



**CIÊNCIAS
EMPRESARIAIS**

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

Carla Isabel Reis
Sacramento
Gutierrez
Messias

**A avaliação do impacto da
articulação do 1.º CEB para o
2.º CEB ao nível dos alunos e
professores: Estudo de caso
no Agrupamento de Escolas
da Boa Água**

UC: Dissertação do Mestrado em Gestão e
Administração de Escolas

Orientador: Prof. Doutor Luís dos Santos

Coorientadora: Prof.^a Doutora Sandra Nunes

Presidente do Júri: Prof.^a Doutora Raquel Pereira

Vogal Arguente: Prof.^a Doutora Ana Alcântara

Índice

Siglas e Abreviaturas	vii
Capítulo I – Introdução	1
1.1 Introdução geral do tema	1
1.2 Enquadramento e Justificação do Estudo	2
1.3 Pertinência do Estudo	3
1.4 Motivação e Propósito do Estudo	3
1.5 Objetivo Geral e Objetivos Específicos	4
1.5.1 Objetivo Geral	4
1.5.2 Objetivos Específicos	4
1.5.3 Questão de Partida	5
1.6 Estrutura da Dissertação	5
Capítulo II – Enquadramento Teórico e Legal	7
2. Conceitos teóricos	7
2.1 Práticas de Articulação Curricular	7
2.1.1 Monodocência e Pluridocência no contexto do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	8
2.1.2 Políticas Educacionais	9
2.2 Fundamentação Teórica	11
2.2.1 Importância das transições no sistema escolar	11
2.2.2 Transição Escolar: Fatores influenciadores do sucesso académico e bem-estar socioemocional	13
2.2.3 O Papel e a importância da formação dos professores na transição escolar	14
2.2.4 O Papel das famílias e da comunidade envolvente na transição escolar	16
2.2.5 Unificação dos Ciclos: Perspetivas Pedagógicas e Socioemocionais	18
Capítulo III – Metodologia	20
3. Tipo de estudo	20
3.1. Contexto e caracterização do caso de estudo	20
3.1.1 Participação da comunidade educativa	21
3.1.2 Articulação curricular e estratégias em prática	22
3.2 Participantes	23
3.2.1 Direção e coordenação pedagógica	23
3.2.2 Docentes	23
3.2.3 Alunos	24

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados	24
3.4 Procedimentos de Análise de Dados	26
3.5 Considerações Éticas	27
3.6 Limitações do Estudo e Considerações Finais sobre a Metodologia.....	28
Capítulo IV – Resultados e Discussão.....	30
4.1 Resultado das Entrevistas	30
4.1.1 Resultados por objetivo específico	31
4.1.2 Convergências e divergências (triangulação das entrevistas).....	33
4.1.3 Quadro-síntese da análise das entrevistas por objetivos específicos	34
4.1.4 Triangulação analítica das entrevistas: convergências, complementaridades e especificidades	35
4.1.5 Síntese interpretativa: contributos e consistência	36
4.2 Análise dos Questionários Aplicados a Alunos e Professores.....	37
4.2.1 Estratégia de Amostragem e Critérios de Seleção	38
4.2.2 Resultados dos Questionários e Análise interpretativa.....	39
Alunos do 1.º CEB (4.º ano).....	39
4.2.3 Resultados Questionário e Análise interpretativa	40
Alunos do 2.º CEB (5.º ano).....	40
4.2.4 A Síntese comparativa entre os alunos do 4.º e do 5.º ano	42
4.2.5 Resultados Questionário e Análise interpretativa	43
Professores do 1.º e 2.º CEB.....	43
4.2.6 Análise comparativa dos Questionários.....	44
4.2.8 Análise de Cruzamento de Variáveis.....	48
4.3 Resultados da análise documental	51
4.3.1 Objetivo 1: Sucesso Educativo dos Alunos.....	52
4.3.2 Objetivo 2: Desenvolvimento Profissional dos Professores	53
4.3.3 Objetivo 3: Formação Contínua e Articulação Curricular.....	54
4.3.4. Objetivo 4: Apoio Socioemocional: Bem-Estar e Sucesso Escolar na Transição de Ciclo	56
4.3.5 Objetivo 5: Práticas Pedagógicas e Organizacionais de Articulação entre Ciclos	57
4.3.6 Síntese da análise documental	59
Capítulo V – Análise Integrada dos Resultados	60
5.1 Introdução.....	60
5.2 Integração dos Resultados por Objetivos Específicos	60
5.2.1 Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos	60

5.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores	61
5.2.3 Formação Contínua e Articulação Curricular	62
5.2.4 Apoio socioemocional na adaptação dos alunos na transição de ciclo.....	63
5.2.5 Práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem a transição	64
5.3 Síntese da análise integrada dos resultados	65
Capítulo VI - Conclusão e Plano de Ação	67
6.1 Síntese das conclusões.....	67
6.2 Plano de Ação.....	69
6.3 Contributos do Estudo	72
6.4 Consideração Final	73
Referências Bibliográficas.....	75
Apêndices	81
Apêndice A - Autorização do AEBA e o Processo de autorização dos instrumentos de inquirição	81
Apêndice B - Guião das Entrevistas	86
Apêndice C - Correspondência entre Objetivos Específicos, Indicadores e Perguntas da Entrevista.....	91
Apêndice D - Mapa de convergências e divergências nas entrevistas (Diretor, Coordenadora do 1.º CEB e Coordenadora do 2.º CEB)	92
Apêndice E - Categorias de Análise, Citações dos Entrevistados e Temas.....	93
Apêndice F - Questionários aos alunos do 1.º E 2.º CEB.....	94
Apêndice G - Questionário dos alunos do 4.º e 5.º ano: objetivos, indicadores e perguntas....	99
Anexo H - Questionários aos professores do 1.º e 2.º CEB.....	101
Professores do 1.º e 2.º CEB.....	102
Apêndice I - Questionário dos professores do 1.º e 2.º CEB: Objetivos, indicadores e perguntas	105
Apêndice J - Resultados dos questionários e análise interpretativa.....	106
Apêndice K - Análise de cruzamento de variáveis.....	108
Apêndice L - Análise de cruzamento de variáveis	110
Apêndice M - Análise dos resultados dos questionários	111
Apêndice N - Categorias de caracterização dos alunos 4.º e 5.º Ano.....	121
Apêndice O - Categorias de caracterização comparativa dos alunos 4.º e 5.º Ano	130
Anexo P - Análise dos resultados dos questionários	134

Anexo Q - Categorias de caracterização dos Alunos (4.º/5.º ano) e Professores	144
Anexo R - Cruzamentos internos das variáveis de caracterização dos professores.....	145
Apêndice S - Esquema de blocos temáticos para a análise comparativa.....	146
Apêndice T - Síntese Interinstrumentos: Alunos, Professores e Entrevistas	153

Tabelas

Tabela 1- Quadro-síntese da análise das entrevistas por objetivos específicos.....	35
Tabela 2 - triangulação das entrevistas por objetivos específicos	36
Tabela 3 - Síntese final por objetivos	66
Tabela 4 - Correspondência entre Objetivos Específicos, Indicadores e Perguntas da Entrevista	92
Tabela 5 - Mapa de convergências e divergências (Triangulação das entrevistas)	93
Tabela 6 - Categorias de Análise, Citações dos Entrevistados e Temas	94
Tabela 7 - Questões de caracterização da amostra (Alunos do 4.º ano)	99
Tabela 8 - Questionário dos alunos do 4.º ano: objetivos, indicadores e perguntas	100
Tabela 9 - Questões de caracterização da amostra (Alunos do 5.º ano)	100
Tabela 10 - Questionário dos alunos do 5.º ano: objetivos, indicadores e perguntas	101
Tabela 11 - Questões de caracterização da amostra (Professores do 1.º e 2.º CEB)	105
Tabela 12 - Questionário dos professores do 1.º e 2.º CEB: objetivos, indicadores e perguntas	106
Tabela 13 - Resultados dos Questionário e Análise interpretativa – Alunos do 1.º CEB (4.º ano).....	106
Tabela 14 - Resultados Questionário e Análise interpretativa – Alunos do 2.º CEB (5.º ano)	107
Tabela 15 - Resultados Questionário e Análise interpretativa – Professores do 1.º e 2.º CEB	108
Tabela 16 - Cruzamento de variáveis (Alunos do 4.º ano)	108
Tabela 17 - Cruzamento de variáveis (Alunos do 5.º ano)	109
Tabela 18 - Cruzamento de variáveis (professores 1.º e 2.º CEB)	110
Tabela 19 - Síntese comparativa – Questionários.....	111
Tabela 20 - Género dos alunos (4.º ano).....	111
Tabela 21 - Género dos alunos (5.º ano).....	111
Tabela 22 - Tabela 23- Idade dos alunos (4.º ano)	111
Tabela 23 -Idade dos alunos (4.º ano)	111
Tabela 24 - Tabela 25- Escola frequentada no 1.º ciclo (4.º ano).....	112
Tabela 25 - Escola frequentada no 1.º ciclo (5.º ano).....	112
Tabela 26- Gostar de aprender matérias (4.º ano)	112
Tabela 27 - Entender matérias (5.º ano)	112
Tabela 28 - Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º ano)	112
Tabela 29 - Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º e 5.º ano)	113
Tabela 30 - Nível de informação dos alunos sobre o 2.º ciclo (4.º ano).....	113

Tabela 31 - Participação em atividades de preparação para o 2.º ciclo (5.º ano)	113
Tabela 32 - Comunicação dos professores sobre a transição (4.º ano).....	113
Tabela 33 - Atividades consideradas mais úteis na preparação (5.º ano).....	113
Tabela 34 - Atividades de preparação realizadas (4.º ano).....	114
Tabela 35 - Perceção de ajuda dos professores quando há dúvidas (5.º ano).....	114
Tabela 36 - Apoios e preparação para a transição	114
Tabela 37 - Apoio pedagógico dos professores	114
Tabela 38 - Aulas mais dinâmicas e divertidas para compreender matérias (5.º ano)	114
Tabela 39 - Professores reconhecem as dificuldades dos alunos (5.º ano).....	115
Tabela 40 - Dificuldades antecipadas no 2.º ciclo (4.º ano)	115
Tabela 41 - Continuidade curricular percebida (5.º ano).....	115
Tabela 42 - Conversas em família sobre o 2.º ciclo (4.º ano).....	115
Tabela 43 - Conforto na nova turma (5.º ano)	116
Tabela 44 - Participação dos pais em reuniões/atividades sobre o 2.º ciclo (4.º ano)	116
Tabela 45 - Facilidade em pedir ajuda a professores (5.º ano)	116
Tabela 46 - Apoio da família na transição (4.º ano)	116
Tabela 47 - Sentido de pertença ao grupo de colegas (5.º ano)	116
Tabela 48 - Atividade mais interessante para preparar a transição (4.º ano).....	116
Tabela 49 - Conversas em família sobre a escola e as mudanças (5.º ano).....	117
Tabela 50 - O que gostarias que acontecesse para te sentires mais preparado/a para o 2.º ciclo (4.º ano)	117
Tabela 51- Categorias do que gostariam que acontecesse para se sentirem mais preparados (4.º ano).....	118
Tabela 52 - Participação dos pais em reuniões/atividades sobre a transição (5.º ano)	118
Tabela 53 - O que te deixa mais entusiasmado/a com esta mudança (4.º ano)	118
Tabela 54 - Categorias do que deixa mais entusiasmado com a mudança (4.º ano)	119
Tabela 55 - Ajuda da família na transição (5.º ano)	119
Tabela 56 - Ligação entre aprendizagens do 1.º e do 2.º ciclo (5.º ano).....	119
Tabela 57 - O que mais gostaste na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano)	120
Tabela 58 - Categorias do que mais gostaram na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano)	120
Tabela 59 – Principais dificuldades na passagem para o 2.º ciclo?”	121
Tabela 60 - Categorias das principais dificuldades na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano) ...	121
Tabela 61- Quadro-Resumo Comparativo – 4.º vs 5.º Ano.....	133
Tabela 62- Quadro-síntese final – Alunos (N=45)	134
Tabela 63 - Género dos Professores	134
Tabela 64 - Anos de experiência na carreira docente	134
Tabela 65 - Vínculo dos Professores no Agrupamento	135
Tabela 66 - Ciclo de ensino em que lecionam os Professores	135
Tabela 67 - Experiência de docência em ambos os ciclos.....	135
Tabela 68 - Dificuldades de adaptação académica	136
Tabela 69 - Categorias de dificuldades académicas observadas (professores).....	136
Tabela 70 - Opinião dos professores sobre atividades de transição	136
Tabela 71 - Participação em reuniões conjuntas (1.º e 2.º CEB).....	137
Tabela 72 - Categorias de temas abordados nas reuniões conjuntas	137

Tabela 73 - Impacto das reuniões na articulação curricular e sucesso educativo.....	137
Tabela 74 - Categorias de desafios na articulação curricular	138
Tabela 75 - Participação em formações sobre articulação curricular	138
Tabela 76- Número de formações frequentadas sobre articulação curricular	138
Tabela 77 -Utilidade das formações	139
Tabela 78 - Integração dos alunos no 2.º ciclo (perceção dos professores).....	139
Tabela 79 - Categorias de sinais de ansiedade/insegurança observados.....	139
Tabela 80 - Reuniões com famílias sobre a transição escolar	140
Tabela 81 - Participação das famílias	140
Tabela 82 - Importância do envolvimento das famílias	141
Tabela 83 - Planificação colaborativa entre ciclos	141
Tabela 84 - Categorias de atividades planificadas em colaboração.....	142
Tabela 85 - Categorias mencionadas (codificação múltipla).....	142
Tabela 86 - Categoria principal por resposta (codificação única)	142
Tabela 87- Quadro-síntese final – Professores do 1.º e 2.º Ciclos.....	144
Tabela 88 - Caracterização dos participantes	144
Tabela 89 - Blocos temáticos para a análise comparativa	146
Tabela 90 - Síntese comparativa global (Alunos vs Professores	152
Tabela 91 - Síntese Interinstrumentos: Alunos, Professores e Entrevistas ao Diretor e Coordenadoras	153

Figuras

Figura 1- Perceções comparativas dos alunos do 1.º e 2.º CEB e professores sobre a transição escolar.....	46
Figura 2 - Atividades planificadas com professores do outro ciclo	142
Figura 3- Categoria principal por resposta	143
Figura 4 - Perceção da preparação/adaptação – Alunos vs Professores	147
Figura 5 - Dificuldades na adaptação – Alunos vs Professores.....	148
Figura 6 - Apoios recebidos – Alunos vs Professores	149
Figura 7 - Integração no 2.º ciclo – Alunos vs Professores	150
Figura 8 - Papel das famílias na adaptação – Alunos vs Professores	151
Figura 9 - Propostas de melhoria – Alunos vs Professores	152

Siglas e Abreviaturas

Sigla	Significado
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AEBA	Agrupamento de Escolas da Boa Água
ANDAE	Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas
APABIBA	Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Integrada da Boa Água
APEPG	Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo e JI do Pinhal do General
ATL	Atividades de Tempos Livres
BE	Biblioteca Escolar
CD	Coordenador de Departamento
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Diretor Escolar
DGE	Direção-Geral da Educação
DL	Decreto-Lei
DT	Diretor de Turma
EPE	Educação Pré-Escolar
EB	Ensino Básico
ES	Ensino Secundário
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
FICA	Facilitadores da Interdisciplinaridade, Colaboração e Aprendizagem
GIP	Gabinete de Intervenção Pedagógica
INCM	Imprensa Nacional-Casa da Moeda
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IPS	Instituto Politécnico de Setúbal
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
MMEP	Movimento Missão Escola Pública

NIC	Núcleo de Intervenção Comportamental
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PAC	Plano de Articulação Curricular
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCI	Plano Curricular Individualizado
PE	Projeto Educativo
PES	Promoção da Educação para a Saúde
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
PTT	Professora Titular de Turma
RESCUR	Currículo Europeu para a Resiliência
RGPD	Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
RI	Regulamento Interno
RTP	Rádio e Televisão de Portugal
UBUNTU	Academia de Líderes Ubuntu

Aos meus filhos, Matilde, Martim e Rodrigo, que são a minha maior inspiração e a razão pela qual nunca desisti deste sonho.

Ao Luís, pelo amor, pela paciência infinita e pelo apoio incondicional

Aos meus pais e ao meu irmão, por terem sido o meu porto seguro.

E, por fim, acreditar e ter a coragem de não desistir...

Agradecimentos

Este trabalho representa a concretização de um sonho, resultado de um caminho cheio de desafios, aprendizagens e momentos que me marcaram profundamente. Um sonho, porém, nunca se cumpre sozinho. Este só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas e instituições que, de diferentes formas, tornaram realidade este momento.

A minha profunda gratidão vai para os meus orientadores, Professor Doutor Luís Santos e Professora Doutora Sandra Nunes, pela orientação sábia, pela disponibilidade e pelo incentivo constante. A partilha de conhecimento e a confiança que depositaram em mim foram a luz que iluminou o meu caminho. Obrigada pela escuta atenta, pela clareza das orientações e pelo equilíbrio entre a exigência e a humanidade, tão importantes para a construção deste trabalho. Aos colegas do Agrupamento de Escolas da Boa Água, em especial ao Nuno, à Lucília e à Teresa, deixo o meu sincero reconhecimento pela forma generosa e empenhada com que acolheram este estudo. A vossa colaboração foi essencial para o seu desenvolvimento e é, para mim, um exemplo inspirador de profissionalismo, dedicação à educação e espírito de partilha.

Aos amigos e colegas deste percurso académico, em especial ao Carlos, ao Marco, à Vânia, à Lucília, à Daniela, ao Rui obrigada por terem sido muito mais do que companheiros de jornada. Foram uma verdadeira rede de apoio, partilha e muita boa disposição. Um agradecimento muito especial à Liliana e à Conceição, pela amizade genuína, pelo incentivo constante e pela presença incansável em todos os momentos. Foram o alicerce que me ajudou a manter o foco, a força e a esperança, transformando as longas noites de trabalho em momentos de motivação e cumplicidade.

Ao Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), e a todos os docentes e profissionais ligados ao Mestrado em Gestão e Administração Escolar, agradeço pela qualidade da formação, pelo ambiente académico exigente e, ao mesmo tempo, tão humano. Obrigada pela confiança depositada neste projeto e pela inspiração que encontrei ao longo deste percurso.

Por fim, este trabalho é também uma homenagem a toda a comunidade educativa, que dá vida e sentido à escola. São eles que, com a sua presença, dedicação e confiança, tornam cada percurso educativo único e especial.

Que este estudo possa, ainda que modestamente, contribuir para refletir e valorizar a educação como um caminho partilhado, feito de mãos dadas e com esperança no futuro.

Resumo

A presente dissertação analisa os desafios e as estratégias de continuidade pedagógica na transição entre o 1.º e o 2.º CEB, a partir do estudo de caso do AEBA. Procura compreender como professores e alunos vivenciam esta mudança, identificando fatores que condicionam a adaptação e propondo práticas que favoreçam uma transição harmoniosa. A investigação seguiu uma metodologia qualitativa de estudo de caso, recorrendo a entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados evidenciam que a insuficiente articulação curricular, a fragmentação entre ciclos e a escassez de colaboração docente constituem obstáculos relevantes. Em contrapartida, confirmam o potencial das práticas colaborativas, da formação contínua e do apoio socioemocional para promover uma adaptação positiva. A análise integrada consolidou recomendações para reforçar a articulação entre ciclos, sublinhando a importância de políticas educativas consistentes e do investimento no desenvolvimento profissional docente. O estudo contribui, assim, para uma reflexão crítica sobre o papel da articulação curricular na promoção do sucesso académico e do bem-estar dos alunos.

Palavras-chave: Transição Escolar; Articulação Curricular; 1.º e 2.º Ciclo; Professores; Alunos; Sucesso Académico.

Abstract

This dissertation analyzes the challenges and strategies of pedagogical continuity in the transition from the 1st to the 2nd cycle of basic education, through a case study at AEBA. It aims to understand how teachers and students experience this transition, identifying factors that condition adaptation and proposing practices that foster a smoother process. The study followed a qualitative case study methodology, combining semi-structured interviews, questionnaires with students and teachers, and documentary analysis. The results reveal that insufficient curricular articulation, fragmentation between cycles, and the scarcity of collaborative practices among teachers are significant obstacles. Conversely, they highlight the potential of collaborative practices, continuous training, and socio-emotional support in promoting a more positive adaptation. The integrated analysis provided recommendations to strengthen articulation between cycles, stressing the importance of consistent educational policies and investment in teachers' professional development. This study thus contributes to a critical reflection on the role of curricular articulation in fostering academic success and students' well-being.

Keywords: School Transition; Curricular Articulation; Primary and Lower Secondary Education; Teachers; Students; Academic Success.

Capítulo I – Introdução

1.1 Introdução geral do tema

A transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é um momento decisivo no percurso escolar, marcado por mudanças académicas e socioemocionais. Esta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, analisa o impacto dessa transição a partir das perspetivas de alunos e professores, tomando como estudo de caso o Agrupamento de Escolas da Boa Água (AEBA).

A passagem do 1.º para o 2.º CEB exige processos de adaptação a novas estruturas organizativas, dinâmicas de sala de aula e estratégias de ensino. De acordo com Mac Iver e Epstein (1993), as dificuldades sentidas pelos alunos no momento da transição resultam sobretudo das alterações nas rotinas escolares e da adaptação a novos contextos de aprendizagem. No quadro legal português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) organiza o ensino básico em três ciclos sequenciais, cabendo a cada um complementar, aprofundar e expandir as aprendizagens do anterior, assegurando continuidade pedagógica (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A literatura tem mostrado que esta transição influencia o desempenho e o bem-estar: quando é pouco acompanhada, pode gerar sentimentos de marginalização e afastamento da escola (Anderson et al., 2000); quando é intencionalmente apoiada, favorece percursos de sucesso. A colaboração entre docentes do 1.º e do 2.º CEB é, por isso, determinante na construção de práticas coerentes e articuladas. Roldão (2008) defende que a transição deve configurar “uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição”, sublinhando a necessidade de planificação e alinhamento pedagógico.

Neste enquadramento, a articulação entre ciclos assume-se como eixo orientador do estudo realizado no AEBA, por garantir continuidade das aprendizagens e estabilidade relacional. O propósito é analisar o impacto dessa articulação ao nível dos alunos e dos professores, num contexto que envolve alterações organizacionais, curriculares e relacionais e que exige práticas capazes de assegurar estabilidade e sentido de progressão.

Entre os desafios mais salientes destaca-se a passagem de um regime de monodocência, próprio do 1.º CEB, para a pluridocência no 2.º CEB, com novos horários, múltiplos professores e metodologias diferenciadas. Esta mudança pode intensificar a ansiedade e dificultar a adaptação dos alunos, ao mesmo tempo que convoca os docentes a processos de reflexão e colaboração para manter a coerência do percurso formativo. Daqui decorre a

relevância de estudar de que modo a articulação impacta o sucesso, o bem-estar e o desenvolvimento profissional docente.

1.2 Enquadramento e Justificação do Estudo

A transição entre ciclos influencia de forma significativa o sucesso académico e o equilíbrio socioemocional dos alunos. A chegada a novos professores, disciplinas e metodologias pode afetar motivação, autoconfiança e desempenho. Anderson et al. (2000) alertam para os riscos de processos mal estruturados, associados a isolamento e desmotivação, podendo culminar, em situações extremas, em abandono escolar. Em contrapartida, transições bem conduzidas potenciam a continuidade das aprendizagens e experiências escolares mais positivas.

No contexto português, a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) sustenta uma progressão lógica e sequencial das aprendizagens. Contudo, persistem descontinuidades associadas à frágil colaboração entre docentes e à falta de estratégias consistentes de articulação curricular. A investigação mostra, ainda, que a transição não é apenas curricular: comporta dimensões emocionais e sociais. Vasconcelos (2009) define transição como “passagem” ou “período intermédio” num processo evolutivo; Pereira e Davide (2005) identificam preocupações académicas (novos desafios e maior carga de trabalho), relacionais com professores e regras, e relacionais com pares. Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) sublinham que se tratar de processos complexos e dinâmicos, envolvendo diferentes atores e contextos. Daqui decorre que a articulação deve assentar em práticas colaborativas, desenvolvimento profissional e envolvimento das famílias.

Esta orientação é sustentada por documentos institucionais. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) defendem políticas que promovam transições eficazes. Na Recomendação n.º 4/2023, relativa ao Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, o CNE aponta a unificação de ciclos como via possível para maior continuidade. Também o Ministério da Educação (ME, 2024) tem defendido medidas de integração curricular e de desenvolvimento profissional contínuo.

Face a estes desafios e recomendações, justifica-se uma análise aprofundada das práticas de articulação no AEBA, procurando compreender como podem ser implementadas estratégias que promovam uma transição mais harmoniosa entre o 1.º e o 2.º CEB, potenciando sucesso académico e bem-estar dos alunos e valorizando o trabalho docente.

1.3 Pertinência do Estudo

“É urgente que a escola se pense e prepare não só o seu futuro, mas também o seu presente, e é tanto mais urgente quanto é certo que a instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade.” (Alarcão, 2002, p. 223)

A pertinência deste estudo decorre da necessidade de identificar fatores críticos na transição entre o 1.º e o 2.º CEB e de fundamentar estratégias de articulação eficazes. Para os alunos, este momento pode influenciar de forma determinante o percurso académico e o equilíbrio socioemocional; para os docentes, implica adaptar práticas a novas exigências, tarefa dificultada quando faltam políticas e dispositivos consistentes de articulação e formação contínua.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017) tem reiterado a importância de fortalecer a articulação para garantir continuidade das aprendizagens e evitar ruturas, enquanto a OCDE (2018) sublinha que transições bem estruturadas são condição essencial de equidade e qualidade. A relevância deste estudo encontra ainda suporte nos compromissos internacionais que defendem uma educação inclusiva e de qualidade para todos (UNESCO, 2015). Neste sentido, Costa (2010) enfatiza que políticas educativas robustas e consistentes são determinantes para assegurar transições harmoniosas, promotoras de sucesso e de valorização do trabalho docente.

Esta pertinência ganha ainda maior significado quando articulada com a prática profissional, que motivou a realização do presente estudo.

1.4 Motivação e Propósito do Estudo

O presente estudo resulta de uma reflexão construída ao longo do meu percurso profissional, durante o qual tive oportunidade de lecionar no 1.º, 2.º e 3.º CEB. Esta experiência permitiu-me reconhecer, de forma clara, as dificuldades que persistem na implementação de dinâmicas de articulação entre docentes no momento da transição de ciclo. A ausência da articulação pode traduzir-se em obstáculos significativos para os alunos, condicionando a forma como vivenciam a passagem para uma nova etapa escolar.

A motivação para desenvolver esta investigação nasce da vontade de compreender de que modo é possível preparar melhor os alunos para esta transição, assegurando que o processo decorra de forma progressiva, equilibrada e sustentada. O contacto direto com a realidade destes ciclos ajudou-me a valorizar cada um deles e a reconhecer a importância da

continuidade pedagógica. O que inicialmente representava um desafio, e até algum receio, transformou-se numa fonte de motivação e de pertença profissional, reforçando a necessidade de estudar este fenómeno.

Acresce a esta motivação o facto de, em 2021, ter sido convidada a participar no programa Radar XS, transmitido no “Zig Zag Play” da RTP, subordinado ao tema *Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Esse momento constituiu não apenas um espaço de esclarecimento, mas também de sensibilização pública para a relevância da articulação curricular, fortalecendo a convicção de que é necessário investigar de que modo esta transição pode ser mais bem estruturada.

Deste modo, o estudo procura identificar estratégias que favoreçam uma articulação eficaz entre ciclos, promovendo a qualidade do ensino, o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento profissional docente. Pretende-se, assim, não apenas refletir sobre os fatores que influenciam a transição escolar, mas também apoiar a construção de práticas educativas mais consistentes e humanas. A experiência de lecionar em diferentes ciclos, a participação em grupos de trabalho e em iniciativas de articulação, bem como a oportunidade de partilhar esta temática em contexto mediático, testemunham um envolvimento genuíno e sustentam a relevância desta investigação.

1.5 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

1.5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é avaliar o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º CEB, tanto ao nível dos alunos como dos professores, identificando os fatores que influenciam a continuidade pedagógica e propondo estratégias que contribuam para uma transição escolar mais eficaz e consistente.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Analisar o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º CEB no sucesso educativo dos alunos.
2. Analisar o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º CEB no desenvolvimento profissional dos professores.
3. Explorar a importância da formação contínua e da articulação entre docentes para uma transição eficaz.

4. Analisar o papel do apoio socioemocional na adaptação dos alunos, avaliando as implicações no seu bem-estar e desempenho escolar.
5. Identificar práticas pedagógicas e organizacionais que possam facilitar uma transição mais suave e eficaz entre os ciclos.

1.5.3 Questão de Partida

A transição entre ciclos de ensino constitui um momento decisivo para o desenvolvimento académico e socioemocional dos alunos. No contexto português, a passagem do 1.º para o 2.º CEB representa uma mudança significativa, marcada pela transição de um regime de monodocência para um regime de pluridocência. Esta articulação é essencial para garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens, evitando ruturas no percurso educativo. A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reforça esta exigência, ao destacar a importância de assegurar uma sequência lógica e progressiva das aprendizagens, promovendo coesão e continuidade no processo educativo. Neste enquadramento, a presente investigação orienta-se a partir da seguinte questão de partida:

- De que modo, no AEBA, a articulação entre o 1.º e o 2.º CEB impacta (i) o sucesso e o bem-estar dos alunos e (ii) o desenvolvimento profissional docente? Que práticas pedagógicas e organizacionais a potenciam?

1.6 Estrutura da Dissertação

A presente dissertação organiza-se em seis capítulos principais, concebidos para oferecer uma visão integrada e progressiva do estudo. Cada capítulo aborda dimensões específicas da investigação, facilitando a compreensão dos objetivos, da metodologia, dos resultados e das implicações.

- **Capítulo I – Introdução:** apresenta o tema central, a sua relevância no contexto educativo atual, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a questão de partida. Inclui ainda a referência à participação da autora no programa *Radar XS* (RTP/Zig Zag Play, 17/09/2021), como testemunho do envolvimento direto com a problemática, e encerra com a descrição da estrutura global da dissertação.
- **Capítulo II – Enquadramento Teórico e Legal:** estabelece as bases conceituais e normativas do estudo, abordando a transição escolar, a articulação curricular e a

continuidade pedagógica, bem como o enquadramento legislativo (com destaque para a LBSE e recomendações do CNE).

- **Capítulo III – Metodologia:** descreve o percurso metodológico, explicitando o tipo de estudo, os instrumentos de recolha de dados, a caracterização dos participantes e os procedimentos de análise, enquadrados em referenciais que asseguram validade e fiabilidade.
- **Capítulo IV – Resultados e Discussão:** apresenta e interpreta os dados recolhidos, relacionando-os com a revisão da literatura. Inclui reflexão crítica sobre práticas educativas associadas à articulação entre o 1.º e o 2.º CEB, identifica desafios para alunos e professores e aponta estratégias que favorecem uma transição mais eficaz.
- **Capítulo V – Análise Integrada dos Resultados:** sistematiza e articula os resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos da investigação. Procura construir uma leitura global dos dados, evidenciando padrões comuns e divergentes.
- **Capítulo VI – Conclusões e Plano de Ação:** sintetiza os principais contributos do estudo e apresenta propostas para reforçar a articulação entre ciclos, promovendo o sucesso e o bem-estar dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Por fim, surgem as referências bibliográficas (conforme normas APA, 7.^a edição) e os apêndices, que reúnem os instrumentos de recolha de dados, as entrevistas realizadas e outros materiais considerados relevantes para a investigação.

Capítulo II – Enquadramento Teórico e Legal

2. Conceitos teóricos

Nesta secção, serão apresentados os conceitos teóricos centrais que fundamentam esta investigação.

2.1 Práticas de Articulação Curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) organiza o ensino básico em três ciclos sucessivos: o 1.º CEB, com a duração de quatro anos; o 2.º CEB, de dois anos; e o 3.º CEB, de três anos. No 1.º CEB predomina uma abordagem globalizante, assegurada por um professor titular da turma, podendo este ser coadjuvado por docentes especialistas. Já no 2.º CEB, o ensino organiza-se em campos interdisciplinares de formação básica, predominando o regime de pluridocência, no qual cada professor é responsável pela sua área disciplinar.

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 8, ponto 2), cada ciclo deve complementar, aprofundar e expandir as aprendizagens do anterior, assegurando a continuidade pedagógica numa visão integrada do ensino básico. A articulação refere-se, assim, à coordenação entre ciclos para garantir percursos coesos e progressivos, evitando lacunas ou redundâncias no processo de aprendizagem.

A transição entre o 4.º ano do 1.º CEB e o 5.º ano do 2.º CEB constitui um dos momentos mais críticos deste percurso, pela passagem de um regime de monodocência para um de pluridocência. Esta alteração estrutural pode ter impacto no sucesso académico e no bem-estar emocional dos alunos, exigindo estratégias de apoio que minimizem os riscos e promovam a adaptação a novas metodologias, professores e exigências académicas (Anderson et al., 2000). A articulação curricular corresponde à organização e integração de conteúdos e experiências de aprendizagem ao longo dos diferentes níveis de ensino. Roldão (2008) distingue duas dimensões centrais:

- **Articulação Curricular Horizontal** – refere-se à coordenação dos conteúdos e experiências num mesmo nível de ensino, favorecendo a integração transversal de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares. Esta dimensão permite que os alunos estabeleçam relações significativas entre as várias disciplinas, promovendo aprendizagens mais integradas e contextualizadas.
- **Articulação Curricular Vertical** – corresponde à progressão das aprendizagens ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, assegurando uma sequência lógica e

coerente do conhecimento. Esta dimensão garante que os alunos constroem novos saberes a partir dos já adquiridos, sustentando a evolução do percurso educativo.

Deste modo, a articulação curricular, horizontal e vertical, constitui um elemento essencial para a construção de trajetórias de aprendizagem integradas e sequenciais. A horizontal favorece a compreensão das conexões entre diferentes áreas do conhecimento, enquanto a vertical garante a ampliação e aprofundamento progressivo dos saberes.

Segundo Roldão (2008), uma articulação curricular eficaz não só assegura continuidade, como contribui para a formação de uma base sólida de conhecimentos e competências, essenciais ao sucesso académico e à preparação dos alunos para desafios futuros.

2.1.1 Monodocência e Pluridocência no contexto do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

A monodocência e a pluridocência são modelos organizacionais com impacto significativo no funcionamento das escolas e no desenvolvimento dos alunos. A monodocência atribui a um único professor a responsabilidade por várias disciplinas de uma turma, englobando a planificação, lecionação e avaliação. Este modelo, predominante no 1.º CEB, assegura continuidade pedagógica e uma relação próxima entre professor e aluno, favorecendo a personalização do ensino e o acompanhamento individualizado.

No entanto, a partir do 3.º e 4.º anos, surgem docentes especializados em áreas específicas, como inglês, introduzindo gradualmente a lógica da pluridocência. Como referem os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, “Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004).

No 2.º CEB, a pluridocência torna-se dominante: cada disciplina é lecionada por professores especializados em áreas do conhecimento, assegurando maior diversidade de saberes e métodos pedagógicos. Como é enunciado, “À entrada do 2.º ciclo, os alunos deparam com uma situação nova: saídos de um currículo globalizante, em que a gestão do tempo se faz num continuum natural, vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido” (ME, 2009).

Estudos têm demonstrado que ambos os modelos apresentam vantagens e desafios. A monodocência proporciona um ambiente estável e menos fragmentado, particularmente benéfico nos primeiros anos de escolaridade, quando a segurança emocional é crucial. A

pluridocência, por sua vez, oferece ensino mais especializado e prepara os alunos para níveis de ensino posteriores, onde esta organização é a norma.

Assim, a escolha entre os modelos deve atender às necessidades específicas dos alunos em cada etapa e aos objetivos definidos para cada ciclo, equilibrando estabilidade relacional e especialização disciplinar.

2.1.2 Políticas Educacionais

Em Portugal, as políticas educacionais evidenciam, de forma contínua, a preocupação com a articulação entre o 1.º e o 2.º CEB. As leis e documentos orientadores destacam a importância de garantir uma transição harmoniosa, assente na continuidade curricular e no acompanhamento próximo dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86 e posteriormente alterada pelas Leis n.º 115/97, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto, reforça a importância da articulação entre ciclos de ensino para assegurar uma progressão coerente e contínua. O artigo 8.º, n.º 2, estipula que a progressão deve obedecer a uma ordem sequencial, cabendo a cada etapa complementar, aprofundar e expandir a anterior, garantindo a coerência global do ensino básico. Esta articulação é essencial para prevenir lacunas e redundâncias no percurso educativo dos alunos.

A autonomia das escolas e a organização curricular têm sido objeto de vários diplomas legais que procuram uma gestão mais eficaz e ajustada às especificidades de cada contexto. Entre os mais relevantes destacam-se:

- **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio** – estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, permitindo-lhes definir e implementar estratégias pedagógicas e organizativas próprias.
- **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro** – define os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens, assegurando coerência no desenvolvimento dos conteúdos.
- **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho** – atualiza as normas de autonomia e gestão administrativa, pedagógica e financeira, incluindo regras para a organização curricular e avaliação.
- **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho** – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e define princípios para a articulação entre ciclos, salientando a importância de uma “sequência lógica e progressiva” das aprendizagens.

- **Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto** – define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo, estabelecendo competências e responsabilidades orientadas para a qualidade educativa.
- **Recomendação n.º 4/2023, de 13 de fevereiro** – reforça a autonomia curricular e incentiva a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Entre os programas estruturantes, destaca-se o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. O PNPSE procura promover o sucesso educativo através de práticas de intervenção precoce, acompanhamento individualizado e valorização da autonomia das escolas. Reconhece a importância de atribuir às escolas a responsabilidade pela definição de estratégias adaptadas ao seu contexto, assumindo que são estas comunidades que melhor conhecem as necessidades locais e podem delinear planos de ação eficazes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016).

Entre as medidas promovidas pelo PNPSE, incluem-se:

- Intervenção precoce – identificação e apoio a alunos em risco de insucesso escolar desde os primeiros anos, prevenindo o agravamento das dificuldades;
- Acompanhamento personalizado – elaboração de planos de apoio individualizados, ajustados às necessidades de cada aluno, promovendo equidade e inclusão;
- Formação de equipas de articulação – incentivo à criação de equipas de docentes do 1.º e 2.º CEB para harmonizar práticas pedagógicas e definir estratégias comuns que assegurem coerência na transição.

A implementação destas equipas contribui para uma abordagem integrada e coesa do processo educativo, em linha com os princípios do PNPSE de promoção do sucesso escolar e de redução das desigualdades.

Para além dos diplomas legais e dos programas estruturantes, outras iniciativas e documentos orientadores têm tido um papel central na promoção de transições eficazes, assegurando a coerência das aprendizagens e o bem-estar dos alunos:

- **Referencial de Educação para a Saúde (2019)** – elaborado pelo Ministério da Educação, sublinha a relevância de ambientes escolares promotores de saúde e apoio

socioemocional, com atenção especial aos momentos de transição, que podem afetar o bem-estar dos alunos.

- **Plano Nacional de Leitura (PNL 2017 - 2027)** – criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, visa promover hábitos de leitura e reforçar competências de literacia. Enfatiza que as transições entre ciclos são momentos estratégicos para consolidar práticas de leitura e competências literárias, incentivando ainda a criação de Planos Locais de Leitura ajustados a cada comunidade.
- **Relatórios da OCDE (2019)** – destacam a importância da colaboração entre professores de diferentes ciclos como condição para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria dos resultados escolares, sendo essencial para assegurar transições harmoniosas.
- **Conselho Nacional de Educação (CNE)** – previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, é um órgão consultivo que integra representantes de vários setores sociais, culturais e económicos, contribuindo com pareceres e recomendações para reforçar a articulação entre ciclos e a continuidade das aprendizagens.

Em síntese, as políticas educativas em Portugal, sustentadas por um quadro legislativo robusto e por programas de apoio específicos, procuram assegurar uma articulação eficaz entre ciclos, promovendo continuidade educativa, equidade e sucesso escolar. A sua concretização exige uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo professores, alunos, famílias e comunidades, para que cada criança tenha condições de desenvolver plenamente o seu potencial.

2.2 Fundamentação Teórica

2.2.1 Importância das transições no sistema escolar

A transição entre ciclos de ensino é um processo complexo que vai além da simples mudança de escola. Para Salgado e Neto (2012), a transição escolar deve ser perspectivada como uma etapa de desenvolvimento que confere ao aluno novos papéis e responsabilidades, representando simultaneamente um desafio e uma oportunidade de crescimento pessoal e académico. Mac Iver e Epstein (1993) sublinham que esta etapa representa um grande desafio, pois os jovens enfrentam uma estrutura escolar distinta, uma organização diferente da sala de aula e novas estratégias de ensino. Correia e Pinto (2008) sublinham que a passagem para um novo ciclo constitui uma experiência exigente, frequentemente associada a pressões adicionais que podem intensificar sentimentos de ansiedade e instabilidade emocional nos alunos.

De acordo com Formosinho et al. (2016), a sociedade contemporânea confronta as crianças desde cedo com transições verticais (entre níveis de ensino) e horizontais (entre diferentes contextos educativos). Esta realidade coloca às famílias e à escola o desafio de encontrar processos colaborativos que apoiem os alunos a vivenciar tais mudanças de modo positivo, construindo um capital educativo que favoreça, gradualmente, a adaptação a novas situações. No sistema educativo português, a escolaridade obrigatória compreende três níveis: Educação Pré-Escolar (EPE), Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES). O EB divide-se em três ciclos sequenciais, 1.º CEB (quatro anos), 2.º CEB (dois anos) e 3.º CEB (três anos), originando quatro momentos de transição ao longo do percurso escolar. No 1.º CEB prevalece uma abordagem globalizante, com um único professor a acompanhar a turma, eventualmente apoiado por especialistas; no 2.º CEB domina a pluridocência, com cada disciplina assegurada por docentes especializados. Cada ciclo deve, assim, complementar, aprofundar e expandir as aprendizagens do anterior, garantindo a continuidade pedagógica (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Mais do que uma mudança de espaço educativo, a transição constitui um processo amplo e multifacetado. Melo e Pereira (2011), com base em vários estudos, referem que estas mudanças afetam o contexto escolar a níveis pessoal e social, influenciando também as relações estabelecidas com os outros.

Abrantes (2009) identifica cinco dimensões que caracterizam a transição entre ciclos educativos: (1) mudança no regime curricular, pedagógico e disciplinar; (2) alteração do estabelecimento de ensino; (3) reconfiguração do grupo de amigos; (4) transformação do estatuto social; e (5) nova posição assumida nos grupos e redes sociais.

Para além das mudanças ambientais, a transição implica também transformações na socialização: novos professores, novas disciplinas e métodos de avaliação exigem reajustes constantes, com impacto nas relações entre alunos e docentes (Melo & Pereira, 2011). A passagem do 1.º para o 2.º CEB é especialmente crítica: os alunos deixam um ambiente protegido, marcado pela monodocência e por relações pedagógicas estáveis, para ingressar num modelo de pluridocência, onde os vínculos tendem a tornar-se mais temporários e fragmentados (Abrantes, 2005). Esta mudança exige adaptação a diferentes estilos de ensino e a novas expectativas de desempenho e comportamento.

As escolas desempenham, por isso, um papel fundamental neste processo: cabe-lhes criar ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos, oferecendo suporte académico e emocional que minimize riscos e potencie percursos de sucesso.

2.2.2 Transição Escolar: Fatores influenciadores do sucesso académico e bem-estar socioemocional

Em Portugal, a LBSE, com as suas sucessivas revisões, em conjunto com outros diplomas legais, orienta o processo de transição entre ciclos, reforçando a aposta numa educação de qualidade, inclusiva e promotora de igualdade de oportunidades. Documentos como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) sublinham a importância de desenvolver competências pessoais e sociais que favoreçam transições harmoniosas. Também o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) permite às escolas adequar os currículos às necessidades dos alunos, promovendo práticas diferenciadas que apoiam estas etapas de mudança.

O sucesso ou insucesso dos alunos na transição pode ser influenciado por múltiplos fatores, académicos, socioemocionais e pedagógicos. Gomes e Carvalho (2007) referem que os primeiros anos após a mudança de ciclo revelam índices mais elevados de insucesso, ligados a dificuldades de aprendizagem e a problemas socioemocionais, sendo a mudança de escola um fator que tende a agravar estas dificuldades. Griebel e Neisel (citados por Vasconcelos, 2005) acrescentam que as transições representam descontinuidades na aprendizagem, exigindo dos alunos forte capacidade de adaptação a novos contextos escolares e curriculares.

Para mitigar estes desafios, é essencial implementar estratégias que envolvam todos os agentes educativos. A formação contínua dos docentes, a flexibilização curricular, o apoio socioemocional e o envolvimento das famílias são fatores determinantes para garantir uma transição equilibrada. Assim, será possível proporcionar ambientes mais coesos, promotores do desenvolvimento integral dos estudantes.

A mudança de monodocência para pluridocência exige grande adaptação. Na monodocência, um único professor acompanha a turma em várias disciplinas, enquanto na pluridocência os alunos contactam com vários docentes especializados, o que pode levar a maior fragmentação do conhecimento e menor personalização no acompanhamento. Neste processo, as expectativas, a motivação e o suporte familiar e comunitário são cruciais (Abrantes, 2005).

Os aspetos socioemocionais assumem também um papel central: a transição pode gerar ansiedade e insegurança, afetando o bem-estar e o desempenho dos alunos. Um ambiente escolar acolhedor e o apoio dos professores e colegas são fundamentais para uma adaptação positiva. Paralelamente, surgem mudanças metodológicas, com a passagem de práticas centradas no professor para abordagens mais colaborativas e focadas no aluno. Moran (2015) defende que a escola contemporânea deve ultrapassar práticas de ensino excessivamente

transmissivas e centrar-se em metodologias ativas, capazes de envolver o aluno de forma crítica e participativa no processo de aprendizagem.

As expectativas e a motivação dos alunos influenciam fortemente o sucesso da transição. Expectativas realistas e motivação intrínseca podem ser estimuladas por práticas pedagógicas que incentivem a curiosidade e o gosto pela aprendizagem. O suporte familiar e comunitário é igualmente essencial: a participação dos pais e uma rede de apoio alargada conferem segurança e recursos para enfrentar as exigências da mudança. Iniciativas que promovem a comunicação entre escola e família fortalecem esta rede de suporte e tornam a adaptação mais segura.

A adaptação curricular é outro fator chave, assegurando que os conteúdos sejam apresentados de forma integrada e contextualizada, o que facilita a continuidade das aprendizagens e a consolidação do conhecimento ao longo dos ciclos.

Compreender e agir sobre estes fatores pode transformar a transição escolar numa experiência positiva, promovendo sucesso académico e bem-estar (Abrantes, 2005). A passagem entre ciclos é, simultaneamente, uma etapa sensível da vida dos alunos e uma oportunidade para repensar práticas educativas. Embora frequentemente associadas ao insucesso e à exclusão social, as transições são também ocasiões para analisar os sistemas educativos e identificar áreas de melhoria.

O apoio socioemocional assume aqui papel decisivo: envolve garantir um espaço escolar seguro e acolhedor, apoiado por programas de mentoria e tutoria, que reforcem o sentido de pertença dos alunos. Melo e Pereira (2011) sublinham que o envolvimento dos alunos na vida escolar, incluindo atividades extracurriculares e programas de apoio, aumenta a sua integração e fortalece os laços com a comunidade educativa. Este sentimento de pertença é essencial para o sucesso académico, pois os alunos que se sentem apoiados tendem a participar mais ativamente e a demonstrar maior compromisso com a aprendizagem.

A criação de um ambiente escolar positivo é igualmente essencial. Segundo Weare (2014), escolas que cultivam ambientes seguros e de confiança promovem não apenas o progresso académico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

2.2.3 O Papel e a importância da formação dos professores na transição escolar

Em Portugal, a formação contínua ganhou particular relevância com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde foi consagrada como um direito universal de todos os educadores, professores e profissionais da educação (art.º 38.º, n.º 1). De acordo com a mesma

lei, a formação contínua deve ser suficientemente diversificada para garantir complemento, aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar mobilidade e progressão na carreira (art.º 38.º, n.º 2).

O desenvolvimento profissional contínuo é essencial para manter práticas educativas eficazes e inovadoras, contribuindo para o sucesso académico e o bem-estar socioemocional dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001). A formação deve articular-se com o desempenho profissional, tendo a escola como principal contexto de referência. Este princípio só é credível se os programas de formação forem estruturados em torno de problemas reais e projetos de ação, em vez de se limitarem a conteúdos teóricos (Nóvoa, 1991).

Os professores desempenham um papel crucial na transição entre ciclos, influenciando diretamente o sucesso dos alunos. A sua capacidade de criar ambientes acolhedores e seguros, implementar estratégias pedagógicas adequadas e oferecer apoio emocional é essencial para uma adaptação bem-sucedida. Criar uma sala de aula onde os alunos se sintam valorizados e respeitados promove equilíbrio emocional, reduz ansiedade e facilita o ajustamento às novas exigências.

É igualmente fundamental adotar métodos de ensino ajustados às necessidades individuais, recorrendo a abordagens diversificadas, à integração de tecnologias e à promoção de iniciativas interdisciplinares que articulem diferentes áreas de conhecimento. Neste processo, os professores devem estar atentos ao bem-estar emocional dos alunos, oferecendo apoio e orientação sempre que necessário. Este acompanhamento pode ser decisivo para ajudar os alunos a lidar com o stress e a ansiedade associados à transição.

Professores entusiastas e dedicados têm a capacidade de motivar e inspirar os alunos, incentivando atitudes positivas face à aprendizagem e aos desafios da mudança. A identificação precoce de dificuldades é também essencial, permitindo que nenhum aluno fique para trás: docentes atentos podem intervir de forma rápida e eficaz em situações de risco de insucesso ou fragilidade emocional.

A formação contínua é, assim, vital para que os professores desempenhem estas funções com eficácia, num sistema educativo em constante evolução. A continuidade na transição escolar exige que revejam práticas e conceitos (Zabalza, 2004). Segundo Reis-Jorge (2007), a transição escolar envolve descontinuidades individuais, interativas e contextuais, e requer o desenvolvimento de novas competências relacionais e a integração em ambientes distintos.

A formação deve abranger dimensões cognitivas, metacognitivas, afetivas, éticas e até espirituais. É fundamental que a formação inicial seja complementada por programas contínuos e personalizados, ajustados às necessidades concretas dos docentes e que

promovam a colaboração profissional. Alarcão (1997) critica a formação excessivamente teórica oferecida pelas universidades, considerando que esta não prepara adequadamente os futuros professores para os desafios práticos da profissão.

A reorganização da formação inicial tem procurado fomentar a colaboração entre profissionais, reforçando o trabalho em equipa com colegas e alunos (Formosinho, 2002). Para Reis-Jorge (2007), a formação dos professores é um dos principais mecanismos para garantir uma transição eficaz entre o 1.º e o 2.º CEB, já que mudanças nas práticas educativas dependem em grande parte das perceções e expectativas docentes sobre o seu papel.

Inspirados nas ideias e práticas dos pedagogos portugueses, os professores têm, assim, uma função decisiva na facilitação da transição escolar e no sucesso dos alunos. Ao criar ambientes de aprendizagem inclusivos, utilizar metodologias adequadas, oferecer apoio emocional, motivar os estudantes e prestar atenção personalizada, os docentes contribuem para que cada aluno viva esta etapa crucial de forma positiva e construtiva.

2.2.4 O Papel das famílias e da comunidade envolvente na transição escolar

A transição do 1.º para o 2.º CEB constitui um momento crítico, capaz de condicionar tanto o desempenho escolar como o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Durante esta fase, o papel das famílias e da comunidade assume particular relevância, complementando os esforços das escolas e dos professores na promoção de uma adaptação tranquila e bem-sucedida.

As famílias desempenham um papel insubstituível na vida dos alunos, sendo as primeiras responsáveis pela formação de valores, atitudes e comportamentos. O apoio emocional e prático prestado nesta etapa é essencial para garantir um ambiente seguro e estável, facilitando a adaptação às novas exigências escolares. Estudos comprovam que o envolvimento parental está positivamente associado ao sucesso académico (Silva, 2012).

A legislação portuguesa também reforça esta perspetiva. A LBSE sublinha a importância da articulação entre escola e família, reconhecendo a corresponsabilidade na formação dos alunos. Esta participação pode concretizar-se através da presença em reuniões escolares, do envolvimento em atividades extracurriculares ou do acompanhamento das tarefas escolares em casa (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, art.º 47.º).

A comunidade envolvente, organizações locais, associações e entidades municipais, tem igualmente um papel vital. A criação de redes de suporte comunitário pode disponibilizar recursos adicionais que complementam a educação formal, como atividades culturais,

desportivas e recreativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Programas de mentoria e tutoria são particularmente eficazes, pois permitem o acesso a modelos positivos e a recursos educativos que mitigam os desafios da transição. O CNE (2017) sublinha que a colaboração entre escolas e comunidade enriquece os contextos educativos, proporcionando aos alunos reconhecimento e apoio diversificado.

O envolvimento ativo das famílias e da comunidade é, portanto, determinante para o sucesso da transição escolar. A cooperação entre todos os agentes educativos, aliada ao suporte emocional e prático das famílias e ao apoio comunitário, contribui significativamente para a adaptação dos alunos. Esta colaboração favorece a identificação precoce de dificuldades, possibilitando intervenções rápidas e eficazes.

Estudos apontam que quando as famílias estão envolvidas, os alunos revelam melhor desempenho académico, maior autoestima e melhores competências sociais (OCDE & Silva, 2012). Paralelamente, o envolvimento comunitário ajuda a reduzir a sensação de isolamento que alguns alunos experienciam, reforçando o sentido de pertença e de segurança.

Apesar dos benefícios, a colaboração entre famílias, escolas e comunidade pode enfrentar desafios, como a falta de tempo dos pais, barreiras linguísticas e culturais ou a escassez de recursos nas comunidades. Para os superar, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem inclusiva e proativa, envolvendo os diferentes parceiros desde o início do processo educativo.

Concluindo, o papel das famílias e da comunidade envolvente é decisivo para o sucesso dos alunos durante a transição entre ciclos. Um envolvimento ativo e colaborativo garante o suporte necessário para que os alunos enfrentem os novos desafios com confiança e resiliência. A construção de uma rede de apoio integrada, família, escola e comunidade, é fundamental para criar ambientes educativos que favoreçam tanto o sucesso escolar como o desenvolvimento socioemocional.

Neste âmbito, merece ainda destaque a filosofia Ubuntu, sintetizada na expressão africana “*eu sou porque nós somos*”. Esta perspetiva valoriza a interdependência e a solidariedade como bases para a construção da identidade individual e coletiva. Em Portugal, tem sido promovida através da Academia de Líderes Ubuntu, que desenvolve programas em escolas e comunidades educativas, com foco em valores como empatia, resiliência, cooperação e liderança servidora. Integrar estes princípios na vida escolar pode constituir um contributo decisivo para reforçar a articulação entre família, escola e comunidade, promovendo uma cultura de pertença e corresponsabilização que sustenta a transição dos alunos de forma mais humana e colaborativa.

2.2.5 Unificação dos Ciclos: Perspetivas Pedagógicas e Socioemocionais

A proposta do Governo para a unificação dos ciclos do ensino básico tem gerado debate na comunidade educativa, tanto pelos potenciais benefícios como pelas suas motivações. Esta discussão, contudo, não é nova: desde 2008 o tema tem estado presente no Conselho Nacional de Educação (CNE), que em 2023 apresentou orientações claras favoráveis à unificação.

Do ponto de vista pedagógico, a unificação pode proporcionar vantagens significativas. Uma continuidade curricular, sem as ruturas habituais entre ciclos, favorece a progressão das aprendizagens e permite uma abordagem mais integrada e sequencial do conhecimento. Tal poderá reduzir a fragmentação das experiências educativas e oferecer maior coerência pedagógica, beneficiando a consolidação de competências ao longo dos anos. Para além disso, uma transição mais suave pode diminuir o impacto socioemocional nos alunos, proporcionando um ambiente escolar mais constante e familiar, reduzindo a ansiedade e favorecendo um desenvolvimento emocional mais equilibrado.

Apesar destas vantagens, a proposta levanta preocupações legítimas. Críticos receiam que a unificação seja impulsionada por razões económicas, como a racionalização de recursos e a resposta à escassez de professores, em vez de uma genuína preocupação com o bem-estar dos alunos. Para Paulo Guinote (2024), a fusão pode traduzir-se numa redução significativa do número de docentes, comprometendo a qualidade do ensino se não for devidamente planeada e orientada por critérios pedagógicos.

A implementação da unificação exige mudanças profundas na formação de professores, na organização das escolas e na gestão de recursos. Sem investimento adequado, existe o risco de sobrecarregar os docentes e agravar as dificuldades administrativas, diminuindo a eficácia da medida. Filinto Lima (2024), presidente da ANDAEP, e Cristina Mota (2024), do Movimento Missão Escola Pública, sublinham a necessidade de uma ampla preparação e de um debate nacional antes de qualquer implementação. Entre as preocupações levantadas destacam-se a adaptação das infraestruturas escolares e a capacidade de acolher todos os alunos de forma adequada.

A formação contínua e especializada dos docentes será crucial para enfrentar os novos desafios. Francisco Gonçalves (2024), da FENPROF, defende que poderão ser necessárias alterações significativas na formação inicial e contínua, incluindo a revisão das licenciaturas em Ensino Básico, para ajustar os cursos à nova estrutura curricular.

Para além da preparação técnica, a unificação exige também consenso alargado e sustentado, envolvendo alunos, famílias, professores e sindicatos. Domingos Fernandes (2024), presidente

do CNE, defende que um ciclo mais longo de seis anos permitiria uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos e facilitaria a sua aprendizagem, reduzindo a rutura da passagem abrupta entre monodocência e pluridocência.

As Recomendações do CNE n.º 4/2023, apresentadas no *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*, oferecem pistas relevantes para a unificação do 1.º e 2.º CEB. Estas abrangem dimensões essenciais:

- Sentido social – valorizando a educação inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida, para criar um ambiente coeso entre ciclos;
- Orientação local e sistémica – focada nos contextos, condições, monitorização e avaliação, assegurando uma transição suave e bem gerida;
- Centralidade no aluno e na aprendizagem – destacando a gestão curricular e as abordagens pedagógicas, fundamentais para adaptar metodologias e currículos à unificação.

Assim, ao promoverem inovação pedagógica e ação concertada, estas recomendações são pertinentes para fundamentar a discussão e orientar políticas públicas que visem a unificação do 1.º e 2.º CEB.

Capítulo III – Metodologia

3. Tipo de estudo

Para compreender o impacto da transição do 1.º para o 2.º CEB, optou-se por uma metodologia de métodos mistos, que conjuga abordagens quantitativas e qualitativas. Esta opção permite uma visão mais ampla e rigorosa do fenómeno em estudo, ao articular a objetividade dos dados estatísticos com a profundidade das perceções e experiências relatadas pelos participantes.

O estudo enquadra-se num estudo de caso exploratório e descritivo, centrado no Agrupamento de Escolas da Boa Água. Segundo Yin (2018), o estudo de caso é uma abordagem metodológica particularmente útil quando o investigador procura compreender fenómenos complexos no ambiente em que ocorrem, analisando múltiplas dimensões de forma contextualizada. Assim, esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de observar, de forma contextualizada, os desafios e as potencialidades da articulação entre ciclos no percurso escolar dos alunos.

A escolha de métodos mistos resulta da intenção de captar tanto os padrões gerais como as narrativas individuais. Como defendem Ferreira (2008) e Carmo e Ferreira (2008), a combinação destas abordagens torna o plano de investigação mais robusto, possibilitando, por um lado, a estruturação de hipóteses e o controlo de variáveis próprios da análise quantitativa e, por outro, a valorização das vozes dos participantes através da análise qualitativa.

No âmbito do método qualitativo, Bogdan e Biklen (1994) salientam que este privilegia a recolha de dados em contexto natural, com carácter eminentemente descritivo e interpretativo. Entre as suas características destacam-se: (i) a observação e recolha de dados em ambiente real; (ii) a ênfase nos processos em detrimento dos resultados; (iii) a análise indutiva da informação; e (iv) a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas próprias experiências.

Deste modo, a metodologia adotada revela-se particularmente ajustada à natureza do problema de investigação, permitindo cruzar dados objetivos com narrativas subjetivas e, assim, construir uma compreensão mais completa sobre o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º CEB.

3.1. Contexto e caracterização do caso de estudo

O presente estudo desenvolve-se no Agrupamento de Escolas da Boa Água (AEBA), criado em julho de 2009 e localizado na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra. O

agrupamento integra quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Integrada da Boa Água (escola-sede), a Escola Básica n.º 2 da Quinta do Conde, a Escola Básica com Jardim de Infância do Pinhal do General e, desde 2012, o Jardim de Infância do Pinhal do General. Esta rede educativa garante uma oferta que se estende da educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, abrangendo cerca de 1372 alunos, distribuídos por 60 turmas.

A comunidade escolar é marcada por grande diversidade cultural e socioeconómica, refletindo a própria realidade da Quinta do Conde, uma localidade que registou rápido crescimento populacional: de aproximadamente 8.000 habitantes em 1991 para cerca de 30.000 na atualidade. Este aumento resulta sobretudo da migração de famílias provenientes de outros concelhos e de países como Brasil, Angola e Bulgária. Atualmente, cerca de 2,9% dos estudantes são estrangeiros e 16,5% beneficiam de apoios de ação social escolar, indicadores que confirmam a multiculturalidade e heterogeneidade do agrupamento.

O corpo docente é constituído por 103 professores, dos quais aproximadamente 70% pertencem ao quadro, assegurando estabilidade e continuidade pedagógica. A equipa é complementada por 70 profissionais não docentes, afetos ao Ministério da Educação, à Câmara Municipal de Sesimbra e à Liga dos Amigos da Quinta do Conde, que garantem condições essenciais ao funcionamento diário das escolas.

As informações apresentadas resultam da caracterização institucional constante no Projeto Educativo do AEBA (2020 – 2024), documento de referência que sustenta a análise do presente estudo.

3.1.1 Participação da comunidade educativa

A comunidade educativa assume um papel ativo na vida do agrupamento, destacando-se a intervenção das associações de pais, que se constituem como parceiros fundamentais no desenvolvimento de projetos e atividades escolares. Entre estas, salientam-se a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Integrada da Boa Água (APABIBA) e a Associação de Pais dos Alunos da EB1/JI do Pinhal do General (APEPG), cuja atuação vai muito além da mera representação formal.

A título de exemplo, a APABIBA assegura a gestão das Atividades de Tempos Livres (ATL) nas instalações da escola-sede, promovendo uma ligação estreita entre escola e famílias e contribuindo para uma maior complementaridade educativa.

De forma mais ampla, observa-se que os encarregados de educação do AEBA apresentam, em média, níveis de escolaridade superiores aos registados no concelho. Este fator traduz-se num capital cultural relevante e num acompanhamento próximo da vida escolar dos educandos. Tal

envolvimento constitui um elemento facilitador da corresponsabilização educativa, reforçando a ligação entre escola, família e comunidade e potenciando práticas de cooperação que favorecem o sucesso escolar.

3.1.2 Articulação curricular e estratégias em prática

No Projeto Educativo do AEBA, a articulação curricular constitui um dos pilares fundamentais, sobretudo no que respeita à transição do 1.º para o 2.º CEB. Esta passagem, marcada pela mudança de um regime de monodocência para pluridocência, é reconhecida como um momento crítico no percurso dos alunos. Consciente desse desafio, o agrupamento tem investido em estratégias que asseguram a continuidade pedagógica, reduzem ruturas e favorecem um percurso escolar mais fluido. Entre as medidas implementadas destacam-se:

- a elaboração de um referencial próprio de articulação curricular, que promove a coerência das aprendizagens essenciais entre ciclos e previne sobreposições ou omissões;
- a realização de reuniões regulares de articulação entre docentes do 1.º e 2.º CEB, orientadas para o planeamento conjunto de conteúdos e atividades;
- a participação de professores do 1.º ciclo nos Conselhos de Turma do 5.º ano, potenciando uma transição mais personalizada e aproveitando o conhecimento prévio sobre o percurso dos alunos;
- a dinamização de projetos interdisciplinares e transversais, que aproximam metodologias entre ciclos e incentivam o trabalho colaborativo;
- a aposta em práticas diferenciadas no âmbito do Plano de Inovação Pedagógica, favorecendo metodologias ativas, gestão flexível do currículo e novas formas de avaliação;
- a criação de estruturas de apoio e acompanhamento, como os Planos Curriculares Individualizados (PCI), o Núcleo de Intervenção Comportamental (NIC) e programas de tutoria personalizada para alunos em maior situação de vulnerabilidade na transição.

Em síntese, o AEBA evidencia-se como um agrupamento com forte identidade comunitária, cultura de participação ativa e investimento consistente em medidas de articulação curricular, constituindo-se como um contexto particularmente relevante para a investigação sobre as transições escolares entre ciclos.

3.2 Participantes

O presente estudo integrou diferentes grupos de participantes, assegurando a heterogeneidade necessária para uma análise abrangente e multifacetada do fenómeno da transição do 1.º para o 2.º CEB. A seleção foi realizada em função da relevância para o objeto de estudo e da experiência direta com os processos de articulação curricular, permitindo garantir a triangulação de perspetivas e favorecer uma compreensão mais consistente e aprofundada da problemática em análise.

3.2.1 Direção e coordenação pedagógica

Foram incluídos o diretor do AEBA, enquanto responsável máximo pela definição de estratégias organizacionais e pedagógicas, e duas professoras coordenadoras: uma do 1.º CEB e outra do 2.º CEB. A coordenadora do 1.º CEB desempenha, em simultâneo, funções de coordenação de departamento e de assessoria à direção. Já a coordenadora do 2.º CEB é responsável pela coordenação dos diretores de turma e dos tutores.

Estes elementos representam um nível de gestão intermédio essencial para compreender as práticas de articulação, dado o seu papel de mediação entre a liderança estratégica e a prática docente. A sua intervenção permite alinhar orientações globais com as necessidades concretas das turmas e dos professores.

3.2.2 Docentes

Participaram professores do 1.º e do 2.º CEB, representando diferentes áreas disciplinares e níveis de experiência profissional. A seleção procurou captar a diversidade de perspetivas relativamente às práticas de articulação curricular e recolher testemunhos sobre os desafios e oportunidades que a transição entre ciclos suscita.

No caso do 1.º CEB, foram incluídos docentes titulares de turma, com conhecimento aprofundado do percurso dos alunos até ao final do 4.º ano. No 2.º CEB, participaram professores de várias disciplinas do 5.º ano, etapa particularmente relevante na adaptação ao regime de pluridocência.

A sua participação permitiu recolher dados diretamente relacionados com a prática letiva e com as estratégias já implementadas, bem como perceções pessoais sobre o impacto da articulação no sucesso académico e no bem-estar dos alunos.

3.2.3 Alunos

Foram igualmente incluídos alunos do 4.º e do 5.º ano de escolaridade, tendo a recolha ocorrido numa turma de cada nível. Esta opção permitiu obter uma visão equilibrada do processo de transição, considerando a perspetiva dos alunos tanto antes como depois da mudança de ciclo.

A inclusão destes participantes teve como objetivo dar voz aos próprios alunos, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Os alunos do 4.º ano foram convidados a partilhar expectativas, receios e esperanças relativamente à entrada no 2.º ciclo, enquanto os alunos do 5.º ano foram questionados acerca da sua experiência concreta da transição, permitindo identificar fatores facilitadores e obstáculos sentidos no processo de adaptação.

A escolha destas duas turmas revelou-se, assim, fundamental para compreender a transição numa perspetiva de antes e depois da mudança de ciclo.

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

A investigação recorreu a três instrumentos principais de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários estruturados e análise documental. A triangulação destes instrumentos permitiu recolher informação diversificada e complementar, assegurando maior validade e fiabilidade dos resultados (Carmo & Ferreira, 2008).

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas: ao diretor do AEBA, à coordenadora do 1.º CEB e à coordenadora do 2.º CEB:

- O guião dirigido ao diretor foi constituído por 30 questões abertas, organizadas em seis eixos temáticos: (i) sucesso educativo; (ii) desenvolvimento profissional; (iii) formação contínua; (iv) apoio socioemocional; (v) envolvimento das famílias; e (vi) práticas de articulação.
- Os guiões das entrevistas às coordenadoras incluíram 11 questões abertas, contemplando os mesmos eixos, embora com menor número de itens em cada um.

Este desenho metodológico permitiu explorar em profundidade as perceções e experiências dos entrevistados, assegurando simultaneamente a comparabilidade dos dados. As entrevistas decorreram em formato *online*, com duração média entre 30 e 50 minutos, foram gravadas mediante consentimento informado e transcritas integralmente para análise de conteúdo.

O guião completo encontra-se no Apêndice B, e a correspondência entre objetivos específicos, indicadores e perguntas da entrevista está apresentada na Tabela 4 no Apêndice C.

Foram elaborados três questionários distintos, dirigidos a professores, alunos do 4.º ano e alunos do 5.º ano:

- Professores: questionário com 23 questões, centrado em práticas de articulação, impacto na adaptação dos alunos e contributo para o sucesso escolar. Incluiu ainda itens de caracterização profissional, escalas de Likert sobre frequência e utilidade das práticas e questões relativas à formação contínua.
- Alunos do 4.º ano: questionário com 18 questões, focado em expectativas, receio e nível de preparação para a entrada no 2.º CEB.
- Alunos do 5.º ano: questionário com 21 questões, centrado na experiência da transição, incluindo dificuldades sentidas, apoio familiar, estratégias de integração e perceções sobre a continuidade pedagógica.

Os modelos dos questionários encontram-se no Apêndice F (alunos) e no Apêndice H (professores). A estrutura com objetivos, indicadores e perguntas está apresentada cf. Tabela 8 e Tabela 10 no Apêndice G para os alunos do 4.º e 5.º ano. Para os Professores do 1.º e 2.º Ciclos está apresentada na Tabela 12 e novamente no Apêndice I.

A aplicação decorreu em formato digital (*Google Forms*), garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas. A participação dos alunos foi voluntária, precedida da autorização institucional para a utilização dos instrumentos (Apêndice A) e do consentimento informado dos respetivos encarregados de educação (Apêndice F). Este procedimento possibilitou recolher dados quantitativos e contributos qualitativos breves, equilibrando a identificação de padrões gerais com a valorização das perspetivas individuais.

A análise documental incidiu sobre instrumentos organizacionais e pedagógicos do AEBA, nomeadamente o Projeto Educativo 2020 – 2024, o Plano Anual de Atividades (2023/2024), o Plano de Articulação Curricular (PAC), as grelhas de articulação horizontal e vertical e os relatórios de avaliação interna. Estes documentos, devidamente identificados na bibliografia, são de acesso público e encontram-se disponíveis para consulta na página oficial do Agrupamento de Escolas da Boa Água.

3.4 Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos seguiu uma abordagem mista, combinando a análise de conteúdo categorial das entrevistas e documentos com a análise estatística descritiva dos questionários. Esta opção metodológica permitiu cruzar informação qualitativa e quantitativa, conferindo maior consistência à interpretação dos resultados (Bardin, 2011; Carmo & Ferreira, 2008).

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra e analisadas com base na proposta de Bardin (2011), em três etapas:

1. Pré-análise – leitura inicial e organização do material;
2. Codificação – definição de categorias e subcategorias relacionadas com os objetivos da investigação (sucesso educativo, desenvolvimento profissional, apoio socioemocional, práticas de articulação, formação contínua e envolvimento das famílias);
3. Tratamento e interpretação – análise das regularidades e singularidades nos discursos, recorrendo a excertos representativos que sustentaram as conclusões.

Os questionários aplicados a professores, alunos do 4.º ano e do 5.º ano foram analisados através de estatística descritiva, privilegiando:

- o cálculo de frequências absolutas e relativas;
- a análise de tendências de resposta em escalas de Likert (4 e 5 pontos), avaliando níveis de concordância, frequência ou qualidade atribuída pelos participantes;
- a identificação de padrões comuns e de divergências entre os diferentes grupos.

Os dados recolhidos via *Google Forms* foram exportados para Microsoft Excel, onde foram organizados em tabelas dinâmicas e gráficos, facilitando a leitura e interpretação.

A análise quantitativa foi realizada com recurso ao *software IBM SPSS Statistics* (versão 28), que possibilitou a organização, tratamento e exploração sistemática dos dados recolhidos. Foram aplicadas técnicas de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de frequências, percentagens e médias, com o objetivo de descrever as características das variáveis em estudo e oferecer uma visão geral da amostra. Adicionalmente, recorreu-se à técnica de tabelas de contingência (*Crosstabs*) para o cruzamento de variáveis categóricas, permitindo identificar padrões, tendências e relações descritivas entre grupos, de modo a sustentar a interpretação dos resultados e a elaboração fundamentada das conclusões.

A análise qualitativa das entrevistas seguiu a técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), assegurando a triangulação entre categorias emergentes e o enquadramento teórico. A análise documental incluiu o *Projeto Educativo 2020 – 2024*, o *Plano Anual de Atividades (2023/2024)*, o *Plano de Articulação Curricular (PAC)* e os relatórios internos do AEBA. A leitura destes materiais foi orientada por uma grelha de análise que contemplou:

- os objetivos e prioridades definidos pela escola;
- as estratégias de articulação horizontal e vertical;
- as medidas de apoio à transição de ciclo;
- e as formas de monitorização e avaliação previstas.

Esta análise documental permitiu complementar a informação recolhida junto dos participantes, verificando a coerência entre o que se encontra registado formalmente e o que foi descrito nas entrevistas e questionários.

Para reforçar a validade interna da investigação, foi realizada a triangulação entre os diferentes instrumentos:

- as entrevistas aprofundaram perceções e ofereceram contexto;
- os questionários forneceram uma visão global e quantificada;
- a análise documental confirmou, ou em alguns casos contrastou, com as práticas relatadas, contribuindo para uma interpretação mais sólida e fundamentada.

Para apoio na revisão linguística, organização textual e uniformização das referências bibliográficas segundo a norma APA (7.^a edição), foi utilizada a ferramenta *ChatGPT (OpenAI)*. Este recurso limitou-se a sugestões de reformulação e normalização formal, não tendo substituído a análise, interpretação ou produção científica da autora.

3.5 Considerações Éticas

A investigação cumpriu integralmente os princípios éticos e legais inerentes à pesquisa em educação, garantindo o respeito pela dignidade, autonomia e proteção dos participantes.

O estudo foi previamente aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do parecer n.º 1715800001, assegurando a conformidade com as orientações nacionais para a investigação em contexto escolar. Toda a documentação relativa ao processo de autorização no âmbito do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) encontra-se reunida no Apêndice A.

Adicionalmente, as autorizações específicas para a realização das entrevistas aos docentes estão incluídas no Apêndice B, enquanto os termos de consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos constam no Apêndice F.

Todos os participantes foram informados, de forma clara e objetiva, acerca dos objetivos, da natureza, dos procedimentos e das implicações da investigação. Nestes documentos foram explicitadas as condições de participação, nomeadamente:

- a natureza voluntária da participação, incluindo a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem necessidade de justificação;
- a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados, assegurando que nenhuma informação de carácter pessoal ou institucional seria divulgada;
- a utilização exclusiva dos dados para fins académicos e científicos;
- o cumprimento integral do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), garantindo aos participantes os direitos de acesso, retificação e eliminação das informações facultadas.

No caso das entrevistas, os participantes foram ainda informados de que estas poderiam ser gravadas em áudio, mediante autorização, e de que teriam acesso às transcrições, podendo corrigi-las, retirar partes ou validá-las antes da análise final.

Relativamente aos alunos, a recolha de dados por questionários anónimos só ocorreu após a obtenção da autorização formal dos encarregados de educação no Apêndice F, salvaguardando a proteção dos menores envolvidos.

Adicionalmente, o pedido de colaboração dirigido aos participantes destacou que não existiam respostas certas ou erradas, valorizando-se as perspetivas individuais de cada um, e esclareceu que os resultados seriam utilizados exclusivamente para fins científicos e para a melhoria das práticas educativas.

Deste modo, todo o processo de recolha e tratamento de dados foi conduzido com rigor ético, assegurando os princípios de voluntariedade, transparência, justiça e respeito pelos participantes. Este cuidado permitiu que a investigação decorresse de forma respeitosa, promovendo um ambiente de confiança entre investigadora e participantes e garantindo que todas as vozes fossem ouvidas de forma livre e protegida.

3.6 Limitações do Estudo e Considerações Finais sobre a Metodologia

Apesar da consistência metodológica alcançada, importa reconhecer algumas limitações inerentes ao processo de investigação. A principal limitação prende-se com a ausência de questionários dirigidos aos encarregados de educação. A inclusão deste grupo teria permitido

uma leitura mais completa das percepções familiares sobre o processo de transição entre ciclos, ampliando a triangulação de perspectivas dos vários intervenientes desta comunidade educativa.

Contudo, a decisão de não o incluir resultou de uma opção metodológica consciente, tendo em conta o equilíbrio entre a profundidade da análise e a exequibilidade do estudo. A introdução de um novo instrumento implicaria uma ampliação significativa do universo de recolha de dados e uma extensão temporal que poderia comprometer a coerência e o foco da investigação.

Ainda assim, esta limitação abre possibilidades para investigações futuras, nomeadamente a exploração do papel das famílias no acompanhamento da transição e na percepção do apoio socioemocional e académico oferecido pela escola.

Capítulo IV – Resultados e Discussão

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir de três fontes de recolha de dados: entrevistas, questionários e análise documental.

As entrevistas foram realizadas ao Diretor do AEBA, à Coordenadora dos Diretores de Turma do 2.º CEB e à Coordenadora de Estabelecimento/Assessora do 1.º CEB. Apesar de os guiões aplicados às coordenadoras serem mais concisos, todas as entrevistas possibilitaram abordar integralmente os seis objetivos específicos definidos para a investigação.

A análise qualitativa seguiu um processo sistemático em quatro etapas: (i) correspondência entre objetivos, indicadores e perguntas; (ii) codificação temática das respostas; (iii) triangulação dos discursos; e (iv) identificação de convergências e divergências. Esta opção metodológica encontra suporte em autores de referência na investigação qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994), Miles e Huberman (1994) e Denzin (1978).

No caso dos questionários, aplicados a alunos do 4.º e 5.º anos e a professores do 1.º e 2.º CEB, procedeu-se a uma análise quantitativa descritiva e qualitativa de conteúdo. Foram utilizadas frequências absolutas e relativas, representação gráfica e categorização temática. Para além da leitura direta dos resultados, realizaram-se cruzamentos internos (ex.: ciclo × dificuldades; experiência docente × perceções) e análises comparativas entre alunos e professores, reforçando a consistência e a validade das conclusões.

Com o objetivo de facilitar a leitura e evidenciar padrões, os resultados são apresentados por blocos temáticos (perceções, dificuldades, apoios, integração, famílias e propostas de melhoria). Esta organização permite uma análise segmentada e, posteriormente, uma síntese integrada.

Numa fase final, é feita uma discussão articulada das três fontes de informação, de modo a construir uma leitura mais consistente e abrangente do fenómeno em estudo, destacando convergências, divergências e complementaridades.

4.1 Resultado das Entrevistas

A análise das entrevistas foi conduzida de forma sistemática, assegurando a correspondência entre os objetivos da investigação, os indicadores definidos no guião e as respostas obtidas. Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura analítica e aprofundada das transcrições, com o intuito de captar o sentido global dos discursos e destacar os elementos mais relevantes.

De seguida, realizou-se a codificação aberta das respostas, organizando-as em categorias alinhadas com os indicadores previamente definidos no guião de entrevista. A síntese deste

processo encontra-se cf. Tabela 1, *Quadro-síntese da análise das entrevistas por objetivos específicos* na p. 35.

Entre os principais indicadores considerados, salientam-se:

- dificuldades de aprendizagem e impacto das atividades de transição no sucesso educativo;
- práticas pedagógicas de articulação e apoio institucional da direção no âmbito do desenvolvimento profissional;
- participação em ações de formação e mudanças implementadas ao nível da formação contínua e da articulação curricular;
- estratégias de promoção do bem-estar, bem como a identificação de sinais de ansiedade ou insegurança (apoio socioemocional);
- níveis de envolvimento e responsabilização das famílias (envolvimento parental);
- avaliação das dinâmicas de articulação interciclos, com referência a práticas e iniciativas conjuntas.

Numa fase posterior, foi feita a triangulação das perspetivas, cruzando os dados recolhidos junto do Diretor, da Coordenadora do 1.º CEB e da Coordenadora do 2.º CEB. Esta análise encontra-se sistematizada cf. Tabela 2, *Triangulação das entrevistas por objetivos específicos* na p. 36, permitindo evidenciar pontos de convergência e de divergência. Esta etapa reforçou a validade interpretativa dos resultados, ao articular visões complementares sobre o mesmo fenómeno.

Por fim, assegurou-se a validação interna da análise, garantindo a coerência entre os indicadores trabalhados e a síntese final. Esta encontra-se organizada cf. Tabela 3, *Síntese final por objetivos* na p. 66, a partir da qual se desenvolverá a discussão subsequente.

Sempre que pertinente, foram integrados exemplos concretos para ilustrar os indicadores, como os projetos Já Sei Ler / Já Sei Escrever, as práticas de tutoria e mentoria, o Projeto FICA, o Dia do Included, a iniciativa Caminhar de Mãos Dadas e experiências de articulação interdisciplinar, como a ligação entre Matemática e literacia financeira em conjunto com Ciências.

4.1.1 Resultados por objetivo específico

A análise das entrevistas permitiu organizar os dados de acordo com os cinco objetivos específicos definidos para a investigação. Os resultados são apresentados de forma integrada, evidenciando perceções, convergências e singularidades, em articulação com a literatura de

referência. A síntese encontra-se organizada cf. Tabelas 3 na p. 66, na Tabela 8 no Apêndices G e na Tabela 12 no Apêndice I, onde se apresentam as categorias de análise e exemplos de discurso dos entrevistados.

Sucesso educativo dos alunos - Os entrevistados consideram que a adaptação ao 2.º CEB é gradual e globalmente positiva. Este processo é favorecido pela continuidade metodológica, expressa no trabalho de projeto, na constituição de grupos heterogêneos e no contacto prévio com diferentes docentes. Estas práticas atenuam o impacto da mudança e reforçam a estabilidade académica e social. Ainda assim, persistem fragilidades, sobretudo na literacia, acentuadas pelos efeitos da pandemia. Como resposta, o agrupamento dinamizou projetos específicos, como Já Sei Ler e Já Sei Escrever, para colmatar lacunas iniciais. Estas evidências estão sistematizadas no Apêndice E, que inclui categorias e citações ilustrativas dos entrevistados, e confirmam recomendações da OCDE (2019) e de Alarcão (2001) sobre continuidade pedagógica, alinhando-se também com Hattie (2009, 2012) onde demonstra, através da sua meta-análise, que práticas como a tutoria individualizada e o feedback sistemático têm impacto significativo na aprendizagem, sendo consideradas entre as intervenções mais eficazes para melhorar o desempenho escolar.

Desenvolvimento profissional dos professores - A articulação entre ciclos é vista como motor de crescimento docente, promovendo a troca de experiências e a observação de práticas pedagógicas, como no Projeto FICA. O papel da liderança escolar é destacado na criação de condições para reuniões interciclos e práticas de coadjuvação, assegurando coerência pedagógica.

Esta perspetiva encontra-se refletida na triangulação apresentada cf. Tabela 2 na p. 36, reforçando a ideia de que a articulação sustenta a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem (Day, 2001; Wenger, 1998). Bolívar (2012) considera a liderança pedagógica um elemento central para a melhoria contínua da escola, enquanto Hargreaves e Fullan (2012) sublinham que as comunidades profissionais de aprendizagem constituem contextos privilegiados para a partilha, reflexão e inovação pedagógica.

Formação contínua e articulação curricular - As ações de formação referidas foram planeadas a partir de necessidades concretas, com carácter situado e prático, permitindo aplicação imediata em sala de aula. Destacam-se formações na área da articulação curricular e das dificuldades de fala, com impacto direto nas práticas docentes. Estas conclusões encontram-se organizadas cf. Tabela 4 no Apêndice C, onde se cruzam objetivos, indicadores e questões das entrevistas, e validam a perspetiva de Perrenoud (2000) sobre competências ligadas à prática, bem como de Fullan (2007) e Hargreaves (2003), que

associam desenvolvimento profissional à inovação pedagógica.

Apoio socioemocional - O apoio socioemocional surge como elemento estruturante da adaptação. O sistema de tutoria é referido como medida central, garantindo um adulto de referência com acompanhamento regular e ligação às famílias. Foram ainda mencionadas mentorias entre pares, atividades de acolhimento no início do 5.º ano e a constituição de grupos estáveis, reforçando o sentimento de pertença. O envolvimento parental foi igualmente destacado, através de iniciativas como grupos interativos, tertúlias e o Dia do Included. As evidências estão documentadas no Apêndice E, onde se encontram categorias e excertos representativos, e corroboram estudos que associam bem-estar e aprendizagem (Day, 2001; Hattie, 2012), confirmam recomendações da OCDE (2019) e de Alarcão (2001) e refletem a visão de Epstein (1995) sobre corresponsabilização entre escola, família e comunidade.

Práticas pedagógicas e organizacionais de articulação - Foram identificadas diversas iniciativas, desde contactos informais entre docentes para troca de informação sobre os alunos até projetos formais, como Caminhar de Mãos Dadas, que promove visitas, aulas conjuntas e momentos de integração entre turmas do 4.º e 5.º ano. Foram ainda referidas experiências interdisciplinares em Matemática, literacia financeira e alimentação saudável, bem como a participação conjunta de docentes de diferentes ciclos em dinâmicas partilhadas. Estas práticas estão registadas e exemplificadas no Apêndice E, validando a visão de Alarcão (2001) e da OCDE (2019), segundo a qual a articulação eficaz se constrói de forma contínua e integrada, e confirmando a perspetiva de Barber e Mourshed (2007) sobre a centralidade da continuidade curricular em sistemas educativos de excelência.

4.1.2 Convergências e divergências (triangulação das entrevistas)

A análise comparativa das entrevistas evidencia zonas de convergência sólidas e pontos de divergência explicáveis pelas funções e focos de cada interveniente, oferecendo uma leitura multifacetada da transição entre o 1.º e o 2.º CEB (cf. Tabela 2, p. 36).

Ao nível das convergências, destacam-se:

- a continuidade metodológica como condição para o sucesso da adaptação, com destaque para o trabalho de projeto, grupos heterogéneos e contacto prévio com vários docentes (Alarcão, 2001);
- a tutoria e as mentorias como dispositivos centrais de acompanhamento (adulto de referência, articulação com famílias), em consonância com a OCDE (2019);

- o envolvimento parental valorizado, sobretudo através da comunicação frequente e da participação em grupos interativos, tertúlias e no Dia do Included, reforçando a cooperação escola–família (Bolívar, 2012; Fullan, 2007);
- a articulação docente e a interdisciplinaridade, com relevância para as reuniões interciclos e projetos colaborativos, aproximando-se das comunidades profissionais de aprendizagem (Day, 2001);
- a formação contínua situada e prática, com impacto direto nas salas de aula (Perrenoud, 2000; Fullan, 2007);
- síntese: estas convergências encontram-se representadas cf. Tabelas 3 p. 66, a Tabela 4 no Apêndice C, a Tabela 5 no Apêndice D, a Tabela 6 no Apêndice E, confirmando a consistência entre práticas relatadas e recomendações da literatura.

Ao nível das divergências (por foco funcional), evidenciam-se:

- no enfoque do Diretor: a valorização da autonomia da escola, a estabilidade das equipas e a coerência sistémica (visão organizacional/gestão de recursos);
- no enfoque das Coordenadoras: a ênfase em dimensões pedagógicas do quotidiano e a necessidade de maior sistematização da articulação (planeamento, calendarização, acompanhamento);
- nas dificuldades dos alunos: no 1.º CEB, a literacia (agravada pela pandemia); no 2.º CEB, autonomia e sinais de ansiedade;
- na valorização de projetos: o Diretor sublinha práticas contínuas integradas no modelo pedagógico, enquanto as Coordenadoras destacam projetos formais específicos (p. ex., Caminhar de Mãos Dadas, Dia do Included);
- síntese: estas divergências traduzem leituras complementares, visão macro (gestão) vs. visão micro (coordenação) e estão sistematizadas no Mapa de Triangulação cf. Tabela 2 na p. 36.

4.1.3 Quadro-síntese da análise das entrevistas por objetivos específicos

Com o intuito de consolidar a análise realizada, apresenta-se um quadro-síntese que organiza, para cada objetivo específico, as principais evidências empíricas recolhidas, as conclusões inferidas e o respetivo enquadramento teórico. Este exercício torna visível a articulação entre dados empíricos, interpretação analítica e fundamentação conceptual, funcionando como síntese integradora antes da discussão alargada.

Objetivo específico	Evidências-chave	Conclusão/Inferência	Apoio teórico
Sucesso educativo dos alunos	Continuidade metodológica; Projetos <i>Já Sei Ler e Já Sei Escrever</i> ; diagnóstico inicial.	A adaptação ao 2.º CEB é gradual, sendo as lacunas mitigadas através de diagnósticos e projetos de reforço	Alarcão (2001); OCDE (2019); Hattie (2009, 2012)
Desenvolvimento profissional dos professores	Projeto FICA; observação de aulas; reuniões interciclos; contacto direto entre docentes do 4.º e 5.º ano.	Promove coerência pedagógica e aprendizagem entre pares, consolidando comunidades de prática	Day (2001); Wenger (1998); Bolívar (2012); Hargreaves & Fullan (2012)
Formação contínua e articulação curricular	Formações situadas e práticas, com aplicabilidade imediata.	Evidencia transferência direta para a sala de aula e mudança efetiva de práticas pedagógicas	Perrenoud (2000); Fullan (2007); Hargreaves (2003)
Apoio socioemocional	Tutoria e mentorias; atividades de acolhimento; grupos estáveis; envolvimento parental (Dia do Included; grupos interativos).	O bem-estar dos alunos é fortalecido por uma rede de suporte escola – família, decisiva na adaptação	Day (2001); OCDE (2019); Alarcão (2001); Epstein (1995)
Práticas pedagógicas e organizacionais de articulação	Projeto <i>Caminhar de Mãos Dadas</i> ; experiências interdisciplinares (Matemática, literacia financeira, alimentação saudável).	A articulação assume carácter contínuo, integrado e enraizado no quotidiano escolar	Alarcão (2001); OCDE (2019); Barber & Mourshed (2007)

Tabela 1- Quadro-síntese da análise das entrevistas por objetivos específicos.

4.1.4 Triangulação analítica das entrevistas: convergências, complementaridades e especificidades

A triangulação das entrevistas ao Diretor, à Coordenadora do 1.º CEB e à Coordenadora do 2.º CEB foi realizada com base nos objetivos específicos do estudo, permitindo identificar três níveis de análise: padrões comuns (convergências), visões partilhadas por dois entrevistados (complementaridades) e contributos singulares (especificidades). Esta estratégia reforçou a validade da análise (Bardin, 2011) e possibilitou uma leitura mais consistente e multifacetada da transição entre ciclos, conforme detalhado cf. Tabela 2 na p. 36.

Os resultados confirmam uma visão globalmente convergente sobre a importância da articulação curricular, mas evidenciam igualmente diferenças de ênfase, explicáveis pelo papel funcional e pela experiência profissional de cada entrevistado.

Objetivo	Convergência (padrão comum)	Complementaridade (2 entrevistados)	Especificidade (1 entrevistado)
OE1 – Sucesso educativo	- Continuidade metodológica; - Atividades de	- Ansiedade e falta de autonomia (Diretor + Coord. 2.º CEB)	- Fragilidades de literacia agravadas pela pandemia

	integração.		(Coord. 1.º CEB)
OE2 – Desenvolvimento profissional	- Reuniões interciclos; - Partilha de práticas docentes	- Apoio da direção e liderança pedagógica (Diretor + Coord. 2.º CEB)	- Observação de aulas no âmbito do Projeto FICA (Coord. 1.º CEB)
OE3 – Formação contínua	- Valorização da formação situada e prática	- Mudança aplicada na sala de aula (Diretor + Coord. 2.º CEB)	- Formação em dificuldades de fala (Diretor)
OE4 – Apoio socioemocional (inclui famílias)	- Tutoria, - Mentorias e envolvimento parental.	- Referência à ansiedade (5.º ano) e à insegurança (4.º ano) (Diretor + Coord. 1.º CEB)	- Gestão de grupos estáveis para garantir pertença e segurança (Coord. 1.º CEB)
OE5 – Práticas pedagógicas de articulação	- Articulação docente e interdisciplinaridade	- Literacia financeira trabalhada em conjunto com Matemática e Ciências (Diretor + Coord. 2.º CEB)	- Ênfase na autonomia organizacional e na estabilidade das equipas (Diretor)

Tabela 2 - triangulação das entrevistas por objetivos específicos

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas ao Diretor, Coordenadora do 1.º CEB e Coordenadora do 2.º CEB cf. Apêndice B.

A análise revela que, embora exista uma matriz comum fortemente marcada pela continuidade pedagógica, pela valorização da tutoria e pelo reforço da articulação docente, emergem diferentes focos associados ao papel de cada entrevistado:

- o Diretor privilegia a visão organizacional e a autonomia da escola, realçando a liderança pedagógica e a estabilidade das equipas;
- a Coordenadora do 1.º CEB centra-se na literacia, no acolhimento socioemocional e em práticas de proximidade com as famílias;
- a Coordenadora do 2.º CEB salienta a autonomia dos alunos e a gestão da ansiedade na transição, valorizando práticas interdisciplinares.

Mais do que divergências, estes contributos refletem complementaridade de escalas: a gestão olha o macro (estrutura, liderança e recursos), enquanto as coordenações olham o micro (sala de aula, metodologias e acompanhamento individual). Esta leitura reforça a importância de articular ambos os níveis para assegurar uma transição harmoniosa e sustentável.

4.1.5 Síntese interpretativa: contributos e consistência

O cruzamento das perspetivas em torno dos objetivos específicos da investigação permitiu identificar um núcleo comum de fatores estruturantes para uma transição bem-sucedida: a continuidade metodológica, a tutoria, o envolvimento das famílias e a articulação entre docentes. Estes elementos, referidos de forma transversal pelos três entrevistados e sistematizados cf. Tabela 2 na p. 36, emergem como pilares de uma adaptação harmoniosa,

capaz de responder simultaneamente às exigências acadêmicas e às necessidades socioemocionais dos alunos.

As diferenças de enfoque não fragilizam a análise; pelo contrário, conferem-lhe densidade interpretativa. O Diretor salientou a autonomia das escolas e a importância de soluções organizacionais ajustadas ao contexto local. A Coordenadora do 1.º CEB evidenciou as lacunas de literacia resultantes do período pós-pandemia, enquanto a Coordenadora do 2.º CEB destacou a ansiedade e a falta de autonomia sentidas pelos alunos na entrada no 5.º ano. Estas especificidades encontram-se discriminadas no Mapa de Convergências e Divergências cf. Tabela 5 no Apêndice D e reforçadas pela categorização temática apresentada cf. Tabela 6 no Apêndice E, confirmando a riqueza de contributos.

Assim, a articulação entre o 1.º e o 2.º CEB deve ser entendida não como um conjunto de práticas isoladas, mas como um processo integrado, que combina dimensões pedagógicas, socioemocionais, familiares e organizacionais. Esta visão sistémica, resultante da triangulação das entrevistas e consolidada cf. Tabela 4 no Apêndice C, oferece uma leitura consistente e contextualizada do fenómeno em estudo.

A análise das entrevistas confere, portanto, uma base interpretativa robusta para sustentar as conclusões e recomendações a apresentar na parte final. A coerência entre as diferentes vozes dos participantes e a consistência interna dos dados asseguram validade à investigação, ao mesmo tempo que revelam uma perspetiva plural e humanizada da transição entre ciclos. Nos pontos seguintes, os resultados dos questionários complementam esta leitura, permitindo aprofundar a compreensão global dos objetivos definidos.

4.2 Análise dos Questionários Aplicados a Alunos e Professores

A aplicação dos questionários constituiu uma etapa central do estudo, permitindo recolher de forma sistemática as perceções de alunos e professores relativamente à transição do 1.º para o 2.º CEB. Este instrumento assegurou uma leitura plural, ao contemplar:

- alunos do 4.º ano, que vivem a fase de antecipação da mudança;
- alunos do 5.º ano, que já experienciaram o processo de transição;
- professores do 1.º e 2.º CEB, que acompanham e avaliam diretamente a adaptação dos alunos.

Mais do que um mecanismo de recolha de dados, os questionários funcionaram como uma via de participação ativa dos diferentes intervenientes, valorizando as suas vozes como contributos legítimos para a compreensão do fenómeno. Esta opção metodológica alinha-se com as orientações do Conselho Nacional de Educação (2017) e da OCDE (2018), que

defendem a importância de envolver todos os atores educativos no desenho de estratégias de transição.

As questões dirigidas aos alunos do 4.º ano procuraram captar expectativas, receios e fatores motivacionais, bem como o papel dos professores e da família no processo preparatório cf. Tabelas 8 no Apêndice G. Já os alunos do 5.º ano foram questionados sobre a sua experiência concreta, identificando as principais dificuldades académicas, a integração nas novas turmas e o apoio recebido.

No caso dos professores, o questionário incidiu sobre dimensões como planeamento conjunto, reuniões interciclos, práticas colaborativas, formação contínua e envolvimento das famílias, articulando diretamente os objetivos do estudo com os indicadores de avaliação cf. Tabela 12 no Apêndice I.

A Caracterização da amostra encontra-se apresentada em tabelas específicas:

- alunos do 4.º ano (género, idade, escola) – Tabela 7 no Apêndice G;
- alunos do 5.º ano (género, nacionalidade, escola de origem) cf. Tabela 9 no Apêndice G;
- professores (género, experiência, vínculo ao agrupamento, ciclo de ensino) cf. Tabela 11 no Apêndice I.

A análise interpretativa dos questionários está detalhada no Apêndice J e sintetizada nas Tabelas 13, 14 e 15, permitindo compreender as regularidades e especificidades dos diferentes grupos. Para reforçar a robustez da análise, procedeu-se ainda a cruzamentos de variáveis cf. Tabelas 16, 17 e 18 no Apêndices K e cf. Tabela 19 no Apêndice L, que evidenciam relações entre fatores como género, preparação, apoio familiar e perceções dos alunos.

Assim, os questionários constituem uma fonte essencial para a triangulação da investigação, proporcionando uma visão complementar e mais aprofundada da transição entre ciclos.

4.2.1 Estratégia de Amostragem e Critérios de Seleção

A definição da amostragem teve em consideração a natureza exploratória e descritiva da investigação, bem como os constrangimentos éticos e logísticos inerentes à recolha de dados em contexto escolar. Optou-se por uma amostragem não probabilística, do tipo intencional, assegurando a participação de grupos diretamente envolvidos no fenómeno da transição entre o 1.º e o 2.º CEB.

O universo de alunos do agrupamento compreende 142 estudantes no 4.º ano (6 turmas) e 110 no 5.º ano (5 turmas). Aplicou-se o questionário a uma turma de cada ano de escolaridade, opção justificada por três razões principais:

1. Viabilidade logística e ética – aplicar o questionário a todas as turmas exigiria um processo mais complexo de autorizações junto das famílias e da escola; a seleção de uma turma permitiu maior controlo do processo e respeito pelo consentimento informado dos encarregados de educação.
2. Representatividade relativa – a turma inquirida do 4.º ano representa cerca de 17% do universo e a do 5.º ano aproximadamente 20%. Em contextos homogéneos, uma amostra entre 10% e 30% é considerada válida para estudos exploratórios (Cohen, Manion & Morrison, 2007).
3. Foco no estudo de caso – o objetivo não é a generalização estatística, mas sim a compreensão aprofundada das experiências dos alunos relativamente à transição de ciclo.

O universo docente integra 15 professores do 4.º ano e 25 do 5.º ano, perfazendo um total de 40 docentes. Recorreu-se a uma amostragem intencional de cerca de 25% a 30% do universo, garantindo diversidade de perspetivas. Assim, foram inquiridos 4 a 5 docentes do 4.º ano e 6 a 8 do 5.º ano, num total aproximado de 10 a 13 professores.

Esta opção fundamenta-se em duas premissas:

1. Natureza do estudo de caso – sendo a investigação circunscrita a um agrupamento, privilegia-se a diversidade interna em detrimento da representatividade estatística nacional.
2. Recomendação científica – Cohen, Manion & Morrison (2007) referem que, em populações pequenas e delimitadas, a recolha de dados junto de 20% a 30% dos elementos garante validade interna e diversidade de experiências.

4.2.2 Resultados dos Questionários e Análise interpretativa

Alunos do 1.º CEB (4.º ano)

Os resultados dos alunos do 4.º ano revelam uma perceção ambivalente da transição: entusiasmo pela entrada no novo ciclo, mas também receios que evidenciam a vulnerabilidade desta etapa. Esta dualidade confirma Anderson et al. (2000), que associam a ausência de estruturas de apoio a sentimentos de isolamento e insegurança, com impacto direto no bem-estar e no desempenho escolar cf. Tabela 13 no Apêndice J.

No plano académico, a maioria dos alunos (61,9%) afirmou gostar de aprender “muitas vezes”, enquanto apenas 14,3% indicaram “sempre”. Paralelamente, surgem fragilidades em áreas centrais: 52,4% assinalaram dificuldades em Português e 42,9% em Matemática. Estes

dados reforçam a necessidade de maior articulação curricular, assegurando a continuidade das aprendizagens e prevenindo ruturas (Roldão, 2008).

Quanto ao conhecimento sobre o 2.º ciclo, embora 61,9% dos alunos refiram ter alguma noção do que os espera 23,8% admitem saber pouco e 14,3% praticamente nada. A falta de informação clara pode intensificar receios, pois, como sublinha Vasconcelos (2009), a transição é vivida como um período intermédio que exige preparação cuidada.

Relativamente às práticas docentes, a forma como os professores abordam a mudança revela-se irregular: 66,7% dos alunos disseram que o tema é tratado “às vezes”, mas apenas 4,8% responderam “sempre”. Tal assimetria sugere ausência de sistematização, prevalecendo iniciativas pontuais. A OCDE (2018) alerta para a importância de estratégias consistentes de articulação horizontal e vertical.

No plano socioemocional, a maioria manifesta entusiasmo pela mudança, mas mais de 70% reconhece receios ligados ao aumento do número de professores, à maior exigência académica e ao medo de se perder na nova escola. Nos cruzamentos por género, observa-se que as raparigas demonstram mais entusiasmo (66%) do que os rapazes (43%), mas também expressam receios mais explícitos. Este dado sugere a pertinência de estratégias diferenciadas de apoio.

Ao nível das famílias, o papel parental surge como fator protetor: a maioria dos alunos afirma conversar em casa sobre a mudança, e muitos confirmam que os pais participaram em reuniões escolares. Como refere o Conselho Nacional de Educação (2017), o envolvimento das famílias é determinante para uma transição mais segura e tranquila.

No que respeita às sugestões dos alunos, as propostas convergem com a literatura: pedem mais atividades de preparação, visitas à escola-sede e contacto com professores do 2.º ciclo. Alguns sugerem mesmo a presença de “um professor que os acompanhe no início”, ideia próxima do acompanhamento individualizado defendido por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016).

4.2.3 Resultados Questionário e Análise interpretativa

Alunos do 2.º CEB (5.º ano)

Os resultados dos alunos do 5.º ano oferecem uma visão concreta de como a transição é vivida na prática. Ao contrário do que se observa nos colegas do 4.º ano, em que predominavam expectativas e receios, aqui sobressai a experiência real da adaptação, marcada por conquistas, mas também por fragilidades que importa considerar cf. Tabela 14 no Apêndice J.

No plano académico, a maioria dos alunos (54,2%) afirmou compreender as matérias “muitas vezes”, enquanto 20,8% indicaram “sempre” e 25% apenas “às vezes”. Esta dispersão mostra que, embora muitos se sintam relativamente confiantes, subsiste um grupo com dificuldades persistentes. As preferências disciplinares reforçam a centralidade da Matemática (37,5%) e do Inglês (33,3%), enquanto Ciências Naturais recolheu apenas 8,3% das escolhas. Estes dados corroboram Anderson et al. (2000), que defendem que quando a adaptação curricular não é sólida, a motivação e o sentimento de pertença ficam em risco.

Relativamente às atividades de preparação, um dado relevante é que 62,5% dos alunos não participaram em qualquer iniciativa antes da entrada no 2.º ciclo. Entre os que tiveram essa oportunidade, a maioria destacou atividades promovidas pelo agrupamento (77,8%), sobretudo de carácter desportivo ou interciclos, enquanto apenas 22,2% referiram visitas à escola-sede. Estes resultados sugerem que, apesar da existência de algumas medidas, a preparação contínua é insuficiente para abranger todos os alunos de forma consistente. Como refere Roldão (2008), a transição deve ser regulada pela instituição e não deixada ao acaso, sob pena de agravar ruturas pedagógicas.

No plano socioemocional, a adaptação mostra-se visível, mas desigual: cerca de 25% dos alunos afirmaram ter dificuldades frequentes em acompanhar o ritmo do novo ciclo. Os cruzamentos evidenciam diferenças significativas: os alunos provenientes da sede do agrupamento (41,7% da amostra) revelam maior confiança e menos ansiedade, enquanto os oriundos de outras escolas ou de fora do agrupamento manifestam insegurança acentuada. Este resultado vai ao encontro de Vasconcelos (2009), que entende a transição como uma passagem que exige preparação diferenciada, ajustada ao contexto de origem de cada aluno.

No que respeita ao apoio dos professores e à articulação docente, os dados revelam valorização, mas com assimetrias: 41,7% dos alunos referiram que o apoio surge “muitas vezes”, 29,2% “sempre” e 29,2% apenas “às vezes”. Também o trabalho colaborativo entre docentes é percecionado como irregular: 41,7% consideram que acontece apenas “às vezes” e apenas 20,8% o veem como prática constante. Estas perceções alinham-se com as advertências da OCDE (2018), que sublinha a fragmentação entre ciclos e a necessidade de maior coesão pedagógica.

Ao nível das famílias, o papel parental surge menos evidente do que no 1.º CEB. Os alunos referem sobretudo o apoio recebido da escola, não destacando de forma significativa a presença das famílias no processo de adaptação. Ainda assim, o Conselho Nacional de Educação (2017) reforça que o envolvimento parental é decisivo para fortalecer a confiança

dos alunos, sublinhando a necessidade de incluir os encarregados de educação em momentos-chave da transição.

No que toca às sugestões dos alunos, as propostas convergem com a literatura: pedem mais visitas às escolas-sede antes da entrada, acompanhamento mais próximo nos primeiros meses e maior apoio nas disciplinas em que sentem mais dificuldades. Estas propostas estão em sintonia com Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), que defendem práticas intencionais e diferenciadas para apoiar cada aluno na adaptação a novos contextos educativos.

4.2.4 A Síntese comparativa entre os alunos do 4.º e do 5.º ano

A análise comparativa entre os resultados dos alunos do 4.º e do 5.º ano permite identificar perfis distintos, mas também complementaridades relevantes na forma como a transição entre ciclos é vivida. No 4.º ano, sobressai um grupo maioritariamente masculino, com idades entre os 9 e os 10 anos e proveniente de outras escolas do Agrupamento. Já no 5.º ano, observa-se uma composição mais equilibrada em termos de género, maioritariamente com 11 anos, e com origens escolares diversificadas.

Em ambos os ciclos, as perceções sobre a aprendizagem revelam-se positivas, ainda que persistam dificuldades nas áreas nucleares. No 4.º ano, estas incidem sobretudo no Português e na Matemática, enquanto no 5.º ano ganham maior peso disciplinas como Inglês e EVT. A preparação prévia para a mudança mostra-se também diferenciadora: a maioria dos alunos do 4.º ano participou em atividades de transição, relatando ganhos de confiança, ao passo que a maioria dos alunos do 5.º ano não beneficiou de tais iniciativas, valorizando antes o apoio direto dos professores e da articulação curricular.

No plano socioemocional, os alunos do 4.º ano revelam entusiasmo, mas também receios significativos, sobretudo relacionados com a carga disciplinar e a adaptação social. Em contraste, os alunos do 5.º ano descrevem uma experiência mais consolidada, assinalando elevados níveis de conforto na turma e um sentido de pertença ao grupo.

O papel da família surge como elemento diferenciador entre os dois ciclos: no 4.º ano, o apoio é percecionado de forma moderada, enquanto no 5.º ano a maioria dos alunos refere conversas frequentes em casa, participação efetiva dos pais em reuniões e um contributo significativo para a sua adaptação escolar.

Esta leitura comparativa encontra-se sintetizada no Quadro Resumo Comparativo, cf. Tabela 61 no Apêndice O e Quadro Síntese Final, cf. Tabela 62 no Apêndice O que organiza os principais indicadores recolhidos em cada dimensão de análise.

4.2.5 Resultados Questionário e Análise interpretativa Professores do 1.º e 2.º CEB

Os questionários aplicados aos docentes fornecem indicadores claros sobre a forma como percebem o processo de transição entre o 1.º e o 2.º CEB. Apesar da experiência e da estabilidade do corpo docente, a análise evidencia fragilidades na articulação pedagógica e no acompanhamento dos alunos, aspetos considerados críticos para o sucesso desta etapa, cf. Tabela 15 no Apêndice J.

No que respeita às dificuldades académicas dos alunos, 47,8% dos professores referiram que estas surgem “algumas vezes”, 39,1% afirmaram que ocorrem “frequentemente” e 8,7% “sempre”; apenas 4,3% responderam “raramente”. As fragilidades mais apontadas dizem respeito ao planeamento e organização do estudo (90,9%), à gestão da autonomia (81,8%) e à compreensão de texto (36,4%). Estes dados confirmam que a transição não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas envolve também competências transversais de autorregulação, tal como defendem Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016).

Quanto ao perfil docente, a maioria dos professores apresenta elevada experiência profissional: 87% têm mais de 20 anos de serviço e 82,6% pertencem ao quadro. Esta estabilidade contribui para a consistência institucional, mas pode limitar a renovação de práticas. Apenas 47,8% referiram já ter lecionado nos dois ciclos, o que reforça a necessidade de maior formação específica e de contacto entre monodocência e pluridocência. A OCDE (2018) alerta que a articulação curricular eficaz exige trabalho colaborativo regular e políticas de desenvolvimento profissional contínuo.

Relativamente à colaboração docente, embora os professores reconheçam a existência de reuniões e contactos interciclos, muitos não os percebem como parte de uma estratégia institucional consolidada. Roldão (2008) sublinha precisamente que a transição deve ser organizada pela escola como um todo, e não depender apenas do esforço individual dos docentes.

No plano socioemocional, apenas 4,5% dos professores indicaram a falta de vínculo ou tutoria como dificuldade. Contudo, a elevada percentagem que destacou problemas de autonomia (81,8%) confirma que o apoio emocional e a adaptação social continuam a ser dimensões críticas. Anderson et al. (2000) corroboram a ideia de que alunos sem apoio consistente tendem a experienciar sentimentos de marginalização e insegurança, os quais têm impacto direto no desempenho académico.

Em relação às famílias, o papel parental surge menos visível nas respostas dos docentes, em contraste com os dados dos alunos do 1.º CEB, que atribuíram grande importância ao apoio familiar. Esta discrepância reforça a necessidade de envolver os encarregados de educação de forma mais sistemática, tal como recomenda o Conselho Nacional de Educação (2017).

No que toca às sugestões dos professores, as propostas convergem em aspetos práticos: reforço do planeamento conjunto, maior acompanhamento tutorial e estratégias específicas de apoio à organização e autonomia dos alunos. Estas recomendações estão alinhadas com as orientações mais recentes do CNE (2023) e com Vasconcelos (2009), que sublinha a importância de preparar cuidadosamente a transição para minimizar fragilidades.

4.2.6 Análise comparativa dos Questionários

A análise comparativa das respostas dos alunos do 4.º e 5.º ano e dos professores permite identificar padrões de convergência e divergência na forma como cada grupo vivencia e interpreta o processo de transição entre ciclos cf. Tabelas 61, 62, 87 e 88, Apêndice pe Tabelas 88 e 89, Apêndice Q.

No que respeita ao **perfil e experiência profissional dos docentes**, verificou-se que a maioria é do sexo feminino (85,7%), com mais de 20 anos de carreira (85,7%) e vínculo estável ao agrupamento (85,7% QA/QE). Observou-se equilíbrio entre docentes do 1.º (42,9%) e do 2.º CEB (57,1%), sendo que 47,6% já lecionaram em ambos os ciclos, o que lhes confere uma visão mais integrada sobre a articulação curricular e a transição escolar. A caracterização revela, portanto, um grupo profissional experiente e conhecedor das realidades de ambos os níveis de ensino, o que confere robustez à análise das perceções recolhidas.

Na **dimensão académica**, todos os grupos (alunos e professores), reconhecem as dificuldades de aprendizagem como uma das principais preocupações. Os alunos do 4.º ano identificam fragilidades em Português (28,9%) e Matemática (23,7%), enquanto os do 5.º ano destacam TIC (28,6%), Matemática (21,4%) e Inglês (19%). Os professores confirmam esta perceção, salientando a falta de autonomia e de métodos de estudo (95,2%) como fator estruturante das dificuldades de adaptação. A convergência é clara: a transição requer não apenas continuidade curricular, mas também apoio sistemático à autorregulação e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

No domínio **socioemocional**, as emoções associadas à passagem para o 2.º ciclo são intensas e complexas. No 4.º ano, 85,7% dos alunos admitem receios, sobretudo relacionados com a mudança de escola e o aumento de professores, embora 95,3% manifestem entusiasmo e curiosidade perante o novo desafio. No 5.º ano, a adaptação mostra-se mais estabilizada: 75%

sentem-se confortáveis na turma e 83,3% afirmam pertencer ao grupo. Os professores confirmam esta leitura: 66,7% observam sinais de dependência excessiva e 14,3% desmotivação nos alunos recém-chegados. Estes dados revelam que o bem-estar emocional é um eixo central da transição (Anderson et al., 2000; CNE, 2017), exigindo acompanhamento próximo e práticas de acolhimento planejadas.

Quanto à **articulação docente e institucional**, os dados das três amostras revelam que esta existe, mas não é ainda sistemática. Entre os alunos do 4.º ano, dois terços referem que os professores abordam a transição apenas “às vezes”, enquanto 62,5% dos alunos do 5.º ano afirmam não ter participado em atividades preparatórias. Do lado dos professores, 47,6% nunca participaram em reuniões conjuntas e 42,9% referem que a planificação colaborativa ocorre apenas “algumas vezes”. Apesar disso, 75% reconhecem o impacto positivo das reuniões na melhoria das práticas, e 95,2% concordam ou concordam totalmente que as atividades de transição são úteis. Este padrão corrobora as advertências de Roldão (2008) e da OCDE (2018): segundo as quais a articulação curricular e pedagógica deve ser entendida como um processo institucional e contínuo, e não como iniciativa isolada de alguns docentes. Relativamente ao **envolvimento das famílias e da comunidade**, as percepções variam entre alunos e professores. Os alunos do 4.º ano reconhecem fortemente o apoio familiar (57,1%), e 62,2% referem ter recebido ajuda direta dos pais, sobretudo nos trabalhos de casa e na organização do estudo. No 5.º ano, este apoio mantém-se relevante (62,5% dizem que os pais os ajudaram muito), mas passa a coexistir com um maior apoio dos professores (66,7%). Já os docentes valorizam o envolvimento parental, mas descrevem-no como razoável (42,9%) ou fraco (33,3%), salientando limitações na participação em reuniões (maioritariamente anuais, 57,1%). Esta assimetria de percepções indica que o diálogo entre escola e família necessita de ser reforçado de modo a consolidar uma rede de apoio coesa e eficaz (CNE, 2017).

A **síntese global dos resultados** mostra uma percepção amplamente positiva da transição: 71,1% dos alunos consideram a passagem bem-sucedida, 64,4% sentem-se preparados e 95,2% dos professores reconhecem impacto positivo nas atividades de transição. Apesar disso, persistem desafios como as dificuldades em Matemática e Inglês, as carências de autonomia e o envolvimento desigual das famílias.

Nas **sugestões apresentadas**, há uma convergência significativa entre os grupos. Os alunos pedem mais visitas preparatórias, atividades conjuntas e acompanhamento inicial, enquanto os professores destacam a importância da planificação colaborativa (15%), da formação específica (15%) e da criação de mais tempo institucional (10%) para a articulação. Estas propostas alinham-se com as recomendações do CNE (2023) e da OCDE (2018), que

defendem que a continuidade educativa se constrói com coordenação entre docentes, partilha de práticas e envolvimento das famílias.

A **leitura complementar do gráfico comparativo** (Figura 1) confirma estas tendências, evidenciando diferentes prioridades entre grupos. Os professores valorizam sobretudo o sucesso educativo (90%), enquanto os alunos do 1.º CEB destacam o apoio socioemocional (85%) e o envolvimento familiar (80%). Os alunos do 2.º CEB apresentam valores mais baixos em todas as dimensões, revelando uma perceção menos positiva do acompanhamento após a transição. Esta leitura reforça que o processo de articulação deve equilibrar exigência académica e apoio emocional, garantindo que nenhum aluno se sinta invisível ou desamparado ao mudar de ciclo.

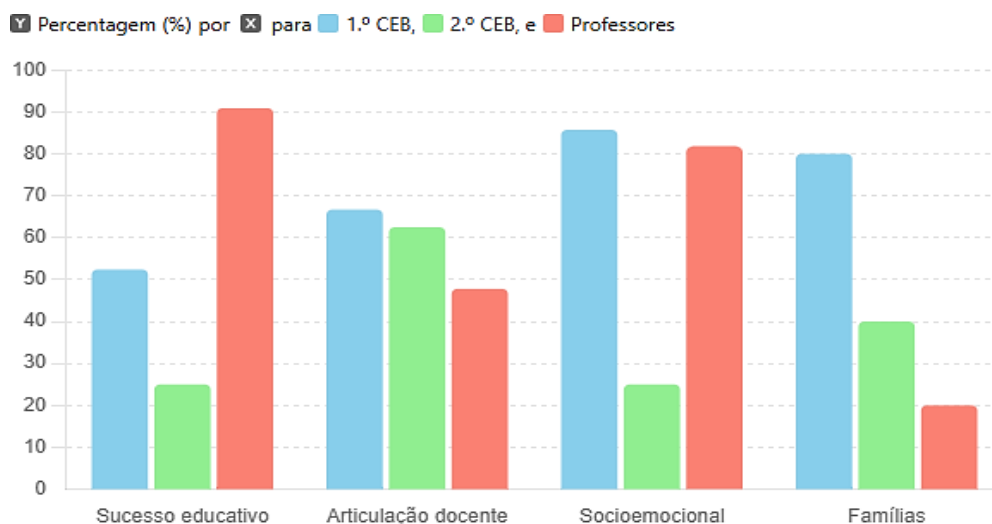


Figura 1- Perceções comparativas dos alunos do 1.º e 2.º CEB e professores sobre a transição escolar

Nota. A figura evidencia as diferenças percentuais entre grupos nas dimensões “*Sucesso educativo*”, “*Articulação docente*”, “*Socioemocional*” e “*Famílias*”, confirmando que os professores atribuem maior importância ao sucesso académico, enquanto os alunos do 1.º CEB valorizam sobretudo o apoio emocional e familiar. Os alunos do 2.º CEB apresentam valores mais baixos em todos os domínios, sugerindo menor perceção de apoio após a transição. Enquanto as Figuras 6,7,8 e 9 do Apêndice S detalham graficamente cada dimensão.

Em síntese, a transição entre ciclos é vivida com entusiasmo, mas também com ansiedade. O sucesso deste processo depende de uma articulação estruturada, afetiva e colaborativa entre professores, alunos e famílias, pilares fundamentais de uma escola que aprende e cresce em

conjunto.

4.2.7 Análise Interinstrumentos: Alunos, Professores e Entrevistas

De forma complementar à análise individual dos questionários e entrevistas, procedeu-se a uma triangulação entre os diferentes instrumentos, de modo a reforçar a validade e a consistência dos resultados. A síntese desta integração encontra-se sistematizada cf. Tabela 91 no Apêndice T, onde se cruzam as percepções de alunos, professores e elementos da direção/coordenação relativamente à transição do 1.º para o 2.º CEB.

De forma convergente, todos os participantes reconhecem que a articulação curricular e pedagógica constitui um fator determinante para o sucesso da adaptação, salientando a relevância de atividades conjuntas entre ciclos. Esta unanimidade traduz uma consciência partilhada sobre a importância de criar experiências de continuidade que evitem ruturas no percurso escolar.

No entanto, emergem focos de atenção distintos:

- **Alunos** – exprimem a sua vivência em termos emocionais e disciplinares, destacando receios, entusiasmo e dificuldades em áreas concretas como Matemática, Português e Inglês.
- **Professores** – privilegiam uma leitura metodológica e organizacional, apontando a falta de autonomia e métodos de estudo como a principal fragilidade, bem como constrangimentos estruturais como tempo e reduzido envolvimento parental.
- **Direção e coordenação** – fornecem uma visão macro e estratégica, defendendo a necessidade de consolidar a articulação curricular como prática sistemática e sustentada, através de planificação estruturada, formação contínua e maior implicação das famílias.

Esta triangulação evidencia que, embora a transição seja percecionada de forma globalmente positiva, subsistem fragilidades que se situam em três planos complementares: disciplinar e emocional (alunos), metodológico e organizacional (professores) e estratégico (gestão e coordenação). Assim, a investigação demonstra que o sucesso da transição depende da capacidade de articular estas três perspetivas, promovendo respostas educativas integradas que assegurem tanto a continuidade das aprendizagens como o bem-estar dos alunos.

4.2.8 Análise de Cruzamento de Variáveis

Os resultados relativos aos alunos do 4.º ano mostram que a transição para o 2.º ciclo é vivida de forma desigual, influenciada por fatores como o género, a preparação, a informação prévia e o apoio familiar cf. Tabela 13 no Apêndice J.

No que respeita ao género, as raparigas mostram maior entusiasmo (66,7%) do que os rapazes (33,3%), mas também manifestam receios mais fortes quanto à adaptação. Entre as alunas, 33,3% referiram “muito medo” e 66,7% “algumas dúvidas”, enquanto entre os rapazes 20% admitiram “muito medo” e 20% disseram não ter receios. Esta dualidade sustenta Vasconcelos (2009) e Anderson et al. (2000), ao evidenciar que a transição combina entusiasmo e insegurança.

A preparação para a mudança revelou-se determinante: entre os alunos que participaram em atividades de transição, 94,7% sentiram-se mais confiantes e apenas 5,3% não notaram benefícios. Estes resultados reforçam a importância de experiências práticas e de contacto prévio com o novo ciclo (CNE, 2017; OCDE, 2018).

A informação prévia sobre o 2.º ciclo atua como fator protetor. Dos que afirmaram “não saber quase nada”, 66,7% sentiam muito medo, enquanto 100% dos que não tinham receios possuíam algum conhecimento sobre o novo contexto. A informação, portanto, reduz a ansiedade e aumenta o entusiasmo (Anderson et al., 2000).

O apoio familiar destaca-se como elemento decisivo de segurança emocional. Todos os alunos que referiram que a família “ajuda muito” disseram não ter medo, enquanto aqueles cujas famílias “não ajudam nada” manifestaram receios. Este dado reforça o papel mediador da família (CNE, 2017).

Por fim, as conversas em família mostram-se igualmente relevantes. Mais de 60% dos alunos afirmam raramente conversar em casa sobre a transição, mas entre os que o fazem “às vezes”, a maioria demonstra maior entusiasmo e confiança. Já os dois que nunca conversam revelam baixa motivação e menos entusiasmo, confirmando que a comunicação familiar reforça a motivação escolar (UNESCO, 2015).

Em síntese, os alunos do 4.º ano vivem esta transição com curiosidade e vontade de aprender, mas também com alguma ansiedade, sobretudo entre as raparigas. A preparação antecipada, o acesso à informação e o apoio familiar surgem como fatores de proteção que fortalecem a confiança e a segurança emocional.

Nos resultados relativos aos alunos do 5.º ano, os cruzamentos de variáveis evidenciam que a adaptação ao 2.º ciclo depende de fatores pessoais e institucionais cf. Tabela 14 no Apêndice J.

No que se refere à escola de origem, os alunos da escola-sede mostraram-se mais confiantes e com menos sinais de ansiedade, enquanto os provenientes de outras escolas do agrupamento ou de fora revelaram maior insegurança. Este resultado confirma a importância da continuidade num contexto já conhecido, funcionando a familiaridade com o espaço escolar e com alguns professores como fator protetor que reduz a ansiedade e facilita a adaptação (Roldão, 2008).

Relativamente à motivação inicial, o entusiasmo revelou-se determinante para uma transição bem-sucedida. Os alunos mais motivados relataram menos dificuldades de adaptação, enquanto os menos entusiasmados mencionaram obstáculos mais frequentes. Esta tendência está alinhada com Anderson et al. (2000), que destacam a motivação e o envolvimento como fatores de resiliência e de ajustamento positivo às novas exigências escolares.

No que respeita às atividades de preparação, a participação mostrou-se associada a níveis mais elevados de confiança e melhor integração. Apesar de 62,5% dos alunos referirem não ter participado em atividades de articulação, entre os que o fizeram, 77,8% destacaram ações organizadas pelo agrupamento e 22,2% visitas à escola-sede. Estes resultados sustentam as orientações do CNE (2017) e da OCDE (2018), que defendem a importância de planificar e institucionalizar momentos de contacto entre ciclos de modo a promover uma transição mais harmoniosa.

Por fim, o apoio da escola foi identificado como um fator essencial para o bem-estar e a adaptação dos alunos. Mais de metade afirmou sentir acompanhamento frequente por parte dos professores e da direção, o que reforçou o sentimento de pertença e segurança emocional. Em contrapartida, os alunos que percecionaram menor apoio referiram mais dificuldades de adaptação. Estes resultados corroboram Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), ao sublinharem que o apoio institucional é determinante para o sucesso e a estabilidade emocional durante as fases de transição.

Em síntese, os alunos do 5.º ano revelam, de forma geral, uma perceção positiva da adaptação ao 2.º ciclo, embora persistam diferenças associadas à origem escolar, à motivação e à presença de práticas de apoio. A continuidade no mesmo contexto, o entusiasmo face ao novo ciclo, a preparação prévia e o acompanhamento sistemático da escola constituem fatores decisivos para uma transição mais confiante, segura e equilibrada.

Nos resultados relativos aos professores do 1.º e 2.º CEB, a percepção da transição está fortemente condicionada pela experiência profissional, pela formação contínua e pela participação em práticas colaborativas cf. Tabela 18 no Apêndice K.

No que respeita à experiência docente, os professores com mais anos de carreira e/ou com percurso em ambos os ciclos revelam uma visão mais estruturada dos desafios pedagógicos, enquanto os menos experientes tendem a valorizar aspetos emocionais. Dos inquiridos, 47,8% já lecionaram em ambos os ciclos e manifestam maior valorização da articulação curricular, enquanto 52,2%, com experiência apenas num ciclo, apresentam uma visão mais limitada. Estes resultados sustentam Roldão (2008), ao evidenciar que a experiência direta em diferentes níveis de ensino promove uma leitura vertical e integrada do currículo, essencial para uma transição harmoniosa.

Relativamente à formação contínua, a frequência em ações formativas relacionadas com a articulação e a transição revelou-se um fator mobilizador de práticas colaborativas. Os docentes que frequentaram este tipo de formação referem maior envolvimento em projetos e momentos de partilha, ao passo que os que não participaram evidenciam menor interação e reconhecimento do impacto dessas práticas. Esta relação reforça a OCDE (2018), ao sublinhar que a formação contínua favorece o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

No que se refere às reuniões interciclos, estas surgem como momentos decisivos para a criação de uma cultura colaborativa. Os docentes que participam regularmente nestes encontros reconhecem os seus benefícios e a relevância da articulação curricular, enquanto aqueles que o fazem de forma esporádica demonstram maior ceticismo quanto à sua utilidade. Estes resultados corroboram Abrantes (2008), ao reforçar que a colaboração intencional e planeada é essencial para o alinhamento entre ciclos e a melhoria da continuidade pedagógica. Em conjunto, os resultados revelam que a articulação curricular não depende apenas de políticas educativas ou documentos orientadores, mas sobretudo da experiência, da formação e da colaboração efetiva dos docentes. Tal como defendem Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), o trabalho em equipa e a partilha de práticas são condições determinantes para a consolidação de uma cultura de escola capaz de garantir uma transição coesa e bem-sucedida para todos os alunos.

A análise dos cruzamentos de variáveis permitiu aprofundar a compreensão das dinâmicas que caracterizam a transição entre ciclos, revelando convergências e especificidades nas percepções de alunos e professores.

Alunos do 4.º ano. Observou-se a coexistência entre entusiasmo e receios: as raparigas mostraram-se mais motivadas, mas também mais inseguras cf. Tabela 13 no Apêndice J. A

participação em atividades de preparação revelou-se altamente eficaz, 94,7% reconheceram benefícios. A informação clara sobre o novo ciclo reduziu incertezas e o apoio familiar reforçou a segurança emocional, suportando as conclusões do CNE (2017) e da UNESCO (2015).

Alunos do 5.º ano. O entusiasmo inicial funcionou como fator protetor, reduzindo as dificuldades de adaptação cf. Tabela 14 no Apêndice J. O contexto de origem mostrou-se determinante: os alunos da escola-sede revelaram mais confiança do que os provenientes de outras escolas, em linha com Roldão (2008). A participação em atividades de preparação e o apoio da escola estiveram igualmente associados a uma adaptação mais positiva (CNE, 2017; OCDE, 2018; Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Professores do 1.º e 2.º CEB. A perceção docente sobre a transição está condicionada pela experiência profissional, pela formação contínua e pela participação em reuniões interciclos cf. Tabela 18, Apêndice K. Os professores mais experientes destacam fragilidades na autonomia e organização dos alunos, enquanto os menos experientes enfatizam as dimensões socioemocionais. A formação e a colaboração entre ciclos estiveram associadas a uma maior valorização da articulação curricular, confirmando que a continuidade depende também do trabalho colaborativo entre docentes.

Os cruzamentos confirmam que a transição entre ciclos não é apenas um processo curricular ou organizacional, mas antes um fenómeno complexo e multidimensional, que envolve aprendizagens, emoções, relações familiares e práticas docentes. Tal como defendem Anderson et al. (2000), Roldão (2008) e Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), uma transição harmoniosa exige informação clara, preparação prática, envolvimento das famílias e colaboração entre professores.

Em síntese, os cruzamentos de variáveis cf. Tabela 19 no Apêndice L confirmam que a transição do 1.º para o 2.º CEB resulta de uma combinação entre fatores individuais, familiares e institucionais. Esta leitura, baseada nos questionários aplicados a alunos e professores, será agora complementada com a análise documental, de modo a alargar a compreensão do fenómeno e consolidar os resultados obtidos.

4.3 Resultados da análise documental

A análise documental permitiu complementar e aprofundar a compreensão das práticas do Agrupamento de Escolas da Boa Água no que respeita à transição entre ciclos. Foram considerados documentos institucionais e pedagógicos de referência, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano de Inovação, o Plano de Ação de

Desenvolvimento Digital (PADD), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os Relatórios de Autoavaliação.

Estes elementos fornecem evidências consistentes que, quando articuladas com as percepções recolhidas através das entrevistas e questionários, possibilitam uma leitura mais completa e fundamentada da realidade em estudo.

A análise é organizada em função dos cinco objetivos específicos da investigação, assegurando coerência interna e comparabilidade entre as diferentes fontes documentais.

4.3.1 Objetivo 1: Sucesso Educativo dos Alunos

Os documentos institucionais do agrupamento colocam o sucesso educativo como prioridade central. No **Projeto Educativo (PE)**, uma das dimensões estratégicas é precisamente “*Sucesso educativo para cidadãos do século XXI*”, que contempla metas como reduzir o insucesso escolar a valores próximos de zero, elevar as notas médias e promover literacias essenciais (leitura, escrita, numeracia e TIC) como alicerces da aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, o PE prevê “continuar a reduzir o insucesso aproximando-o de zero”, através de metodologias inovadoras, partilha de práticas entre docentes e envolvimento ativo dos pais no percurso escolar.

O **Relatório de Autoavaliação** mais recente evidencia os resultados destas estratégias: as taxas de sucesso aproximam-se dos 100% em vários anos de escolaridade. Destacam-se os dados do 2.º ciclo, com 100% de sucesso no 6.º ano, e do 3.º ciclo, com 99,46% no 9.º ano, registando apenas duas retenções no último ano letivo. Estes números traduzem uma melhoria sustentada, em consonância com o PE. Importa sublinhar que os documentos não se limitam a indicadores quantitativos, mas valorizam igualmente a aquisição de competências transversais, salientando “a valorização dos processos de aquisição e desenvolvimento de competências que vão além da procura de melhores resultados estatísticos”.

O **Plano Anual de Atividades (PAA) 2024/25** apresenta uma elevada densidade de iniciativas promotoras de literacia e motivação académica, como o programa “*10 minutos a ler*”, a Semana da Leitura e o Concurso Concelhio de Leitura, todas com participação de turmas do 4.º e 5.º ano. Estas atividades, de carácter regular, reforçam a consistência das aprendizagens e alinham-se com a aposta estratégica definida no PE.

Para além destas iniciativas universais, o agrupamento implementou mecanismos de apoio diferenciado, como tutorias, Planos Curriculares Individualizados (PCI) e projetos de literacia inicial (*Já Sei Ler, Já Sei Escrever*). Estes instrumentos funcionam como respostas precoces a lacunas de aprendizagem, assegurando que quase nenhum aluno fica para trás. A organização

interna prevê ainda momentos formais de avaliação a cada oito semanas e a semestralização da avaliação, permitindo acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e ajustar estratégias sempre que necessário.

Este quadro documental encontra respaldo na literatura especializada. Fullan (1991, 2007, 2016) sublinha que a mudança educativa bem-sucedida depende daquilo que os professores fazem e pensam, sendo fundamental que todas as práticas estejam orientadas para o sucesso de cada aluno. Bolívar (2012) enfatiza a necessidade de uma escola inclusiva, onde todos progridem segundo o seu potencial, sem deixar ninguém para trás. As orientações da OCDE (2018) reforçam esta perspetiva, defendendo metas ambiciosas acompanhadas de monitorização frequente e intervenções precoces. De igual modo, Alarcão (2011) destaca que escolas eficazes são aquelas que conjugam inovação pedagógica com equidade, assegurando que o sucesso não se resume a estatísticas de aprovação, mas se traduz em aprendizagens significativas.

Em síntese, a análise documental mostra que o AEBA construiu um ecossistema de sucesso assente em monitorização regular, dispositivos de literacia, apoios diferenciados e metodologias inovadoras, alcançando taxas de sucesso próximas da universalidade. Trata-se de um exemplo concreto da implementação das recomendações nacionais e internacionais, garantindo a todos os alunos oportunidades de aprendizagem consistentes e significativas.

4.3.2 Objetivo 2: Desenvolvimento Profissional dos Professores

A formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes surgem na documentação do agrupamento como condições essenciais para a melhoria das aprendizagens. O Regulamento Interno explicita que uma das competências das estruturas de coordenação pedagógica é “identificar necessidades de formação dos docentes” e promover medidas de capacitação, quer através do Centro de Formação de Associação de Escolas, quer em articulação com outras entidades. Também no Projeto Educativo (PE) se destaca a “inovação e melhoria contínua das práticas pedagógicas”, sublinhando que professores em evolução permanente são peça central para garantir a qualidade do ensino. Neste sentido, o PE prevê “disponibilizar formação no âmbito das práticas pedagógicas e metodologias inovadoras” para docentes e não docentes, alinhando esta aposta com os objetivos estratégicos do agrupamento. O Plano de Formação evidencia áreas prioritárias como a transição digital, a avaliação formativa e a educação inclusiva. A Avaliação Externa destaca como ponto forte a disponibilização de tempo para trabalho colaborativo entre docentes e a articulação das formações com parceiros externos (Centro de Formação Ordem de Santiago, projetos

Erasmus+), a par de sessões dinamizadas internamente. Este investimento tornou possível que o agrupamento fosse pioneiro em projetos nacionais como o *Edulabs* e os *Manuais Digitais*, graças ao facto de dispor de professores preparados em TIC e metodologias ativas. O PAA 2024/25 dá continuidade a esta visão, prevendo iniciativas como as *Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (Includ-ed)*, destinadas a docentes e calendarizadas ao longo do ano, reforçando a ideia de que a formação também acontece entre pares e no próprio contexto escolar.

Esta orientação documental confirma o que a literatura tem sublinhado. Day (1999, 2001) defende que professores eficazes são “profissionais reflexivos em aprendizagem permanente”, capazes de se adaptar a novas exigências e contextos. Também Alarcão (2001) fala da “escola reflexiva”, onde os docentes aprendem coletivamente, partilham saberes e reconfiguram práticas. Na mesma linha, Perrenoud (2001) identifica como competência indispensável do professor do século XXI a capacidade de trabalhar em equipa e gerir a sua própria formação, aspetos claramente valorizados nas políticas do AEBA. Fullan (2011) acrescenta que é ao fortalecer o “capital profissional”, conhecimento, competências e compromisso partilhado entre professores, que as escolas conseguem sustentar a inovação a longo prazo.

O caso do AEBA ilustra bem estas perspetivas. Ao disponibilizar tempo para o trabalho colaborativo e ao alinhar as formações com as prioridades do PE, o agrupamento reforça a aprendizagem profissional contínua como cultura institucional. Este investimento remete para a noção de *learning organization* da OCDE (Schleicher, 2018), segundo a qual a escola se reinventa continuamente através da aprendizagem colaborativa.

Em síntese, a análise documental evidencia uma correspondência clara entre as orientações estratégicas do agrupamento e os pressupostos teóricos que afirmam que professores bem formados e em cooperação são a base para elevar a qualidade do ensino (Day, 2001; Bolívar, 2010).

4.3.3 Objetivo 3: Formação Contínua e Articulação Curricular

A documentação do agrupamento evidencia que a articulação curricular, em conjunto com a formação contínua dos docentes, constitui uma área estratégica de intervenção. Logo na fase de diagnóstico, o Projeto Educativo (PE) identificou a necessidade de “construir um referencial para a articulação curricular entre áreas de estudo no 1.º ciclo, entre o 1.º e o 2.º ciclos, e de articulação das aprendizagens essenciais no 2.º e 3.º ciclos”, como forma de evitar ruturas no percurso escolar dos alunos.

Em resposta, foram implementadas medidas consistentes. Uma das mais relevantes é o projeto FICA – Facilitadores da Interdisciplinaridade, Colaboração e Aprendizagem, através do qual

os professores dinamizam sessões regulares de partilha (*Partilha Mensal FICA*) e apoiam colegas na planificação interdisciplinar, assumindo funções de mentoria pedagógica. O Relatório de Autoavaliação destaca que esta prática reforça a coesão curricular e a continuidade entre ciclos, funcionando simultaneamente como formação em serviço, já que promove aprendizagem profissional entre pares.

O Plano de Inovação reforçou a conceção do currículo numa perspetiva de ciclo, em detrimento da lógica anual, prevendo a constituição de grupos heterogéneos em cada ano de escolaridade (3.º/4.º, 5.º/6.º). Esta reorganização fomenta trabalho multinível e aprendizagens diferenciadas. A Avaliação Externa sublinha que esta medida “proporciona equidade no acesso ao currículo” e evita ruturas comuns na transição de ciclo. Os avaliadores reconhecem igualmente que as articulações horizontais e verticais estão consolidadas e são facilitadas por dinâmicas de trabalho colaborativo já institucionalizadas.

Entre os exemplos de práticas documentadas destacam-se:

- a inclusão da Orquestra Geração e do ensino do Inglês desde o 1.º ciclo, garantindo continuidade curricular e extracurriculares articuladas;
- a criação de tempos comuns semanais de trabalho colaborativo entre turmas, que permitem desenvolver projetos conjuntos entre alunos do 4.º e do 5.º ano, alinhados com o projeto *Includ-Ed* e iniciativas de transição como *Caminhar de Mãos Dadas*;
- no PAA 2024/25, a calendarização de atividades conjuntas como *Hora do Conto*, encontros com autores, Feira do Livro, concursos e eventos culturais, destinadas a alunos do 1.º ao 3.º ciclo, funcionando como pontes curriculares práticas.

Esta abordagem encontra suporte direto na literatura. Para Alarcão (2008), a passagem de ciclo representa uma “rutura dupla”, requerendo estratégias de continuidade no plano curricular e comunicacional. As medidas do AEBA, como grupos heterogéneos e reuniões regulares de articulação, correspondem ao que autores como Esteban & Bolívar (2013) defendem para superar a fragmentação entre ciclos. Fullan (2001) sublinha que a melhoria sustentável depende da “coerência interna” do currículo e da partilha de práticas entre professores de diferentes níveis, algo visível no funcionamento das equipas FICA. Do ponto de vista da formação contínua, Imbernón (2010) e Bolívar (2010) destacam que esta deve estar intrinsecamente ligada à inovação curricular e às necessidades da escola, exatamente o que se observa nas formações planeadas para flexibilização curricular, avaliação semestral e metodologias de projeto.

Em síntese, os documentos mostram que o AEBA entende a formação contínua e a articulação curricular como duas faces da mesma moeda: formar professores e articular currículos são estratégias inseparáveis para assegurar aprendizagens progressivas e integradas. Esta visão, coerente com os contributos de Hargreaves & Fullan (2012) e Perrenoud (1999), traduz-se em práticas concretas que reduzem ruturas e promovem uma transição mais fluida entre ciclos.

4.3.4. Objetivo 4: Apoio Socioemocional: Bem-Estar e Sucesso Escolar na Transição de Ciclo

A documentação do agrupamento evidencia que o apoio socioemocional constitui uma dimensão estruturante das práticas educativas, integrando acompanhamento tutorial, mediação de conflitos e participação ativa das famílias.

O Regulamento Interno dedica uma secção ao Apoio Tutorial Específico, criado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, definindo-o como recurso destinado a reduzir o insucesso e o abandono escolar precoce através de um professor tutor. Este acompanha pequenos grupos de alunos, em articulação com o diretor de turma, monitorizando faltas, progressos e dificuldades, apoiando a organização do estudo e promovendo hábitos de autoavaliação e autorregulação. O Projeto Educativo (PE) integra estas tutorias numa cultura de inclusão, que visa prevenir comportamentos de risco e garantir que nenhum aluno fique sem acompanhamento.

Em complemento, o Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) assume funções de mediação e prevenção, ajudando os alunos a refletirem sobre atitudes, a resolverem conflitos e a desenvolverem vínculos positivos. Este gabinete dinamiza ainda ações de formação sobre competências relacionais e emocionais, envolvendo professores e assistentes operacionais.

O Relatório de Avaliação Externa confirma a eficácia destas medidas, referindo que o AEBA oferece um ambiente “seguro, socialmente acolhedor e desafiador da aprendizagem”. Entre as práticas mais relevantes destacam-se:

- o papel dos tutores no acompanhamento próximo;
- projetos de cidadania e resiliência, como a Academia de Líderes Ubuntu e o Programa RESCUR;
- iniciativas comunitárias como o Dia do INCLUD-ED, que mobilizam alunos, famílias e comunidade.

O PE valoriza ainda a corresponsabilização parental, reforçada por normas do Regulamento Interno que estabelecem direitos e deveres claros para os encarregados de educação. O agrupamento promove também projetos dirigidos às famílias, como a Academia Digital para

Pais, tertúlias dialógicas e grupos interativos do modelo *INCLUD-ED*, que aproximam escola e comunidade. A Avaliação Externa reconheceu estas iniciativas como ponto forte, destacando que as famílias se sentem parceiras ativas e confiam na escola enquanto “comunidade acolhedora”.

Este quadro encontra suporte na literatura especializada. A OCDE (2015) inclui competências socioemocionais — resiliência, colaboração e empatia — entre as aprendizagens essenciais do século XXI. Fullan (2014) e Day & Gu (2010) defendem que o bem-estar é inseparável da aprendizagem, sendo as tutorias e mentorias meios eficazes para garantir essa ligação. Em Portugal, Fernandes (2013) demonstrou o impacto positivo da tutoria no sucesso académico e relacional, enquanto Perrenoud (2000) lembra que o professor deve também assumir uma dimensão psicopedagógica. Por sua vez, Epstein (2001) e Bolívar (2006) sublinham o papel do envolvimento parental como condição essencial para uma escola democrática e eficaz.

Em síntese, os documentos do AEBA revelam a construção de uma rede integrada de apoio socioemocional, alicerçados em práticas de tutoria, programas de resiliência e envolvimento familiar. Esta rede funciona de forma articulada no quotidiano escolar, garantindo que os alunos encontram sempre um adulto ou uma estrutura de referência capaz de responder às suas necessidades de bem-estar e de aprendizagem.

4.3.5 Objetivo 5: Práticas Pedagógicas e Organizacionais de Articulação entre Ciclos

A articulação entre o 1.º e o 2.º CEB surge nos documentos do AEBA como prioridade estratégica, assumindo-se como eixo central para garantir uma transição harmoniosa. O Projeto de Inovação conferiu ao agrupamento autonomia para experimentar soluções organizacionais que atenuassem ruturas entre ciclos. Entre as medidas mais relevantes destaca-se a constituição de turmas multinível (3.º/4.º e 5.º/6.º anos), promovendo aprendizagens em grupos heterogéneos, a cooperação entre pares e uma lógica de ciclo em vez de compartimentação anual. O Relatório de Avaliação Externa valorizou esta inovação, reconhecendo-a como promotora de aprendizagens significativas e de equidade.

Do ponto de vista organizacional, destaca-se a semestralização da avaliação, que harmoniza o calendário avaliativo entre ciclos e introduz momentos de monitorização intermédia a cada oito semanas. Esta medida reduz ruturas abruptas e garante maior continuidade regulada, alinhando-se com as recomendações de Fullan (2006) sobre a criação de “pontes” organizacionais.

A documentação analisada evidencia igualmente diversos projetos de reforço da ligação pedagógica entre ciclos. O Caminhar de Mãos Dadas proporciona atividades conjuntas entre

turmas do 4.º e do 5.º ano, enquanto projetos como Já Sei Ler, Já Sei Escrever e Consciência Fonológica, iniciados no 1.º ciclo, encontram continuidade no 2.º ciclo. Também os Planos Curriculares Individualizados (PCI) asseguram que medidas de apoio não se perdem na transição. Estas práticas materializam a articulação curricular vertical defendida por Alarcão (2008) e Esteban & Bolívar (2013).

O Regulamento Interno prevê mecanismos formais de articulação, como reuniões de passagem de informação entre o Conselho de Docentes do 1.º ciclo e os Conselhos de Turma do 5.º ano, bem como a figura do Coordenador de Diretores de Turma do 2.º ciclo, que garante a consistência dos procedimentos. Esta liderança intermédia corresponde ao modelo de Bolívar (2013), que valoriza o papel de lideranças intermédias na coesão escolar.

O Plano Anual de Atividades (PAA) 2024/25 reforça esta articulação com iniciativas comuns a diferentes ciclos: Semana da Leitura, concursos de escrita e leitura, atividades ambientais e culturais e projetos como o Includ-Ed, que articula turmas desde o pré-escolar até ao 2.º ciclo. Estas experiências conjuntas reduzem receios e favorecem a adaptação.

De forma crítica, a análise documental confirma que estas medidas respondem a fragilidades tradicionalmente associadas à transição. Tal como defendem Galton (2000) e Salgado & Neto (2012), a descontinuidade metodológica e a ausência de comunicação entre professores são os principais riscos nesta fase. No AEBA, porém, a aposta em metodologias comuns (trabalho de projeto), atividades conjuntas e partilha sistemática de informação mostra a preocupação em garantir continuidade pedagógica e relacional. A organização de grupos heterogéneos multi-idade aproxima-se ainda da perspetiva vygotskyana da aprendizagem cooperativa, em que alunos mais velhos apoiam os mais novos (Little, 2006).

Persistem, contudo, desafios, nomeadamente a conciliação de culturas profissionais distintas entre professores generalistas do 1.º ciclo e especialistas do 2.º. Como refere Fullan (2001), esta transformação implica processos de “*reculturation*”, ou seja, mudanças culturais profundas que exigem tempo e empenho.

Em síntese, os documentos e relatórios mostram que o AEBA construiu um modelo de “escola de transição” (Alarcão, 2008): em vez de tratar os ciclos como etapas isoladas, promove uma visão integrada do percurso escolar, combinando inovação pedagógica, estruturas organizacionais consistentes e envolvimento de professores, alunos e famílias. Esta estratégia contribui para uma transição mais fluida, equitativa e promotora do sucesso educativo.

4.3.6 Síntese da análise documental

A análise documental confirma que o Agrupamento de Escolas da Boa Água desenvolve uma estratégia integrada para tornar a transição do 1.º para o 2.º CEB mais fluida e consistente. Os documentos revelam uma cultura institucional assente em cinco eixos centrais:

- **Sucesso educativo próximo da universalidade**, apoiado por monitorização frequente, projetos de literacia e medidas diferenciadas de apoio;
- **Desenvolvimento profissional docente**, sustentado em formação contínua, trabalho colaborativo e tempo dedicado à reflexão conjunta;
- **Articulação curricular intencional**, promovida por projetos como o FICA, turmas multinível e planificação conjunta, assegurando coerência vertical e horizontal;
- **Apoio socioemocional estruturado**, através de tutorias, programas de resiliência e um clima escolar positivo, reforçado pelo envolvimento familiar;
- **Práticas organizacionais inovadoras**, como a semestralização, as reuniões de articulação e as atividades conjuntas, que transformam a transição numa oportunidade educativa em vez de uma rutura.

Em conjunto, estas dimensões mostram que a transição é concebida como um processo global, que articula fatores pedagógicos, socioemocionais e organizacionais. Esta abordagem encontra respaldo na literatura (Alarcão, 2008; Fullan, 2011; OCDE, 2018), que sublinha a importância da continuidade curricular, do apoio personalizado e da colaboração docente e familiar.

Assim, o AEBA constitui um caso de referência na forma como articula documentos estratégicos e práticas quotidianas, garantindo que todos os alunos enfrentem a passagem entre ciclos em condições de sucesso académico e bem-estar pessoal.

Capítulo V – Análise Integrada dos Resultados

5.1 Introdução

Este capítulo integra e discute, de forma articulada, os resultados obtidos através das entrevistas, questionários e análise documental. A utilização de múltiplas fontes de informação permitiu construir uma visão mais ampla e consistente da problemática em estudo, evitando leituras fragmentadas e enriquecendo a compreensão do fenómeno.

A triangulação dos dados reforçou a validade e a profundidade da investigação. O cruzamento entre as perceções de alunos, professores e direção, juntamente com os registos documentais do Agrupamento de Escolas da Boa Água, possibilitou identificar convergências, tensões e complementaridades, sistematizadas nas tabelas e gráficos apresentados nos apêndices.

Mais do que descrever resultados isolados, esta análise procura interpretar o fenómeno de forma global, evidenciando a complexidade da transição entre ciclos, os principais desafios e as oportunidades emergentes. O capítulo sublinha ainda as implicações práticas e teóricas dos resultados, apontando caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas mais consistentes e articuladas.

5.2 Integração dos Resultados por Objetivos Específicos

5.2.1 Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos

A análise integrada confirma que o sucesso educativo é uma preocupação transversal nas três fontes de dados, questionários, entrevistas e documentação institucional.

Nos questionários, tanto os alunos do 1.º como do 2.º CEB revelaram gosto pela aprendizagem, mas identificaram dificuldades significativas em áreas-chave. No 4.º ano, as fragilidades concentraram-se no Português (52,4%) e na Matemática (42,9%) cf. Tabela 13, Apêndice J, enquanto no 5.º ano surgiram problemas ligados à organização do estudo e à adaptação às novas exigências curriculares cf. Tabela 14, Apêndice J. Estas perceções foram confirmadas pelos docentes, que identificaram a falta de autonomia e de autorregulação como entraves recorrentes ao desempenho académico cf. Tabela 18, Apêndice K.

Nas entrevistas, o Diretor destacou que “nenhum aluno deve ficar para trás”, salientando que as medidas implementadas visam garantir o apoio efetivo às aprendizagens. As coordenadoras referiram que o trabalho colaborativo entre docentes tem permitido preparar melhor os alunos e reduzir ruturas na transição para o 2.º CEB cf. Tabela 2 na P. 36.

A análise documental reforça esta prioridade. O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento assume explicitamente o objetivo de reduzir o insucesso a valores residuais, promovendo as literacias essenciais e a monitorização contínua das aprendizagens. Os Relatórios de

Autoavaliação revelam taxas de sucesso próximas de 100% no 2.º e 3.º ciclo, demonstrando a eficácia das medidas implementadas. O Plano Anual de Atividades 2024/2025 complementa esta estratégia através de projetos interdisciplinares, tutorias e iniciativas de reforço da literacia.

De forma articulada, os três instrumentos convergem na mesma ideia: o sucesso educativo não se traduz apenas em resultados estatísticos, mas também na aquisição de competências sólidas, autonomia e bem-estar. Apesar dos progressos significativos, persistem desafios relacionados com a autorregulação e a adaptação às novas exigências curriculares, o que reforça a necessidade de acompanhamento diferenciado e de estratégias de apoio continuado.

5.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores

A análise integrada revela que o desenvolvimento profissional contínuo constitui um eixo estruturante da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º CEB.

Nos questionários, os docentes reconheceram avanços significativos, embora salientem que a articulação ainda se realiza de forma irregular. Entre as propostas mais recorrentes destacam-se a necessidade de formações conjuntas e de momentos de planificação coletiva, com vista a alinhar práticas pedagógicas e critérios de avaliação cf. Tabela 76 e 77, no Apêndice P e Tabela 83, no apêndice P.

Nas entrevistas, a Coordenadora do 1.º CEB valorizou as reuniões interciclos como espaços essenciais para partilhar informação sobre os alunos e alinhar expectativas entre docentes. A Coordenadora do 2.º CEB acrescentou que o agrupamento implementou mecanismos de transmissão de perfis detalhados dos alunos que ingressam no 5.º ano, assegurando a continuidade do acompanhamento. Já o Diretor sublinhou que a articulação só é eficaz quando acompanhada de formação contínua e de tempo destinado ao trabalho colaborativo, aspetos operacionalizados no âmbito do Plano de Inovação cf. Tabela 2 na p. 36.

A análise documental confirma esta orientação estratégica. O Relatório de Avaliação Externa valoriza as dinâmicas de colaboração pedagógica já instituídas e destaca como ponto forte o Projeto FICA (Facilitadores da Interdisciplinaridade, Colaboração e Aprendizagem), que conjuga formação e planificação conjunta. Também o Plano Anual de Atividades 2024/2025 regista a dinamização de iniciativas conjuntas, como a Hora do Conto, o Caminhar de Mãos Dadas, a Feira do Livro e projetos de Inglês, que mobilizam professores de diferentes ciclos e reforçam as práticas colaborativas.

Em síntese, a triangulação das fontes confirma que a formação contínua não deve ser entendida apenas como um recurso individual, mas como um dispositivo coletivo, capaz de

sustentar a articulação curricular e garantir percursos mais coerentes para os alunos. Apesar dos progressos já alcançados, persiste o desafio de sistematizar estas práticas, assegurando que todos os estudantes beneficiem de experiências educativas integradas e consistentes.

5.2.3 Formação Contínua e Articulação Curricular

A análise integrada confirma que a formação contínua, quando associada à articulação curricular, constitui um dos eixos estruturantes da estratégia educativa do Agrupamento de Escolas da Boa Água.

Nos questionários, os docentes identificaram a articulação como uma das principais fragilidades do processo de transição, embora reconheçam o valor das formações conjuntas e das práticas de partilha entre ciclos. Cerca de metade afirmou nunca ter lecionado em ambos os ciclos, o que limita uma visão mais integrada do percurso dos alunos cf. Tabela 67, Apêndice P. Ainda assim, a participação em ações de formação sobre flexibilidade curricular e avaliação semestral foi apontada como promotora de maior harmonização de práticas e critérios pedagógicos cf. Tabela 76 e 77 no, Apêndice P.

As entrevistas reforçam estas perceções. A Coordenadora do 1.º CEB salientou a importância das reuniões conjuntas de final de ano, nas quais são alinhados critérios de avaliação e transmitida informação sobre as turmas em transição. A Coordenadora do 2.º CEB valorizou a realização de formações conjuntas, que têm contribuído para aproximar culturas profissionais distintas. O Diretor acrescentou que a reorganização de horários e práticas pedagógicas só se tornou viável graças ao investimento em formação contínua, apoiado pelo Plano de Inovação cf. Tabela 2 na p. 36.

A análise documental reforça esta evidência. O Projeto Educativo identifica a articulação curricular como prioridade estratégica, e o Plano Anual de Atividades 2024/2025 prevê medidas concretas, como as Partilhas Mensais FICA e projetos conjuntos entre turmas do 4.º e 5.º ano cf. Tabelas 37 e Apêndice M. Estas ações consolidam uma lógica de continuidade pedagógica e colaboração sistemática.

Do ponto de vista teórico, Alarcão (2008) descreve as transições de ciclo como “ruturas duplas” que exigem medidas de continuidade; Bolívar (2010) defende a criação de mecanismos formais de colaboração docente; e Fullan (2001) sublinha que a sustentabilidade da mudança depende da consolidação de práticas coletivas consistentes, ultrapassando a dependência de iniciativas individuais.

Em síntese, a articulação curricular no AEBA reflete uma cultura organizacional que conjuga inovação, formação contínua e trabalho colaborativo estruturado. Embora persistam desafios

decorrentes da experiência limitada de alguns docentes em ambos os ciclos, os dados convergem na identificação de avanços sólidos e consistentes, alinhados com as recomendações da investigação educacional e com as orientações de organismos nacionais e internacionais.

5.2.4 Apoio socioemocional na adaptação dos alunos na transição de ciclo

A análise integrada dos dados evidencia que o apoio socioemocional, associado ao envolvimento das famílias, constitui um dos pilares centrais para uma transição bem-sucedida entre o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico.

Nos questionários, os alunos do 4.º ano revelaram entusiasmo pela mudança, mas mais de 70% manifestaram receios relacionados com a gestão de vários professores, a maior carga de trabalho e a adaptação a novos espaços escolares cf. Tabelas 13 e 14, Apêndice J. Entre os alunos do 5.º ano, cerca de 25% assinalaram dificuldades frequentes na adaptação, sobretudo no estudo autónomo e na organização pessoal. Do lado dos docentes, 81,8% identificaram a falta de autonomia e de autorregulação como fragilidade recorrente, reconhecendo a importância de reforçar mecanismos de acompanhamento individualizado. Embora apenas 4,5% tenham referido diretamente a ausência de tutoria, os dados apontam para a valorização de apoios regulares e próximos cf. Tabela 15, Apêndice J.

Quanto às famílias, os alunos do 1.º CEB reconheceram o apoio parental direto, enquanto no 2.º CEB esse envolvimento surge mais difuso. Já os professores tendem a valorizar sobretudo o papel da escola, atribuindo menor destaque ao contributo parental.

As entrevistas reforçam estas perceções. O Diretor sublinhou que o sistema de tutoria tem sido essencial para prevenir retenções e criar relações de confiança. As Coordenadoras acrescentaram que, para além da tutoria formal, projetos como Caminhar de Mãos Dadas, Tertúlias Dialógicas e Atividades de Acolhimento funcionam como rede de suporte envolvendo pares, famílias e comunidade. O envolvimento parental foi igualmente salientado, com destaque para feiras, tertúlias e clubes pedagógicos, iniciativas que reforçam a proximidade escola – família cf. Tabela 2 na p. 36.

A análise documental corrobora esta orientação. O Regulamento Interno prevê formalmente a tutoria como medida de apoio, e o Projeto Educativo (PE) assume o bem-estar e o envolvimento parental como princípios estruturantes. O Plano Anual de Atividades 2024/2025 inclui iniciativas como o Programa RESCUR, a Academia de Líderes Ubuntu e a Academia Digital para Pais, bem como eventos comunitários que fortalecem a relação entre a escola e a família. O Relatório de Avaliação Externa reconhece o clima escolar do AEBA como seguro e

inclusivo, destacando a tutoria, o Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) e a cooperação parental como pontos fortes.

A literatura corrobora estes resultados. Anderson et al. (2000) alertam que transições mal estruturadas podem gerar isolamento e desmotivação; Day & Gu (2010) defendem que o bem-estar e o sentimento de pertença são pré-condições do sucesso escolar; Fernandes (2013) comprova o impacto positivo de tutorias e mentorias; e Epstein (2001) reforça o valor da parceria entre a escola e a família na motivação e autoestima dos alunos.

Em síntese, a triangulação dos dados revela que o AEBA valoriza o apoio socioemocional e o envolvimento familiar como dimensões estruturantes da transição. Apesar dos progressos alcançados, subsiste o desafio de tornar a tutoria uma prática universal e de reforçar o reconhecimento docente do papel das famílias. A conjugação destas duas vertentes, apoio emocional e proximidade parental, revela-se determinante para reduzir receios, aumentar a confiança e promover uma adaptação mais harmoniosa e sustentável.

5.2.5 Práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem a transição

A análise integrada dos diferentes instrumentos evidencia a existência de práticas pedagógicas e organizacionais capazes de reduzir ruturas entre o 1.º e o 2.º CEB, embora a sua aplicação nem sempre ocorra de forma sistemática.

Os questionários aplicados a alunos e professores evidenciam que as atividades de preparação prévia, visitas à escola-sede, momentos de contacto com docentes do 2.º ciclo e projetos comuns, reforçam a confiança e mitigam receios, sobretudo quando realizadas antes da entrada no 5.º ano Tabela 19, Apêndice L e Figura 1 da p. 46.

No domínio da articulação docente, os professores valorizam as reuniões interciclos e o planeamento conjunto, mas admitem que estas práticas se desenvolvem de modo irregular. As respostas evidenciam fragilidades organizacionais, nomeadamente a falta de tempo, dificuldades de comunicação e insuficiente alinhamento entre ciclos cf. Tabelas 69, 70, 71, 72 e 73, Apêndice P). A formação contínua surge como elemento diferenciador, já que a sua frequência e utilidade foram amplamente reconhecidas como meios de reforçar a coerência pedagógica cf. Tabelas 74, 75 e 76, Apêndice P.

Também a planificação colaborativa e as atividades conjuntas, sobretudo em torno de projetos temáticos, visitas e iniciativas desportivas, revelam-se instrumentos eficazes de integração, embora frequentemente circunscritos a práticas pontuais. Estes dados encontram-se detalhados cf. Tabelas 83 e representados na Figura 2 no Apêndice P.

A coerência destas práticas é sustentada pelas medidas organizacionais assumidas pelo AEBA. Entre elas, destacam-se as turmas multinível, a semestralização da avaliação e os projetos de continuidade, como o Caminhar de Mãos Dadas, analisados nas secções 4.4.5 e 5.2. Estas opções funcionam como pontes entre ciclos, assegurando estabilidade e continuidade no percurso escolar dos alunos.

A comparação entre as perspetivas de alunos e professores revela simultaneamente convergências e divergências. Ambos os grupos reconhecem o valor das atividades de transição, mas divergem na perceção da preparação: enquanto os alunos sublinham dificuldades em áreas disciplinares específicas, os professores enfatizam a falta de autonomia e de métodos de estudo. Estes resultados estão reunidos nas Tabelas 87 e 88 no Apêndice O e Q e ilustrados nas Figuras 4, 5, 6, 7, 8 e 9 no Apêndice S, permitindo uma leitura mais ampla e aprofundada do fenómeno.

De forma global, os dados demonstram que o AEBA dispõe de práticas organizacionais e pedagógicas com impacto positivo na transição entre ciclos, mas persiste a necessidade de reforçar a sua consistência e universalidade. A calendarização estável das reuniões interciclos, a definição de metas de participação em atividades conjuntas e a monitorização sistemática dos resultados académicos e socioemocionais constituem passos críticos para consolidar os avanços já alcançados.

Esta leitura integrada confirma que a articulação curricular deve assumir-se como um processo contínuo e estruturado, capaz de sustentar não apenas a qualidade das aprendizagens, mas também o bem-estar e a confiança dos alunos na sua adaptação ao novo ciclo de ensino.

5.3 Síntese da análise integrada dos resultados

A análise integrada dos resultados permitiu compreender de forma ampla e consistente a transição entre o 1.º e o 2.º CEB no AEBA. A triangulação entre questionários, entrevistas e análise documental revelou um quadro globalmente positivo, marcado por práticas inovadoras e uma forte intencionalidade pedagógica, mas também por fragilidades que exigem acompanhamento continuado.

De forma transversal, confirmaram-se avanços significativos na articulação curricular, no investimento na formação docente e na promoção do bem-estar dos alunos. Contudo, persistem desafios ao nível da autorregulação, da sistematização das práticas de articulação e da valorização plena do papel das famílias. Estes aspetos demonstram que a transição é um processo complexo e multidimensional, que requer ação concertada entre professores, direção, alunos e comunidade.

Objetivo	Evidências-chave	Conclusões principais
OE1 – Sucesso educativo	- Taxas de sucesso próximas de 100%; - Dificuldades em Português e Matemática; - Fragilidades na autorregulação.	O sucesso vai além dos números: requer apoio diferenciado e desenvolvimento da autonomia.
OE2 – Desenvolvimento profissional dos professores	- Formação contínua priorizada; - Tempo para trabalho colaborativo; - Projetos de mentoria (FICA).	A formação sustenta práticas inovadoras, mas precisa alinhar-se ainda mais com as necessidades reais.
OE3 – Formação contínua e articulação curricular	- Projetos multinível; - Reuniões conjuntas; - Iniciativas FICA; - Flexibilidade curricular.	A articulação curricular é estratégica, mas depende de mecanismos consistentes e de formação integrada.
OE4 – Apoio socioemocional (inclui famílias)	- 70% dos alunos do 4.º ano referem receios; 25% dos do 5.º ainda com dificuldades; - Tutorias, - GIP, - Ubuntu, - RESCUR; - Apoio parental percebido como decisivo.	Apoio socioemocional e envolvimento familiar são determinantes, mas exigem consolidação e valorização docente.
OE5 – Práticas pedagógicas e organizacionais	- Reuniões de articulação; - Semestralização; - Projetos conjuntos; - Turmas multinível.	Existem práticas sólidas, mas a sua implementação é desigual; requer maior sistematização e continuidade.

Tabela 3 - Síntese final por objetivos

Em conclusão, a análise integrada evidencia que a transição entre ciclos, quando acompanhada de estratégias de articulação intencionais, pode converter-se numa oportunidade de inovação pedagógica e organizacional. O AEBA revela-se um exemplo de boas práticas, mas também de desafios persistentes, que exigem continuidade no investimento e na cooperação entre professores, direção, famílias e comunidade.

Esta leitura reforça que a transição escolar não deve ser entendida como um simples movimento administrativo entre ciclos, mas como um processo educativo e humano, que envolve aprendizagens, emoções, relações familiares e condições organizacionais. Ao valorizar a articulação curricular, o apoio socioemocional e o envolvimento de todos os intervenientes, o AEBA constrói bases sólidas para a promoção do sucesso educativo e do bem-estar dos alunos, em consonância com as recomendações nacionais e internacionais sobre boas práticas de transição escolar.

Capítulo VI – Conclusão e Plano de Ação

6.1 Síntese das conclusões

O estudo desenvolveu-se com recurso a uma metodologia mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas, o que permitiu uma compreensão ampla e aprofundada do fenómeno em análise. A componente quantitativa foi operacionalizada através da aplicação de questionários aos docentes e alunos, enquanto a componente qualitativa integrou entrevistas semiestruturadas ao Diretor e Coordenadoras do 1.º e 2.º CEB e a análise de documentação institucional relevante para o Agrupamento.

A partir desta análise integrada dos diferentes instrumentos, foi possível compreender de forma consistente a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas da Boa Água. Os resultados revelaram práticas pedagógicas intencionais e inovadoras, bem como mecanismos de colaboração que favorecem uma continuidade educativa positiva. Contudo, emergiram também fragilidades que exigem acompanhamento continuado, sistematização e ajustamentos no planeamento conjunto entre ciclos.

Os resultados dos questionários aplicados aos alunos do 4.º e do 5.º ano, conforme as Tabelas 13 e 14 no Apêndice J, evidenciaram que 52,4% dos alunos do 4.º ano identificaram dificuldades em Português e 42,9% em Matemática, associadas sobretudo à falta de autonomia no estudo e à adaptação às novas exigências. No 5.º ano, cerca de 25% dos alunos referiram dificuldades frequentes de adaptação, nomeadamente na organização pessoal e na gestão do estudo autónomo. Apesar destas dificuldades, a maioria dos alunos expressou entusiasmo e curiosidade perante a mudança, ainda que mais de 70% tenha manifestado receios relacionados com o aumento de professores, a carga de trabalho e a dimensão da escola-sede. Estes resultados atestam que, embora o apoio docente e familiar atue como fator de proteção, a preparação emocional e pedagógica continua a ser determinante para uma transição harmoniosa e bem-sucedida.

Do lado dos professores, os resultados dos inquéritos ao 1.º e 2.º CEB, conforme a Tabela 18 no Apêndice k e as Tabelas 34 a 35 e 74 a 76 no Apêndice P, evidenciaram uma forte valorização da formação contínua e do trabalho colaborativo, embora a articulação entre ciclos ainda ocorra de modo irregular. Cerca de 81,8% dos docentes identificaram a falta de autonomia e de autorregulação dos alunos como principal fragilidade, e 47,6% afirmaram nunca ter participado em reuniões conjuntas entre ciclos. A formação contínua e o Projeto FICA, Facilitadores da Interdisciplinaridade, Colaboração e Aprendizagem, surgem, neste contexto, como instrumentos centrais para reforçar a coerência curricular e as práticas

colaborativas.

As entrevistas realizadas ao Diretor e às Coordenadoras de Ciclo, conforme a Tabela 2, Triangulação das Entrevistas no p. 47, reforçaram os resultados obtidos nos questionários. O Diretor destacou a importância de assegurar que nenhum aluno fique para trás, realçando a relevância da tutoria e do acompanhamento individualizado. A Coordenadora do 1.º CEB sublinhou o valor das reuniões interciclos e da partilha de perfis detalhados dos alunos, enquanto a Coordenadora do 2.º CEB enfatizou o impacto das formações conjuntas e das ações FICA, que têm aproximado culturas profissionais distintas. Estas entrevistas evidenciam que a colaboração docente e o apoio socioemocional são dimensões determinantes da qualidade da transição entre ciclos.

A análise documental, consolidou estas conclusões, revelando a coerência entre as medidas desenvolvidas e os princípios inscritos nos documentos orientadores do agrupamento. O Projeto Educativo e os Relatórios de Autoavaliação confirmam taxas de sucesso próximas dos 100% no 2.º ciclo, mas sublinham que o sucesso não deve ser apenas estatístico, devendo traduzir-se em autonomia, bem-estar e aprendizagens significativas. O Plano Anual de Atividades 2024/2025 documenta um conjunto de iniciativas estruturantes, como reuniões interciclos, grupos multinível, turmas semestralizadas, programas de tutoria e projetos de continuidade, nomeadamente Caminhar de Mãos Dadas, Já Sei Ler/Escrever, RESCUR e Ubuntu, que evidenciam uma estratégia institucional coerente, centrada na integração e no desenvolvimento global dos alunos.

A análise comparativa entre alunos e professores, conforme as Tabelas 87 e 88 no Apêndice O e Q, revelou convergências importantes, como a valorização das atividades conjuntas de transição, mas também divergências quanto à preparação, à autonomia e ao papel atribuído às famílias. Os alunos tendem a valorizar o apoio parental direto, enquanto os professores atribuem maior peso à intervenção da escola, revelando a necessidade de reforçar a responsabilização parental e de consolidar a cooperação entre escola e famílias.

De forma global, a triangulação dos dados evidencia que a transição entre ciclos no AEBA é um processo multidimensional que envolve dimensões académicas, socioemocionais, familiares e organizacionais. Apesar dos avanços visíveis na articulação curricular, na formação docente e no apoio ao bem-estar, permanece o desafio de transformar práticas pontuais em rotinas institucionais consistentes, garantindo que todos os alunos beneficiem de uma transição harmoniosa, equitativa e promotora de sucesso.

O AEBA apresenta pontos fortes claros, dispositivos de formação e partilha, tutoria e mediação, inovação organizacional através da semestralização e das turmas multinível, mas

enfrenta o desafio de generalizar e estabilizar as práticas que demonstraram eficácia, assegurando regularidade, cobertura universal e avaliação de impacto.

Assim, tendo sido identificadas fragilidades que exigem resposta estruturada, delineou-se um Plano de Ação que procura colmatar essas áreas de melhoria, articulando os indicadores recolhidos e transformando os resultados do estudo em orientações operacionais para o desenvolvimento sustentável das práticas.

Esta síntese fundamenta diretamente o Plano de Ação, descrito na secção 6.2, que visa transformar avanços em rotinas institucionais sustentáveis, com metas, calendários e indicadores de acompanhamento académico e socioemocional, envolvendo famílias, docentes e direção num processo contínuo de melhoria e inovação educativa.

6.2 Plano de Ação

A análise desenvolvida ao longo deste estudo demonstrou que o Agrupamento de Escolas da Boa Água tem vindo a consolidar práticas de articulação curricular e de apoio à transição entre ciclos, mas a sua implementação ainda não é plenamente uniforme, dependendo por vezes da motivação das equipas e da disponibilidade de tempo para o trabalho colaborativo. Com base nos resultados obtidos e na triangulação de dados, apresenta-se um plano de ação estruturado em cinco eixos estratégicos e um eixo transversal de monitorização, alinhados com os objetivos da investigação e com a cultura organizacional do AEBA.

As medidas propostas visam fortalecer a continuidade pedagógica, promover o bem-estar socioemocional e reforçar a corresponsabilização de toda a comunidade educativa. O plano traduz as evidências recolhidas no terreno e o diálogo com a literatura especializada, procurando garantir validade científica, relevância prática e transferibilidade para outros contextos escolares.

Eixo Estratégico	Medidas Fundamentadas	Indicadores / Responsáveis / Calendário / Prazo
1. Sucesso Educativo e Aprendizagens Estruturantes	As evidências recolhidas nos questionários indicam fragilidades em Português (52,4%) e Matemática (42,9%) no 4.º ano, associadas à autorregulação e à consolidação de aprendizagens básicas. Propõe-se reforçar as competências essenciais através de projetos de literacia e numeracia articulados entre ciclos, clubes de estudo e tutorias entre pares, promovendo a autonomia e o gosto pela aprendizagem. O acompanhamento individualizado de alunos com Plano Curricular Individualizado (PCI) e a análise sistemática de resultados servirão para ajustar práticas pedagógicas.	Indicadores: Taxas de sucesso $\geq 90\%$; redução de retenções; melhoria das médias e da autoavaliação dos alunos. Responsáveis: Direção, Coord. de Ciclo, Departamentos, Conselhos de Turma. Calendário: Implementação contínua com revisão anual (julho). Prazo: Curto (início imediato) e Médio (consolidação).
2. Desenvolvimento Profissional e Formação Colaborativa	A análise revelou que, embora a formação contínua seja valorizada, a adesão ainda é irregular. É essencial promover comunidades de prática e sessões conjuntas entre docentes do	Indicadores: Nº de horas de formação conjunta; % de docentes participantes; registos de aplicação de novas práticas; evidências em atas e relatórios.
	1.º e 2.º CEB, integrando o projeto FICA como estrutura de mentoria colaborativa. Estas ações deverão centrar-se na articulação curricular, avaliação formativa, diferenciação pedagógica e inclusão, favorecendo a reflexão conjunta e a inovação. A observação entre pares e o feedback construtivo serão instrumentos de desenvolvimento profissional coletivo.	Responsáveis: Direção, Coord. de Ciclo, CFAE Ordem de Santiago, Coord. de DT. Calendário: Sessões semestrais com monitorização anual. Prazo: Curto (lançamento das sessões) e Médio (integração na rotina formativa).

3. Articulação Curricular e Flexibilidade Pedagógica	A articulação entre ciclos é um eixo estratégico do AEBA. Pretende-se institucionalizar uma calendarização fixa de reuniões interciclos (três por ano) e dinamizar partilhas pedagógicas FICA. A planificação colaborativa, a harmonização de critérios de avaliação e a criação de instrumentos comuns (rubricas, grelhas de observação, portefólios) reforçarão a continuidade pedagógica e a coerência curricular. O foco está em assegurar que as aprendizagens do 1.º ciclo se prolongam naturalmente no 2.º, evitando ruturas.	Indicadores: Nº de reuniões realizadas; atas com evidências de continuidade; comparativo de resultados disciplinares e perceção positiva de docentes. Responsáveis: Direção, Coord. de Ciclo, Coord. de DT, Equipas FICA. Calendário: Trimestral, com revisão no final de cada período. Prazo: Curto (implementação) e Médio (estabilização).
4. Apoio Socioemocional, Tutoria e Envolvimento Familiar	Mais de 70% dos alunos do 4.º ano revelaram receios face à mudança de ciclo, o que confirma a importância do acompanhamento emocional. O plano propõe universalizar a tutoria até ao 6.º ano, expandir o GIP a todos os polos, reforçar a Academia Digital para Pais e as tertúlias dialógicas, e integrar metodologias inspiradas na liderança relacional e na filosofia Ubuntu. Pretende-se fortalecer a empatia, o sentido de pertença e o vínculo positivo à escola, articulando o apoio entre docentes, famílias e comunidade.	Indicadores: % de alunos com tutor; nº de encontros tutor – família; índices de bem-estar e pertença; feedback qualitativo. Responsáveis: Tutores, Direção, DT, GIP, Associações de Pais. Calendário: Acompanhamento contínuo, com avaliação semestral. Prazo: Curto (implementação da tutoria) e Médio/Longo (cultura de apoio consolidada).
5. Práticas	As práticas observadas, como	Indicadores: Nº de atividades interciclos realizadas; taxa de

Pedagógicas e Organizacionais de Continuidade	Caminhar de Mãos Dadas, semestralização e turmas multinível, demonstraram eficácia, mas precisam de maior consistência. Este eixo propõe consolidar essas experiências, criando tempos protegidos para planificação conjunta e aumentando as atividades interdisciplinares (Semana da Leitura, Includ-Ed, projetos culturais e artísticos). Pretende-se promover aprendizagens significativas e relações de continuidade entre turmas e docentes.	participação de alunos; feedback de docentes e alunos; registos de boas práticas nos relatórios. Responsáveis: Direção, Coord. 1.º/2.º CEB, Conselhos de Turma, Equipas FICA. Calendário: Implementação anual, com revisão em julho. Prazo: Médio (consolidação) e Longo (sustentabilidade).
6. Monitorização, Avaliação e Sustentabilidade das Práticas	A sustentabilidade das práticas exige uma monitorização estruturada. Prevê-se a criação de uma equipa interna de monitorização da articulação, integrada na Equipa de Autoavaliação, responsável por recolher dados, avaliar impacto e propor ações de melhoria. Esta equipa deverá produzir relatórios anuais, promover <i>focus groups</i> com docentes e alunos e integrar os resultados da transição nos relatórios institucionais do AEBA.	Indicadores: Relatórios anuais de progresso; comparativo de resultados académicos e socioemocionais; planos de melhoria implementados; perceção positiva da comunidade educativa. Responsáveis: Direção, Equipa de Autoavaliação, Coord. de Ciclo. Calendário: Avaliação anual e revisão trienal no PE. Prazo: Médio (implementação da monitorização) e Longo (sustentação e melhoria contínua).

O Plano de Ação não pretende ser um modelo fechado, mas sim um guia dinâmico e flexível, adaptável a diferentes realidades escolares e em permanente atualização. No caso do AEBA, estas medidas assumem particular relevância por se encontrarem em consonância com a sua cultura de inovação pedagógica e com os valores de equidade e cooperação.

Mais do que responder a fragilidades pontuais, este plano visa consolidar uma visão de escola como espaço de inclusão, colaboração e confiança mútua, onde cada transição se transforma numa oportunidade de crescimento. A sua execução deverá articular-se com os ciclos de autoavaliação e avaliação externa, assegurando monitorização contínua e melhoria sustentada.

Em última instância, o Plano de Ação propõe-se transformar a articulação entre ciclos num projeto coletivo de desenvolvimento humano e educativo, onde o sucesso se mede não apenas pelos resultados académicos, mas pelo bem-estar, pela autonomia e pelo sentido de pertença de cada aluno.

6.3 Contributos do Estudo

A investigação realizada trouxe contributos significativos em diferentes planos científicos, pedagógico, organizacional e social, reforçando a relevância da transição entre ciclos enquanto objeto de estudo, de reflexão e de intervenção educativa.

No plano científico, o estudo contribui para o aprofundamento da literatura sobre as transições escolares ao oferecer uma análise densa e contextualizada de um caso concreto: o Agrupamento de Escolas da Boa Água. A triangulação de questionários, entrevistas e análise documental permitiu validar empiricamente que a transição entre o 1.º e o 2.º CEB não se restringe a uma dimensão curricular, mas abrange igualmente fatores socioemocionais, familiares e organizacionais. Este contributo amplia o conhecimento existente ao integrar as perceções diferenciadas de alunos, professores e direção, revelando convergências nas dificuldades identificadas em Português e Matemática e divergências no modo como o papel das famílias é reconhecido e valorizado. Ao evidenciar o carácter multidimensional da transição, o estudo oferece uma leitura abrangente que enriquece a investigação nacional sobre continuidade educativa e cultura escolar.

No plano pedagógico, a investigação identificou práticas eficazes que podem servir de referência a outros contextos, nomeadamente as tutorias, as reuniões interciclos, as turmas multinível e os projetos integradores. Simultaneamente, destacou áreas de melhoria, como a necessidade de reforçar a autonomia dos alunos, desenvolver a autorregulação da aprendizagem e sistematizar práticas de articulação curricular. Sublinhou-se ainda o papel estruturante da formação contínua e da partilha de experiências docentes, sustentadas em programas como o FICA e em comunidades de prática que favorecem a inovação pedagógica e a coerência metodológica entre ciclos.

No plano organizacional, o estudo reforça a importância do planeamento estratégico e da monitorização contínua, apoiados em instrumentos como o PE, o PAAPEA e os Relatórios de Autoavaliação. Os resultados demonstram que a autonomia organizacional, quando acompanhada por liderança pedagógica partilhada, cria condições para inovações estruturais com impacto direto nas aprendizagens e no bem-estar dos alunos. A articulação entre escola, famílias e comunidade surge como eixo essencial para consolidar uma cultura de

corresponsabilidade, transformando o AEBA num exemplo de liderança colaborativa e de gestão pedagógica centrada nas pessoas.

No plano social e educativo mais amplo, a análise evidencia que a articulação entre ciclos constitui um fator determinante para a equidade e o sucesso educativo, contribuindo para prevenir retenções, insucesso e abandono escolar. O caso do AEBA emerge como um exemplo inspirador de como a escola pode construir transições mais harmoniosas, humanas e eficazes, transformando potenciais fragilidades em oportunidades de crescimento. Ao mesmo tempo, o estudo oferece referências úteis para a prática educativa e para o debate nacional sobre a melhoria da escola pública, salientando que a qualidade das transições é um indicador essencial de justiça educativa e de inclusão.

Em síntese, o estudo revela que a transição entre o 1.º e o 2.º CEB pode constituir-se como um espaço privilegiado de inovação pedagógica, liderança colaborativa e desenvolvimento humano, reforçando a convicção de que nenhuma criança deve ficar para trás neste processo.

6.4 Consideração Final

A investigação realizada permitiu concluir que a transição entre o 1.º e o 2.º CEB constitui um processo desafiante, mas simultaneamente pleno de potencial transformador. Ao integrar as vozes de alunos, professores e documentos institucionais, tornou-se possível compreender a complexidade desta etapa e reconhecer o esforço coletivo necessário para que cada criança se sinta apoiada, confiante e capaz de aprender.

Mais do que um conjunto de dados, este estudo deixa a convicção de que a articulação entre ciclos pode representar uma oportunidade para construir escolas mais coesas, humanas e inclusivas. O caso do Agrupamento de Escolas da Boa Água demonstra que, quando existe liderança pedagógica partilhada, envolvimento das famílias e práticas inovadoras, é possível transformar fragilidades em aprendizagens e desafios em oportunidades de sucesso. O destaque alcançado por este agrupamento nos últimos anos confirma que a autonomia organizacional, quando devidamente aproveitada, se traduz em condições reais para inovar, promover a equidade e garantir o sucesso educativo de todos os alunos.

Importa, contudo, sublinhar que a articulação não se resume a documentos e estruturas formais: exige uma mudança cultural e profissional, em que a colaboração, a partilha de saberes e a reflexão conjunta sejam progressivamente valorizadas. Experiências desenvolvidas em instituições como o Instituto Politécnico de Setúbal, através de comunidades de prática docente, revelam o potencial destas iniciativas para consolidar culturas de cooperação. Embora ainda incipientes em muitos contextos, constituem um

caminho promissor para reforçar a ligação entre ciclos e mitigar as dificuldades vividas tanto por alunos como por professores.

Neste sentido, merece realçar a filosofia Ubuntu, sintetizada na expressão africana “*eu sou porque nós somos*”, que valoriza a solidariedade, a empatia e a corresponsabilização como bases de uma comunidade educativa. Em Portugal, esta abordagem tem vindo a ser aplicada através da Academia de Líderes Ubuntu, e o Agrupamento de Escolas da Boa Água é um exemplo de como estes princípios podem ser integrados em práticas concretas de articulação e de construção de comunidade. A incorporação desta visão reforça a ideia de que a escola deve ser entendida como um espaço coletivo, onde cada aluno encontra no grupo a força para crescer e aprender, e onde a transição entre ciclos se torna um caminho de cooperação e de desenvolvimento humano partilhado.

Assim, mais do que um estudo de caso, esta investigação evidencia que é possível conceber a escola como um espaço de continuidade e de esperança, onde o trabalho conjunto de professores, direção, técnicos e famílias converge para um objetivo comum: formar cidadãos competentes, solidários e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Para além do seu valor académico, este estudo é também o reflexo de uma professora-investigadora que acredita que nenhuma criança deve ficar para trás neste processo, assumindo este trabalho como um compromisso com os alunos, com os professores e com a escola pública, na certeza de que cada transição pode ser um ponto de partida para novas oportunidades de aprendizagem e de crescimento humano.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: Entre o problema social e objeto sociológico*. *Interações*, 1, 25–53. <https://doi.org/10.7458/SPP2009602359>
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* [Tese de doutoramento, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 35–52. <https://doi.org/10.7458/SPP2009602359>
- Academia de Líderes Ubuntu. (2020). *Manual Ubuntu para escolas: Educação para a empatia, cooperação e serviço*. Instituto Padre António Vieira.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2020). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Boa Água 2020–2024* [Documento interno]. AEBA.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2022). *Regulamento interno do Agrupamento de Escolas da Boa Água* [Documento interno]. AEBA.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2023). *Plano de ação para o desenvolvimento digital (PADD)* [Documento interno]. AEBA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e desenvolvimento organizacional*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002a). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores* (Vol. 1, pp. 218–236). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). *School transitions: Beginning of the end or a new beginning?* *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Ed. rev. e atual.). Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Liderança pedagógica e melhoria da escola*. Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

- Capel, S., & Blair, R. (Eds.). (2020). *Debates in physical education* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429504365>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Conselho Nacional de Educação. (2017a). *Estado da Educação 2016*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2017b). *Estado da Educação 2017*. CNE.
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes>
- Conselho Nacional de Educação. (2017c). *Parecer sobre a articulação entre ciclos de ensino*. CNE.
- Formosinho, J. O. (Ed.). (2002). *A supervisão na formação de professores* (Vol. I). Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016a). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016b). *Transições educativas: Entre investigação e ação*. Porto Editora.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). *Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence*. *International Journal of Educational Research*, 33(3–4), 341–363.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gomes, C. A., & Carvalho, C. (2007). *Transição escolar e insucesso: Perspetivas de professores e alunos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 25–48.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). *Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness*. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). *Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model*. *Educational Research*, 63(4), 427–444.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (2.^a ed.). Artmed.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2024). *Relatório de homologação da avaliação externa das escolas 2023–2024: Agrupamento de Escolas da Boa Água (Setúbal/Sesimbra)* [Documento interno]. IGEC.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. National Education Association.
- Mac Iver, D. J., & Epstein, J. L. (1993). *Middle grades reform: Transitions and school restructuring*. *Elementary School Journal*, 93(5), 553–568. <https://doi.org/10.1086/461739>
- Melo, A., & Pereira, B. (2011). *Programas de mentoria e tutoria na educação: Impacto no sucesso escolar e bem-estar dos alunos*. Porto Editora.
- Melo, A., & Pereira, S. (2011). *O envolvimento dos alunos na escola e a sua relação com a transição escolar*. Porto Editora.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Moran, J. (2015). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Papirus Editora.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação* (4.^a ed.). De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas* (pp. 13–38). Publicações Dom Quixote.
- OCDE. (2012). *Equidade e qualidade na educação: Apoiar alunos e escolas desfavorecidas*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-pt>
- OCDE. (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-pt>
- OCDE. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- OCDE. (2018b). *Equidade na educação: Quebrar barreiras à mobilidade social*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-pt>
- OCDE. (2019a). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- OCDE. (2019b). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- Pereira, A., & Davide, N. (2005). *Stress escolar percebido pelos alunos*. Revista proFORM@R online, 7. http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_3.htm
- Pereira, A., & Mendonça, D. (2005). *O stress escolar na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 89–106.
- Pereira, M., & Davide, I. (2005). *Transições escolares e percursos de vida*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Reis-Jorge, J. (2007). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: Aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores*. *O Professor*, 95(III Série), 10–13.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. (2016, 24 março). Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). *Diário da República, Série I*. <https://files.dre.pt/1s/2016/03/05900/0097800986.pdf>
- Roldão, M. C. (2008a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008b). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5.ª ed.). Editorial Presença.
- RTP. (2021, 17 setembro). *Radar XS – Episódio 3: Articulação entre o 1.º e o 2.º CEB* [Programa de televisão]. Zig Zag Play. <https://zigzagplay.rtp.pt/play/15329>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Salgado, M., & Neto, A. J. (2012). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. In O. Magalhães & A. Folque (Eds.), *Práticas de investigação em educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. <http://hdl.handle.net/10174/7991>
- Silva, M. (2012). *A importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Vasconcelos, T. (2005). *Inquietações pedagógicas*. A Capital.

Vasconcelos, T. (2009a). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141–175). Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2009b). *Transições educativas: Desafios e respostas*. In J. Formosinho (Ed.), *Educação de infância e transições* (pp. 15–32). Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weare, K. (2014a). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.

Weare, K. (2014b). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

Zabalza, M. A. (2004). *Práticas educativas em educação infantil: Transversalidades e transições*. Porto Editora.

Documentos e Legislação

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (1986, 14 outubro). *Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República, Série I*.
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/3062303640.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (1998, 4 maio). *Decreto-Lei n.º 115-A/98: Regime de autonomia, administração e gestão*. *Diário da República, Série I-A*.
<https://files.dre.pt/1s/1998/05/102a00/18902008.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2001, 15 agosto). *Decreto-Lei n.º 241/2001: Perfis gerais de competência dos educadores e professores*. *Diário da República, Série I-A*, n.º 201, 5572–5575. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2001, 18 janeiro). *Decreto-Lei n.º 6/2001: Organização e gestão do currículo*. *Diário da República, Série I-A*.
<https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/03350347.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2005, 30 agosto). *Lei n.º 49/2005: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República, Série I-A*, n.º 166, 5122–5138.
<https://files.dre.pt/1s/2005/08/166a00/51225138.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2012, 2 julho). *Decreto-Lei n.º 137/2012: Autonomia das escolas*. *Diário da República, Série I*.
<https://files.dre.pt/1s/2012/07/12500/0346603473.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2018, 6 julho). *Decreto-Lei n.º 55/2018: Currículo dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República, Série I*.
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/29162958.pdf>

Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM). (2023, 11 dezembro). *Recomendação n.º 4/2023: Inovação pedagógica nas escolas*. *Diário da República, Série II*.
<https://files.dre.pt/2s/2023/12/23700/0000300005.pdf>

Apêndices

Apêndice A – Autorização do AEBA e o Processo de autorização dos instrumentos de inquirição

Ex.^{ma} Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa Água, Nuno Mantas

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo/investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas

Eu, Carla Isabel Reis Sacramento Gutierrez Messias, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do Quadro do Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago e aluna do curso de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização e colaboração para a realização de um estudo/investigação no Agrupamento que dirige, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado.

O estudo, aprovado pelo IPS, tem como objetivo avaliar o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º CEB, tanto a nível dos alunos como dos docentes. A recolha de dados decorrerá em dois grandes momentos que incluirá a aplicação de questionários (a docentes e alunos do 1.º e 2.º CEB); realização de entrevistas (a Coordenadores do 1.º e 2.º Ciclos e ao Diretor do Agrupamento) e um outro momento que será transversal a todo o estudo que incluirá a análise documental, que implicará a análise do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades, e de outros documentos relevantes para o decurso da investigação.

Comprometo-me a partilhar os resultados da investigação com o Agrupamento, disponibilizando uma cópia do trabalho final. Asseguro, ainda, que todos os dados recolhidos serão tratados com rigorosa confidencialidade e que o anonimato dos participantes será garantido.

Agradecendo, desde já, a atenção e disponibilidade de Vossa Excelência, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

Investigadora, Carla Gutierrez Messias



Orientador, Prof. Dr. Luís Carlos Rodrigues dos Santos

Assinado por: Luís Carlos Rodrigues dos Santos
Num. de identificação: 05.092947

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – MIME



DECLARAÇÃO

Luís Santos, Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, e Sandra Nunes, Professora da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, na qualidade de orientadores da dissertação de mestrado da estudante Carla Isabel Reis Sacramento Gutierrez Messias, declararam que:

- O estudo se insere no âmbito académico do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, estando devidamente enquadrado nos objetivos científicos e pedagógicos do respetivo plano de estudos.
- A estudante cumpriu todos os procedimentos éticos e metodológicos exigidos para a realização de inquéritos em meio escolar, tendo sido elaborada uma nota metodológica e definidos os instrumentos de inquirição apropriados, os quais acompanham este pedido.
- Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins académicos, nomeadamente para a elaboração da dissertação de mestrado, e que a estudante e os docentes se comprometem a respeitar os princípios éticos, a confidencialidade dos dados e os direitos dos participantes, conforme as normas em vigor.

Para os devidos efeitos, se emite a presente declaração.

Os Docentes:

Assinado por: **Luís Carlos Rodrigues dos Santos**
Num. de identificação: 05392947

Assinado por: **Sandra Cristina Dias Nunes**
Num. de identificação: 08548082
Data: 2025.04.27 17:35:12+01'00'



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
[Início](#) » [Consultar inquéritos](#)

Pesquisa
Nº do inquérito:
Recolha de dados: <-- escolha --> ▼
Estado: <-- escolha --> ▼

Carla Isabel Reis
Sacramento Gutierrez
Messias

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Número de inquéritos: 1

Nº do inquérito	Designação	Versão	Data de registo	
1715800001	Título do Estudo: "A avaliação do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB a nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água"	1	30-04-2025	Editar

Nota Metodológica



Título do Estudo:

“A avaliação do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB a nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água”

Enquadramento:

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, promovido em parceria pela Escola Superior de Ciências Empresariais e pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Desenvolvido sob orientação científica do Professor Doutor Luís Santos e da Professora Doutora Sandra Nunes, este estudo pretende contribuir para a compreensão dos efeitos e das dinâmicas da articulação curricular entre ciclos do ensino básico, centrando-se na transição do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para o 2.º CEB.

O tema escolhido reflete a importância de analisar práticas de continuidade pedagógica e organizacional, visando a melhoria dos percursos escolares e a promoção do sucesso educativo dos alunos. A investigação foi devidamente aprovada pelo Instituto Politécnico de Setúbal, respeitando os princípios éticos de proteção de dados pessoais e consentimento informado.

Objetivo Geral:

Avaliar o impacto da articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico no processo de transição escolar, considerando as perspetivas dos alunos e dos docentes envolvidos.

Natureza e Tipo de Estudo:

Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, com complementaridade de dados quantitativos, de carácter exploratório e descritivo. Pretende-se identificar práticas, perceções e desafios na articulação curricular e organizacional entre ciclos.

Procedimentos de Recolha de Dados:

A Recolha de dados será organizada em três grandes e complementares dimensões, articuladas entre si:

1. Inquéritos por questionário

Serão aplicados questionários a dois grupos de participantes:

- Alunos do 4.º e 5.º ano da escola sede do Agrupamento de Escolas da Boa Água. A amostra inclui uma turma de cada ano, representando aproximadamente 17% a 20% da população total de alunos destes anos. Os questionários serão aplicados presencialmente, em contexto de sala de aula, com autorização prévia dos encarregados de educação.
- Docentes do 1.º e do 2.º ciclo, com experiência na transição dos alunos entre ciclos. A amostragem é intencional e baseada na disponibilidade, prevendo-se a participação de 10 a 13 professores, o que corresponde a cerca de 30% do corpo docente potencialmente envolvido. Os questionários destinam-se a recolher perceções, experiências e sugestões relativamente ao processo de articulação entre ciclos.

2. Entrevistas semiestruturadas

Será conduzido um conjunto de entrevistas individuais com elementos-chave da organização escolar, nomeadamente:

- Coordenadores do 1.º ciclo;
- Coordenadora dos diretores de turma do 2.º ciclo;
- Diretor do Agrupamento.

As entrevistas terão uma duração aproximada de 30 a 45 minutos e serão realizadas presencialmente ou por videoconferência, conforme a disponibilidade dos participantes. Com o seu consentimento, serão gravadas em áudio para posterior transcrição e validação pelos próprios entrevistados. O guião de entrevista segue uma estrutura semiestruturada, permitindo explorar com profundidade as práticas e desafios identificados.

3. Análise documental

A recolha de dados será complementada com a análise de documentos institucionais que enquadram a organização e gestão da articulação entre ciclos, nomeadamente:

- Projeto Educativo;
- Regulamento Interno;
- Plano Anual de Atividades;
- Outros documentos relevantes.

Justificação da Amostragem:

A amostragem dos participantes baseia-se em critérios de intencionalidade e viabilidade logística, respeitando princípios éticos fundamentais. A seleção visa garantir a diversidade de perspetivas e o acesso a participantes diretamente envolvidos no processo de transição entre ciclos. Não se pretende obter generalizações estatísticas, mas antes compreender fenómenos locais, alinhando-se com o quadro metodológico defendido por Cohen, Manion e Morrison (2017).

Tratamento dos Dados:

Os dados recolhidos serão tratados em função da sua natureza:

- As entrevistas e os documentos institucionais serão submetidos a análise de conteúdo temática, com recurso a codificação manual, de forma a identificar categorias e padrões significativos.

- Os dados provenientes dos questionários serão analisados através de estatística descritiva simples (frequências, percentagens, médias), utilizando *software* adequado (por exemplo, Microsoft Excel ou SPSS), com o objetivo de identificar tendências e complementar a análise qualitativa.

Todos os dados serão armazenados em formato digital protegido por palavra-passe, garantindo-se a sua confidencialidade. O tratamento dos dados respeitará os princípios do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), nomeadamente:

- O anonimato dos participantes será assegurado através da utilização de códigos alfanuméricos;

- Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos;

- O consentimento informado será previamente obtido de todos os participantes (ou dos encarregados de educação, no caso de menores);

- Os participantes poderão, a qualquer momento, solicitar o acesso, retificação ou eliminação dos seus dados;

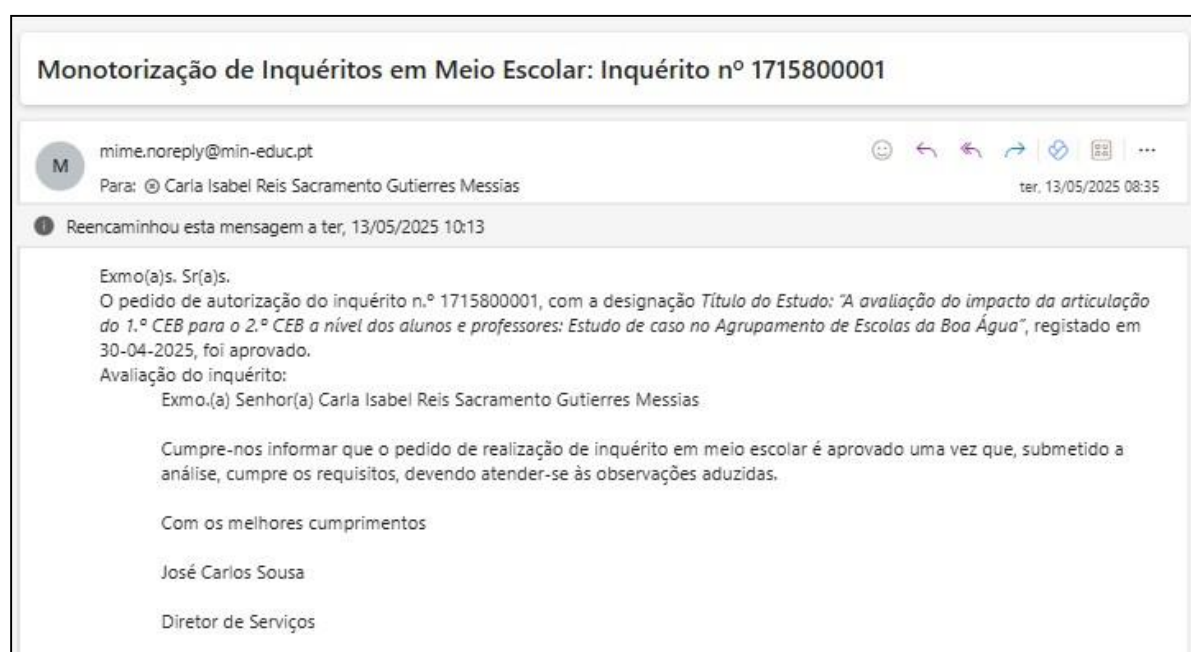
- Os dados serão eliminados de forma segura após a conclusão do estudo.

Calendário Previsto:

A recolha de dados decorrerá entre abril e junho de 2025. A análise e sistematização dos resultados será realizada até julho de 2025.

Referência Bibliográfica:

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8.^a ed.). Routledge.



Apêndice B - Guião das Entrevistas

Termo de Consentimento Informado Professores



Eu, _____ abaixo-assinado(a), declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, a metodologia e os procedimentos da investigação intitulada “A avaliação do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB a nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água”, desenvolvida por Carla Messias no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal. A investigação encontra-se devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), sob o parecer n.º 1715800001.

Compreendo que a minha participação consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá ter a duração aproximada de 30 a 45 minutos, e que será gravada em áudio, mediante a minha autorização. A entrevista destina-se exclusivamente a fins académicos e científicos.

Confirmo que:

A minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificar;

As minhas respostas serão tratadas com confidencialidade e anonimizadas em qualquer publicação ou apresentação pública;

Terei acesso à transcrição da entrevista para que possa verificar, corrigir ou retirar qualquer conteúdo antes da sua análise final;

Os dados recolhidos serão conservados apenas durante o período necessário à realização da investigação e eliminados de forma segura após a sua conclusão;

Os meus direitos enquanto titular de dados estão salvaguardados ao abrigo do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), nomeadamente os direitos de acesso, retificação e apagamento.

Autorizo a utilização de excertos da minha entrevista, desde que de forma anonimizada e com finalidade exclusivamente académica.

Data: __/__/2025

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Entrevista

Investigação sobre Articulação entre o 1.º e 2.º CEB



**POLITECNICO
SETUBAL**

Exmos Senhoras Professores,

O meu nome é Carla Messias e estou a realizar uma investigação no âmbito da minha tese de mestrado em Gestão e Administração de Escolas, uma parceria entre a Escola Superior de Ciências Empresariais e a Escola Superior de Educação.

Este estudo, devidamente aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE) n.º 1715800001, visa investigar a transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico (CEB), com foco na articulação curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no agrupamento. Pretende-se compreender as políticas e estratégias implementadas, os recursos disponíveis, as colaborações entre ciclos e o impacto destas práticas na adaptação dos alunos.

A participação do Diretor e dos Coordenadores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico consistirá na realização de entrevistas individuais, com uma duração aproximada de 30 a 45 minutos. As entrevistas poderão decorrer presencialmente ou por videoconferência, sendo esta última a modalidade que prefiro, por questões de conveniência e organização. A colaboração de cada um é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, permitindo recolher contributos valiosos com base na vossa experiência profissional. A participação é totalmente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificação.

Todos os dados recolhidos serão tratados com total confidencialidade e anonimato, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos. Em nenhuma circunstância serão divulgadas informações que permitam identificar os participantes ou a escola. Com a devida autorização, cada entrevista será gravada em áudio, garantindo a fidelidade da transcrição das declarações prestadas. Alguns excertos poderão ser citados na investigação (nomeadamente na dissertação ou em eventuais publicações académicas), sempre respeitando os princípios éticos e assegurando o anonimato. Após a realização da entrevista, será enviada a respetiva transcrição, para que cada participante possa confirmar a sua exatidão e, se assim o entender, corrigir ou clarificar qualquer parte. Esta etapa visa assegurar que a informação recolhida reflete com rigor o que foi efetivamente transmitido.

No final do estudo, terei todo o gosto em partilhar os principais resultados. Caso desejem, poderão receber um resumo das conclusões e acesso a eventuais artigos ou relatórios produzidos no âmbito desta investigação.

Agradeço, desde já, a vossa disponibilidade e colaboração. A vossa participação será um contributo importante para compreender e melhorar o processo de transição entre ciclos no contexto do nosso agrupamento.

Com os melhores cumprimentos,

Carla Gutierrez Messias

Mestranda em Gestão e Administração de Escolas

Escola Superior de Ciências Empresariais | Escola Superior de Educação

Guião da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa Água

Introdução:

Agradecemos a sua disponibilidade para esta entrevista, que integra um estudo sobre a transição do 1.º para o 2.º ciclo. O objetivo é compreender as políticas e práticas de articulação curricular adotadas no Agrupamento de Escolas da Boa Água, destacando os recursos disponíveis, as colaborações entre ciclos e o impacto destas práticas na adaptação dos alunos.

A. Caracterização do Agrupamento

1. Poderia descrever o contexto do Agrupamento de Escolas da Boa Água em termos de número de escolas, alunos e professores envolvidos na transição entre o 1.º e o 2.º ciclo?
2. Quais são os principais desafios organizacionais no processo de articulação curricular no agrupamento?

B. Políticas e Práticas de Articulação Curricular

3. Existem planos ou projetos específicos implementados para promover a articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo? Poderia fornecer exemplos práticos?
4. Com que frequência ocorrem reuniões pedagógicas entre os docentes dos dois ciclos?
5. Qual é o principal objetivo destas reuniões e quais os tópicos que são geralmente abordados?
6. Qual é o papel da direção na promoção destas reuniões e na organização de formações conjuntas entre os docentes dos dois ciclos?
7. Que estratégias têm sido implementadas para reduzir possíveis lacunas de aprendizagem observadas nos alunos após a transição?
8. Considera que as atividades de articulação curricular, como visitas e projetos conjuntos, têm um impacto positivo na adaptação e no sucesso académico dos alunos? Poderia partilhar exemplos de boas práticas?

C. Acompanhamento e Avaliação das Práticas de Articulação Curricular

9. Como é realizada a monitorização e avaliação das práticas de articulação curricular? Existem instrumentos específicos para esta avaliação?
10. Os resultados destas avaliações são partilhados com os professores e ajustados nas práticas pedagógicas?
11. Quais são os principais resultados observados em termos de continuidade das aprendizagens e melhoria do desempenho dos alunos com base nas práticas de articulação?

D. Suporte e Recursos Disponíveis

12. O agrupamento dispõe de recursos financeiros, tecnológicos ou materiais específicos para apoiar as práticas de articulação curricular?
13. Que recursos adicionais considera importantes para fortalecer a articulação curricular e melhorar a transição entre ciclos?

14. Existem formações ou workshops sobre articulação curricular financiados ou promovidos pelo agrupamento? Com que frequência e quais são os temas mais abordados?

E. Desenvolvimento Profissional dos Professores

15. Qual tem sido a perceção dos professores sobre a utilidade das formações realizadas para a sua prática pedagógica?

16. Existem mecanismos para avaliar a eficácia destas formações?

17. Poderia partilhar algum exemplo em que a participação em formações ou reuniões entre ciclos resultou numa mudança significativa nas práticas pedagógicas?

F. Apoio Socio emocional e Adaptação dos Alunos

18. Existem medidas ou programas específicos implementados para apoiar a adaptação socio emocional dos alunos durante a transição?

19. Como é promovida a integração dos alunos nas novas turmas do 2.º ciclo? Existem atividades de acolhimento, na constituição das turmas ou tutoria?

20. Qual é o papel dos diretores de turma e dos professores titulares na identificação e acompanhamento dos alunos com dificuldades de adaptação?

21. Na sua opinião, quais são os principais fatores que influenciam o bem-estar e o sentimento de pertença dos alunos durante esta fase de transição?

G. Envolvimento das Famílias no Processo de Transição Escolar

22. Como é feita a comunicação com as famílias sobre a transição escolar dos alunos para o 2.º ciclo?

23. O agrupamento promove reuniões ou atividades com as famílias para esclarecer dúvidas e orientá-las sobre a nova realidade escolar? Com que frequência?

24. Na sua perceção, as famílias têm um papel ativo no processo de transição? Quais são os principais fatores que influenciam o nível de envolvimento das famílias?

H. Práticas Colaborativas entre Professores do 1.º e 2.º Ciclo

25. Como é promovida a colaboração entre professores do 1.º e 2.º ciclo no agrupamento? Existem projetos interdisciplinares ou atividades conjuntas?

26. Existem práticas que envolvam a observação de aulas entre ciclos ou a partilha de boas práticas pedagógicas? Se sim, quais têm sido os resultados obtidos com estas iniciativas?

27. Na sua opinião, que mudanças ou recursos seriam necessários para fortalecer ainda mais a articulação curricular e a colaboração entre ciclos no agrupamento?

I. Impacto das Práticas de Articulação Curricular

28. Quais têm sido os principais resultados observados nos alunos em termos de sucesso académico e adaptação ao 2.º ciclo?

29. Quais são as principais lacunas ou desafios ainda presentes no processo de articulação curricular?

30. Que metas ou mudanças considera importantes para melhorar o processo de transição e a articulação no agrupamento?

Conclusão da Entrevista:

Agradecemos sinceramente a sua disponibilidade e as informações partilhadas, que são

fundamentais para a compreensão do processo de articulação e transição escolar. Caso tenha mais alguma observação ou sugestão, por favor, sinta-se à vontade para partilhar.

Duração: Aproximadamente 50 minutos.

Formato: Presencial ou *online* (com possibilidade de gravação mediante autorização).

Guião de Entrevista

Coordenadoras do 1.º CEB e de Diretores de Turma e Tutores do 2.ºCEB

Introdução:

Esta entrevista faz parte de um estudo sobre a transição entre o 1.º e o 2.º ciclo, e o seu objetivo é compreender melhor as práticas de articulação e o impacto destas na adaptação dos alunos."

Objetivo 1 – Sucesso Educativo dos Alunos:

1. Quais são as principais dificuldades académicas que observa nos alunos ao longo do processo de transição entre ciclos?
2. Como avalia o impacto das atividades de transição na adaptação académica dos alunos?

Objetivo 2 – Desenvolvimento Profissional dos Professores:

1. Pode partilhar exemplos de práticas pedagógicas sobre articulação entre ciclos, em que tenha participado e que tenham contribuído para o seu desenvolvimento profissional?
2. Qual a sua perceção sobre o apoio da direção ou das lideranças intermédias (Coordenador/(a) de departamento e coordenador/(a) de Diretores de turma) no incentivo às reuniões interciclos?

Objetivo 3 – Formação Contínua e Articulação:

3. Participou em formações sobre articulação curricular? Se sim, que mudanças implementou na sua prática pedagógica após essas formações?

Objetivo 4 – Apoio Socioemocional:

4. Que estratégias utiliza para promover o bem-estar socioemocional dos alunos durante a transição?
5. Que sinais de ansiedade ou insegurança costuma observar nos alunos durante os primeiros meses do 5.º Ano do 2.º ciclo? (Coordenador/(a) DT).
6. Que sinais de ansiedade ou insegurança costuma observar nos alunos durante os últimos meses do 4.º Ano do 1.º ciclo? (Coordenador/(a) 1.º Ciclo).

Objetivo 5 – Envolvimento das Famílias:

7. Como avalia o envolvimento das famílias no processo de transição escolar?
8. Que estratégias são utilizadas para promover um maior envolvimento das famílias no acompanhamento dos alunos, tanto antes da transição para o 2.º ciclo como durante esse ciclo?

Objetivo 6 – Práticas de Articulação:

9. Como avalia a articulação entre professores do 1.º e do 2.º ciclo no Agrupamento de Escolas da Boa Água?
10. Pode descrever uma atividade planeada em conjunto com colegas do outro ciclo que tenha tido um impacto positivo?

Duração: Aproximadamente 30 a 40 minutos.

Formato: *Online* (com possibilidade de gravação mediante autorização).

Apêndice C - Correspondência entre Objetivos Específicos, Indicadores e Perguntas da Entrevista.

Objetivo Específico	Indicadores	Perguntas da Entrevista
1. Sucesso Educativo dos Alunos	- Dificuldades acadêmicas - Impacto das atividades de transição	Diretor: 1. Quais são as principais dificuldades acadêmicas que observa nos alunos ao longo da transição do 1.º para o 2.º ciclo? 2. Como avalia o impacto das atividades de transição na adaptação acadêmica dos alunos? Coordenadoras: 1. Quais as maiores dificuldades dos alunos quando entram no 2.º ciclo? 2. Que atividades têm maior efeito na adaptação dos alunos?
2. Desenvolvimento Profissional dos Professores	- Práticas de articulação pedagógica - Apoio da direção e lideranças intermédias	Diretor: 3. Pode partilhar exemplos de práticas de articulação interciclos em que tenha participado? 4. De que forma essas práticas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional? 5. Como avalia o apoio da direção e das lideranças intermédias às reuniões de articulação? 6. Que papel tem o coordenador de diretores de turma nesse processo? Coordenadoras: 3. Que práticas de articulação pedagógica têm maior impacto? 4. Qual a importância do apoio da direção na articulação entre ciclos?
3. Formação Contínua e Articulação	- Participação em formações - Mudanças na prática pedagógica	Diretor: 7. Participou em formações sobre articulação curricular? 7. Quais os aspetos mais relevantes dessas formações? 9. Que mudanças introduziu na sua prática após essas formações? Coordenadoras: 5. Teve oportunidade de frequentar formações sobre articulação? 6. Que alterações trouxe para o seu trabalho em sala de aula?
4. Apoio Socioemocional	- Estratégias de bem-estar - Papel da tutoria - Sinais de ansiedade/insegurança - Envolvimento das famílias (subindicador)	Diretor: 10. Que estratégias são usadas para promover o bem-estar dos alunos? 11. Como avalia o papel da tutoria na integração dos alunos? 12. Que sinais de ansiedade observa nos alunos do 5.º ano? 13. Que sinais de ansiedade ou insegurança identifica nos alunos do 4.º ano? 14. Como avalia o envolvimento das famílias no processo de transição? 15. Que estratégias são usadas para reforçar a participação dos encarregados de educação? 16. Considera que as famílias confiam no modelo pedagógico da escola?

		Coordenadoras: 7. Que estratégias considera mais eficazes para apoiar os alunos na transição? 8. Que sinais de ansiedade ou insegurança identifica mais frequentemente nos alunos do 5.º ano? 9. E nos alunos do 4.º ano, quais os sinais que se evidenciam antes da transição? 10. Como avalia o envolvimento das famílias no acompanhamento dos alunos? 11. Que estratégias utiliza para aumentar a participação das famílias?
6. Práticas de Articulação	- Avaliação da articulação interciclos - Atividades conjuntas e impacto positivo	Diretor: 17. Como avalia a articulação entre os professores do 1.º e do 2.º ciclo? 18. Que impacto tem essa articulação no sucesso dos alunos? 19. Pode dar exemplos de atividades conjuntas com impacto positivo? 20. Como se articula a Matemática entre ciclos? 21. Há práticas de literacia financeira ou projetos interdisciplinares com continuidade entre ciclos? 22. Que obstáculos têm surgido na articulação entre ciclos? Coordenadoras: 12. Como avalia a articulação curricular entre ciclos? 13. Pode partilhar uma atividade conjunta que tenha tido resultados positivos?
Reflexão Geral (só Diretor)	- Perspetiva global sobre transição e liderança	Diretor: 23. O que considera ser mais determinante para o sucesso da transição? 24. Que mudanças gostaria de implementar? 25. Que papel atribui às lideranças intermédias? 26. Que papel tem a gestão de recursos humanos na estabilidade das práticas? 27. Que implicações futuras antevê para a articulação curricular? 28. Que recomendações deixaria para outros agrupamentos? 29. Há alguma boa prática que considere exemplar? 30. Deseja acrescentar algum aspeto não referido?

Tabela 4 - Correspondência entre Objetivos Específicos, Indicadores e Perguntas da Entrevista.

Apêndice D - Mapa de convergências e divergências nas entrevistas (Diretor, Coordenadora do 1.º CEB e Coordenadora do 2.º CEB)

Síntese das perceções trianguladas sobre a transição entre ciclos, organizada por dimensões/indicadores. Inclui evidências e exemplos práticos referidos pelos entrevistados.

Dimensão/Indicador	Convergências (síntese)	Divergências (síntese)	Evidências/Exemplos
Continuidade metodológica	Todos reconhecem que facilita a	—	Trabalho de projeto; grupos heterogêneos;

	adaptação (projeto, grupos heterogêneos, contacto prévio)		observação com vários docentes (Alarcão, 2001)
Tutoria e mentorias	Consenso sobre centralidade do acompanhamento (adulto de referência; ligação às famílias)	—	Tutoria semanal; mentorias entre pares; acolhimento 5.º ano (OCDE, 2019)
Envolvimento parental	Valorizado por todos	—	Comunicação frequente; grupos interativos; tertúlias; Dia do Included (Bolívar, 2012; Fullan, 2007)
Articulação docente/interdisciplinaridade	Essencial (reuniões interciclos; coadjuvação; projetos)	—	Reuniões 1.º↔2.º CEB; práticas colaborativas; comunidades profissionais (Day, 2001)
Formação contínua situada	Relevância e aplicabilidade imediata	—	Formação em articulação curricular e dificuldades de fala; reflexão/avaliação (Perrenoud, 2000; Fullan, 2007)
Foco organizacional vs pedagógico	—	Diretor: macro (autonomia, estabilidade); Coordenadoras: micro (sistematização, planeamento)	Critérios de calendarização; gestão de recursos; acompanhamento pedagógico
Dificuldades dos alunos	—	1.º CEB: literacia; 2.º CEB: autonomia e ansiedade	Projetos Já Sei Ler/Escrever ; estratégias de autorregulação
Projetos e iniciativas	Importância reconhecida	Diretor: práticas contínuas; Coordenadoras: projetos formais	Caminhar de Mãos Dadas, Dia do Included , interdisciplinares (Matemática × literacia financeira × Ciências; alimentação saudável)

Tabela 5 - Mapa de convergências e divergências (Triangulação das entrevistas)

Apêndice E - Categorias de Análise, Citações dos Entrevistados e Temas

Categoria / Indicador	Citação do(a) Entrevistado(a)	Tema
Sucesso Educativo – Dificuldades	“Os alunos chegam ao 2.º ciclo sem autonomia no estudo e com lacunas de literacia, muito por efeito da pandemia.” (Coord. 2.º CEB)	Adaptação Académica
Sucesso Educativo – Impacto das atividades	“As visitas ao 2.º ciclo e o projeto Caminhar de Mãos Dadas ajudam a reduzir o choque inicial.” (Diretor)	Transição
Desenvolvimento	“A observação de aulas no Projeto FICA foi	Colaboração

Profissional – Práticas de articulação	fundamental para conhecer práticas diferentes.” (Coord. 1.º CEB)	Docente
Desenvolvimento Profissional – Apoio da direção	“A direção cria tempo quinzenal para reuniões inter ciclos, o que é essencial.” (Coord. 2.º CEB)	Liderança Pedagógica
Formação Contínua – Participação	“Participei em formação sobre articulação curricular e dificuldades de fala.” (Diretor)	Formação Situada
Formação Contínua – Mudanças na prática	“Após a formação, introduzi novas estratégias de interdisciplinaridade em Ciências e Matemática.” (Coord. 2.º CEB)	Mudança Pedagógica
Apoio Socioemocional – Estratégias de bem-estar	“Organizamos atividades de acolhimento no início do 5.º ano e mantemos grupos estáveis.” (Coord. 1.º CEB)	Bem-Estar e Integração
Apoio Socioemocional – Papel do tutor	“O tutor acompanha semanalmente os alunos, monitoriza dificuldades e comunica com as famílias.” (Diretor)	Figura de Referência
Apoio Socioemocional – Ansiedade/Insegurança	“No 5.º ano, alguns alunos têm medo de falhar, demonstrando ansiedade; no 4.º, surgem sinais de insegurança na reta final.” (Coord. 1.º CEB)	Adaptação Emocional
Apoio Socioemocional – Envolvimento das famílias	“As famílias participam ativamente nos grupos interativos e tertúlias.” (Coord. 2.º CEB) “Promovemos reuniões iniciais de apresentação e o Dia do Included, que aproxima famílias e escola.” (Diretor)	Parceria Escola-Família
Práticas de Articulação – Avaliação da articulação	“A articulação entre ciclos é constante e integrada no quotidiano pedagógico.” (Diretor)	Continuidade Pedagógica
Práticas de Articulação – Atividades conjuntas	“O projeto Caminhar de Mãos Dadas aproxima os alunos do 4.º e 5.º ano, com aulas conjuntas.” (Coord. 1.º CEB)	Integração Interciclos
Reflexão Geral (Diretor)	“O mais determinante é a estabilidade das equipas e a gestão adequada dos recursos humanos.” (Diretor)	Gestão e Sustentabilidade

Tabela 6 - Categorias de Análise, Citações dos Entrevistados e Temas

Apêndice F – Questionários aos alunos do 1.º E 2.º CEB

Termo de Consentimento Informado Alunos – Encarregados de Educação



Eu, _____, na qualidade de Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

_____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, a natureza e os procedimentos do estudo intitulado “A avaliação do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB a nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água”, realizado por Carla Messias, mestranda do Instituto Politécnico de Setúbal. A investigação encontra-se devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), sob o parecer n.º 1715800001.

Compreendo que o estudo envolve a aplicação de um questionário breve e anónimo ao (à) meu (minha) educando(a), em contexto escolar, e que se destina a recolher informações sobre as suas perceções e experiências relativas à transição para o 2.º ciclo do ensino básico.

Confirmo que:

- A participação é voluntária, e o(a) meu (minha) educando(a) poderá desistir em qualquer momento;
- As respostas serão tratadas de forma confidencial e anónima, sendo usadas apenas para fins científicos e académicos;
- Nenhum dado pessoal será divulgado ou associado à identidade do(a) meu (minha) educando(a);
- Os dados serão conservados apenas pelo período necessário à conclusão da investigação e eliminados em segurança após esse prazo;
- Os direitos de acesso, retificação e eliminação dos dados estão garantidos ao abrigo do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Autorizo, por este meio, a participação do(a) meu (minha) educando(a) no referido estudo.

Data: __/__/2025

Nome do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Nome do(a) Aluno(a): _____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Alunos 4.º ano

07/08/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Desenvolvido no âmbito do mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais e Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação científica do Prof.º Doutor Luís Santos e Prof.ª Doutora Sandra Nunes. A investigação, devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), com o parecer n.º 1715800001, pretende contribuir para o estudo do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB ao nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água.

Espera-se que os dados obtidos beneficiem a sociedade em geral, a investigação e que contribuam para a construção de um corpo de conhecimento sobre a temática em estudo.

Contamos com o contributo dos diferentes atores sociais que ocupam o seu contexto profissional e com o seu contributo e experiência para nos descrever as suas perspetivas e a sua visão sobre as realidades, não existindo, assim, respostas certas ou erradas. A participação da instituição, representada pelos diferentes atores sociais e por si, é voluntária. Asseguramos a confidencialidade, o anonimato e a finalidade unicamente investigativa de todos os dados recolhidos. Pessoas ou instituições não serão identificadas.

Caso decida, em qualquer momento, cancelar ou terminar a sua participação nesta investigação, deve informar a equipa de investigação através de contacto telefónico ou via correio eletrónico, no sentido de devolvermos toda a informação até então recolhida.

Se necessitar de quaisquer informações ou esclarecimentos adicionais, poderá contactar a equipa de investigação, constituída pela aluna Carla Messias (230335004@estudantes.ips.pt) e pelo Prof.º Luís Santos (luís.santos@ese.ips.pt) e Prof.ª Sandra Nunes (sandra.nunes@ese.ips.pt).

Se encontrar algum erro ou inconsistência no(s) documento(s) solicitamos igualmente que entre em contacto com a equipa de investigação.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração: muito obrigada.

* Indica uma pergunta obrigatória.

O que esperas da passagem para o 2.º Ciclo

Olá! Queremos saber como te sentes em relação à passagem para o 2.º ciclo. Este questionário vai ajudar a perceber o que pode ser melhorado para os alunos no futuro. Não há respostas certas ou erradas, só queremos saber o que pensas. Estima-se que o preenchimento do inquérito leve, aproximadamente, entre cinco a dez minutos. Obrigada pela tua ajuda!

Aplicar em alunos do 4.º Ano do 1.º CEB.

https://docs.google.com/forms/d/1Su2Cv4v8Bou7fYrH1_cU5XQugm775AghC3ocJdJwtdt

18

07/08/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Sobre ti

1. 1. És: *

Marcar apenas uma oval:

☐ Rapaz

☐ Rapariga

☐ Prefiro não dizer

2. 2. Tens quantos anos? *

Marcar apenas uma oval:

☐ 9 anos

☐ 10 anos

☐ 11 ou mais

3. 3. Qual é a tua escola? *

Marcar apenas uma oval:

☐ Sede do Agrupamento

☐ Noutra escola do Agrupamento

☐ Outro Agrupamento

Como te sentes com as aulas?

https://docs.google.com/forms/d/1Su2Cv4v8Bou7fYrH1_cU5XQugm775AghC3ocJdJwtdt

28

07/09/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

4. 4. Gostas de aprender as matérias do 1.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

5. 5. Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? *

Marcar todas o que for aplicável.

☐ Português

☐ Matemática

☐ Estudo do Meio

☐ Inglês

☐ Outra: _____

6. 6. Já ouviste falar do 2.º ciclo e como vai ser? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, já sei algumas coisas

☐ Sei um pouco, mas tenho dúvidas

☐ Não sei quase nada sobre o 2.º ciclo

Como os professores ajudam na passagem para o 2.º Ciclo

https://docs.google.com/forms/d/15u2C0xnb8cu7dYtH_0U5X0uqniV77sAghD3ccJdU/edit 3/8

07/09/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

7. 7. Os teus professores falam contigo sobre o que vai mudar quando fores para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

8. 8. Já fizestes algumas atividade para te preparar para o 2.º ciclo (por exemplo, visita à escola nova ou atividades escolares)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não *Avançar para a pergunta 10*

Se respondeste sim.

9. 9. Estas atividades ajudaram-te a sentir mais confiante na mudança do 1.º para o 2.º Ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não ajudou nada

☐ Ajudou um pouco

☐ Ajudou muito

☐ Outra: _____

Como te sentes sobre a mudança para o 2.º Ciclo?

https://docs.google.com/forms/d/15u2C0xnb8cu7dYtH_0U5X0uqniV77sAghD3ccJdU/edit 4/8

07/09/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

10. 10. Estás entusiasmado/a por mudar para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nada entusiasmado/a

☐ Um pouco entusiasmado/a

☐ Muito entusiasmado/a

11. 11. Tens medo ou receio de alguma coisa sobre o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não tenho medo de nada

☐ Tenho algumas dúvidas e preocupações

☐ Tenho muito medo da mudança

12. 12. O que achas que pode ser mais difícil no 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Ter vários professores diferentes

☐ Ter mais disciplinas e trabalhos para fazer

☐ Conhecer novos colegas e adaptar-me

☐ Outra: _____

O Papel da tua família

13. 13. Em casa, falas com a tua família sobre como vai ser o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

https://docs.google.com/forms/d/15u2C0xnb8cu7dYtH_0U5X0uqniV77sAghD3ccJdU/edit 5/8

07/09/25, 10:32 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

14. 14. Os teus pais ou familiares já foram a alguma reunião ou atividade da escola para saberem mais sobre o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

15. 15. A tua família está a ajudar-te nesta mudança para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não ajuda nada

☐ Ajuda um pouco

☐ Ajuda muito

O que pode ajudar na mudança para o 2.º Ciclo?

16. 16. Das seguintes atividades qual a mais interessante/motivadora para te preparar para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Fazer uma visita à nova escola antes de começar

☐ Ter reuniões para conhecer os novos professores

☐ Ter atividades onde os alunos do 5.º ano explicam como é o 2.º ciclo

A tua opinião sobre a passagem para o 2.º ciclo

https://docs.google.com/forms/d/15u2C0xnb8cu7dYtH_0U5X0uqniV77sAghD3ccJdU/edit 6/8

07/09/25, 10:47 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

17. 17. O que gostarias que acontecesse para te sentires mais preparado/a para o 2.º ciclo? *

18. 18. O que te deixa mais entusiasmado/a com esta mudança? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/15uZCn6b8cu7d7v1n1_cU5X0uqgnV776AghD0cJdJ/edit

7/8

Alunos 5.º ano

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Desenvolvido no âmbito do mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais e Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação científica do Prof.º Doutor Luís Santos e Prof.ª Doutora Sandra Nunes. A investigação, devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), com o parecer n.º 1715800001, pretende contribuir para o estudo do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB ao nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água.

Espera-se que os dados obtidos beneficiem a sociedade em geral, a investigação e que contribuam para a construção de um corpo de conhecimento sobre a temática em estudo.

Contamos com o contributo dos diferentes atores sociais que ocupam o seu contexto profissional e com o seu contributo e experiência para nos descrever as suas perspetivas e a sua visão sobre as realidades, não existindo, assim, respostas certas ou erradas. A participação da instituição, representados pelos diferentes seus atores sociais e por si, é voluntária. Asseguramos a confidencialidade, o anonimato e a finalidade unicamente investigativa de todos os dados recolhidos. Pessoas ou instituições não serão identificadas.

Caso decida, em qualquer momento, cancelar ou terminar a sua participação nesta investigação, deve informar a equipa de investigação através de contacto telefónico ou via correio eletrónico, no sentido de devolvermos e excluirmos toda a informação até então recolhida.

Se necessitar de quaisquer informações ou esclarecimentos adicionais, poderá contactar a equipa de investigação, constituída pela aluna Carla Messias (230335004@estudantes.ips.pt) e pelo Prof.º Luís Santos (luís.santos@ese.ips.pt) e Prof.ª Sandra Nunes (sandra.nunes@ese.ips.pt).

Se encontrar algum erro ou inconsistência no(s) documento(s) solicitamos igualmente que entre em contacto com a equipa de investigação.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração: muito obrigada.

* Indica uma pergunta obrigatória.

Como foi a tua passagem para o 2.º Ciclo? A tua experiência e opinião

Olá! Queremos saber como foi a tua experiência ao mudar do 1.º para o 2.º ciclo. As tuas respostas vão ajudar a melhorar esta mudança para outros alunos. Não há respostas certas ou erradas, só queremos saber o que sentiste. Estima-se que o preenchimento do inquérito leve, aproximadamente, entre cinco a dez minutos.

Obrigada pela tua ajuda!

Aplicar a alunos do 5.º Ano do 2.CEB.

Sobre ti

<https://docs.google.com/forms/d/1NtYQgJcJElumF0FkYyPy-G/L5p3uHJH1PH8B/edit>

1/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

1. 1. És: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Rapaz

☐ Rapariga

☐ Prefiro não dizer

2. 2. Tens quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 10 anos

☐ 11 anos

☐ 12 ou mais

3. 3. Onde andaste no 1.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sede do Agrupamento

☐ Noutra escola do Agrupamento

☐ Outro Agrupamento

Como te sentes com as aulas?

4. 4. Consegues entender bem as matérias que os teus professores ensinam no 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

<https://docs.google.com/forms/d/1NtYQgJcJElumF0FkYyPy-G/L5p3uHJH1PH8B/edit>

2/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

5. Quais são as disciplinas onde sentes mais dificuldades? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Português

☐ Matemática

☐ Ciências Naturais

☐ Inglês

☐ Outra: _____

6. Antes de entrares no 2.º ciclo, participaste em alguma atividade para te preparares, como visitas ou encontros com professores e colegas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não Avançar para a pergunta 8

Se respondeste sim.

7. Qual destas atividades achaste mais útil?

Marcar apenas uma oval.

☐ Visitas à escola do 2.º ciclo

☐ Reuniões com os novos professores

☐ Projetos feitos entre escolas do Agrupamento

☐ Atividades promovidas pelo Agrupamento (desportivas, biblioteca escolar, artísticas, concursos, etc. ...)

☐ Outra: _____

Sobre os professores e as aulas

<https://docs.google.com/forms/d/1NqOgF-CjEUnrF3FKy8yPm-G-LSp3uJHJ1PHB8v8d> 3/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

8. Quando tens dúvidas, sentes que os teus professores te ajudam a perceber melhor a matéria? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

9. Os teus professores trabalham em conjunto para que as matérias façam sentido entre si para te ajudar a perceber melhor (por exemplo, relacionar História com Português)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

10. Os teus professores tornam as aulas mais dinâmicas e divertidas para te ajudar a perceber melhor as matérias? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Um pouco

☐ Não

Como os professores ajudam na mudança para o 2.º Ciclo

<https://docs.google.com/forms/d/1NqOgF-CjEUnrF3FKy8yPm-G-LSp3uJHJ1PHB8v8d> 4/9

07/09/25, 11:00 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

11. Os teus professores sabem quais são as tuas dificuldades, mesmo nas novas disciplinas do 2.º Ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

12. Os teus professores falam sobre temas que aprendeste no 1.º ciclo e mostram como estão ligados ao que estás a aprender agora? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

Como te sentes na escola?

13. Na tua nova turma, sentes-te confortável? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nada confortável

☐ Um pouco confortável

☐ Muito confortável

<https://docs.google.com/forms/d/1NqOgF-CjEUnrF3FKy8yPm-G-LSp3uJHJ1PHB8v8d> 5/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

14. Se tiveres um problema ou te sentires preocupado(a), é fácil pedires ajuda a um professor? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

15. Sentes que fazes parte do grupo de colegas da tua turma? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não me sinto parte do grupo

☐ Às vezes sinto-me incluído/a

☐ Sim, sinto-me bem no grupo

O Papel da tua família

16. Em casa, costumavas falar com a tua família sobre a escola e as mudanças do 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Muitas vezes

☐ Sempre

<https://docs.google.com/forms/d/1NqOgF-CjEUnrF3FKy8yPm-G-LSp3uJHJ1PHB8v8d> 6/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

17. 17. Os teus pais ou familiares foram a reuniões ou atividades realizadas na escola para ajudar na tua passagem para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

☐ Outra: _____

18. 18. A participação da tua família ajudou a tornar esta mudança mais fácil para ti? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não ajudou nada

☐ Ajudou um pouco

☐ Ajudou muito

Como os professores trabalham juntos para a mudança

19. 19. O que estás a aprender no 2.º ciclo parece estar ligado ao que aprendeste no 1.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não, é tudo novo

☐ Algumas coisas são parecidas

☐ Sim, há muita ligação

O que achaste da mudança de ciclo?

<https://docs.google.com/forms/d/1NtYQgF-JCJLumF0F7KjyPyn-GIL5p3u3uR4U1P1H8Bw/edit> 7/9

07/09/25, 10:48 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

20. 20. O que mais gostaste na passagem para o 2.º ciclo? *

21. 21. O que foi mais difícil para ti nesta mudança para o 2.º ciclo? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1NtYQgF-JCJLumF0F7KjyPyn-GIL5p3u3uR4U1P1H8Bw/edit> 8/9

Apêndice G – Questionário dos alunos do 4.º e 5.º ano: objetivos, indicadores e perguntas

Alunos 4.º ano

Dimensão	Perguntas do Questionário
Género	Q1 – És: Rapaz / Rapariga / Prefiro não dizer
Idade	Q2 – Tens quantos anos?
Escola	Q3 – Qual é a tua escola?

Tabela 7 - Questões de caracterização da amostra (Alunos do 4.º ano)

Objetivo Específico	Indicadores	Perguntas
Impacto da articulação no sucesso educativo	Motivação para aprender; dificuldades; conhecimento sobre o 2.º ciclo	Q4 – Gostas de aprender as matérias do 1.º ciclo? Q5 – Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? Q6 – Já ouviste falar do 2.º ciclo e como vai ser?
Perceção sobre apoio dos professores	Informação e atividades de preparação	Q7 – Os teus professores falam contigo sobre o que vai mudar no 2.º ciclo? Q8 – Já fizeste alguma atividade para te preparar para o 2.º ciclo? Q9 – Essas atividades ajudaram-te a sentir mais confiante?
Apoio socioemocional	Expetativas, receios e	Q10 – Estás entusiasmado/a por

	dificuldades antecipadas	mudar para o 2.º ciclo? Q11 – Tens medo ou receio de alguma coisa sobre o 2.º ciclo? Q12 – O que achas que pode ser mais difícil no 2.º ciclo?
Envolvimento das famílias	Apoio e participação dos encarregados de educação	Q13 – Em casa, falas com a tua família sobre a mudança? Q14 – Os teus pais participaram em reuniões/atividades? Q15 – Achas que a tua família ajudou-te nesta mudança?
Sugestões dos alunos	Estratégias de apoio desejadas	Q16 – O que pode ajudar mais os alunos na transição? Q17 – O que gostarias que acontecesse para te sentires preparado/a? Q18 – O que te deixa mais entusiasmado/a?

Tabela 8 - Questionário dos alunos do 4.º ano: objetivos, indicadores e perguntas

Alunos 5.º ano

Dimensão	Perguntas do Questionário
Género	Q1 – És: Rapaz / Rapariga / Prefiro não dizer
Nacionalidade	Q2 – Qual é a tua nacionalidade?
Escola de origem	Q3 – Onde frequentaste o 1.º ciclo (sede, outra escola, outro agrupamento)?

Tabela 9 - Questões de caracterização da amostra (Alunos do 5.º ano)

Objetivo Específico	Indicadores	Perguntas
Impacto da articulação no sucesso educativo	Compreensão das matérias; dificuldades; atividades de preparação	Q4 – Consegues entender bem as matérias do 2.º ciclo? Q5 – Quais são as disciplinas em que sentes mais dificuldades? Q6 – Antes de entrares no 2.º ciclo, participaste em alguma atividade de preparação? Q7 – Essas atividades ajudaram-te a sentir-te mais confiante?
Desenvolvimento e articulação dos professores	Colaboração, clareza e adaptação às necessidades	Q8 – Quando tens dúvidas, os professores ajudam-te? Q9 – Os professores trabalham juntos para relacionar as matérias? Q10 – Os professores tornam as aulas mais dinâmicas? Q11 – Os professores conhecem as tuas dificuldades nas novas disciplinas? Q12 – Os professores relacionam conteúdos do 1.º ciclo com o 2.º ciclo?
Apoio socioemocional	Integração, conforto e pertença	Q13 – Na nova turma, sentes-te confortável e seguro/a? Q14 – É fácil pedir ajuda a um professor? Q15 – Sentes que fazes parte do grupo de colegas?
Envolvimento das	Apoio familiar e participação	Q16 – Em casa, falas com a tua família

famílias	em reuniões	sobre a escola e a mudança? Q17 – Os teus familiares participaram em reuniões/atividades da transição? Q18 – Achas que a participação da tua família ajudou na transição?
Práticas de articulação curricular	Continuidade de conteúdos e atividades conjuntas	Q19 – O que aprendes no 2.º ciclo parece estar ligado ao que aprendeste no 1.º? Q20 – Participaste em atividades de articulação antes de iniciar o 5.º ano? Q21 – Quais atividades consideraste mais úteis?
Reflexão final	Avaliação da experiência vivida	Q22 – O que mais gostaste na transição? Q23 – O que achaste mais difícil nesta mudança?

Tabela 10 - Questionário dos alunos do 5.º ano: objetivos, indicadores e perguntas

Anexo H – Questionários aos professores do 1.º e 2.º CEB

Termo de Consentimento Informado Professores



Eu, _____ abaixo-assinado(a), declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, a metodologia e os procedimentos da investigação intitulada “A avaliação do impacto da articulação do 1.º CEB para o 2.º CEB a nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Água”, desenvolvida por Carla Messias no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal. A investigação encontra-se devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), sob o parecer n.º 1715800001.

Compreendo que a minha participação consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá ter a duração aproximada de 30 a 45 minutos, e que será gravada em áudio, mediante a minha autorização. A entrevista destina-se exclusivamente a fins académicos e científicos.

Confirmo que :

- A minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificar;
- As minhas respostas serão tratadas com confidencialidade e anonimizadas em qualquer publicação ou apresentação pública;
- Terei acesso à transcrição da entrevista para que possa verificar, corrigir ou retirar qualquer conteúdo antes da sua análise final;
- Os dados recolhidos serão conservados apenas durante o período necessário à realização da investigação e eliminados de forma segura após a sua conclusão;
- Os meus direitos enquanto titular de dados estão salvaguardados ao abrigo do

Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), nomeadamente os direitos de acesso, retificação e apagamento.

Autorizo a utilização de excertos da minha entrevista, desde que de forma anonimizada e com finalidade exclusivamente académica.

Data: ____/____/2025

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Professores do 1.º e 2.º CEB

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Desenvolvido no âmbito do mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais e Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação científica do Prof.º Doutor Luís Santos e Prof.ª Doutora Sandra Nunes. A investigação, devidamente aprovada pela Direção-Geral da Educação (DGE), com o parecer n.º 171580001, pretende contribuir para o estudo do impacto da articulação do 1.º CEB ao 2.º CEB ao nível dos alunos e professores: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas da Boa Águia.

Espera-se que os dados obtidos beneficiem a sociedade em geral, a investigação e que contribuam para a construção de um corpo de conhecimento sobre a temática em estudo.

Contamos com o contributo dos diferentes atores sociais que ocupam o seu contexto profissional e com o seu contributo e experiência para nos descrever as suas perspetivas e a sua visão sobre as realidades, não existindo, assim, respostas certas ou erradas. A participação da instituição, representados pelos diferentes seus atores sociais e por si, é voluntária. Asseguramos a confidencialidade, o anonimato e a finalidade unicamente investigativa de todos os dados recolhidos. Pessoas ou instituições não serão identificadas.

Caso decida, em qualquer momento, cancelar ou terminar a sua participação nesta investigação, deve informar a equipa de investigação através de contacto telefónico ou via correio eletrónico, no sentido de devolvermos e excluirmos toda a informação até então recolhida.

Se necessitar de quaisquer informações ou esclarecimentos adicionais, poderá contactar a equipa de investigação, constituída pela aluna Carla Messias (230395004@estudantes.ips.pt) e pelo Prof.º Luís Santos (luís.santos@ese.ips.pt) e Prof.ª Sandra Nunes (sandra.nunes@ese.ips.pt).

Se encontrar algum erro ou inconsistência no(s) documento(s) solicitamos igualmente que entre em contacto com a equipa de investigação.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração: muito obrigada.

* Indica uma pergunta obrigatória.

Práticas de articulação curricular e apoio à transição entre ciclos

Este questionário tem como objetivo recolher a perceção dos docentes sobre a articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo, identificando boas práticas, desafios e oportunidades de melhoria. Estima-se que o preenchimento do inquérito leve, aproximadamente, entre cinco a dez minutos.

A sua colaboração é fundamental para a análise deste processo.

Obrigada pela tua ajuda!

Aplicar a professores do 1.ºCEB e professores do 2.ºCEB.

https://docs.google.com/forms/d/1BV-q_z_f1ow@u8f8x7cc8RfUkm78p_xKl3PhqXOMZ2w/edit 1/10

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Informação geral

1. 1. Género: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

☐ Prefiro não dizer

2. 2. Anos de experiência na carreira docente: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 5 anos

☐ 5 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

3. 3. Tipo de vínculo no Agrupamento: *

Marcar apenas uma oval.

☐ QA/QE

☐ QZP

☐ Contratado/a

4. 4. Ciclo de ensino em que leciona: *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1.º CEB

☐ 2.º CEB

https://docs.google.com/forms/d/1BV-q_z_f1ow@u8f8x7cc8RfUkm78p_xKl3PhqXOMZ2w/edit 2/10

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

5. Já lecionou em ambos os ciclos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos

6. Considera que os alunos enfrentam dificuldades na adaptação académica ao transitar para o 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Algumas vezes

☐ Frequentemente

☐ Sempre

7. Quais as principais dificuldades académicas observadas durante a transição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Compreensão de texto

☐ Cálculo mental

☐ Planeamento e organização do estudo

☐ Gestão da autonomia

☐ Outra: _____

https://docs.google.com/forms/d/1BV-a_z_f1oww@w8fz7pcdBFLjpm78p_xKLbPrqXQMBZw/edit 3/10

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

8. Na sua opinião, as atividades de transição (ex.: visitas, projetos conjuntos, tutorias) contribuem para uma melhor adaptação dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Desenvolvimento profissional dos professores

9. Com que frequência participa em reuniões pedagógicas conjuntas entre docentes do 1.º e 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca *Avançar para a pergunta 12*

☐ 1 a 2 vezes por ano *Avançar para a pergunta 10*

☐ 3 a 5 vezes por ano *Avançar para a pergunta 10*

☐ Mais de 5 vezes por ano *Avançar para a pergunta 10*

Se respondeu afirmativamente.

10. Quais os temas mais abordados nestas reuniões? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Continuidade curricular

☐ Partilha de informações sobre alunos com dificuldades

☐ Planeamento de atividades conjuntas

☐ Estratégias de ensino diferenciadas

☐ Outra: _____

https://docs.google.com/forms/d/1BV-a_z_f1oww@w8fz7pcdBFLjpm78p_xKLbPrqXQMBZw/edit 4/10

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

11. Acredita que estas reuniões melhoram a articulação curricular e o sucesso educativo dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Importância da formação contínua e articulação entre o 1.º e 2.º Ciclos

12. Quais os principais desafios que identifica na articulação curricular entre ciclos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Falta de tempo para reuniões interciclos

☐ Pouca comunicação entre docentes de diferentes ciclos

☐ Falta de formação específica sobre articulação curricular

☐ Dificuldades na adaptação dos alunos às metodologias do 2.º ciclo

☐ Outra: _____

13. Participou em formações sobre articulação curricular nos últimos 3 anos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não *Avançar para a pergunta 16*

Se respondeu afirmativamente.

https://docs.google.com/forms/d/1BV-a_z_f1oww@w8fz7pcdBFLjpm78p_xKLbPrqXQMBZw/edit 5/10

07/09/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

14. Quantas formações frequentou sobre articulação curricular? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2 a 3

☐ Mais de 3

☐ Outra: _____

15. Avalie a utilidade destas formações para a sua prática pedagógica: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nada útil

☐ Pouco útil

☐ Neutra

☐ Útil

☐ Muito útil

Apoio socio emocional e adaptação dos alunos

16. Considera que os alunos se sentem bem integrados na nova realidade escolar do 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não aplicável

☐ Outra: _____

https://docs.google.com/forms/d/1BV-a_z_f1oww@w8fz7pcdBFLjpm78p_xKLbPrqXQMBZw/edit 6/10

07/08/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

17. 17. Que sinais de ansiedade ou insegurança observa frequentemente nos alunos durante a transição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Evitam realizar tarefas em grupo

☐ Dificuldades de comunicação com professores

☐ Desmotivação nas aulas

☐ Maior dependência dos adultos para gerir tarefas escolares

☐ Não aplicável

☐ Outra: _____

Envolvimento das famílias no processo de transição

18. 18. Com que frequência a escola organiza reuniões com as famílias para discutir a transição escolar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Uma vez por ano

☐ Semestralmente

☐ Com maior frequência

19. 19. Avalie a participação das famílias nas atividades de transição escolar: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Muito fraca

☐ Fraca

☐ Razoável

☐ Boa

☐ Muito boa

https://docs.google.com/forms/d/1BV-q_f1one@a8Bx7pcc8RLjpm78p_xKLaPhqXQMBZw/edit 7/10

07/08/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

20. 20. Na sua opinião, o envolvimento das famílias pode melhorar a adaptação dos alunos ao 2.º ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Práticas colaborativas entre professores do 1.º e 2.º Ciclo

21. 21. Com que frequência planifica atividades em colaboração com os professores do outro ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca [Avançar para a pergunta 23](#)

☐ Raramente

☐ Algumas vezes

☐ Frequentemente

☐ Sempre

22. 22. Que tipos de atividades já planificou com professores do outro ciclo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Projetos pedagógicos temáticos

☐ Visitas guiadas ao 1.º ciclo ou 2.º ciclo

☐ Atividades desportivas conjuntas

☐ Outra: _____

Articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB

https://docs.google.com/forms/d/1BV-q_f1one@a8Bx7pcc8RLjpm78p_xKLaPhqXQMBZw/edit 8/10

07/08/25, 11:10 PEDIDO DE COLABORAÇÃO

23. 23. O que acha que poderia ser melhorado na articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1BV-q_f1one@a8Bx7pcc8RLjpm78p_xKLaPhqXQMBZw/edit 9/10

Apêndice I – Questionário dos professores do 1.º e 2.º CEB: objetivos, indicadores e perguntas

Dimensão	Perguntas do Questionário
Género	Q1 – Qual é o seu género?
Experiência profissional	Q2 – Há quantos anos leciona?
Vínculo ao agrupamento	Q3 – Qual é o seu tipo de vínculo no AEBA?
Ciclo de ensino	Q4 – Em que ciclo de ensino leciona?
Experiência mista	Q5 – Já lecionou em ambos os ciclos?

Tabela 11 - Questões de caracterização da amostra (Professores do 1.º e 2.º CEB)

Objetivo Específico	Indicadores	Perguntas
Impacto da articulação no sucesso educativo	Dificuldades dos alunos; impacto das atividades de transição	Q6 – Considera que os alunos enfrentam dificuldades na adaptação académica ao transitar para o 2.º ciclo? Q7 – Quais são as principais dificuldades académicas observadas durante a transição? Q8 – Na sua opinião, as atividades de transição (visitas, projetos, tutorias) contribuem para uma melhor adaptação?
Desenvolvimento profissional dos professores	Reuniões pedagógicas inter ciclos	Q9 – Com que frequência participa em reuniões pedagógicas conjuntas entre docentes do 1.º e 2.º ciclo? Q10 – Quais são os temas mais abordados nessas reuniões? Q11 – Acredita que essas reuniões melhoram a articulação curricular e o sucesso educativo dos alunos?
Formação contínua e desafios	Participação em formações; utilidade; principais desafios	Q12 – Quais são os principais desafios que identifica na articulação curricular entre ciclos? Q13 – Participou em formações sobre articulação curricular nos últimos três anos? Q14 – Quantas formações frequentou sobre articulação curricular? Q15 – Como avalia a utilidade dessas formações para a sua prática pedagógica?
Apoio socioemocional	Integração e sinais observados nos alunos. Participação das famílias nas atividades de transição	Q16 – Considera que os alunos se sentem bem integrados no 2.º ciclo? Q17 – Que sinais de ansiedade ou insegurança observa frequentemente nos alunos durante a transição? Q18 – Com que frequência a escola organiza reuniões com as famílias? Q19 – Como avalia a participação das famílias nas atividades de transição? Q20 – Na sua opinião, o envolvimento das famílias pode melhorar a adaptação dos alunos ao 2.º ciclo?
Práticas colaborativas entre professores	Planeamento conjunto e propostas de melhoria	Q21 – Com que frequência planifica atividades em colaboração com professores do outro ciclo? Q22 – Que tipos de atividades já planificou com professores do outro ciclo?

		Q23 – O que acha que poderia ser melhorado na articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB?
--	--	--

Tabela 12 - Questionário dos professores do 1.º e 2.º CEB: objetivos, indicadores e perguntas

Apêndice J – Resultados dos questionários e análise interpretativa

Alunos 4.º Ano

Objetivo Específico	Indicadores	Principais resultados (4.º ano)
OE1 – Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos	Motivação para aprender; dificuldades sentidas; conhecimento do 2.º ciclo	61,9% dos alunos disseram gostar de aprender “ <i>muitas vezes</i> ”, 23,8% “ <i>às vezes</i> ” e 14,3% “ <i>sempre</i> ”. As disciplinas com mais dificuldades foram Português (52,4%) e Matemática (42,9%), seguindo-se Inglês (28,6%) e Estudo do Meio (14,3%). Quanto ao conhecimento do 2.º ciclo, 61,9% afirmaram já saber algumas coisas, 23,8% sabem pouco e 14,3% não sabem quase nada.
OE2 – Impacto da articulação no desenvolvimento profissional dos professores	Apoio percebido em sala; atividades de preparação feitas pelos docentes	66,7% referiram que os professores falam <i>às vezes</i> sobre as mudanças, 28,6% que falam <i>muitas vezes</i> e 4,8% que falam <i>sempre</i> . Uma parte assinalável dos alunos realizou atividades de preparação (visitas, conversas, trabalhos conjuntos), que a maioria considerou úteis para se sentir mais confiante.
OE3 – Importância da formação contínua/articulação docente	Informação transmitida sobre a mudança	Embora a maioria reconheça que recebeu alguma informação, os dados mostram que ela não é uniforme: cerca de 38,1% continuam a sentir incerteza sobre como vai ser o 2.º ciclo.
OE4 – Papel do apoio socioemocional	Expetativas; receios; dificuldades antecipadas Apoio familiar; participação em reuniões	A maioria revelou entusiasmo pela mudança, mas mais de 70% referiram receios, sobretudo com o aumento do número de professores, maior carga de trabalho e medo de se perder na nova escola. A maior parte dos alunos indicou que fala com a família sobre a transição. Uma percentagem significativa confirmou que os pais participaram em reuniões da escola. Quase todos sentem que a família os ajudou a preparar-se.
Sugestões dos alunos	O que pode ajudar na transição	As principais sugestões foram a realização de mais atividades de preparação (visitas à escola-sede, conversas com professores do 2.º ciclo) e a existência de uma figura de referência/tutor que os acompanhe no início do percurso.

Tabela 13 - Resultados dos Questionário e Análise interpretativa – Alunos do 1.º CEB (4.º ano)

Alunos 5.º ano

Objetivo Específico	Indicadores	Principais resultados (5.º ano)
OE1 – Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos	Motivação para aprender; dificuldades e preferências; adaptação às matérias	54,2% entendem as matérias “ <i>muitas vezes</i> ”, 25% “ <i>às vezes</i> ” e 20,8% “ <i>sempre</i> ”. As disciplinas favoritas foram Matemática (37,5%), Inglês (33,3%) e EVT (25%). Português e TIC surgem com 16,7%, e Ciências Naturais apenas com 8,3%.

OE2 – Impacto da articulação no desenvolvimento profissional dos professores	Apoio percebido em sala; colaboração docente	Quando têm dúvidas, 41,7% sentem que os professores ajudam <i>muitas vezes</i> , 29,2% <i>sempre</i> e 29,2% <i>às vezes</i> . Quanto ao trabalho conjunto entre professores, 41,7% disseram <i>às vezes</i> , 37,5% <i>muitas vezes</i> e 20,8% <i>sempre</i> .
OE3 – Importância da formação contínua/articulação docente	Perceção de atividades de articulação	62,5% não participaram em atividades de preparação antes da entrada no 2.º ciclo; apenas 37,5% afirmaram que sim. Entre os que participaram, 77,8% destacaram atividades promovidas pelo agrupamento e 22,2% visitas à escola do 2.º ciclo.
OE4 – Papel do apoio socioemocional	Expetativas e confiança na adaptação Apoio percebido	Apesar de demonstrarem interesse pelas disciplinas, os dados mostram que uma percentagem relevante (25%) ainda sente dificuldades frequentes na adaptação ao ritmo do novo ciclo. Embora não esteja tão explícito quanto no 1.º CEB, os dados indicam que muitos alunos sentem apoio indireto através da participação em atividades promovidas pela escola, mas a ligação com as famílias surge menos mencionada.
Sugestões dos alunos	Estratégias de apoio à transição	Os alunos sugeriram mais visitas à escola-sede antes da entrada, maior acompanhamento nos primeiros meses e reforço da ajuda dos professores nas disciplinas com maior dificuldade.

Tabela 14 - Resultados Questionário e Análise interpretativa – Alunos do 2.º CEB (5.º ano)

Professores do 1.º e 2.º CEB

Objetivo Específico	Indicadores	Principais resultados (professores)
OE1 – Impacto da articulação no sucesso educativo dos alunos	Dificuldades identificadas nos alunos	47,8% afirmaram que os alunos enfrentam dificuldades <i>algumas vezes</i> , 39,1% <i>frequentemente</i> e 8,7% <i>sempre</i> . Apenas 4,3% disseram <i>raramente</i> . As dificuldades mais apontadas foram: planeamento e organização do estudo (90,9%), gestão da autonomia (81,8%) e compreensão de texto (36,4%).
OE2 – Impacto da articulação no desenvolvimento profissional dos professores	Experiência em ambos os ciclos; práticas colaborativas	47,8% já lecionaram nos dois ciclos; 52,2% apenas num. O corpo docente é maioritariamente experiente (87% com mais de 20 anos de carreira) e vinculado ao quadro (82,6%), o que favorece a estabilidade mas pode limitar a renovação de práticas.
OE3 – Importância da formação contínua/articulação docente	Colaboração docente percebida; reuniões interciclos	Uma parte significativa reconhece articulação, mas de forma irregular. As perceções de colaboração sistemática ainda não surgem como dominantes.
OE4 – Papel do apoio socioemocional	Envolvimento dos professores na tutoria e acompanhamento. Perceção do papel parental	Apenas 4,5% apontaram a falta de vínculo/tutoria como dificuldade, mas 81,8% destacaram a autonomia como fragilidade dos alunos, sugerindo que a dimensão socioemocional está subentendida nas

		respostas. Ainda não surge fortemente refletido nas respostas desta parte do questionário, o que sugere necessidade de cruzar com outras fontes (entrevistas e análise documental).
Sugestões dos professores	Estratégias para facilitar a transição	Referem a necessidade de reforço do planejamento conjunto, acompanhamento tutorial e práticas que ajudem os alunos a organizar o estudo e gerir a sua autonomia.

Tabela 15 - Resultados Questionário e Análise interpretativa – Professores do 1.º e 2.º CEB

Apêndice K- Análise de cruzamento de variáveis

Alunos 4.º ano

Cruzamento	Objetivo associado	Principais resultados	Interpretação
Género × Entusiasmo	Apoio socioemocional	Raparigas: 66,7% muito entusiasmadas; Rapazes: 33,3% muito entusiasmados. O único “nada entusiasmado” foi rapaz.	Raparigas revelam mais entusiasmo, mas também maior carga emocional, confirmando Vasconcelos (2009).
Género × Receios	Bem-estar socioemocional	Rapazes: 20% muito medo, 60% algumas dúvidas, 20% sem receios. Raparigas: 33,3% muito medo, 66,7% algumas dúvidas, 0% sem receios.	Apesar de maior entusiasmo, raparigas mostram mais insegurança, em linha com Anderson et al. (2000).
Atividades de preparação × Confiança	Impacto da articulação	Dos que participaram, 94,7% disseram ter ganho confiança; apenas 5,3% não sentiram benefício.	Atividades de preparação aumentam confiança e reduzem receios (CNE, 2017; OCDE, 2018).
Conhecimento × Receios	Papel da informação	Entre os que disseram “não saber quase nada”, 66,7% sentiam muito medo. Entre os que não tinham medo, 100% já possuíam algum conhecimento.	Informação atua como fator protetor (Anderson et al., 2000).
Apoio da família × Receios	Importância do envolvimento familiar	Alunos que referiram que a família “ajuda muito”: 100% disseram não ter medo. No grupo “não ajuda nada”: 100% referiram receios.	Apoio familiar aumenta segurança emocional (CNE, 2017).
Conversas em família × Entusiasmo	Relação comunicação–motivação	Mais de 60% nunca falam com a família sobre a transição. Entre os que conversam “às vezes”, a maioria revelou maior entusiasmo. Os dois que nunca conversam mostraram baixos níveis de entusiasmo e confiança.	Comunicação familiar reforça motivação (UNESCO, 2015).

Tabela 16 - Cruzamento de variáveis (Alunos do 4.º ano)

Alunos 5.º ano

Cruzamento	Objetivo associado	Principais resultados	Interpretação
Escola de origem × Confiança/Adaptação	Adaptação socioemocional	75% dos alunos disseram sentir-se “muito confortáveis” na nova turma e 25% “um pouco confortáveis”. Os da escola-sede revelaram mais confiança do que os vindos de fora.	A familiaridade com a escola-sede atua como fator protetor, reduzindo a ansiedade (Roldão, 2008).
Entusiasmo × Dificuldades de adaptação	Relação motivação – adaptação	Alunos mais entusiasmados (41,7% “muitas vezes” e 29,2% “sempre”) reportaram menos dificuldades. Os menos entusiasmados (29,2% “às vezes”) referiram mais obstáculos: 41,7% “às vezes”, 37,5% “muitas vezes” e 20,8% “sempre”.	O entusiasmo inicial funciona como facilitador da adaptação (Anderson et al., 2000).
Participação em atividades de preparação × Confiança	Práticas de articulação	62,5% não participaram em atividades de preparação; apenas 37,5% participaram. Destes, 77,8% referiram iniciativas do agrupamento e 22,2% visitas à escola. Quem participou sentiu-se mais confiante.	A preparação prévia aumenta pertença e reduz receios (CNE, 2017; OCDE, 2018).
Dificuldades de adaptação × Apoio percebido da escola	Apoio institucional	54,1% procuram apoio na escola “muitas vezes” ou “sempre”, enquanto 45,9% recorrem “nunca” ou apenas “às vezes”. Os que sentem maior apoio relatam menos dificuldades.	A percepção de apoio da escola reforça a confiança e a adaptação (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Tabela 17 - Cruzamento de variáveis (Alunos do 5.º ano)

Professores do 1.º e 2.º CEB

Cruzamento	Objetivo associado	Principais resultados	Interpretação
Experiência em diferentes ciclos × Perceção da articulação	Explorar o impacto da experiência profissional na continuidade pedagógica	47,8% já lecionaram em ambos os ciclos e revelaram maior valorização da articulação; 52,2% apenas num ciclo, com visão mais limitada.	A experiência direta em mais de um ciclo favorece um “olhar curricular vertical” (Roldão, 2008), essencial para uma passagem harmoniosa.
Anos de serviço × Perceção de dificuldades dos alunos	Identificar fatores que influenciam a leitura dos obstáculos	87% com mais de 20 anos destacaram dificuldades na autonomia e organização do estudo; professores com menos anos de carreira enfatizaram	A experiência molda a perceção: mais anos → foco pedagógico; menos anos → foco socioemocional

		aspectos emocionais (ansiedade, insegurança).	(Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).
Formação contínua × Práticas de articulação	Relação entre desenvolvimento profissional e colaboração	Professores que frequentaram formação em articulação/transição reportaram maior envolvimento em práticas colaborativas; os que não participaram reconheceram menor participação.	A formação contínua atua como mobilizadora de práticas docentes (OCDE, 2018).
Reuniões interciclos × Percepção do impacto da articulação	Relacionar práticas colaborativas com a percepção da sua eficácia	Docentes que participaram regularmente atribuíram mais relevância à articulação; os que participaram pouco revelaram maior ceticismo.	A prática de colaboração reforça a percepção de eficácia; ausência gera descrença. Confirma Abrantes (2008) sobre a importância de articulação planeada.

Tabela 18 - Cruzamento de variáveis (professores 1.º e 2.º CEB)

Apêndice L- Análise de cruzamento de variáveis

Objetivos	Alunos 1.º CEB (4.º ano)	Alunos 2.º CEB (5.º ano)	Professores	Análise interpretativa
Sucesso educativo e aprendizagens	61,9% gostam de aprender “muitas vezes”; dificuldades em Português (52,4%) e Matemática (42,9%).	54,2% entendem matérias “muitas vezes”; preferências por Matemática (37,5%) e Inglês (33,3%); 25% com dificuldades frequentes.	90,9% apontam dificuldades na organização do estudo; 81,8% na autonomia.	Convergência clara: alunos sentem dificuldades em áreas-chave e professores confirmam que os problemas estão também na autorregulação (Formosinho et al., 2016).
Apoio socioemocional (inclui famílias)	Mais de 70% revelaram receios (medo da escola maior, de mais professores, de trabalhos difíceis); valorizam o apoio familiar e referem conversas em casa sobre a transição.	25% sentem dificuldades frequentes na adaptação; alunos da sede mais confiantes que os de fora; apoio familiar menos evidente, destacando-se mais o papel da escola.	Apenas 4,5% referem falta de tutoria, mas 81,8% destacam problemas de autonomia; papel das famílias pouco valorizado.	Impacto socioemocional é transversal. Bem-estar, autonomia e apoio familiar são fatores críticos (Anderson et al., 2000; CNE, 2017).
Apoio e articulação docente	66,7% dizem que os professores falam “às vezes” sobre a	62,5% não participaram em atividades de preparação; entre os que participaram,	Reconhecem práticas de articulação, mas pouco consistentes; só 47,8%	Todos percebem articulação, mas irregular. Necessidade de práticas estruturadas

	transição; apenas 4,8% “sempre”.	maioria refere ações do agrupamento.	lecionaram em ambos os ciclos.	(Roldão, 2008; OCDE, 2018).
Sugestões e propostas	Pedem mais atividades de preparação, visitas e uma figura de referência no início.	Sugerem acompanhamento mais próximo nos primeiros meses e mais apoio nas disciplinas difíceis.	Reforçam planeamento conjunto, tutoria e desenvolvimento da autonomia.	Convergência: mais preparação, acompanhamento e práticas colaborativas (CNE, 2023).

Tabela 19 - Síntese comparativa – Questionários

Apêndice M – Análise dos resultados dos questionários

Caracterização dos participantes – Alunos 4.º e 5.º Ano

Pergunta 1

4.º e 5.º ano: “És”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Rapariga	6	28,6%
Rapaz	15	71,4%
Prefiro não dizer	0	0,0%

Tabela 20 - Género dos alunos (4.º ano)

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Rapariga	10	41,7%
Rapaz	13	54,2%
Prefiro não dizer	1	4,2%

Tabela 21 - Género dos alunos (5.º ano)

Pergunta 2

4.º e 5.º ano: “Tens quantos anos?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
9 anos	6	28,6%
10 anos	15	71,4%
11 anos	0	0,0%

Tabela 22 - Tabela 23- Idade dos alunos (4.º ano)

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
9 anos	0	0,0%
10 anos	4	16,7%
11 anos	20	83,3%

Tabela 23 -Idade dos alunos (4.º ano)

Pergunta 3

4.º e 5.º ano: “Qual é a tua escola?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Noutra escola do	21	100,0%

Agrupamento		
Sede do Agrupamento	0	0,0%
Outro Agrupamento	0	0,0%

Tabela 24 - Tabela 25- Escola frequentada no 1.º ciclo (4.º ano)

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Noutra escola do Agrupamento	11	45,8%
Sede do Agrupamento	10	41,7%
Outro Agrupamento	3	12,5%

Tabela 25 - Escola frequentada no 1.º ciclo (5.º ano)

Perceções dos alunos sobre a transição de ciclo – Alunos 4.º e 5.º Ano

Pergunta 4

4.ºano: “Gostas de aprender as matérias do 1.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Muitas vezes	13	61,9%
Sempre	3	14,3%
Às vezes	5	23,8%

Tabela 26- Gostar de aprender matérias (4.º ano)

5.ºano: “Consegues entender bem as matérias que os teus professores ensinam no 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Muitas vezes	13	54,2%
Sempre	5	20,8%
Às vezes	6	25,0%

Tabela 27 - Entender matérias (5.º ano)

Pergunta 5

4.ºano: “Quais são as disciplinas onde sentes mais dificuldades?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Português	7	33,3%
Matemática	6	28,6%
Inglês	3	14,3%
Português, Estudo do Meio	1	4,8%
Português, Estudo do Meio, Inglês	1	4,8%
Português, Matemática	1	4,8%
Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês	1	4,8%
Matemática, Inglês	1	4,8%

Tabela 28 - Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º ano)

5.º ano: “Quais são as disciplinas onde sentes mais dificuldades?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Matemática	6	25,0%
Inglês	5	20,8%

Português	2	8,3%
Ciências Naturais	1	4,2%
EVT	1	4,2%
Educação Física	1	4,2%
Educação Visual e Tecnológica	1	4,2%
Inglês, EVT e TIC	1	4,2%
Matemática, Ciências Naturais, Inglês	1	4,2%
Matemática, EVT e TIC	1	4,2%
Português, Inglês	1	4,2%

Tabela 29 - Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º e 5.º ano)

Pergunta 6

4.º ano: “Já ouviste falar do 2.º ciclo e como vai ser?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Sim, já sei algumas coisas	13	61,9%
Sei um pouco, mas tenho dúvidas	5	23,8%
Não sei quase nada sobre o 2.º ciclo	3	14,3%

Tabela 30 - Nível de informação dos alunos sobre o 2.º ciclo (4.º ano)

5.º ano: “Antes de entrares no 2.º ciclo, participaste em alguma atividade para te preparares, como visitas ou encontros com professores e colegas?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Não	15	62,5%
Sim	9	37,5%

Tabela 31 - Participação em atividades de preparação para o 2.º ciclo (5.º ano)

Pergunta 7

4.º ano: “Os teus professores falam contigo sobre o que vai mudar quando fores para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Às vezes	14	66,7%
Muitas vezes	6	28,6%
Sempre	1	4,8%

Tabela 32 - Comunicação dos professores sobre a transição (4.º ano)

5.º ano: “Qual destas atividades achaste mais útil?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Atividades promovidas pelo Agrupamento	7	77,8%
Visitas à escola do 2.º ciclo	2	22,2%

Tabela 33 - Atividades consideradas mais úteis na preparação (5.º ano)

Pergunta 8

4.º ano: “Já fizeste alguma atividade para te preparar para o 2.º ciclo (por exemplo, visita à escola nova ou atividades escolares)?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Sim	19	90,5%

Não	2	9,5%
-----	---	------

Tabela 34 - Atividades de preparação realizadas (4.º ano)

5.º ano: “Quando tens dúvidas, sentes que os teus professores te ajudam a perceber melhor a matéria?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Muitas vezes	10	41,7%
Sempre	7	29,2%
Às vezes	7	29,2%

Tabela 35 - Perceção de ajuda dos professores quando há dúvidas (5.º ano)

Pergunta 9

4.º ano: “Estas atividades ajudaram-te a sentir mais confiante na mudança do 1.º para o 2.º Ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Ajudou um pouco	10	52,6%
Ajudou muito	8	42,1%
Não ajudou nada	1	5,3%

Tabela 36 - Apoios e preparação para a transição

5.º ano: “Os teus professores trabalham em conjunto para que as matérias façam sentido entre si (ex.: relacionar História com Português)?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Às vezes	10	41,7%
Muitas vezes	9	37,5%
Sempre	5	20,8%

Tabela 37 - Apoio pedagógico dos professores

Pergunta 10

4.º ano: “Estás entusiasmado/a por mudar para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Um pouco entusiasmado/a	11	52,4%
Muito entusiasmado/a	9	42,9%
Nada entusiasmado/a	1	4,8%

5.º ano: “Os teus professores tornam as aulas mais dinâmicas e divertidas para te ajudar a perceber melhor as matérias?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Um pouco	13	54,2%
Sim	10	41,7%
Não	1	4,2%

Tabela 38 - Aulas mais dinâmicas e divertidas para compreender matérias (5.º ano)

Pergunta 11

4.ºano: “Tens medo ou receio de alguma coisa sobre o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Tenho algumas dúvidas e preocupações	13	61,9%
Tenho muito medo da mudança	5	23,8%
Não tenho medo de nada	3	14,3%

5.ºano: “Os teus professores sabem quais são as tuas dificuldades, mesmo nas novas disciplinas do 2.º Ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Às vezes	11	45,8%
Muitas vezes	11	45,8%
Sempre	2	8,3%

Tabela 39 - Professores reconhecem as dificuldades dos alunos (5.º ano)

Pergunta 12

4.ºano: “O que achas que pode ser mais difícil no 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Ter mais disciplinas e trabalhos para fazer	12	57,1%
Conhecer novos colegas e adaptar-me	6	28,6%
Ter vários professores diferentes	3	14,3%

Tabela 40 - Dificuldades antecipadas no 2.º ciclo (4.º ano)

5.ºano: “Os teus professores falam sobre temas que aprendeste no 1.º ciclo e mostram como estão ligados ao que estás a aprender agora?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Muitas vezes	10	41,7%
Às vezes	8	33,3%
Sempre	5	20,8%
Nunca	1	4,2%

Tabela 41 - Continuidade curricular percebida (5.º ano)

Pergunta 13

4.ºano: “Em casa, falas com a tua família sobre como vai ser o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Às vezes	13	61,9%
Muitas vezes	6	28,6%
Nunca	2	9,5%

Tabela 42 - Conversas em família sobre o 2.º ciclo (4.º ano)

5.ºano: “Na tua nova turma, sentes-te confortável?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Muito confortável	18	75,0%

Um pouco confortável	6	25,0%
----------------------	---	-------

Tabela 43 - Conforto na nova turma (5.º ano)

Pergunta 14

4.ºano: “Os teus pais ou familiares já foram a alguma reunião ou atividade da escola para saberem mais sobre o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Não sei	13	61,9%
Não	5	23,8%
Sim	3	14,3%

Tabela 44 - Participação dos pais em reuniões/atividades sobre o 2.º ciclo (4.º ano)

5.ºano: “Facilidade em pedir ajuda a professores (5.º ano) ”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Às vezes	10	41,7%
Muitas vezes	8	33,3%
Sempre	5	20,8%
Nunca	1	4,2%

Tabela 45 - Facilidade em pedir ajuda a professores (5.º ano)

Pergunta 15

4.ºano: “A tua família está a ajudar-te nesta mudança para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Ajuda um pouco	12	57,1%
Ajuda muito	6	28,6%
Não ajuda nada	3	14,3%

Tabela 46 - Apoio da família na transição (4.º ano)

5.ºano: “Sentes que fazes parte do grupo de colegas da tua turma?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Sim, sinto-me bem no grupo	20	83,3%
Às vezes sinto-me incluído/a	4	16,7%

Tabela 47 - Sentido de pertença ao grupo de colegas (5.º ano)

Pergunta 16

4.ºano: “Das seguintes atividades, qual a mais interessante/motivadora para te preparar para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano
Ter atividades onde os alunos do 5.º ano explicam a sua experiência	9	42,9%
Visita à nova escola antes de começar	8	38,1%
Reuniões para conhecer novos professores	4	19,0%

Tabela 48 - Atividade mais interessante para preparar a transição (4.º ano)

5.º Ano: “Em casa, costumas falar com a tua família sobre a escola e as mudanças do 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Sempre	13	54,2%
Muitas vezes	6	25,0%
Às vezes	5	20,8%

Tabela 49 - Conversas em família sobre a escola e as mudanças (5.º ano)

Pergunta 17

4.º ano: “O que gostarias que acontecesse para te sentires mais preparado/a para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Ter um dia inteiro na escola do 5.º ano	1	4,8%
Gostaria de conhecer os colegas	1	4,8%
Ir uns dias para a escola nova	1	4,8%
Conhecer as matérias que vou dar	1	4,8%
Passar mais tempo na outra escola	1	4,8%
Ficar com as minhas amigas na mesma turma	1	4,8%
Não mudar de escola	1	4,8%
Os meus colegas serem da minha turma	1	4,8%
Conhecer todos os professores	1	4,8%
Conhecer mais colegas na escola do 2.º ciclo	1	4,8%
Gostava de conhecer os professores	1	4,8%
Conhecer um antigo colega meu	1	4,8%
Ir com os mesmos amigos	1	4,8%
Ter mais amigos	1	4,8%
Ter com os mesmos professores	1	4,8%
Conhecer as salas todas	1	4,8%
Que lá todos me tratem bem	1	4,8%
Saber um pouco das matérias	1	4,8%
Ter uma visita para conhecer os novos colegas	1	4,8%
Ter mais atividades com os alunos mais velhos	1	4,8%

Tabela 50 - O que gostarias que acontecesse para te sentires mais preparado/a para o 2.º ciclo (4.º ano)

Categoria	Exemplos de respostas incluídas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Conhecer colegas	“Gostaria de conhecer os colegas”, “Conhecer mais colegas”, “Ter uma visita para conhecer os novos colegas”	3	14,3%
Manter amigos/professores	“Ir com os mesmos amigos”, “Ficar com as minhas amigas na mesma turma”, “Ter	3	14,3%

	com os mesmos professores”		
Conhecer professores	“Gostava de conhecer os professores”, “Conhecer todos os professores”	2	9,5%
Conhecer a escola / familiarização	“Conhecer as salas todas”, “Passar mais tempo na escola”, “Não mudar de escola”	3	14,3%
Atividades de preparação	“Ter um dia inteiro na escola do 5.º ano”, “Ir uns dias para a escola nova”, “Ter mais atividades com os alunos mais velhos”	3	14,3%
Matérias / aprendizagem	“Conhecer as matérias que vou dar”, “Saber um pouco das matérias”	2	9,5%
Bem-estar / integração	“Que lá todos me tratem bem”	1	4,8%
Outras	“Conhecer um antigo colega meu”	1	4,8%

Tabela 51- Categorias do que gostariam que acontecesse para se sentirem mais preparados (4.º ano)

5.º ano: Os teus pais ou familiares foram a reuniões ou atividades realizadas na escola para ajudar na tua passagem para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Sim	20	83,3%
Não sei	2	8,3%
Não	1	4,2%
Algumas	1	4,2%

Tabela 52 - Participação dos pais em reuniões/atividades sobre a transição (5.º ano)

Pergunta 18

4.º ano: “O que te deixa mais entusiasmado/a com esta mudança?”

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Aprender coisas novas	2	9,5%
Ter novos amigos / conhecer novos amigos	4 (somando variações)	~19%
Ir para a escola grande / nova	3 (somando variações)	~14%
Ter outros professores	1	4,8%
Ir para a mesma escola do meu irmão	1	4,8%
Um pouco das matérias	1	4,8%
Outras respostas individuais (ex.: “que lá todos me tratem bem”, “aprender coisas difíceis”)	9	~43%

Tabela 53 - O que te deixa mais entusiasmado/a com esta mudança (4.º ano)

Categoria	Exemplos de respostas incluídas	Frequência Absoluta	
Novos amigos / socialização	“Ter novos amigos”, “Conhecer novos amigos”	4	19,0%
Escola nova / grande	“Ir para a escola grande”, “Escola nova”, “Escola diferente”	3	14,3%
Professores novos	“Ter outros professores”	1	4,8%
Família / rede próxima	“Ir para a mesma escola do meu irmão”	1	4,8%

Aprendizagens	“Aprender coisas novas”, “Um pouco das matérias”, “Aprender coisas difíceis”	4	19,0%
Outras	Várias respostas individuais sem repetição	8	38,1%

Tabela 54 - Categorias do que deixa mais entusiasmado com a mudança (4.º ano)

5.ºano: “A participação da tua família ajudou a tornar esta mudança mais fácil para ti?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Ajudou muito	15	62,5%
Ajudou um pouco	9	37,5%

Tabela 55 - Ajuda da família na transição (5.º ano)

Pergunta 19

5.ºano: “O que estás a aprender no 2.º ciclo parece estar ligado ao que aprendeste no 1.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano
Algumas coisas são parecidas	19	79,2%
Sim, há muita ligação	5	20,8%

Tabela 56 - Ligação entre aprendizagens do 1.º e do 2.º ciclo (5.º ano)

Pergunta 20

5.ºAno: “O que mais gostaste na passagem para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Foi sentir-me aconchegado pelos de 6.º ano	1	4,2%
O tempo de aulas é mais curto	1	4,2%
A escola	1	4,2%
A turma e os novos amigos	1	4,2%
Eu gostei dos colegas que conheci e gostei de estar com eles	1	4,2%
Conviver e ter apoio dos colegas mais velhos	1	4,2%
Tudo	1	4,2%
Novos amigos que fiz	1	4,2%
Ter contacto com novas pessoas	1	4,2%
O que mais gostei foi conhecer novos colegas e professores	1	4,2%
Novos amigos	1	4,2%
As atividades	1	4,2%
Dos horários	1	4,2%
O que eu mais gostei foi do tamanho da escola e da forma de organização	1	4,2%

(Resposta em branco ou sinal “.”)	1	4,2%
Eu gostei mais dos horários para as aulas	1	4,2%
Da turma	1	4,2%
A escola nova	1	4,2%
A escola é maior e temos um bar na escola	1	4,2%
A introdução das novas matérias, de fazer novas coisas	1	4,2%
Ter outras disciplinas	1	4,2%
Gostei mais da escola e da forma de ensino	1	4,2%
Nada	1	4,2%
Poder ir ao bar, aprender coisas novas e ter um recreio maior	1	4,2%

Tabela 57 - O que mais gostaste na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano)

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Amizades / colegas	7	29,2%
Escola / espaço físico	12	50,0%
Aprendizagens / disciplinas	2	8,3%
Apoio / integração	1	4,2%
Nada / sem resposta	2	8,3%

Tabela 58 - Categorias do que mais gostaram na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano)

Pergunta 21

5.º Ano: “O que foi mais difícil para ti nesta mudança para o 2.º ciclo?”

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
As novas matérias, no início mas depois habituei-me	1	4,2%
Maior quantidade de disciplinas, menos intervalos	1	4,2%
Ter muitos professores	1	4,2%
Alguns trabalhos em grupo	1	4,2%
Algumas matérias que comecei a aprender foram difíceis	1	4,2%
Adaptação no último grupo	1	4,2%
As novas matérias	1	4,2%
As grandes mudanças	1	4,2%
A quantidade de disciplinas e de trabalhos	1	4,2%
A matéria nova de certas disciplinas	1	4,2%
Matérias e ter que trabalhar em grupos	1	4,2%
Despedir dos de 6.º ano	1	4,2%
Ter mais professores	1	4,2%
A mistura das turmas	1	4,2%

(Resposta em branco ou sinal “.”)	1	4,2%
Muitas disciplinas	1	4,2%
Muitos horários e disciplinas	1	4,2%
Horários muito cedo e ficar separado de colegas	1	4,2%
Separação dos amigos antigos	1	4,2%
Não conhecer a escola e nenhum colega	1	4,2%
Nada	1	4,2%
Deixar os meus colegas	1	4,2%
Adaptação a ambientes diferentes	1	4,2%

Tabela 59 – Principais dificuldades na passagem para o 2.º ciclo?”

Categoria	Exemplos de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Novas matérias / aprendizagem	“As novas matérias”, “Matéria nova de certas disciplinas”	5	20,8%
Muitas disciplinas / trabalhos	“Maior quantidade de disciplinas”, “Muitos horários e disciplinas”	5	20,8%
Professores novos	“Ter muitos professores”, “Ter mais professores”	2	8,3%
Adaptação social / colegas	“Separação dos amigos”, “Não conhecer a escola e colegas”	5	20,8%
Adaptação geral / mudanças	“As grandes mudanças”, “Adaptação a ambientes diferentes”	4	16,7%
Trabalhos em grupo	“Alguns trabalhos em grupo”, “Ter que trabalhar em grupos”	2	8,3%
Nada / sem resposta	“Nada”, resposta em branco	2	8,3%

Tabela 60 - Categorias das principais dificuldades na passagem para o 2.º ciclo (5.º ano)

Apêndice N – Categorias de caracterização dos alunos 4.º e 5.º Ano

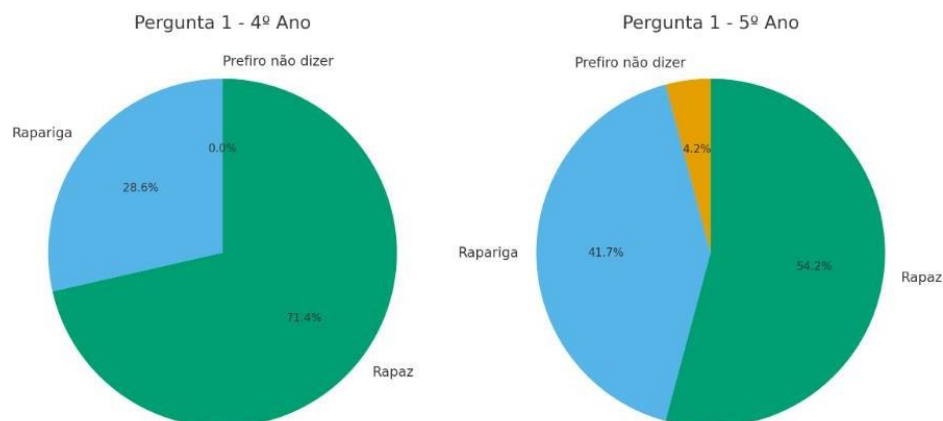
Pergunta 1 – Género dos alunos (4.º e 5.º ano)

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano	Frequência Absoluta Total	Frequência Relativa Total
Rapariga	6	28,6%	10	41,7%	16	35,6%
Rapaz	15	71,4%	13	54,2%	28	62,2%
Prefiro não dizer	0	0,0%	1	4,2%	1	2,2%

Análise – Género (Pergunta 1)

No 4.º ano predomina o género **masculino (71,4%)**.

No 5.º ano a distribuição é mais equilibrada, com maior proximidade entre rapazes e raparigas.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

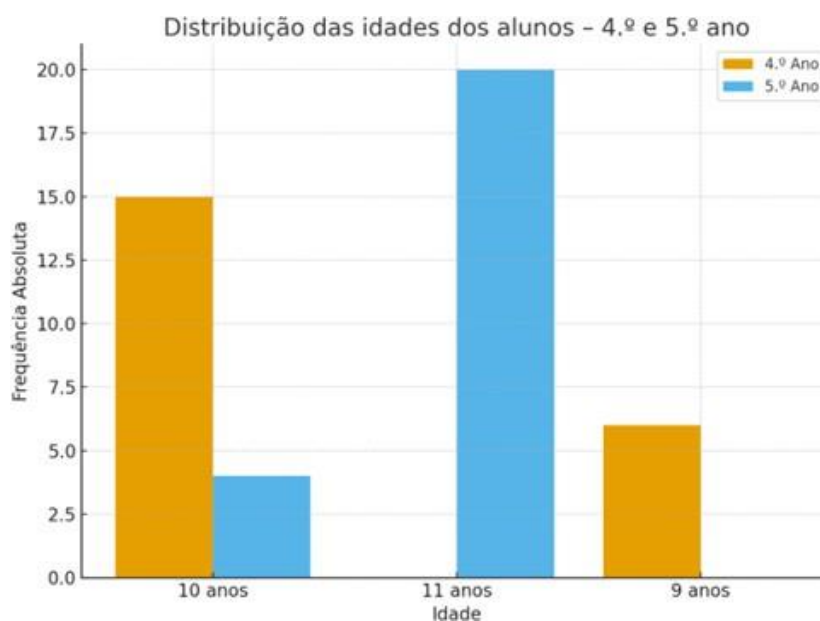
Pergunta 2 – Idade dos alunos (4.º e 5.º ano)

Resposta	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano	Frequência Absoluta Total	Frequência Relativa Total
9 anos	6	28,6%	0	0,0%	6	13,3%
10 anos	15	71,4%	4	16,7%	19	42,2%
11 anos	0	0,0%	20	83,3%	20	44,4%

Análise – Idade (Pergunta 2)

O **4.º ano** concentra-se entre os **9 e 10 anos**.

O **5.º ano** é maioritariamente composto por alunos de **11 anos (83,3%)**.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

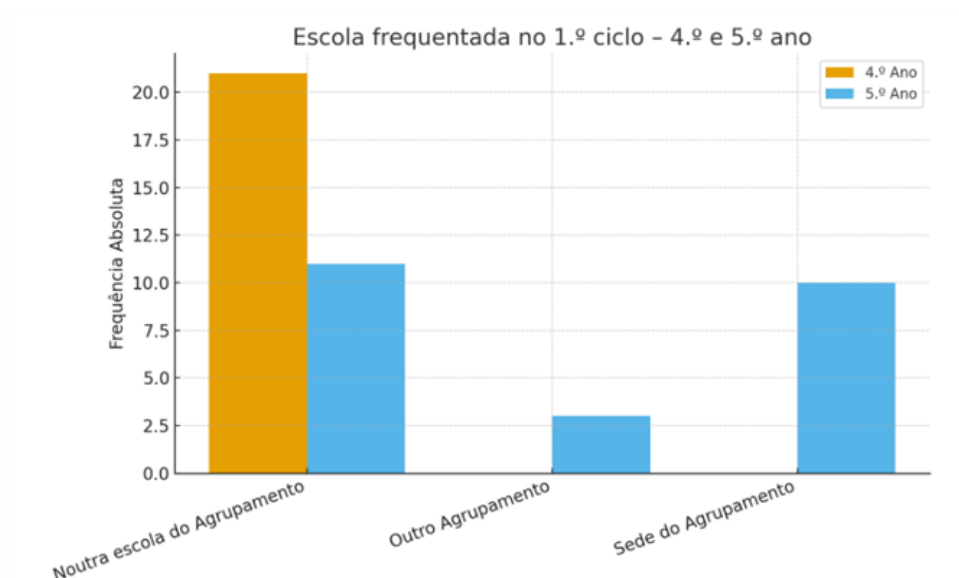
Pergunta 3 – Escola de origem (4.º e 5.º ano)

Resposta	Freq. Absoluta 4.º Ano	Freq. Relativa 4.º Ano	Freq. Absoluta 5.º Ano	Freq. Relativa 5.º Ano	Freq. Absoluta Total	Freq. Relativa Total
Noutra escola do Agrupamento	21	100,0%	11	45,8%	32	71,1%
Sede do Agrupamento	0	0,0%	10	41,7%	10	22,2%
Outro Agrupamento	0	0,0%	3	12,5%	3	6,7%

Análise – Escola de origem (Pergunta 3)

O **4.º ano** é homogéneo: todos os alunos vieram de outra escola do Agrupamento.

O **5.º ano** apresenta maior diversidade, incluindo alunos da **sede do Agrupamento** e de **outros agrupamentos**.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

Síntese do bloco:

A caracterização evidencia que os alunos do 4.º e 5.º ano apresentam perfis distintos:

Idade: o 5.º ano já está numa faixa etária mais avançada.

Género: maior equilíbrio no 5.º ano face ao predomínio masculino no 4.º.

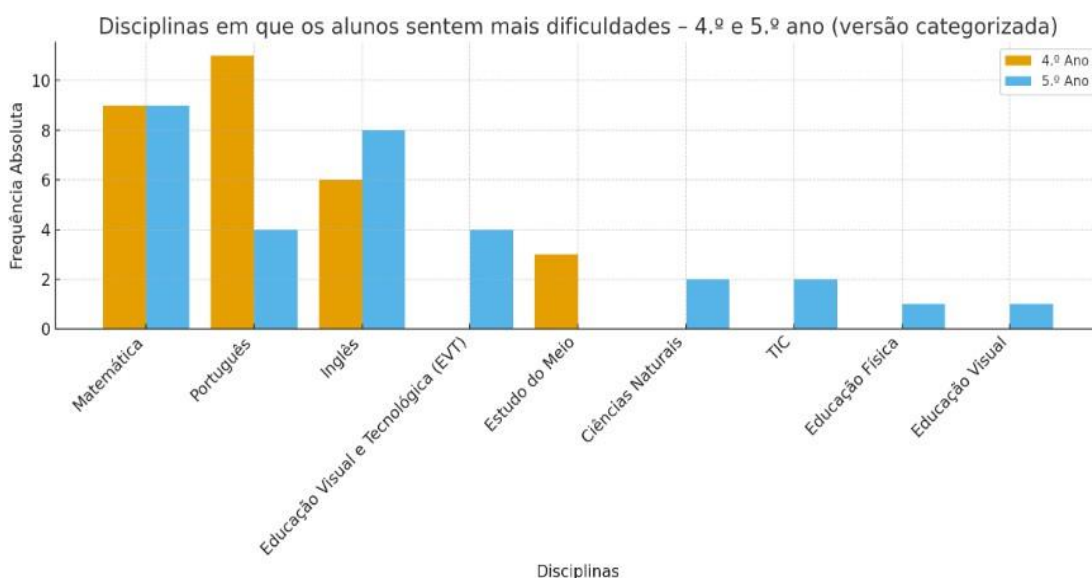
Escola de origem: o 4.º ano é homogéneo, mas o 5.º ano mostra integração de diferentes escolas.

Pergunta 4 – Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º e 5.º ano, versão categorizada)

Disciplina	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano	Frequência Absoluta Total	Frequência Relativa Total
Matemática	9	31,0%	9	26,5%	18	28,6%
Português	11	37,9%	4	11,8%	15	23,8%
Inglês	6	20,7%	8	23,5%	14	22,2%
Educação Visual e Tecnológica (EVT)	0	0,0%	4	11,8%	4	6,3%
Estudo do Meio	3	10,3%	0	0,0%	3	4,8%
Ciências Naturais	0	0,0%	2	5,9%	2	3,2%
TIC	0	0,0%	2	5,9%	2	3,2%
Educação Física	0	0,0%	1	2,9%	1	1,6%
Educação Visual	0	0,0%	1	2,9%	1	1,6%

Análise:

- As três grandes áreas de dificuldade são **Matemática (28,6%)**, **Português (23,8%)** e **Inglês (22,2%)**.
- No **4.º ano** destaca-se o **Português**, enquanto no **5.º ano** surgem mais dificuldades em **Inglês** e **EVT**.
- Outras disciplinas aparecem pontualmente (**Ciências Naturais**, **TIC**, **Educação Física**).



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

Pergunta 5 – Disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades (4.º e 5.º ano, versão

categorizada)

Disciplina	Frequência Absoluta 4.º Ano	Frequência Relativa 4.º Ano	Frequência Absoluta 5.º Ano	Frequência Relativa 5.º Ano	Frequência Absoluta Total	Frequência Relativa Total
Matemática	9	31,0%	9	26,5%	18	28,6%
Português	11	37,9%	4	11,8%	15	23,8%
Inglês	6	20,7%	8	23,5%	14	22,2%
Educação Visual e Tecnológica (EVT)	0	0,0%	4	11,8%	4	6,3%
Estudo do Meio	3	10,3%	0	0,0%	3	4,8%
Ciências Naturais	0	0,0%	2	5,9%	2	3,2%
TIC	0	0,0%	2	5,9%	2	3,2%
Educação Física	0	0,0%	1	2,9%	1	1,6%
Educação Visual	0	0,0%	1	2,9%	1	1,6%

Pergunta 6 – 4.º ano

Análise:

- A maioria dos alunos respondeu que **já sabe algumas coisas** sobre o 2.º ciclo (**61,9%**).
- Uma parte considerável referiu que **tem dúvidas** (23,8%).
- Apenas **14,3%** admitiram não saber quase nada.
- Globalmente, os alunos do 4.º ano revelam alguma **informação prévia**, mas ainda com incertezas.

Pergunta 6 – 5.º ano

Análise:

- A maioria dos alunos respondeu **não** (62,5%).
- Cerca de **37,5%** afirmaram que **sim, participaram** em atividades de preparação.
- Isto sugere que muitos alunos **entraram no 2.º ciclo sem apoio formal de transição**.

Pergunta 7 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “às vezes” (66,7%).
- Uma parte significativa disse “**muitas vezes**” (28,6%).
- Apenas **4,8%** indicaram que os professores falam **sempre** sobre a mudança.
- Mostra que há **alguma comunicação**, mas não totalmente consistente.

Pergunta 7 – 5.º ano

Análise:

- A maioria destacou as **atividades promovidas pelo Agrupamento** (77,8%).
- Uma minoria referiu as **visitas à escola do 2.º ciclo** (22,2%).
- Indica que os alunos valorizam sobretudo **ações coletivas e práticas** para apoiar a transição.

Pergunta 8 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu **sim (90,5%)**.
- Apenas **9,5%** disseram **não**.
- Mostra que, no 4.º ano, os alunos já tiveram **contacto prévio com atividades de preparação** para a transição.

Pergunta 8 – 5.º ano

Análise:

A maioria considera que os professores ajudam **“muitas vezes” (41,7%)** ou **“sempre” (29,2%)**.

- Uma parte equivalente **(29,2%)** respondeu **“às vezes”**.
- Globalmente, evidencia-se uma **perceção positiva do apoio docente** no esclarecimento de dúvidas.

Pergunta 9 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu que as atividades **ajudaram um pouco (52,6%)**.
- Quase metade disse que **ajudaram muito (42,1%)**.
- Apenas **5,3%** afirmaram que **não ajudaram nada**.
- Confirma que as atividades tiveram **impacto positivo na confiança dos alunos**.

Pergunta 9 – 5.º ano

Análise:

- A maioria considera que os professores trabalham em conjunto **“às vezes” (41,7%)**.
- Outros **37,5%** responderam **“muitas vezes”**.
- Apenas **20,8%** disseram **“sempre”**.
- Indica que existe alguma **articulação curricular**, mas ainda não é sistemática.

Pergunta 10 – 4.º ano

Análise (em pontos):

- A maioria respondeu estar **“um pouco entusiasmado/a” (52,4%)**.
- Uma parte expressiva disse estar **“muito entusiasmado/a” (42,9%)**.
- Apenas **4,8%** referiram não estar entusiasmados.
- Mostra que os alunos do 4.º ano revelam **sentimentos positivos** em relação à mudança.

Pergunta 10 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu **“um pouco” (54,2%)**.
- Cerca de **41,7%** afirmaram **“sim”**.
- Apenas **4,2%** disseram **“não”**.
- Revela que os alunos reconhecem algum **esforço dos professores em dinamizar as aulas**, mas em muitos casos apenas de forma parcial.

Pergunta 11 – 4.º ano

Análise:

- A maioria indicou ter **algumas dúvidas e preocupações (61,9%)**.

- Uma parte considerável revelou ter **muito medo da mudança** (23,8%).
- Apenas **14,3%** afirmaram não ter receio.
- Mostra que os alunos do 4.º ano sentem **insegurança significativa** , ainda que a maior parte se situe num nível moderado de preocupação.

Pergunta 11 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “às vezes” (45,8%).
- Outros **45,8%** disseram “**muitas vezes**”.
- Apenas **8,3%** afirmaram que os professores sabem **sempre**.
- Sugere que os alunos percebem uma **atenção parcial** por parte dos professores às suas dificuldades.

Pergunta 12 – 4.º ano

Análise:

- A maioria destacou a **quantidade de disciplinas e trabalhos** (57,1%).
- Uma parte relevante referiu a **adaptação social** (conhecer novos colegas) (28,6%).
- Alguns mencionaram as **mudanças de professores** (14,3%).
- Evidencia que os receios estão sobretudo ligados ao **acréscimo de exigência académica** e à **integração social**.

Pergunta 12 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “**muitas vezes**” (41,7%).
- Cerca de **33,3%** disseram “às vezes”.
- Apenas **20,8%** afirmaram “**sempre**” e **4,2%** disseram “**nunca**”.
- Mostra que os alunos percebem alguma **articulação curricular entre ciclos**, mas ainda não de forma sistemática.

Pergunta 13 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “às vezes” (61,9%).
- Cerca de **28,6%** afirmaram que falam “**muitas vezes**”.
- Apenas **9,5%** disseram “**nunca**”.
- Sugere que a família é um espaço de **diálogo ocasional**, mas não sistemático, sobre a transição escolar.

Pergunta 13 – 5.º ano

Análise:

- A maioria declarou sentir-se **muito confortável** (75,0%).
- Uma parte referiu sentir-se apenas **um pouco confortável** (25,0%).
- Mostra uma **boa integração social** no novo contexto de turma.

Pergunta 14 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “**não sei**” (61,9%).
- **23,8%** disseram que os pais **não** participaram.
- Apenas **14,3%** confirmaram que os pais foram a reuniões/atividades.
- Sugere que os alunos têm **pouca percepção do envolvimento familiar** neste tipo de iniciativas.

Pergunta 14 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu “às vezes” (41,7%).
- Outros 33,3% afirmaram “muitas vezes”.
- Apenas 20,8% disseram que conseguem **sempre** pedir ajuda.
- Uma minoria (4,2%) respondeu “nunca”.
- Mostra que existe uma certa **abertura à relação com os professores**, mas não é universal.

Pergunta 15 – 4.º ano

Análise:

- A maioria respondeu que a família **ajuda um pouco** (57,1%).
- 28,6% disseram que a família **ajuda muito**.
- Apenas 14,3% afirmaram que a família **não ajuda nada**.
- Mostra que os alunos percebem algum **apoio familiar**, mas nem sempre intenso.

Pergunta 15 – 5.º ano

Análise:

- A maioria declarou sentir-se **bem integrado** (83,3%).
- Uma parte menor (16,7%) disse sentir-se incluído apenas **às vezes**.
- Confirma uma percepção globalmente **positiva de pertença ao grupo**.

Pergunta 16 – 4.º ano

Análise:

- A maioria destacou as **atividades com alunos do 5.º ano a partilhar experiências** (42,9%).
- 38,1% escolheram a **visita à nova escola**.
- 19,0% preferiram as **reuniões para conhecer professores**.
- Evidencia que os alunos valorizam sobretudo a **partilha com pares e o contacto direto com a nova escola**.

Pergunta 16 – 5.º ano

Análise:

- Mais de metade disse que fala **sempre** (54,2%).
- 25,0% responderam “muitas vezes”.
- 20,8% disseram que falam apenas **às vezes**.
- Mostra que a família funciona como um **espaço de diálogo frequente** sobre a experiência escolar.

Pergunta 17 – 4.º ano

Análise:

- As respostas foram muito **diversificadas**, cada uma com baixa frequência.
- Destacam-se pedidos de **atividades de preparação** (ex.: visitas, passar um dia na escola nova).
- Muitos alunos mencionaram o desejo de **conhecer colegas e professores antes da mudança**.
- Alguns referiram a vontade de **ficar com os mesmos amigos/turma**.
- Mostra que os alunos procuram sobretudo **segurança social e familiarização com o novo espaço**.

Pergunta 17 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu **sim (83,3%)**.
- Uma minoria disse **não sei (8,3%)** ou **não (4,2%)**.
- Apenas **4,2%** assinalaram **algumas** participações.
- Confirma-se uma **forte presença familiar** em reuniões de preparação.

Pergunta 18 – 4.º ano

Análise:

- As respostas foram muito variadas, com destaque para a **dimensão social** (novos amigos).
- Alguns alunos referiram a **escola nova/maior** como motivo de entusiasmo.
- Outros mencionaram o interesse por **novas aprendizagens e matérias**.
- Também surgiram referências mais pessoais, como **ter os mesmos amigos ou estar na escola do irmão**.
- Globalmente, o entusiasmo está associado à **novidade do espaço** e ao **convívio social**.

Pergunta 18 – 5.º ano

Análise:

- Todos os alunos responderam de forma positiva.
- A maioria afirmou que a família **ajudou muito (62,5%)**.
- Os restantes disseram que a família **ajudou um pouco (37,5%)**.
- Confirma-se o **papel crucial da família** na adaptação ao 2.º ciclo.

Pergunta 19 – 5.º ano

Análise:

- A maioria respondeu que “**algumas coisas são parecidas**” (79,2%).
- Apenas **20,8%** disseram que existe **muita ligação**.
- Nenhum aluno respondeu “**não há ligação**”.
- Sugere que os alunos reconhecem **alguma continuidade curricular**, mas não a percebem como forte ou consistente.

Pergunta 20 – 5.º ano

Análise:

- As respostas foram muito diversificadas, quase todas individuais.
- Destacam-se referências à **escola maior e diferente** (espaço físico, bar, horários).
- Vários alunos valorizaram as **amizades e novos colegas**.
- Outros mencionaram as **novas matérias e disciplinas**.
- Também surgiram respostas de **apoio dos colegas mais velhos**.
- Apenas uma minoria disse “**nada**”.
- Mostra que os aspetos mais valorizados estão associados à **socialização** e à **novidade do espaço escolar**.

Pergunta 21 – 5.º ano

Análise:

- As respostas foram variadas, mas repetem alguns padrões.
- Dificuldades ligadas às **novas matérias/aprendizagens** (20,8%).
- Sobrecarga de **muitas disciplinas e trabalhos** (20,8%).
- **Adaptação social** (novos colegas, separação dos antigos) (20,8%).

- **Adaptação geral às mudanças** (16,7%).
- **Trabalhos em grupo** (8,3%).
- **Muitos professores novos** (8,3%).
- Apenas alguns disseram “**nada**” ou deixaram em branco.
- Confirma que os desafios estão centrados no **excesso de exigências académicas** e na **adaptação social**.

Síntese corrida final (P1–P21)

Os dados mostram perfis distintos mas complementares entre 4.º e 5.º ano. No 4.º ano predomina o género masculino e a idade concentra-se entre 9 e os 10 anos, enquanto no 5.º ano há maior equilíbrio de género e a maioria tem 11 anos. A perceção da aprendizagem é globalmente positiva: no 4.º ano a maioria diz que gosta de aprender “muitas vezes”/“sempre”, e no 5.º ano a maioria refere compreender bem as matérias com frequência. As maiores dificuldades incidem nas áreas nucleares, Matemática, Português e Inglês, com o 4.º ano a salientar mais Português e o 5.º ano a evidenciar Inglês e EVT.

Quanto à preparação, no 4.º ano quase todos já participaram em atividades de transição e relatam ganhos de confiança; no 5.º ano muitos referem não ter participado antes, mas percecionam apoio docente quando há dúvidas e alguma articulação curricular (entre disciplinas e com o 1.º ciclo). Em termos socioemocionais, o 4.º ano revela entusiasmo maioritário ainda que acompanhado de receios, sobretudo pela carga de disciplinas e adaptação social; no 5.º ano destacam-se conforto na turma e sentido de pertença elevados, embora persistam desafios de adaptação às exigências académicas. O envolvimento familiar é visto como relevante: no 4.º ano a maioria sente “algum” apoio; no 5.º ano muitos falam frequentemente sobre a escola em casa e referem que a participação da família “ajudou muito” a transição.

Apêndice O – Categorias de caracterização comparativa dos alunos 4.º e 5.º Ano

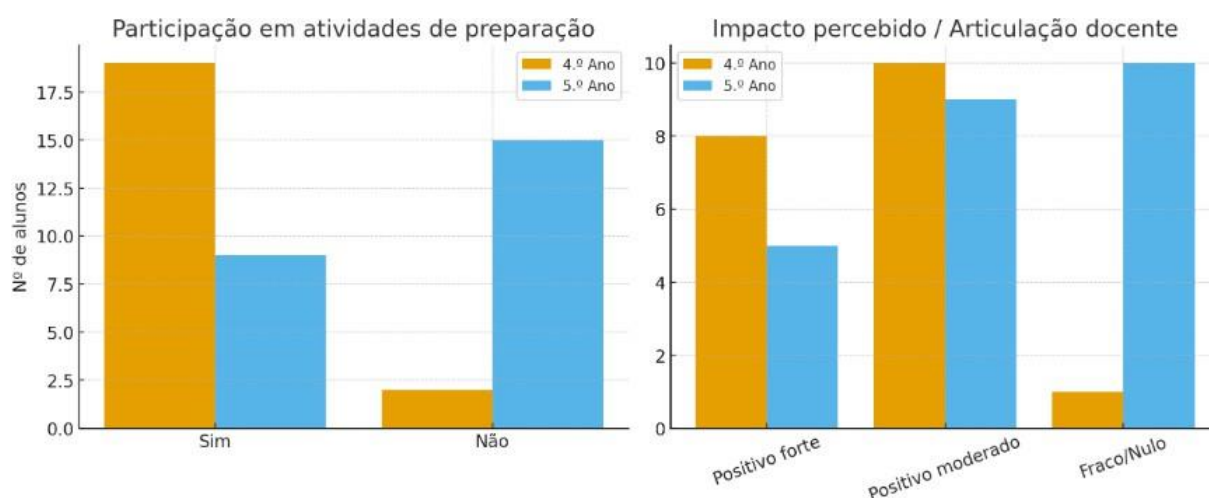
Perguntas 6 e 9 – Preparação para a transição (comparação 4.º e 5.º ano)

Dimensão / Pergunta	4.º ano	%	5.º ano	%
Conhecimento prévio (P6)	“Já sei algumas coisas” → 13	61,9%	–	–
	“Tenho dúvidas” → 5	23,8%	–	–
	“Não sei quase nada” → 3	14,3%	–	–
Participação em atividades (P8 / P6)	Sim → 19	90,5%	Sim → 9	37,5%
	Não → 2	9,5%	Não → 15	62,5%
Impacto na confiança (P9)	Ajudou muito → 8	42,1%	Professores trabalham em conjunto “Sempre” → 5	20,8%

	Ajudou um pouco → 10	52,6%	“Muitas vezes” → 9	37,5%
	Não ajudou nada → 1	5,3%	“Às vezes” → 10	41,7%

Análise:

- **Conhecimento prévio:** no 4.º ano, a maioria já tinha alguma noção do 2.º ciclo (61,9%), embora com dúvidas.
- **Atividades de preparação:** 90,5% dos alunos do 4.º ano participaram em iniciativas; no 5.º ano, só 37,5% relatam ter tido atividades desse tipo.
- **Impacto percebido:** no 4.º ano, quase todos sentiram que as atividades ajudaram (94,7% “um pouco” ou “muito”).
- No 5.º ano, a percepção recai sobre a articulação dos professores: 58,3% veem-na “muitas vezes/sempre”, mas 41,7% apenas “às vezes”.
- Sugere-se uma **assimetria clara:** o 4.º ano é mais preparado através de atividades formais, enquanto o 5.º ano valoriza mais a **colaboração docente** já dentro do ciclo



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

Perguntas 10 e 11 – Emoções e percepções na transição (comparação 4.º e 5.º ano)

Dimensão / Pergunta	4.º ano	%	5.º ano	%
Entusiasmo (P10)	Um pouco entusiasmado/a → 11	52,4%	Aulas dinâmicas “um pouco” → 13	54,2%
	Muito entusiasmado/a → 9	42,9%	Aulas dinâmicas “sim” → 10	41,7%
	Nada entusiasmado/a → 1	4,8%	Aulas dinâmicas “não” → 1	4,2%
Medos/Receios (P11)	Algumas dúvidas/preocupações → 13	61,9%	Professores conhecem dificuldades “às vezes” → 11	45,8%
	Muito medo da mudança → 5	23,8%	“Muitas vezes” → 11	45,8%
	Não tenho medo → 3	14,3%	“Sempre” → 2	8,3%

Análise:

- **Entusiasmo/positividade:** no 4.º ano, 95,3% revelam entusiasmo (52,4% “um pouco”, 42,9% “muito”); no 5.º ano, a maioria reconhece que as aulas são dinâmicas “um pouco” (54,2%) ou “sim” (41,7%).
- **Receios/dificuldades:** no 4.º ano, 85,7% assumem medos (61,9% “algumas dúvidas” e 23,8% “muito medo”); no 5.º ano, 91,6% percebem que os professores reconhecem dificuldades pelo menos “às vezes”.
- Sugere-se que no **4.º ano** prevalece a **antecipação com entusiasmo e receio**, enquanto no **5.º ano** os alunos já avaliam a **resposta dos professores** às suas dificuldades.

Perguntas 13 e 18 – Conversas em família (4.º vs 5.º ano)

Resposta	4.º Ano	5.º Ano
Nunca	2	0
Às vezes	13	5
Muitas vezes	6	6
Sempre	0	13

Perguntas 13 e 18 – Pais em reuniões/atividades (4.º vs 5.º ano)

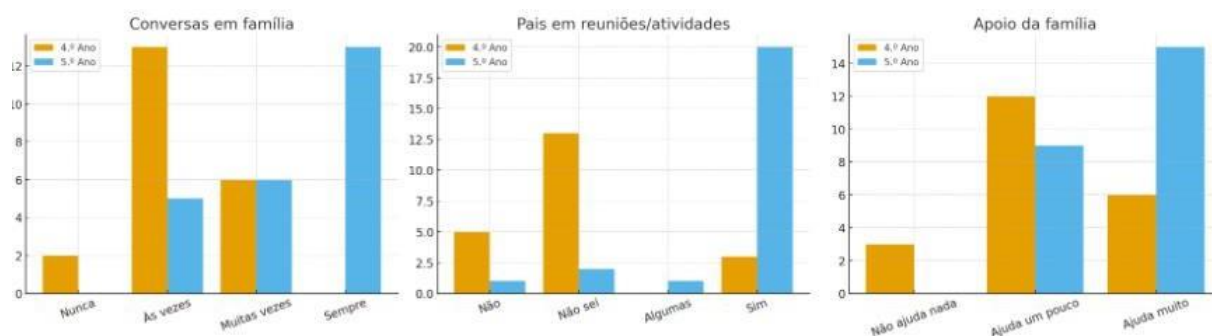
Resposta	4.º Ano	5.º Ano
Não	5	1
Não sei	13	2
Algumas	0	1
Sim	3	20

Perguntas 13 e 18 – Apoio da família (4.º vs 5.º ano)

Resposta	4.º Ano	5.º Ano
Não ajuda nada	3	0
Ajuda um pouco	12	9
Ajuda muito	6	15

Análise

- **Pais em reuniões/atividades:** no 4.º ano, a maioria dos alunos não tem clareza (“não sei” 61,9%); no 5.º ano, 83,3% confirmam que os pais participaram.
- **Conversas em família:** no 4.º ano, predominam respostas “às vezes” (61,9%); no 5.º ano, mais de metade dizem falar “sempre” (54,2%).
- **Apoio da família:** no 4.º ano, 57,1% sentem que a família ajuda “um pouco” e 28,6% “muito”; no 5.º ano, a maioria refere que a família ajudou “muito” (62,5%).
- **Atividades mais relevantes (4.º ano):** os alunos valorizam sobretudo a **interação com colegas mais velhos (42,9%)** e **visita à nova escola (38,1%)**.
- Globalmente, a **família surge como fator de apoio mais claro e consistente no 5.º ano**, enquanto no 4.º ano ainda há percepções difusas.



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 4.º e 5.º ano, 2024-2025

Quadro-Resumo Comparativo – 4.º vs 5.º Ano

Dimensão	4.º Ano	5.º Ano
Caracterização	Maioria rapazes (71,4%); idades 9 e 10 anos; todos de outras escolas do Agrupamento.	Género equilibrado (54,2% rapazes); maioria com 11 anos (83,3%); origem diversa (sede 41,7%, outras 45,8%, externos 12,5%).
Perceção da aprendizagem	61,9% gostam de aprender “muitas vezes”, 14,3% “sempre”.	54,2% entendem matérias “muitas vezes”, 20,8% “sempre”.
Dificuldades	Maior peso no Português (28,9%), seguido de Matemática (23,7%) e Inglês (15,8%).	Principais em TIC (28,6%), Matemática (21,4%), Inglês (19,0%) e EVT (11,9%).
Preparação/atividades	90,5% participaram em atividades; 94,7% sentiram mais confiança.	62,5% não participaram; perceção de apoio dos professores (58,3% “muitas vezes/sempre”).
Emoções/Receios	95,3% entusiasmados; 85,7% revelam receios (sobretudo carga de disciplinas e adaptação social).	75% sentem-se muito confortáveis na turma; 83,3% percebem pertença ao grupo; professores reconhecem dificuldades “às vezes/muitas vezes” (91,6%).
Família	Conversas em família: 61,9% “às vezes”; apoio: 57,1% “um pouco”, 28,6% “muito”; pais em reuniões pouco claros (“não sei” 61,9%).	Conversas em família: 54,2% “sempre”; apoio: 62,5% “ajudou muito”; 83,3% confirmam participação dos pais em reuniões.

Tabela 61- Quadro-Resumo Comparativo – 4.º vs 5.º Ano

Análise global:

- O **4.º ano** mostra-se mais **expectante e ansioso**, com entusiasmo mas também receios ligados à adaptação social e à carga de disciplinas.
- O **5.º ano** evidencia uma **perceção mais consolidada**, com integração social positiva e maior clareza quanto ao papel da família e dos professores.
- Em ambos os ciclos, as **dificuldades académicas concentram-se nas áreas nucleares** (Matemática, Português, Inglês), ainda que com nuances diferentes.
- A **família** desempenha papel crucial: apoio percebido como “moderado” no 4.º ano e “forte” no 5.º ano.

Síntese final – Alunos (N=45)

Bloco temático	Principais resultados (com %)
Caracterização	- Gênero: 55,6% rapazes; 44,4% raparigas. - Idades: 9–10 anos no 4.º ano; 83,3% têm 11 anos no 5.º ano. - Origem escolar: 100% do 4.º ano vêm de outras escolas do agrupamento; no 5.º ano há diversidade (sede, outros agrupamentos).
Perceções sobre a passagem	71,1% dizem ter corrido bem/muito bem. 64,4% sentiram-se preparados para o 2.º ciclo. - Principais sentimentos: entusiasmo (48,9%), curiosidade (31,1%).
Dificuldades	- Mais referidas: Matemática (28,6%), Português (23,8%), Inglês (22,2%). - No 4.º ano destaca-se Português; no 5.º ano, Inglês e EVT. - Outras pontuais: Ciências, TIC, Educação Física.
Apoios recebidos	66,7% referem apoio dos professores. 42,2% destacam apoio da família. 15,6% mencionam apoio dos colegas.
Emoções e receios	46,7% sentiram ansiedade/insegurança na passagem. - Principais receios: dificuldade nas disciplinas (31,1%), novas rotinas/espacos (17,8%).
Papel das famílias	62,2% afirmam que os pais ajudaram na adaptação. - Apoio sobretudo em trabalhos de casa, organização e motivação.
Sugestões de melhoria	40,0% pedem mais atividades conjuntas entre ciclos. 24,4% sugerem mais visitas de preparação. 20,0% querem mais acompanhamento inicial no 2.º ciclo.

Tabela 62- Quadro-síntese final – Alunos (N=45)

Anexo P – Análise dos resultados dos questionários

Caracterização dos participantes – Professores do 1.º e 2.º CEB

Pergunta 1 – Género dos Professores

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Feminino	18	85,7%
Masculino	3	14,3%

Tabela 63 - Género dos Professores

Análise:

- A maioria dos docentes é do **género feminino (85,7%)**, o que reflete a tendência nacional na profissão docente.
- Apenas **14,3%** são do género masculino.
- O grupo revela-se, assim, fortemente feminizado, característica comum no ensino básico.

Pergunta 2 – Anos de experiência na carreira docente

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Mais de 20 anos	18	85,7%
11 a 20 anos	2	9,5%
Menos de 5 anos	1	4,8%

Tabela 64 - Anos de experiência na carreira docente

Análise:

- A esmagadora maioria (85,7%) tem **mais de 20 anos de experiência**, confirmando um corpo docente experiente.
- Apenas **9,5%** estão na faixa dos **11 a 20 anos**.
- Só **1 professor (4,8%)** tem **menos de 5 anos de experiência**, revelando pouca renovação geracional.
- A amostra é composta essencialmente por professores, com carreiras já consolidadas.

Pergunta 3 – Tipo de vínculo no Agrupamento

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
QA/QE	18	85,7%
QZP	2	9,5%
Contratado/a	1	4,8%

*Tabela 65 - Vínculo dos Professores no Agrupamento***Análise:**

- A maioria dos docentes possui vínculo **QA/QE (85,7%)**, revelando estabilidade.
- **9,5%** pertencem ao quadro de zona pedagógica (QZP).
- Apenas **4,8%** estão contratados.
- Mostra um corpo docente majoritariamente estável no Agrupamento.

Pergunta 4 – Ciclo de ensino em que leciona

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
2.º CEB	12	57,1%
1.º CEB	9	42,9%

*Tabela 66 - Ciclo de ensino em que lecionam os Professores***Análise:**

- A maioria leciona no **2.º ciclo (57,1%)**.
- **42,9%** lecionam no **1.º ciclo**, revelando equilíbrio relativo entre os grupos.
 - Uma **amostra equilibrada**, com ligeiro predomínio de professores do 2.º ciclo.

Pergunta 5 – Já lecionou em ambos os ciclos?

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Não	11	52,4%
Sim	10	47,6%

*Tabela 67 - Experiência de docência em ambos os ciclos***Análise:**

- **52,4%** nunca lecionaram em ambos os ciclos.
- **47,6%** já tiveram experiência em ambos, evidenciando vivências diversificadas.
- A amostra encontra-se, portanto, **equilibrada em termos de experiência cruzada** entre ciclos.

Pergunta 6 – Dificuldades de adaptação acadêmica na transição para o 2.º ciclo

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Algumas vezes	10	47,6%
Frequentemente	8	38,1%
Sempre	2	9,5%
Raramente	1	4,8%

Tabela 68 - Dificuldades de adaptação acadêmica

Análise:

- A maioria dos professores considera que os alunos enfrentam dificuldades de adaptação “**algumas vezes**” (47,6%) ou “**frequentemente**” (38,1%).
- Apenas 9,5% apontam que isso acontece “sempre”.
- Só 4,8% percebem que os alunos raramente têm dificuldades.
- Em síntese, os docentes reconhecem que as **dificuldades de adaptação acadêmica são uma realidade recorrente**, ainda que com intensidade variável.

Pergunta 7 – Principais dificuldades acadêmicas observadas durante a transição

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Estudo autônomo / métodos de estudo	20	95,2%
Outras disciplinas	1	4,8%
Matemática	0	0,0%
Português	0	0,0%
Inglês	0	0,0%
Leitura / interpretação	0	0,0%
Escrita	0	0,0%
Organização do trabalho / gestão do tempo	0	0,0%

Tabela 69 - Categorias de dificuldades acadêmicas observadas (professores)

Análise:

- A quase totalidade dos docentes (95,2%) destacou as **dificuldades no estudo autônomo e métodos de trabalho**, identificando esta área como o principal desafio da transição.
- Apenas 4,8% referiram “outras disciplinas” de forma dispersa.
- Nenhum professor mencionou explicitamente dificuldades em **Matemática, Português, Inglês**, nem aspectos de **leitura, escrita ou organização do tempo**.
- Estes resultados sugerem que, na perspectiva docente, a transição não é marcada por dificuldades disciplinares específicas, mas sim por uma **falta generalizada de autonomia e de competências de estudo** por parte dos alunos.

Pergunta 8 – Atividades de transição contribuem para melhor adaptação dos alunos

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Concordo totalmente	13	61,9%
Concordo	7	33,3%
Discordo	1	4,8%

Tabela 70 - Opinião dos professores sobre atividades de transição

Análise:

- A larga maioria dos professores **concorda totalmente (61,9%)** que as atividades de transição contribuem para melhor adaptação dos alunos.

- Outros **33,3%** também concordam, embora com menos intensidade.
- Apenas **4,8%** (1 professor) discorda desta afirmação.
- O consenso é claro: as **atividades de transição são vistas como uma estratégia pedagógica eficaz** para apoiar os alunos neste processo.

Pergunta 9 – Frequência de participação em reuniões pedagógicas conjuntas

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nunca	10	47,6%
1 a 2 vezes por ano	7	33,3%
3 a 5 vezes por ano	3	14,3%
Mais de 5 vezes/ano	1	4,8%

Tabela 71 - Participação em reuniões conjuntas (1.º e 2.º CEB)

Análise:

- Quase metade dos professores (**47,6%**) nunca participou em reuniões pedagógicas conjuntas entre ciclos.
- **33,3%** referem participar **1 a 2 vezes por ano**.
- Apenas **19,1%** participam com maior regularidade (3 ou mais vezes por ano).
- Estes dados revelam que a **articulação formal entre ciclos, através de reuniões conjuntas, ainda é pouco sistemática** no agrupamento.

Pergunta 10 – Temas mais abordados nas reuniões

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dificuldades de aprendizagem	8	66,7%
Estratégias de articulação pedagógica	3	25,0%
Outros	1	8,3%
Avaliação dos alunos	0	0,0%
Currículo / conteúdos programáticos	0	0,0%
Questões disciplinares / comportamentais	0	0,0%
Socialização / adaptação dos alunos	0	0,0%

Tabela 72 - Categorias de temas abordados nas reuniões conjuntas

Análise:

- A maioria dos professores (**66,7%**) indica que as reuniões incidem sobretudo nas **dificuldades de aprendizagem** dos alunos.
- Em segundo lugar, surgem as **estratégias de articulação pedagógica** (25,0%).
- Apenas **8,3%** mencionam outros temas, de forma residual.
- Questões como avaliação, currículo, comportamento ou socialização praticamente **não aparecem como tópicos prioritários** nestas reuniões.

Pergunta 11 – Opinião sobre o impacto das reuniões na articulação curricular e no sucesso educativo

Base: N=12 docentes.

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Concordo	7	58,3%
Concordo totalmente	2	16,7%
Neutro	3	25,0%

Tabela 73 - Impacto das reuniões na articulação curricular e sucesso educativo

Análise:

- A maioria dos professores **concorda (58,3%)** que as reuniões contribuem para melhorar a articulação curricular e o sucesso educativo.
- Apenas **16,7%** expressam concordância total.
- Um grupo significativo (**25,0%**) permanece neutro, sem posição clara.
- Em síntese, as reuniões são vistas de forma **positiva mas moderada**, com espaço para reforçar o seu impacto.

Pergunta 12 – Principais desafios da articulação curricular entre ciclos

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Falta de tempo / carga horária	15	71,4%
Comunicação entre professores	4	19,0%
Alinhamento curricular / metodologias	2	9,5%
Envolvimento dos alunos	0	0,0%
Envolvimento das famílias	0	0,0%
Outros	0	0,0%

*Tabela 74 - Categorias de desafios na articulação curricular***Análise:**

- O desafio mais referido é a **falta de tempo/carga horária (71,4%)**, apontado pela maioria dos docentes.
- Segue-se a **necessidade de melhorar a comunicação entre professores (19,0%)**.
- Apenas 9,5% destacaram o **alinhamento curricular e metodologias** como preocupação.
- Nenhum professor referiu diretamente o envolvimento dos alunos ou das famílias como principais obstáculos.
- A análise sugere que os entraves à articulação são sobretudo **organizacionais e estruturais** (tempo, comunicação), mais do que pedagógicos ou relacionais.

Pergunta 13 – Participação em formações sobre articulação curricular nos últimos 3 anos

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Não	14	66,7%
Sim	7	33,3%

*Tabela 75 - Participação em formações sobre articulação curricular***Análise:**

- A maioria dos professores (**66,7%**) **não participou** em formações sobre articulação curricular nos últimos 3 anos.
- Apenas **33,3%** referiram ter participado.
- Revela-se assim uma **lacuna formativa** neste domínio, que pode comprometer a eficácia das práticas de articulação entre ciclos.

Pergunta 14 – Quantas formações frequentou sobre articulação curricular

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
2 a 3	5	62,5%
1	2	25,0%
Outro*	1	12,5%

Tabela 76- Número de formações frequentadas sobre articulação curricular

Análise:

- Entre os professores que participaram em formações, a maioria (**62,5%**) frequentou **2 a 3 formações**.
- **25,0%** referem apenas **1 formação**.
- Indica que, ainda que minoritária, a participação em formações quando acontece é relativamente frequente.

Pergunta 15 – Utilidade das formações para a prática pedagógica

Base: N=7 docentes.

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Muito útil	5	71,4%
Útil	2	28,6%

Tabela 77 -Utilidade das formações

Análise:

- Todos os professores que frequentaram formações consideraram-nas **úteis** para a sua prática.
- A maioria (**71,4%**) classificou as formações como **muito úteis**.
- Os restantes (**28,6%**) atribuíram a classificação de **útil**.
- Sugere-se que, quando disponíveis, estas formações têm **impacto positivo claro** no trabalho docente.

Pergunta 16 – Integração dos alunos na nova realidade escolar do 2.º ciclo

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Concordo	12	57,1%
Concordo totalmente	5	23,8%
Neutro	3	14,3%
Discordo	1	4,8%

Tabela 78 - Integração dos alunos no 2.º ciclo (perceção dos professores)

Análise:

- A maioria dos docentes considera que os alunos se **sentem bem integrados** no 2.º ciclo: **57,1% concordam** e **23,8% concordam totalmente**.
- **14,3%** mantêm posição neutra, enquanto **4,8%** discordam.
- Os resultados revelam uma perceção **globalmente positiva da integração dos alunos**, mas ainda com **alguns casos de dúvidas ou discordância**.

Pergunta 17 – Sinais de ansiedade ou insegurança observados durante a transição

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dependência excessiva dos adultos	14	66,7%
Dificuldades de comunicação com professores	2	9,5%
Desmotivação nas aulas	3	14,3%
Evitam realizar tarefas em grupo	0	0,0%
Ansiedade dos pais/adultos	0	0,0%
Outro / Não aplicável	2	9,5%

Tabela 79 - Categorias de sinais de ansiedade/insegurança observados

Análise:

- A maioria dos professores (**66,7%**) refere que os alunos mostram **dependência excessiva dos adultos** na gestão das tarefas escolares.
- **14,3%** notam **desmotivação em contexto de aula**.
- **9,5%** destacam **dificuldades de comunicação com professores**.
- Alguns casos (**9,5%**) foram classificados como **outro ou não aplicável**.
- Não surgiram menções significativas a evitar trabalho em grupo ou ansiedade diretamente ligada aos pais.
- Os dados sugerem que, do ponto de vista docente, os sinais de insegurança estão mais ligadas a dependência e falta **de autonomia**, do que a manifestações emocionais explícitas.

Pergunta 18 – Frequência com que a escola organiza reuniões com as famílias para discutir a transição escolar

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Uma vez por ano	12	57,1%
Semestralmente	5	23,8%
Com maior frequência	3	14,3%
Nunca	1	4,8%

*Tabela 80 - Reuniões com famílias sobre a transição escolar***Análise:**

- A maioria dos professores (**57,1%**) refere que a escola organiza reuniões com famílias **uma vez por ano**.
- **23,8%** indicam que estas reuniões decorrem **semestralmente**.
- **14,3%** assinalam uma frequência **superior** (mais do que 2 vezes por ano).
- Apenas **4,8%** afirmam que **nunca são realizadas**.
- Em síntese, as reuniões com famílias são uma prática relativamente comum, mas em geral **limitada a uma vez por ano**.

Pergunta 19 – Participação das famílias nas atividades de transição escolar

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Razoável	9	42,9%
Fraca	7	33,3%
Boa	3	14,3%
Muito boa	1	4,8%
Muito fraca	1	4,8%

*Tabela 81 - Participação das famílias***Análise:**

- A maioria dos professores avalia a participação das famílias como **razoável (42,9%)** ou **fraca (33,3%)**.
- Apenas **19,1%** a percebem como **boa ou muito boa**.
- Um pequeno grupo (**4,8%**) considera a participação **muito fraca**.
- No geral, os dados sugerem que a participação familiar é **limitada e pouco consistente**, com margem significativa para reforço.

Pergunta 20 – Opinião sobre o envolvimento das famílias na adaptação ao 2.º ciclo

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Concordo totalmente	12	57,1%
Concordo	6	28,6%
Discordo totalmente	1	4,8%
Discordo	1	4,8%
Nem concordo nem discordo	1	4,8%

Tabela 82 - Importância do envolvimento das famílias

Análise:

- A maioria dos professores (**57,1%**) **concorda totalmente** que o envolvimento das famílias pode melhorar a adaptação dos alunos.
- Outros **28,6%** também concordam, embora com menos intensidade.
- Apenas **9,6%** manifestam discordância ou neutralidade.
- Os resultados revelam um **forte consenso** entre os docentes sobre a importância do **papel das famílias na transição escolar**.

Pergunta 21 – Frequência de planificação de atividades em colaboração com professores do outro ciclo

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Algumas vezes	10	43,5%
Raramente	9	39,1%
Nunca	3	13,0%
Frequentemente	1	4,3%

Tabela 83 - Planificação colaborativa entre ciclos

Análise:

- A maioria dos docentes refere planificar atividades **apenas algumas vezes (43,5%)** ou **raramente (39,1%)** em conjunto com professores do outro ciclo.
- Apenas **4,3%** assinalam que esta prática ocorre **frequentemente**.
- **13,0%** afirmam que **nunca** planificam atividades colaborativas.
- Os resultados sugerem que a **planificação conjunta ainda não é prática regular**, limitando o potencial da articulação curricular.

Pergunta 22 – Tipos de atividades já planificadas com professores do outro ciclo

Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Projetos pedagógicos temáticos	7	33,3%
Visitas guiadas ao 1.º ou 2.º ciclo	3	14,3%
Atividades desportivas conjuntas	3	14,3%
Projetos pedagógicos temáticos + Visitas guiadas	2	9,5%
Projetos pedagógicos temáticos + Atividades desportivas	2	9,5%
Nenhuma	1	4,8%
Apresentação de projetos de turma	1	4,8%
Projetos pedagógicos + Visitas + Atividades desportivas	1	4,8%
Projetos pedagógicos + Visitas + Tarefas de formação	1	4,8%
Não planifiquei	1	4,8%

Tabela 84 - Categorias de atividades planejadas em colaboração

Análise:

- A atividade mais comum são os **projetos pedagógicos temáticos (33,3%)**, seja isoladamente ou combinados com outras práticas.
- **14,3%** referem **visitas guiadas** e outros **14,3%** indicam **atividades desportivas conjuntas**.
- Há professores que assinalam **combinações de atividades** (projetos + visitas, 9,5%; projetos + desporto, 9,5%).
- Respostas residuais (**4,8% cada**) incluem **apresentação de projetos de turma, combinações mais complexas (projetos + visitas + desporto; projetos + visitas + tarefas de formação), nenhuma atividade e não planifiquei**.
- O padrão confirma que a articulação entre ciclos **existe**, mas continua muito **centrada em projetos temáticos**, revelando **pouca diversificação** nas práticas conjuntas.

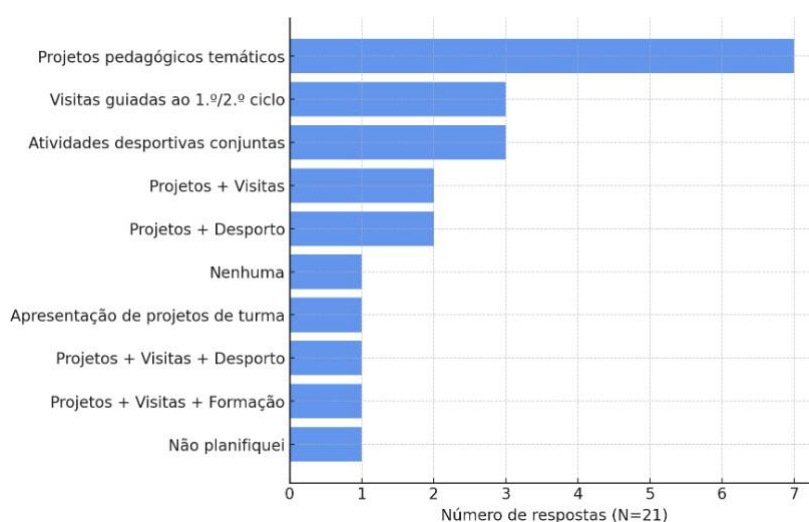


Figura 2 - Atividades planejadas com professores do outro ciclo

Pergunta 23 - O que acha que poderia ser melhorado na articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB?

Base: N=20 docentes (1 não respondeu).

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Projetos/atividades conjuntas	11	55,0%
Planificação conjunta/partilha de práticas	3	15,0%
Formação de professores	3	15,0%
Mais tempo para articulação	2	10,0%
Envolvimento das famílias	2	10,0%
Reuniões regulares 1.º↔2.º CEB	1	5,0%
Outros	6	30,0%

Tabela 85 - Categorias mencionadas (codificação múltipla)

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Projetos/atividades conjuntas	11	55,0%
Planificação conjunta/partilha de práticas	1	5,0%
Formação de professores	1	5,0%
Envolvimento das famílias	1	5,0%
Outros	6	30,0%

Tabela 86 - Categoria principal por resposta (codificação única)

Análise:

- A melhoria mais salientada é a realização de **projetos/atividades conjuntas** (55,0% dos docentes).
- Ganham expressão, ainda que secundária, a **planificação conjunta/partilha de práticas** (15,0% nas menções) e a **formação de professores** (15,0%).
- **Tempo para articular** (10,0%) e **envolvimento das famílias** (10,0%) surgem como necessidades organizacionais relevantes.
- **Reuniões regulares entre ciclos** aparecem pontualmente (5,0%).
- O grupo “**Outros**” é significativo (até 30,0% nas menções), refletindo sugestões diversas e muito específicas.
- Em síntese: há **consenso** na aposta em **trabalho conjunto entre ciclos** (projetos/atividades) e **melhorias processuais** (planificação, formação, tempo).

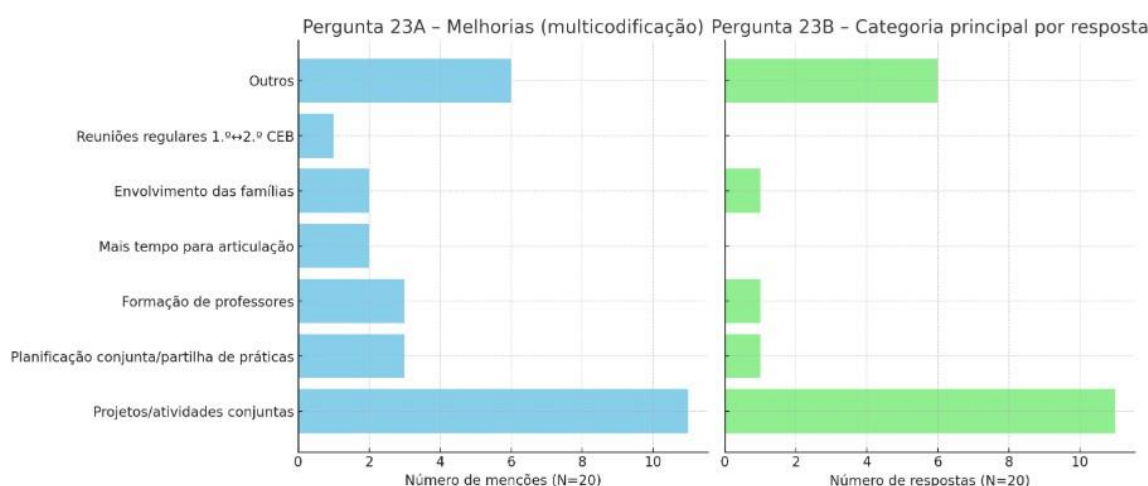


Figura 3- Categoria principal por resposta

Quadro-síntese final – Professores do 1.º e 2.º Ciclos

Bloco temático	Principais resultados (com %)
Perfil docente	• Predomínio feminino (85,7%). • Muito experientes: 85,7% com +20 anos de carreira. • Vínculo estável: 85,7% QA/QE. • Equilíbrio entre 1.º (42,9%) e 2.º CEB (57,1%).
Experiência cruzada	• 47,6% já lecionaram em ambos os ciclos.
Perceções sobre a adaptação dos alunos	• 47,6% apontam dificuldades “algumas vezes”; 38,1% “frequentemente”. • Principais fragilidades: estudo autónomo/métodos de trabalho (95,2%). • Atividades de transição vistas como úteis: 95,2% concordam ou concordam totalmente.
Reuniões e articulação	• 47,6% nunca participaram em reuniões conjuntas. • Entre os que participam (N=12), 66,7% falam sobretudo de dificuldades de aprendizagem. • Impacto reconhecido: 75,0% concordam ou concordam totalmente que as reuniões ajudam. • Desafios principais: falta de tempo (71,4%), comunicação (19,0%).
Formação	• 66,7% nunca tiveram formações sobre articulação. • Entre os que tiveram (N=7), 71,4% consideram-nas “muito úteis”.
Integração e sinais de	• 80,9% consideram positiva a integração no 2.º CEB.

ansiedade	• Principais sinais de ansiedade: dependência excessiva dos adultos (66,7%), desmotivação (14,3%).
Famílias	• Reuniões com famílias: sobretudo anuais (57,1%). • Participação vista como razoável (42,9%) ou fraca (33,3%). • 85,7% concordam ou concordam totalmente que o envolvimento familiar melhora a adaptação.
Planificação colaborativa	• 42,9% dizem que acontece “algumas vezes”; 38,1% “raramente”; 14,3% “nunca”.
Atividades conjuntas planificadas	• Projetos pedagógicos temáticos dominam (33,3% isolados; mais em combinações). • Visitas (14,3%) e desporto (14,3%) menos frequentes. • Casos residuais: apresentação de projetos de turma, não planificaram.
Propostas de melhoria	• Projetos/atividades conjuntas: 55,0%. • Planificação conjunta/partilha práticas: 15,0%. • Formação: 15,0%. • Mais tempo e envolvimento das famílias: 10,0% cada. • Outros diversos: 30,0%.

Tabela 87- Quadro-síntese final – Professores do 1.º e 2.º Ciclos

Anexo Q – Categorias de caracterização dos Alunos (4.º/5.º ano) e Professores

Categoria	Alunos (4.º e 5.º anos)	Professores (1.º e 2.º CEB)
Género	55,6% rapazes e 44,4% raparigas	85,7% feminino e 14,3% masculino
Idade / Experiência	Idades entre 9 e 11 anos (83,3% dos alunos do 5.º ano têm 11 anos)	85,7% com mais de 20 anos de carreira 9,5% entre 11–20 anos 4,8% menos de 5 anos
Escola de origem / Ciclo	• 4.º ano: 100% provenientes de escolas do mesmo agrupamento • 5.º ano: maior diversidade (sede e outros agrupamentos)	• 57,1% lecionam no 2.º ciclo • 42,9% lecionam no 1.º ciclo
Experiência cruzada	—	47,6% já lecionaram em ambos os ciclos
Vínculo / Situação escolar	Todos são alunos do agrupamento	85,7% QA/QE 9,5% QZP 4,8% contratados

Tabela 88 - Caracterização dos participantes

Análise comparativa:

- **Predomínio feminino** em ambos os grupos, mas muito mais acentuado nos **professores (85,7%)** do que nos **alunos (44,4%)**.
- Nos alunos, a variável central é a **idade** (9 e os 11 anos), enquanto nos professores é a **experiência profissional**: 85,7% têm mais de 20 anos de serviço.
- Quanto à **origem**, todos os alunos do 4.º ano vêm de escolas do agrupamento, mas no 5.º há maior diversidade; já nos professores, 57,1% lecionam no 2.º ciclo e 42,9% no 1.º ciclo.
- Metade dos docentes (47,6%) tem **experiência em ambos os ciclos**, o que pode favorecer a transição; nos alunos, não existe paralelo direto.
- O corpo docente revela **forte estabilidade contratual (85,7% QA/QE)**, contrastando com a condição estudantil transitória dos alunos.

Anexo R - Cruzamentos internos das variáveis de caracterização dos professores

Cruzamento: Ciclo em que lecionam × Dificuldades observadas

Dificuldade	Professores 1.º CEB (n=9)	Professores 2.º CEB (n=12)
Falta de autonomia / métodos de estudo	8 (88,9%)	12 (100%)
Outras disciplinas (mencionadas de forma dispersa)	1 (11,1%)	1 (8,3%)
Português, Matemática, Inglês, organização, etc.	0	0

Análise:

- Tanto os docentes do 1.º como do 2.º CEB confirmam que a **falta de autonomia/métodos de estudo** é a principal dificuldade observada.
- No 2.º ciclo, esta percepção é unânime (100%).
- No 1.º ciclo, apesar de também predominante (88,9%), houve espaço para mencionar outras disciplinas de forma pontual.
- Conclui-se que, independentemente do ciclo, os docentes convergem nesta fragilidade, mas os do 2.º ciclo **mostram-se mais consistentes** na percepção.

Cruzamento: Ciclo em que lecionam × Dificuldades observadas

Dificuldade	Professores 1.º CEB (n=9)	Professores 2.º CEB (n=12)
Falta de autonomia / métodos de estudo	8 (88,9%)	12 (100%)
Outras disciplinas (mencionadas de forma dispersa)	1 (11,1%)	1 (8,3%)
Português, Matemática, Inglês, organização, etc.	0	0

Análise:

- Tanto os docentes do 1.º como do 2.º CEB confirmam que a **falta de autonomia/métodos de estudo** é a principal dificuldade observada.
- No 2.º ciclo, esta percepção é unânime (100%).
- No 1.º ciclo, apesar de também predominante (88,9%), houve espaço para mencionar outras disciplinas de forma pontual.
- Conclui-se que, independentemente do ciclo, os docentes convergem nesta fragilidade, mas os do 2.º ciclo **mostram-se mais consistentes** na percepção.

Cruzamento: Género × Percepção da articulação curricular

Percepção	Feminino (n=18)	Masculino (n=3)
Reconhecem impacto positivo das atividades de transição	17 (94,4%)	3 (100%)
Referem dificuldades de tempo/carga horária	13 (72,2%)	3 (100%)
Participaram em reuniões conjuntas	9 (50,0%)	2 (66,7%)

Análise:

- Tanto mulheres como homens reconhecem o **impacto positivo** das atividades de transição.
- Os **homens** tendem a enfatizar mais o **problema do tempo/carga horária** (100%), enquanto entre as mulheres essa percentagem é ligeiramente inferior (72,2%).
- A participação em reuniões conjuntas é **ligeiramente superior nos homens (66,7%)** do que nas mulheres (50,0%), embora os números sejam muito reduzidos.
- Devido à **pequena dimensão da amostra masculina (N=3)**, estas diferenças devem ser interpretadas com cautela, servindo apenas como indícios.

Apêndice S - Esquema de blocos temáticos para a análise comparativa

Bloco temático	Dimensões principais	Fontes (alunos/professores)
Percepções sobre a transição/aprendizagem	- Como sentiram a passagem- Preparação para o 2.º ciclo- Expectativas e sentimentos	Alunos (P4, P6, P7) Professores (P6, P8, P16)
Dificuldades na adaptação	- Disciplinas mais difíceis- Métodos de estudo/autonomia- Sinais de ansiedade/insegurança	Alunos (P5, P6B, P7) Professores (P7, P17)
Apoios recebidos	- Apoio de professores- Apoio da família- Apoio dos colegas	Alunos (P8, P9, P13, P18) Professores (P18, P19, P20)
Relações e integração	- Socialização/adaptação- Integração no 2.º ciclo- Participação em reuniões/articulação	Alunos (P10, P11, P12) Professores (P9, P10, P11, P16)
Famílias	- Papel das famílias na adaptação- Frequência das reuniões- Participação/envolvimento	Alunos (P13, P18) Professores (P18, P19, P20)
Propostas de melhoria	- Atividades conjuntas- Planificação e articulação- Formação docente- Envolvimento das famílias	Alunos (P19, P20) Professores (P22, P23)

Tabela 89 - Blocos temáticos para a análise comparativa

Percepções sobre a transição e a aprendizagem

Alunos

A maioria dos alunos refere que a passagem para o 2.º ciclo correu bem ou muito bem (71,1%), revelando uma percepção globalmente positiva.

Quanto à preparação para o 2.º ciclo, 64,4% afirmam ter-se sentido preparados.

Os sentimentos predominantes foram o entusiasmo (48,9%) e a curiosidade (31,1%), embora uma parte tenha referido também receios ou ansiedade.

Professores

Do lado dos docentes, 47,6% consideram que os alunos revelam dificuldades “algumas vezes” e 38,1% “frequentemente”, mostrando que a percepção docente é menos positiva quanto à preparação.

Ainda assim, 95,2% concordam ou concordam totalmente que as atividades de transição

ajudam na adaptação dos alunos, reconhecendo o seu impacto.

Relativamente à integração no 2.º ciclo, 80,9% dos professores consideram-na positiva (57,1% concordam, 23,8% concordam totalmente).

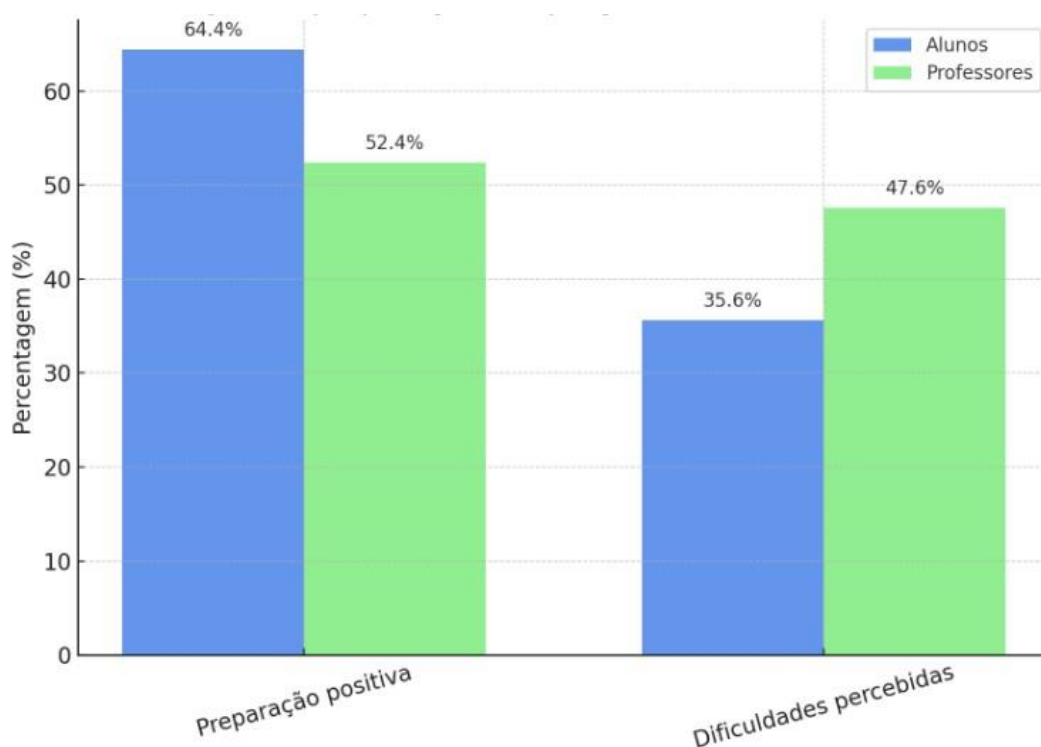


Figura 4 - Percepção da preparação/adaptação – Alunos vs Professores

Dificuldades na adaptação

Alunos

As principais dificuldades referidas concentram-se em disciplinas: Matemática (28,6%), Português (23,8%) e Inglês (22,2%).

No 4.º ano, destaca-se o Português; no 5.º ano, surgem mais Inglês e EVT.

Outras áreas mencionadas pontualmente: Ciências Naturais, TIC e Educação Física.

Quanto às emoções associadas à adaptação, 46,7% dos alunos admitiram sentir ansiedade ou insegurança, sobretudo relacionadas com novas rotinas e medo das disciplinas.

Professores

95,2% dos docentes indicam como principal fragilidade a falta de autonomia/métodos de estudo.

Apenas 9,5% referem “outras disciplinas” de forma dispersa; nenhum destacou explicitamente

Português, Matemática ou Inglês.

Quanto a sinais de ansiedade, 66,7% observam dependência excessiva dos adultos, seguidos de desmotivação (14,3%) e dificuldades de comunicação (9,5%).

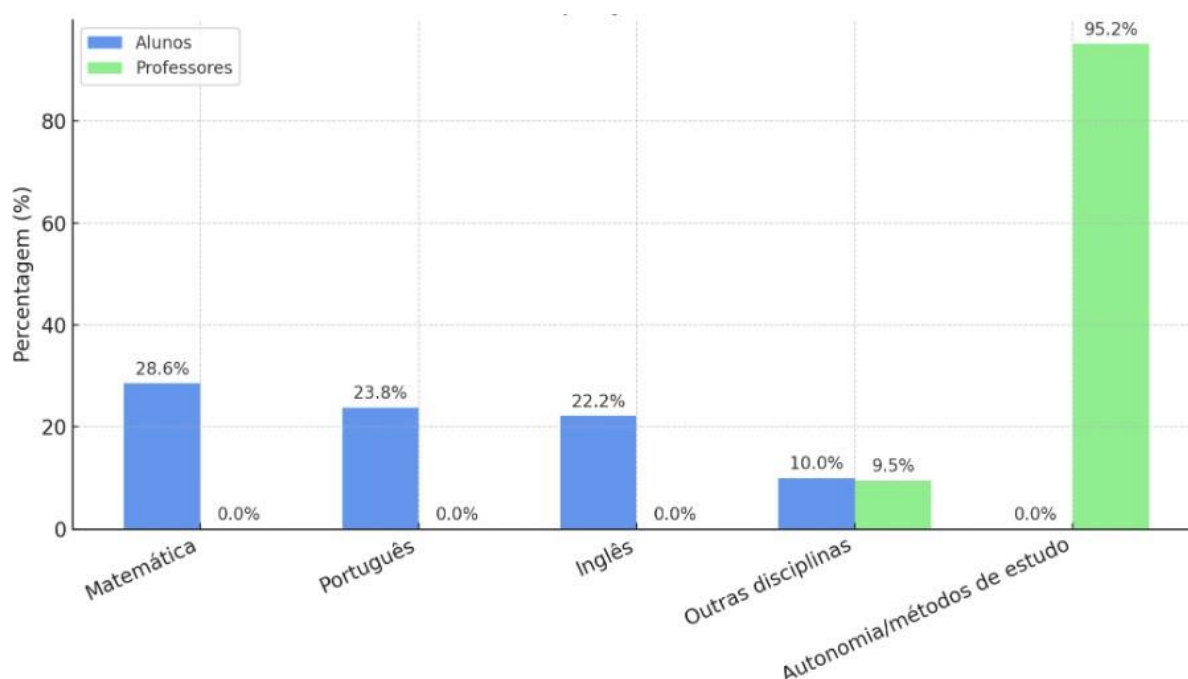


Figura 5 - Dificuldades na adaptação – Alunos vs Professores

Apoios recebidos

Alunos

66,7% referem ter recebido apoio dos professores, destacando a sua proximidade e acompanhamento.

42,2% apontam o apoio da família como relevante, sobretudo no acompanhamento dos trabalhos de casa e organização.

15,6% mencionam ainda o apoio dos colegas, salientando o papel da entreajuda.

Professores

Quanto às reuniões com famílias, a maioria refere que ocorrem uma vez por ano (57,1%), havendo ainda 23,8% que as realizam semestralmente.

Em relação à participação das famílias, 42,9% classificam-na como razoável, 33,3% como fraca, e apenas 19,1% como boa ou muito boa.

Por fim, 85,7% dos professores concordam ou concordam totalmente que o envolvimento familiar melhora a adaptação dos alunos.

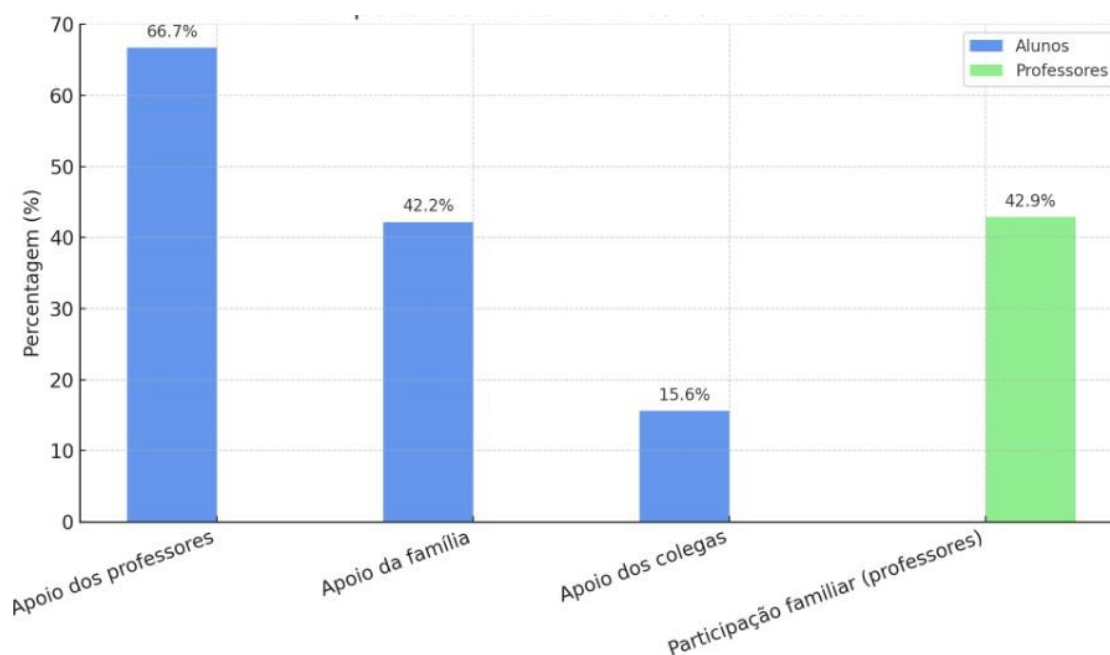


Figura 6 - Apoios recebidos – Alunos vs Professores

Relações e integração

Alunos

71,1% afirmam ter-se adaptado bem nas novas turmas e relações sociais.

As principais dificuldades relacionaram-se com novas rotinas e ambientes (17,8%) e receios ligados às disciplinas.

Muitos alunos referem sentir-se acolhidos pelos colegas e professores, valorizando a socialização como fator facilitador da adaptação.

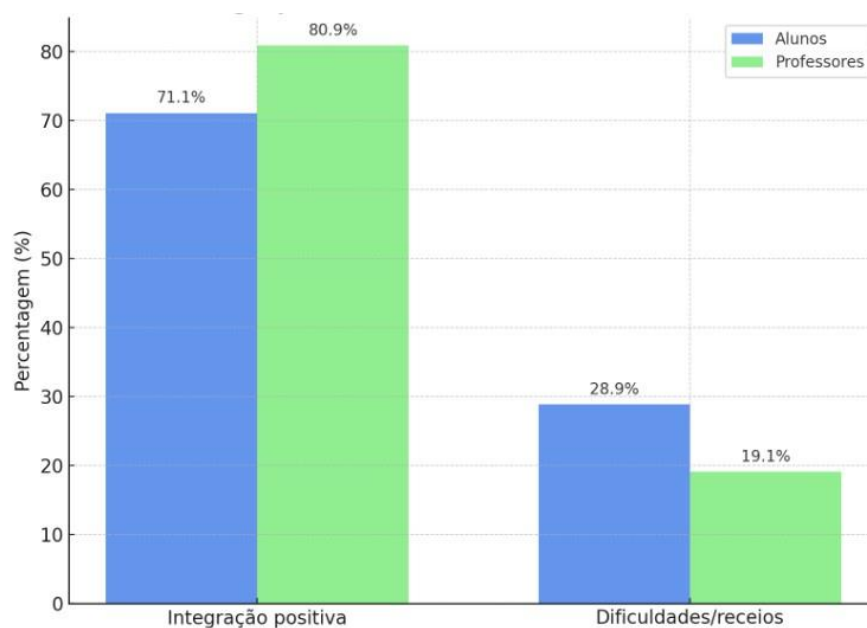
Professores

Em termos de integração, 80,9% consideram que os alunos se adaptam bem no 2.º ciclo (57,1% concordam; 23,8% concordam totalmente).

Contudo, 47,6% dos docentes nunca participaram em reuniões conjuntas com o outro ciclo, o que limita a articulação formal.

Entre os que participam, 66,7% afirmam que os temas mais abordados são as dificuldades de aprendizagem, enquanto aspetos ligados à socialização ou comportamento surgem

residualmente.



Famílias

Alunos

62,2% referem que os pais ajudaram na adaptação.

As principais formas de apoio identificadas foram: acompanhamento dos trabalhos de casa, ajuda na organização e motivação.

Uma parte menor dos alunos referiu não ter sentido grande apoio familiar, destacando que o acompanhamento foi sobretudo feito pelos professores.

Professores

57,1% afirmam que as reuniões com famílias acontecem uma vez por ano, enquanto 23,8% dizem que são semestrais.

A perceção da participação familiar é mediana ou fraca: 42,9% consideram-na razoável, 33,3% fraca e apenas 19,1% boa ou muito boa.

Apesar disso, 85,7% concordam ou concordam totalmente que o envolvimento das famílias melhora a adaptação dos alunos.

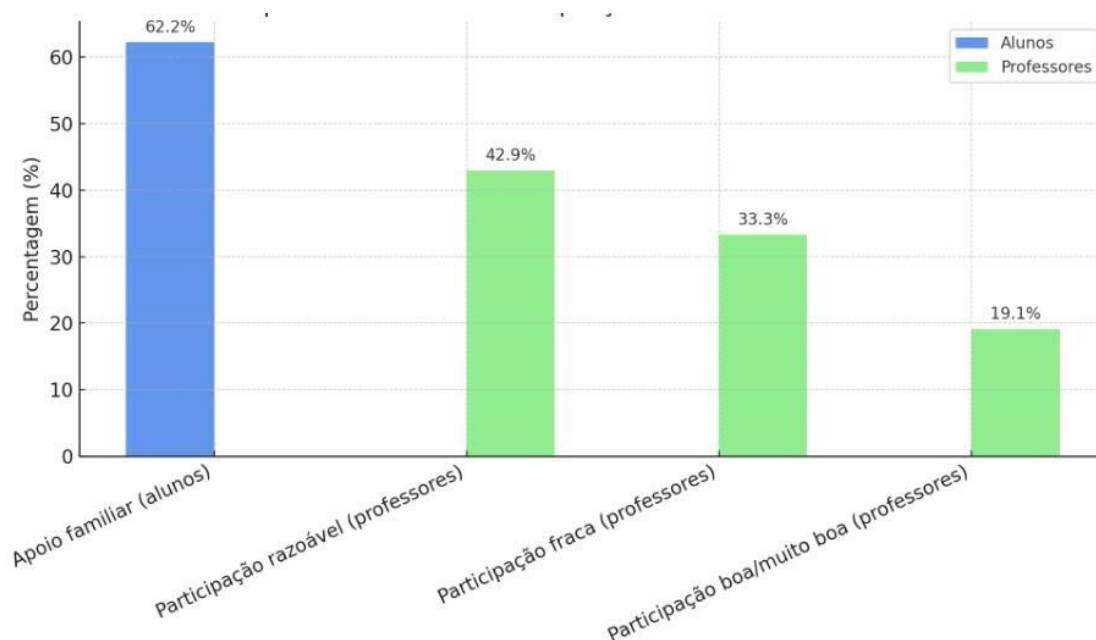


Figura 8 - Papel das famílias na adaptação – Alunos vs Professores

Propostas de melhoria

Alunos

40,0% pedem mais atividades conjuntas entre o 1.º e o 2.º ciclo.

24,4% sugerem mais visitas de preparação ao novo ciclo.

20,0% pedem maior acompanhamento inicial no 2.º ciclo.

Outras sugestões dispersas incluem apoio em disciplinas específicas ou mais tempo de adaptação.

Professores

55,0% defendem mais projetos/atividades conjuntas.

15,0% referem planificação conjunta/partilha de práticas.

15,0% pedem formação docente.

10,0% sugerem mais tempo para articulação.

10,0% apontam o envolvimento das famílias.

30,0% deram respostas diversas (“outros”).

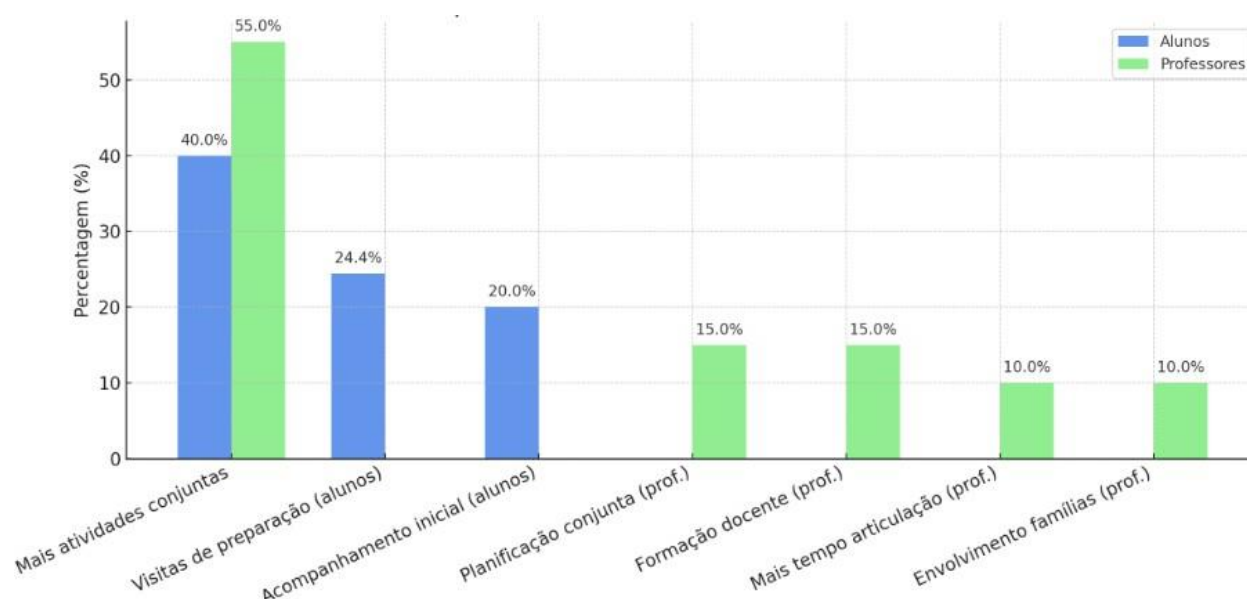


Figura 9 - Propostas de melhoria – Alunos vs Professores

Síntese comparativa global (Alunos vs Professores)

Dimensão	Alunos (4.º e 5.º anos)	Professores (1.º e 2.º CEB)
Perceções da transição	71,1% consideram positiva; 64,4% preparados; sentimentos: entusiasmo (48,9%) e curiosidade (31,1%).	95,2% reconhecem impacto positivo das atividades de transição, mas percebem dificuldades frequentes.
Dificuldades	Disciplinas: Matemática (28,6%), Português (23,8%), Inglês (22,2%).	Falta de autonomia/métodos de estudo (95,2%).
Ansiedade/Insegurança	46,7% referem ansiedade/receios (disciplinas, rotinas, espaços).	66,7% observam dependência; 14,3% desmotivação; 9,5% dificuldades de comunicação.
Apoios recebidos	Professores (66,7%), família (42,2%), colegas (15,6%).	85,7% Reconhecem importância do envolvimento familiar, mas consideram participação razoável (42,9%) ou fraca (33,3%).
Integração	71,1% dizem ter-se integrado bem, destacando socialização.	80,9% percecionam boa integração, mas focam dificuldades académicas.
Famílias	62,2% afirmam ter recebido apoio direto dos pais (TPC, organização, motivação).	Reuniões: 57,1% anuais; 23,8% semestrais. Participação limitada, mas considerada essencial.
Propostas de melhoria	40,0% pedem mais atividades conjuntas; 24,4% visitas de preparação; 20,0% acompanhamento inicial.	55,0% pedem mais atividades conjuntas; 15,0% planificação conjunta; 15,0% formação; 10,0% tempo; 10,0% envolvimento das famílias.

Tabela 90 - Síntese comparativa global (Alunos vs Professores)

Apêndice T - Síntese Interinstrumentos: Alunos, Professores e Entrevistas

Dimensão	Alunos (4.º e 5.º anos)	Professores (1.º e 2.º CEB)	Entrevistas (Direção/Coordenação)
Percepção da transição	71,1% dizem que correu bem; 64,4% sentiram-se preparados; sentimentos predominantes: entusiasmo (48,9%) e curiosidade (31,1%).	Reconhecem a utilidade das atividades de transição (95,2%), mas percebem dificuldades frequentes na adaptação.	Consideram a transição um momento crítico que exige planejamento estratégico e articulação estruturada.
Dificuldades	Disciplinas: Matemática (28,6%), Português (23,8%), Inglês (22,2%).	Falta de autonomia/métodos de estudo (95,2%).	Apontam a autonomia e a gestão das aprendizagens como a fragilidade central.
Emoções/Ansiedade	46,7% referem receios ou ansiedade ligados a novas rotinas e disciplinas.	66,7% observam dependência excessiva; 14,3% desmotivação; 9,5% dificuldades de comunicação.	Referem ansiedade inicial nos alunos, mas destacam capacidade de adaptação progressiva.
Apoios	Apoio mais valorizado: professores (66,7%); família (42,2%); colegas (15,6%).	Reconhecem importância das famílias (85,7%), mas apontam baixa participação (42,9% razoável; 33,3% fraca).	Sublinham a necessidade de maior envolvimento parental e de um trabalho mais colaborativo escola – família.
Integração	71,1% afirmam ter-se integrado bem, destacando a socialização como fator facilitador.	80,9% percebem integração positiva, mas focada em dificuldades acadêmicas.	Integração vista como globalmente positiva, mas dependente da adaptação às novas rotinas escolares.
Propostas de melhoria	Mais atividades conjuntas (40%); visitas de preparação (24,4%); acompanhamento inicial (20%).	Mais atividades conjuntas (55%); planificação conjunta (15%); formação docente (15%); mais tempo para articulação (10%); envolvimento das famílias (10%).	Defendem articulação sistemática, formação contínua e maior diversificação de práticas conjuntas.

Tabela 91 - Síntese Interinstrumentos: Alunos, Professores e Entrevistas ao Diretor e Coordenadoras.

