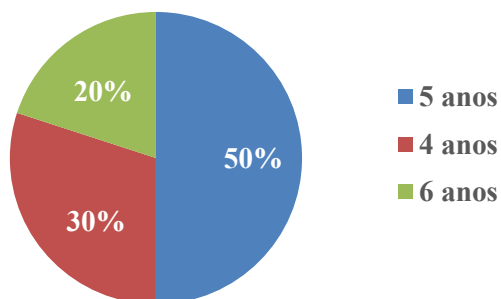
Escolaridade dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)



Em relação à idade das crianças (Gráfico 17), metade (50%) têm 5 anos, 30% têm 4 anos e 20% têm 6 anos.

Gráfico 17

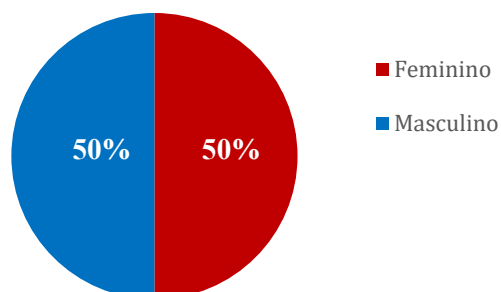
Idade das Crianças



Quanto ao género das crianças (Gráfico 18), observa-se um equilíbrio total (50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino).

Gráfico 18

Género das Crianças

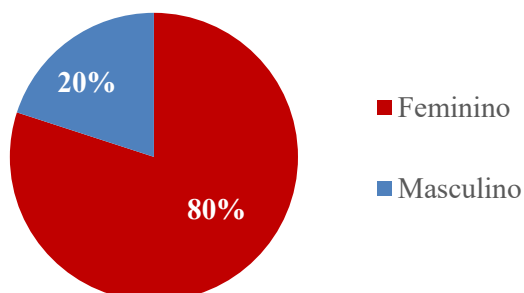


3.4.4 Encarregados de Educação (1.º CEB) – Dados Gerais

No grupo de encarregados/as de educação dos alunos do 1.º CEB, 80% são do género feminino e 20% masculino (Gráfico 19).

Gráfico 19

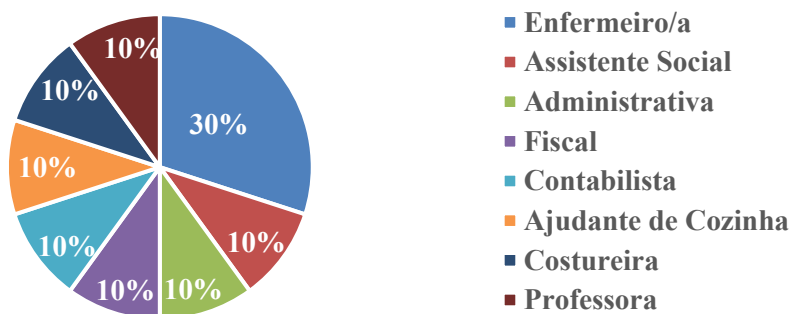
Distribuição dos Encarregados de Educação do 1.º CEB por Género



No Gráfico 20, observa-se que 30% dos encarregados de educação do JI são enfermeiros e com 10% respetivamente têm a profissão de assistente social, de administrativa, de fiscal, de contabilista, de ajudante de cozinha e de professora.

Gráfico 20

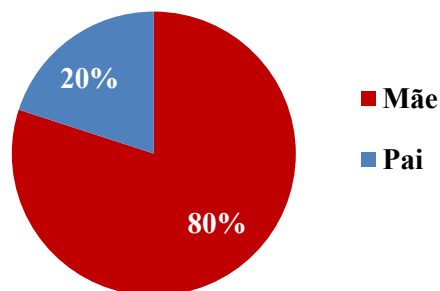
Profissão dos Encarregados de Educação do 1.º CEB



De acordo com o Gráfico 21, quanto ao grau de parentesco (Gráfico 21), 80% são mães e 20% pais.

Gráfico 21

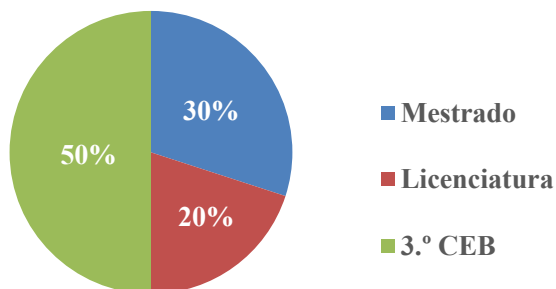
Grau de Parentesco dos Encarregados de Educação do 1.º CEB



Quanto à escolaridade (Gráfico 22), predomina o 3.º CEB (50%), seguido do mestrado (30%) e licenciatura (20%).

Gráfico 22

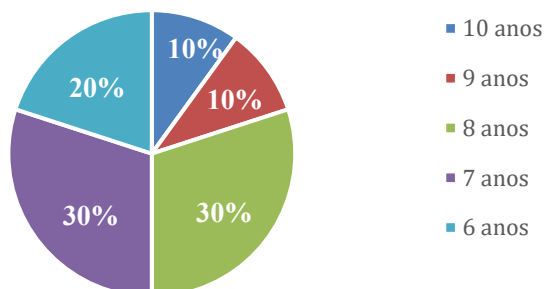
Escolaridade dos Encarregados de Educação (1.º CEB)



Relativamente à idade dos educandos (Gráfico 23), 30% têm 7 anos, 30% 8 anos, 20% 6 anos e percentagens residuais de 9 e 10 anos (10% cada).

Gráfico 23

Idade dos Educandos (1.º CEB)



3.5 Instrumentos e Recolha de Dados

Para a elaboração deste estudo, procedeu-se, inicialmente, a uma revisão da literatura nacional e internacional, recorrendo a obras académicas e científicas relacionadas com a temática em análise. Foram igualmente consultados artigos disponíveis em bases de dados como Google Académico, ResearchGate, Scielo, Repositórios Científicos de Acesso Aberto (RCAA) e Revistas de Periódicos Científicos. A pesquisa foi realizada sobretudo em língua portuguesa e inglesa, utilizando palavras-chave como “transição educativa”, “Lei de Bases do Sistema Educativo Português”, “implicações curriculares”, “estratégias educativas de transição”, “o papel dos educadores e dos professores”, “matrículas condicionais” e “trabalho colaborativo/cooperativo”, entre outras pertinentes ao objeto de estudo.

Relativamente à componente empírica, a recolha de dados foi realizada através da aplicação de quatro inquéritos por questionário, construídos especificamente para este estudo e dirigidos a diferentes grupos de participantes: professores do 1.º CEB, educadores de infância, encarregados de educação com crianças a frequentarem o Jardim de Infância e encarregados de educação com crianças a frequentarem o 1.º CEB. A elaboração das questões baseou-se na revisão da literatura e em instrumentos utilizados em investigações semelhantes, sendo posteriormente adaptadas às especificidades do fenómeno em análise. Assim, os questionários foram concebidos para recolher perceções, experiências e expectativas relacionadas com a transição das crianças com matrícula condicional da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os questionários foram organizados em blocos temáticos, de forma a assegurar a clareza e a coerência das respostas. O primeiro bloco foi destinado à recolha de dados sociodemográficos (idade, género, experiência profissional ou situação familiar, conforme o público-alvo), permitindo caracterizar a amostra. O segundo bloco centrou-se nas perceções acerca da matrícula condicional e do processo de transição entre ciclos. O terceiro bloco abrangeu questões relativas às estratégias pedagógicas ou familiares associados a este processo, bem como expectativas e preocupações sobre a adaptação da criança ao novo contexto escolar.

Foram utilizados diferentes tipos de questões. As perguntas de escolha múltipla e as de escala de Likert possibilitaram a recolha de dados quantitativos, facilitando a análise estatística e a identificação de tendências e padrões. As questões de resposta aberta, por

sua vez, permitiram aos participantes expressar opiniões e experiências pessoais de forma mais livre, possibilitando uma análise qualitativa. Esta combinação reforça a opção por uma abordagem metodológica mista, que valoriza simultaneamente a objetividade dos dados numéricos e a subjetividade das perceções individuais.

Para garantir a validade e fiabilidade do instrumento, os questionários foram submetidos a um pré-teste com um pequeno grupo de participantes de perfil semelhante ao da amostra. Este procedimento permitiu avaliar a clareza das questões, a adequação da linguagem utilizada e a pertinência das categorias de resposta, conduzindo a ajustes que reforçaram a qualidade da recolha de dados.

No que respeita às questões éticas, todos os dados recolhidos foram tratados de forma anónima e confidencial, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) e com o quadro jurídico em vigor sobre privacidade. A aplicação dos questionários foi submetida e autorizada pela Direção-Geral da Educação (MIME), ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, com o registo n.º 1708700002.

Deste modo, a construção dos questionários foi orientada por princípios de rigor metodológico e ético, assegurando a relevância das informações recolhidas para a análise do fenómeno em estudo e garantindo a consistência entre os objetivos da investigação e os dados obtidos.

3.6 Procedimentos

Relativamente aos procedimentos, os instrumentos de recolha de dados foram aplicados entre os meses de junho e julho de 2025, através do envio de um link da plataforma *Google Forms*. A distribuição foi feita aos professores do 1.º CEB, solicitando-lhes que os partilhassem com os encarregados de educação via *Classroom*. Paralelamente, os links foram ainda divulgados em grupos online de educadores e professores, de forma a aumentar o número de respostas obtidas.

Antes da aplicação definitiva, procedeu-se à realização de um pré-teste, etapa essencial para avaliar a clareza, a pertinência e a adequação das questões. Este foi aplicado a dois professores, dois educadores e dois encarregados de educação, num contacto direto que favoreceu a comunicação espontânea. O feedback recebido permitiu identificar ambiguidades em algumas perguntas abertas, conduzindo a ajustes que asseguraram maior validade e fiabilidade dos questionários. Tal como defendem Hill e

Hill (2012) e Marconi e Lakatos (2003), o pré-teste constitui uma prática indispensável para reforçar a consistência e a qualidade metodológica dos instrumentos de recolha de dados.

Com base no pré-teste, algumas questões abertas foram convertidas em itens de escolha múltipla, o que facilitou a uniformidade das respostas e a análise quantitativa. Os questionários finais (Apêndices I a IV) passaram a incluir, maioritariamente, perguntas fechadas de escolha múltipla, algumas com a opção “outro” para maior flexibilidade, itens em escala de Likert (Dalmoro e Vieira, 2013) e, em cada instrumento, pelo menos uma questão aberta, destinada a captar perceções mais subjetivas.

Os dados quantitativos foram inicialmente tratados através das estatísticas descritivas e representações gráficas fornecidas pela plataforma Google Forms, nomeadamente gráficos de barras e circulares. Posteriormente, os resultados foram exportados para permitir uma análise complementar e sistematizada, garantindo maior precisão na interpretação dos padrões de resposta. No que respeita aos dados qualitativos, as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste na codificação, categorização e inferência das mensagens, permitindo identificar significados implícitos e padrões de discurso.

A análise combinada seguiu um processo de triangulação de dados, no qual foram cruzadas as perceções recolhidas junto de professores, educadores e encarregados de educação. Este cruzamento possibilitou comparar diferentes perspetivas sobre a matrícula condicional, reforçando a validade dos resultados e permitindo uma visão mais completa do fenómeno em estudo.

4. Resultados

4.1 Professores do 1.º CEB

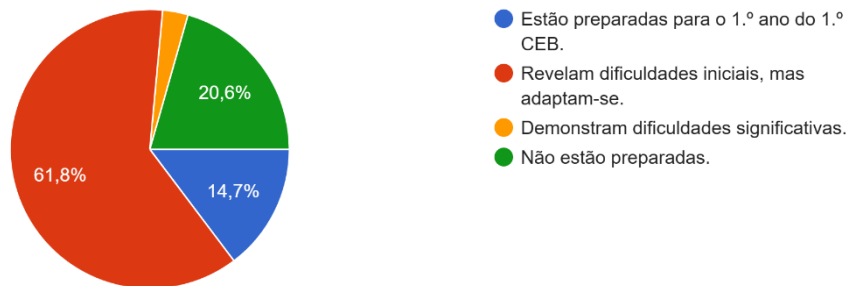
- **Maturidade e Prontidão das Crianças**

De seguida, no Gráfico 24, apresentam-se os dados relativos à perceção dos professores sobre a maturidade e prontidão das crianças com matrícula condicional. Relativamente à perceção dos professores sobre a maturidade e prontidão das crianças com matrícula condicional, observa-se que 61.8% considera que estas crianças apresentam dificuldades iniciais, mas conseguem adaptar-se ao contexto escolar. Uma

proporção de 20.6% entende que as crianças não estão preparadas para o 1.º ano do 1.º CEB, enquanto 14.7% refere que estão adequadamente preparadas. Por fim, apenas um número reduzido de inquiridos considera que estas crianças apresentam dificuldades significativas, evidenciando que a maioria reconhece capacidade de adaptação, mesmo perante desafios iniciais.

Gráfico 24

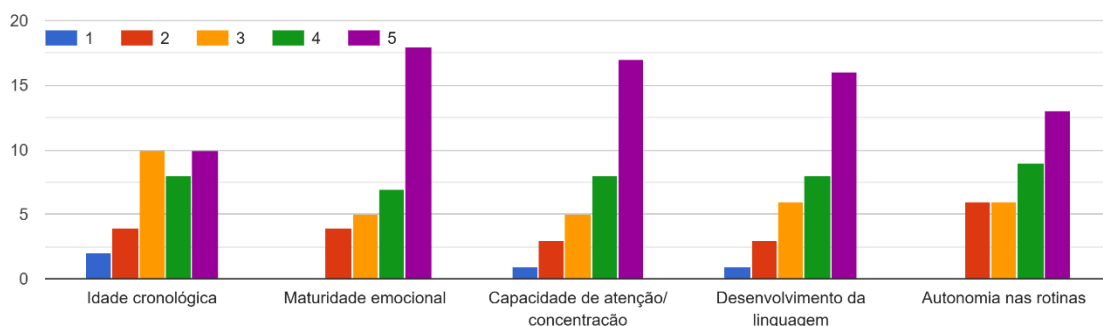
Maturidade e Prontidão das Crianças com Matrícula Condicional (1.º CEB)



O Gráfico 25 apresenta a avaliação dos inquiridos quanto à importância de diversos fatores relacionados com a prontidão da criança para ingressar no 1.º ano do 1.º CEB, incluindo “idade cronológica”, a “maturidade emocional”, “capacidade de atenção e concentração”, “desenvolvimento da linguagem e autonomia”. Da análise do gráfico, destaca-se a “maturidade emocional” como o fator considerado mais relevante pelos professores, seguida da “capacidade de atenção e concentração”. Em contraste, a “idade cronológica” apresenta-se como o fator de menor relevância.

Gráfico 25

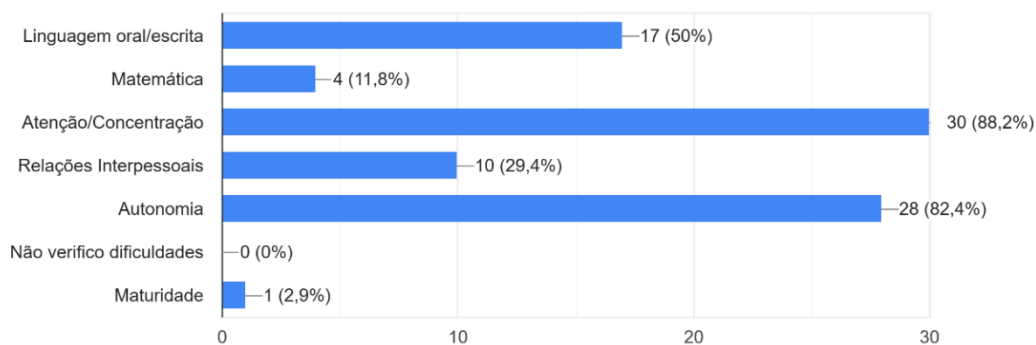
Importância dos Fatores Relacionados com a Prontidão



No Gráfico 26, verifica-se que os professores inquiridos consideram que as principais dificuldades das crianças que ingressam no 1.º Ano do CEB estão relacionadas com: a atenção e concentração uma vez que, foi o fator que concentrou maior consenso obtendo 88.2% (30 respostas); seguindo-se as dificuldades de autonomia com 82.4% (28 respostas); depois, as dificuldades na linguagem oral/escrita concentram 50% (17 respostas). Em contraste, 29.4% (10 respostas) apontam que existem dificuldades relacionadas com as relações interpessoais; 11.8% (4 respostas) referem que as dificuldades mais observadas são no domínio da Matemática e, por fim, 2.9% (1 resposta) refere-se que as dificuldades estão relacionadas com a maturidade.

Gráfico 26

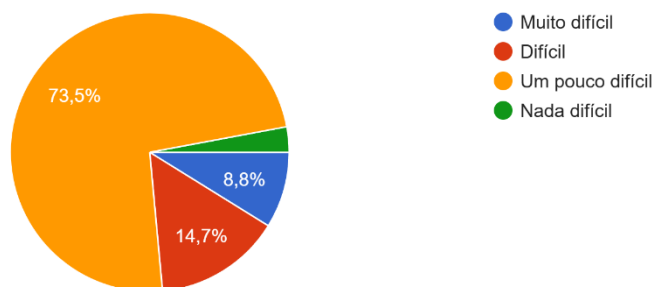
Dificuldades Mais Frequentes Observadas Pelos Professores



Com base na experiência dos professores inquiridos, procurou-se compreender o processo de adaptação das crianças ao longo do 1.º ano do 1.º ciclo. Os dados representados no Gráfico 27 evidenciam que a maioria dos docentes considera esta adaptação “um pouco difícil” (73.5%), enquanto 14.7% a classificam como “difícil” e 8.8% como “muito difícil”. Apenas uma minoria assinala que a adaptação “não é nada difícil”.

Gráfico 27

Adaptação das Crianças ao Longo do 1.º Ano do 1.º CEB

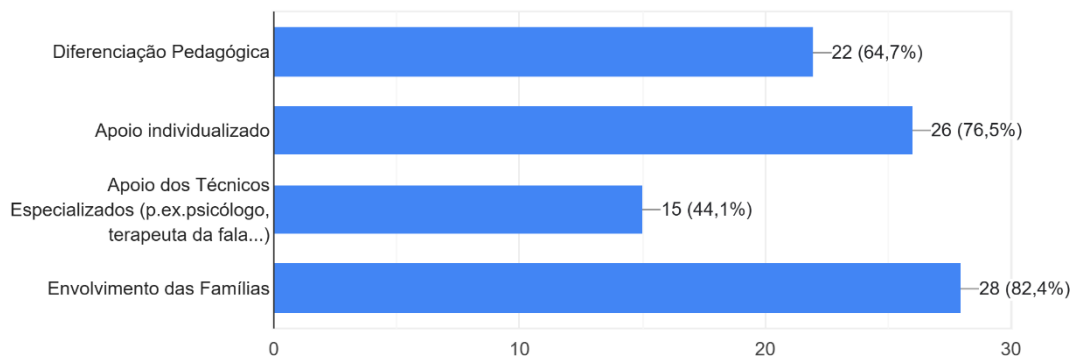


- **Transição e Estratégias Pedagógicas**

A análise dos dados apresentados no Gráfico 28 permite verificar que, relativamente às estratégias utilizadas para apoiar a adaptação das crianças no 1.º Ano do 1.º CEB, a maioria dos professores refere o envolvimento das famílias com 82.4% respostas, seguido do apoio individualizado com 76.5% e da diferenciação pedagógica que obteve 64.7%. Em contrapartida, apenas 44.1% dos inquiridos consideram necessário o apoio de técnicos especializados.

Gráfico 28

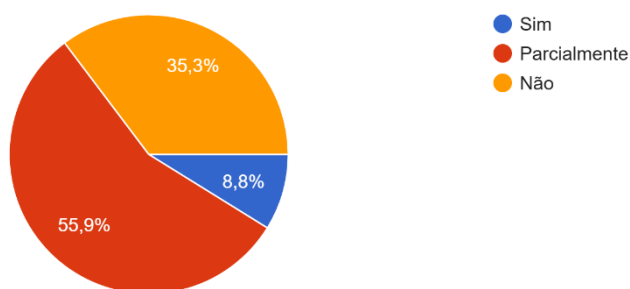
Estratégias Utilizadas pelos Professores para Apoiar a Adaptação dos Alunos



Relativamente à adequação do currículo escolar para as crianças com matrícula condicional (Gráfico 29), a maioria (55.9%) considera que o currículo se encontra parcialmente ajustado às necessidades destes alunos, enquanto 35.3% defendem que não está ajustado. Apenas uma minoria (8.8%) refere que o currículo atual se encontra totalmente ajustado

Gráfico 29

Adequação do Currículo

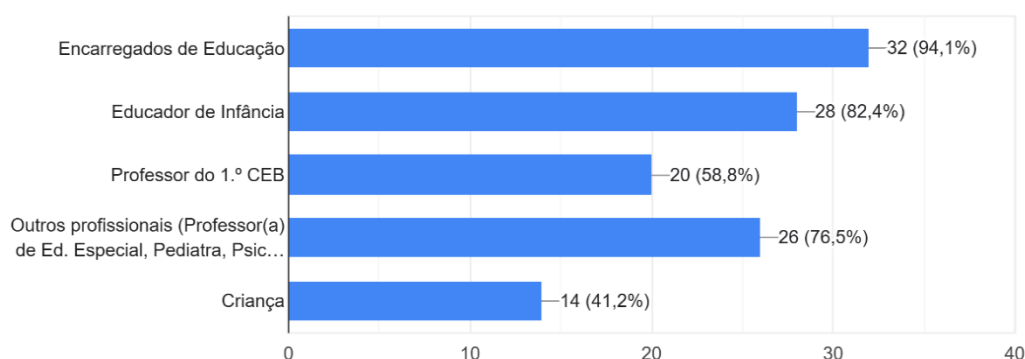


- **Processo de Transição e Trabalho Colaborativo**

Os dados do Gráfico 30 revelam que a maioria considera que essa responsabilidade deve recair sobre os encarregados de educação (94.1% - 32 respostas), seguidos do educador de infância (82.4% - 28 respostas) e de outros profissionais, como o pediatra ou o professor do Educação Especial. Em menor proporção, 58.8% (20 respostas) dos docentes referem o professor do 1.º CEB como figura relevante neste processo. Por fim, destaca-se que apenas 41.2% (14 respostas) dos inquiridos consideram que a própria criança deve ter participação nesta decisão.

Gráfico 30

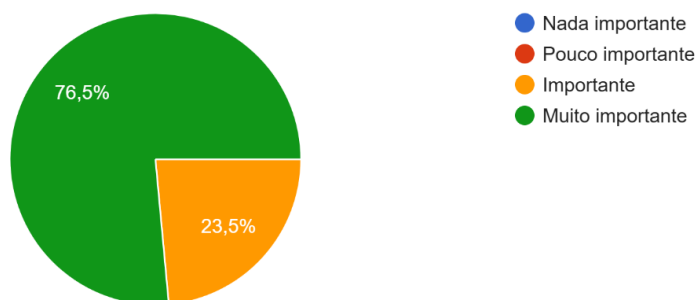
Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional



O Gráfico 31 apresenta a perceção dos professores inquiridos acerca da relevância do trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB no processo de transição escolar e verifica-se que a maioria (76.5%) considera este trabalho “muito importante”, enquanto os restantes docentes (23.5%) o classificam como “importante”.

Gráfico 31

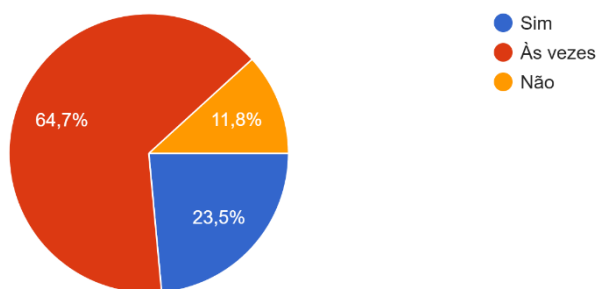
Importância do Trabalho Colaborativo



Relativamente à colaboração entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, os dados do Gráfico 32 indicam que a maioria dos inquiridos (64.7%) considera que essa colaboração existe apenas algumas vezes. Por outro lado, 23.5% afirmam que a colaboração está presente, enquanto uma minoria (11.8%) entende que não existe qualquer articulação entre estes profissionais.

Gráfico 32

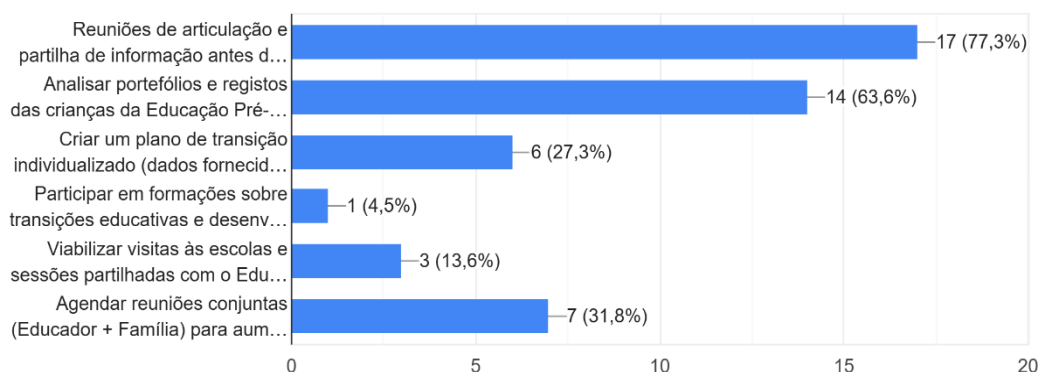
Colaboração entre Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB



A análise dos dados do Gráfico 33 evidencia as formas pelas quais os professores inquiridos percecionam a colaboração entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB no processo de transição. A maioria dos professores inquiridos, isto é, 77.3% (17 respostas) considera que essa colaboração se concretiza sobretudo através de reuniões de articulação e partilha de informação antes do início do ano letivo, enquanto 63.6% (14 respostas) apontam a análise de portefólios e registos das crianças da educação pré-escolar como outra estratégia relevante. Em menor proporção, com 31.8% (7 respostas), referem o agendamento de reuniões conjuntas entre educadores e as famílias para aumentar a confiança dos Encarregados de Educação e com 27.3% (6 respostas) referem que a forma dos profissionais colaborarem entre si é através da criação de um plano de transição individualizado em que envolva o fornecimento de dados pelo educador e o envolvimentoda família. Em contrapartida, apenas uma minoria dos inquiridos (13.6% - 3 respostas) associa a colaboração à viabilização de visitas às escolas e sessões partilhadas com o educador, e por fim, apenas 4.5% (1 resposta) compreende que há colaboração com a realização de sessões partilhadas entre o educador e as famílias.

Gráfico 33

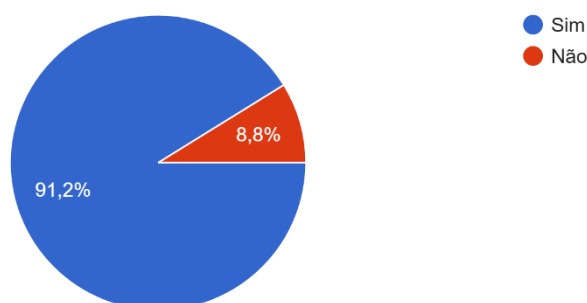
Mecanismos de Colaboração entre Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB no Processo de Transição



A análise dos dados apresentados no Gráfico 34, indica que a maioria dos professores inquiridos (91.2%) considera que a instituição educativa onde trabalham promove o trabalho colaborativo.

Gráfico 34

A Instituição Educativa e o Trabalho Colaborativo

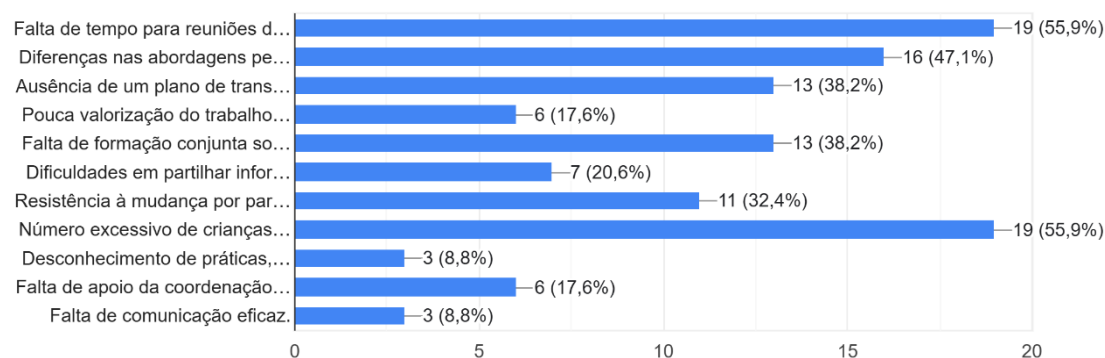


O Gráfico 35 evidencia as principais dificuldades sentidas pelos professores do 1.º CEB no trabalho colaborativo com educadores. Destaca-se como uma das maiores dificuldades sentidas, a falta de tempo para reuniões de articulação uma vez que 55.9% (19 respostas) dos inquiridos referiram essa dificuldade, de igual modo para o número excessivo de crianças ou turmas dificulta o acompanhamento individualizado na transição (55.9%), de seguida as diferenças nas abordagens pedagógicas com 47.1% (16 respostas), a falta de formação conjunta sobre a transição educativa com 38.2% (13 respostas), e a “ausência de um plano de transição educativa institucionalizado ou informações claras, igualmente, com 38.2% (13 respostas). Outras dificuldades apontadas incluem a resistência à mudança por parte de alguns profissionais com 32.4% (11 respostas), a

difficuldade em partilhar informação sobre a criança (necessidades/ritmos de aprendizagem)” com 20.6% (7 respostas), a pouca valorização do trabalho dos professores por parte dos educadores com 17.6% (6 respostas) e a falta de apoio da coordenação/direção para promover encontros regulares de articulação, igualmente com 17.6% (6 respostas). Em menor proporção, surge o desconhecimento de práticas pedagógicas currículos e rotinas do outro nível de ensino com 8.8% (3 respostas), bem como, a falta de comunicação eficaz (8.8% - 3 respostas) como sendo consideradas as maiores dificuldades para o estabelecimento do trabalho colaborativo.

Gráfico 35

Dificuldades Sentidas pelos Professores no Trabalho Colaborativo

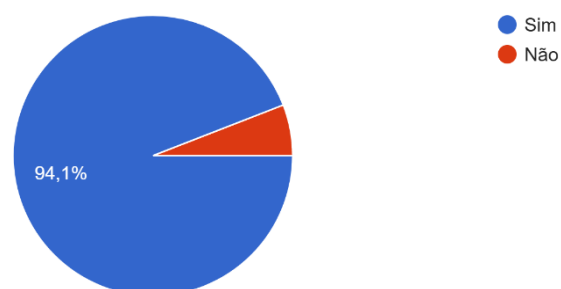


- **Encarregados de Educação e Crianças**

No âmbito da perceção dos professores relativamente ao interesse dos encarregados de educação demonstrado pelo desempenho dos seus educandos, os dados do Gráfico 36 indicam que a maioria dos inquiridos (94.1%), isto é, 34 inquiridos, considera que os encarregados de educação demonstram interesse no desempenho dos educandos. Enquanto 5.9 % (2 inquiridos) responderam que os encarregados de educação não demonstram interesse.

Gráfico 36

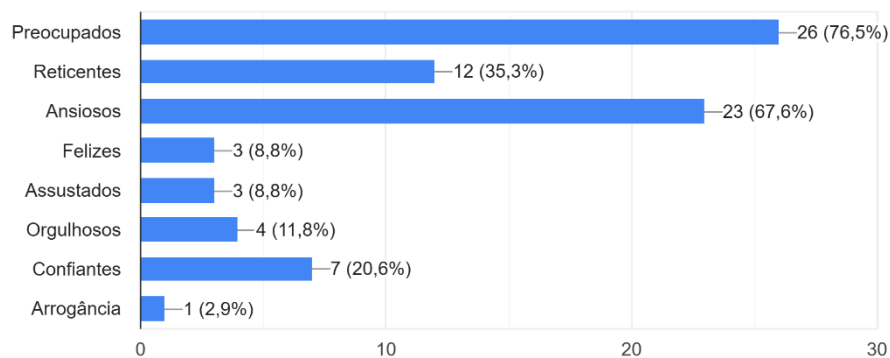
Interesse Demonstrados pelos Encarregados de Educação



A análise dos dados apresentados no Gráfico 37, evidencia as atitudes e emoções observadas pelos professores nos contactos com os encarregados de educação. A maioria dos docentes identifica a preocupação 76.5% (26 respostas) e a ansiedade 67.6% (23 respostas) como emoções predominantes. Em menor proporção, 35.3% dos inquiridos (12 respostas) consideram que os encarregados de educação se sentem reticentes, 20.6% (7 respostas) consideram que os mesmos sentem confiantes, 11.8% (4 respostas) consideram que eles sentem orgulhosos, a mesma percentagem de professores 8.8% (3 respostas) considera que os encarregados de educação se sentem felizes e assustados e, por último, apenas 2.9% (1 resposta) considera que os encarregados de educação demonstram arrogância.

Gráfico 37

Atitudes/Emoções nos Contactos com os Encarregados de Educação



Análise de Conteúdo

Relativamente à análise das respostas dadas pelos inquiridos à pergunta de resposta aberta: “E as crianças O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?”, foi criada uma tabela (Tabela 1). Os mesmos revelam que, existe uma perceção globalmente crítica e preocupada por parte dos professores em relação à transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ano do 1.º CEB uma vez que, a categoria mais mencionada, foi a “falta de consciência/maturidade” (com dez referências).

De seguida, surge a categoria “sentimentos negativos”, com 9 referências, o que demonstra que a transição é frequentemente associada a emoções como ansiedade, receio e frustração, mencionando que: “as crianças sentem-se “perdidas” e “frustradas pela rigidez do 1.º ano”. Sendo as categorias como a “falta de consciência/maturidade” e a categoria “sentimentos negativos”, representam juntas quase 70% das referências.

No entanto, há também registos de sentimentos positivos, embora menos expressivos com 3 referências. Algumas crianças manifestam “confiança”, “querem avançar para o 1.º ano” e mostram-se “ansiosas por pertencer ao grupo dos grandes”.

A categoria “expectativas/conhecimentos sobre a transição”, apresenta 4 referências, o que mostra que as crianças sabem, de forma geral, que “vão aprender a ler e escrever” e que haverá uma “mudança de etapa escolar”, mas, esse conhecimento baseia-se sobretudo no que lhes é dito pelos adultos. Por fim, a categoria “ambiguidades” apresenta 2 referências.

Tabela 1

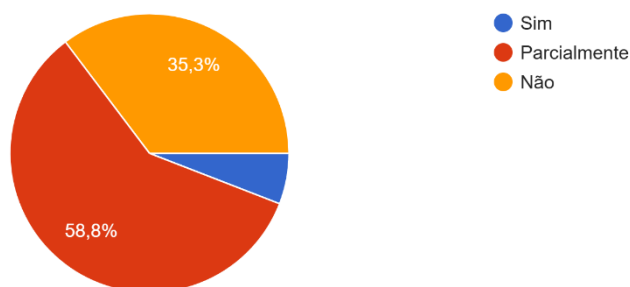
Pergunta de Resposta Aberta: "E as Crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?"

Categorias	Número de Referências	Unidades de Análise consideradas
Falta de consciência / maturidade	10	“Não têm noção disso” / “Muito imaturos ainda para terem uma noção concreta” / “Pouco”.
Sentimentos negativos	9	“Ansiedade” / “Receio” / “Frustrados pela rigidez do 1.º ano” / “Sentem-se perdidos.”
Sentimentos positivos	3	“Querem avançar para o 1.º ano” / “Confiança” / “Ansiosos por pertencer ao grupo dos grandes.”
Expectativas / conhecimentos sobre a transição	4	“Que vão aprender a ler e escrever”; “Mudança de etapa escolar”; “Sabem apenas o que lhes é dito.”
Ambiguidades	2	“Depende da criança”; “A amostra é bastante heterogénea.”

Relativamente à consideração da opinião das crianças no processo de transição (Gráfico 38), 58.8% dos inquiridos afirmam que esta é tida em conta de forma parcial, 35.3% consideram que não é considerada, enquanto os restantes (5.9%) respondem que sim, a opinião da criança é valorizada.

Gráfico 38

Opinião das Crianças no Processo de Transição

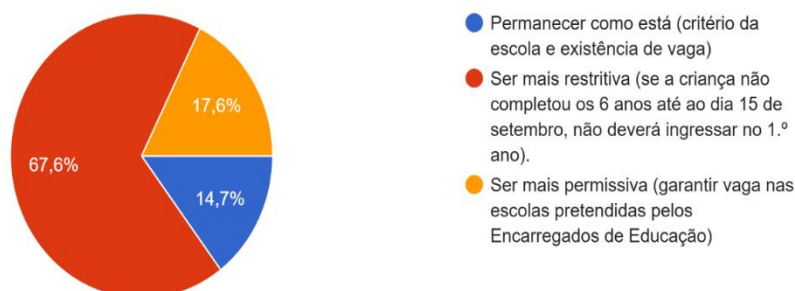


- **Perceção Atual do Processo de Transição**

Analisando o Gráfico 39, tendo em consideração a perceção dos professores inquiridos em relação ao processo de transição, constata-se que 67.6% (23 respostas) consideram que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deveria ser mais restrita, defendendo que, caso a criança não tenha completado os 6 anos até 15 de setembro, não deveria ingressar no 1.º ano. Por outro lado, 17.6% dos inquiridos (6 respostas) consideram que a decisão deveria ser mais permissiva, garantindo vagas nas escolas pretendidas pelos encarregados de educação. No entanto, 14.7% (5 respostas) dos professores entendem que a política educativa ou a legislação deveria permanecer inalterada, mencionando que a decisão do ingresso das crianças deve depender do critério da escola e da existência de vagas.

Gráfico 39

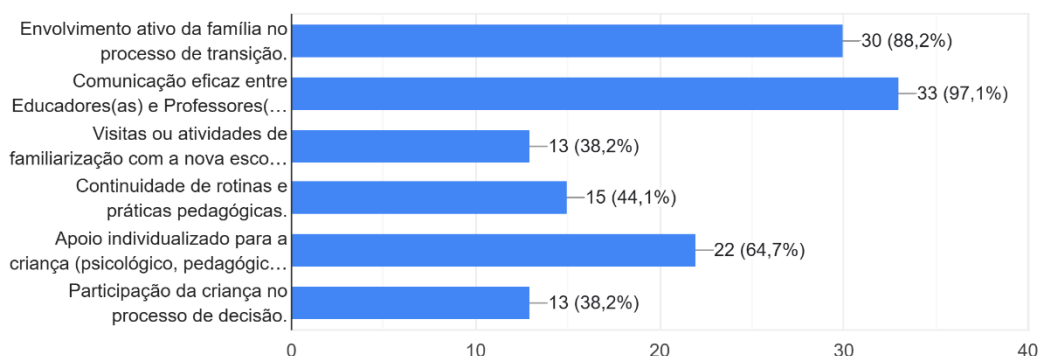
Decisão da Aceitação da Criança com Matrícula Condicional



A análise dos dados apresentados no Gráfico 40, evidencia os aspetos considerados mais importantes pelos professores inquiridos para uma transição positiva das crianças para o 1.º Ano do 1.º CEB. Verifica-se que 97.1% (33 respostas) dos professores inquiridos destacam a comunicação eficaz entre educadores e professores do 1.º ano como o fator mais relevante. Segue-se o envolvimento ativo da família no processo de transição com 88.2% (30 respostas). Outros aspetos salientados incluem o apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc) com 64.7% (22 respostas), a continuidade de rotinas e de práticas pedagógicas com 44.1% (22 respostas). Por fim, com uma menor proporção (38.2% - 13 respostas) menciona a realização de visitas ou atividades de familiarização com a nova escola, bem como, a participação da criança no processo de decisão como os aspetos considerados os mais importantes para a existência de uma transição positiva.

Gráfico 40

Transição Positiva



4.2 Educadores de Infância

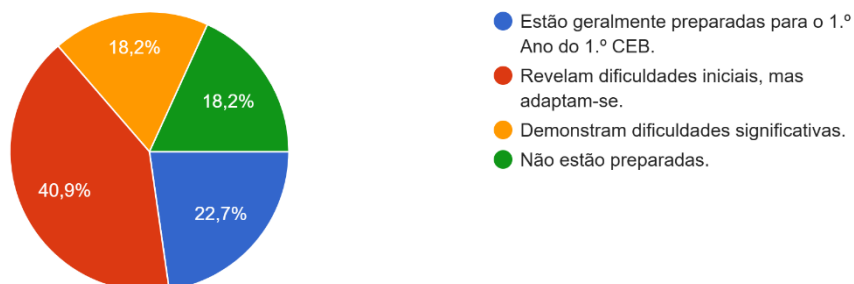
- **Maturidade e Prontidão das Crianças**

Relativamente à perceção dos educadores acerca da maturidade e prontidão das crianças em situação de matrícula condicional, os dados do Gráfico 41 revelam que 40.9% (9 respostas) consideram que, de forma geral, estas crianças apresentam dificuldades iniciais, mas acabam por se adaptar ao longo do tempo. Por outro lado, 22.7% dos inquiridos (5 respostas) entendem que as crianças se encontram geralmente preparadas para o 1.º ano do 1.º CEB, enquanto 18.2% (4 respostas) afirmam que as mesmas

demonstram dificuldades significativas e, igualmente, 18,2% (4 respostas) não estão preparadas para esta transição

Gráfico 41

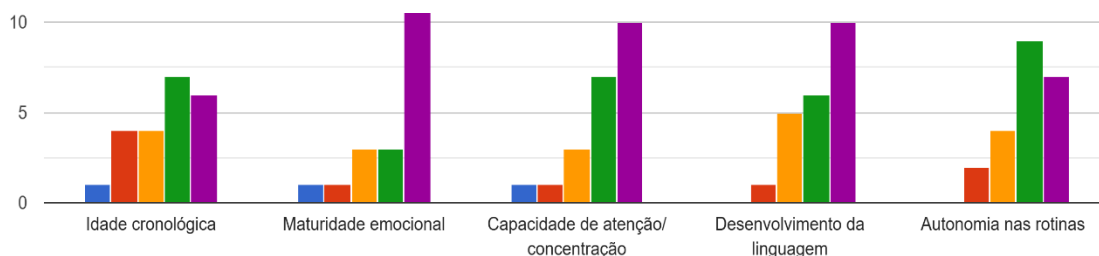
Maturidade e Prontidão das Crianças



O Gráfico 42 apresenta a avaliação da influência de diferentes fatores relacionados com a prontidão da criança para ingressar no 1.ºCEB. Observa-se que a “capacidade de atenção/concentração” e a “maturidade emocional” aparecem como os fatores mais valorizados, concentrando o maior número de respostas na categoria designada de “influência decisiva”. Seguem-se, com “influência intermédia”, aspetos como “autonomia nas rotinas”. Enquanto o fator “idade cronológica” foi considerado menos determinante, com concentrações mais baixas nas escalas superiores.

Gráfico 42

Avaliação da Influência dos Fatores Relacionados com a Prontidão

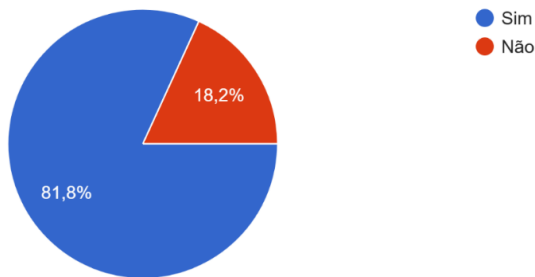


Observando o Gráfico 43, constata-se que a maioria dos educadores inquiridos (81,8% - 18 respostas) afirmou que, ao longo da sua experiência profissional, já recomendou a permanência de crianças em situação de matrícula condicional no jardim

de infância, ao contrário de 18.2% (4 respostas) dos educadores de infância que afirma não ter recomendado.

Gráfico 43

Recomendação dos Educadores sobre a Permanência no Jardim de Infância



Análise de Conteúdo

A análise das respostas dos educadores de infância (Tabela 2), relativamente aos motivos que fundamentam a permanência de crianças em situação de matrícula condicional por mais um ano no jardim de infância, revela um conjunto de categorias que se distribuem em torno de aspetos ligados ao desenvolvimento global da criança.

A categoria mais recorrente é a “imaturidade”, apontada com 4 referências, sendo descrita de forma genérica com afirmações como: “falta de maturidade”, “por questões de maturidade e para um maior desenvolvimento social” ou associada a diferentes dimensões do desenvolvimento. Em articulação com esta categoria, emergem as categorias “imaturidade emocional/socioemocional” (3 referências) e a categoria “défice do desenvolvimento cognitivo” (2 referências). Outra categoria mencionada prende-se com os “problemas de linguagem” (4 referências) considerados impeditivos para o sucesso no 1.º CEB, dada a relevância desta competência para a aprendizagem da leitura e da escrita. Paralelamente, foi identificado a categoria “falta de autonomia/competências de vida diária” com 3 referências ao qual as educadoras sublinham que já recomendaram a permanência de crianças no JI “para (a criança) adquirir maior autonomia e aquisição de competências”, porque “as crianças cada vez estão menos autónomas e têm dificuldades em conseguir ficar sentadas...” e “para (a criança) adquirir maior autonomia e aquisição de competências.”

Tabela 2

Pergunta de Resposta Aberta: "Ao longo dos seus anos de experiência já recomendou a permanência no JI de crianças em situação de matrícula condicional?" - "Porquê?"

Categorias	Número de Referências	Unidades de Análise Consideradas
<i>Imaturidade (global)</i>	4	“Por questões de maturidade e para um maior desenvolvimento social.” / “Falta de bagagem suficiente.” / “Falta de maturidade.” / “Porque na sua esmagadora maioria não se encontram emocionalmente preparadas para esta transição.”
<i>Imaturidade emocional/ Socioemocional</i>	3	“Na minha opinião, não estando a criança preparada a nível de aprendizagens, e principalmente a nível de maturidade e emocionalmente, a criança deveria ficar mais um ano.” / “Sobretudo pela falta de maturidade emocional que condicionava todo o desenvolvimento social e cognitivo.” / “Imaturidade emocional e não ter adquirido competências essenciais para transitar 1º ano.”
<i>Défice no desenvolvimento cognitivo</i>	2	“A criança não estava desenvolvida na parte cognitiva.” / Estamos a dar-lhe mais um ano de infância em que terão aprendizagens que as prepararão...”
<i>Problemas de linguagem</i>	4	“Falta de maturidade e problemas de linguagem.” / “Tinha problemas de linguagem.”

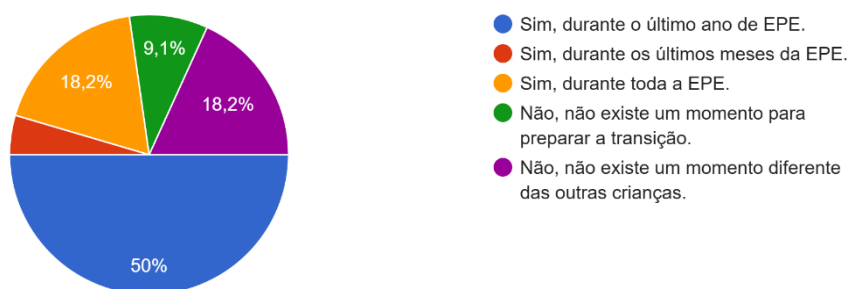
<p style="text-align: center;"><i>Falta de autonomia/competências de vida diária</i></p>	3	<p>“Considero uma grande transição, as crianças cada vez estão menos autónomas e a questão das suas dificuldades em conseguir ficar sentadas concentradas ainda é algo difícil de se conseguir.” / “Para adquirir maior autonomia e aquisição de competências.” / “As crianças cada vez estão menos autónomas e a questão das suas dificuldades em conseguir ficar sentadas...” / “Para adquirir maior autonomia e aquisição de competências.”</p>
<p style="text-align: center;"><i>Preparação para o 1.º CEB</i></p>	2	<p>“Porque consideramos que a criança não tinha as condições necessárias para ingressar no 1.º Ciclo.” / “Iriam mais bem preparadas para o 1.º Ciclo, se ficassem mais um ano no pré.” / Porque consideramos que a criança não tinha as condições necessárias para ingressar no 1.º Ciclo.”</p>

- **Transição e Estratégias Pedagógicas**

A análise do Gráfico 44, permite verificar que 50% (11 respostas) dos educadores inquiridos consideram que o momento ideal para iniciar a preparação da transição das crianças em situação de matrícula condicional ocorre durante o último ano da EPE. Em proporções inferiores, 18.2% (4 respostas) defendem que esta preparação deve decorrer ao longo de toda a EPE, enquanto a mesma percentagem (18.2% - 4 respostas) entende que não existe um momento distinto em relação às restantes crianças. No entanto, 9.1% (2 respostas) dos docentes afirmam que não existe um momento específico para preparar a transição. Por fim, uma percentagem residual, apenas 4,5% (correspondendo a 1 resposta), refere que o momento ideal seria durante os últimos meses da EPE.

Gráfico 44

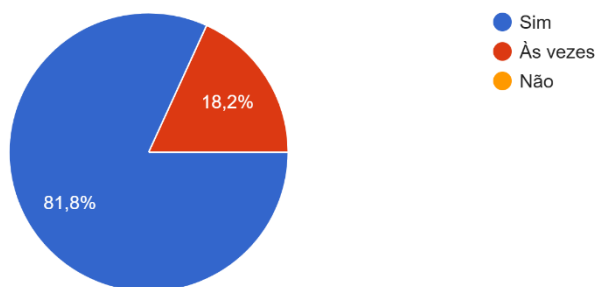
Perceção acerca do Momento Ideal para a Preparação das Crianças



Observando o Gráfico 45, denota-se que a maioria dos educadores que corresponde a 81.8% (18 educadores) adota estratégias para facilitar a transição. Enquanto uma minoria, que corresponde a 18.2% (4 educadores) afirma que o faz apenas ocasionalmente.

Gráfico 45

Adoção de Estratégias para Facilitar a Transição



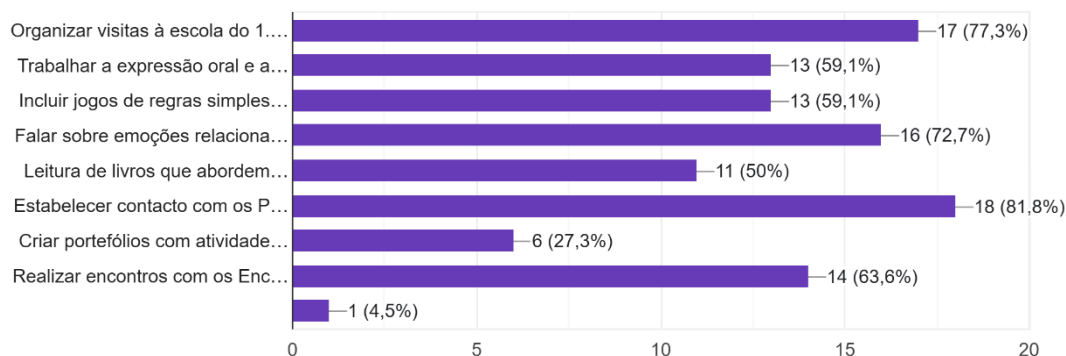
De acordo com o Gráfico 46, verifica-se que, relativamente às estratégias implementadas pelos educadores inquiridos, 81.8% (18 respostas) mantêm contacto com os professores do 1.º ano do 1.º CEB, 77.3% (17 respostas) promovem visitas à escola básica; 72.7% (16 respostas) abordam as emoções relacionadas com a transição; 63.6% (14 respostas) realizam encontros com os encarregados de educação para falar sobre a transição; 59.1% (13 respostas) trabalham no sentido de desenvolver competências de expressão oral e escuta ativa em conversa de grupo, e, inclui a utilização de jogos de regras simples para promover o autocontrolo e a espera (59.1% - 13 respostas); 50% dos educadores afirma recorrer à leitura de obras que abordem a temática da transição. Por

fim, uma pequena percentagem (27.3% - 6 respostas) recorre à criação de portefólios com atividades, desenhos e fotos do percurso na EPE para levar para o 1.º ano do 1.º CEB.

Importa salientar que uma participante (educadora) optou pela categoria “Outra opção” não descartando as estratégias anteriormente mencionadas, mas, enfatizando uma abordagem centrada na redução da ansiedade das crianças face à mudança e na desconstrução das práticas adultas mais tradicionais de preparação para a nova etapa educativa. Além disso, refere que o “processo de preparação” das crianças não deve “ser um propósito exclusivo do último ano tendo em vista "preparar" as crianças para a transição.” (Resposta da inquirida: “Não gerar ansiedades nas crianças sobre uma mudança cujos efeitos desconhecem e desconstruir tudo o que os adultos tendem a fazer para "preparar" para a nova etapa e que em nada ajuda a tranquilizar para a transição. De referir que tudo o que é mencionado na alínea anterior tem de ser abordado, mas ao longo do percurso do pré-escolar (a expressão oral, a escrita ativa, o desenvolvimento emocional, os encontros com os EE) e não ser um propósito exclusivo do último ano tendo em vista "preparar" as crianças para a transição).”

Gráfico 46

Estratégias utilizadas pelos Educadores para Facilitar a Transição



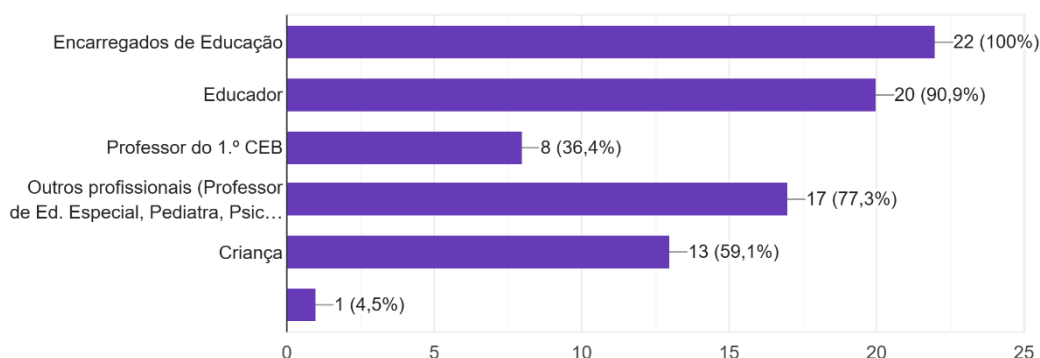
- **Perceções sobre o processo de transição e trabalho colaborativo**

De acordo com o Gráfico 47, verifica-se que a totalidade dos inquiridos, ou seja, 100% dos inquiridos (22 respostas) considera essencial a participação dos encarregados de educação como intervenientes no processo de transição. De seguida, 90.9% (20 respostas) dos inquiridos considera que os educadores de infância, devem intervir na

decisão da matrícula condicional. Outros profissionais da educação, tais como psicólogos e técnicos especializados, foram apontados por 77.3% dos inquiridos (17 respostas), sendo que, as crianças são também referidas como um dos intervenientes por 59.1% dos participantes (13 respostas). Os professores do 1.º CEB foram mencionados por 36.4% (8 respostas) o que revela a importância da articulação entre ciclos de ensino e da continuidade pedagógica. Em menor expressão, apenas 4.5% (1 resposta) assinalou a opção “outros”, indicando, em resposta aberta, a pertinência de se considerar a experiência de diferentes profissionais que possam contribuir para uma decisão fundamentada. Por outras palavras, houve um inquirido (educadora) que assinalou “Outra Opção” e acrescentou: “A decisão é sempre dos pais, contudo, a disponibilidade/participação de outros profissionais para apoiar esta decisão é fundamental, especialmente para tornar conhecida a sua visão, baseada na experiência e no conhecimento que detêm sobre o desenvolvimento infantil.”

Gráfico 47

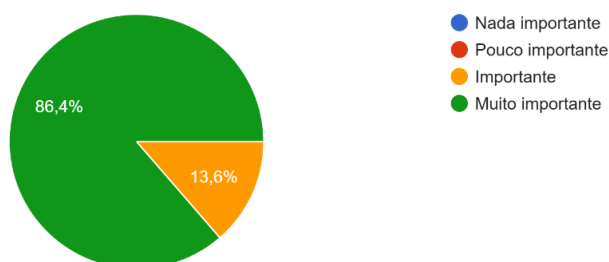
Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional



A partir do Gráfico 48, pode-se verificar que maioria dos inquiridos, isto é, 86.4% (19 respostas) considera o trabalho colaborativo “Muito Importante”. Em contrapartida, uma percentagem menor que corresponde a 13.6% (3 respostas) avaliou como “Importante” o trabalho colaborativo entre educadores e professores durante o processo de transição. Contudo, não foram assinaladas respostas nas opções “Pouco Importante” ou “Nada Importante”.

Gráfico 48

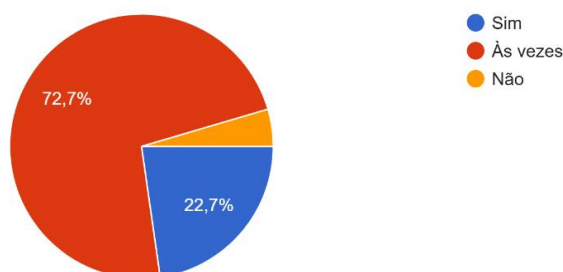
Importância do Trabalho Colaborativo



Observando o Gráfico 49, confirma-se que 72,7% dos inquiridos (16 respostas) responderam que não consideram existir colaboração efetiva. Por outro lado, apenas 22,7% dos inquiridos (5 respostas) responderam “sim”, isto é, que consideram que os educadores e os professores colaboram entre si, sendo que, apenas uma percentagem residual (4,5%) correspondente a 1 inquirido, respondeu “não”, ou seja, o mesmo considera que não existe trabalho colaborativo entre os profissionais mencionados.

Gráfico 49

Existência de Colaboração

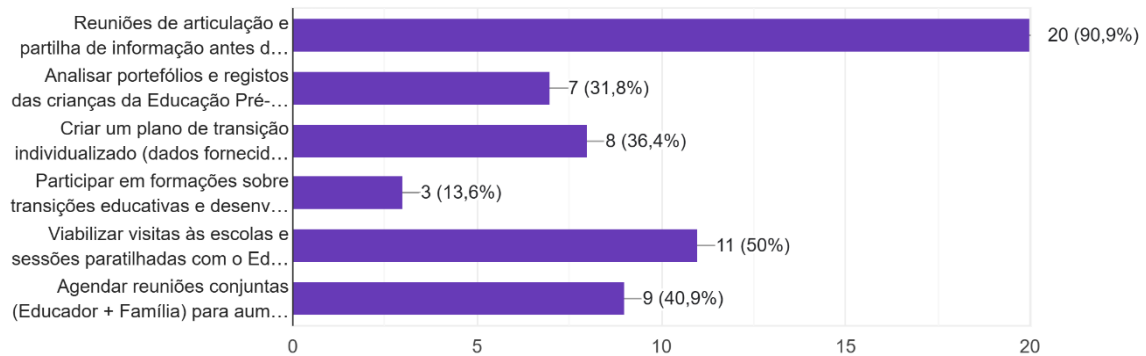


De acordo com o Gráfico 50, as reuniões de articulação e partilha de informação são consideradas o principal mecanismo de colaboração entre educadores e professores registando uma percentagem 90,9% (20 respostas), seguindo-se das visitas às escolas e sessões partilhadas com o educador com 50% (11 respostas) e das reuniões conjuntas entre o educador e a família para aumentar a confiança dos encarregados de educação e 40,9% (9 respostas). Outros mecanismos de colaboração, como a criação de um plano de transição individual (36,4% - 8 respostas) e a análise de portfólios com registos das crianças da EPE (31,8% - 7 respostas) aparecem em menor destaque. Por último, 13,6%

dos inquiridos (3 respostas) considera a participação em formações sobre transições educativas e desenvolvimento infantil como o mecanismo de colaboração entre educadores e professores com menor relevância.

Gráfico 50

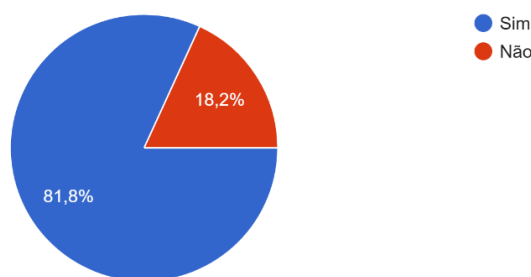
Mecanismo de Colaboração entre Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB no Processo de Transição



De acordo com o Gráfico 51, a maioria dos educadores de infância inquiridos (81.8% - 18 respostas) considera que a instituição onde trabalham promove o trabalho colaborativo. Porém, 18.2% (4 respostas) dos inquiridos responderam que a instituição onde trabalham não promove trabalho colaborativo.

Gráfico 51

Promoção do Trabalho Colaborativo



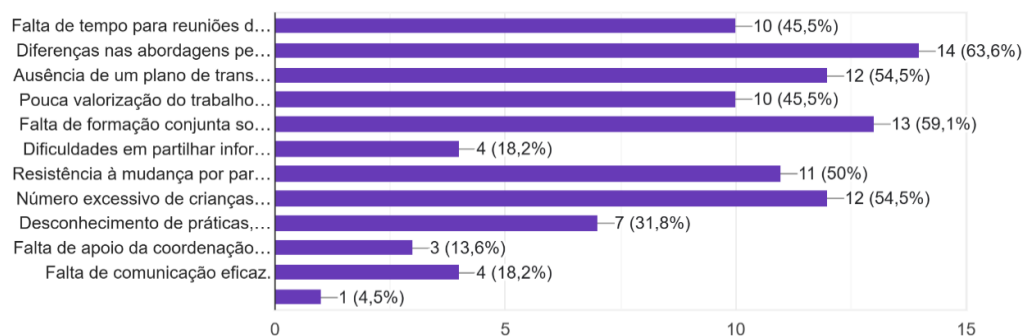
Os principais obstáculos ao trabalho colaborativo identificados no Gráfico 52, foram a “diferenças nas abordagens pedagógicas entre a EPE e o 1.º CEB” registando uma percentagem de 63.6% (14 respostas) e a “falta de formação conjunta sobre a metodologia de transição e continuidade pedagógica” registando uma percentagem de 59.1% (13 respostas). De seguida, com uma a mesma percentagem de 54.5% (12 respostas) foram considerados o “número excessivo de crianças ou turmas dificulta o

acompanhamento individualizado na transição” e a “ausência de um plano de transição institucionalizado ou orientações claras” (54.5% - 12 respostas) como as maiores dificuldades sentidas no trabalho colaborativo com colegas do 1.º CEB. Além destas dificuldades sentidas no trabalho colaborativo, também foram consideradas a “resistência à mudança por parte de alguns profissionais (50% - 11 respostas), com igual percentagem verifica-se a “falta de tempo para reuniões de articulação” (45.5% - 10 respostas) e a “pouca valorização do trabalho do educador por parte dos professores (45.5% - respostas). Também surgem como limitações ao trabalho colaborativo, o “desconhecimento de práticas, currículos e rotinas do outro nível de ensino” com uma percentagem de 31.8% (7 respostas), a “falta de comunicação eficaz” e as “dificuldades em partilhar informação sobre as crianças (necessidades/ ritmos de aprendizagem)” surgem com a mesma percentagem de 18.2% (4 respostas). Por fim, com a menor percentagem surge a “falta de apoio da coordenação/direção para promover encontros de regulares de articulação” com uma percentagem de 13.6% (3 respostas).

Adicionalmente, um dos inquiridos assinalou como “outra opção” e nomeou a rotatividade do corpo docente no início de cada ano letivo como um fator que compromete a colaboração entre educadores e professores mencionando: “Alteração do corpo docente no início de cada ano letivo.”

Gráfico 52

Dificuldades Sentidas no Trabalho Colaborativo

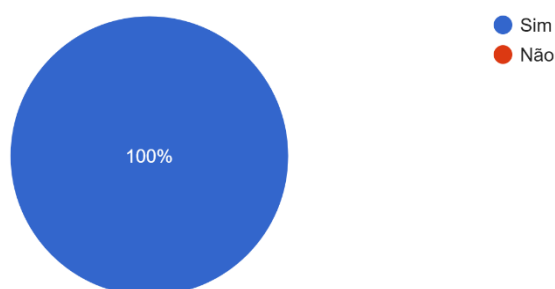


- **Encarregados de Educação e Crianças**

De acordo com o Gráfico 53, 100% dos inquiridos responderam afirmativamente no que respeita aos encarregados de educação demonstrarem interesse pelo desempenho da criança.

Gráfico 53

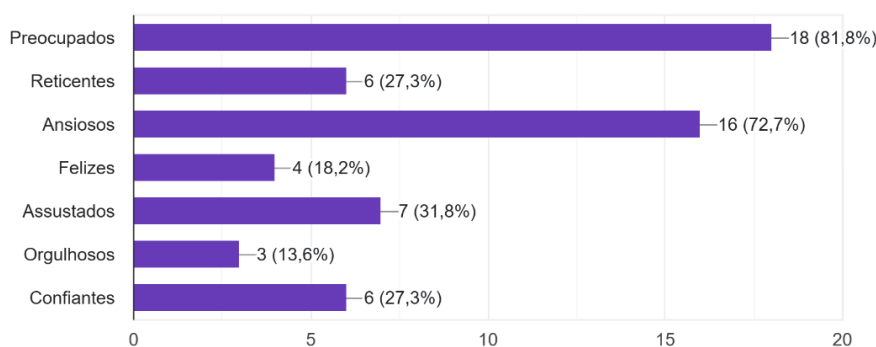
Interesse que os Encarregados de Educação Demonstram pelo Desempenho do seu Educando



No Gráfico 54, é possível identificar a prevalência de atitudes/emoções por parte dos encarregados de educação nos contactos estabelecidos com os educadores. Sendo assim, destaca-se a “preocupação” com a percentagem de 81.8% (18 respostas) como a emoção mais expressiva, seguindo-se a “ansiedade” com 72.7% (16 respostas). A presença de “medo/susto” regista uma percentagem de 31.8% (7 respostas), os sentimentos como a “reticência” e a “confiança” surgem em proporções equivalentes com 27.3% (6 respostas). Estes dados revelam a coexistência de posturas mais cautelosas com sentimentos que expressam maior contentamento, como é o caso do sentimento de “felicidade” que apresenta uma percentagem de 18.2% (4 respostas) e do “orgulho” com uma percentagem de 13.6% (3 respostas), apresentando uma menor expressividade.

Gráfico 54

Atitudes/Emoções Observadas nos Contactos com os Encarregados de Educação



Análise de conteúdo

A análise das respostas fornecidas pelos educadores (Tabela 3) relativamente ao que as crianças pensam ou sabem acerca da transição da EPE para o 1.º CEB permitiu identificar 4 categorias principais: emoções associadas à transição, conhecimentos e expectativas, motivação/desejo de progressão e participação/expressão das crianças.

A categoria que reúne um maior número de referências (7 referências) diz respeito ao conhecimento/desconhecimento das expectativas sobre o 1.º CEB pelas crianças perante a transição. Verifica-se a coexistência de sentimentos de ansiedade, receio e angústia, frequentemente associados à incerteza face ao desconhecido, com manifestações de entusiasmo e felicidade, geralmente relacionados com a expectativa positiva da mudança e a valorização do ingresso numa nova etapa das suas vidas. Importa salientar que alguns educadores destacam a influência das perceções parentais neste domínio, sublinhando que as crianças, por vezes, assumem como suas as emoções transmitidas pelos pais relativamente à transição.

Em segundo lugar, emergem os conhecimentos e expectativas que as crianças demonstram relativamente ao 1.º CEB. Algumas revelam noções relativamente concretas acerca daquilo que irão experienciar, tais como a mudança de instituição educativa, a existência de novos colegas e professores, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita, a realização de trabalhos de casa e a continuidade de determinadas rotinas.

Contudo, é igualmente recorrente a referência ao desconhecimento ou à compreensão limitada do processo de transição, sendo descritas como “não tendo bem noção” ou “sabendo muito pouco” acerca do que as espera.

A terceira categoria identificada remete para a motivação e o desejo de progressão. Alguns testemunhos apontam para a vontade explícita das crianças em avançar para o 1.º ano, motivada pelo desejo de pertença e de integração, evitando a perceção de se encontrarem “à parte”. Todavia, outros discursos salientam a imaturidade de algumas crianças, evidenciando que nem todas se encontram igualmente preparadas para enfrentar este novo desafio educativo.

Por último, surge a categoria da participação e expressão das crianças. Alguns educadores relatam a utilização de práticas, como sessões de autoavaliação, que possibilitam às crianças partilhar as suas perspetivas relativamente à transição. Em contrapartida, outros enfatizam a perceção de que as crianças nem sempre dispõem de espaço ou de reconhecimento para expressar a sua opinião, sublinhando a valorização

efetiva da sua voz neste processo.

Tabela 3

Resposta à pergunta: “E as crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?”

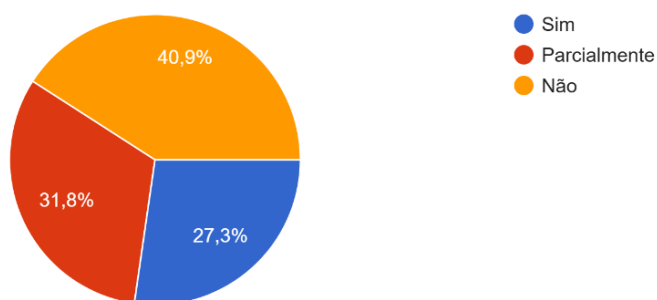
Categorias	Número de referências	Unidades de Análise Consideradas
Ansiedade/angústia/ Receio	4	“Muita ansiedade.” / “Sentem, em muitas situações, angústia por não saberem bem de que consta este desafio.” / “Receio.” /“Ficam muito ansiosos por não saberem o que os espera.”
Entusiasmo/felicidade	4	“Felizes.” / “Sentem-se entusiasmados.” / “Estão ansiosos e felizes.” / “Sentem-se entusiasmadas, algumas demonstram receio.”
Influência do contexto familiar	1	“As crianças sentem o que muitas vezes os pais sentem ou transmitem.”
Conhecimentos/ Desconhecimentos/Expectativas sobre o 1.º CEB	7	“Sabem que vão para outra escola, que vão de autocarro, que vão ter professores e colegas novos.” / “Que vão aprender a ler e a escrever.” / “Em sessões de autoavaliação ... Indicam recorrentemente que vão estudar e fazer trabalhos de casa e, também, apontam a continuidade das rotinas do JI.” / “Ainda não têm bem a noção.” / “Sabem muito pouco.” “Não sabem muito.” / “Na sua autoavaliação as crianças dizem que

		sabem o que vai acontecer, mas ... são tão pequenos que não sabem.”
Desejo de progredir/ imaturidade	2	“Querem avançar para o 1.º CEB, pois, não se querem sentir à parte.” / “São imaturas.”
Participação e expressão das crianças	2	“Sinto que as crianças não têm direito à opinião.” / “Em sessões de autoavaliação que uso, as crianças têm oportunidade de expor as suas perspetivas.”

De acordo com o Gráfico 55, 31.8% dos inquiridos (7 respostas) afirmam que a opinião das crianças é tida em conta de forma parcial, enquanto 40.9% (9 respostas) dos inquiridos (educadores) considera que a opinião das crianças não é considerada no processo de transição. Por último, os restantes inquiridos (27.3% - 6 respostas) responderam afirmativamente, no sentido de considerarem a opinião da criança como validada.

Gráfico 55

Opinião das Crianças Tida em Conta



Os dados do Gráfico 56, revelam que a maioria das recomendações que os educadores transmitem aos encarregados de educação é discutida, mas respeitada, apresentando uma percentagem de 59.1% (13 respostas). De seguida, os inquiridos responderam que as recomendações são desvalorizadas pelas famílias apresentando uma percentagem de 18,2% (4 respostas) e 4,5% (1 inquirido) refere que as recomendações são seguidas sem questionamento.

Adicionalmente, foram acrescentadas mais opções de resposta pelos inquiridos como: “depende das famílias”; “discutida, mas nem sempre respeitada” e; “por vezes tenho de provar por situações ou evidências a minha opinião para ser aceite, pois acham que por ficar mais um ano na EPE, irão sair prejudicados.” Cada uma destas 4 opções adicionadas, apresenta uma percentagem de 4,5% correspondendo a 1 resposta cada.

Gráfico 56

Recomendação do Educador aos Encarregados de Educação

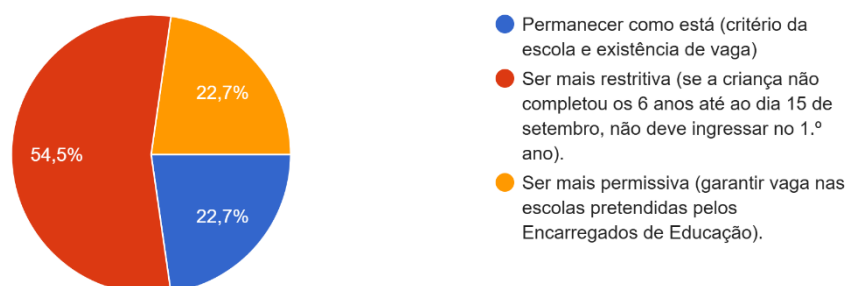


- **Perceção Atual do Processo de Transição**

Tendo em conta os dados do Gráfico 57, a maioria dos educadores considera que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deveria ser mais restritiva (54.5% - 12 respostas) defendendo que, caso a criança não tenha completado os 6 anos até 15 de setembro, não deveria ingressar no 1.º ano. Por outro lado, com a mesma percentagem de 22.7% (5 respostas) os inquiridos consideram que a decisão deveria ser mais permissiva, havendo a garantia de vagas nas escolas pretendidas pelos encarregados de educação, como também, consideram que as políticas educativas ou a legislação vigente deve permanecer como está sendo a escola a responsável pela atribuição de vaga (22.7% - 5 respostas).

Gráfico 57

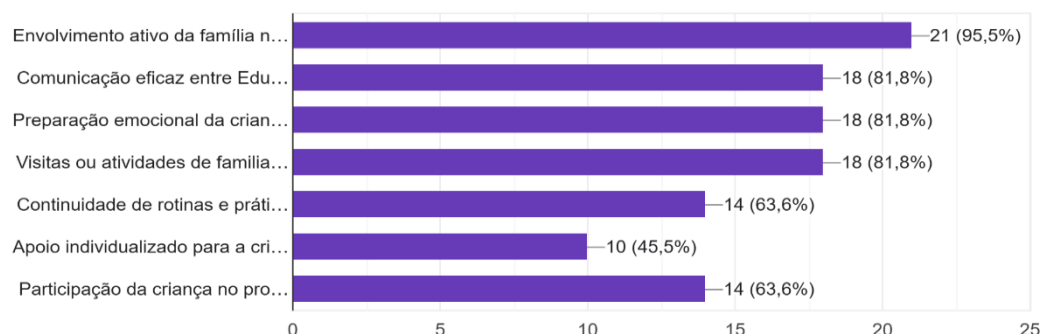
Decisão da Aceitação de uma Criança com Matrícula Condicional



No que concerne aos aspetos considerados mais importantes para uma transição positiva evidenciados no Gráfico 58, verifica-se que 95.5% dos inquiridos (21 respostas) consideram que o “envolvimento ativo da família no processo de transição” é o fator mais relevante. De seguida, surgem 3 aspetos considerados também importantes apresentando a mesma percentagem de 81.8% (18 respostas): a “comunicação eficaz entre educadores e professores”, a “preparação emocional da criança para a mudança e as “visitas ou atividades de familiarização com a nova escola”. Outros fatores como “a continuidade das rotinas e prática pedagógicas” e a “participação da criança no processo de decisão” apresentam os mesmos valores percentuais de 63.6% (14 respostas) revelando alguma expressividade. Por último, o “apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, entre outros.) surge com o valor percentual mais baixo de 45.5% (10 respostas).

Gráfico 58

Aspetos Positivos para uma Transição Positiva



4.3 Encarregados de Educação (1.º CEB)

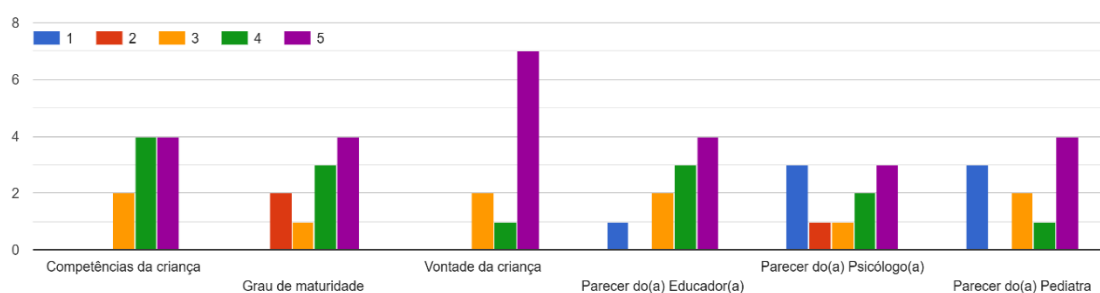
- **Processo de Decisão Sobre a Transição**

O Gráfico 59, apresenta os fatores que influenciaram a decisão de matrícula e o respetivo grau de influência (de 1 a 5) sendo que 1 corresponde ao nível “Sem influência” e o 5 corresponde ao nível “Influência muito elevada/decisiva”.

Quanto ao fator “competências da criança”, a maioria das respostas concentrou-se no nível 4 (influência significativa) e nível 5 (influência muito elevada/decisiva). Verificam-se poucas respostas assinaladas nos níveis mais baixos (1, 2 e 3). Relativamente aos fatores “grau de maturidade” e “parecer do educador”, ambos obtiveram a maioria das preferências uma vez que se verifica a sua representação entre nos níveis 4 e 5, sugerindo que os pais consideram estes fatores são determinantes para a transição da criança. Quanto ao fator “vontade da criança”, este fator reúne mais menções no nível 5, o que sugere que os encarregados de educação valorizam a opinião da criança. Quanto ao fator “parecer do(a) psicólogo(a)”, foi o fator que obteve um maior número de preferências, apesar de se concentrarem em níveis baixos (máximo nível 3). Segue-se o fator “parecer do(a) pediatra”, não foi o fator que reuniu mais preferências, mas, ainda assim, 5 inquiridos avaliaram-no com nível 4.

Gráfico 59

Influência dos Fatores no Processo de Transição

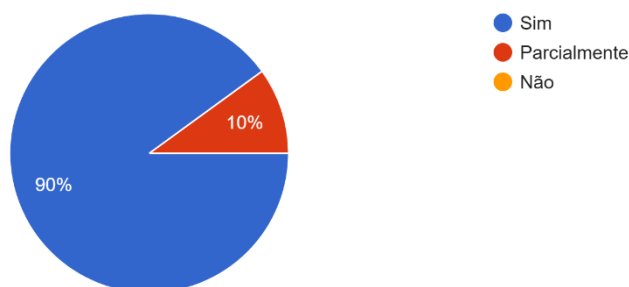


- **Matrícula Condicional e Papel do Educador**

Observando o Gráfico 60, 90% (9 respostas) dos inquiridos responderam afirmativamente no sentido de estarem esclarecidos sobre o significado de “Matrícula Condicional”, enquanto 10% (1 resposta) dos inquiridos respondeu não estar informado.

Gráfico 60

Informações sobre o Significado de "Matrícula Condicional"



A partir do Gráfico 61, verifica-se que totalidade dos inquiridos (100% - 10 respostas) respondeu que entende por “Matrícula Condicional”: a inscrição de crianças que nasceram após o dia 16 de setembro e que ainda não completaram 6 anos de idade, o que revela que os encarregados de educação (1.º CEB) sabem o seu significado.

Gráfico 61

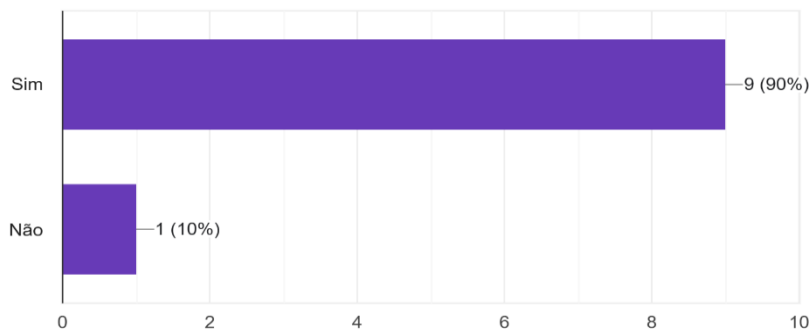
Significado de "Matrícula Condicional"



De acordo com o Gráfico 62, a maioria dos inquiridos (90% - 9 respostas) considerou que a opinião dos educadores foi importante na sua decisão e 10% (1 inquirido) afirmaram que a opinião dos educadores não teve influência.

Gráfico 62

Importância da Opinião do Educador no Processo de Transição



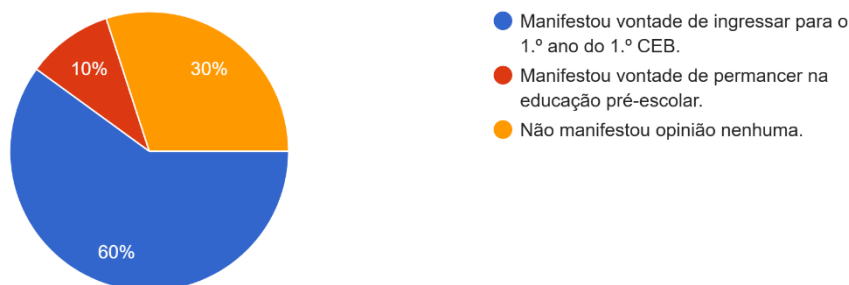
Análise de conteúdo

De acordo com a análise das respostas dadas à pergunta de resposta aberta: “Porquê?”, relacionada com a importância da opinião do educador no processo de transição, pode-se concluir que os encarregados de educação valorizam bastante o papel dos educadores na tomada de decisão. Respostas como: “Porque o educador é quem tem o conhecimento integral do desenvolvimento do meu filho”; “Porque sabe das capacidades emocionais e cognitivas do meu educando”; “Porque conhece bem a criança e é a pessoa que melhor sabe o que é melhor para ela naquela situação”; “Porque o educador é quem tem conhecimento integral do desenvolvimento do meu filho”, justificam a importância que a opinião do educador tem para encarregados de educação (1.º CEB). Além disso, destacaram que o educador, pelo facto de estar diariamente em contacto com a criança, é a pessoa que melhor sabe identificar o que é mais adequado em cada situação. Houve ainda referência à perspectiva de que todos as crianças deveriam permanecer sem matrícula condicional, o que mostra que consideram revelante a visão pedagógica do educador.

De acordo com o Gráfico 63, os encarregados de educação responderam que a maioria dos educandos (60% - 6 respostas) manifestou vontade de ingressar no 1.º ano do 1.º CEB. Por outro lado, 30% (3 respostas) dos inquiridos referiram que o educando não manifestou qualquer opinião e 10% (1 resposta) dos inquiridos indicaram que o educando preferia permanecer na educação pré-escolar.

Gráfico 63

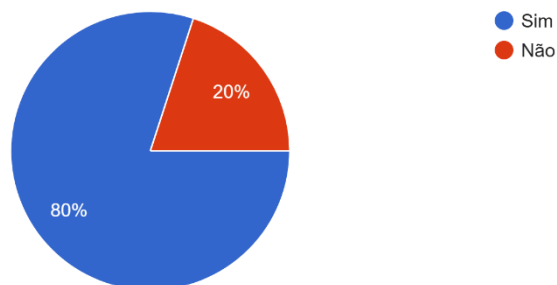
Opinião do Educando em Relação ao Processo de Transição



Analisando o Gráfico 64, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (80% - 8 respostas), referem que a opinião do educando foi considerada no momento de decidir sobre a matrícula no 1.º ano do 1.º CEB. No entanto, 20% (2 respostas) afirmaram não ter tido em conta essa opinião.

Gráfico 64

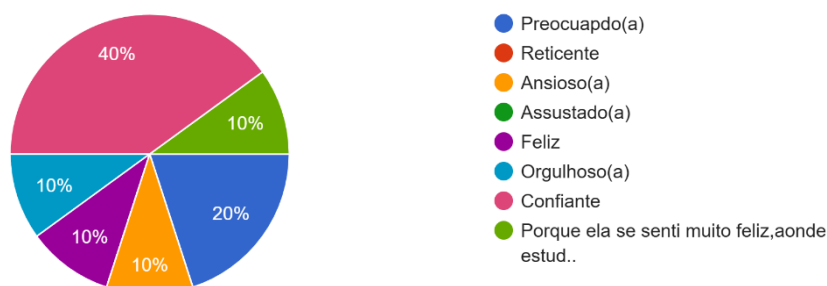
“A Opinião do Educando foi Tida em Conta na Decisão da Matrícula para o 1.º Ano do 1.º CEB?”



De acordo com o Gráfico 65, o processo de transição foi vivido de forma distinta pelos encarregados de educação uma vez que, 40% (4 respostas) dos inquiridos afirmou ter-se sentido “Confiante”, enquanto 20% (2 respostas) responderam ter sentido “Preocupados/as”. Os restantes 40% (4 respostas) dos inqueridos responderam que se sentiram felizes (10% - 1 resposta), orgulhosos (10% - 1 resposta), ansiosos (10% - 1 resposta) e, por último, 10 % (1 resposta) responderam que se sentiram reticentes “porque ela (a criança) sentia-se muito feliz na onde “estudava” anteriormente.”

Gráfico 65

Atitudes/Emoções dos Encarregados de Educação (1.º CEB)

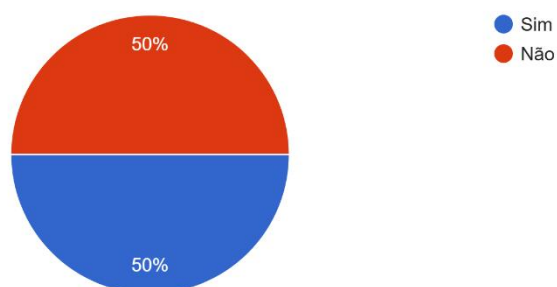


- **Trabalho Colaborativo e Envolvimento**

A análise do Gráfico 66, demonstra que as opiniões dos encarregados de educação relativamente à colaboração entre educadores e professores do 1.º ano do 1.º CEB no apoio à transição estão equilibradas uma vez que, 50% (10 respostas) consideraram que essa colaboração existiu e os outros 50% (10 respostas) responderam que não existiu.

Gráfico 66

Colaboração entre educadores e Professores

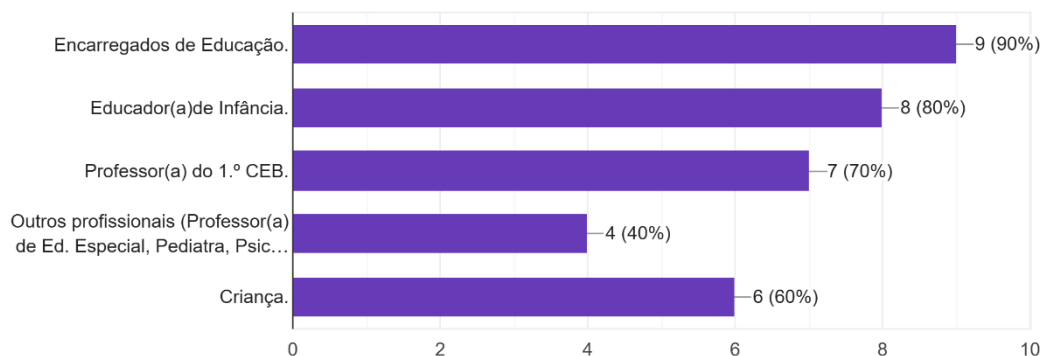


O Gráfico 67 mostra as perceções dos encarregados de educação relativamente aos intervenientes que devem estar envolvidos na decisão de matrícula condicional. A maioria (90% - 9 respostas) considera que os encarregados de educação são os principais responsáveis, seguindo-se o educador de infância (80% - 8 respostas) e o professor do 1.º CEB (70% - 7 respostas).

Além disso, 60% (6 respostas) dos encarregados de educação (1.º CEB) destacam a criança como interveniente. Os restantes, 40% (4 respostas) referem que outros profissionais, como Pediatra, Professor de Educação Especial ou Psicólogo(a) devem estar envolvidos na decisão da matrícula condicional.

Gráfico 67

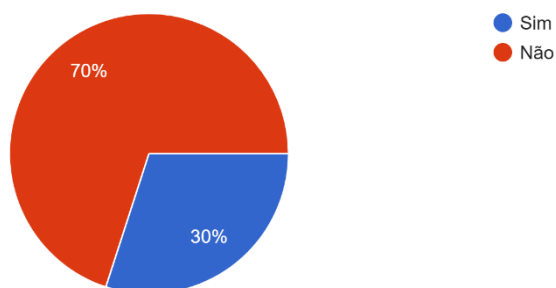
Intervenientes Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional



De acordo com o Gráfico 68, a maioria dos encarregados de educação (70%) não tem conhecimento de nenhuma estratégia implementada para facilitar a transição do seu educando, enquanto 30% afirmaram conhecer alguma(s) iniciativa nesse sentido.

Gráfico 68

Conhecimento de Estratégia(s) Implementadas para Facilitar a Transição

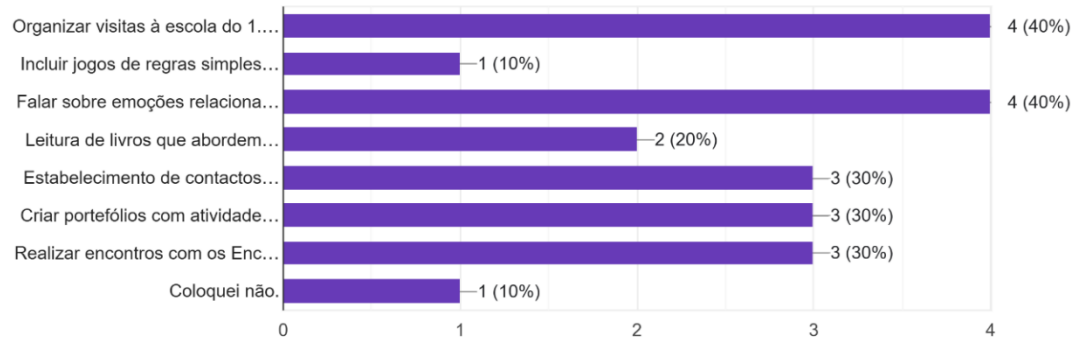


O Gráfico 69, mostra que os encarregados de educação identificaram diversas estratégias para facilitar a transição do seu educando para o 1.º ano do 1.º CEB. As iniciativas mais referidas foram “organizar visitas à escola para conhecerem o professor, a sala e os espaços comuns” e “falar sobre as emoções dos relacionadas com a mudança” reunindo uma percentagem de com 40% (4 respostas) cada. Contudo, outras estratégias foram mencionadas como: “estabelecimento de contactos entre educadores e professores

do 1.º ano para partilhar informações sobre as crianças”; “criar portefólios com atividades, desenhos e fotos do percurso da EPE para partilhar com o professor” e “realizar encontros com encarregados de educação para falar sobre a transição” mereceram o mesmo valor percentual de 30% (3 respostas) cada. As estratégias menos consideradas foram: a “leitura de livros que abordem a transição” registando um valor de 20% (2 respostas) e a “inclusão de jogos de regras simples que promovam o autocontrolo e a espera ambas apresentando um valor de 10% (1 resposta) cada.

Gráfico 69

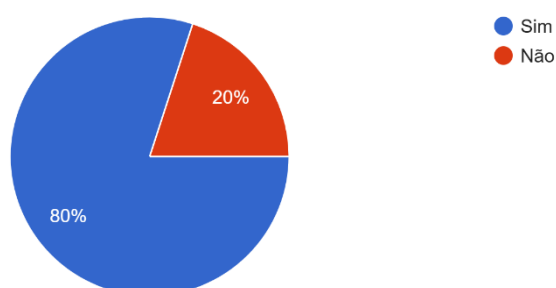
Estratégias Implementadas para Facilitar a Transição do seu Educando



Observando o Gráfico 70, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (80% - 8 respostas) disse ter-se sentido envolvida no processo de transição do seu educando. No entanto, 20% (2 respostas) dos inquiridos afirmaram que não se sentiram envolvidos.

Gráfico 70

Envolvimento dos Encarregados de Educação no Processo de Transição

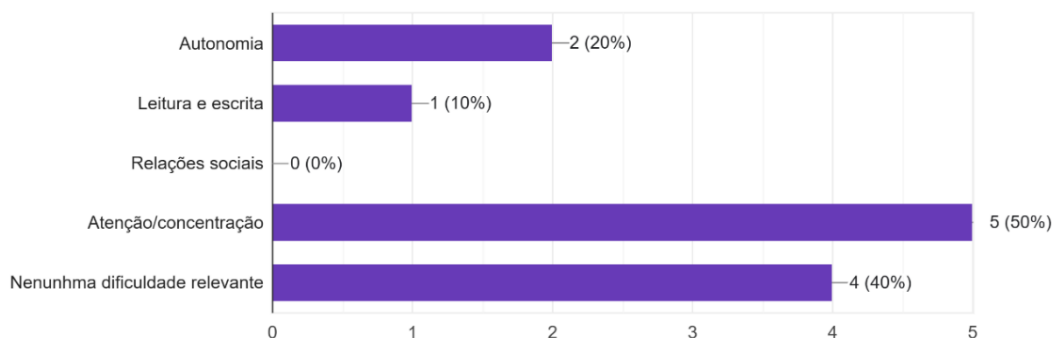


- **Adaptação ao 1.º ano do 1.º CEB**

De acordo com a análise do Gráfico 71, relacionado com a adaptação dos educandos ao 1.º ano do 1.º CEB, mostra que os mesmos apresentaram dificuldades em vários domínios. A maioria dos encarregados de educação destacou problemas ao nível da “atenção/concentração” (50% - 5 respostas), indicando que estas são as competências mais desafiante na adaptação à nova etapa educativa. Em contrapartida, 40% (4 respostas) dos inquiridos responderam que os seus educandos não apresentaram dificuldades relevantes, o que mostra que a transição foi vivida de forma tranquila para uma parte significativa dos alunos. Outros domínios foram mencionados inclusive a “autonomia” (20% - 2 respostas) e a “leitura e escrita” (10% - 1 resposta). Importa salientar que nenhum inquirido identificou que o seu educando sentiu dificuldades ao nível das “relações sociais.”

Gráfico 71

Dificuldades dos Educandos



- **Perceção Atual do Processo de Transição**

Análise de conteúdo

No que diz respeito à pergunta de resposta aberta: "Considera que a sua decisão (permanecer/ingressar) contribuiu positivamente para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)? Explique.", a análise das respostas revela que a maioria dos encarregados de educação considera que a decisão de permanecer na EPE ou ingressar para o 1.º ano do 1.º CEB contribuiu positivamente para o desenvolvimento e futuro do seu educando. Diversos inquiridos justificaram que a decisão foi tomada com base no que seria melhor para a criança (6 referências). Alguns inquiridos destacam impactos

específicos, como o aumento da maturidade, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade do educando. Outros inquiridos referiram que a permanência no jardim de infância contribuiu para uma maior adaptação ao 1.º CEB, indicando que, em certos casos, retardar a transição pode favorecer uma integração mais tranquila e segura (conforme Tabela 4).

Tabela 4

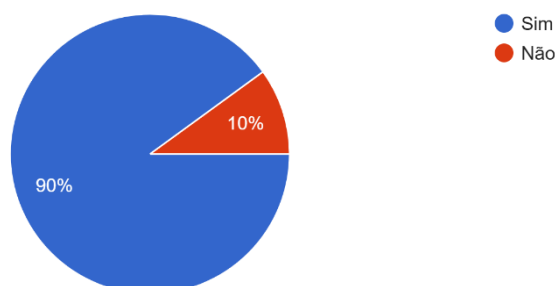
Decisão de Permanecer no Jardim de Infância ou Ingressa para o 1.º CEB

Categorias	Número de referências	Unidades de análise consideradas
Resposta afirmativa sem justificação	6	“Sim”
Desenvolvimento pessoal e socioemocional	2	“Sim, contribuiu para aumentar a maturidade dele e autoconfiança.” “Sim, sentiu-se com mais responsabilidade para ir para o 1.º ano.”
Bem-estar e futuro do educando	1	“Tomo sempre as decisões com base no que será melhor para a minha filha.”
Transição escolar e adaptação	1	“Considero que o ter permanecido mais um ano no JI contribuiu para uma maior adaptação no 1.º CEB.”

A partir da análise do Gráfico 72, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (90% - 9 respostas) afirmam que tomariam a mesma decisão se pudessem voltar atrás. Sendo que, apenas 10% (1 resposta) responderam que não tomariam a mesma decisão, o que demonstra que deve ser uma decisão bem ponderada.

Gráfico 72

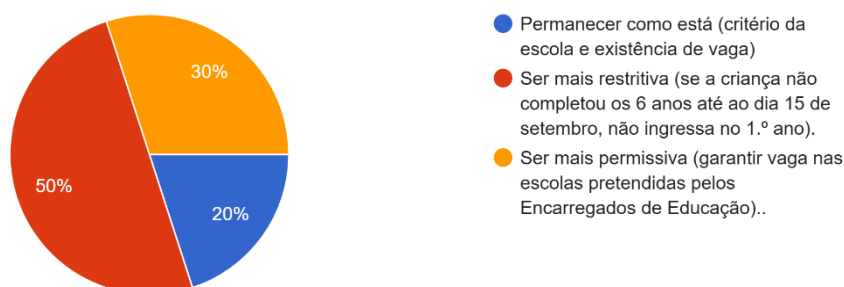
“Se pudesse voltar atrás tomaria a mesma decisão?”



De acordo com o Gráfico 73, destacam-se opiniões divergentes relativamente à decisão de aceitar uma criança a título de matrícula condicional. Metade dos inquiridos (50% - 5 respostas) considera que a decisão deve ser mais restritiva defendendo que, caso a criança não complete os 6 anos até ao dia 15 de setembro, não deveria ingressar no 1.º ano do 1.º CEB. Por outro lado, 30% (respostas) dos encarregados de educação (1.º CEB) defendem que a decisão deve ser mais permissiva, garantindo vaga nas escolas pretendidas pelos encarregados de educação.

Gráfico 73

Aceitação de Crianças com Matrícula Condicional

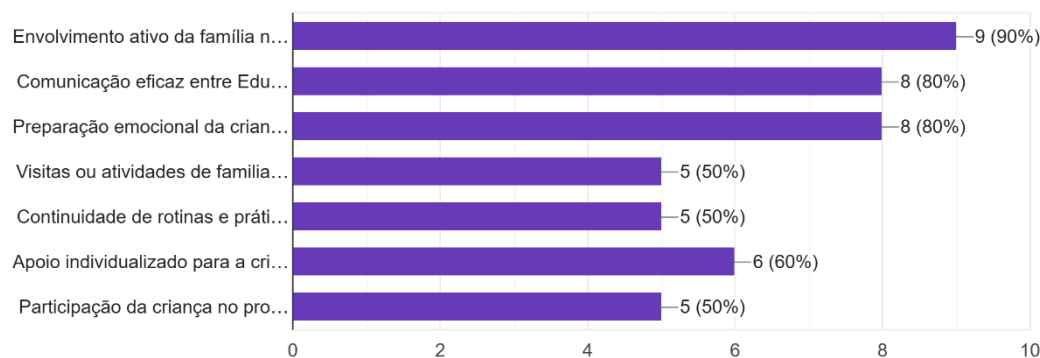


Analisando o Gráfico 74, os dados indicam que os encarregados de educação (1.º CEB) consideram múltiplos aspetos essenciais para uma transição positiva para o 1.º ano do 1.º CEB. Destacando, sobretudo, o “envolvimento ativo da família no processo de transição” (90% - 9 respostas), a “comunicação eficaz entre educador e o professor” e a “preparação emocional da criança para a mudança” obtiveram 80% (8 respostas) das preferências, o que demonstra que tanto a partilha de informação como o apoio emocional são considerados fundamentais para a segurança e confiança do seu educando. Outros aspetos foram valorizados como o “apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc.)” obtendo (60% - 6 respostas), permitindo entender que os inquiridos consideram importante atender às necessidades específicas de cada criança durante esta fase. Fatores como as “visitas ou atividades de familiarização com a nova instituição educativa”, a “continuidade de rotinas e práticas pedagógicas” e a “participação da criança no processo de decisão” obtiveram uma percentagem de 50% (5 respostas) cada. Estes dados revelam que, os inquiridos consideram que para uma transição ser positiva, deve: haver envolvimento por parte da família; existir uma efetiva partilha de pareceres entre o educador e o professor; evidências em como a criança está preparada

emocionalmente, existir apoio individualizado para as crianças, e por fim, mas não menos importante, perpetuar-se rotinas e as práticas pedagógicas.

Gráfico 74

Aspetos mais importantes para uma Transição Positiva



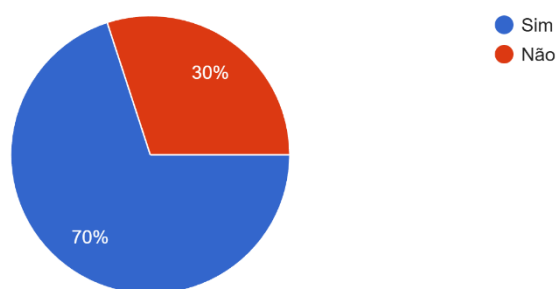
4.4 Encarregados de Educação (JI)

- **Decisão e Processo de Transição**

Relativamente à intenção do encarregado de educação de querer ou não matricular o seu educando no 1.º ano do 1.º CEB (Gráfico 75), verifica-se que 70% (7 respostas) responderam que pretendem matricular o seu educando, embora 30% (3 respostas) de indicaram que não pretendem efetuar a matrícula.

Gráfico 75

Pretensão de Matricular o(a) Educando(a) no 1.º Ano do 1.º CEB, no próximo Ano Letivo



Analisando o Gráfico 76, verifica-se que os encarregados de educação valorizam, predominantemente, os fatores diretamente associados à criança no momento da matrícula condicional. Numa escala de 1-5 (em que 1 significa “sem influência e 5

significa “influência muito elevada/decisiva), destacam-se as competências da criança, como o fator mais frequentemente referido, uma vez que, mais de metade dos inquiridos (6 respostas) assinalou esse fator com nível de influência de nível 4 (influência significativa).

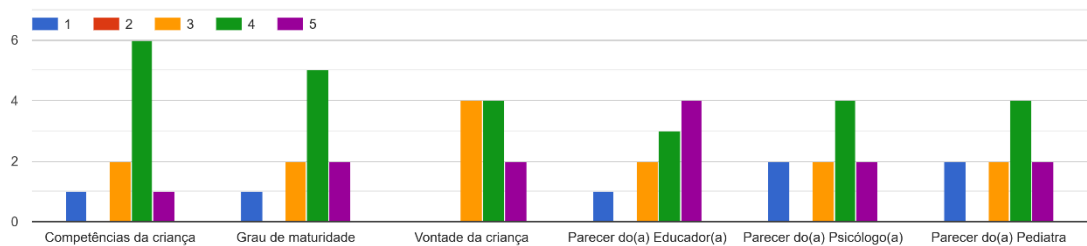
Embora o “fator grau de maturidade” se apresente como o fator mais vezes assinalado pelos inquiridos, os mesmos não foram unânimes. Isto é, 5 inquiridos assinalaram esse fator com nível de influência 4 mas, os restantes 4 inquiridos (com mais expressividade) assinalaram esse fator com níveis de influência de 5 (2 respostas) e de 3 (2 respostas).

Por outro lado, os fatores como “vontade da criança”, “parecer do psicólogo” e “parecer do pediatra” surgem como fatores frequentemente mencionados, apresentando concentrações no nível 4 da escala de influência (influência significativa). Isto demonstra que, embora não sejam critérios universais, têm um peso decisivo nesta situação para que foram avaliados.

No entanto, importa destacar que o fator “parecer do educador” foi referido por todos os inquiridos sendo que, 4 deles (quase metade dos inquiridos) avaliaram esse fator com nível 5 (influência decisiva).

Gráfico 76

Influência dos Fatores na Decisão de Matrícula Condicional



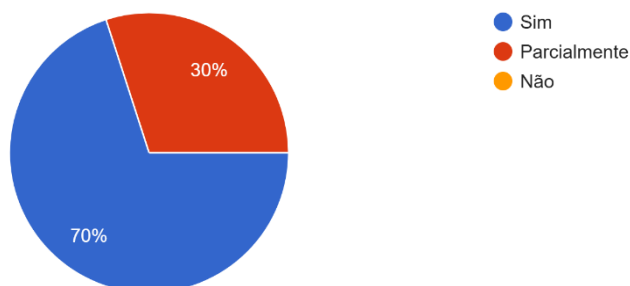
- **Matrícula Condicional e o Papel do Educador**

De acordo com o Gráfico 77, entende-se que, os participantes quando questionados sobre se estão ou não devidamente informados acerca do significado de “matrícula condicional”, 70% (7 respostas) refere saber o que significa, ou seja, assinalaram “sim”.

Contudo, 30% (3 respostas) dos participantes refere ter algumas dúvidas, isto é, não se mostra totalmente esclarecido, referindo estar parcialmente informado.

Gráfico 77

Significado de "Matrícula Condicional"



Partindo da análise do Gráfico 78, denota-se que a totalidade dos inquiridos (100% - 10 respostas) entende que “matrícula condicional” é a inscrição de crianças que nasceram após o dia 16 de setembro e que ainda não completaram 6 anos de idade.

Gráfico 78

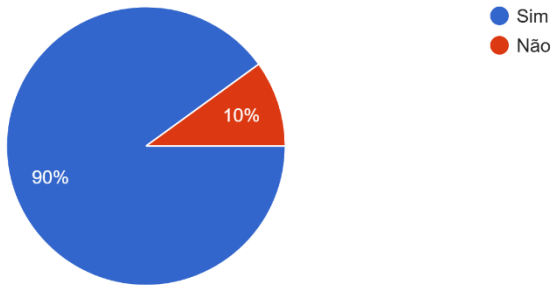
Entendimento por "Matrícula Condicional"



Analisando o Gráfico 79, percebe-se que a maioria dos inquiridos (90% - 9 respostas) considerou que a opinião dos educadores de infância foi importante na sua decisão, o que revela a relevância do papel destes profissionais como orientadores no ato de decisão. Apenas 10% (1 resposta) afirmaram que a opinião dos educadores não teve influência para a tomada de decisão.

Gráfico 79

Opinião do Educador na Decisão



Análise de conteúdo

Relativamente à pergunta de resposta aberta: “Considera que a opinião do educador foi importante na sua decisão? Porquê?”, mediante a análise de conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos (Tabela 5), verifica-se uma forte incidência na confiança depositada no profissionalismo e competência técnica do educador (3 referências). Os encarregados de educação reconhecem a legitimidade do parecer do profissional (educador), sobretudo pela sua capacidade de avaliar o nível de preparação da criança para o ingresso no 1.º ano do 1.º CEB, bem como, pela segurança transmitida quanto à adequação do desenvolvimento da mesma. Expressões como “confio no profissionalismo da educadora” e “tem perceção sobre a preparação da criança para o primeiro ciclo” ilustram esta dimensão.

Por outro lado, destaca-se a valorização da relação estabelecida entre a educadora e a criança ao longo do percurso da educação pré-escolar (4 referências). A relação entre educador e a criança é valorizada pelos encarregados de educação uma vez que, a perceção dos mesmos é a de que o educador, pelo contacto quotidiano e acompanhamento contínuo, detém um conhecimento profundo das competências, habilidades e maturidade da criança. Frases como “a educadora passa a maior parte do tempo com ela, conhece-a melhor a nível de escola” ou “acompanhou a aluna ao longo dos três anos e conhece profundamente as suas competências” reforçam a ideia de proximidade e conhecimento relacional.

Por fim, surge a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido (1 referência), associado ao reconhecimento do investimento e empenho do educador ao longo do ano

letivo. Embora menos expressiva, este reconhecimento faz transparecer uma perspectiva sobre a influência positiva do papel e da prática educativa implementada pelo educador.

Tabela 5

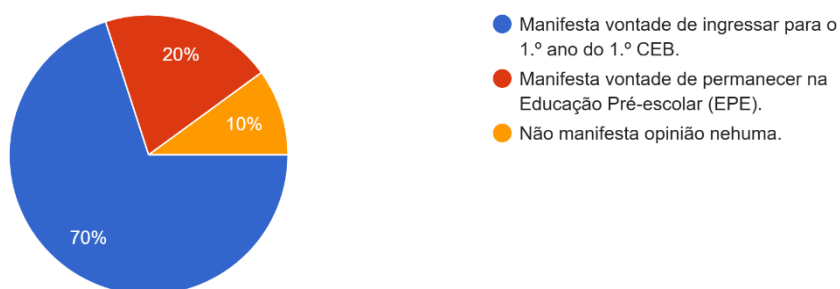
“Considera que a opinião do educador foi importante na sua decisão?” Porquê?”

Categorias	Número de referência	Unidades de análise consideradas
Confiança	3	“Porque confio no profissionalismo da educadora...”/“Tem perceção sobre a preparação da criança para o 1.º CEB; / “Porque revelou que a minha filha tem total capacidade para frequentar o 1.º ano.”
Valorização da relação com a criança	4	“É a pessoa que melhor conhece o meu filho relativamente às suas capacidades cognitivas e relacionais.” / “Porque acompanhou a aluna ao longo dos três anos e conhece profundamente as suas competências.” / “A educadora passa a maior parte do tempo com ela...” / “Por conhecer as suas competências e habilidade e maturidade da criança.”
Valorização do trabalho pedagógico	1	“Pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano.”

Segundo os dados do Gráfico 80, a maioria dos educandos (70% - 7 respostas) manifestou vontade de ingressar no 1.º ano do 1.º CEB. Porém, 10% dos inquiridos referiram que a criança não manifestou qualquer opinião. Não obstante, 20% (2 respostas) dos inquiridos indicaram que o educando preferia permanecer na educação pré-escolar.

Gráfico 80

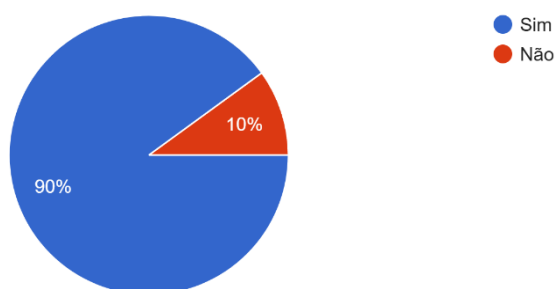
Opinião do Educando em Relação ao Processo de Transição



A análise dos dados do Gráfico 81, revela que para a maioria dos encarregados de educação (90% - 9 respostas), a opinião do educando foi considerada no momento de decidir sobre a matrícula no 1.º ano do 1.º CEB. Contudo, 10% afirmaram não ter tido em conta essa opinião, demonstrando que, para alguns encarregados de educação, a opinião dos educandos não é considerada relevante.

Gráfico 81

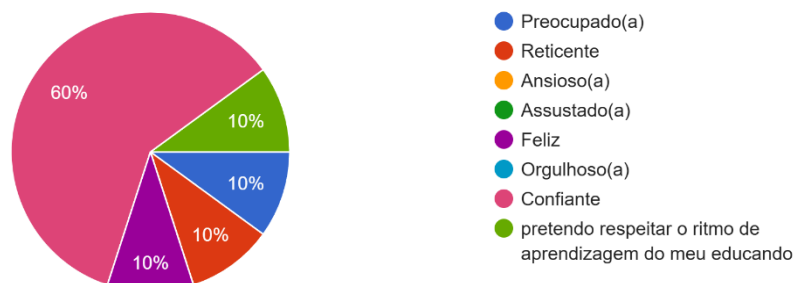
Consideração da Opinião do Educando sobre a Matrícula no 1.º Ano do 1.º CEB



Os dados do Gráfico 82, mostram que o processo de transição foi vivido de forma distinta pelos encarregados de educação. 60% (6 respostas) afirmou sentir-se confiante, os restantes 40% apresentam-se repartidos: 10% manifestaram sentimentos de preocupação; outros 10% correspondem a sentimentos de reticência; sentimento de felicidade é sentido por outros 10% dos encarregados de educação (JI) e, por fim, os restantes 10% correspondem ao respeito que os encarregados de educação consideram ter pelo ritmo de aprendizagem do seu educando.

Gráfico 82

Sentimentos/Emoções em Relação ao Processo de Transição



- **Processo de Transição e Trabalho Colaborativo**

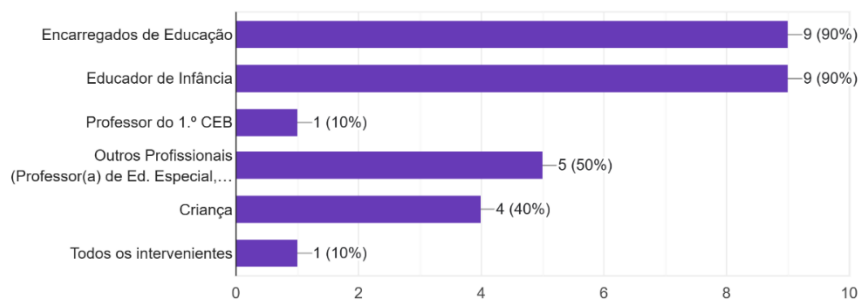
Relativamente aos intervenientes que devem estar envolvidos na decisão de matrícula condicional (Gráfico 83), a maioria (90% - 9 respostas) considera que os encarregados de educação e os educadores são os principais intervenientes na tomada de decisão da matrícula condicional. Seguem-se os outros profissionais (professor de educação especial, psicólogo, etc.) com a percentagem de 50% (5 respostas).

Além disso, 40% (4 respostas) dos encarregados de educação (JI) destacam a criança como interveniente, reconhecendo a importância de considerar a sua opinião e vontade no processo.

Por fim, apenas 10% dos encarregados de educação referem o professor do 1.º CEB como um dos intervenientes, sendo que, outros 10% indicam que todos os intervenientes mencionados devem ser considerados aquando da decisão da matrícula condicional.

Gráfico 83

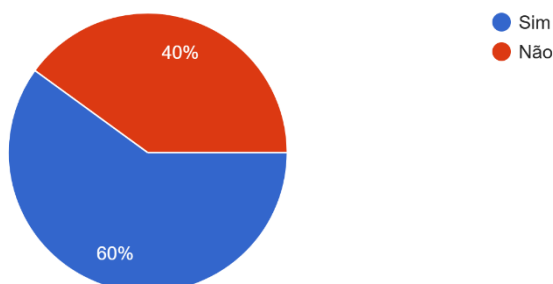
Intervenientes Envolvidos na Decisão da Matrícula Condicional



De acordo com o Gráfico 84, 60% dos inquiridos consideram que existe colaboração entre educadores e professores do 1.º ano do CEB no apoio ao processo de transição, enquanto 40% responderam negativamente.

Gráfico 84

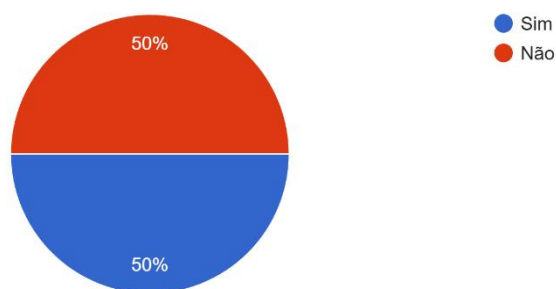
Colaboração entre Educadores e Professores no Apoio à Transição



Segundo o Gráfico 85, verifica-se que existe uma divisão equitativa relativamente ao conhecimento de estratégias implementadas para facilitar a transição do educando. 50% dos inquiridos afirmaram não ter conhecimento de qualquer estratégia, enquanto os outros 50% responderam afirmativamente.

Gráfico 85

Conhecimento acerca de Alguma(s) Estratégia(s) Facilitadoras doo Processo e Transição

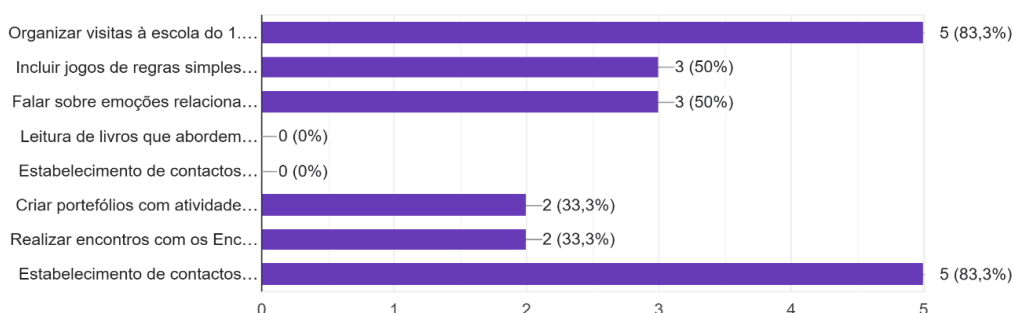


Analisando o Gráfico 86, verifica-se que 83,3% (5 respostas) reconhecem a organização de visitas à escola do 1.º CEB para conhecerem o professor, a sala e os espaços comuns, bem como, o estabelecimento de contactos entre educadores e professores do 1.º ano para partilhar informações sobre as crianças como estratégias utilizadas para facilitar a transição dos seus educandos.

Além disso, 50% (3 respostas) dos inquiridos mencionaram que também consideram como estratégia facilitadora da transição, falar sobre emoções relacionadas com a mudança e a inclusão de jogos de regras simples que promovam autocontrolo e espera. Em menor proporção, com uma percentagem de 33.3% (2 referências) referiram conhecer a criação de portefólios com desenhos e fotos do percurso na EPE e a realização de encontros com os encarregados de educação para falar sobre a transição como estratégias facilitadoras no processo de transição.

Gráfico 86

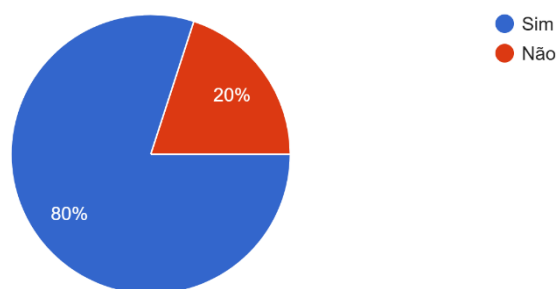
Estratégias Práticas para Facilitar o Processo de Transição



A análise do Gráfico 87, revela que a maioria dos inquiridos (80% - 8 respostas) sente-se envolvida no processo de transição do seu educando, enquanto 20% (2 respostas) não se sente como um dos intervenientes no processo de transição.

Gráfico 87

Envolvimento no Processo Transição do seu Educando



- **Perceção Atual do Processo de Transição**

Análise de conteúdo

No que diz respeito à pergunta de resposta aberta: “Considera que esta decisão (permanecer/ingressar) será positiva para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)?”, análise das respostas dos encarregados de educação à questão colocada permite identificar 3 grandes categorias de significação: maturidade/ritmo de desenvolvimento; aquisição de competências; conhecimentos e desenvolvimento pessoal/emocional.

A categoria mais recorrente corresponde à maturidade e ao ritmo de desenvolvimento individual da criança. Cerca de metade das respostas (quatro em oito) enfatizam esta dimensão, realçando que permanecer no jardim de infância é benéfico porque possibilita um amadurecimento gradual das competências, das emoções e das habilidades necessárias para enfrentar etapas futuras. A valorização do tempo como fator facilitador do crescimento surge de forma reiterada, bem como a ideia de que cada criança deve seguir o seu próprio ritmo.

Uma segunda categoria, menos frequente, mas, ainda significativa, refere-se à aquisição de novas aprendizagens, competências e conhecimentos. Duas respostas (em oito) centram-se neste aspeto, entendendo a permanência no jardim de infância como uma oportunidade para consolidar e desenvolver saberes, reforçando a preparação para a transição escolar.

Por fim, uma terceira categoria está relacionada com o desenvolvimento pessoal e emocional, identificada em duas respostas (em oito). Aqui, a permanência no jardim de infância é percebida como promotora da confiança, da harmonia e da segurança na trajetória da criança, elementos considerados fundamentais para o seu futuro desenvolvimento académico e social (de acordo com a Tabela 6).

Tabela 6

“Considera que esta decisão (permanecer/ingressar) será positiva para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)?”

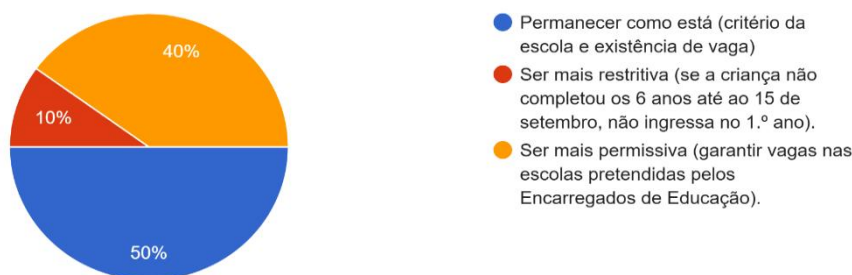
Categorias	Número de referências	Unidades de análise consideradas
Maturidade/Ritmo de desenvolvimento	4	"Sim, mas tudo depende da maturidade da criança." / "Será uma decisão positiva (...) se ficar mais um ano no Jardim de Infância." / "Se permanecer tem mais tempo para amadurecer habilidades, competências e emoções." / "Sim, cada um aprende no seu ritmo e eu acho que faz sentido e está preparada."
Aquisição de competências e conhecimentos	2	"Novas aprendizagens." / "Sim porque adquire mais conhecimento e competências."
Desenvolvimento pessoal e emocional	2	"Dá-lhe ferramentas para crescer de forma mais harmoniosa." / "Sim sem dúvida, dá-lhe confiança porque mesmo sabendo que só tem 5 anos sabe que tem capacidades para seguir o próximo passo."

Mediante o Gráfico 88, verifica-se a existência de opiniões divergentes relativamente à decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional 50% dos inquiridos consideram que o processo deve permanecer como está, respeitando os critérios estabelecidos pelas políticas educativas instituídas nas instituições educativas e a existência de vagas. 40% defendem um critério mais permissivo, de modo a garantir

vagas nas escolas pretendidas pelos encarregados de educação. Por outro lado, 10% consideram que o processo deveria ser mais restritivo, permitindo a matrícula apenas se a criança tiver completado 6 anos até 15 de setembro.

Gráfico 88

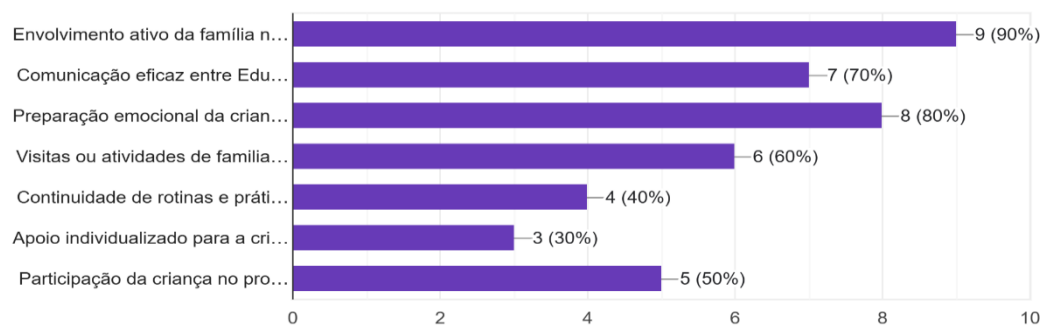
Decisão de Aceitar uma Criança com Matrícula Condicional



Pela análise da do Gráfico 89, sobre os aspetos mais importantes para uma transição positiva, verifica-se que os inquiridos valorizam múltiplos fatores, uma vez assinalaram várias opções em simultâneo. O “envolvimento da família no processo de transição” foi o aspeto considerado prioritário por 90% dos inquiridos (9 respostas), seguindo-se da “preparação emocional da criança para a mudança” com uma representação de 80% (8 respostas) e a “comunicação eficaz entre educador e professor do 1.º CEB” com 70% (7 respostas). Outros aspetos destacados foram as “visitas ou atividades de familiarização com a nova instituição” reunindo 60% (6 respostas), a “participação ativa da criança no processo de decisão” com 50% (5 respostas), a “continuidade das rotinas e práticas pedagógicas” com 40% (4 respostas) e, por fim, o “apoio individualizado para a criança” (psicológico, pedagógico, etc) com 30% (3 respostas).

Gráfico 89

Identificação dos Aspetos Considerados Mais Importantes para uma Transição Positiva



5. Discussão dos Resultados

A investigação sobre matrículas condicionais revela a complexidade do processo de transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), envolvendo crianças, educadores, professores e encarregados de educação. Os dados obtidos permitem interpretar como diferentes dimensões: maturidade da criança, práticas pedagógicas, articulação profissional e envolvimento familiar, influenciam a adaptação ao novo contexto educativo.

5.1 Prontidão e Maturidade Escolar

Os resultados obtidos evidenciam que, na perceção dos docentes, a prontidão e a maturidade escolar não se restringem à idade cronológica, mas resultam de um conjunto de fatores cognitivos, emocionais e sociais que condicionam a adaptação da criança ao 1.º CEB. As dificuldades iniciais observadas nas crianças com matrícula condicional tendem a ser superadas quando existe acompanhamento próximo e colaborativo entre escola e família, o que confirma a importância das relações e dos contextos educativos no processo de desenvolvimento.

Estes dados estão em consonância com a visão de que o desenvolvimento infantil é um processo progressivo e interdependente, dependente da interação entre fatores internos e externos. As referências teóricas apontadas no enquadramento, nomeadamente os contributos de Piaget, Erikson e Vygotsky, ajudam a compreender que a maturidade escolar resulta da articulação entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e que a intervenção dos adultos é decisiva para apoiar a criança no seu percurso de aprendizagem e autonomia.

A análise também evidencia a importância da coerência entre os diferentes contextos de vida da criança, ideia sustentada pela abordagem ecológica de Bronfenbrenner, onde a articulação entre família, escola e comunidade assume um papel determinante. A perceção dos docentes revela consciência dessa interdependência, reconhecendo que a maturidade escolar é favorecida quando há continuidade educativa e comunicação eficaz entre todos os intervenientes.

De forma convergente, os resultados confirmam o que Formosinho et al. (2016) e Mata (2024) defendem sobre a importância da continuidade pedagógica e da avaliação contextualizada da prontidão. Os docentes valorizam a observação contínua e o respeito pelos ritmos individuais, entendendo que o desenvolvimento global deve ser o principal critério de decisão para o ingresso no 1.º CEB.

Por fim, a percepção de que a idade não é o único indicador de prontidão reforça a posição de Veríssimo et al. (2022), segundo a qual a maturidade emocional e a autorregulação são fatores preditivos mais fiáveis do sucesso escolar. Assim, os resultados sustentam uma visão integrada da prontidão, centrada na criança e apoiada por práticas educativas que privilegiam a cooperação, a diferenciação e a continuidade entre ciclos.

Assim sendo, a análise permite concluir que a prontidão e a maturidade escolar devem ser entendidas como processos em construção, dependentes da interação entre o desenvolvimento individual e o meio envolvente. Os docentes reconhecem que o acompanhamento pedagógico e familiar, aliado a uma transição educativa coerente, constitui a base essencial para um início de escolaridade positivo e ajustado às necessidades de cada criança.

5.2 Estratégias e Práticas Pedagógicas

Os resultados obtidos evidenciam que a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado e o envolvimento ativo da família emergem como dimensões centrais para uma transição escolar bem-sucedida. Esta constatação revela uma clara convergência com os pressupostos de Perrenoud (1995) e Oliveira-Formosinho (2002), que enfatizam a importância de práticas ajustadas às singularidades de cada criança e à valorização da sua trajetória de aprendizagem. No entanto, mais do que confirmar a literatura, os dados sugerem que estas práticas são reconhecidas pelos profissionais, mas nem sempre plenamente sistematizadas no quotidiano educativo, o que evidencia uma distância entre o discurso pedagógico e a prática efetiva.

A valorização expressiva do envolvimento familiar, considerada prioritária por 90% dos inquiridos, demonstra uma percepção consolidada sobre o papel das famílias. Contudo, esta valorização nem sempre se traduz em estratégias concretas e contínuas de participação, o que vai ao encontro da análise de Cardona (2014), quando sublinha que a

corresponsabilidade educativa exige mais do que a simples comunicação pontual: implica uma presença ativa e colaborativa no processo de transição.

Paralelamente, a preparação emocional da criança para a mudança e a comunicação eficaz entre educador e professor do 1.º CEB, valorizadas por 80% e 70% dos participantes, respetivamente, apontam para uma compreensão holística da transição, em que as dimensões afetivas e relacionais assumem um papel tão relevante quanto as pedagógicas. Tal perspetiva encontra eco nos estudos de Mata et al. (2022), ao defenderem que o acompanhamento personalizado contribui para o desenvolvimento da autonomia, confiança e adaptação socioemocional. A leitura conjunta dos dados permite, portanto, inferir que os profissionais reconhecem a transição como um fenómeno sistémico e multidimensional, embora persistam desafios na operacionalização de práticas integradas que deem resposta simultânea a todos esses domínios.

O destaque dado às visitas à escola do 1.º ciclo, à continuidade das rotinas e ao apoio individualizado, ainda que com percentagens inferiores, reforça a relevância de experiências concretas de familiarização progressiva com o novo contexto educativo, tal como defendido por Vasconcelos (2014). Estas práticas, quando estruturadas e articuladas entre docentes de diferentes níveis, potenciam uma passagem mais tranquila e segura. Todavia, a análise dos dados também sugere que a implementação destas medidas é ainda irregular, o que pode traduzir limitações organizacionais e a falta de uma cultura de articulação sistemática entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, os resultados revelam uma consciência teórica sólida sobre as estratégias facilitadoras da transição.

5.3 Trabalho Colaborativo entre Profissionais

A análise dos resultados revela que, embora exista consenso entre os participantes quanto à relevância da colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, esta prática mostra-se ainda pouco estruturada e irregular. Metade dos encarregados de educação (50%) afirmou ter observado algum tipo de colaboração entre os dois níveis de ensino, enquanto a outra metade referiu a ausência de articulação efetiva. Este equilíbrio nas perceções evidencia que, apesar do reconhecimento teórico da importância do trabalho colaborativo, a sua concretização prática continua a depender fortemente de iniciativas individuais e contextuais, em vez de resultar de políticas ou mecanismos institucionais sistematizados.

Esta constatação confirma as reflexões de Cardona (2014), Silva e Carvalho (2018) e Hargreaves e Fullan (2012), que destacam que a colaboração profissional intencional e organizada é essencial para assegurar práticas educativas coerentes e integradas, especialmente em momentos de transição. A ausência de um quadro estruturado de articulação pode, portanto, gerar ruturas pedagógicas e comprometer a continuidade do percurso da criança, refletindo lacunas de comunicação e de planificação conjunta entre os profissionais.

Os dados reforçam ainda que o envolvimento das famílias é amplamente valorizado, 80% dos encarregados de educação afirmaram sentir-se incluídos no processo de transição dos seus educandos. Contudo, 20% declararam o contrário, o que aponta para disparidades na forma como a participação parental é operacionalizada. Cardona (2014) e Boneti (2006) sublinham que a cooperação entre escola e família não deve limitar-se a momentos informativos, mas traduzir-se em processos partilhados de decisão e corresponsabilidade, favorecendo uma transição emocionalmente segura e pedagogicamente coerente.

A análise dos gráficos complementares demonstra que os encarregados de educação atribuem um papel central a si próprios no processo de matrícula condicional (90%), seguidos do educador de infância (80%) e do professor do 1.º ciclo (70%). Ainda que este reconhecimento da responsabilidade parental seja positivo, revela igualmente uma perceção hierarquizada da tomada de decisão, onde o papel técnico-pedagógico dos profissionais é, por vezes, secundarizado. Esta tendência reforça a necessidade de promover modelos colaborativos de decisão partilhada, nos quais família e escola atuem como parceiros equitativos, em vez de instâncias isoladas de autoridade.

Apesar de 70% dos encarregados afirmarem não conhecer estratégias concretas implementadas para facilitar a transição, os que as identificam mencionam práticas coerentes com a literatura: visitas à nova escola, atividades de familiarização, partilha de informações entre docentes, criação de portefólios e momentos de diálogo com as famílias. Estas práticas correspondem às recomendações de Boneti (2006) e Vasconcelos (2014), que defendem a planificação de ações conjuntas e contínuas entre contextos educativos, de modo a promover segurança emocional, continuidade curricular e sentimento de pertença.

Assim, os resultados apontam para uma consciência generalizada sobre a importância do trabalho colaborativo, mas também para fragilidades na sua

implementação regular e institucionalizada. A colaboração tende a surgir de forma pontual e não como parte integrante de uma cultura organizacional. Tal constatação reforça a necessidade de estruturar espaços formais de partilha pedagógica, como reuniões interprofissionais regulares, planos de transição articulados e estratégias conjuntas de acompanhamento das crianças e das famílias.

Em síntese, os dados sugerem que o sucesso da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB depende fortemente da qualidade da comunicação, da planificação partilhada e da corresponsabilidade entre profissionais e famílias. A consolidação de práticas colaborativas sustentadas e contínuas não só favorece a coerência curricular e o bem-estar infantil, como também promove uma cultura educativa integrada, capaz de garantir que cada criança vivencie a passagem de ciclo como um processo de continuidade e crescimento, e não de rutura.

5.4 Envolvimento da Família e o Papel dos Encarregados de Educação

A análise dos dados evidencia que os encarregados de educação reconhecem o papel central dos educadores na tomada de decisões relativas à transição das crianças para o 1.º CEB, atribuindo-lhes confiança e legitimidade técnica para avaliar a prontidão escolar. Esta valorização da opinião dos educadores confirma a relevância do microsistema familiar e escolar proposta por Bronfenbrenner (1979), onde as interações consistentes e de qualidade entre família e escola constituem o alicerce para o desenvolvimento harmonioso da criança. Neste sentido, as famílias revelam preocupação e ansiedade perante a mudança, emoções que refletem tanto o investimento afetivo no percurso educativo dos filhos como a insegurança natural associada à passagem para um novo contexto educativo.

A influência das perceções parentais nas atitudes das crianças, frequentemente mencionada pelos educadores, vai ao encontro da ideia de Assis et al. (2021) e Mata et al. (2022) de que o envolvimento familiar não apenas apoia o ajustamento emocional da criança, mas também modela as suas próprias representações e expectativas sobre o novo ciclo. Assim, a comunicação entre educadores e famílias torna-se um elemento mediador essencial, capaz de reduzir a ansiedade e promover um sentimento partilhado de corresponsabilidade.

A coexistência de sentimentos contraditórios — confiança e receio, entusiasmo e preocupação — observada tanto em pais como em crianças, ilustra a complexidade da

fase de transição, enquanto momento de reconstrução identitária e de adaptação psicossocial, tal como defendido por Erikson (1950). A criança, confrontada com o desafio da autonomia e da integração num novo grupo social, reflete muitas vezes as emoções dos seus cuidadores, o que reforça o papel determinante da família na gestão das experiências emocionais iniciais (Denham, 2007).

Por outro lado, os resultados sugerem que o envolvimento familiar não se limita à dimensão afetiva. O apoio ativo no processo de matrícula condicional e a disposição para discutir as recomendações dos educadores revelam uma atitude de participação que se aproxima da perspetiva de Portugal (2002, 2009) e Formosinho et al. (2016), que defendem uma educação partilhada e dialogada, onde a escola e a família constroem em conjunto decisões pedagógicas ajustadas às necessidades da criança. Ainda que algumas famílias mantenham uma postura mais reticente ou defensiva, prevalece a tendência para reconhecer o educador como mediador de confiança, legitimando a sua opinião técnica no processo de decisão.

A comunicação emerge, assim, como um eixo estruturante do envolvimento parental, tal como sublinha Cordeiro (2016) ao referir que a transparência e a regularidade da troca de informações entre educadores e famílias fortalecem o sentimento de pertença e a confiança mútua. A evidência de que algumas famílias desconhecem estratégias de transição pode, contudo, refletir uma limitação na consistência dessa comunicação ou na participação efetiva dos pais em práticas colaborativas. Este aspeto reforça a importância de políticas e práticas educativas que favoreçam uma participação mais equitativa e informada dos encarregados de educação.

A valorização da continuidade das rotinas e da preparação emocional da criança observada nos dados encontra paralelo nas conceções de Piaget (1972) e Picanço (2012), ao destacarem a necessidade de respeitar o ritmo individual e as experiências prévias de aprendizagem. A transição deve, portanto, ser entendida como um processo de continuidade e não de rutura, em que as experiências adquiridas na educação pré-escolar são alicerces para novas aprendizagens no 1.º CEB.

Em suma, o envolvimento familiar, tal como revelado nos resultados, assume uma natureza multifacetada que combina dimensões emocionais, relacionais e pedagógicas. Quando orientado por uma comunicação empática e por uma corresponsabilização partilhada, este envolvimento traduz-se numa transição mais positiva, reforçando o sentimento de segurança e pertença da criança — aspetos amplamente sustentados pela

literatura de referência. Deste modo, confirma-se a pertinência do trabalho conjunto entre educadores e famílias, numa lógica de parceria educativa que se alicerça na confiança, no diálogo e na valorização das experiências da criança enquanto sujeito ativo do seu próprio percurso.

5.5 Voz da Criança no Processo de Transição

A análise dos dados revela que a voz da criança ainda ocupa um espaço limitado nas decisões pedagógicas relacionadas com a transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), prevalecendo uma lógica essencialmente adultocêntrica. Esta constatação reforça a necessidade de promover práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo do seu percurso educativo, dotado de capacidade de reflexão e expressão sobre as suas experiências. Conforme defendem Cardona (2014) e Marques e Oliveira (2023), a participação efetiva da criança nos processos educativos potencia aprendizagens mais significativas e fortalece a autonomia, a responsabilidade e o sentido de pertença à comunidade escolar.

Os dados permitem identificar quatro dimensões principais associadas à forma como as crianças vivenciam e percecionam a transição: as emoções, os conhecimentos e expetativas, a motivação/desejo de progressão e a participação/expressão.

A primeira dimensão, “as emoções”, destaca-se pela sua centralidade e diversidade. As crianças revelam sentimentos ambivalentes, oscilando entre a ansiedade e o entusiasmo, o receio e a curiosidade. Esta dualidade emocional reflete a tensão natural entre o desconhecido e a expetativa positiva de crescimento, característica de momentos de transição. A literatura confirma esta complexidade emocional, salientando que o modo como as crianças gerem as suas emoções depende fortemente do contexto relacional que as envolve. Bronfenbrenner (1979), ao conceptualizar o desenvolvimento como resultado da interação entre sistemas, evidencia que as reações emocionais infantis emergem do equilíbrio entre a segurança oferecida pelo ambiente familiar e a previsibilidade do novo contexto escolar. Assim, a ansiedade observada pode traduzir não apenas o desafio da mudança, mas também a internalização das apreensões parentais — fenómeno igualmente notado por Assis et al. (2021) e Mata et al. (2022), que apontam para a influência das perceções familiares na construção das atitudes infantis perante a escola.

A segunda dimensão, “os conhecimentos e expetativas”, mostra que as crianças possuem noções gerais sobre o 1.º CEB, frequentemente baseadas no que lhes é

transmitido pelos adultos. As suas representações do novo ciclo centram-se em aspetos concretos, como aprender a ler e escrever, conhecer novos professores e realizar trabalhos de casa. Contudo, esse conhecimento revela-se frequentemente fragmentado e dependente da mediação adulta. Esta limitação confirma a análise de Piaget (1972), segundo a qual a criança constrói o seu conhecimento de forma progressiva e contextual, necessitando de experiências diretas e significativas para consolidar novas aprendizagens. A ausência de oportunidades de exploração autónoma da nova realidade (como visitas, conversas ou atividades de familiarização) pode dificultar a compreensão plena do processo de transição e acentuar sentimentos de incerteza.

A terceira dimensão, motivação e desejo de progressão, evidencia que muitas crianças demonstram vontade de avançar para o 1.º CEB, associando essa passagem à conquista de um novo estatuto, “pertencer aos grandes” ou “ir para a escola dos crescidos”. Este entusiasmo traduz a procura de afirmação identitária, característica do estágio de desenvolvimento descrito por Erikson (1950), no qual a criança busca afirmar a sua competência e autonomia através de novos desafios sociais e académicos. No entanto, coexistem sinais de imaturidade e insegurança em algumas crianças, sugerindo que a prontidão escolar não se resume a critérios cognitivos, mas envolve também aspetos emocionais e relacionais, tal como salientam Formosinho et al. (2016) e Portugal (2009), ao defenderem uma visão holística da transição.

Por fim, a dimensão da participação e expressão da criança revela-se a mais fragilizada. Apesar de alguns educadores mencionarem práticas que promovem o diálogo e a autoavaliação, a maioria reconhece que a opinião da criança é raramente considerada nas decisões pedagógicas. Tal constatação confirma a persistência de modelos educativos centrados no adulto, em detrimento da escuta ativa e da corresponsabilidade infantil. Esta ausência de participação limita o desenvolvimento da agência e da autonomia, contrariando a perspetiva de Cordeiro (2016), que defende uma pedagogia participativa, na qual a criança é vista como co-construtora do seu percurso educativo.

Assim, os resultados apontam para a necessidade de repensar práticas que garantam o reconhecimento efetivo da voz da criança no processo de transição. O diálogo sistemático entre educadores e crianças, a criação de espaços de escuta e a integração das suas opiniões em decisões concretas são condições essenciais para a construção de percursos educativos mais democráticos e inclusivos. Quando a criança é envolvida de forma genuína, a transição deixa de ser um processo imposto e transforma-se numa

experiência partilhada, potenciadora de confiança, autonomia e sentido de continuidade, princípios amplamente sustentados pela literatura contemporânea em educação infantil.

5.6 Obstáculos e Desafios do Processo de Transição

O processo de transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sobretudo quando envolve situações de matrícula condicional, enfrenta desafios estruturais e organizacionais que limitam uma prática verdadeiramente articulada. A ausência de planos institucionais de transição, o excesso de crianças por turma, a falta de tempo para reuniões conjuntas e as diferenças nas abordagens pedagógicas emergem como os principais entraves apontados pelos profissionais. Estas limitações comprometem o acompanhamento individualizado das crianças e a construção de uma continuidade educativa coerente — aspetos particularmente críticos no caso das matrículas condicionais, onde o acompanhamento deve ser ainda mais próximo e reflexivo.

Lucena (2009) adverte que quando a transição não é devidamente apoiada, surgem instabilidade, insegurança e desmotivação, podendo inclusive gerar retrocessos no desenvolvimento infantil. Essa advertência é confirmada nos testemunhos dos educadores e professores inquiridos, que relatam sentimentos de preocupação e ansiedade perante a falta de condições organizacionais para assegurar uma transição de qualidade. A ausência de um plano estruturado de acompanhamento das crianças com matrícula condicional reflete, assim, uma fragilidade institucional que tende a transferir a responsabilidade para o esforço individual dos profissionais, dificultando a coerência das práticas.

Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Formosinho (1998) e Oliveira-Formosinho (2007), que identificam o isolamento profissional e a falta de trabalho colaborativo entre níveis de ensino como obstáculos persistentes à continuidade pedagógica. Na presente investigação, esse isolamento manifesta-se na dificuldade de articulação entre educadores e professores do 1.º CEB, agravada pela inexistência de momentos de partilha regular e pela escassa valorização institucional dessas práticas. Tal cenário confirma o que Dos Santos Luís e Casado (2019) descrevem como uma das maiores vulnerabilidades do sistema educativo português: a ausência de uma cultura de colaboração sustentada, capaz de garantir que a transição seja um processo planeado e partilhado, e não um ato administrativo de passagem.

Por outro lado, Serra (2004) defende que uma articulação intencional, assente em metodologias lúdicas, experimentais e ativas, pode atenuar essas dificuldades, promovendo confiança e bem-estar emocional. No contexto das matrículas condicionais, esta abordagem é particularmente relevante, uma vez que permite responder à heterogeneidade das trajetórias e ritmos de desenvolvimento das crianças. Quando a transição é concebida como um processo contínuo, e não como um evento isolado, torna-se possível acompanhar de forma mais individualizada as crianças cuja maturidade ou competências justificam uma matrícula sob condição, garantindo que a decisão pedagógica se baseie em evidências e não apenas em percepções.

Os dados também indicam que muitos profissionais consideram o currículo parcialmente ajustado às necessidades das crianças nesta fase, o que reforça a importância de flexibilidade curricular defendida por Gonçalves de Oliveira (2016). Essa flexibilidade, ao permitir a adaptação dos conteúdos e das estratégias às especificidades de cada grupo, constitui um recurso essencial para apoiar as crianças em transição — sobretudo aquelas em situação de matrícula condicional — e favorecer uma inserção gradual no 1.º CEB.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reiteram que a EPE deve ser entendida como fundamento da educação ao longo da vida, e não como mera preparação para o ensino formal. Tal princípio adquire especial relevância quando se trata de crianças em matrícula condicional, cuja evolução depende de práticas que valorizem o brincar, a exploração e a experimentação, respeitando o seu ritmo individual. A articulação entre profissionais, famílias e contextos torna-se, assim, indispensável para assegurar uma transição que promova estabilidade emocional, confiança e entusiasmo pela aprendizagem.

Em síntese, os obstáculos identificados, estruturais, organizacionais e pedagógicos, não apenas dificultam a colaboração entre níveis de ensino, mas também colocam em causa o acompanhamento adequado das crianças em matrícula condicional. A superação destes desafios requer uma abordagem sistémica e integrada, que reconheça a transição como processo educativo partilhado, sustentado em práticas reflexivas, flexíveis e colaborativas, conforme defendem Lucena (2009), Serra (2004) e Oliveira-Formosinho (2007). Só assim será possível garantir que cada criança, independentemente da sua condição de matrícula, vivencie uma passagem serena, segura e significativa para o 1.º CEB.

5.7 Síntese

Em suma, os resultados confirmam que a transição escolar é multidimensional, dependente da avaliação das competências da criança, do parecer pedagógico, do envolvimento familiar e da articulação entre profissionais. O sucesso da matrícula condicional e da adaptação ao 1.º CEB requer práticas educativas integradas, centradas na criança e na família, com respeito pelo ritmo individual de desenvolvimento, acompanhamento emocional e pedagógico, e colaboração eficaz entre todos os intervenientes. Apesar da valorização da maturidade emocional, autonomia e envolvimento familiar, persistem contradições entre práticas pedagógicas, políticas educativas e critérios administrativos, sublinhando a necessidade de estratégias consistentes, flexíveis e centradas na criança para promover transições seguras e positivas (Bronfenbrenner, 1979; Formosinho, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012); Oliveira & Moura, 2016; Piaget, 1976; Vygotsky, 1991).

6. Implicações para a Prática Educativa

O estudo desenvolvido permitiu-me aprofundar a compreensão sobre as perceções de educadores, professores e encarregados de educação relativamente à transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com particular destaque para as situações de matrícula condicional. Os resultados obtidos evidenciam que a decisão sobre a progressão da criança depende sobretudo da sua maturidade global e das competências socioemocionais, mais do que da idade cronológica. A capacidade de interagir com os pares, lidar com frustrações e demonstrar curiosidade e disponibilidade para aprender revelam-se indicadores determinantes de adaptação e sucesso escolar.

Enquanto futura educadora, reconheço a importância de observar e apoiar cada criança de forma individualizada, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e valorizando as suas conquistas pessoais. O papel do educador, como se verificou neste estudo e conforme referem Formosinho (2010) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), é determinante na orientação e aconselhamento das famílias, sendo o parecer profissional frequentemente decisivo na tomada de decisão sobre a matrícula condicional.

Este estudo evidenciou também a relevância da comunicação entre escola e família. A partilha de informações, a criação de canais de diálogo regulares e a corresponsabilização dos encarregados de educação emergem como condições essenciais para garantir uma transição segura e positiva. Esta perspetiva vai ao encontro de Bronfenbrenner (1979), que defende a influência dos múltiplos contextos no desenvolvimento infantil, e reforça o que as OCEPE (2016) preconizam relativamente à importância da continuidade educativa entre contextos familiares e institucionais. Outro aspeto que considero particularmente significativo é a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Embora reconhecida como fundamental, esta colaboração revela ainda lacunas na sua concretização prática. Enquanto profissional em formação, entendo que é essencial investir em estratégias que promovam uma verdadeira continuidade pedagógica, como encontros regulares entre profissionais, partilha de planificações e construção de planos de transição personalizados, conforme sugerem Oliveira & Moura (2016).

A análise dos dados salientou ainda a necessidade de dar voz à criança no processo de transição. A sua participação permanece, em muitos casos, limitada, o que contrasta

com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1978), que enfatiza a aprendizagem através da interação e da mediação social. Esta dimensão está também em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que valoriza a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de participação ativa no próprio percurso de aprendizagem.

Neste sentido, considero fundamental que, na minha prática futura, promova experiências que desenvolvam competências socioemocionais, como a autoconfiança, a resiliência e a empatia, através de atividades de grupo, jogos cooperativos e momentos de reflexão coletiva. Pretendo, igualmente, valorizar a escuta ativa das famílias, criando canais de comunicação abertos e transparentes que permitam compreender os contextos familiares e ajustar o apoio pedagógico às necessidades de cada criança.

Este estudo teve um impacto significativo na minha formação e na construção da minha identidade profissional. Levou-me a refletir de forma mais profunda sobre a responsabilidade que o educador assume na transição entre ciclos e na orientação das famílias, ajudando-me a compreender que a educação de infância não termina no final do pré-escolar, mas prolonga-se na forma como preparamos cada criança para os desafios seguintes. Sinto-me, por isso, mais consciente da importância de uma prática educativa assente na observação, na colaboração e na intencionalidade pedagógica, princípios que orientam as OCEPE (2016) e que pretendo integrar de forma consistente no meu futuro desempenho profissional.

Em suma, este estudo reforça que o sucesso da matrícula condicional e da adaptação ao 1.º CEB depende de uma abordagem integrada, que articule o respeito pelos ritmos individuais da criança, o envolvimento das famílias e a cooperação entre profissionais. Enquanto futura educadora, assumo o compromisso de contribuir para práticas educativas colaborativas, flexíveis e centradas na criança, que promovam o seu bem-estar e sucesso escolar, em consonância com os princípios definidos nas OPC (2024), nas OCEPE (2016) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

7. Conclusões Finais do Estudo Empírico

O presente estudo permitiu identificar e compreender que o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto das matrículas condicionais, constitui uma problemática complexa e multidimensional. Verificou-se que a decisão sobre a matrícula condicional é fortemente influenciada pela maturidade e competências socioemocionais da criança, sendo o parecer do educador de infância um preditor determinante na tomada de decisão pelos encarregados de educação. Constatou-se, igualmente, que uma comunicação eficaz entre escola e família, aliada à corresponsabilização dos encarregados de educação, é essencial para garantir uma transição segura e promissora. Evidenciou-se, contudo, que a colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, embora reconhecida como crucial, carece de maior sistematização e de estratégias estruturadas que assegurem continuidade pedagógica e minimizem ruturas na transição escolar. Observou-se ainda que a voz da criança permanece pouco considerada, reforçando a necessidade de práticas que promovam a sua participação ativa e a escuta das suas experiências e necessidades.

Estes resultados têm implicações práticas importantes, sugerindo que os profissionais educativos podem adotar medidas específicas para apoiar decisões sobre matrículas condicionais e a transição escolar. É recomendável avaliar sistematicamente a maturidade socioemocional das crianças e utilizar esses dados como suporte para decisões mais fundamentadas; estabelecer protocolos de comunicação estruturados entre escola e famílias, incluindo reuniões periódicas e acompanhamento conjunto do progresso da criança; implementar estratégias de articulação entre educadores e professores, como planos de transição padronizados, reuniões interprofissionais e documentação compartilhada sobre o desenvolvimento das crianças; e desenvolver práticas que integrem a participação ativa das crianças, valorizando a sua perspetiva e promovendo o seu protagonismo no processo educativo.

Do ponto de vista teórico, os resultados do estudo reforçam abordagens consagradas na literatura educativa. A importância da mediação do educador e do contexto social encontra respaldo em Vygotsky, enquanto Bronfenbrenner sublinha a influência dos contextos familiares e institucionais no desenvolvimento da criança. Para além disso, Cardona destaca o papel das competências socioemocionais e do

envolvimento parental na aprendizagem e adaptação escolar, confirmando as evidências observadas neste estudo.

Em síntese, o sucesso da matrícula condicional e da adaptação ao 1.º CEB depende da articulação de múltiplas dimensões, incluindo o respeito pelo ritmo individual da criança, o apoio emocional e instrutivo às famílias, a colaboração efetiva entre profissionais e políticas educativas claras e consistentes. Estes resultados sublinham a importância de práticas educativas integradas, colaborativas e centradas na criança, evidenciando que novas investigações com metodologias diversificadas e amostras mais representativas são cruciais para fundamentar políticas educativas mais equitativas e eficazes, garantindo transições escolares mais suaves e bem-sucedidas.

8. Limitações e Sugestões Para Estudos Futuros

Apesar da relevância dos resultados obtidos, este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Apesar do carácter não representativo da amostra, devido ao número reduzido de participantes e à falta de adesão aos referidos inquéritos, o estudo oferece um contributo exploratório valioso para a compreensão das matrículas condicionais e do processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A utilização predominante de questionários, embora tenha permitido recolher dados quantitativos e qualitativos relevantes, limitou a profundidade da análise das perceções e experiências dos intervenientes. Algumas dimensões mais subtis do processo de transição, como aspetos emocionais vivenciados pelas crianças ou dinâmicas relacionais entre educadores e famílias, poderão não ter sido plenamente captadas.

Assim, recomenda-se que futuras investigações adotem metodologias mistas e amostras mais amplas e diversificadas, englobando diferentes contextos escolares (públicos e privados), de modo a ampliar a validade e a generalização dos resultados. A inclusão de entrevistas semiestruturadas, estudos de caso e observações diretas poderá acrescentar maior profundidade interpretativa, permitindo compreender de forma mais completa as experiências e perceções dos vários agentes educativos.

Adicionalmente, a realização de estudos longitudinais permitiria acompanhar a evolução da adaptação das crianças ao longo do tempo, avaliando o impacto das



estratégias de transição e identificando fatores que favorecem ou dificultam o sucesso da integração no novo ciclo.

Deste modo, apesar das limitações identificadas, este estudo constitui um contributo relevante para a reflexão sobre as matrículas condicionais e as transições educativas, reforçando a importância de práticas colaborativas entre educadores, professores e famílias, centradas nas necessidades, ritmos e bem-estar das crianças.

Considerações Finais

Ao longo da realização dos estágios e do desenvolvimento deste estudo, foi possível consolidar aprendizagens significativas tanto ao nível prático como teórico. A experiência nos contextos educativos permitiu observar diretamente a dinâmica desses contextos, as interações entre crianças, educadores, professores e famílias, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover uma transição mais eficaz entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas vivências contribuíram decisivamente para a minha formação enquanto futura profissional de educação, reforçando competências como a observação, a comunicação, a escuta ativa e a adaptação a diferentes contextos e necessidades educativas.

A reflexão sobre estas experiências práticas proporcionou uma perspetiva mais concreta sobre os desafios enfrentados pelas crianças em situação de matrícula condicional e sobre o papel fundamental dos profissionais educativos na sua integração e desenvolvimento socioemocional. A articulação entre teoria e prática evidenciou a importância de processos de transição estruturados, da colaboração entre educadores e professores, e do envolvimento ativo das famílias, elementos que se revelam essenciais para garantir experiências educativas positivas e centradas na criança, principalmente no que se refere ao processo das matrículas condicionais, analisado no estudo empírico deste trabalho.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. Repositório do ISCTE. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (60), 33-52. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1620>
- Antunes, B.F. (2024). Transição entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico. [Relatório de Estágio – Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). <http://hdl.handle.net/10400.15/4838>
- Assis, D. C. M. de, Moreira, L. V. de C., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria bioecológica de Bronfenbrenner: A influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições, 70 <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Bairrão, J. (1998). A educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Bartolini, V. C. (2023). *Criar um ambiente de aprendizagem STEM para crianças, inspirado em Reggio*. APEI.
- Bento, G. & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in early years settings. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 91-106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bolgenhagen, S.K. (2020). *Desafios Curriculares na Transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131495/2/436755.pdf>



- Boneti, R. V de F (2006). O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: Possibilidades de inclusão no contexto de exclusão social. *Diálogo Educacional*, 6(17), 11-20. Pontifícia Universidade Católica do Paraná <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116272002.pdf>
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13764>
- Cardona, M. J. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: Encontros e desencontros... *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica, as primeiras etapas*, (26), 41-48. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: Entre a educação de infância e a escola. *Nuances: Estudo sobre Educação*, 25 (2), pp. 311-321. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem (2ªed). Universidade Aberta. https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investiga%C3%A7%C3%A3o
- Carmo, H. (2021). A metodologia como dispositivo de orientação para a investigação. *Politeia – Revista Portuguesa de Ciências Policiais*, Repositório da Universidade de Lisboa 13–41. Centro de Investigação (ICPOL), ISCPsi. <http://hdl.handle.net/10400.5/28351>
- Carvalho, T., Santos, T., Gaspar, T., Cabrita, T. & Marques, A. (2018). A idade precoce de ingresso escolar tem impacto nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais? *Psicologia da Criança e do Adolescente*, (9)2, p. 198-201 <https://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2719>
- Chambel, M. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado,



Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/14272>

Conceição, E., Siqueira, L. & Zulolotto, M. (2019). Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. *Research, Society and Development*, 8(7), 1-14.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>

Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar. Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/34862>

Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptação na transição para a escola: perspetivas de pais, professores de educação infantil e ensino fundamental.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>

Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3685>

Dalmoro, M. & Vieira, K., M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*. 6 (3). 161-174. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48

Despacho Normativo n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República, Série II, n.º 137/2016, de 19.07.2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho Normativo n.º 15847/2007, de 23 de julho. Diário da República, n.º 140/2007, Série II de 23.07.2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/15847-2007-2535484>



- Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril. Diário da República, n.º 72/2018, Série II de 12.04.2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 6 de agosto. Diário da República, n.º 149/2012, Série I de 02.08.2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798>
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona De Educação*, 14(14), 157-168. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1124>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2021, de 14 de abril. Diário da República, n.º 72/2021, Série II, de 14.04.2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2021-161433525>
- Dikker, S., Haegens, S., Bevilacqua, D., Davidesco, I., Wan, L., Kaggen, L., McClintock, J., Chaloner, K., Ding, M., West, T. & Poeppel, D. (2020). *Morning brain: real-world neural evidence that high school class times matter. Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 15 (11), 1193-1202. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa142>
- Edwards, C., Forman, G & Gandini, L. (2015). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Fernandes, C. C. (2024). A Transição entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: uma articulação co-construída. In *Edu@Isipa – Textos de Educação*, (Edições ISPA), *Transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo* (pp. 13-27) <http://hdl.handle.net/10400.12/9790>
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os meninos!*”. *Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Ferreira, E., Sarat, M., & Côco, V. (2024). Ouvir crianças e professores: a escuta atenta nos diálogos em instituições educacionais. *Linhas Críticas*, 30 <https://doi.org/10.26512/lc29202350581>



- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Folque, A. (2019). Uma visão holística e sistémica da educação de infância. In EDULOG, *Educação de Infância: O que temos e que queremos?* Edutalks, (pp. 27-31). Fundação Belmiro de Azevedo <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26998>
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência (pp. 201-214).
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2018). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdeI*, 3 (1), 25-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4706>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf>
- Gonçalves de Oliveira, L. M. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da UTAD. <https://repositorio.utad.pt/entities/publication/0563143a-d224-4e1a-aa52-781882bbbf5e>
- Gonçalves de Oliveira, L. M. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: Articulação e continuidade educativa. *San Gregorio*, 1(16), 50–59. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/419>

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Infantário e Creche – O Miúdo. (2019). *Projeto educativo 2019-2022*. Infantário e Creche – O Miúdo
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky* (J. E. Romão, Trad.) MEC – Fundação Joaquim Nabuco. Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 10.02.1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14.10.1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lucena, M. (2009). *A matemática entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo: Trabalho colaborativo entre professores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3201>
- Marchão, A. de J. G. (2012). *No Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Aprender*, 38, 6-14. <https://doi.org/10.58041/aprender.12>
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas. <file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENCIA%20E%20METODOS%20DE%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM.pdf>
- Marques, S. & Oliveira, L. (2023). A transição para a escolaridade obrigatória: a influência dos adultos e das suas estratégias nas expectativas das crianças. In I. S. Dias, H.

- G. Pinto, M. O. Abreu, D. Alves, P. G. F. Morouço, & A. M. Neves (Eds.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, Vol.12, pp. 153-158. Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/10439>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo., S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência*. Ministério da Educação/ DGIDC. <https://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Mata, L. (2024). Prontidão ou Transição? Olhares sobre a entrada na escola. In *Edu@Isipa – Textos de Educação*, (Edições ISPA), *Transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo* (pp. 1-12) <http://hdl.handle.net/10400.12/9790>
- Mata, L., Brito, A., & Pereira, M. (2022). Transição para a escolaridade obrigatória – Um olhar sobre as famílias. *Medi@ções*, 10 (2), 71-83. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.358>
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 263–290. <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>
- Ministério da Educação. (2007, 10 de outubro). *Circular 17/DSCDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsd_c_depeb_2007.pdf

Moreira, M. A. (1999). A Teoria da mediação de Vygotsky. In Internet Archive, *Teorias de Aprendizagem*. (pp. 109-122). Editora Pedagógica e Universitária, Ltda. <https://archive.org/details/teorias-da-aprendizagem-marco-antonio-mo/mode/2up>

Morin, E. (2017). *Introdução ao pensamento complexo* (6.^a ed.). Instituto Piaget.

Nabuco, M. (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica, as primeiras etapas*, (26), 55-61. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9 (5), 39-46. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33) [Capítulo]. Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação Sociedade & Culturas*, 67, 1-14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. *ResearchGate*. [10.13140/RG.2.1.2657.4805](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2657.4805)



- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos: Uma investigação praxeológica*. (pp. 35-55). Porto Editora.
- Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação. *Repositório Aberto da Universidade do Porto (FPCEUP)*, 33-34. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57434>
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação*, 21(80), 449–472. <https://hdl.handle.net/1822/28533>
- Peixoto, C., Coelho, V., Pinto, A., Cadima, J., Barros, S., & Pessanha, M. (2014). Transição de bebés do contexto familiar para a creche: práticas e ideias dos profissionais. *Sensos-e. Revista Multimédia de Investigação em Educação*, 1 (2), 1-13. <http://sensos-e.es.eise.ipp.pt/?p=6599>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. (Trad. P.C. Ramos). Artmed. https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf?srsltid=AfmBOoq_srEVaOac1o0Jbm7s0xa9AqjPnrXuK1Y4_TmID_EgJptp1CILj
- Pinto, A. I., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I. C., Pimentel, J. S., & Novais, I. (2009). Intervenção e investigação em idades precoces: O legado de Joaquim Bairrão. *Psicologia*, 23(2), 21–42. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.325>
- Pires, A., Brito, E., & Velho, F. (2019). Entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – a Perceção da criança. *Egita Scientia*, 67-83. <https://doi.org/10.46691/es.vi.143>



- Piaget, J. (1972). *Problemas da psicologia genética*. Dom Quixote.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2264>
- Placides, F. & Costa, J. (2021). Jonh Dewey e a aprendizagem como experiência. *Apotheke*, 7(2), 129-145. <https://doi.org/10.5965/24471267722021129>
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática para o 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade Aberta.
- Porto Editora (2018). *Dicionário de Língua Portuguesa* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica, as primeiras etapas*, (26), 9-16. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Sá, V. (2004). Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 211-219.
- Santos, J. dos (1983). *A Caminho de uma utopia... Um instituto da criança*. Livros Horizonte.
- Sarmento, M. J. (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade” in M.J. Sarmento & A.B. Cesiara, (Coord), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Edições ASA <https://hdl.handle.net/1822/79714>
- Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.



- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, (9), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2688144>
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I., Fernandes, P., & Veiga, F. (2016). *Educação de infância e transição para o 1.º Ciclo: Uma continuidade necessária*. Educa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, C. (2017). Ideias-chave sobre a Educação Básica na Sociedade do Século XXI. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 216-222. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2513>
- Silva, A. (2018). “O mais importante é tratar os meninos como pessoas”: a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano de escolaridade. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Piaget] Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, RCAAP. <file:///C:/Users/vfran/Downloads/content%20-%202025-08-11T192059.039.pdf>
- Sousa, G. V. (2003). *Metodologia de investigação, redação e apresentação de trabalhos científicos*. Livraria Civilização.
- Silva, N. (2021). *Gestão Escolar e Envolvimento da Comunidade: um estudo sobre a ação do diretor para a construção de uma escola democrática*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/52445>
- Sousa, I. S. (2021). Estreitando caminhos para a aprendizagem: Carl Rogers e a Teoria da Aprendizagem Centrada no Aluno. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(11), 1904-1915. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3714>



- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (17 ed.). Vozes. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Saberes_Docentes_e_Formacao_Profissional.pdf
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites (C. Schilling, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Teixeira, S. R. (2022). A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, 47, e116921. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear. Aprendizagens, Integrar Metodologias. MEC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, Série II (4), 25-42. <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1680/1016>
- Vasconcelos, T. (2015). Vamos derrubar a municipalização da educação: Transição entre ciclos. *Escola Digital*, (5), 6–10. <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/ESCOLA%20DIGITAL%20N%C2%BA5.pdf>
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Media XXL. https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf



- Vasconcelos, A., Prior. C., Estevão, H., Loureiro, H., Ferreira, R. & Paiva, T. (2017).
Recomendações SPS-SPP: Prática da Sesta da Criança nas Creches e Infantários,
Públicos ou Privados. *Recomendações SPS-SPP: Prática da Sesta da Criança*.
<https://criancaefamilia.spp.pt/habitos-de-vida-saudavel/sono/recomendacoes-sps-spp-pratica-da-sesta-da-crianca/>
- Dos Santos Luís, L. T., & Casado, M. J. I. (2019). Articulação entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. *Revista Internacional de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação (Revista INFAD de Psicologia)*, 2(1), 99-108.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1408>
- Veríssimo. L., Martins. F., Costa. M., Castro. I., & Oliveira, J. (2022). Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. In Universidade Católica (Ed.), *Aprender com Todos: Propostas e Orientações para a Promoção do Sucesso Escolar*. (pp. 9-19). Universidade Católica. <https://doi.org/10.34632/9789899058316>
- Vieira, R. M (2018). *Didática das Ciências para o Ensino Básico*. Sílabas & Desafios.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DO 1.º CEB



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 590 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

QUESTIONÁRIO

Matrículas Condicionais – percepções dos(as) professores(as)

Este questionário é um dos instrumentos de recolha de dados, destinado aos(as) professores(as) do 1.º CEB, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes de Amarante. Este questionário permitirá analisar as suas percepções relativamente ao processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças com matrícula a título condicional. Esta investigação desenvolve-se no âmbito da realização do Relatório Final de Estágio, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro).

Todos os dados serão tratados de modo estritamente anónimo e confidencial, obedecendo ao disposto no quadro jurídico em vigor, relativamente à proteção de dados pessoais e à privacidade. A autorização para a aplicação deste questionário foi devidamente submetida à autorização pela DGE (MIME), ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, de 23 de julho – registado com o número: 1708700002.

Caso tenha alguma dúvida, contacte por favor: soaresmacedojoana@gmail.com

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade!

Para continuar, assinale, por favor:

- Declaro que estou esclarecido/a e aceito continuar o questionário.
 Não aceito continuar o questionário.

Instruções:

Por favor, responda às seguintes questões tendo por base a sua experiência profissional e a sua percepção acerca do processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças a título de matrícula condicional. Nas afirmações, seleccione a opção, ou as opções, que melhor refletem a sua opinião.

Secção A- Dados Gerais:

Género:

- Feminino Masculino Outro

Idade:

- 20-29 anos
 30-39 anos
 40-49 anos
 50-59 anos
 59 ou + anos

Habilitações Académicas:

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

Anos de experiência como Professor do 1.º CEB:

- Menos de 5 anos
 5 a 10 anos
 11 a 15 anos



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

Número de anos que leciona na Instituição Educativa atual: ____

Zona geográfica:

- Urbana Suburbana Rural

Teve/tem alunos em situação de matrícula condicional?

- Sim () Não

Secção B - Perceção sobre a Maturidade e Prontidão das crianças com Matrícula Condicional

De forma geral, considera que estas crianças:

- Estão preparadas para o 1.º Ano.
- Revelam dificuldades iniciais, mas adaptam-se.
- Demonstram dificuldades significativas.
- Não estão preparadas.

Avalie a importância dos seguintes fatores relacionados com a prontidão da criança para ingressar no 1.º ano.

(1-Nenhuma influência, 2- Pouca influência, 3- Influência moderada, 4- Muita influência, 5- Influência decisiva)

Fatores	1	2	3	4	5
Idade cronológica					
Maturidade emocional					
Capacidade de atenção/concentração					
Desenvolvimento da linguagem					
Autonomia nas rotinas					

Se assinalou "Outros" na resposta anterior, indique quais, por favor.

Que dificuldades observa com maior frequência? (Assinalar todas as que se aplicam)

- Linguagem oral/escrita
- Matemática
- Atenção e Concentração
- Relações Interpessoais
- Autonomia
- Não verifico dificuldades
- Outra: _____

Se assinalou "Outra opção" na resposta anterior, indique qual, por favor.

Da sua experiência, como é a evolução na adaptação destas crianças ao longo do 1.º Ano?

- Muito difícil
- Difícil
- Um pouco difícil



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

Nada difícil

Secção C- Experiência e Estratégias Pedagógicas

Que estratégias considera ser as mais eficazes para promover a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB?

Que estratégias que utiliza para apoiar a adaptação destas crianças?

Diferenciação Pedagógica

Apoio individualizado

Apoio dos Técnicos Especializados (*ex.* psicólogo, terapeuta da fala...)

Envolvimento das famílias

Outra opção

Se assinalou "Outra opção" na resposta anterior, indique qual, por favor.

Considera que o currículo escolar atual está ajustado às crianças com matrícula condicional?

Sim

Parcialmente

Não

Secção D – Perceções sobre o Processo de Transição e Trabalho Colaborativo

Na sua opinião, quais são os intervenientes que devem ser/estar envolvidos na decisão da matrícula condicional:

Encarregados de Educação.

Educador de Infância.

Professor do 1.º CEB.

Outros profissionais (Professor(a) de Ed. Especial, Pediatra, Psicólogo(a), *etc.*).

Criança.

Outra opção.

Que importância atribui ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB?

Nada importante

Pouco importante

Importante

Muito importante

Considera que os Educadores e os Professores comunicam entre si neste processo?

Sim

Às vezes

Não

Se Sim, indique quais:

Reuniões de articulação e partilha de informação antes do início do ano letivo

Analisar portefólios e registos das crianças da Educação Pré-escolar

Criar um plano de transição individualizado (dados fornecidos pelo Educador, envolvimento da família)

Participar em formações sobre transições educativas e desenvolvimento infantil

Viabilizar visitas à escola e sessões partilhadas com o Educador

Agendar reuniões conjuntas (Educador + Família) para aumentar a confiança dos Encarregados de Educação.

Outra opção.

Se assinalou "Outra opção" na questão anterior, indique qual, por favor.



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscdouro.pt
www.iscedouro.pt

Considera que a Instituição Educativa onde leciona promove o trabalho colaborativo?

Sim

Não

Outra _____

Quais são as maiores dificuldades que sente no trabalho colaborativo com os Educadores?

Falta de tempo para reuniões de articulação.

Diferenças nas abordagens pedagógicas entre a EPE e o 1.º CEB.

Ausência de um plano de transição institucionalizado ou orientações claras.

Pouca valorização do trabalho dos Professores(as) por parte dos Educadores(as).

Falta de formação conjunta sobre metodologias de transição e continuidade pedagógica.

Dificuldades em partilhar informação sobre as crianças (necessidades/ritmos de aprendizagem).

Resistência à mudança por parte de alguns profissionais.

Número excessivo de crianças ou turmas dificulta o acompanhamento individualizado na transição.

Desconhecimento de práticas, currículos e rotinas do outro nível de ensino.

Falta de apoio da coordenação/direção para promover encontros regulares de articulação.

Falta de comunicação eficaz.

Outra opção

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Secção F – Encarregados de Educação e Crianças

Considera que os Encarregados de Educação demonstram interesse pelo desempenho do seu/sua educando/a?

Sim

Não

Que tipo de atitudes/emoções costuma observar nos contactos estabelecidos com os Encarregados de Educação?

Preocupados

Reticentes

Ansiosos

Felizes

Assustados

Orgulhosos

Confiantes

Outra opção

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual, por favor.

E as crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?

Considera que a opinião das crianças é tida em conta?



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

- Sim
- Parcialmente
- Não

Secção G – Perceção Atual

Considera que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deve:

- Permanecer como está (critério da escola e existência de vaga).
- Ser mais restritiva (se a criança não completou os 6 anos até ao dia 15 de setembro, não deverá ingressar no 1.º ano).
- Ser mais permissiva (garantir vaga nas escolas pretendidas pelos Encarregados de Educação).

Quais os aspetos que considera mais importantes para uma transição positiva?

- Envolvimento ativo da família no processo de transição.
- Comunicação eficaz entre Educadores(as) e Professores(as).
- Visitas ou atividades de familiarização com a nova escola.
- Continuidade de rotinas e práticas pedagógicas.
- Apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc).
- Participação da criança no processo de decisão.
- Outra opção.

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNCICE II – Questionário Dirigido aos Educadores(as)



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

QUESTIONÁRIO

Matrículas Condicionais – percepções dos(as) educadores(as)

Este questionário é um dos instrumentos de recolha de dados, destinado aos(as) educadores(as) do Jardim de Infância, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes de Amarante. Este questionário permitirá analisar as suas percepções relativamente ao processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças com matrícula a título condicional. Esta investigação desenvolve-se no âmbito da realização do Relatório Final de Estágio, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro).

Todos os dados serão tratados de modo estritamente anónimo e confidencial, obedecendo ao disposto no quadro jurídico em vigor, relativamente à proteção de dados pessoais e à privacidade. A autorização para a aplicação deste questionário foi devidamente submetida à autorização pela DGE (MIME), ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, de 23 de julho – registado com o número: 1708700002.

Caso tenha alguma dúvida, contacte por favor: soaresmacedojoana@gmail.com

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade!

Para continuar, assinale, por favor:

- Declaro que estou esclarecido/a e aceito continuar o questionário.
 Não aceito continuar o questionário.

Instruções:

Por favor, responda às seguintes questões tendo por base a sua experiência profissional e a sua percepção acerca do processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças a título de matrícula condicional. Nas afirmações, selecione a opção, ou as opções, que melhor refletem a sua opinião.

Secção A- Dados Gerais:

Género:

Feminino Masculino

Idade:

- 20-29 anos
 30-39 anos
 40-49 anos
 50-59 anos
 59 ou + anos

Habilitações Académicas:

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

Anos de experiência como educador(a):

- Menos de 5 anos
 5 a 10 anos
 11 a 15 anos



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

Mais de 25 anos

Número de anos que trabalha na Instituição Educativa atual: ____

Zona geográfica:

Urbana Suburbana Rural

Já acompanhou crianças em situação de matrícula condicional na Educação Pré-escolar?

Sim Não

Secção B- Perceção sobre a maturidade e prontidão das crianças com matrícula condicional

De forma geral, considera que as crianças em situação de matrícula condicional:

Estão geralmente preparadas para o 1.º ano do 1.º CEB.

Revelam dificuldades iniciais, mas adaptam-se

Demonstram dificuldades significativas

Não estão preparadas

Avalie a importância dos seguintes fatores relacionados com a prontidão da criança para ingressar no 1.º ano (assinale com um x):

(1- Nenhuma influência, 2- Pouca influência, 3- Influência moderada, 4- Muita influência, 5- Influência decisiva).

Fatores	1	2	3	4	5
Idade cronológica					
Maturidade emocional					
Capacidade de atenção/concentração					
Desenvolvimento da linguagem					
Autonomia nas rotinas					
Interação social					
Outros: _____					

Se assinalou “Outros” na resposta anterior, indique qual por favor.

Ao longo dos seus anos de experiência, já recomendou a permanência no Jardim de Infância de crianças em situação de matrícula condicional?

Sim

Não

Porquê?



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 590 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

Secção C- Transição e Práticas Profissionais

Considera haver um momento ideal iniciar essa preparação?

- Sim, durante o último ano de EPE.
- Sim, durante os últimos meses da EPE.
- Sim, durante toda a EPE.
- Não, não existe um momento para preparar a transição.
- Não, não existe um momento diferente das outras crianças.

Implementa estratégias para facilitar a transição?

- Sim
- Às vezes
- Não

Se sim, indique quais as estratégias que usa (assinale com um X):

- Organizar visitas à escola do 1.º CEB para conhecerem o professor, a sala e os espaços comuns
- Estimular a responsabilidade propondo tarefas cumprir rotinas, arrumar e cuidar dos objetos
- Trabalhar a expressão oral e a escuta ativa em conversas de grupo
- Propor atividades que exijam escuta, foco e permanência na tarefa por períodos progressivamente maiores.
- Incluir jogos de regras simples que promovam autocontrolo e espera
- Falar sobre emoções relacionadas com a mudança ("estás animado?"; "tens curiosidade?"; "estás nervoso?")
- Leitura de livros que abordem a mudança de nível de ensino, a transição...
- Estabelecer contacto com os Professores do 1.º Ano para partilhar informações sobre as crianças
- Criar portefólios com atividades, desenhos e fotos do percurso na EPE para levar para o 1.º CEB
- Realizar encontros com os Encarregados de Educação para falar sobre a transição
- Outras: _____

Se assinalou "Outra opção", na pergunta anterior indique, qual por favor.

Secção D – Percepções sobre o Processo de Transição e Trabalho Colaborativo

Na sua opinião, quais são os intervenientes que devem ser/estar envolvidos na decisão da matrícula condicional?

- Encarregados de Educação
- Educador
- Professor do 1.º CEB
- Outros profissionais (Professor de Ed. Especial, Pediatra, Psicólogo(a), etc).
- Criança
- Outra opção

Se assinalou "Outra opção", indique qual, por favor.

Que importância atribui ao trabalho colaborativo?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

Considera que os Educadores e os Professores colaboram entre si neste processo?

- Sim
- Às vezes
- Não

Se sim, indique como:

- Reuniões de articulação e partilha de informação antes do início do ano letivo.
- Analisar portefólios e registos das crianças da Educação Pré-escolar
- Criar um plano de transição individualizado (dados fornecidos pelo Educador, envolvimento da família).
- Participar em formações sobre transições educativas e desenvolvimento infantil.
- Viabilizar visitas às escolas e sessões partilhadas com o Educador.
- Assinalar reuniões conjuntas (Educador + Família) para aumentar a confiança dos Encarregados de Educação.
- Outra opção.

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Considera que a Instituição onde trabalha promove este trabalho colaborativo nestes processos de transição?

- Sim
- Não

Quais as maiores dificuldades que sente no trabalho colaborativo com colegas do 1.º CEB?

- Falta de tempo para reuniões de articulação.
- Diferenças nas abordagens pedagógicas entre a EPE e o 1.º CEB.
- Ausência de um plano de transição institucionalizado ou orientações claras.
- Pouca valorização do trabalho do Educador por parte dos Professores.
- Falta de formação conjunta sobre metodologias de transição e continuidade pedagógica.
- Dificuldades em partilhar informação sobre as crianças (necessidades/ritmos de aprendizagem ...)
- Resistência à mudança por parte de alguns profissionais.
- Número excessivo de crianças ou turmas dificulta o acompanhamento individualizado na transição.
- Desconhecimento de práticas, currículos e rotinas do outro nível de ensino.
- Falta de apoio da coordenação/direção para promover encontros regulares e articulação.
- Falta de comunicação eficaz.
- Outra opção.

Se assinalou "Outra opção", na pergunta anterior, indique qual por favor.

Secção E – Encarregados de Educação e Crianças

Os Encarregados de Educação demonstram interesse pelo desempenho da criança?

- Sim
- Não

Que tipo de atitudes/emoções costuma observar nos contactos estabelecidos como os Encarregados de Educação?

- Preocupados
- Reticentes
- Ansiosos
- Felizes
- Assustados
- Orgulhosos
- Confiantes
- Outra opção

Se assinalou "Outra opção" na resposta anterior, indique qual, por favor.



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

E as crianças? O que pensa que sabem ou sentem sobre a transição?

Considera que a opinião das crianças é tida em conta?

- Sim
- Parcialmente
- Não

A recomendação que dá aos Encarregados de Educação sobre a matrícula condicional é, habitualmente:

- Seguida sem questionamento.
- Discutida, mas respeitada.
- Desvalorizada pela família.
- Outra opção.

Se assinalou "Outra opção" na resposta anterior, indique qual, por favor.

A recomendação que dá aos Encarregados de Educação sobre a matrícula condicional é, habitualmente:

- Seguida sem questionamento
- Discutida, mas respeitada
- Desvalorizada pela família
- Outra opção

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual por favor.

Secção G- Perceção Atual

Considera que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deve:

- Permanecer como está (critério da escola e existência de vaga)
- Ser mais restritiva (se a criança não completou os 6 anos até ao dia 15 de setembro, não deve ingressar no 1.º ano).
- Ser mais permissiva (garantir vaga nas escolas pretendidas pelos Encarregados de Educação).

Quais são os aspetos que considera mais importantes para uma transição positiva?

- Envolvimento ativo da família no processo de transição.
- Comunicação eficaz entre Educadores(as) e Professores(as).
- Preparação emocional da criança para a mudança.
- Visitas ou atividades de familiarização com a nova escola.
- Continuidade de rotinas e práticas pedagógicas.
- Apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc).
- Participação da criança no processo de decisão.
- Outra opção

Se assinalou "Outra opção", indique qual, por favor.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE III – Questionário dirigido aos Encarregados de Educação (1.º CEB)



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º 56/2015, DR, 1ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscsedouro.pt
www.iscedouro.pt

QUESTIONÁRIO

Matrículas Condicionais – percepções dos Encarregado de Educação (1.º CEB)

Este questionário é um dos instrumentos de recolha de dados, destinado aos(as) Encarregados(as) de Educação cujos(as) educando(as) frequentam nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoas de Amarante. Este questionário que permitirá analisar as suas percepções relativamente ao processo de transição da Educação Pré-escolar (EPE) para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das crianças com matrícula a título condicional. Esta investigação desenvolve-se no âmbito da realização do Relatório Final de Estágio, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro).

Todos os dados serão tratados de modo estritamente anónimo e confidencial, obedecendo ao disposto no quadro jurídico em vigor, relativamente à proteção de dados pessoais e à privacidade. A autorização para a aplicação deste questionário foi devidamente submetida à autorização pela DGE (MIME), ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, de 23 de julho – registado com o número: 1708700002.

Caso tenha alguma dúvida, contacte por favor: soaresmacedojoana@gmail.com
Agradeço, desde já, a sua disponibilidade!

Para continuar, assinale, por favor:

- Declaro que estou esclarecido/a e aceito continuar o questionário.
 Não aceito continuar o questionário.

Instruções:

Por favor, responda às seguintes questões tendo por base a sua percepção acerca do processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças a título de matrícula condicional. Nas afirmações, selecione a opção, ou as opções, que melhor refletem a sua opinião.

Secção A – Dados Gerais

Género:

- Masculino
 Feminino

Profissão: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

Grau de escolaridade: _____

Idade da criança: ___ anos

Género da criança: Masculino Feminino

Data de nascimento (criança): ____/____/____

Secção B – Processo de Decisão Sobre a Transição

A decisão de matrícula foi influenciada pelos seguintes fatores? Assinale o(s) fator(s) e especifique o seu grau de influência. (1- Sem influência, 2- Pouca influência, 3- Influência moderada, 4- Influência significativa, 5- Influência muito elevada/decisiva).

Fatores	1	2	3	4	5
Competência da criança					
Grau de maturidade da criança					
Parecer do(a) Educadora(a)					
Parecer do(a) Psicólogo(a)					
Parecer do(a) Pediatra					
Vontade da criança					
Outros: _____					

Se na questão anterior respondeu "Outros", indique quais, por favor:

Secção C- Matrícula Condicional e Papel do Educador

Sentiu-se devidamente informado(a) sobre o que significa "matrícula condicional"?

Sim

Parcialmente

Não

O que entende por "matrícula condicional"?

Matrícula de crianças que nasceram após o dia 16 de setembro e que ainda não completaram 6 anos de idade.

Matrícula de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

Matrícula de crianças que mesmo com 6 anos, apresentam um desempenho inferior (a vários níveis) ao esperado para a idade.

Não sei

Considera que a opinião do(a) Educador(a) foi importante na sua decisão?

Sim

Não

Porquê?:

Qual foi a opinião do(a) seu(sua) educando(a) em relação ao processo de transição?

Manifestou vontade de ingressar para o 1.º ano do 1.º CEB.

Manifestou vontade de permanecer na Educação Pré-Escolar (EPE).

Não manifestou opinião nenhuma.

Essa opinião foi tida em conta na decisão de matricular ou não matricular o seu/sua educando(a) no 1.º ano do 1.º CEB?

Como se sentiu durante o processo de transição do seu(sua) Educando(a)?

Preocupado(a)

Reticente

Ansioso

Assustado(a)

Feliz



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

- Orgulhoso(a)
- Confiante
- Outro.

Se assinalou “Outro” na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Secção D- Trabalho Colaborativo e Envolvimento

Considera que existiu colaboração entre Educadores e Professores do 1.º CEB no apoio à transição?

- Sim
- Não

Na sua opinião, quais são os intervenientes que devem ser/estar envolvidos na decisão da matrícula condicional?

- Encarregados de Educação.
- Educador(a) de Infância.
- Professor(a) do 1.º CEB
- Outros profissionais (Professor(a) de Ed. Especial, Pediatra, Psicólogo(a), etc).
- Criança.
- Outra opção.

Se assinalou "Outra opção" na pergunta anterior, indique qual, qual por favor.

Tem conhecimento de alguma(s) estratégia(s) implementada(s), para facilitar a transição, do seu educando(a)?

- Sim
- Não

Se sim, qual(ais)?

- Organizar visitas à escola do 1.º CEB para conhecerem o professor, a sala e os espaços comuns.
- Incluir jogos de regras simples que promovam autocontrolo e espera
- Falar sobre emoções relacionados com a mudança ("estás animado(a)", "tens curiosidade?", "sentes-te nervoso(a)?")
- Leitura de livros que abordem a mudança de nível de ensino, a transição...
- Estabelecimento de contactos entre Educadores e Professores do 1.º ano para partilhar informações sobre as crianças.
- Criar portefólios com atividades, desenhos e fotos do percurso na Educação Pré-escolar para partilhar com os Professores.
- Realizar encontros com os Encarregados de Educação para falar sobre a transição.
- Outra opção:

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Sentiu-se envolvido(a) no processo de transição?

- Sim
- Não

Secção E- Adaptação ao 1.º ano do 1.º CEB.

O seu(sua) educando(a) demonstrou dificuldades a algum destes níveis (pode seleccionar mais que uma opção)?

- Autonomia
- Leitura e escrita



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

- Relações sociais
- Atenção/concentração
- Nenhuma dificuldade relevante
- Outra opção

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Secção F- Perceção Atual

Considera que sua decisão (permanecer/ingressar) contribuiu positivamente para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)? Explique.

Se pudesse voltar atrás, tomaria a mesma decisão?

- Sim
- Não

Considera que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deve:

- Permanecer como está (critério da escola e existência de vaga).
- Ser mais restritiva (se a criança não completou os 6 anos até ao dia 15 de setembro, não ingressa no 1.º ano.
- Ser mais permissiva (garantir vaga nas escolas pretendidas pelos Encarregados de Educação).

Quais são os aspetos que considera mais importantes para uma transição positiva? (pode assinalar várias opções de resposta).

- Envolvimento ativo da família no processo de transição
- Comunicação eficaz entre Educadores(as) e Professores(as) no 1.º CEB
- Preparação emocional da criança para a mudança
- Visitas ou atividades de familiarização com a nova escola
- Continuidade de rotinas e práticas pedagógicas
- Apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc)
- Participação da criança no processo de decisão
- Outra opção

Se assinalou “Outra opção” na resposta anterior, indique qual, por favor.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE IV – Questionário Dirigido aos Encarregados de Educação (JI)



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

QUESTIONÁRIO

Matrículas Condicionais – percepções dos Encarregados de Educação (Jardim de Infância)

Este questionário é um dos instrumentos de recolha de dados, destinado aos(as) Encarregados(as) de Educação que frequentam o Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoas de Amarante. Este questionário permitirá analisar as suas percepções relativamente ao processo de transição da Educação Pré-escolar (EPE) para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB das crianças com matrícula a título condicional).

Esta investigação desenvolve-se no âmbito da realização do Relatório Final de Estágio, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro).

Todos os dados serão tratados de modo estritamente anónimo e confidencial, obedecendo ao disposto no quadro jurídico em vigor, relativamente à proteção de dados pessoais e à privacidade. A autorização para a aplicação deste questionário foi devidamente submetida à autorização pela DGE (MIME), ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, de 23 de julho – registado com o número: 1708700002.

Caso tenha alguma dúvida, contacte por favor: soaresmacedojoana@gmail.com

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade!

Para continuar, assinale, por favor:

- Declaro que estou esclarecido/a e aceito continuar o questionário.
 Não aceito continuar o questionário.

Instruções:

Por favor, responda às seguintes questões tendo por base a sua experiência profissional e a sua percepção acerca do processo de transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º CEB das crianças a título de matrícula condicional. Nas afirmações, seleccione a opção, ou as opções, que melhor refletem a sua opinião.

Secção A – Dados Gerais

Género:

Masculino

Feminino

Profissão: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

Grau de escolaridade: _____

Idade da criança: ____ anos

Género da criança: Masculino Feminino

Data de nascimento (criança): ____/____/____

Secção B – Processo de Decisão sobre a Transição

Prefende matricular o(a) seu(sua) educando(a) no 1.º Ano do 1.º CEB no próximo ano letivo?

Sim

Não

A decisão de matricular ou não matricular foi influenciada pelos seguintes fatores? Assinale o(s) fator(es) e especifique o seu grau de influência.

(1- sem influência, 2- Pouca influência, 3- Influência moderada, 4- Influência significativa, 5- Influência muito elevada/decisiva).

Fatores	1	2	3	4	5
Competências da criança					
Grau de maturidade					
Vontade da criança					
Parecer do(a) Educador(a)					
Parecer do(a) Psicólogo(a)					
Parecer do(a) Pediatra					
Outros:					

Se assinalou “Outros” na pergunta anterior, indique qual, por favor.

Secção C- Matrícula Condicional e Papel do Educador

Sente-se devidamente informado(a) sobre o que significa “matrícula condicional”?

- Sim
 Parcialmente
 Não

O que entende por “matrícula condicional”?

- Matrícula de crianças que nasceram após têm 16 de setembro e ainda não completaram 6 anos de idade.
 Matrícula de crianças com Necessidades Educativas Específicas.
 Matrícula de crianças que mesmo com 6 anos, apresentam um desempenho inferior (a vários níveis) ao esperado para idade.
 Não sei
 Outra

Considera que a opinião do(a) Educador(a) foi importante na sua decisão?

- Sim
 Não

Porquê?

Qual é a opinião do seu educando em relação ao processo de transição?

- Manifesta vontade de ingressar para o 1.º ano do 1.º CEB.
 Manifesta vontade de permanecer da Educação Pré-escolar (EPE).
 Não manifesta opinião nenhuma.



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º 56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 590 | Email: geral@iscedouro.pt
www.iscedouro.pt

Essa opinião foi tida em conta na decisão de matricular ou não matricular o seu(sua) educando(a) no 1.º ano do 1.º CEB?

Sim

Não

Como se sente em relação ao processo de transição do seu(sua) educando(a)?

Preocupado(a)

Reticente

Ansioso(a)

Assustado(a)

Feliz

Orgulhoso(a)

Confiante

Outra opção

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior indique qual, por favor.

Secção D – Perceções sobre o Processo de Transição e Trabalho Colaborativo

Na sua opinião, quais são os intervenientes que devem ser/estar envolvidos na decisão da matrícula condicional?

Encarregados de Educação

Educador de Infância

Professor do 1.º CEB

Outros Profissionais (Professor(a) de Ed. Especial, Pediatra, Psicólogo(a))

Criança

Outra opção

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior, indique qual por favor.

Considera que existe colaboração entre Educadores e Professores do 1.º Ano do 1.º CEB no apoio à transição?

Sim

Não

Tem conhecimento de alguma(s) estratégia(s) implementada(s), para facilitar a transição do(a) seu(sua) educado(a)?

Sim

Não

Se sim, qual(ais)? (Assinale com um X)

Organizar visitas à escola do 1.º CEB para conhecerem o professor, a sala e os espaços comuns.

Incluir jogos de regras simples que promovam autocontrolo e espera

Falar sobre emoções relacionadas com a mudança (“estás animado?”, “tens curiosidade?”, “estás nervoso?”).

Leitura de livros que abordem a mudança de nível de ensino, a transição...

Estabelecer contacto com os Professores do 1.º Ano para partilhar informações sobre as crianças.

Criar portefólios com atividades, desenhos e fotos do percurso na EPE para levar para o 1.º CEB.

Realizar encontros com os Encarregados de Educação para falar sobre a transição

Outra opção



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
DL n.º56/2015, DR, 1.ª série, de 20 de abril
Rua Vitorino da Costa, n.º 96
4560-708 Penafiel | PORTUGAL
Tel.: (+351) 255 318 550 | Email: geral@iscadouro.pt
www.iscedouro.pt

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior, indique qual por favor?

Sentiu-se envolvido(a) no processo de transição?

Sim

Não

Secção E – Perceção Atual

Considera que esta decisão (permanecer/ingressar) será positiva para o desenvolvimento e futuro do seu(sua) educando(a)? De que forma?

Considera que a decisão de aceitar uma criança com matrícula condicional deve:

Permanecer como está (critério da escola e existência de vaga).

Ser mais restritiva (se a criança não completou os 6 anos até 15 de setembro, não ingressa no 1.º ano).

Ser mais permissiva garantir vagas nas escolas pretendidas pelos Encarregados de Educação.

Quais são os aspetos que considera mais importantes para uma transição positiva? (pode assinalar várias opções de resposta).

Envolvimento ativo da família no processo de transição

Comunicação eficaz entre Educadores(as) e Professores(as) no 1.º CEB

Preparação emocional da criança para a mudança

Visitas ou atividades de familiarização com a nova escola

Continuidade de rotinas e práticas pedagógicas

Apoio individualizado para a criança (psicológico, pedagógico, etc)

Participação da criança no processo de decisão

Outros.

Se assinalou “Outra opção” na pergunta anterior, indique qual por favor.

Obrigada pela sua colaboração!